

УДК: 378:001.891; 159.942.3

© Козуб Я.В., 2015 г.

orcid.org/0000-0002-7240-6611

Я.В. Козуб

Национальный педагогический университет
имени Г.С. Сковороды, м. Харьков

ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

В статье отражены результаты эмпирического исследования взаимосвязи между параметрами имплицитных теорий интеллекта и личности и особенностей эмоционального отношения студентов к учебно-познавательной деятельности в вузе. Доказано, что высокая внешняя оценка интеллекта и успеваемости (“Групповая Оценка Ума”), а также принятие студентами имплицитных теорий “наращиваемого” интеллекта и “обогащаемой” личности сопровождаются с более выраженным позитивным отношением к учебно-познавательной деятельности в вузе.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, позитивный аффект, негативный аффект, эмоциональное отношение к учебно-познавательной деятельности, “наращиваемый интеллект”, “обогащаемая личность”.

Я.В. Козуб

ІМПЛІЦИТНІ ТЕОРІЇ ІНТЕЛЕКТУ ТА ОСОБИСТОСТІ ЯК ФАКТОР ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО- ПОЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ

У статті відбиті результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між параметрами імпліцитних теорій інтелекту та особистості й особливостей емоційного ставлення студентів до учбово-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Доведене, що висока зовнішня оцінка інтелекту й успішності (“Групова Оцінка Розуму”), а також прийняття студентами імпліцитних теорій “нарощуваного” інтелекту й “збагачуваної” особистості супроводжуються більш вираженим позитивним ставленням до навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ.

Ключові слова: учбово-пізнавальна діяльність, позитивний афект, негативний афект, емоційне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, “інтелект, що нарощується”, “особистість, що збагачується”.

J.V. Kozub

IMPLICIT THEORIES OF INTELLIGENCE AND THE PERSON AS THE FACTOR OF EMOTIONAL STUDENTS' ATTITUDES TOWARD LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITY IN HIGH SCHOOL

The article presents the results of empirical research of the relationship between the parameters of implicit theories of intelligence and personality characteristics and emotional attitude of students to teaching and learning activities at the university. It is proved

that the high external evaluation of intelligence and academic achievement ("Group Evaluation of the Mind"), as well as taking students implicit theories "incremental" intelligence and "enrich" the person accompanied by a more pronounced positive attitude to learning and cognitive activity in high school.

Keywords: educational and cognitive activity, positive affect, negative affect, emotional attitude towards learning and cognitive activity, "increases intelligence", "enriches the personality."

Постановка проблеми. Гибкое и реалистичное восприятие происходящего, а также позитивное отношение к себе играют благотворную роль в преодолении трудных жизненных ситуаций, способствуют адаптации к реальности, обеспечивают продолжение конструктивной активности, несмотря на возникающие препятствия.

Учебно-познавательная деятельность студентов включает в себя множество психологически трудных ситуаций (сдача экзаменов, напряженная умственная активность, необходимость своевременного и качественного выполнения учебных заданий, взаимодействие с «неудобными» людьми, так, или иначе участвующими в учебном процессе и т.п.), погружение в которые вызывает разнообразные эмоциональные реакции и состояния. Часть из них имеет выраженную позитивную модальность (азарт, чувство вовлеченности и интереса, переживания, связанные с достижением и т.п.), но многие – негативны и болезненны, способствуют возникновению тревоги, стресса, выгорания, усталости [7; 11]. Повторяющиеся в однотипных ситуациях учебной деятельности эмоциональные паттерны и переживания суммируются, обобщаются и постепенно превращаются в более, или менее стабильные структуры – эмоциональные установки (чувства), т.е. готовность к переживанию определенных эмоций в тех, или иных ситуациях учебной деятельности. Совокупность эмоциональных установок образует ядро эмоционального отношения к учению [6; 8].

Предметные эмоции и чувства, актуализирующиеся в процессе учебно-познавательной деятельности, направлены на определенные стороны и аспекты учебного процесса (учебную задачу, учебные действия и их результаты, личность преподавателя, учебное заведение в целом и более широко – выбранную профессию и т.п.). Кроме того, возникают определенные эмоциональные состояния, которые окрашивают как учебную деятельность в целом, так и отдельные ее этапы. Доминирующие в учении эмоциональные процессы и состояния служат «материалом» для формирования и закрепления устойчивых эмоциональных установок, которые входят в структуру отношения студента к учению. Отношение к учению – это установившаяся у студента позиция, определяющая направленность и

інтенсивність восприяття, мышлення и действий личности в сфере обучения [21].

К сожалению, исследования свидетельствуют об эмоциональном неблагополучии учебного процесса в школе и в вузе [9; 10; 22]. Одним из важнейших предикторов эмоциональных переживаний являются когнитивные процессы, присущий индивиду стиль истолкования реальности. Поэтому исследование роли когнитивных процессов в возникновении и формировании эмоционального отношения студентов к учебно-познавательной деятельности становится все более актуальным.

Анализ последних достижений и публикаций. В психологических исследованиях и психотерапевтической практике поначалу была выявлена деструктивная роль когниций (мыслей, представлений, фантазий, атрибуций и т.п.) в возникновении отрицательных переживаний и эмоциональных проблем. Был разработан понятийный аппарат и диагностический инструментарий для описания и выявления используемых людьми когнитивных структур, способствующих актуализации негативных эмоциональных переживаний в различных жизненных ситуациях. Так, А. Эллис писал в связи с этим об “иррациональном” [25], А. Бек – о “примитивном”, “неадаптивном” [4], а С. Эпштейн – о “неконструктивном” [29] мышлении. В теории Р. Янофф-Бульман [30] были выделены компоненты структуры базисных убеждений (убеждения о недоброжелательности окружающего мира, о его несправедливости, а также о недостаточной ценности и значимости собственного Я), которые способствуют доминированию негативных эмоциональных переживаний в жизни индивида.

