

УДК: 378:001.891; 159.942.3  
orcid.org/0000-0002-7240-6611  
dx.doi.org/10.5281/zenodo.60168

Я.В. Козуб  
Национальный педагогический университет  
имени Г.С. Сковороди, г. Харьков

## **ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕНИЮ И ПРОВЕРКА ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ**

В статье раскрыта сущность эмоционального отношения студента к учению как системы сформированных эмоциональных установок. Обоснована необходимость коррекции искаженного эмоционального отношения студентов к учебе. Предлагается программа такой коррекции. Приведены эмпирические данные, доказывающие эффективность программы.

*Ключевые слова:* эмоциональное отношение студентов к учению, осознаваемые и неосознаваемые эмоциональные установки, прокрастинация, оптимальное и неоптимальное эмоциональное отношение к учению, коррекция эмоционального отношения к учению.

**Я.В. Козуб**

## **ПРОГРАМА КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ ТА ПЕРЕВІРКА ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ**

У статті розкрито сутність емоційного ставлення студента до навчання як системи сформованих емоційних установок. Обґрунтована необхідність корекції перекрученого емоційного ставлення студентів до навчання. Пропонується програма такої корекції. Наведені емпіричні дані, що доводять ефективність програми.

*Ключові слова:* емоційне ставлення студентів до навчання, усвідомлювані й неусвідомлювані емоційні установки, прокрастинація, оптимальне й неоптимальне емоційне ставлення до навчання, корекція емоційного ставлення до навчання.

**J.V. Kozub**

## **THE PROGRAM OF CORRECTION THE EMOTIONAL ATTITUDE OF A STUDENT TO THE STUDYING AND ITS VERIFICATION**

The essence of the emotional attitude of a student to the studying as a system of formed emotional directives is revealed in the article. The necessity of correcting the distorted emotional attitude of students to studying is founded. The program of such correction is requested. Empirical data proving the effectiveness of the program are shown.

*Keywords:* the emotional attitude of a student to the studying, the realized and unconscious emotional directives, the procrastination, the optimum and non-optimal emotional attitude to the studying, the correction of emotional attitude to studying.

**Постановка проблемы.** Отношение к учению – это установившаяся у студента позиция, определяющая направленность и интенсивность восприятия, мышления и действий личности в сфере обучения. Многочисленные эмпирические исследования свидетельствуют об эмоциональной насыщенности учебного процесса. В ходе учебной деятельности актуализируются предметные чувства, которые направлены на определенные стороны и аспекты учебного процесса. Возникают эмоциональные состояния, окрашивающие учебную деятельность в целом и отдельные ее этапы. Доминирующие в учении эмоциональные процессы и состояния служат «материалом» для формирования и закрепления устойчивых эмоциональных установок, которые входят в структуру эмоционального отношения студента к учению (ЭОУ). Эмоции санкционируют цели того или иного учебного действия, эмоциональное одобрение (или отвержение) выбранного способа действия. В поток деятельности включаются устойчивые и долговременные образования смысловой сферы личности – эмоциональные и мировоззренческие установки, чувства, идеалы и ценности. С их помощью учебная деятельность, ее компоненты и вся ситуация учения в целом приобретают для студента определенный личностный смысл.

К сожалению, эмоциональное отношение к учению у многих современных студентов искажено и не способствует эффективному усвоению знаний, процессу профессионального становления [7]. Нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию ЭОУ у студентов.

**Анализ публикаций по проблеме.** Методологическая основа коррекционно-развивающей программы – концепция отношений В.Н. Мясищева [14], концепция установки Д.Н. Узнадзе [17], теории чувств, сформулированные в трудах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.М. Якобсона [11; 16; 24], теория типов общей эмоциональной направленности (Б.И. Додонов [4]), теоретические обобщения относительно природы и механизмов эмоционального отношения (Е.П. Ильин [5]) и эмоциональной памяти (М.А. Кузнецов [8]).

Во-первых, отношение вообще (и эмоциональное отношение, в частности) – это проявление феномена *потенциального* в психике. Отношения личности – это латентные, разнообразные по форме структуры психических активностей. Потенциальность ЭОУ, существование его в непроявленном, латентном, скрытом состоянии сближает данную категорию с понятием «установки», и более конкретно – «эмоциональной установки».

Во-вторых, ЭОУ, как и отношение вообще, характеризуется четырьмя *системными* свойствами – целостностью, активностью, сознательностью, и избирательностью. В-третьих, низовые, подчиненные уровни ЭОУ могут оставаться нерелексируемыми, неосознаваемыми и проявляться в поведении, поступках студента, в его суждениях, экспрессии, доминирующих психических состояниях (например, в предэкзаменационной ситуации [9]. В-четвертых, ЭОУ тесно взаимосвязано с когнитивным и мотивационно-поведенческим (волевым) отношением к учебно-профессиональной деятельности. В-пятых, ЭОУ изменяется во времени (вовлечено в процесс становления, демонстрирует определенную динамику и т.п.). Изменчивость ЭОУ – не исключение, а, скорее, правило. Появление нового, измененного, ЭОУ определяется всеми имеющимися в личности студента отношениями. При этом студент находит новый, более глубокий ответ на вопрос: «Что значит, чем является знание (учеба, данная учебная дисциплина и т.п.) лично для меня?». Внутренним (субъективным) контекстом для трансформации ЭОУ (как стихийной, так и специально организованной) является вся система ценностей личности студента, система личностных смыслов. ЭОУ выделяет в учебно-профессиональной деятельности и в том контексте, в котором она протекает «объекты», имеющие для студента стабильную мотивационную значимость. Наиболее близким по смыслу понятием к категории ЭОУ является «гностическое чувство» [4; 24].

