

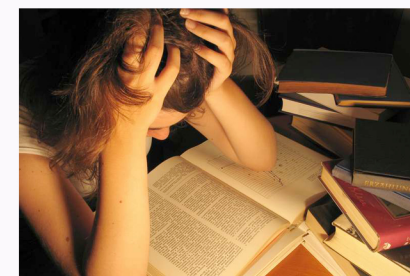


ЕМОЦІЙНЕ СТАВЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ

М.А. КУЗНЕЦОВ
Я.В. КОЗУБ

М.А. КУЗНЕЦОВ, Я.В. КОЗУБ

ЕМОЦІЙНЕ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ



М.А. КУЗНЄЦОВ, Я.В. КОЗУБ

ЕМОЦІЙНЕ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ

Монографія

Харків, 2017

УДК: 159.942.5; 159.944.3; 378.14.015.62

ББК 88

К 66

Рекомендовано до друку вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди 25.04.2017, протокол № 3

Рецензенти:

Т.Б. Хомуленко – доктор психологічних наук, професор (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди)

О.Г. Солодухова – доктор психологічних наук, професор (ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ)

А.М. Большакова – доктор психологічних наук, професор (Харківська державна академія культури)

Кузнєцов М.А., Козуб Я.В.

К 66 Емоційне ставлення студентів до навчання. Монографія.
— Харків: Діса плюс, 2017. — 284 с.

ISBN 978-617-7384-57-0

Приводяться результати психологічного дослідження актуальної наукової проблеми емоційного ставлення до навчально-професійної діяльності у студентів. Емоційне ставлення до навчально-професійної діяльності розглядається як система інтегральних і парціальних установок студентів на навчання.

Доказано залежність емоційного ставлення (на інтегральному й парціальному рівнях) до навчання від рівня успішності студентів. Виявлені взаємозв'язки емоційного ставлення до навчання з когнітивними, діяльними, емоційними та мотиваційними чинниками регуляції навчально-професійної діяльності студентів. Проаналізовано специфіку цих взаємозв'язків в успішних та невстигаючих студентів.

Для викладачів психології і педагогіки вищих навчальних закладів, вчителів, аспірантів, студентів.

© М.А. Кузнєцов, Я.В. Козуб, 2017 р.

© Видавництво Діса Плюс, 2017 р.

ISBN 978-617-7384-57-0

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ПЕРЕДМОВА | 5 |
| РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО- ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ..... | 9 |
| 1.1. КАТЕГОРІЯ ВІДНОШЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ТА ЇЇ ПОЯСНЮВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ПРИ АНАЛІЗІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ..... | 9 |
| 1.2. ОСОБЛИВОСТІ Й ОСНОВНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНИХ СТАВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЩІ..... | 28 |
| 1.3. ЕМОЦІЙНЕ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАЛЬНОЇ Й НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СТРУКТУРА, ЗАКОНОМІРНОСТІ Й МЕХАНІЗМИ..... | 38 |
| РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРА, ДЕТЕРМІНАНТИ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 53 |
| 2.1. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВУЗІ..... | 53 |
| 2.2. ЕМОЦІЙНЕ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В УСПІШНИХ І НЕВСТИГАЮЧИХ СТУДЕНТІВ..... | 57 |
| 2.3. КОГНІТИВНИЙ ЧИННИК ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 62 |
| 2.3.1. Імпліцитна теорія здібностей і особистості як чинник емоційного ставлення студентів до навчання | 62 |
| 2.3.2. Стилі прийняття рішень і емоційне ставлення студентів до навчально-професійної діяльності..... | 73 |
| 2.3.3. Емоційні установки на навчання в студентів з різними рівнями дисфункціональності відношень..... | 92 |
| 2.4. ДІЯЛЬНІСНИЙ ЧИННИК ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 105 |

| | |
|--|------------|
| 2.4.1. Самоорганізація навчально-професійної діяльності й емоційне ставлення до неї в студентів | 105 |
| 2.4.2. Емоційне ставлення студентів до навчання при різних модусах контролю над дією | 124 |
| 2.4.3. Специфіка ставлення до навчання при схильності до прокрастинації..... | 132 |
| 2.5. МОТИВАЦІЙНО-ЕМОЦІЙНИЙ ФАКТОР СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 145 |
| 2.5.1. Емоційне ставлення до навчання в студентів з різними стилями мотиваційної регуляції діяльності | 145 |
| 2.5.2. Мотивація досягнення успіху як чинник емоційного ставлення студентів до навчально-професійної діяльності | 161 |
| 2.5.3. Прояв страху негативної соціальної оцінки в емоційному ставленні студентів до навчально-професійної діяльності | 176 |
| 2.6. СИСТЕМИ ПРЕДИКТОРІВ ПОЗИТИВНОГО Й НЕГАТИВНОГО СТАВЛЕННЯ УСПІШНИХ ТА НЕВСТИГАЮЧИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 182 |
| РОЗДІЛ III. ОПТИМІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 196 |
| 3.1. СТРУКТУРА Й ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ, СПРЯМОВАНОЇ НА ОПТИМІЗАЦІЮ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ | 196 |
| 3.2. ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ | 207 |
| ЗАКЛЮЧЕННЯ І ВИСНОВКИ..... | 225 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 228 |
| ДОДАТОК | 260 |

ПЕРЕДМОВА

В умовах сучасного соціально-економічного, культурно-історичного та інформаційного розвитку України, інтенсифікації професійної діяльності особливої актуальності набуває проблема вдосконалення процесу підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Українське суспільство на сучасному етапі розвитку особливо гостро потребує самостійних, відповідальних, творчих особистостей що усвідомлюють свою суб'єктність. Однією з найважливіших сторін розвитку творчої особистості є розвиток емоційної сфери як найбільш «інтимно» пов'язаною з потребами, цінностями і сенсами особистості. Значну роль в розвитку емоційної сфери особистості в студентському віці грає навчально-професійна діяльність.

