

Специфика отношения к учению у успевающих и слабоуспевающих студентов с доминированием разных видов достижеческой мотивации

Kozub Y.V. Specifics of the high and low level academic progress students' attitude to the learning with domination of different types of achievement motivation / Y.V. Kozub // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 218–234.

Я.В. Козуб. Специфіка ставлення до навчання у встигаючих та невстигаючих студентів з домінуванням різних видів мотивації досягнення. Вивчалася специфіка взаємозв'язку між емоційним ставленням до навчання та видами академічної саморегуляції в студентів з високою та низькою успішністю. Зазначено, що під емоційним ставленням до навчання розуміється система емоційних установок, які склалися в студента в різних ситуаціях учбової діяльності. Вид академічної саморегуляції (зовнішня, інтроєктована, ідентифікована, самоспонукуюча) розуміються у відповідності з видами екстринсивної мотивації за Е. Десі та Р. Райаном.

У кореляційному дослідженні вдалося встановити, що емоційне ставлення студентів до навчання пов'язане з різними видами його мотиваційної (академічної) регуляції. Виявлена специфіка взаємозв'язку двох інтегральних показників («Позитивного Афекту» та «Негативного Афекту»), а також показників окремих компонентів емоційного ставлення до навчання, з видами мотивації навчання в успішних та неуспішних студентів. Сфера академічної саморегуляції у неуспішних студентів проявляється в емоційному ставленні до навчання більш помітно, ніж в успішних студентів. Встановлено, що в успішних студентів академічна саморегуляція є в основному джерелом для формування позитивного емоційного ставлення до навчання. У студентів, які відстають у навчанні, академічна саморегуляція важлива ще і як засіб для стримування негативного ставлення до навчання. В успішних студентів велике значення мають зрілі форми академічної саморегуляції (ідентифікована регуляція й самоспонукування). У студентів, які відстають в навчанні, у формуванні емоційного ставлення до навчання

суттєву роль відіграють незрілі (зовнішня та інтроєктована) форми академічної саморегуляції.

Ключові слова: емоційне ставлення до навчання, компоненти емоційного ставлення до навчання, локус каузальності, навчальна діяльність студента, академічна саморегуляція, види екстринсивної мотивації, рівень успішності студента.

Я.В. Козуб. Специфика отношения к учению у успевающих и слабоуспевающих студентов с доминированием разных видов достигнутой мотивации. Изучена специфика взаимосвязи между эмоциональным отношением к учению и видами академической саморегуляции у студентов с высокой и низкой успеваемостью. Отмечено, что под эмоциональным отношением к учению понимается система эмоциональных установок, сложившихся у студента в разных ситуациях учебной деятельности. Виды академической саморегуляции (внешняя, интроєцированная, идентифицированная и самопобуждающая) интерпретируются в соответствии с видами экстринсивной мотивации по Э. Деси и Р. Райану.

В корреляционном исследовании удалось установить, что эмоциональное отношение студентов к учению связано с разными видами его мотивационной (академической) регуляции. Выявлена специфика взаимосвязи двух интегральных показателей («Позитивного Аффекта» и «Негативного Аффекта»), а также показателей отдельных компонентов эмоционального отношения к учению, с видами мотивации учения у успевающих и слабоуспевающих студентов. Сфера академической саморегуляции у слабоуспевающих студентов проявляется в эмоциональном отношении к учению более заметно, чем у успевающих студентов. Установлено, что в успевающих студентов академическая саморегуляция служит в основном источником для формирования позитивного эмоционального отношения к учению. У студентов, которые отстают в учебе, академическая саморегуляция важна еще и как средство для сдерживания негативного отношения к учению. У успевающих студентов велико значение зрелых форм академической саморегуляции (идентифицированная регуляция и самопобуждение). У студентов, которые отстают в учёбе, в формировании эмоционального отношения к учению существенную роль играют незрелые (внешняя и интроєцированная) формы академической саморегуляции.

Ключевые слова: эмоциональное отношение к учению, компоненты эмоционального отношения к учению, локус каузальности, учебная деятельность студента, академическая саморегуляция, виды экстринсивной мотивации, уровень успеваемости студента.

Постановка проблемы. В большинстве программ и методов обучения, которые используются в образовательном пространстве Украины, сделан акцент на развитии интеллектуальных и волевых качеств личности. Усилия студентов направляются в

основном на развитие логического и практического интеллекта, абстрактного мышления, компетентности и осведомленности, целенаправленности и настойчивости. При этом блокируются и даже вытесняются эмоции и эмоциональные переживания, которые могли бы способствовать более эффективному достижению учебных целей. Как следствие, эмоциональное отношение к учению у студентов искажается.