Учебная деятельность в вузе при определенных обстоятельствах приобретает характер хронически действующего на психику студентов стрессора, влияние которого (и способность противостояния которому) может быть опосредовано когнитивными структурами личности.

С 1980-х гг. XX в. в рамках так называемой “позитивной психологии” психологи стали интенсивно изучать особенности когниций психологически благополучных индивидов [12; 19; 26]. Так, для Дж. Капрара и П. Стека позитивное мышление – это общая латентная переменная, от которой зависит восприятие, понимание и оценка прошлого, настоящего и будущего опыта индивида. М. Селигман описал оптимистический и пессимистический атрибутивные стили, выделив три параметра объяснений успехов и неудач: стабильность, глобальность и локус. По его мнению, оптимисты убеждены, что неблагоприятные события и неудачи временны, локальны и контролируемы, а успехи – стабильны и глобальны. Было доказано, что диспозиционный оптимизм позитивно коррелирует с высокой самооценкой и психологическим благополучием; кроме того, он негативно связан с нейротизмом и тревожностью [31].

Таким образом, в общем плане роль конструктивного мышления в достижении субъективного благополучия индивида убедительно доказана. Однако эта роль конструктивного мышления в успешности учебной деятельности и формировании позитивного отношения к ней у школьников и студентов к настоящему времени изучена явно недостаточно. Тем не менее, в этом направлении все-таки имеются некоторые интересные теоретические и эмпирические наработки. Так, в исследовании Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина [2] было доказано, что позитивное мышление обнаруживает надежные и значимые связи с субъективным благополучием и учебной успешностью. Оптимистический атрибутивный стиль является промежуточной переменной, связывающей самоуважение и диспозиционный оптимизм с успеваемостью в учебе у школьников и студентов. При этом авторы использовали понятие “позитивного мышления” как трехстороннюю способность, включающую позитивные представления о себе (самоуважение), позитивную интерпретацию текущего жизненного и прошлого опыта и позитивные ожидания, касающиеся будущего (оптимизм).

В исследовании [1] позитивное мышление выступило в качестве фактора запуска мотивации достижения, самооффективности и успешной саморегуляции учебной деятельности, существенно сказываясь на успешности учебной деятельности школьников.

В личностном подходе к обучению на передний план выходит проблематика саморегуляции процесса учения. Субъекты учения сознательно ставят перед собой цели самоизменения. Личность школьника, студента в процессе учения трансформируется: происходит актуалогенез учения, в ходе которого формируются психологические новообразования – функционально-динамические системы регуляции интеллектуальных решений [5]. Появление таких новообразований в мотивационно-личностной сфере учащегося (студента) служит важным критерием успешности обучения. Таким образом, развитие когнитивной сферы не происходит безотносительно к личности учащегося (студента), его мотивационным и эмоциональным процессам.

В концепции К. Двек когнитивной структурой, определяющей отношение к учению у школьников и студентов является представление субъекта о собственных способностях. От того, как сложились эти представления, какими параметрами они характеризуются, зависит то, какие цели перед собой ставит школьник (студент) на занятиях, насколько настойчивым он может быть при столкновении с трудностями в учебе [1; 3; 27]. К. Двек показала, что эмоциональные реакции школьников на трудности в учебной деятельности зависят от того, какая мотивационная ориентация у них преобладает – “ориентация на мастерство” (т.е. стремление к трудным задачам, усиление настойчивости при столкновении с трудностями, под-

держание позитивного настроения), или “беспомощность” (стремление избежать риска, недостаток настойчивости и снижение качества деятельности после неудачи). Когнитивные процессы при этих двух типах ориентации функционируют по-разному. Школьники, ориентированные на мастерство, причины своих неудач видят в нестабильных внутренних (например, недостаток усилий) или внешних (неподходящие внешние условия) факторах. Беспомощные школьники связывают свои неудачи в учебе с некими внутренними постоянными ограничениями (например, с отсутствием способностей).

По мнению К. Двек и М. Бандура [цит. по: 28] существуют два основных варианта восприятия людьми своего интеллекта (так называемые «имплицитные теории интеллекта»): 1) теория “заданности” (интеллект – это нечто стабильное и неизменное, строго фиксированное и плохо контролируемое свойство; при этом, каждый человек от рождения наделяется определенным количеством IQ, которое в процессе жизни почти не меняется), и 2) теория “наращивания” (интеллект может меняться; его можно развивать и улучшать посредством собственных усилий). Эти имплицитные теории интеллекта представляют собой противоположные крайние точки некоего гипотетического континуума, между которыми располагается множество промежуточных точек зрения, имеющих у большинства людей.

К. Двек подчеркивает, что имплицитные теории интеллекта, которых интуитивно придерживаются школьники и студенты, существенно влияют на их учебную мотивацию. Уверенные в «заданности» интеллекта стремятся получить позитивную оценку своих способностей и достижений со стороны окружающих и избежать негативной оценки. Такие студенты и школьники излишне беспокоятся по поводу своей компетентности, так как думают, что ее всегда будет не хватать. Усилия и старание, проявляемые в учебе, вызывают у них неудовольствие, так как свидетельствуют, по их мнению, о нехватке способностей («проявлять усилия приходится неспособному ученику, студенту; талантливому все дается легко и просто»). А уж, коль скоро ничего нельзя изменить, то лучшее, что можно сделать – постараться подать себя в возможно более выгодном свете.

Студенты и школьники, которые полагают, что интеллект можно наращивать, а способности – тренировать, стремятся увеличить свою компетентность. Для этого они ставят перед собой новые, трудные и разнообразные задачи. Для них реакция окружающих не столь важна; более значимо для них – научиться чему-либо новому.