Нині в освітньому просторі України представлено чимало різноманітних програм і методів навчання, які використовуються у вищій школі. У переважній їх більшості ставиться акцент на розвитку інтелектуальних і волевих якостей особистості. Ці програми і методи стимулюють своєрідну «погоню за інтелектом», спрямовують зусилля студентів на розвиток логічного і практичного інтелекту, абстрактного мислення, компетентності та обізнаності, цілеспрямованості та наполегливості. При цьому блокуються і навіть витісняються емоції і емоційні переживання, які могли б сприяти ефективнішому досягненню навчальних цілей. Існує чимало свідчень емоційного неблагополуччя навчального процесу в вищій (Н.В. Гула, Н.Ю. Діомідова, Т.В. Жванія, Є.П. Ільїн, А.В. Колчигіна, М.А. Кузнецов, О.І. Кузнецов, А.С. Петрова, О.А. Резнікова, О.Г. Солодухова, О.Я. Чебикін, М.П. Фетіскін, К.І. Фоменко, Т.Б. Хомуленко, В.С. Шаповалова та ін.).

Ставлення до навчання – це позиція, що встановилася у студента, яка визначає спрямованість і інтенсивність сприйняття, мислення і дій особистості у сфері навчання (В. Шрадер). Численні емпіричні дослідження свідчать про емоційну насиченість навчального процесу (А.Д. Андрєєва; І.Д. Бех; О. Кондаш; Є.Л. Носенко; А.Е. Ольшаннікова; А.О. Прохоров; Л.В. Путляєва; О.П. Саннікова; В.А. Семиченко; П.В. Симонов; О.К. Тіхоміров; Г.Н. Хілова; В.І. Шаховський; П.М. Якобсон та ін.). В ході навчальної діяльності актуа-

лізуються предметні почуття, які спрямовані на певні сторони і аспекти навчального процесу. Виникають емоційні стани, що забарвлюють навчальну діяльність в цілому і окремі її етапи. Домінуючі у навчанні емоційні процеси і стани служать " матеріалом" для формування і закріплення стійких емоційних установок, які входять в структуру ставлення студента до навчання. Емоції санкціонують цілі тієї або іншої навчальної дії, емоційне схвалення (чи відкидання) вибраного способу дії. У потік діяльності включаються стійкі і довготривалі утворення смислової сфери особистості – емоційні і світоглядні установки, почуття, ідеали і цінності. З їх допомогою навчальна діяльність, її компоненти і уся ситуація навчання в цілому придбавають для студента певний особовий сенс (В.Я. Ляудіс; Н.О. Євдокимова).

На жаль, емоційне ставлення до навчання у багатьох сучасних студентів спотворене і не сприяє ефективному засвоєнню знань, процесу професійного становлення. Вітчизняними і зарубіжними психологами зроблені спроби виявити окремі детермінанти різних форм емоційного ставлення студентів до вчення. Проте доки ще не проводилося досліджень, в яких з позицій системного і суб'єктно-деятельностного підходів (Б.Г. Анан'єв; Б.Ф. Ломов; С.Д. Максименко; В.Д. Шадріков) була б вивчена система взаємодіючих предикторів емоційного ставлення студентів до вчення. Необхідно досліджувати роль когнітивних, емоційних, мотиваційних і діяльнісних предикторів емоційного ставлення до навчання в успішних і невстигаючих студентів.

Актуальним є завдання виявлення взаємозв'язків цих предикторів між собою, а також визначення міри їх впливу на емоції і почуття студентів. Необхідно розкрити індивідуальні відмінності емоційного ставлення студентів до навчання. Актуальним також є завдання обчислення регресійних рівнянь, які дозволяли б прогнозувати емоційне ставлення студентів до навчання. Арсенал методів психологічної служби у ВНЗ необхідно поповнити коригувально-розвиваючою програмою, яка спрямована на оптимізацію емоційного ставлення студентів до навчально-професійної діяльності. Тому метою цього дослідження було виявлення системи когнітивних, діяльнісних та емоційно-мотиваційних предикторів емоційного ставлення до навчально-професійної діяльності у вищій, а

також вивчення специфіки їх прояву в успішних і невстигаючих студентів. Об'єктом дослідження виступило так зване «емоційне ставлення» студентів до навчально-професійної діяльності, а предметом були предиктори емоційного ставлення студентів до навчально-професійної діяльності.