Многочисленные исследования свидетельствуют об эмоциональном неблагополучии учебного процесса в вузе (Е.П. Ильин; М.А. Кузнецов; О.П. Санникова; О.Я. Чебыкин; Н.П. Фетискин). К сожалению, приходится констатировать, что у многих современных студентов деформировано эмоциональное отношение к учению, что, конечно же, не способствует эффективному усвоению знаний, процессу профессионального становления личности. Отношение к учению – это установившаяся у студента позиция, определяющая направленность и интенсивность восприятия, мышления, переживаний и действий личности в сфере обучения.

Обзор основных исследований по проблеме. Проблеме эмоциональности учения, влиянию эмоций на различные компоненты учебной деятельности посвящено большое количество исследований [1; 3; 14; 15]. В ряде работ отечественных и зарубежных психологов показано, что эмоциональная составляющая включается в процесс учения на всех его этапах в качестве важного его регулятора [2; 5; 11]. Эмоции входят в структуру учебной деятельности, сопровождают течение процесса учения, присутствуют на всех его стадиях.

Одним из перспективных и актуальных направлений психолого-педагогических исследований является изучение эмоционального отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности, которая является для них ведущей. Учебно-профессиональная деятельность студентов включает в себя множество психологически трудных ситуаций (необходимость сдавать зачёты и экзамены, проявлять интенсивную умственную активность во время аудиторных занятий и занятий в домашних условиях, взаимодействовать с преподавателями, вузовской администрацией и т.п.), попадание 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 [6–8].

Повторяючися в однотипних ситуаціях учебної діяльності емоціональні паттерни і переживання суммується, обобщаються і поступенно превращаються в більш, или менше стабільні структури – емоціональні установки (чужства), т.е. готовність к переживанию определенных эмоций в тех или иных ситуациях учебной деятельности.

Предметные эмоции и чувства, актуализирующие 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 определённые эмоциональные состояния, которые окрашивают как учебную деятельность в целом, так и отдельные её этапы [8]. Доминирующие в учении эмоциональные процессы и состояния служат «материалом» для формирования и закрепления устойчивых эмоциональных установок. Совокупность эмоциональных установок образует ядро эмоционального отношения к учению [5; 15]. В контексте обсуждаемой проблемы актуально изучение факторов, определяющих модальность, структуру, содержательную специфику и формирование эмоционального отношения студентов к учению. К числу таких факторов относятся преобладающие у студентов мотивы учения.

Одной из важных переменных, задающих особенности мотивации учения, является воспринимаемая локализация источника побуждений к учению (так называемый локус каузальности). В связи с этим исследователи мотивации достижения Э. Деси и Р. Райан выделили внешнеорганизованную (экстринсивную) и внутреннеорганизованную (интринсивную) мотивацию на том основании, что первая характеризуется внешним локусом каузальности (т.е. воспринимается субъектом так навязанная извне), а вторая – внутренним локусом каузальности (она воспринимается субъектом как находящаяся в границах его Self) [17 – 19]. Эти авторы разработали таксономию достиженческой мотивации, рассматривая её в качестве некоего континуума, один полюс которого образует состояние амотивации, а противоположный – полностью внутренняя (интринсивная) мотивация. Между ними расположены как минимум четыре вида (уровня) мотивации: экстернальный, интроектный, идентифицированный, интегральный. Это, фактически, четыре стили мотивационной регуляции деятельности, предполагающей определённые достижения. Они отражают

разные степени принятия субъектом внешних побуждений в качестве «своих», внутренних.

Мы предположили, что модальность и основные содержательные характеристики эмоционального отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности связаны с преобладающими видами мотивации их учения (т.е. стилями мотивационной регуляции из таксономии Э. Деси и Р. Райана) по-разному в зависимости от уровня успеваемости студентов. Цель исследования, результаты которого представлены в этой статье – проверка данного предположения.

Методики. Для диагностики особенностей эмоционального отношения к учебно-профессиональной 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 [10]. В русскоязычной версии данной методики 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». Парциальные оценки объединялись в две интегральные шкалы – «Позитивного» и «Негативного» аффектов. В инструкции испытуемым предлагалось оценить свои эмоции, которые «обычно (как правило, в среднем) проявляются у них во время учебной деятельности в университете и в связи с этой деятельностью».