В-шестых, будучи явлением потенциальным, ЭОУ как система эмоциональных установок, для своего конструктивного изменения и трансформации, должна перейти в актуальную, процессуальную [2; 3; 18; 20; 21] форму. Это означает, что коррекционно-развивающие воздействия должны инициировать «психическое как процесс», действие (актуальные эмоциональные переживания, волевые акты, когнитивную и психомоторную активность). Обратный переход актуальных форм активности в скорректированные, изменённые и обогащенные потенциальные структуры ЭОУ и закрепление их в памяти (прежде всего – эмоциональной [8]) свидетельствует о завершенности и успешности тренингового цикла [19].

Констатирующая часть нашего исследования показала, что ЭОУ у студента – сложное, многомерное, многоуровневое и динамически развивающееся явление, которое связано с мотивами учебной деятельности, с проявлением ее специфических эмоционально-волевых регуляторов, со стилями когнитивной обработки информации. Неадекватное ЭОУ у студентов объясняет появление различных форм деформации поведения и учебной деятельности (низкая успеваемость, прокрастинация, потеря интереса к учению, нарушение начальных этапов профессионализации будущего специалиста, возникновение психических состояний, «не совпа-

дающих с целью учебной деятельности [10] и т.п.). Поэтому в условиях вузовского обучения и психологической службы вуза существует острая потребность в использовании эффективных профилактических и коррекционных мероприятий, направленных на оптимизацию ЭОУ у студентов.

По мнению ведущих представителей отечественной (О.Ф. Бондаренко, Л.И. Мороз, Г.В. Поповой, Т.Б. Хомуленко, Ю.М. Швалба, С.И. Яковенко, Т.С. Яценко и др.) и зарубежной (И.В. Вачкова, Л.В. Грачевой, С. Гремлинг, Дж. Грнберга, А.Б. Леоновой К. Рудестама, Ю.В. Саенко, Е.В. Сидоренко, И. Ялома и др.) психотренинговых школ, одним из наиболее эффективных способов влияния на личность является тренинг. Реализация корректировочно-развивающих воздействий именно в форме тренинга может оказаться наиболее эффективным способом формирования у студентов оптимальных форм ЭОУ. Важной задачей коррекционной работы является развитие у студентов ответственности за формирование у них ЭОУ. Овладение навыками психической саморегуляции, используя которую студенты могут изменять и оптимизировать свое ЭОУ в любых условиях обучения (независимо от преподавателя, вуза, специфики комплектования академических групп, стиля преподавания и т.п.), мы считаем важнейшей стороной становления субъекта учебно-профессиональной деятельности в вузе, а также условием способности и желания человека учиться на протяжении всей своей профессиональной карьеры.

Признаками нарушенного (и, следовательно, нуждающегося в коррекции) ЭОУ у студентов являются следующие. Во-первых, отсутствие интереса к учебе, слабая выраженность познавательных мотивов учения. Во-вторых, неспособность к волевому усилию в учебной деятельности, склонность откладывать решение учебных задач на будущее. В-третьих, проблемы самоорганизации учебной деятельности (трудности с ее планированием, определением приоритетных задач, анализом соотношения средств и цели, использованием средств фиксации промежуточных и конечных результатов деятельности, анализом обратной связи и внесения корректив в деятельность и т.п.). В-четвертых, наличие в эмоциональной памяти студента ассоциаций с учебной деятельностью разных форм негативного эмоционального опыта (вины, стыда, тревоги, страхов, отвращения, гнева и агрессии, печали, депрессии и страдания). В-пятых, проявляющаяся во время учебной работы недостаточная эмоциональная компетентность (с одной стороны, неконтролируемая эмоциональность – бурные вспышки эмоций, нарушающих учебную деятельность и взаимоотношения с другими участниками учебного процесса, а с другой – чрезмерная эмоциональная сдержанность вплоть до алекситимии). В-шестых, недостаточное понимание своих жизненных целей, порождающее неопре-

деленность своих жизненных и профессиональных планов, неспособность связать эти цели и планы с учебной деятельностью в вузе. В-седьмых, неуверенность в себе во взаимодействиях с другими участниками учебного процесса (преподавателями, сокурсниками, вузовской администрацией и др.), дефицит самоутверждения (ассертивности).

**Цель** статьи – отразить результаты проверки эффективности программы оптимизации ЭОУ у студентов. В основу коррекционно-развивающей программы были положены выявленные в констатирующем исследовании закономерности проявления ЭОУ у студентов. При разработке программы учитывалась специфика ЭОУ успевающих и слабоуспевающих студентов. Цель программы – развитие у студентов навыков и умений психической саморегуляции эмоций и чувств, возникающих в процессе учебно-профессиональной деятельности, активное влияние на свое ЭОУ. Критериями сформированности этих умений и навыков считалось значительное снижение (вплоть до исчезновения) перечисленных выше проявлений нарушенного ЭОУ.

**Изложение основного материала.** В проверке эффективности коррекционно-развивающей программы принимали участие 25 студентов экспериментальной группы (7 юношей и 18 девушек в возрасте от 18 до 26 лет, студенты II – V курсов стационара и заочного отделения факультета психологии и социологии ХНПУ имени Г.С. Сковороды) и 25 студентов контрольной группы (8 юношей и 17 девушек в возрасте от 18 до 27 лет, студенты тех же курсов, того же вуза и факультета). Распределение испытуемых по группам (экспериментальной и контрольной) осуществлялось посредством рандомизации. Испытуемые контрольной группы в тренинге не участвовали. Объем программы составил 48 академических часов. Работа проводилась во время как плановых (нормативных) занятий, так и во внеучебное время на протяжении 12 недель (в среднем по 4 часа в неделю).