У процесі дослідження ми намагалися розкрити структуру, динаміку і психологічний зміст емоційного ставлення до навчально-професійної діяльності в студентському віці за допомогою аналізу існуючих у вітчизняній і зарубіжній психології теоретичних і експериментальних підходів до проблеми. Емпірично досліджувалися різноманітні прояви і структура емоційного ставлення до навчання у студентів з урахуванням рівня їх успішності. Вивчалися взаємозв'язки когнітивних, діяльнісних, емоційних і мотиваційних змінних з показниками позитивного і негативного ставлення до навчально-професійної діяльності в успішних та невстигаючих студентів. За допомогою обчислення регресійних рівнянь ми прогнозували імовірність виникнення і закріплення позитивного і негативного ставлення до навчально-професійної діяльності у студентів з урахуванням рівня їх успішності. Визначалися співвідношення і міра впливу різних психологічних предикторів у виникненні емоційного ставлення до навчання. Була розроблена та апробована корекційно-розвивальна програма, спрямована на оптимізацію емоційного ставлення студентів до навчально-професійної діяльності у виші.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

1.1. Категорія відношення в психології та її пояснювальні можливості при аналізі психологічних закономірностей

Категорію відношення активно використовують філософи, математики, логіки, соціологи, педагоги, психологи, психотерапевти. Семантичний простір поняття "відношення" у філософії і математичній логіці включає ідею зв'язку, взаємодії, взаємозалежності. Це поняття розкриває "взаємозалежність елементів певної системи" [291, с. 470]. При цьому відношення можуть бути незалежними від речей, що співвідносяться (тобто зовнішніми) і такими, які виражають субстанціональну єдність, зв'язність, тотожність речей (тобто внутрішніми) [10].

Якщо міра взаємної впливовості сторін у відношеннях однакова, то такі відношення симетричні; сторони взаємозв'язані, взаємозалежні; вони корелюють. Якщо ж відношення є наслідком активності однієї із сторін, а інша виступає лише як "активуюча подія" (привід для активності і одночасно чинник її спрямованості), то в такому відношенні є присутнім інтенціональність, суб'єкт, його установки, переваги, очікування, атитюди. У словнику С.І. Ожегова в трактування дієслова "віднести" закладена ідея "характеру поведінки" з ким-небудь, виявлення "той, або іншої думки, поведінки" [212, с. 383]. У такому, – суб'єктоцентричному, – розумінні відношення відкриваються широкі можливості для продуктивного використання цього поняття в психологічних дослідженнях. Це поняття, будучи надзвичайно багатозначним, "потенційно психологічне", в ньому завжди є присутньою "тінь суб'єкта" [159, с. 34].

Воно характеризується високим рівнем узагальненості, багатозначністю. Його сенс помітно трансформується залежно від теоретичного контексту і прикладних цілей того, або іншого дослідження.

А.В. Петровський і М.Г. Ярошевський відносять поняття "відношення" до числа базисних у багаторівневій категоріальній сис-

темі психології разом з категоріями "образу", "дії", "мотиву", "переживання", "Я", "спілкування" і "інтерації". Базисний рівень психосфери, на думку цих дослідників, знаходиться посередині шкали, один полюс якої представлений біосферою, а протилежний – ноосферою. При цьому кластер, в який входить "відношення" послідовно розкриває аспект суб'єктивності живої істоти, що розростається і посилюється (при переході від біологічного до соціального), через ланцюжок категорій "вибірковість" ↔ "афективність" ↔ "відношення" ↔ "почуття" ↔ "екзистенція" » [230].

Можливості використання категорії відношення дуже широкі. Його застосовують як допоміжне поняття, значення якого кожного разу по-особливому реконструюється залежно від мети і завдань дослідження. Цю категорію можуть використати як особливий методологічний принцип, що визначає трактування психічного. Відношення може застосовуватися для вираження якої-небудь ключової теоретичної, або такої, що перевіряється емпірично, тези, в якості пояснювальної категорії. Нарешті, специфічним предметом дослідження може стати і саме відношення як таке. При цьому відбувається перетворення відношення на наукову проблему, що вимагає пояснення.

Вже на кінці XIX – початку XX століття визначилися три основні лінії розвитку цієї наукової категорії – логіко-філософська, біологічна і інтроспективно-психологічна.

На думку Платона, ставлення – це особливий рівень, специфічна позиція суб'єкта по відношенню до світу. Людина може оцінювати Буття саме по собі (тобто при цьому вона ніяк не співвідносить його з собою). При такому погляді на світ він з'являється як щось вічне, незмінне, бездіяльне, не схильне до страждання, таке, що не розвивається. Але можлива і інша позиція: людина співвідносить Буття з собою, своєю особистістю. В цьому випадку Буття наповнюється смыслом, стражданням, пристрастю. Воно з'являється як динамічне, мінливе і індивідуалізоване [16].

Аристотель включив відношення в число десяти найбільш важливих і узагальнених логічних категорій разом з поняттями кількості, якості, істоти (субстанції), дії, страждання, місця розташування, часу, володіння, стану. Відношення – це спосіб, яким одна річ пов'язана з іншою [13].

Дж. Ст. Мілль виділив основні види відносин: діяльне відношення, пасивне відношення, відношення існування, відношення послідовності, відношення людини до речі, відношення людини до іншої людини [196]. Дж. Ст. Мілль також включив у свій перелік логічних категорій почуття (стані свідомості). Тим самим він створив передумови для наступної психологізації поняття відносини й для виділення в майбутньому особливого різновиду відносин – емоційних.