Для изучения видов мотивации (мотивационных стилей саморегуляции учебно-профессиональной деятельности) применялся адаптированный М.В. Яцюком опросник Академической Саморегуляции Р.М. Райана и Д.Р. Коннелла (Causal dimension Scale II SRQ-A) [16]. Фиксировались показатели: 1) внешнего регулирования (т.е. экстринсивной мотивации), 2) интроектированного регулирования, 3) идентифицированного регулирования, 4) самопобуждения. Определялся также интегративный показатель «Относительный индекс автономии», который отражал присущее испытуемому соотношение четырех стилей мотивационной регуляции учения, т.е., фактически, степень зрелости мотивационной регуляции деятельности в целом.

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. На компьютере с помощью программы Statistica 10 между показателями двух опросников вычислялись коэффициенты линейной корреляции (r_{xy}) К. Пирсона, причём делалось это отдельно в группах успевающих и слабоуспевающих студентов.

Вывод об уровне успеваемости каждого студента, участвовавшего в исследовании, делался на основе: 1) анализа текущей успеваемости и результатов двух последних сессий (к группе «успевающих» были отнесены студенты, которые учились на «хорошо» и «отлично», а в группу «слабоуспевающих» включались те, кто учился в основном на «удовлетворительно»; 2) процедура групповой оценки личности, в процессе которой экспертами выступили студенты соответствующей академической группы, которые ранжировали одноклассников по критерию успеваемости. К группе «успевающих» были отнесены 78 испытуемых; в группу «слабоуспевающих» попало 104 испытуемых.

Изложение основного материала исследования. Проверялось предположение о специфичности проявления разных видов академической саморегуляции (т.е. видов мотивов успеха) у успевающих и слабоуспевающих студентов в системе их эмоциональных установок на учение.

В таблице 1 представлены коэффициенты корреляции r_{xy} Пирсона, выявленные у успевающих, а в таблице 2 – слабоуспевающих студентов. Прежде всего, отметим факт *значительно более выраженного участия разных видов мотивационной регуляции деятельности у тех студентов, которые хуже учатся, в формировании их эмоционального отношения к учению.*

Таблица 1

Взаимосвязь показателей академической саморегуляции с интегральными показателями эмоционального отношения к учению у студентов с высокой успеваемостью (n = 78)

Показатели академической саморегуляции	Опросник ШПАНА	
	«Позитивный аффект»	«Негативный аффект»
Внешняя регуляция	0,07	0,04
Интроецированная регуляция	0,19	0,08
Идентифицированная регуляция	0,45*	0,08
Самопобуждение	0,49**	0,11
Относительный индекс автономии	0,16	0,02

Примечание: «*» – $p < 0,00005$; «**» – $p < 0,000005$.

Таблиця 2

Взаимосвязь показателей академической саморегуляции с интегральными показателями эмоционального отношения к учению у студентов с низкой успеваемостью (n = 104)

Показатели академической саморегуляции	Опросник ШПАНА	
	«Позитивный аффект»	«Негативный аффект»
Внешняя регуляция	0,23*	0,28**
Интроецированная регуляция	0,24*	0,25**
Идентифицированная регуляция	0,46*****	-0,01
Самопобуждение	0,36***	-0,21*
Относительный индекс автономии	0,07	-0,37****

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,0005$; «****» – $p < 0,0001$; «*****» – $p < 0,000001$.

В группе успевающих студентов выявлены всего два статистически значимых коэффициента корреляции. Сформированность двух наиболее зрелых видов экстринсивной мотивационной регуляции деятельности, – идентифицированной регуляции и самопобуждения, – прямо связаны с комплексным показателем положительного эмоционального отношения к учению – «Позитивным Аффектом» (соответственно, $r_{xy} = 0,45$; $p < 0,05$ и $r_{xy} = 0,49$; $p < 0,01$).

В группе слабоуспевающих студентов эмоциональное отношение к учению (как позитивное, так и негативное) оказалось связанным со сферой экстринсивной мотивации в значительно большей степени: здесь получено восемь статистически значимых коэффициентов корреляции. По-видимому, эмоциональное отношение к учению у успевающих студентов формируется на более высоких системных уровнях (мета-уровнях) организации субъекта, включающих в себя не только собственно мотивационные процессы, но и другие психические структуры немотивационной природы. У слабоуспевающих студентов отношение к учению все еще «привязано» к отдельным группам мотивационных процессов и структур и, возможно, зависит от степени их зрелости.