При решении человеком социальных задач (например, при построении дружеских отношений) проявляются те же закономерности: люди используют два типа имплицитных теорий (представлений о сущности

своей личности), от которых зависят разные стратегии коммуникативные стратегии и переживания в общении. Так, в соответствии с теорией “обогащаемой личности” считается, что в процессе общения с другими человек развивается и что он является субъектом своего процесс личностного роста. Противоположная имплицитная теория предполагает, что личность представляет собой неизменную сущность.

Имплицитная теория “обогащаемой личности” побуждает к работе над собой, тогда как убежденность в неизменности личностных качеств может препятствовать вступлению в новые взаимоотношения из-за страха быть отвергнутым [28].

Цель данной статьи – отразить результаты теоретического и эмпирического исследования взаимосвязи показателей эмоционального отношения студентов к учебно-познавательной деятельности в вузе с особенностями их имплицитных теорий интеллекта и личности.

В исследовании в качестве испытуемых участвовали студенты факультета психологии и социологии Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды 1-3 и 5 курсов стационара и заочного отделения, всего 182 человека, из них – 20 мужчин и 162 женщины в возрасте от 18 до 52 лет.

Для диагностики *особенностей эмоционального отношения к учебно-познавательной деятельности в вузе* использовалась методика ШПАНА («Шкала “Негативный Аффект” – “Позитивный Аффект”») – выполненная Е.Н. Осиним модификация методики PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) Д. Уотсона, Л.Э. Кларк и А. Теллегена [16; 33]. Шкала PANAS в теоретическом плане базируется на иерархической модели эмоций Д. Уотсона и А. Теллегена. Вершину иерархии эмоций в этой модели занимают два фактора, соответствующие негативной и позитивной эмоциональным валентностям, а на нижних уровнях находятся факторы, вобравшие в себя показатели конкретных эмоций (радость, страх, печаль, смех и др.) [32]. В русскоязычной версии данной методики (ШПАНА) содержатся 20 прилагательных, обозначающих 10 негативных и 10 позитивных эмоций, степень выраженности которых испытуемым у себя надо было оценить, используя 5-ти балльную шкалу от 1 – “почти, или совсем нет” до 5 – “очень сильно”. Мы предложили испытуемым оценить свои эмоции, которые «обычно (как правило, в среднем) проявляются у них во время учебной деятельности в университете».

Для оценки *имплицитных теорий интеллекта и личности* был использован опросник К. Двек, адаптированный Т.В. Корниловой с сотр. [5]. С его помощью фиксировались показатели: 1) степень принятия имплицитной теории “наращиваемого интеллекта”; 2) степень принятия имплицитной теории “обогащаемой личности”; 3) степень принятия целей обу-

чения (т.е. ориентация испытуемого на мастерство и процесс в противовес ориентации на результат и высокую внешнюю оценку); 4) самооценка обучения (т.е. оценка вкладываемых в учебу усилий и отношение к себе, как к успешному студенту). Кроме того, мы использовали еще один показатель – тип ответа испытуемых на 4-й вопрос опросника, в котором спрашивается о том, что для студента на занятиях наиболее желательно. Это позволило нам разделить всех испытуемых на “предпочитающих дискуссию” и “предпочитающих получить высокую отметку”.

Все участники исследования участвовали в процедуре “Групповой Оценки Ума» (методика “ГОУ”). Для этого каждый студент, получив список студентов своей группы (включая и его собственную фамилию) дважды ранжировал одногруппников «по интеллекту» и «по успеваемости». При первом ранжировании ранг “1” присваивался студенту, который, по мнению испытуемого, обладал наиболее высоким интеллектом в группе; ранг “2” – тому, кто по интеллекту «уступал лишь первому студенту, но превосходил всех остальных» и т.д. В инструкции к данной процедуре специально указывалось, что: 1) ни один из одногруппников не должен остаться без присвоенного ранга, 2) каждый номер ранга можно использовать только однажды, и 3) себе самому также надо присвоить какой-то ранг. Проранжировав одногруппников “по интеллекту” испытуемые повторяли процедуру, руководствуясь другим критерием – “по успеваемости”.

При обработке результатов подсчитывался среднegrupповой ранг каждого испытуемого. В нашем исследовании принимали участие студенты пяти академических групп, в которых было разное количество студентов. Для того, чтобы студенты разных групп получили ранговые показатели, сопоставимые между собой, внутри каждой группы студенты получали так называемые «взвешенные показатели». Для этого средний ранг каждого студента, полученный в конкретной группе, делился на количество оценщиков. Таким образом, студенты, интеллект и успеваемость которых были оценены одногруппниками очень высоко, получали показатели, близкие к «0», а студенты-аутсайдеры – приближающиеся к «1». Практика проведения процедуры группового оценивания показала, что оценки интеллекта и успеваемости, данные студентами друг другу, во многих случаях близки, но не совпадают. Бывали случаи, когда, например, один и тот же студент был высоко оценен по успеваемости, но весьма посредственно – по интеллекту (и наоборот). Поэтому на основе групповых оценок интеллекта и успеваемости посредством процедуры кластерного анализа методом k-means всех испытуемых удалось разделить на три группы с высоким, средним и низким уровнями ГОУ (“Групповой Оценки Ума”). В группу с высокой ГОУ вошло 56 испытуемых со средними

взвешенними рангами успеваемости – $0,217 \pm 0,091$ и интеллекта – $0,240 \pm 0,098$. Соответствующие показатели группы со средней ГОУ – $n = 80$; $0,495 \pm 0,080$; $0,506 \pm 0,081$. Показатели группы с низкой ГОУ таковы: $n = 46$; $0,751 \pm 0,090$; $0,709 \pm 0,084$.