Психологізація категорії «відношення» виразилася в поступовім наповненні її інтенційним та емоційним змістом. Вже в руслі логіко-філософського аналізу відношення стали тлумачити в значенні небайдужості об'єкта, спрямованості до нього. Так, М. М. Троїцький скоротив число найбільш загальних логічних категорій до двох основних – «істоти» і «відносини». Відношення розуміється їм як почуття, тобто суб'єктивні відносини [284].

У працях біологів (насамперед Ж. Б. Ламарка, Ж. Л. Кюв'є, Є. Геккеля, Г. Спенсера, Ч. Дарвіна й ін.) розроблена ідея відношення живого організму до середовища й доведена непродуктивність підходу, що ізолює організм від навколишнього середовища.

Тоді ж, у ХІХ столітті, сформувався інтроспективно-психологічний підхід до категорії відношення (І. Ф. Гербарт, В. Вундт, Г. Гефдінг та ін.). Відношення використовувалося тут як допоміжне поняття. Використовуючи його, психологи – інтроспекціоністи шукали відповіді на два фундаментальних питання: 1) як повинне здійснюватися й на що повинне бути спрямоване психологічне пізнання, і 2) як, за допомогою якого механізму забезпечується єдність психіки. Так, за І. Ф. Гербартом [55], головне в психологічному пізнанні – установлення відносин, закономірних зв'язків між психічними явищами.

Слідом за І. Ф. Гербартом, а також В. Вундтом, багато психологів кінця ХІХ – початку ХХ століття (наприклад, М. Я. Грот [72; 73], М. М. Ланге [155], Г. І. Челпанов [315] та ін.) вивчення відношень між психічними елементами включали до числа найважливіших завдань психології. Г. Гефдінг навіть включив дослідження відношень у формулювання предмета психології. Погоджуючись із І. Ф. Гербартом, Г. Гефдінг відзначає необхідність вивчення не тільки відношень усередині психіки, але також і «зовнішніх» від-

ношень (тобто взаємозв'язків психічних елементів з фізіологічними й соціальними явищами) [58]. Ця теза надалі помітно вплинула на трактування системи відношень особистості О.Ф. Лазурським [153].

І І.Ф. Гербарт, і Г. Гефдінг були впевнені, що відношення між психічними елементами, створюють саму можливість існування психічного. За І.Ф. Гербартом, ця можливість забезпечується «психічним механізмом». За допомогою цього механізму відношення між представленнями (як явними, тобто такими, що відкриваються в інтроспекції, так і схованими, що пішли зі свідомості) перетерплюють динаміку – виникають, повторюються, утримуються у свідомості. Г. Гефдінг сформулював «закон відношення», що пояснює «сильну згуртованість елементів» свідомості, завдяки якій забезпечується цілісність і єдність психіки.

За В. Вундтом, саме відношення й взаємозв'язки первинних і нерозкладних елементів психіки структурують так звані «психічні утворення» – складні, відносно самостійні складові частини безпосереднього досвіду, що мають нові властивості. Поняття психічного утворення згодом активно використовував у своїй концепції відношень В.М. Мясіщев [197; 199].

В. Вундт виділяв два види відношень (зв'язків), у які вступають психічні елементи: 1) асоціативні (пасивні) і 2) апперцептивні (тобто такі, що виникають за рахунок активності свідомості). Ця класифікація була використана О.Ф. Лазурським, який розглядав асоціацію як механізм ендо-, а апперцепцію – як механізм екзопсихики [153]. Цією ідеєю продуктивно скористався також і М.Я. Басов: у структурі діяльності людини він розрізняв асоціативно-детермінований і апперцептивно-детермінований процеси [24].

Біологічну лінію розвитку поняття відношення реалізував у своїх працях Г. Спенсер. У його концепції відношення використане як теоретична теза про взаємозв'язок організму й зовнішнього середовища. Усі психічні явища для Г. Спенсера – це, в остаточному підсумку, випадки відповідності між організмом і середовищем, що розвиваються у процесі еволюції [222].

У працях М.Я. Грота ідея відношення зведена в ранг методологічного принципу психологічної науки [72; 73]. Цей дослідник описував психічне як цілісний чотирьохфазний процес – «психічний оборот». Він складається з фаз 1) здійснення враження на ор-

ганізм, 2) переробки цього зовнішнього враження у внутрішнє, 3) стимуляції внутрішнім враженням внутрішнього руху, і 4) вираження внутрішнього руху в зовнішньої активності, спрямованої на предмет. Увесь психічний оборот у цілому розглядається М.Я. Гротом як динамічна структура відношення організму й середовища, як принцип пояснення цього відношення. Психічний оборот у всіх його компонентах виступає в якості регулятора взаємодії організму й середовища. М.Я. Грот виділяє «страждальний» та «діяльний» психічні обороти (відповідно, «психічне життя» і «психічну діяльність»).

В XIX столітті М.М. Троїцький виявився першим з російських учених, що створили психологічну концепцію, в основу якої покладено розуміння психічних явищ як відношень [284]. Він виділяв три загальні властивості психічних явищ – відносність, співвідносність (корелятивність) і рефлексивність. Корелятивність – це залежність одних психічних явищ від інших, «попередніх членів від своїх наступних», «коли умови самі стають у залежність від викликаних ними явищ», тобто зворотна залежність [284, с. 39]. Тому всі психічні явища М.М. Троїцький розглядає як психічні відношення. Цей дослідник виділяє наступні види відношень: 1) страждальні (пасивні) і діяльні (активні); 2) уявні (ідеальні) і дійсні (реальні); 3) непродуктивні й продуктивні (творчі); 4) потенційні й актуальні; 5) прямі й зворотні (відношення до себе).

