

УДК 378:001.891; 159.942.3

СПЕЦИФИКА ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ С ПРЕОБЛАДАНИЕМ РАЗНЫХ ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЙ ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИЧНОСТИ**М.А. Кузнецов*, Я.В. Козуб**²**

* доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры практической психологии, Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды
e-mail: marat704@rambler.ru

** аспирантка кафедры практической психологии, Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды
e-mail: kpp.khnpu@mail.ru

СПЕЦИФИКА СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В СТУДЕНТІВ З ПЕРЕВАГОЮ РІЗНИХ ІМПЛІЦИТНИХ ТЕОРІЙ ІНТЕЛЕКТУ ТА ОСОБИСТОСТІ**М.А. Кузнецов*, Я.В. Козуб****

* доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

** аспірантка кафедри практичної психології,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

SPECIFICS OF THE ATTITUDE TO LEARNING IN STUDENTS WITH A PREDOMINANCE DIFFERENT IMPLICIT THEORIES OF INTELLIGENCE AND PERSONALITY**Marat Kuznetsov*, Yana Kozub****

* Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Practical Psychology, H.S. Skovoroda National Pedagogical University of Kharkiv

** PhD student, Department of Practical Psychology,
H.S. Skovoroda National Pedagogical University of Kharkiv

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 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”.

У статті відбиті результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між параметрами імпліцитних теорій інтелекту та особистості й особливостей емоційного ставлення студентів до навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Доведено, що прийняття студентами імпліцитних теорій “нарошуваного” інтелекту й “збагачуваної” особистості супроводжуються більш вираженим позитивним ставленням до навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, позитивний афект, негативний афект, емоційне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, “нарошуваний інтелект”, “збагачувана особистість”.

The article presents the findings 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

² © Марат Амірович Кузнецов, Яна Вікторівна Козуб, 2015

at the university. It is proved that taking by students the implicit theories of “increased intelligence” and “enriched personality” is accompanied by a more 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, “increased intelligence”, “enriched personality.”*

Постановка проблемы. 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 [8; 12]. 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 [7; 9].

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 интенсивность восприятия, мышления и действий личности в сфере обучения [16].

К сожалению, исследования свидетельствуют об эмоциональном неблагополучии учебного процесса в школе и в вузе [10; 11; 17]. 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” [20], А. Бек – о “примитивном”, “неадаптивном” [5], а С. Эпштейн – о “неконструктивном” [24] мышлении. В теории Р. Янофф-Бульман [25] 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 когнитивных психологически благополучных индивидов [13; 15; 21]. 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 [26].

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, самоэффективности 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 [6]. 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; 22]. 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, поддержание 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: 23] 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 [3; 23].

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 [14; 28]. 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.) [27]. 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. [6]. С его помощью фиксировались показатели: 1) степень принятия имплицитной теории «наращиваемого интеллекта»; 2) степень принятия имплицитной теории «обогащаемой личности»; 3) степень принятия целей обучения (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».

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

Таблица 1

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.

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.

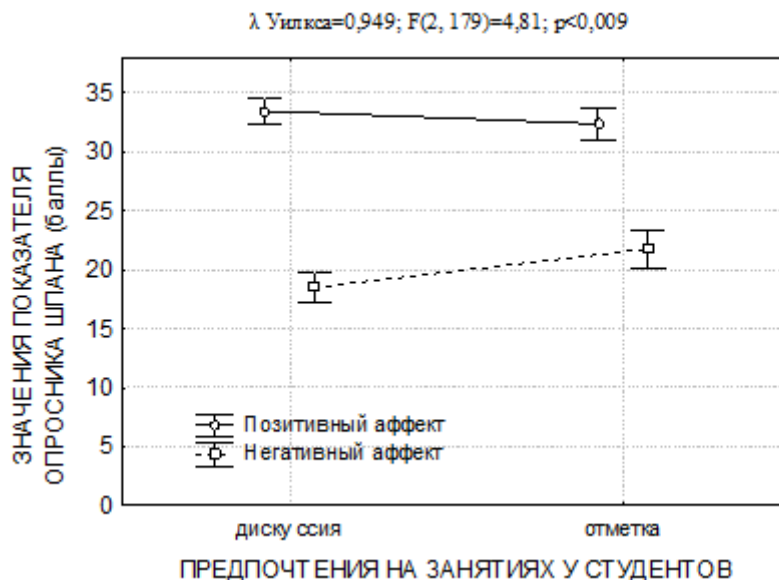


Рис. 1. Результаты однофакторного дисперсионного анализа показателей опросника ШПАНА в группах студентов, отдающих предпочтение дискуссии, или отметке на занятиях.

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. 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 2 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.

Обращает на себя внимание тесная прямая корреляция показателей опросника К. Двек с положительными эмоциями.