Группы успевающих и слабоуспевающих студентов оказались сходными в том, что степень позитивного отношения к учению (показатели «Позитивного Аффекта») в обеих группах тесно связаны со степенью выраженности идентифицированной саморегуляции и самопобуждения. Однако источником

положительных академических эмоций у слабоуспевающих также является выраженной внешней ($r_{xy} = 0,23; p < 0,05$) и интроецированная ($r_{xy} = 0,24; p < 0,05$) мотивационные регуляции. Следовательно, для студентов, которые плохо учатся, вполне приемлемо (и даже нравятся), когда ответственность за инициацию их учебной деятельности локализована вовне (например, возложена на преподавателя, вузовскую администрацию, однокурсников, родителей и др.), или же когда они получают четкие и внятные инструкции, как и что именно делать в аудитории. Для успевающих студентов это неприемлемо (или, по крайней мере, позитивного отклика не вызывает). Этот результат хорошо согласуется с многочисленными данными, которые были получены в экспериментальной психологии мотивации достижения во второй половине прошлого века [9; 12]. В соответствии с ними, лица с высокой потребностью в достижениях (а по Э. Деси и Р. Райну, именно среди таких людей чаще встречаются испытуемые с интринсивной и со зрелыми видами экстринсивной мотивации) предпочитают деятельность без внешней регламентации, без руководства и внешнего контроля.

Обнаружено, что внешний и интроецированный мотивационные стили для слабоуспевающих студентов являются источниками амбивалентных переживаний и, возможно, основой для возникновения внутреннего конфликта. Показатели этих видов регуляции учения позитивно коррелируют с системой отрицательных эмоциональных установок на учебу (соответственно, $r_{xy} = 0,28; p < 0,01$ и $r_{xy} = 0,25; p < 0,01$). Как выраженное, так и завуалированное (в виде подчинения интроецированным установкам значимого Другого) внешнее руководство учебой, с одной стороны, может нравиться слабоуспевающим студентам, а с другой – порождать отрицательные эмоции стыда, вины, тревоги в связи с отказом от самостоятельности. Таким образом, *специфика мотивации учения при низкой успеваемости у студентов конфликтогенна*. Организация психологического сопровождения студентов, направленного на повышение успеваемости обязательно должно включать в себя работу с мотивационной сферой, воздействия, способствующие достижению зрелых уровней саморегуляции.

Еще одно существенное отличие матрицы корреляций слабоуспевающей группы от результатов успевающей группы – это наличие отрицательных коэффициентов корреляции. В слабоуспевающей группе зафиксирован вклад самого зрелого вида академической саморегуляции (самопобуждения) в сдерживание

проявлений негативного отношения к учебе ($r_{xy} = -0,21; p < 0,05$). Для этого же оказалась важной и автономия личности студента в целом ($r_{xy} = -0,37; p < 0,0001$). Негативное отношение к учебе у успевающих студентов возникает вне связи с состоянием и степенью зрелости академической саморегуляции.

Для получения детальной картины в группах успевающих и слабоуспевающих студентов определялись взаимосвязи показателей академической саморегуляции с отдельными позитивными и негативными эмоциональными установками на учение. Результаты отражены на рисунках 1 и 2. Для удобства восприятия коррелограм компоненты позитивного и негативного отношения к учению изображены, соответственно, на правой и левой частях рисунков.

Легко обнаруживаются как минимум четыре существенных различия между успевающими и слабоуспевающими студентами в структуре взаимосвязей показателей.

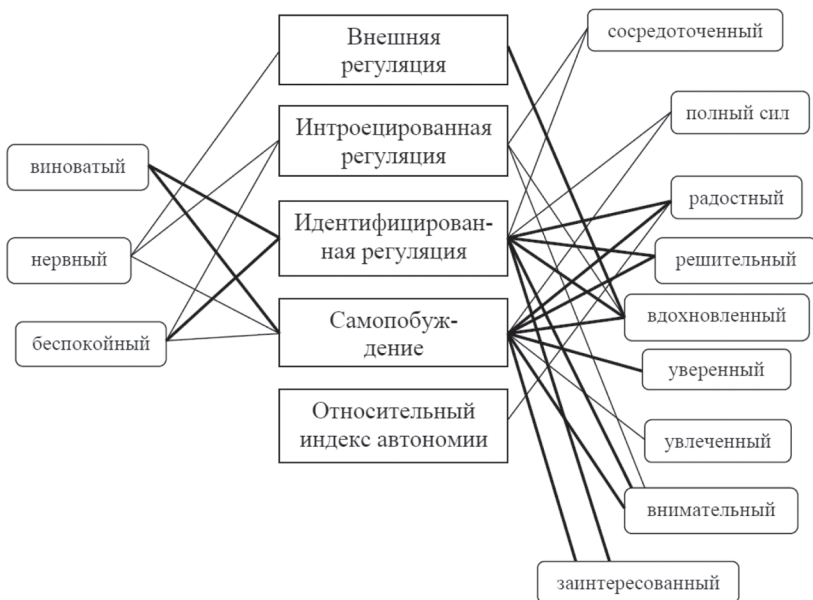


Рис. 1. Система взаимосвязей показателей академической саморегуляции с показателями эмоционального отношения к учению в группе успевающих студентов

Примечание: ———— – $p < 0,05$; - - - - - – $p < 0,01$; сплошная линия символизирует прямые корреляции между показателями.