Погляд на психічне як на відкриту для взаємодії зі світом системою, розуміння психічних відношень як суб'єктно-об'єктних зближає концепцію М.М. Троїцького з підходами до проблеми відношення українських та російських психологів, що працювали на початку й першій половині XX століття (В.М. Бехтерев, О.Ф. Лазурський, М.М. Ланге, М.Я. Басов, В.М. Мясищев).

В.М. Бехтерев використовував поняття «відношення» на всіх етапах наукової творчості. У його «об'єктивній психології» усі реакції організму, від чистих рефлексів до самих складних психічних явищ розглядаються як акти ставлень організму до зовнішнього середовища. В.М. Бехтерев розрізняв вісім видів реакцій: 1) рефлєкторні, 2) автоматичні, 3) психоорганічні (інстинктивні), 4) такі, що відтворюють (репродуктивні), 5) сполучально - рефлєкторні (психотрефлєкторні), 6) сполучальні, 7) особистісні (індиві-

дуальні), 8) символічні [26]. Лише останні п'ять видів «ускладнені» втручанням психічного. Описуючи різні рівні психічного В.М. Бехтерев використовує поняття «відношення організму до середовища», «співвідносна діяльність», «особистість». Відношення, «ускладнене» участю психічного, відрізняється вибірковістю й активністю. На рівні особистості відношення індивідуалізується, стає самодіяльним, цілеспрямованим. Ідея відношення в працях В.М. Бехтерева реалізована через суб'єктно-об'єктний зв'язок, який розкривається з позиції зовнішнього спостерігача природнонауковими методами.

Категорія «відношення» активне розроблялася О.Ф. Лазурським при конкретизації сутності, проявів і функціонування екзопсихіки [153]. Він писав про два аспекта аналізу психіки – актуальний й потенційний. Тому в структурі особистості він виділяв ядро (стійкі, ендопсихічні компоненти) і периферію (компоненти особистості, які змінюються залежно від ситуацій й відносини між ними). Відношення – це результат прояву екзопсихічних тенденцій особистості. Тим самим О.Ф. Лазурський долає характерну для Ч. Дарвіна, Г. Спенсера та частково – В.М. Бехтерева загальнобіологічне трактування відношення як «взаємодії організму й середовища, оточення» і виходить на рівень аналізу відношень «особистості й середовища». У спільної із С.Л. Франком статті [152] О.Ф. Лазурський виділив п'ятнадцять видів відношень особистості й середовища. Це – «об'єктна» класифікація, що включає ставлення до: 1) речей, 2) природі й тварин, 3) окремих людей, 4) половой любові, 5) групи, 6) родини, 7) держави, 8) праці, 9) власності, 10) соціальних норм, 11) моральності, 12) світогляду й релігії, 13) знання й науки, 14) мистецтва, 15) самого себе.

Далеко не усі з перерахованих об'єктів є значимим для конкретної людини. Відношення виділяє, відбирає лише невелику частину із цього переліку об'єктів. Виділене проектується на рівень «внутрішнього складу особистості» (на рівень ядра), стає для людини особливим, значимим. На відміну від В.М. Бехтерева, який писав про відношення переважно в абстрактно-біологічному смислі, О.Ф. Лазурський, зумів наповнити категорію відношення конкретно-психологічним смислом.

Інше важливе досягнення О.Ф. Лазурського – це наповнення категорії відношення емоційно-ціннісним смислом. На його думку в структуру відношення обов'язково «вбудована» яка-небудь емоція, почуття (приязнь, інтерес, ненависть, антипатія, прагнення уникати, підкреслена байдужність, страх і т.п.). Емоційний компонент у структурі відношення не випадковий: він відбиває характер, «нервово-психічну організацію» людини, риси її особистості, тобто її типові реакції. Тому відношення є частинами «Я».

О.Ф. Лазурський виділив основні параметри будь-якого відношення, які можуть стати об'єктом емпіричного вивчення. Це: 1) ступінь його інтенсивності, 2) форма здійснення відношення та його об'єкт, 3) ступінь диференційованості, наявність у ньому «відтінків», нюансів і окремих сторін і 4) широта та обсяг відношення (тобто кількість об'єктів, або аспектів окремого об'єкта, на які поширюється дане відношення).

У методологічному плані роботи О.Ф. Лазурського важливі підкресленням активної ролі особистості: саме особистість ставиться до середовища, а не середовище до неї (як це впливає із загальнобіологічних інтерпретацій відношення). Особистість може продукувати багато різних відношень (у тому числі – і до того ж самого об'єкта), що саме по собі є джерелом багатства й різноманітності її смислового досвіду. Завдяки цьому дослідникові поняття відношення особистості до середовища перестало бути суцього теоретико-філософським і швидко придбало статус емпірико-психологічного.