На третьем этапе после завершения тренинговой программы были проведены контрольные диагностические срезы – непосредственный (по пяти методикам) и отсроченный на 2 месяца после окончания тренинга (по двум методикам) с целью проверки тренингового эффекта путем сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп, а также определения сдвигов показателей внутри каждой из этих групп. Математическая обработка данных осуществлялась с помощью пакета математико-статистических программ Statistica 6.0. Полученные эмпирические данные подвергались содержательному качественному анализу.

Тренинг состоял из четырех блоков (когнитивного, мотивационного, деятельностного и блока тайм-менеджмента). Каждый блок программы

состоял из отдельных занятий. Занятия содержали мини-лекции, разнообразные практические упражнения, групповые дискуссии.

Для проверки эффективности развивающе-коррекционной программы, направленной на ЭОУ у студентов, были использованы следующие методики:

1) опросник ШПАНА («Шкала “Негативный Аффект” – “Позитивный Аффект”») в модификации Е.Н. Осина [15] с инструкцией оценить свои эмоциональные установки на учебу в вузе; использовались только показатели интегрального ЭОУ – “Позитивный” и “Негативный” аффекты;

2) опросник диагностики эмоционального отношения к учению (выполненная А.Д. Андреевой модификация опросника ситуативной и личностной тревожности Спилбергера – Ханина); использовалась только вторая часть этой методики с инструкцией оценить свои переживания непосредственно на занятиях в университете и в связи с этими занятиями [1];

3) методика ЦТО (Цветовой Тест Отношений) А.М. Эткинда [23]; фиксировались показатели валентности понятий «Мой университет», «Лекция», «Семинар», «Преподаватель», «Экзамен», «Моя группа», «Я»;

4) опросник академической прокрастинации С. Лэя;

5) опросник имплицитных теорий интеллекта и личности К. Двек в модификации Т.В. Корниловой и сотр. [6]; использовались только две шкалы из четырех – «Принятие целей обучения» и «Самооценка обучения»; кроме того подсчитывались распределения долей в совокупностях «Студенты, предпочитающие высокую оценку» и «Студенты, предпочитающие дискуссию».

Методика ШПАНА зарекомендовала себя как достаточно надежный и валидный психодиагностический инструмент для оценки эмоциональных реакций и установок позитивной и негативной модальности на объекты и явления, которые можно специально выделить в инструкции (в нашем случае это была учебно-профессиональная деятельности в вузе. Участники экспериментальной и контрольной групп были продиагностированы трижды – непосредственно перед началом реализации корректировочно-развивающей программы (констатация), сразу после ее завершения (первый контроль) и спустя два месяца (второй, отсроченный контроль).

Опросник А.Д. Андреевой чувствителен к изменениям в эмоциональной сфере школьников и студентов, вызванным учебной деятельностью. Он также выявляет скрытые эмоциональные компоненты учения. Полная версия опросника состоит из двух частей – 1-й части, диагностирующей эмоциональные установки в повседневной жизни и 2-й части, выявляющей эмоции, проявляющиеся во время учебы и в связи с ней.

Определялись три показателя второй части опросника – «Тревожность на занятиях», «Познавательная активность на занятиях» и «Негативные эмоциональные переживания на занятиях». Как и в случае с опросником ШПАНА, испытуемые экспериментальной и контрольной групп были продиагностированы трижды (т.е. прошли через этапы констатации, первого и второго контролей).

Методика ЦТО благодаря невербальному характеру процесса диагностирования затрагивает не только осознаваемый, но и частично неосознаваемый уровень ЭОУ. Стимульный материал этой методики (восемь цветных карточек) активизирует чувственную ткань [11] глубинных смысловых образований личности. Отношение к учебной деятельности представляет собой многокомпонентное и многоуровневое образование. Индуцированный образ обладает свойством эффективного проникновения и активации сразу нескольких уровней (как поверхностных, так и глубинных) любой психической структуры. Невербальные компоненты отношения студентов к учению фиксировались через цветовые ассоциации, возникающие у них в связи с важнейшими компонентами процесса учения и субъектами, вовлеченными в него («университет», «лекция», «семинар», «преподаватель», «экзамен», «моя группа», «я»). Применялась так называемая «полная» (т.е. исследовательская) процедура ЦТО. Испытуемый к каждому понятию осуществлял раскладку всех восьми классических цветов Люшера (от наиболее ассоциирующегося с данным понятием цвета – до наименее ассоциирующегося). Показатель валентности (т.е. эмоционального принятия / отвержения) объекта оценки представлял собой коэффициент корреляции ( $\rho$ ) Спирмена между номерами позиций цветов в цветоассоциативной раскладке на понятие и классической раскладке по Люшеру (т.е. от наиболее приятного цвета – до наименее приятного). Приближение показателя к полюсу +1 в континууме результатов свидетельствовало о глубинном и неосознаваемом принятии (эмоциональном предпочтении) данного объекта, а удаление от этого полюса в сторону -1 – о неосознаваемом отвержении (эмоциональном неприятии) объекта.

Также трижды (перед формирующим экспериментом, сразу после его завершения и спустя 2 месяца) на испытуемых экспериментальной и контрольной групп был проведен опросник академической прокрастинации С. Лэя. Прокрастинация у студентов (как откладывание «на потом» выполнения учебных заданий) – выраженная форма нарушения эмоционально-волевой и мотивационной регуляции учебно-профессиональной деятельности. На эмоциональные (чаще всего связанные с тревогой и страхом) причины прокрастинации указывают многие авторы [12; 13; 25]. Степень ее выраженности – косвенный, но при этом достаточно надежный показатель специфики ЭОУ у студентов.