Данные, представленные в таблице 1, отражают различия между группами с высокими, средними и низкими показателями ГОУ по параметрам эмоционального отношения к учебно-познавательной деятельности, диагностированным с помощью методики ШПАНА. Обнаружено, что в наихудшем положении оказались студенты, получившие низкие внешние оценки их интеллекта и способности учиться. Так, они на статистически значимом уровне уступают студентам со средним и высоким уровнями ГОУ по пяти видам эмоционально положительного отношения к учебе. Студенты с низким уровнем ГОУ проявляют меньшую увлеченность занятиями, чем студенты с высоким уровнем ГОУ (соответственно, $3,13 \pm 0,81$ и $3,61 \pm 0,56$; $t = -3,51$; $p < 0,0007$).

Таблица 1

Различия между студентами с высокой, средней и низкой "групповой оценкой ума" (ГОУ) по параметрам эмоционального отношения к учебно-познавательной деятельности в университете (в баллах)

Параметры эмоционального отношения к учебе	Уровни ГОУ			p; t		
	Низкий (n=46)	Средний (n=80)	Высокий (n=56)	Низкий/Средний	Низкий/Высокий	Средний/Высокий
Увлеченный	3,13±0,81	3,32±0,79	3,61±0,56	-1,319; незн.	-3,510; 0,0007	-2,292; 0,02
Подавленный	1,83±0,77	1,98±1,04	1,75±0,64	-0,845; незн.	0,5464; незн.	1,435; незн.
Радостный	3,35±0,97	3,55±1,01	3,57±0,95	-1,100; незн.	-1,171; незн.	-0,125; незн.
Расстроженный	1,83±0,71	2,13±1,01	1,79±0,99	-1,769; незн.*	0,233; незн.	1,946; 0,05
Полный сил	2,74±1,04	3,03±1,07	3,32±0,94	-1,460; незн.	-2,970; 0,004	-1,675; незн.*
Виноватый	1,61±1,11	1,60±1,03	1,25±0,51	0,045; незн.	2,163; 0,003	2,353; 0,02
Испуганный	1,61±0,65	1,63±1,00	1,68±0,81	-0,099; незн.	-0,473; незн.	-0,332; незн.
Злой	2,09±1,11	2,18±1,31	2,04±1,16	-0,383; незн.	0,226; незн.	0,639; незн.
Заинтересованный	3,39±0,93	3,57±0,87	3,82±0,72	-1,114; незн.	-2,637; 0,01	-1,748; незн.
Уверенный	3,00±0,94	3,07±0,85	3,50±0,91	-0,457; незн.	-2,710; 0,008	-2,775; 0,006
Раздраженный	2,39±1,18	2,38±1,29	2,11±1,06	0,070; незн.	1,281; незн.	1,284; незн.
Сосредоточенный	3,22±0,79	3,38±0,70	3,68±0,77	-1,1624 незн.	-2,991; 0,003	-2,394; 0,02
Стыдящийся	1,91±1,15	1,48±1,10	1,21±0,41	2,113; 0,04	4,225; 0,00005	1,687; незн.*
Вдохновленный	3,00±0,94	3,02±1,02	3,32±0,94	-0,136; незн.	-1,720; незн.	-1,726; незн.*
Нервный	2,30±1,24	2,35±1,30	2,43±1,19	-0,192; незн.	-0,514; незн.	-0,359; незн.
Решительный	3,09±1,03	3,22±0,86	3,39±1,09	-0,808; незн.	-1,446; незн.	-1,004; незн.
Внимательный	3,30±0,76	3,35±0,73	3,57±0,91	-0,333; незн.	-1,588; незн.	-1,569; незн.
Беспокойный	2,22±1,03	2,42±1,03	2,18±1,01	-1,090; незн.	0,191; незн.	1,385; незн.
Бодрый	3,35±0,97	3,02±1,07	3,18±1,05	1,688; незн.*	0,840; незн.	-0,833; незн.
Тревожный	2,13±1,13	2,40±1,19	2,25±1,07	-1,250; незн.	-0,549; незн.	0,756; незн.

Примечание: «незн.*» – сильная ($p < 0,1$) тенденция к значимости различий.

Состояние увлеченности сопровождает и регулирует процесс деятельности, обеспечивает поддержание послепроизвольного внимания, отражает соответствие познавательных потребностей и интересов студента учебной задаче. Студенты с низким уровнем ГОУ имеют более низкие показатели по параметру “*Полный сил*”, чем студенты с высоким уровнем ГОУ ($2,74 \pm 1,04$ и $3,32 \pm 0,94$; $t = -2,97$; $p < 0,004$), что, по-видимому, обусловлено неумением распоряжаться энергетическими ресурсами, применять более эффективные когнитивные стратегии по сбору и анализу учебной информации. По этому же параметру студенты с низким уровнем ГОУ заметно уступают также и студентам со средним уровнем ГОУ (сильная тенденция, почти достигшая уровня статистической значимости). Недостаточная сформированность учебной мотивации выразилась в том, что студенты с низкими ГОУ продемонстрировали самую низкую *заинтересованность* в учебной работе. Студентам с высокими ГОУ они уступают по этому показателю на уровне $p < 0,01$ (соответственно, $3,39 \pm 0,93$ и $3,82 \pm 0,72$; $t = -2,97$). Проявление заинтересованности, по С.Л. Рубинштейну – это свидетельство наличия в сознании человека “мысли-заботы“, “мысли-участия” [18], т.е. когнитивно-аффективной регуляторной структуры, необходимой для инициации и поддержания актов деятельности.