Учень і послідовник О.Ф. Лазурського М.Я. Басов спочатку використовував поняття «відношення» у значенні взаємозв'язків у середині психіки. Однак згодом він запропонував концепцію, яка, фактично, передувала й підготувала появу діяльнісного підходу до феномена відношення. Він став трактувати відношення як взаємовідношення, що має як об'єктивну (середовище), так і суб'єктивну (організм, особистість) сторони, пов'язані діяльністю. Таким чином, М.Я. Басов одним з перших запропонував діяльнісне розуміння відношень. Відповідальність за породження й структурування відношення він покладав не тільки на людину, але й на навколишнє середовище. Середовище активне тому, що задає мету й тим самим викликає й організує діяльність [24].

Підхід Б.Г. Ананьєва до відношення не можна назвати цілісним, тому що він наполягав на необхідності вивчення не стільки біологічних, скільки соціальних підстав відношення. Способи реалізації відношень у людей на відміну від тварин не зводяться до одному лише обміну речовин і пасивному пристосуванню. Цей дослідник зв'язав концепцію відношення з вивченням характеру, який він розумів як властивість людини, яка виробляється в процесі життя в суспільстві [6]. Фундамент відношення має соціальну природу й проявляється в основному у формі прихильностей і смаків. Відношення для цього дослідника – це, насамперед, емоційне явище.

На думку С.Л. Рубінштейна відношення – суттєва риса психіки, що проявляється, насамперед, в інтенціональності [249]. Будь-яке психічне явище одночасно належить суб'єктові й ставиться до чогось зовнішнього. Це – переживання чогось, що перебуває поза суб'єктом. Внутрішня природа психічного розкривається через його відношення до зовнішнього. Діяльність виражає відношення й одночасне формує його.

Для С.Л. Рубінштейна відношення – це: 1) зв'язок свідомості людини зі світом, тому що свідомість – це не замкнена, а відкрита система; 2) позиція, тому що діяльність людини відбувається в соціальному контексті (оцінюється іншими людьми, викликає суспільний резонанс); 3) емоційно-мотиваційне явище (відкидання, визнання, оцінка й т.п.).

Найбільш цілісну й послідовну концепцію відношення, яка не втратила свого значення до теперішнього часу, запропонував В.М. Мясіщев [197 –199]. Категорія відношення використана їм як пояснювальна: з її допомогою розглядаються всі основні поняття психології. У методологію психології В.М. Мясіщев увів принцип відношення. Відношення людини – внутрішня, суб'єктивна, індивідуально-виборча сторона всіх його різноманітних зв'язків зі світом. Особистість трактується як система відношення. Відношення – це завжди вираження особистості «у цілому», а не якої-небудь її окремої частини. Характер – це спосіб, яким особистість реалізує свої відношення з навколишньою дійсністю. Відношення – це ще й певна позиція, динамічна структура, особлива спрямованість особистості на предмет, певна організація психічних процесів, станів і

властивостей людини, що відбиває сутність і зміст того життєвого виклику, на який людині треба надати відповідь. Найбільш складним, удосконаленим й історично обумовленим різновидом відношення є свідомість.

Відношення має певні приватні форми, до яких В.М. Мясіщев відносить соціальні установки, погляди, інтереси, переконання, смаки, мотиви й ін. Відношення можуть бути охарактеризовані (і навіть об'єктивно діагностовані) за такими параметрами, як структура, вибірковість, спрямованість та ступінь стійкості.

Онтогенетичний розвиток відношень полягає в поступовій заміні афективних механізмів їх регуляції свідомими. Дитина переходить від недиференційованих відношень до двополусного, двостороннього емоційного відношення. Воно може стати основою більш складних форм відношень, які утворюють спрямованість особистості.

На пізніх етапах своєї наукової творчості В.М. Мясіщев трактував відношення як один із класів особистісних властивостей поряд з темпераментом, рівнем функціонального розвитку особистості, загальною структурою особистості як цілісної системи.

Під час обговорення проблеми співвідношення потенційного й функціонального рівнів аналізу психічної діяльності, В.М. Мясіщев зв'язував відношення з потенційним. Саме аналіз потенційного в психіці дозволяє глибоко розкрити сутність емоційного відношення. «Відношення – сила, потенціал, що визначає ступінь інтересу, ступінь сили емоції, ступінь напруги бажання, або потреби. Відношення тому є рушійною силою особистості» [198, с. 35]. В.М. Мясіщев запропонував розрізняти «потенціал відбиття» і «потенціал відношення». Потенціал відношення – це суб'єктивна вибіркова активність особистості, її емоційна готовність до діяльності, обумовлена потребами, відповідальністю, боргом.

Досить великі пояснювальні можливості для розкриття механізмів формування відношення (особливо, емоційного відношення) є у концепції установки Д.М. Узнадзе. За Д.М. Узнадзе установка – це цілісна модифікація суб'єкта, що виникає в ситуації, у якій може бути задоволена його потреба [285; 287]. Ситуація за допомогою установки як би одержує усередині суб'єкта своє представництво. Тому людина до даної ситуації може певним чином віднестися,

специфічно її пережити, діяти в ній у певному напрямку. Д.М. Узнадзе і його послідовники виділяли особливості установки. Вона відрізняється цілісністю (це стан цілісного суб'єкта). Установка коректується, тобто може бути модифікована під впливом сигналів зворотного зв'язку. Вона може мати дві основні форми – актуалізовану (виявлену) і диспозиційну (латентну, хронічну). У цій другій своїй формі установка є фіксованою. Д.М. Узнадзе у зв'язку із цим відзначав, що «...фіксована установка досить довго зберігає готовність до активації» [286, с. 85]. Споконвічно установка нефеноменальна, тобто неусвідомлювана, імпліцитна, не представлена у свідомості. Утворюється установка внаслідок повторень (але не формальних, коли повторюється тільки зовнішня ситуація, а змістовних, тобто із залученням мотиваційно-сислової сфери особистості). Після кожного змістовного повторення («повторення без повторення», говорячи словами М.О. Бернштейна) особистість змінюється.