Во-первых, корреляционная матрица показателей в группе слабоуспевающих студентов представлена значительно большим количеством статистически значимых взаимосвязей (всего 19), чем матрица успевающих студентов (всего 12). Следовательно, состояние и степень сформированности сферы академической саморегуляции проявляется в эмоциональном отношении испытуемых к учению более заметно именно у слабоуспевающих студентов. Можно утверждать, что компоненты эмоционального отношения к учению у успевающих студентов более свободны от непосредственного «диктата» со стороны механизмов академической саморегуляции и, возможно, в большей степени опосредованы обобщёнными личностными структурами (например, индивидуальным стилем деятельности, типом общей эмоциональной направленности, профессиональным выбором, степенью сознательности учения и т. п.).

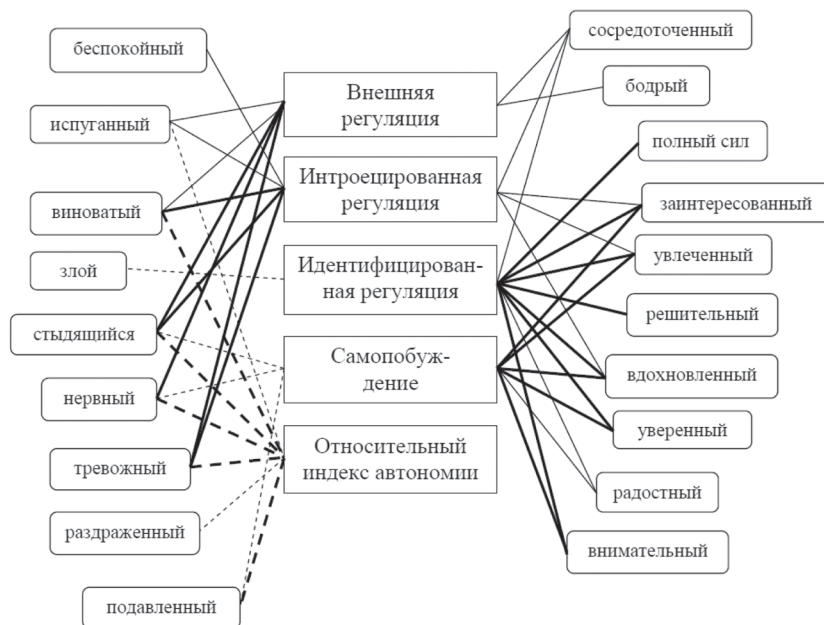


Рис. 2. Система взаимосвязей показателей академической саморегуляции с показателями эмоционального отношения к учению в группе студентов с низкой успеваемостью

Примечание: ———— – $p < 0,05$; ————— – $p < 0,01$; сплошная линия символизирует прямые, а пунктирная – обратные корреляции между показателями.

Во-вторых, *все без исключения коэффициенты корреляции в группе успевающих студентов – положительные, а у испытуемых с низкой успеваемостью есть не только положительные, но и отрицательные связи между показателями*. Это означает, что у первых механизмы академической саморегуляции выступают в основном в роли некоего ресурса для актуализации определённых эмоций и закрепления их в качестве устойчивых эмоциональных установок, образующих конкретную структуру эмоционального отношения к учению. В группе слабоуспевающих академическая саморегуляция – это не только ресурс для развертывания и закрепления одних эмоциональных установок на учение, но и средство сдерживания, угнетения и минимизации других эмоциональных установок.