Студенты с низким уровнем ГОУ уступают студентам с высокими ГОУ по показателю *уверенности* (соответственно, $3,00 \pm 0,94$ и $3,50 \pm 0,91$; $t = -2,71$; $p < 0,008$). Уверенность студента основана на позитивной оценке своих навыков и способностей для достижения значимых учебных целей и удовлетворения познавательных и иных потребностей, включающихся в учебный процесс. Между группами студентов с низкими и высокими ГОУ имеются также и различия в *сосредоточенности* в пользу последних (соответственно, $3,22 \pm 0,79$ и $3,68 \pm 0,77$; $t = -2,991$; $p < 0,003$).

Кроме различий по пяти параметрам позитивного отношения к учебно-познавательной деятельности между группами с низкими и высокими ГОУ обнаружены также различия по двум параметрам негативного отношения. Однако в этих двух случаях речь уже идет о преимуществе первой группы над второй. Так, студенты с низкими ГОУ чувствуют себя более *виноватыми* (соответственно, $1,61 \pm 1,11$ и $1,25 \pm 0,51$; $t = 2,163$; $0,03$; $p < 0,03$) и значительно более *стыдящимися* (соответственно, $1,91 \pm 1,15$ и $1,21 \pm 0,41$; $t = 4,225$; $p < 0,00005$), чем студенты с высокими ГОУ. Стыд и вина – две ключевых, базисных эмоции, подрывающие целостность системы эмоциональной регуляции деятельности [17], вызванные временной диссоциацией личности [15] и снижающие интеллектуально-личностный потенциал саморегуляции субъекта учебно-познавательной деятельности [14].

Сравнение групп со средним и высоким уровнями ГОУ выявляет те же тенденции – преимущество студентов с высокими ГОУ по ряду параметров позитивного отношения к учебно-познавательной деятельности и менее выраженные, чем у студентов со средними ГОУ показатели по параметрам негативного отношения к этой деятельности. Так, при высоких ГОУ более выражены *увлеченность* ($3,61 \pm 0,56$ и $3,32 \pm 0,79$; $t = -2,292$; $p < 0,02$), *уверенность* ($3,50 \pm 0,91$ и $3,07 \pm 0,85$; $t = -2,775$; $p < 0,006$) и *сосредоточенность* ($3,68 \pm 0,77$ и $3,38 \pm 0,70$; $t = -2,394$; $p < 0,02$), но значительно менее выражены *расстроенность* ($1,79 \pm 0,99$ и $2,13 \pm 1,01$; $t = 1,946$; $p < 0,05$) и *чувство вины* ($1,25 \pm 0,51$ и $1,60 \pm 1,03$; $t = 2,353$; $p < 0,02$). Кроме того, обнаружены сильные тенденции в пользу студентов с высоким уровнем ГОУ по параметрам “*Полный сил*” и “*Вдохновленный*” и в пользу студентов со средним уровнем ГОУ – по параметру “*Стыдящийся*”.

Студенты со средним уровнем ГОУ продемонстрировали меньшую (по сравнению с испытуемыми с низким уровнем ГОУ) выраженность показателя по параметру “*Стыдящийся*” ($1,48 \pm 1,10$ и $1,91 \pm 1,15$; $t = 2,113$; $p < 0,04$).

Таким образом, общая картина такова: студенты, оставляющие у своих одноклассников впечатление «Более умных» (т.е. таких, которые лучше других учатся и имеют более высокий интеллект) демонстрируют более выраженное положительное и менее выраженное отрицательное отношение к учебно-познавательной деятельности.

Безусловно, суждения об уме и интеллекте других людей – чрезвычайно сложный социально-перцептивный процесс, в котором собственные имплицитные теории интеллекта и личности оценивающего принимают непосредственное участие в качестве фокусирующих схем апперцепции и отбора информации, а также эталонов для сравнения и принятия решений [13; 20].

Однако групповые оценки ума достаточно недифференцированы и включают в себя множество когнитивных, мотивационных и эмоционально-ценностных переменных, которые трудно учесть в исследовании. Но уже они такие оценки позволяют обнаружить тесную связь имплицитных теорий интеллекта и личности с параметрами эмоционального отношения студентов к учению.

Для более дифференцированного подхода к изучаемым закономерностям была использована методика К. Двек. Интересно то, что уже использование ответа на один единственный вопрос опросника (о том, предпочитает ли студент “хорошую отметку”, или “участие в дискуссии” на занятиях) позволяет идентифицировать существенные различия в эмоциональном статусе студентов во время учебно-познавательной деятельности (см. табл. 2).

Таблиця 2

Различия в степени подверженности эмоциональным проживаниями на занятиях в университете между двумя группами студентов, предпочитающих дискуссию, и нацеленных на получение отметки

Параметры эмоционального отношения к учебе	Группы студентов, предпочитающих		t	p
	дискуссию (n=110)	отметку (n=72)		
Увлеченный	3,35±0,70	3,39±0,83	-0,381	-
Подавленный	1,71±0,76	2,11±0,97	-3,123	0,002
Радостный	3,60±0,93	3,36±1,04	1,617	-
Расстроенный	1,89±0,97	2,03±0,90	-0,956	-
Полный сил	3,09±1,07	2,97±0,99	0,752	-
Виноватый	1,44±0,91	1,58±0,96	-1,040	-
Испуганный	1,53±0,79	1,81±0,94	-2,154	0,03
Злой	1,96±1,10	2,33±1,34	-2,030	0,04
Заинтересованный	3,65±0,77	3,53±0,96	0,981	-
Уверенный	3,35±0,92	2,94±0,85	2,95	0,004
Раздраженный	2,13±1,12	2,56±1,27	-2,397	0,02
Сосредоточенный	3,36±0,75	3,53±0,77	-1,429	-
Стыдящийся	1,40±0,89	1,67±1,11	-1,787	-*
Вдохновленный	3,22±0,95	2,94±1,01	1,855	-*
Нервный	2,07±1,18	2,81±1,23	-4,032	0,00008
Решительный	3,29±1,04	3,17±0,87	0,837	-
Внимательный	3,44±0,78	3,36±0,83	0,619	-
Беспокойный	2,24±1,03	2,39±1,01	-0,982	-
Бодрый	3,13±1,03	3,19±1,06	-0,425	-
Тревожный	2,15±1,09	2,50±1,17	-2,080	0,04

Примечание: «-*» – сильная ($p < 0,1$) тенденция к значимости различий.