Две шкалы из четырех («Принятие целей обучения» и «Самооценка обучения») опросника К. Двек были выбраны из-за того, что они наполнены пунктами, напрямую диагностирующими ЭОУ (удовольствие от учебы, или его отсутствие, предпочтение сложных заданий, или стремление их избежать, склонность напрягаться во время учебы и т.п.). Используя терминологию А.Н. Леонтьева [11], можно утверждать, что истинное принятие целей обучения происходит не столько на «знаемом», сколько на «реально действующем», т.е. эмоциональном уровне. А для самооценки обучения используются не только когнитивные, но прежде всего эмоциональные (удовольствие, чувство успешности действия, гордость, сожаление, фрустрация и т.п.) критерии. Кроме того, в качестве отдельного показателя был использован показатель частоты выбора ответов в 4-м пункте опросника, в котором испытуемый указывает, что именно он предпочитает во время занятий – «Дискуссию», или «Оценку». Предпочтение дискуссии свидетельствует о таком варианте ЭОУ, при котором студент демонстрирует непосредственный интерес к знаниям, не опасается неопределенности и чужих точек зрения, отличных от его собственной. Он готов отстаивать свое мнение и затратить для этого усилия и дополнительные ресурсы, не боится авторитетов, стремится к истине. Выбор в пользу оценки – свидетельство такого ЭОУ, при котором проявляются опосредованные мотивы учения (статусные, мотивы безопасности и т.п.), страх социальной оценки, критики, авторитетов и т.п.

Перед прохождением процедуры тренинга будущая экспериментальная группа (7 юношей и 18 девушек в возрасте от 18 до 26 лет, студенты II – V курсов стационара и заочного отделения факультета психологии и социологии ХНПУ имени Г.С. Сковороды) и будущая контрольная группа (8 юношей и 17 девушек в возрасте от 18 до 27 лет, студенты тех же курсов, того же вуза и факультета) были протестированы с помощью всех пяти охарактеризованных выше методик. Эти же методики были использованы как в экспериментальной группе (после того, как она поучаствовала в тренинговой коррекционно-развивающей программе), так и в контрольной группе (спустя промежуток времени, во время которого в экспериментальной группе был проведен тренинг).

Методики непосредственно после тренинга применялись: а) для регистрации возможных последствий участия в коррекционно-развивающей программе, и б) для контроля независимой переменной «Участие в тренинге / Неучастие в тренинге» (чтобы можно было контролировать ее влияние на зависимые переменные). В качестве зависимых переменных выступили 16 показателей пяти описанных выше методик.

Предполагалось, что если коррективно-развивающая программа эффективна, то участие в ней поспособствует оптимизации ЭОУ у студен-



тов експериментальної групи. Эта оптимізація повинна відобразитися на відповідній динаміці показувачів. Предполагалось также, что у участников контрольной группы такой динамики показателей наблюдаться не будет.

Второе (спустя два місяця після закінчення тренінга) застосування методик академічної прокрастинації і ШПАНА в певній мірі дозволить оцінити ступінь стійкості змін в емоційній сфері особистості, обумовлених корективно-розвиваючими впливами на механізми ЗОУ у студентів.

Таблиця 1

Показувачі переважно усвідомлюваного ЗОУ по тесту А.Д. Андреевой в експериментальній і контрольній групах випробуваних на констатуючій і контрольній стадіях формуючого експерименту

Показувачі ЗОУ по тесту Андреевой	Групи		U Манна-Уитни	p
	Експериментальна	Контрольна		
<i>Констатуюча діагностика</i>				
Тревожність	26,16±8,14	25,16±8,00	285,0	-
Познавальна активність	26,52±7,30	26,16±6,78	307,5	-
Негативні емоційні переживання	17,36±6,00	17,44±5,49	306,0	-
<i>Контрольна діагностика</i>				
Тревожність	21,32±5,69	25,28±6,43	211,5	0,05
Познавальна активність	26,92±6,00	25,40±6,79	263,5	-
Негативні емоційні переживання	14,24±3,57	17,80±6,38	211,0	0,05

По даним констатуючих частин таблиць 1 і 2 видно, що експериментальна і контрольна групи укомплектовані достатньо удачно. Суттєвих відмінностей між групами перед початком формуючого експерименту ні по одному з показувачів не зафіксовано. Это означає, що відмінності між даними групами, які виникли після про-

ведения корректировочно-развивающей программы, можно корректно связывать причинно-следственной связью с фактом целенаправленного формирования у испытуемых экспериментальной группы оптимального ЭОУ.

Таблица 2

Показатели преимущественно неосознаваемого ЭОУ по ЦТО А.М. Эткинды в экспериментальной и контрольной группах испытуемых на констатирующей и контрольной стадиях формирующего эксперимента

Валентность понятий	Группы		U Манна-Уитни	p
	Экспериментальная	Контрольная		
<i>Констатирующая диагностика</i>				
«Мой университет»	0,29±0,27	0,27±0,28	278,5	-
«Лекция»	0,24±0,25	0,26±0,26	294,0	-
«Семинар»	0,17±0,22	0,15±0,35	279,5	-
«Преподаватель»	0,11±0,35	0,20±0,35	248,0	-
«Экзамен»	-0,10±0,38	-0,05±0,39	299,0	-
«Моя группа»	0,10±0,36	0,08±0,43	309,5	-
«Я»	0,53±0,17	0,53±0,17	308,5	-
<i>Контрольная диагностика</i>				
«Мой университет»	0,45±0,18	0,30±0,32	216,0	-*
«Лекция»	0,43±0,19	0,25±0,25	180,5	0,01
«Семинар»	0,34±0,17	0,13±0,31	210,0	0,05
«Преподаватель»	0,32±0,32	0,17±0,34	208,5	0,04
«Экзамен»	0,16±0,29	-0,09±0,37	179,0	0,009
«Моя группа»	0,18±0,38	0,12±0,41	288,0	-
«Я»	0,52±0,22	0,55±0,16	299,5	-

При контрольном тестировании сразу после окончания тренинга обнаружены статистически значимые различия в пользу экспериментальной группы по двум показателям осознаваемого ЭОУ (по тесту А.Д. Андреевой) и по пяти показателям неосознаваемого ЭОУ (по тесту ЦТО), что убедительно свидетельствует об эффективности предложенной нами контрольно-корректировочной программы.