Таблица 2

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: «*» – $p < 0,01$; «**» – $p < 0,005$; «***» – $p < 0,0005$; «****» – $p < 0,00005$; «*****» – $p < 0,00000001$.

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 тона на занятиях ($r_{xy} = 0,25$; $p < 0,0005$), 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» [18; 19]: 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 ($r_{xy} = 0,60$; $p < 0,0000001$). В то же время у них резко снижена вероятность актуализации отрицательных эмоций в связи с учебной ($r_{xy} = -0,32$; $p < 0,00005$).

Данные таблицы 3 уточняют детали 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, растворенности и раздражения и злобы. Наиболее тесные корреляции выявлены между показателем самооценки обучения и перечнем эмоций опросника ШПАНА. 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.

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 имплицитной теории «Наращиваемый интеллект» | Принятие имплицитной 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: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$; «****» – $p < 0,001$; «*****» – $p < 0,0005$; «*****» – $p < 0,0001$; «*****» – $p < 0,00005$; «*****» – $p < 0,00001$; «*****» – $p < 0,000001$; «*****» – $p < 0,0000001$; «*****» – $p < 0,00000005$.

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. 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.

Список использованной литературы

1. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения /Т.О. Гордеева. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. — 336 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. Дуж К. Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей / Дуж К.: пер. с англ. — М.: Изд-во Манн, Иванов и Фербер. — 2013. — 400 с.
4. Когнитивная психотерапия расстройств личности / Под ред. А. Бека, А. Фримена ; пер. с англ. С.А. Комаров. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
5. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо и др.; пер. с англ. А. Татлыбаева. — СПб.: Питер, 2003. — 304 с.
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. Эмоциональная память / М.А. Кузнецов. — Х.: Крок, 2005. — 568 с.
8. 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: Зб. наукових праць. — К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. — № 26 (50). — Част. I., С. 280-286.
9. 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.
10. Кузнецов М.А. Шкільні страхи: Види, умови прояву та шляхи подолання / М.А. Кузнецов, І.В. Бабарикіна. — Х.: ХНПУ, 2012. — 227 с.
11. Кузнецов М.А. Види 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.
12. 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.
13. Левченко В.В. Позитивная психология: учеб. пособие / В.В. Левченко. — М.: ФЛИНТА, 2014. — 258 с.
14. 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.
15. 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.
16. Шрадер В. Отношение к учению слабоуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения / В. Шрадер // Психические особенности слабоуспевающих школьников / Под ред. И. Ломпшера. — М.: Педагогика, 1984. — С. 11-77.
17. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А.Я. Чебыкин. — Одесса, 1992. — 168 с.
18. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / Чиксентмихайи М.; пер. с англ. — М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2011. — 461 с.
19. Чиксентмихайи М. Креативность: Поток и психология открытий и изобретений / Чиксентмихайи М.; пер. с англ. — М.: Карьера Пресс, 2015. — 528 с.
20. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса / Эллис А.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 1999. — 288 с.
21. 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.
22. 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.
23. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C.S. Dweck. — Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group., 1999. — 195 p.
24. Epstein S. Cognitive experiential self-theory / S. Epstein // Handbook of personality: Theory and research / Ed. L. Pervin. — N.Y.: Guilford. — 1990. — P. 165-192.
25. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Toward a new psychology of trauma / Janoff-Bulman R. — NY.: Free Press, 1992.
26. 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.

27. Watson D. Toward a consensual structure of mood / D. Watson, A. Tellegen // *Psychological Bulletin*. — 1985. — № 98. — p. 219-235.
28. 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.