Так, студенты, нацеленные на дискуссию (т.е., фактически, предпочитающие неопределенность, процесс, развитие, пребывание в изменчивой среде) чувствуют себя на занятиях менее *подавленными* (1,71±0,76 и 2,11±0,97; $t = -3,123$; $p < 0,002$), менее *испуганными* (1,53±0,79 и 1,81±0,94; $t = -2,154$; $p < 0,03$), менее *злыми* (1,96±1,10 и 2,33±1,34; $t = -2,030$; $p < 0,04$), менее *раздраженными* (2,13±1,12 и 2,56±1,27; $t = -2,397$; $p < 0,02$), менее *нервными* (2,07±1,18 и 2,81±1,23; $t = -4,032$; $p < 0,00008$) и

менее *тревожными* ($2,15 \pm 1,09$ и $2,50 \pm 1,17$; $t = -2,080$; $p < 0,04$), чем те студенты, которые стремятся прежде всего получить хорошую отметку. Кроме того, обнаружена сильная тенденция к различиям в пользу нацеленных на отметку по параметру “Стыдящийся”. В то же время, студенты, предпочитающие дискуссию, отличаются более выраженной *уверенностью* ($3,35 \pm 0,92$ и $2,94 \pm 0,85$; $t = 2,95$; $p < 0,004$). Проявилась также сильная тенденция к различиям в пользу этой группы студентов по параметру “Вдохновленный”. Таким образом, гипертрофированная значимость отметки в сознании студента обходится «дорогой ценой» – утратой способности к генерированию положительных эмоций в процессе учебной работы, включением в мотивационные системы главным образом отрицательных эмоциональных переживаний.

Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) суммарных показателей опросника ШПАНА в группах студентов, стремящихся к дискуссии и ориентированных на хорошую отметку (см. рис. 1) демонстрирует эффект «Сужающегося коридора», за которым стоит своеобразное сближение позитивной и негативной эмоциональной насыщенности учебного процесса.

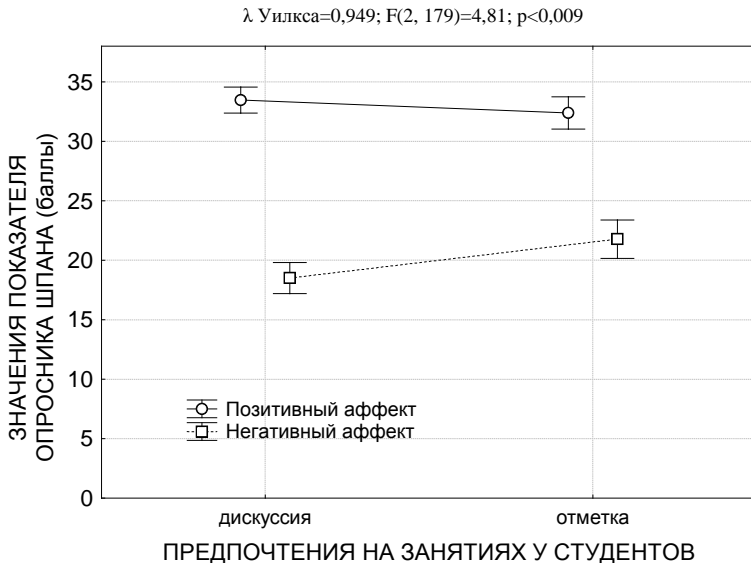


Рис. 1. Результаты однофакторного дисперсионного анализа показателей опросника ШПАНА в группах студентов, отдающих предпочтение дискуссии, или отметке на занятиях.

При чрезмерной ориентации на отметку интенсивность положительных эмоциональных откликов на учебные ситуации и участников учебного процесса снижается, а негативных – повышается ($\lambda_{\text{уилкса}} = 0,949$; $F = 4,81$; $p < 0,009$).

В таблице 3 представлены коэффициенты линейной корреляции r_{xy} К. Пирсона суммарных показателей «Позитивного аффекта» и «Негативного аффекта», в которых выражается отношение студентов к учебно-познавательной деятельности со шкалами опросника К. Двек.

Таблица 3

Взаимосвязи (r_{xy}) показателей эмоционального отношения к учению, измеренного с помощью Шкалы позитивного / негативного аффекта с показателями субъективной репрезентации интеллекта у студентов

Показатели субъективной репрезентации интеллекта	Показатели ШПАНА	
	Позитивный аффект	Негативный аффект
Принятие имплицитной теории «Наращиваемый интеллект»	0,21**	-0,11
Принятие имплицитной теории «Обогащаемая личность»	0,19*	-0,01
Принятие целей обучения	0,25***	-0,21**
Самооценка обучения	0,60*****	-0,32*****

Примечание: «*» – $p < 0,01$; «**» – $p < 0,005$; «***» – $p < 0,0005$; «****» – $p < 0,00005$; «*****» – $p < 0,0000001$.