Так, по показателю тревожности на занятиях в университете экспериментальная группа стала существенно уступать контрольной (соответственно, 21,32±5,69 и 25,28±6,43 баллов, U = 211,5; p < 0,05). Меньше в

експериментальної групі (по порівнянню з контрольною) стало і негативних емоціональних переживань во время учебної роботи (14,24±3,57 і 17,80±6,38 баллів,  $U = 211,0$ ;  $p < 0,05$ ). К сожаленню, в емоціональній привлекателності пізнавальної активності помітних змін не відбулося. Це може свідечувати про більш глибокому особистому і, можливо, характерологічному забезпеченні позитивного ЕОУ, к пізнавальної активності взагалі (пізнавальна спрямованість особистості, «гностический тип» загальної емоціональної спрямованості по Б.І. Додонову [4], «теоретический человек» по Э. Шпрангеру [22]). Ці механізми ЕОУ, по-видимому, не були затронуті нашими формуючими впливами по причині їх глибокої укорененості в особистісних структурах.

Виявлені чотири поняття із семи, по показателям валентності котрих експериментальна група стала перевищувати контрольну. Це «Лекція» (соответственно, 0,43±0,19 і 0,25±0,25 баллів,  $U = 180,5$ ;  $p < 0,01$ ), «Семинар» (0,34±0,17 і 0,13±0,31 баллів,  $U = 210,0$ ;  $p < 0,05$ ), «Преподаватель» (0,32±0,32 і 0,17±0,34;  $U = 208,5$ ;  $p < 0,04$ ) і «Екзамен» (0,16±0,29 і -0,09±0,37 баллів,  $U = 179,0$ ;  $p < 0,009$ ). Валентність поняття «Мой университет» також виросла в позитивну сторону. Однак різниця між експериментальною і контрольною групами здесь уровня статистической значимости не достигли і проявляються на рівні сильної тенденції ( $p < 0,1$ ). Все ці поняття означають важливі компоненти, умови і головних учасників навчального процесу в університеті. Трансформація емоціонального відношення до них в позитивну сторону – свідечує про ефективність формуючих впливів.

Участь в тренінгу не привело до суттєвим (по порівнянню з контрольною групою) змінам в валентності понять «моя група» і «Я».

С допомогою критерію Т Вилкоксона були оцінені величини зсувів в показателях переважно усвідомлюваного (см. табл. 3) і переважно неусвідомлюваного (см. табл. 4) ЕОУ у студентів під впливом формуючих впливів.

По показателям опросника А.Д. Андреевой статистически значимые изменения произошли только в экспериментальной группе. Существенно (на уровне  $p < 0,005$ ) снизилась тревожность на занятиях в университете с 26,16±8,14 до 21,32±5,69 баллів в среднем на группу ( $T = 46,0$ ). Участь в корекційно-розвиваючій програмі забезпечило також значительное снижение интенсивности негативных емоціональних переживань (17,36±6,00 баллів – до, і 14,24±3,57 – після тренінгу;  $T = 56,0$ ;  $p < 0,04$ ). Показатель емоціональної привлекателності пізнавальної активності суттєво не змінився.

Таблица 3

Сдвиги в показателях осознаваемого ЭОУ у студентов экспериментальной и контрольной групп, произошедшие за период между констатирующей и контрольной диагностикой

Показатели ЭОУ по тесту Андреевой	Этапы формирующего эксперимента		Т Вил-коксона	p
	Констатация	Контроль		
<i>Экспериментальная группа</i>				
Тревожность	26,16±8,14	21,32±5,69	46,0	0,005
Познавательная активность	26,52±7,30	26,92±6,00	128,0	-
Негативные эмоциональные переживания	17,36±6,00	14,24±3,57	56,0	0,004
<i>Контрольная группа</i>				
Тревожность	25,16±8,00	25,28±6,43	149,5	-
Познавательная активность	26,16±6,78	25,40±6,79	133,0	-
Негативные эмоциональные переживания	17,44±5,49	17,80±6,38	132,0	-

Дополнительным свидетельством эффективности коррективно-развивающей программы являются результаты анализа динамики показателей опросника А.Д. Андреевой.

В то время как показатель тревожности от констатирующего этапа к контрольному в контрольной группе остается примерно на одном и том же уровне, соответствующий показатель в экспериментальной группе снижается ( $F = 4,29$ ;  $p < 0,04$ ) (см. рис. 1. Подобную, но более отчетливо выраженную динамику демонстрирует и показатель отрицательных эмоциональных переживаний на занятиях ( $F = 8,11$ ;  $p < 0,006$ ) (см. рис. 2).

Сдвиги в позитивную сторону и исключительно лишь в экспериментальной группе произошли в показателях валентности пяти понятий ЦГО: «Мой университет» ( $0,29 \pm 0,27$  и  $0,45 \pm 0,18$  баллов;  $T = 80,5$ ;  $p < 0,03$ ); «Семинар» ( $0,17 \pm 0,22$  и  $0,34 \pm 0,17$  баллов;  $T = 41,5$ ;  $p < 0,002$ ); «Лекция» ( $0,24 \pm 0,25$  и  $0,43 \pm 0,19$  баллов;  $T = 31,5$ ;  $p < 0,0007$ ); «Экзамен» ( $-0,10 \pm 0,38$  и  $0,16 \pm 0,29$  баллов;  $T = 36,5$ ;  $p < 0,0007$ ). Самый значительный сдвиг произошел в валентности понятия «Преподаватель» ( $0,11 \pm 0,35$  и  $0,32 \pm 0,32$  баллов;  $T = 10,0$ ;  $p < 0,00004$ ).