В-третьих, *по сравнению с симметричной коррелограммой группы со слабой успеваемостью, коррелограмма студентов с высокой успеваемостью обладает выраженной асимметрией*. В ней весьма редуцированной оказалась левая, – «негативная», – часть. Только три эмоциональных установки (ощущение себя виноватым, нервным и беспокойным в связи с учёбой) образовали статистически значимые взаимосвязи с показателями академической саморегуляции. Так, избыточное проявление внешней и интроецированной регуляции, а также самопобуждение имеет отношение к тенденции успевающих студентов становиться «нервными» на занятиях (соответственно $r_{xy} = 0,25$; $r_{xy} = 0,26$; $r_{xy} = 0,23$; во всех трёх случаях $p < 0,05$). Проявление нервозности как в быту, так и в научной психологии [4; 13] связывают с конфликтом противоречивых мотивационных тенденций в личности. У успевающих студентов в достаточно острой форме может проявиться конфликт между попытками руководить их действиями извне, мотивационными интроектами (т.е. внедренными в их психику внешними требованиями со стороны преподавателей, вузовской администрации, родителей и т.п.) и собственными внутренними потребностями самоактуализации, самоутверждения и профессионального выбора. Интересно то, что «нервность» слабоуспевающих (см. рис. 2) не имеет такой двойственной природы как у успевающих студентов, и позитивно связана лишь с гипертрофией экстринсивной (внешней) мотивационной регуляции ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,01$). Обострение чувства «виноватости» в связи с учёбой у успевающих парадоксальным образом связано с доминированием в мотивационном стиле студента идентифицированной регуляции ($r_{xy} = 0,30$; $p < 0,01$) и самопобуждения ($r_{xy} = 0,34$; $p < 0,005$). С избытком интроеци-

рванной и с идентифицированной регуляцией, а также с самопобуждения, оказалось прямо связанным «*беспокойство*» на занятиях (соответственно $r_{xy} = 0,27$ при $p < 0,05$; $r_{xy} = 0,29$ при $p < 0,01$ и $r_{xy} = 0,26$ при $p < 0,05$).

Спектр «эмоционального негатива» у слабоуспевающих студентов значительно более широк – он представлен девятью эмоциональными установками отрицательной модальности. Таким образом, мы обнаружили факт более выраженного проявления академической саморегуляции в компонентах отрицательного эмоционального отношения к учению у слабоуспевающих студентов.

В-четвертых, по-видимому, *сама функциональная роль разных видов мотивационной регуляции в возникновении и стабилизации эмоционального отношения к учению различна у успевающих и слабоуспевающих студентов*. И для успевающих, и для слабоуспевающих студентов зрелые формы академической саморегуляции оказались весьма важными для формирования многих компонентов позитивного отношения к учению. Речь идет о «*полноте сил*» во время учёбы, о «*заинтересованности*» содержанием и результатом учебного процесса, об «*увлеченности*», «*решительности*», «*вдохновлённости*», «*радостном*» расположении духа на занятиях, о «*внимательности*» и др. Однако у слабоуспевающих весьма отчётливо проявилась роль незрелых видов мотивационной регуляции (внешней и интроецированной регуляции) в возникновении проявления определенных компонентов негативного отношения к учению. Так, внешняя регуляция проявляет себя в таких компонентах, как «*испуганный*» ($r_{xy} = 0,21$; $p < 0,05$), «*виноватый*» ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), «*нервный*» ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,01$), «*тревожный*» ($r_{xy} = 0,31$; $p < 0,005$) и особенно «*стыдящийся*» ($r_{xy} = 0,34$; $p < 0,0005$). Интроецированная регуляция у слабоуспевающих студентов участвует в формировании «*беспокойства*» ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,05$), «*испуга*» ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), «*вины*» ($r_{xy} = 0,28$; $p < 0,005$), «*стыда*» ($r_{xy} = 0,34$; $p < 0,0005$) и особенно «*тревоги*» ($r_{xy} = 0,41$; $p < 0,00005$). Кроме того, в слабоуспевающей группе отчетливо проявилась особая, сдерживающая, роль зрелых видов академической саморегуляции (интроецированной саморегуляции и самопобуждения), а также общего состояния системы мотивационной регуляции (т.е. степени её автономии). Речь идёт о существенном снижении вероятности проявления «*злости*» ($r_{xy} = -0,22$; $p < 0,05$), «*стыда*» ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,05$), «*нервозности*» ($r_{xy} = -0,24$; $p < 0,05$), «*подавленности*» ($r_{xy} = -0,21$; $p < 0,05$) при выраженной идентифицированной регуляции и самопобуж-

дения именно у слабоуспевающих студентов. Показатель относительного индекса автономии у этих студентов отрицательно коррелирует с такими эмоциональными установками на учение как «испуганный» ($r_{xy} = -0,22$; $p < 0,05$), «подавленный» ($r_{xy} = -0,26$; $p < 0,01$), «виноватый» ($r_{xy} = -0,26$; $p < 0,01$), «нервный» ($r_{xy} = -0,32$; $p < 0,001$), «тревожный» ($r_{xy} = -0,36$; $p < 0,0005$) и особенно «стыдящийся» ($r_{xy} = -0,48$; $p < 0,00001$).