References

1. Ghordeeva T.O. *Psykholohyja motyvacyu dostyzhenyja* / T.O. Ghordeeva. — M.: Smysl; Yzdateljskij centr «Akademyja», 2006. — 336 s.
2. Ghordeeva T.O. *Pozytyvnoe myshlenye kak faktor uchebnykh dostyzhenyj starsheklassnykov* / T.O. Ghordeeva, E.N. Osyn // *Voprosy psykholohyy*. — 2010. — #1. — S. 24-33.
3. Дуэк К. *Ghybkoe soznanye. Novyj vzgyljad na psykholohyju razvytyja vzroslykh y detej* / Дуэк К.: per. s anghl. — M.: Yzd-vo Mann, Yvanov y Ferber. — 2013. — 400 s.
4. *Koghnytyvnaja psykhoterapyja rasstrojstv lychnosti* / Pod red. A. Beka, A. Frymena ; per. s anghl. S.A. Komarov. — SPb.: Pyter, 2002. — 544 s.
5. *Koghnytyvnaja terapija depressyy* / A. Bek, A. Rash, B. Sho y dr.; per. s anghl. A. Tatlybaeva. — SPb.: Pyter, 2003. — 304 s.
6. Kornyl'ova T.V. *Modyfikacyja oprosnykov K. Dvek v kontekste yzuchenyja akademicheskyykh dostyzhenyj studentov* / T.V. Kornyl'ova, S.D. Smyrnov, M.V. Chumakova y dr. // *Psykholohicheskij zhurnal*. — 2008. — T. 29. — # 3. — S. 86-100.
7. Kuznecov M.A. *Эмоциональная память* / M.A. Kuznecov. — Kh.: Krok, 2005. — 568 s.
8. Kuznecov M.A. *Specyfika emocional'nykh perezhivanyj v uslovyakh predkzamenacyonnogo stressa u studentov, stremjashhykhsja k uspekhу y oryentirovannykh na yzbezhanye neudachy* / M.A. Kuznecov, A.V. Eghorova // *Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Draghomanova. Serija # 12. Psykholohichni nauky: Zb. naukovykh pracj*. — K.: NPU imeni M.P. Draghomanova, 2009. — # 26 (50). — Chast. I., S. 280-286.
9. Kuznecov M.A. *Чувство, установка y эмоциональная память* / M.A. Kuznecov // *Visnyk Kharkivskogo nacional'nogo universytetu imeni V.N. Karazina, # 981*. — Kh., 2011. — S. 120-124.
10. Kuznjecov M.A. *Shkilni strakhy: Vydy, umovy projavu ta shljakhy podolannja* / M.A. Kuznjecov, I.V. Babarykina. — Kh.: KhNPU, 2012. — 227 s.
11. Kuznecov M.A. *Vydy studencheskykh strakhov y osobennosti ykh dynamyky* / M.A. Kuznecov, V.S. Shapovalova // *Visnyk Kharkivskogo nacional'nogo pedagoghichnogo universytetu imeni Gh.S. Skovorody. Psykholohija. Vypusk 49*. — Kh.: KhNPU, 2014. — S. 58-68.
12. Kuznjecov M.A. *Psykhični stany studentiv u procesi navchal'no-piznaval'noji dijajnosti* / M.A. Kuznjecov, K.I. Fomenko, O.I. Kuznecov. — Kh.: KhNPU, 2015. — 338 s.
13. Levchenko V.V. *Pozytyvnaja psykholohyja: ucheb. posobyje* / V.V. Levchenko. — M.: FLYNTA, 2014. — 258 s.
14. Osyn E.N. *Yzmerenye pozytyvnykh y neghatyvnykh emocyj: razrabotka russkojazychnogo analogha metodyky PANAS* / E.N. Osyn. — *Psykholohyja. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomyky*. — 2012. — T. 9. — #4. — S. 91-110.
15. Selyghman M. *Kak nauchytjsja optymizmu: Yzmenye vzgyljad na myr y svoju zhyznj* / Selyghman M.; per. s anghl. — 2-e yzd. — M.: Aljpyna Pablysher, 2015. — 338 s.
16. Shrader V. *Otnoshenye k uchenyju slabouspevajushhykh uchenykov y uslovyja, vlyajushhye na yzmenenye otogho otnoshenija* / V. Shrader // *Psykhycheskye osobennosti slabouspevajushhykh shkolnykov* / Pod red. Y. Lompshera. — M.: Pedagoghyka, 1984. — S. 11-77.
17. Чебыкун А.А. *Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности* / А.А. Чебыкун. — Odessa, 1992. — 168 s.
18. Chyksentmykhaj M. *Potok: Psykholohyja optimal'nogo perezhivanyja* / Chyksentmykhaj M.; per. s anghl. — M.: Smysl; Aljpyna non-fykshn, 2011. — 461 s.
19. Chyksentmykhaj M. *Kreatyvnostj: Potok y psykholohyja otkrytyj y yzobretenyj* / Chyksentmykhaj M.; per. s anghl. — M.: Karj'era Press, 2015. — 528 s.
20. Эллис А. *Психотренинг по методу Алберта Эллиса* / Эллис А.; per. s anghl. — SPb.: Pyter, 1999. — 288 s.
21. 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.
22. 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.

23. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C.S. Dweck. — Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group., 1999. — 195 p.
24. Epstein S. Cognitive experiential self-theory / S. Epstein // Handbook of personality: Theory and research / Ed. L. Pervin. — N.Y.: Guilford. — 1990. — P. 165-192.
25. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Toward a new psychology of trauma / Janoff-Bulman R. — NY.: Free Press, 1992.
26. 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: ARA, 2002. — P. 189-216.
27. Watson D. Toward a consensual structure of mood / D. Watson, A. Tellegen // Psychological Bulletin. — 1985. — # 98. — p. 219-235.
28. 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.