Обращает на себя внимание тесная прямая корреляция показателей опросника К. Двек с положительными эмоциями. И убежденность в том, что интеллект наращиваем, и личность обогащается служит подспорьем для поддержания устойчивого позитивного настроения на учебную деятельность (соответственно $r_{xy} = 0,21$; $p < 0,005$; $r_{xy} = 0,19$; $p < 0,01$). В то же время эти два показателя не коррелируют со степенью проявления негативных эмоций на занятиях в университете. Таким образом, по-видимому точка зрения на природу интеллекта и личности на метауровне психической саморегуляции деятельности может служить фактором поддержания эмоционального здоровья у студентов.

Особенностью корреляции двух других показателей опросника К. Двек с двумя интегральными показателями опросника ШПАНА состоит в том, что статистически значимы связи проявились как в отношении положительного, так и в отношении отрицательного аффектов. Так, принятие целей обучения важно как для усиления позитивного эмоционального

тонуса на заняттях ($r_{xy} = 0,25$; $p < 0,0005$), так и для купирования отрицательных переживаний (соответственно $r_{xy} = -0,21$; $p < 0,005$). Психологический смысл этого показателя – любовь к трудностям, стремление не избегать сложных учебных задач, а, наоборот, с увлеченностью погружаться в них. Формулировки вопросов, которые нагружают данный показатель опросника К. Двек, содержательно перекликаются с идеей М. Чиксентмихайи о «погружении в Поток» [23; 24]: в них утверждается о стремлении субъекта не заикливаться на финале деятельности, ее результате, а наоборот, об увлеченности процессом. Субъект мотивируется при этом не похвалой и поощрениями, которые поступают извне со стороны значимого окружения после завершения очередного акта деятельности (причем условием получения такой похвалы является отчуждение результата деятельности от личности деятеля), а подкреплением, которое порождается внутри Потока деятельности и которое полностью определяется самим субъектом. Такая переориентация мотивационных систем студента коренным образом меняет его отношение к учебно-познавательной деятельности: из «тяжкой и утомляющей необходимости» она превращается «серию увлекательных и захватывающих открытий», которые развивают интеллект и личность.

Наиболее тесно с положительным и отрицательным отношением к учению коррелирует показатель «Самооценка обучения». Студенты, которые не избегают напряжения в учебе, находят для себя интерес в процессе поисков и открытия нового, намного чаще других отмечают у себя различные формы позитивных эмоциональных реакций на учебно-познавательную деятельность ($r_{xy} = 0,60$; $p < 0,00000001$). В то же время у них резко снижена вероятность актуализации отрицательных эмоций в связи с учебой ($r_{xy} = -0,32$; $p < 0,00005$).

Данные таблицы 4 уточняют деталей взаимосвязи показателей опросника К. Двек с показателями степени выраженности положительных и отрицательных эмоций по отдельности. Хорошо видно, что принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта» статистически значимо повышает вероятность переживания увлеченности, радости, вдохновения и бодрости студентов на занятиях, но при этом и уменьшает раздраженность. Принятие имплицитной теории «обогащаемой личности» может оказаться существенным для усиления радости, сосредоточенности, решительности и бодрости. Но при этом также снижается и раздраженность. Принятие целей обучения делает студента увлеченным, радостным, заинтересованным, уверенным, вдохновленным и решительным. При этом студенты освобождаются от излишней нервозности, подавленности, расстроенности и раздражения и злости. Наиболее тесные корреляции выявлены между

показателем самооценки обучения и перечнем эмоций опросника ШПА-НА.

Таблица 4

Взаимосвязи (r_{xy}) между показателями опросника К. Двек и параметрами эмоционального отношения студентов к учебно-познавательной деятельности

Параметры эмоционального отношения к учебе	Показатели опросника К. Двек			
	Принятие импліцитной теории «Наращиваемый интеллект»	Принятие импліцитной теории «Обогащаемая личность»	Принятие целей обучения	Самооценка обучения
Увлеченный	0,17*	0,05	0,26*****	0,38*****
Подавленный	-0,07	-0,01	-0,19**	-0,11
Радостный	0,20**	0,18*	0,17*	0,21***
Расстроенный	-0,11	0,05	-0,18*	-0,15*
Полный сил	0,03	0,09	0,09	0,36*****
Виноватый	0,04	0,09	0,02	-0,13
Испуганный	0,06	-0,02	-0,05	-0,18*
Злой	-0,12	-0,02	-0,15*	-0,31*****
Заинтересованный	0,04	-0,07	0,26*****	0,44*****
Уверенный	0,13	0,12	0,24*****	0,48*****
Раздраженный	-0,23***	-0,15*	-0,26*****	-0,44*****
Сосредоточенный	0,12	0,15*	0,02	0,50*****
Стыдящийся	-0,10	0,09	-0,08	-0,23***
Вдохновленный	0,28*****	0,13	0,32*****	0,42*****
Нервный	-0,11	-0,01	-0,28*****	-0,29*****
Решительный	0,10	0,21***	0,15*	0,35*****
Внимательный	0,09	0,09	0,11	0,54*****
Беспокойный	-0,01	-0,02	-0,12	-0,13
Бодрый	0,20**	0,24****	-0,03	0,25****
Тревожный	-0,03	-0,01	-0,05	-0,12

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$; «****» – $p < 0,001$; «*****» – $p < 0,0005$; «*****» – $p < 0,0001$; «*****» – $p < 0,00005$; «*****» – $p < 0,00001$; «*****» – $p < 0,000001$; «*****» – $p < 0,0000001$; «*****» – $p < 0,00000005$.

Интересно то, что самооценка обучения на очень высоком уровне статистической значимости коррелирует с показателями всех 10-ти положительных эмоций, образующих шкалу «Позитивный аффект». Кроме этого, выявлены отрицательные связи этого показателя с негативными

эмоциями. В 5-ти случаях коэффициенты корреляции достигают уровня статистической значимости.