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать следующие **выводы**. Эмоциональное отношение студентов к учению связано с разными видами его мотивационной (академической) регуляции. Существует специфика связи показателей эмоционального отношения к учению с видами мотивации учения, обусловленная уровнем успеваемости студентов. Сфера академической саморегуляции у слабоуспевающих студентов проявляется в эмоциональном отношении к учению более заметно, чем у успевающих студентов. Если у успевающих студентов академическая саморегуляция служит в основном источником для формирования позитивного эмоционального отношения к учению, то у слабоуспевающих она важна ещё и как средство для сдерживания негативного отношения к учению. У успевающих студентов зрелые формы академической саморегуляции (идентифицированная регуляция и самопобуждение) проявляются в эмоциональном отношении к учению значительно более заметно, чем у слабоуспевающих студентов. У слабоуспевающих студентов, по сравнению с успевающими, значительно более весомо в эмоциональном отношении к учению проявляются незрелые (внешняя и интроецированная) формы академической саморегуляции.

Перспективой дальнейших исследований является изучение возможностей и способов оптимизации эмоционального отношения к учению у слабоуспевающих студентов посредством стимуляции развития у них более зрелых видов мотивационной регуляции деятельности в условиях формирующего эксперимента.

Список использованных источников

1. Батурич Н.А. Психология успеха и неудачи: Учебное пособие / Н.А. Батурич. – Челябинск : Изд. ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
2. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996. – 208 с.
3. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография / А.Д. Ишков. – М. : Издательство АСВ, 2004. – 224 с.

4. Карсон Р. Анормальная психология / Р. Карсон, Дж. Батчер, С. Минека: пер. с англ. – СПб. : Питер, 2004. – 1167 с. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Кузнецов М.А. Эмоциональная память / М.А. Кузнецов. – Х. : Крок, 2005. – 568 с.
6. 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 // Научный 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.
7. 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.
8. 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.
9. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с. – (Серия «Мастера психологий»).
10. 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.
11. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 1991. – 167 с.
12. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен; пер с англ. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.
13. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни; пер с англ. – М. : Издательская группа «Прогресс»-«Универс», 1993. – 480 с.
14. Чебикін О.Я. Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності / О.Я. Чебикін. – Одеса : Астро-Принт, 1999. – 157 с.
15. Шрадер В. Отношение к учению слабоуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения / В. Шрадер // Психические особенности слабоуспевающих школьников / Под ред. И. Ломпшера; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1984. – С. 11–77.

16. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника Академічної Саморегуляції Р.М. Райана и Д.Р. Коннелла (Causal dimension Scale II SRQ-A) / М.В. Яцюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 4. – С. 45–47.
17. Deci E.L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan. – New York : Plenum, 1985. – 371 p.
18. Ryan R.M. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains / R.M. Ryan, J.P. Connell // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – V. 57. – P. 749–761.
19. Ryan R. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. Ryan, E. Deci // American Psychologist. – 2000. – V. 55. – P. 68–78.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Baturin N.A. Psihologija uspeha i neudachi: Uchebnoe posobie / N.A. Baturin. – Cheljabinsk : Izd. JuUrGU, 1999. – 100 s.
2. Dusavickij A.K. Razvitie lichnosti v uchebnoj dejatel'nosti / A.K. Dusavickij. – M. : Dom pedagogiki, 1996. – 208 s.
3. Ishkov A.D. Uchebnaja dejatel'nost' studenta: psihologicheskie faktory uspeshnosti: monografija / A.D. Ishkov. – M. : Izdatel'stvo ASV, 2004. – 224 s.
4. Karson R. Anormal'naja psihologija / R. Karson, Dzh. Batcher, S. Mineka: per. s angl. – SPb. : Piter, 2004. – 1167 s. – (Serija «Mastera psihologii»).
5. Kuznecov M.A. Jemocional'naja pamjat' / M.A. Kuznecov. – H. : Krok, 2005. – 568 s.
6. Kuznecov M.A. Specifika jemocional'nyh perezhivaniy v uslovijah predjeksamenacionnogo stressa u studentov, stremjashhihsja k uspehu i orientirovannyh na izbeganie neudachi / M.A. Kuznecov, A.V. Egorova // Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. – Serija № 12. Psihologichni nauky: Zb. naukovyh prac'. – K.: NPU imeni M.P. Dragomanova, 2009. – № 26 (50). – Chast. I., S. 280–286.
7. Kuznecov M.A. Vidy studencheskih strahov i osobennosti ih dinamiki / M.A. Kuznecov, V.S. Shapovalova // Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni G.S. Skovorody. Psihologija. – Vypusk 49. – H. : HNPU, 2014. – S. 58–68.
8. Kuznjecov M.A. Psihichni stanystudentiv u procesi navchal'no-piznaval'noi' dijalnosti / M.A. Kuznjecov, K.I. Fomenko, O.I. Kuznecov. – H. : HNPU, 2015. – 338 s.