Таблиця 4

Сдвиги в показателях неосознаваемого ЭОУ у студентов экспериментальной и контрольной групп, произошедшие за период между констатирующей и контрольной диагностикой

Валентность понятий	Этапы формирующего эксперимента		Т Вил-коксона	р
	Констатация	Контроль		
<i>Экспериментальная группа</i>				
«Мой университет»	0,29±0,27	0,45±0,18	80,5	0,03
«Лекция»	0,24±0,25	0,43±0,19	31,5	0,0007
«Семинар»	0,17±0,22	0,34±0,17	41,5	0,002
«Преподаватель»	0,11±0,35	0,32±0,32	10,0	0,00004
«Экзамен»	-0,10±0,38	0,16±0,29	36,5	0,0007
«Моя группа»	0,10±0,36	0,18±0,38	126,0	-
«Я»	0,53±0,17	0,52±0,22	148,5	-
<i>Контрольная группа</i>				
«Мой университет»	0,27±0,28	0,30±0,32	145,5	-
«Лекция»	0,26±0,26	0,25±0,25	132,5	-
«Семинар»	0,15±0,35	0,13±0,31	156,5	-
«Преподаватель»	0,20±0,35	0,17±0,34	148,5	-
«Экзамен»	-0,05±0,39	-0,09±0,37	142,5	-
«Моя группа»	0,08±0,43	0,12±0,41	137,0	-
«Я»	0,53±0,17	0,55±0,16	148,0	-

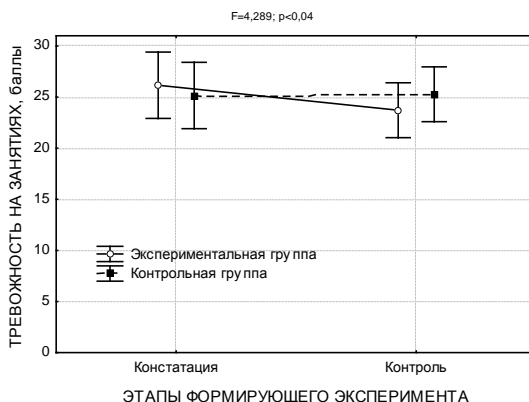


Рис. 1. Динамика показателя тревожности студентов на занятиях в университете (по тесту Андреевой) в экспериментальной и контрольной группах.

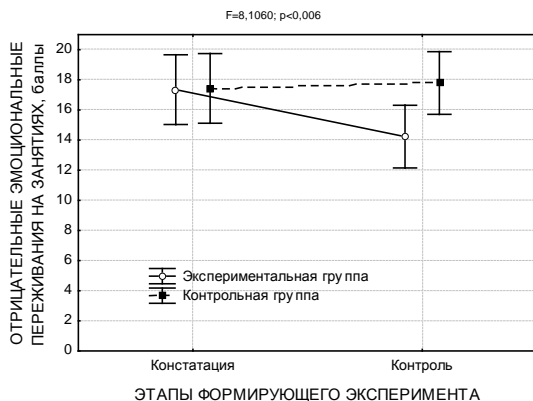


Рис. 2. Динамика показателя отрицательных эмоциональных переживаний на занятиях в университете (по тесту Андреевой) в экспериментальной и контрольной группах.

Сколько-нибудь выраженной динамики валентности ни в сторону усиления, ни в сторону снижения позитивного ЭОУ по понятиям «Моя группа» и «Я» в экспериментальной группе не обнаружено.

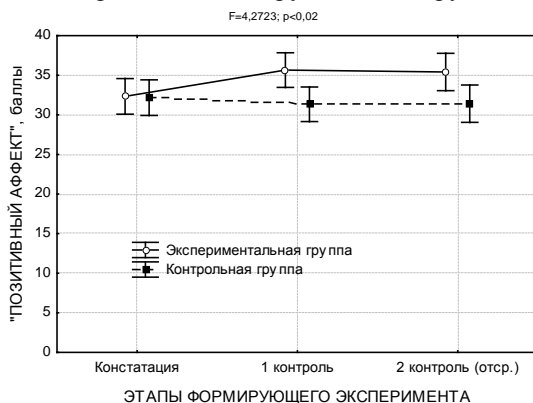


Рис. 3. Динамика интегрального показателя ЭОУ (“Позитивный Аффект”) в экспериментальной и контрольной группах.

Интегральные показатели ЭОУ “Позитивный Аффект” и “Негативный Аффект” на учебу продемонстрировали специфическую динамику, которая проиллюстрирована на рис. 3.3 и 3.4. Контроль по этим показате-

лям производился дважды (непосредственно после завершения тренинга и спустя 2 месяца).

Для обеих модальностей ЭОУ (позитивной и негативной) выявлено значительное преимущество экспериментальной группы над контрольной. Так, по показателю “Позитивного Аффекта” на учебу сразу после окончания формирующего эксперимента возникает значительное преимущество экспериментальной группы над контрольной (соответственно,  $35,64 \pm 6,07$  и  $31,32 \pm 4,71$  баллов,  $U = 180,0$ ;  $p < 0,01$ ).



Рис. 4. Динамика интегрального показателя ЭОУ (“Негативный Аффект”) в экспериментальной и контрольной группах.

По показателю “Негативного Аффекта” преимущество также на стороне экспериментальной группы ( $16,96 \pm 4,48$  и  $21,40 \pm 7,17$  баллов,  $U = 194,0$ ;  $p < 0,02$ ). В данном случае преимущество выражается в сниженном (по сравнению с контрольной группой) показателе “Негативного Аффекта” на учебу.