Таким образом, нам удалось доказать взаимосвязь когнитивных переменных (а именно, характеристик имплицитных теорий интеллекта и личности) с особенностями проявления эмоционального отношения студентов к учебно-познавательной деятельности в вузе.

Выводы.

1. Когнитивные процессы и особенности их функционирования – один из важнейших предикторов эмоциональных переживаний. Закономерности возникновения и формирования определенного эмоционального отношения студентов к учебно-познавательной деятельности в вузе может быть понято посредством изучения особенностей когнитивной сферы личности студентов, в частности – имплицитных теорий интеллекта и личности.

2. В эмпирическом исследовании с привлечением большой группы студентов обнаружена тесная связь между параметрами позитивного и негативного аффекта (т.е. эмоционального отношения к учебно-познавательной деятельности в вузе) и показателями имплицитных теорий интеллекта и личности. Более высокие внешние оценки интеллекта и успеваемости (так называемые “Групповые Оценки Ума”) были даны тем студентам, которым свойственно более выраженное позитивное отношение к учебно-познавательной деятельности в вузе. Принятие имплицитной теории “наращиваемого” интеллекта и “обогащаемой” личности, а также принятие целей обучения и высокая самооценка обучения характерны для студентов, склонных к более выраженному позитивному эмоциональному отклику на учебу в вузе.

Литература

1. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения /Т.О. Гордеева. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с. Когнитивная психотерапия расстройств личности / Под ред. А. Бека, А. Фримена ; пер. с англ. С.А. Комаров. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
2. Гордеева Т.О. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. — 2010. — №1. — С. 24-33.
3. Дук К. Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей / Дук К.; пер. с англ. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 400 с.
4. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо и др.; пер. с англ. А. Татлыбаева. — СПб.: Питер, 2003. — 304 с.
5. 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.
6. Кузнецов М.А. Эмоциональная память / М.А. Кузнецов. — Х.: Крок, 2005. — 568 с.
7. Кузнецов М.А. Специфика эмоциональных переживаний в условиях предэкзаменационного стресса у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудачи / М.А. Кузнецов, А.В. Егорова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: 36. наукових праць. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. — № 26 (50). — Част. I., С. 280-286.
8. Кузнецов М.А. Чувство, установка и эмоциональная память / М.А. Кузнецов // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, № 981. — Х., 2011. — С. 120-124.
9. Кузнецов М.А. Шкільні страхи: Види, умови прояву та шляхи подолання / М.А. Кузнецов, І.В. Бабарикіна. — Х.: ХНПУ, 2012. — 227 с.
10. Кузнецов М.А. Виды студенческих страхов и особенности их динамики / М.А. Кузнецов, В.С. Шаповалова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 49. — Х.: ХНПУ, 2014. — С. 58-68.
11. 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.
12. Левченко В.В. Позитивная психология: учеб. пособие / В.В. Левченко. — М.: ФЛИНТА, 2014. — 258 с.
13. Налчаджян А. А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание / А. А. Налчаджян. — М.: Когито-Центр, 2006. — 415 с.
14. Олефір В.О. Інтелектуально-особистісний потенціал саморегуляції суб'єкта діяльності / В.О. Олефір. — Х.: УПА, 2015. — 256 с.
15. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
16. 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.
17. Первичко Е.И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход. // Национальный психологический журнал. — 2014. — № 4(16). — С. 13-22.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М.: Учпедгиз, 1946. — 704 с.
19. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / Селигман М.; пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Альпина Паблишер, 2015. — 338 с.
20. Социальная психология. 7-е изд. / Под ред. С. Московичи. — СПб.: Питер, 2007. — 592 с. — (Серия «Мастера психологии»).
21. Шрадер В. Отношение к учению слабоуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения / В. Шрадер // Психические особенности

слабоуспевающих школьников / Под ред. И. Ломшера. — М.: Педагогика, 1984. — С. 11-77.

22. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А.Я. Чебыкин. — Одесса, 1992. — 168 с.

23. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / Чиксентмихайи М.; пер. с англ. — М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2011. — 461 с.

24. Чиксентмихайи М. Креативность: Поток и психология открытий и изобретений / Чиксентмихайи М.; пер. с англ. — М.: Карьера Пресс, 2015. — 528 с.

25. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса / Эллис А.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 1999. — 288 с.

26. Caprara G.V. Affective and interpersonal self-regulatory efficacy beliefs as determinants of subjective well-being / G.V. Caprara, P. Steca // Delle Fave A. (ed.). Dimensions of well-being: Research and intervention. — Milano: FrancoAngeli, 2006. — P. 120-142.

27. Dweck C.S. A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality / C.S. Dweck, E.L. Leggett // Psychological Review. — 1988. — Vol. 95. — № 2. — P. 256-273.

28. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C.S. Dweck. — Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group., 1999. — 195 p.

29. Epstein S. Cognitive experiential self-theory / S. Epstein // Handbook of personality: Theory and research / Ed. L. Pervin. — N.Y.: Guilford. — 1990. — P. 165-192.

30. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Toward a new psychology of trauma / Janoff-Bulman R. — NY.: Free Press, 1992.

31. Scheier M.F. Optimism, pessimism, and psychological well-being / M.F. Scheier, C.S. Carver, M.W. Bridges // Chang E.C. (ed.). Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice. — Washington, DC: APA, 2002. — P. 189-216.

32. Watson D. Toward a consensual structure of mood / D. Watson, A. Tellegen // Psychological Bulletin. — 1985. — № 98. — p. 219-235.

33. Watson D. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales / D. Watson, L.A. Clark, A. Tellegen // Journal of Personality and Social Psychology. — 1988. — Vol. 54. — № 6. — p. 1063-1070.