Усі п'ять особливостей установок, виявлені психологами грузинської школи властиві також і емоційному відношенню. Емоційні відношення цілісні (охоплюють усю людину), можуть мінятися згодом під впливом інформації, яку отримує суб'єкт. Вони існують і в актуальному й у латентному виді, закріплюються в пам'яті внаслідок повторень. Сумніви може викликати тільки теза про переважну неусвідомленість емоційного відношення. Емоційне відношення закріплене в емоційній пам'яті суб'єкта, але реалізується воно в конкретних ситуативних емоціях. Усвідомлюються саме вони, а не саме відношення. Відношення ж відіграє роль своєрідного фрейму, довгочасного фактора, що зобов'язує людину певним чином емоційно реагувати на об'єкт відношення. Тому доцільно введення поняття емоційної установки, яке досить близько за своїм смислом поняттю емоційного відношення. До цих двом поняттям тісно примикає поняття почуття.

Є.П. Ільїн вважає почуття синонімом поняття «емоційна установка» [99]. Виникнення почуття фактично означає встановлення тісної емоційної прив'язки суб'єкта до об'єкта, виникнення емоційного відношення до нього. Людина стає «емоційно зарядженою» на реагування певним чином на даний об'єкт. Основою й детермі-

нантою такого реагування є емоційна установка, тобто почуття як стійке суб'єктивне відношення людини до чого-небудь.

Виникнення емоційного відношення означає становлення почуття. При цьому формуються й актуалізуються програми емоційного реагування людини на певний об'єкт при його сприйнятті й представленні в певних життєвих ситуаціях. На думку М.А. Кузнецова [134] почуття – це особливі установки, що зберігаються тривалий час в емоційній пам'яті й багаторазово відтворюються в адекватних для них ситуаціях. Це тривале й сховане позитивне або негативне ставлення людини до кого-небудь або до чого-небудь. Емоційне відношення-ставлення (тобто сукупність емоційних установок) задає критерії, відповідно до яких відбувається актуалізація й розгортання актуального почуття.

Емоційне відношення координує (синхронізує) когнітивні, мотиваційні, психофізіологічні, суб'єктивні й моторні аспекти діяльності людини, забезпечуючи тим самим можливість розв'язання якого-небудь життєвого завдання. Тим самим, емоційне відношення бере участь у формуванні певної лінії поведінки. Незважаючи на різноманітність життєвих ситуацій, у яких виявляється людина, лінія її поведінки завдяки емоційному відношенню залишається стійкої.

Б.Ф. Ломов використовує поняття «суб'єктивні відношення особистості» у якості найбільш загального, здатного об'єднати в собі все різноманіття форм прояву спрямованості особистості (потреб, мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, прихильностей, інтересів, симпатій і антипатій та ін.) [169]. Детермінанта (предиктор, причина) суб'єктивних відношень особистості, на думку Б.Ф. Ломова – об'єктивні суспільні відношення.

У суб'єктивних відношеннях особистості присутній «момент оцінки», через них і за допомогою їх виражається упередженість людини. Отже, суб'єктивні відношення особистості в той же час є й емоційними ставленнями.

До категорії суб'єктивних відношень найбільш близькі поняття «установка», «особистісний смисл» і «атитюд». Однак ці три поняття відбивають окремі сторони суб'єктивних відношень: атитюд (Д. Креч, Р. Кречфілд) – приналежність суб'єктові, установка – системну модифікацію особистості в цілому при її взаємодії із ситуа-

цією (Д.М. Узнадзе), особистісний смисл – зв'язок відношень особистості із суспільними значеннями (О.М. Леонтьев). При цьому Б.Ф. Ломов підкреслює, що категорія суб'єктивного відношення особистості є для цих трьох понять родовим.

Для Б.Ф. Ломова суб'єктивні відношення особистості – це складна, багатомірна, багаторівнева система, що постійно змінюється. Вона утворює якісь n-мірний «суб'єктивний простір», кожна вісь якого відповідає певному суб'єктивному відношенню.

Зміни в суб'єктивних відношеннях відбуваються не самі по собі, а у зв'язку зі змінами в об'єктивному положенні особистості в системі суспільних відношень (наприклад, внаслідок дорослішання дитини й зміни провідного виду діяльності, професійного росту дорослої людини й т.п.). Протиріччя між об'єктивною позицією особистості в суспільстві і її суб'єктивними відношеннями переживаються у вигляді труднощів, зовнішніх і внутрішніх конфліктів, криз.

У суб'єктивних ставленнях особистості концентрується й інтегрується весь її життєвий досвід (і насамперед – досвід розв'язання «завдань на смисл» [166; 172; 295]). За Б.Ф. Ломовим, детермінація суб'єктивних відношень особистості надзвичайно складна й має «кумулятивний характер» [169, с. 330]. У свою чергу, самі суб'єктивні відношення активно впливають (накладають відбиток) на всі психічні процеси, особливо на такі, які забезпечують відбір, розуміння й інтерпретацію інформації, вибір і прийняття рішень.