Существенное преимущество экспериментальной группы над контрольной по показателю “Позитивного Аффекта” оказалось устойчивым во времени: спустя 2 месяца (при повторном контроле) различия остались статистически значимыми (соответственно,  $35,41 \pm 6,45$  и  $32,39 \pm 5,12$  баллов,  $U = 190,5$ ;  $p < 0,02$ ).

К сожалению, эффект тренинга оказался не столь устойчивым в отношении “Негативного Аффекта” на учебу: спустя 2 месяца различия между группами нивелировались и перестали быть статистически значимыми (соответственно,  $20,24 \pm 5,04$  и  $21,28 \pm 6,35$  баллов,  $U = 286,5$ ).

Тем не менее, так называемый «совместный эффект» (одновременное влияние на зависимую переменную двух независимых – наличия / отсутствия формирующих воздействий и этапов формирующего эксперимента) проявился как в отношении “Позитивного Аффекта” ( $F = 4,27$ ;  $p < 0,02$ ), так и в отношении “Негативного Аффекта” ( $F = 4,82$ ;  $p < 0,01$ ).

Рис. 5 иллюстрирует динамику показателя академической прокрастинации у испытуемых экспериментальной и контрольной групп.



Рис. 5. Динамика показателя академической прокрастинации в экспериментальной и контрольной группах.

Перед началом формирующего эксперимента данный показатель в этих группах был примерно одинаковым (58,39±8,97 баллов в экспериментальной, и 57,61±12,85 – в контрольной группах). Однако к концу формирующего эксперимента в экспериментальной группе этот показатель заметно снизился, а в контрольной – остался практически неизменным (соответственно 50,28±12,38 и 56,58±13,05 баллов). Различия между показателями уровня значимости здесь не достигают ( $U = 225,0$ ), но проявляются на уровне сильной тенденции ( $p < 0,1$ ). Зато спустя 2 месяца с момента окончания формирующего эксперимента (т.е. во время отсроченной контрольной диагностики) они становятся статистически достоверными (48,32±10,53 баллов в экспериментальной и 56,36±11,51 баллов – в контрольной группах;  $U = 185,0$ ;  $p < 0,01$ ). По-видимому, механизм ЭОУ, противостоящим тенденции откладывать «на потом» выполнение учебных заданий понадобилось определенное время «для созревания» и оформления в психике студентов ( $F = 5,27$ ;  $p < 0,007$ ). Для нас существенно то, что разработанная нами корректировочно-развивающая программа



оптимизации ЭОУ оказалась достаточно эффективной для стимуляции процессов противодействия и преодоления академической прокрастинации.

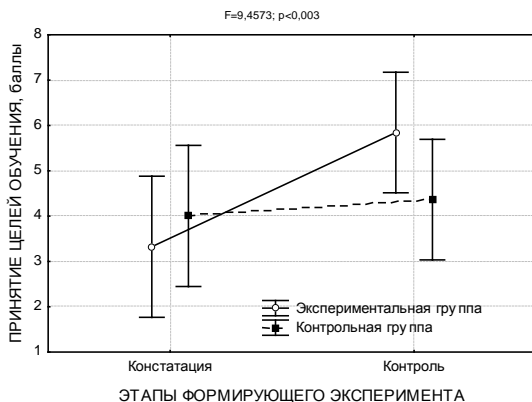


Рис. 6. Динамика показателя принятия целей обучения (по опроснику К. Двек) в экспериментальной и контрольной группах.

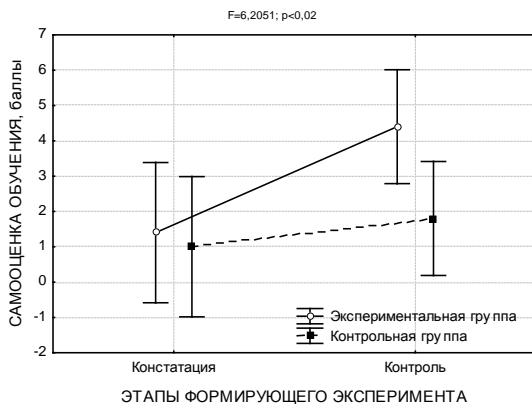


Рис. 7. Динамика показателя самооценки обучения (по опроснику К. Двек) в экспериментальной и контрольной группах.

На рисунках 6 и 7 отражена динамика таких специфических показателей ЭОУ, как принятие целей обучения и самооценка обучения, зафиксированных с помощью опросника К. Двек. В промежутке между началом и окончанием формирующего эксперимента в обеих группах значения этих показателей выросли. В экспериментальной группе рост показателей

был значительно больше, что обусловлено формирующими воздействиями. Так, если в контрольной группе показатель принятия целей обучения увеличился незначительно (с  $4,00 \pm 3,43$  баллов до  $4,36 \pm 3,34$  баллов), то в экспериментальной – весьма заметно (с  $3,32 \pm 4,27$  баллов до  $5,84 \pm 3,27$  баллов) ( $F = 9,46$ ;  $p < 0,003$ ). Показатель самооценки обучения в контрольной группе изменился незначительно, в рамках статистической погрешности ( $0,99 \pm 5,41$  баллов при констатации и  $1,79 \pm 4,36$  – при контроле). В экспериментальной группе масштабы сдвига в сторону более высокой самооценки обучения намного больше: от  $1,41 \pm 4,42$  до  $4,39 \pm 3,63$  баллов ( $F = 6,21$ ;  $p < 0,02$ ).

Таблица 5

Распределение испытуемых по предпочтению высокой оценки или дискуссии на занятиях до формирующего эксперимента

Группы	Предпочтение		Всего
	отметки	дискуссии	
Экспериментальная	19 (76,0%)	6 (24,0%)	25
Контрольная	16 (64,0%)	9 (36,0%)	25
Всего	35 (70,0%)	15 (30,0%)	50

Примечание: указаны проценты по строкам.