9. Makklelland D. Motivacija cheloveka / D. Makklelland; per. s angl. – SPb. : Piter, 2007. – 672 s. – (Serija «Mastera psihologii»).
10. Osin E.N. Izmerenie pozitivnyh i negativnyh jemocij: razrabotka ruskoozjazychnogo analoga metodiki PANAS / E.N. Osin // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. – 2012. – T. 9. – №4. – S. 91–110.
11. Prohorov A.O. Psihicheskie sostojanija i ih projavlenija v uchebnom processe / A.O. Prohorov. – Kazan' : Izd-vo Kazansk. un-ta, 1991. – 167 s.
12. Hekhauzen H. Psihologija motivacii dostizhenija / H. Hekhauzen; per s angl. – SPb. : Rech', 2001. – 240 s.
13. Horni K. Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni. Samoanaliz / K. Horni; per s angl. – M. : Izdatel'skaja gruppa «Progress»-«Univers», 1993. – 480 s.
14. Chebykin O.Ja. Teorija i metodyka emocijnoi' reguljacii' navchal'noi' dijaj'nosti / O.Ja. Chebykin. – Odesa : Astro-Prynt, 1999. – 157 s.
15. Shrader V. Otnoshenie k ucheniju slabouspevajushhijh uchenikov i uslovija, vlijajushhie na izmenenie jetogo odnoshenija/V.Shrader // Psihicheskie osobennosti slabouspevajushhijh shkol'nikov / Pod red. I. Lompshera; per. s nem. – M. : Pedagogika, 1984. – S. 11–77.
16. Jacjuk M.V. Adaptacija opytuval'nyka Akademichnoi' Samoreguljacii' R.M. Rajana y D.R. Konnella (Causal dimension Scale II SRQ-A) / M.V. Jacjuk // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2008. – № 4. – S. 45–47.

Y.V. Kozub. Specifics of the high and low level academic progress students' attitude to the learning with domination of different types of achievement motivation. The article envisages the specifics of interrelation between the emotional attitude to learning with types of the academic self-control at students with high and low progress. The emotional attitude to the learning is understood as a system of the emotional installations which were developed at students in different situations of educational activity. Types of the academic self-control (external, introjected, identified and self-inducing) are interpreted according to types of extrinsic motivation by E. Deci and R. Ryan.

In correlation research it was succeeded to establish that the emotional relation of students to learning is connected with different types of its motivational (academic) regulation. There are revealed the specifics of interrelation of two integrated indicators («Positive Affect» and «Negative Affect»), and also indicators of separate components of the emotional attitude to learning, with types of learning motivation at the students

with high and low level academic progress. The sphere of the academic self-control at the students with low level academic progress is shown in the emotional attitude to learning more considerably, than at the students with the high one. The students with high level academic progress have their self-control generally as a source of formation of the positive emotional attitude to learning. At students who lag behind in study the academic self-control is important also as means for control of negative attitude to learning.

The students with high level academic progress have a high value of mature forms of the academic self-control (the identified regulation and self-motivation). At students who lag behind in study in formation of emotional attitude to learning plays an essential role the unripe forms of academic self-control (external and introjected).

Key words: emotional attitude to learning, components of the emotional attitude to learning, causal locus, educational activity of the student, academic self-control, types of extrinsic motivation, level of progress of the student.

Received January 08, 2016

Revised January 29, 2016

Accepted February 14, 2016

УДК 316.612

Н.В. Корчакова

k.natalyviktor@gmail.com

Захист іншого як особливий різновид просоціальної поведінки

Korchakova N.V. Defending as a special type of prosocial behavior / N.V. Korchakova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 234–244.

Н.В. Корчакова. Захист іншого як особливий різновид просоціальної поведінки. У статті обговорюються вікові аспекти заступництва – унікальної соціальної стратегії захисту інших людей у ситуаціях булінгу та віктимізації. Наголошується, щорізні форми знущання, є небезпечним явищем, яке загрожує емоційному благополуччю особистості, руйнує її душевний спокій і комфорт, негативно впливає на психологічний клімат спільноти в цілому та процеси групової динаміки. Підкреслюється особлива небезпека знущань у дитячих колективах. Зазначається, що