Таблица 6

Распределение испытуемых по предпочтению высокой оценки или дискуссии на занятиях после формирующего эксперимента

Группа	Предпочтение		Всего
	отметки	дискуссии	
Экспериментальная	12 (48,0%)	13 (52,0%)	25
Контрольная	16 (64,0%)	9 (36,0%)	25
Всего	28 (56,0%)	22 (44,0%)	50

Примечание: указаны проценты по строкам.

Данные таблиц 5 и 6 убедительно свидетельствуют о том, что под влиянием формирующих воздействий увеличивается количество студентов, предпочитающих на занятиях дискуссию и склонных придавать отметкам меньшую значимость. Погоня за высокими отметками, озабоченность и тревога, возникающие в связи с ними – весьма своеобразная форма нарушения ЭОУ у школьников и студентов. Доминирование отметки в сознании учащегося может скрыть истинный смысл получения знаний, исказить познавательную мотивацию учения и стать источником непродуктивного напряжения, стрессов и фрустраций. Из-за субъективизма учителя (преподавателя) она не связывает, а наоборот, отделяет учащего-

ся от содержания материала усвоения, препятствует выполнению действий оценки и превращению ее в самооценку в рамках системы учебной деятельности.

Распределение процентных долей испытуемых экспериментальной и контрольной групп, выбиравших «дискуссию», или «отметку» до формирующего эксперимента существенно не различается. После участия в тренинге количество предпочитающих «дискуссию» в экспериментальной группе существенно выросло ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,075$ ;  $p < 0,05$ ).

**Выводы.** Эмоциональное отношение к учению – это сложившаяся у студента система эмоциональных установок (готовностей к эмоционально-чувственному реагированию) на основные компоненты и участников учебного процесса в вузе. ЭОУ у многих (особенно слабоуспевающих) студентов искажено и не соответствует критериям оптимальности. Оно нуждается в коррекции, которую можно осуществлять в процессе психологического сопровождения в рамках вузовской психологической службы. Предложенная нами коррекционно-развивающая программа оптимизации ЭОУ достаточно эффективна, чтобы служить этой цели.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева А.Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте / А.Д. Андреева // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик / Под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1988. — С. 129-146.
2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. — М.: Смысл, 2002. — 480 с.
3. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ) / А.В. Брушлинский. — М.: Мысль, 1979. — 230 с.
4. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. — М.: Политиздат, 1978. — 272 с.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с. — (Серия «Мастера психологии»).
6. Корнилова Т.В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов, М.В. Чумакова и др. // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29. — № 3. — С. 86-100.
7. Кузнецов М.А. Факторы эмоционального отношения к учению / М.А. Кузнецов // Вісник Харківського університету. — № 576. — Сер. Психологія. — Х., 2002. — С. 114-117.
8. Кузнецов М.А. Эмоциональная память / М.А. Кузнецов. — Х.: Крок, 2005. — 568 с.
9. Кузнецов М.А. Специфіка реагування на екзаменаційний стрес у студентів з різними рівнями емоційної креативності / М.А. Кузнецов, Н.Ю. Діомідова // Віс-

ник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. — Психологія. Випуск 35. — Х.: ХНПУ, 2010. — С. 149-154.

10. Кузнецов М.А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М.А. Кузнецов, К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов. — Х.: ХНПУ, 2015. — 338 с.

11. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. — М.: Смысл, 2001. — 511 с.

12. Людвиг П. Победы прокрастинацию! Как перестать откладывать дела на завтра / Людвиг П.; пер. с англ. — М.: Альпина Диджитал, 2014. — 220 с.

13. Маккензи А. Ловушка времени. Классическое пособие по тайм-менеджменту / Каккензи Л., Никерсон П.; пер. с англ. — М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2015. — 370 с.

14. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. — 426 с.

15. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS / Е.Н. Осин. — Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2012. — Т. 9. — №4. — С. 91-110.

16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М.: Учпедгиз, 1946. — 704 с.

17. Узнадзе Д.Н. Философия. Психология. Педагогика: наука о психической жизни / Узнадзе Д.Н.; пер. с груз. — М.: Смысл, 2014. — 367 с. — (Серия «Живая классика»).

18. Хомуленко Т.Б. Мотиваційні, інтелектуальні та емоційні компоненти психології ризику: віковий аспект / Т.Б. Хомуленко, Л.М. Абсаямова. — Х.: ХНПУ, 2011. — 157 с.

19. Хомуленко Т.Б. Когнитивно-игривый человек / Т.Б. Хомуленко, І.В. Гордієнко-Мітрофанова // Збірник наукових праць за матеріалами ІІ науково-практичної конференції «Бочаровські читання» (28 березня 2014 р.) / МВС України, Харьк. нац. ун-т внутр. справ. — Х.: ХНУВС, 2014. — С. 62-66.

20. Хомуленко Б.В. НЛП в системе психотерапии. Спецсеминар по психотерапии: учеб. пособие / Б.В. Хомуленко // ХНПУ им. Г. С. Сковороды. — Х.: ХНПУ, 2013. — 133 с.

21. Хомуленко Б.В. НЛП как представление и поиск. Новые модели изменения / Б. В. Хомуленко. — Х.: ХНПУ, 2012. — 136 с.

22. Шпрангер Э. Ценностные ориентации и типы личности / Э. Шпрангер // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. — М.: АСТ: Астрель, 2009. — С. 548-552.

23. Эпкин А.М. Цветовой тест отношений / А.М. Эпкин // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — С. 221-227.

24. Якобсон П.М. Психология чувств / П.М. Якобсон. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 384 с.

25. Lay С.Н. At last, my research article on procrastination / С.Н. Lay // Journal of Research in Personality. — 1986. — №20. — P. 474-495.

*Надійшла до редколегії 10.02.2016*