Так само як і В.М. Мясищев на пізніх етапах своєї наукової творчості, Б.Ф. Ломов використовує поняття «психічного утворення» [169, с. 331] для позначення зафіксованих у пам'яті, «кристалізованих» у досвіді особистості форм суб'єктивних ставлень. Основні форми психічних утворів – система переваг, інтересів, смаків, думок, модуси реагування на значимі ситуації (емоційна готовність) і т.п., Так звані «психічні утворення» – це інтеріорізовані, ефективно сконцентровані в пам'яті, інтегральні, нероздільні, такі, що проникають друг у друга когнітивні, емоційні й мотиваційні структури. Вони беруть участь у регуляції всіх видів діяльності суб'єкта, окремих психічних процесів і дій. Вони детермінують і підтримують розгортання психічних станів, є основою для закріплення рис характеру. Основна їхня функція – створення певного емоційного тла

діяльності, визначення спрямованості вектора «мотив – ціль», асоціативності і послідовності дій, їх організації й спрямованості на кінцевий результат. Саме ця ідея використана в даній монографії для формулювання поняття емоційного ставлення студента до навчально-професійної діяльності. Емоційне ставлення до навчання в студента – конкретний приклад «психічного утворення».

Б.Ф. Ломов відзначає, що суб'єктивні відношення особистості – це своєрідний «кістяк» суб'єктивного світу особистості. При цьому найбільш повно суб'єктивні відношення проявляються у вчинках людини.

Суб'єктивні відношення можна оцінити за наступними вимірами: 1) модальність, 2) інтенсивність, 3) широта (тобто багатство, або вузькість), 4) ступень стійкості, 5) домінантність (залежно від того, які з відношень більш значимі, тобто домінують), 6) когерентність (ступінь внутрішньої структурної зв'язності відношень), 7) емоційність (ступінь пронизаності емоціями й почуттями), 8) узагальненість, 9) принциповість, 10) активність, 11) свідомість. Б.Ф. Ломов відносить перші чотири виміри відношень до базових, а інші – до додаткових (похідних).

На думку Д.В. Колесова відношення – насичена емоціями форма оцінної активності суб'єкта, що бере участь в регуляції діяльності [118; 119]. Одна з найважливіших її функцій – відбивно-оцінна.

У структурі психічної регуляції діяльності відношення функціонує в тісному зв'язку з оцінкою, але при цьому відрізняється від неї. Якщо оцінка відбувається «тут і тепер», то відношення виходить за рамки ситуації й проявляється як «оцінка, що попереджає». Відношення – найважливіший позаситуаційний орієнтир, важливий для асиміляції будь-якої нової інформації. Відношення формується з оцінок, які повторювалися багато раз у минулому, піддалися узагальненню й зафіксувалися в пам'яті. Такий узагальнений прототипічний слід у пам'яті дозволяє заздалегідь і найбільш вигідним чином визначити характер дії з об'єктом, лінію поведінки в тісї, або іншій конкретній ситуації. Через відношення досвід минулого переноситься на майбутнє, тобто відношення – це форма випереджального відбиття.

Відношення впливає на кожну поточну (ситуаційну) оцінку об'єктів, ситуацій, подій, а також визначає характер бажань, пов'язаних з об'єктом відношень. Відношення – це одночасне й оцінне й настановне явище психіки, вираження єдності зв'язку й оцінки. Відношення виникає там, де з'являється об'єкт, що заслуговує оцінки [118, с. 381].

Відношення як фактор дії людини, формується поступово як результат узагальнення оцінок, що повторюються, або взаємодоповнюючих оцінок об'єктів, подій, ситуацій. Інша функція відношення – економія енергії. Відношення розвантажує психіку, заощаджує психофізіологічні й когнітивні ресурси, тому що звільняє суб'єкта від небажаної повторної роботи, спрямованої на оцінку об'єктів, подій, ситуацій, які вже були оцінені в минулому.

Третя важлива функція відношення – підготовча. Будучи обумовленим подіями минулого, відношення, проте, спрямоване на майбутнє, тому що воно визначає готовність людини діяти, думати, переживати певним чином, а не яким-небудь іншим. Тому відношення – настановне явище психіки, «настановна оцінка» [15; 233; 285 – 287]. Як і установка, відношення зазнає акт об'єктивації. Якщо людина, до якої у суб'єкта зложилося певне ставлення, робить несподіваний учинок, то дане ставлення стає об'єктом самосвідомості, самоаналізу й рефлексії. Воно починає мінятися, наповнюватися новими оцінками.

Відношення виконує функцію акумуляції життєвого досвіду суб'єкта, концентруючи інформацію на різних рівнях біографічної пам'яті. О.М. Лактіонов у зв'язку із цим пише про 1) пам'ять на недавні події («пам'ять нового досвіду»), 2) ретропам'ять (емоційно насичені, пронизані ностальгічними почуттями спогади про період найвищих життєвих досягнень людини), і в) пам'ять раннього дитинства [154]. Відношення людини до різних соціальних подій наповнює змістами історичну пам'ять, у якій фіксуються взаємозв'язки подій загальнолюдського історичного минулого й подій життя окремого індивіда [17; 44; 96; 134; 208; 302]. Завдяки включенню в структуру слідів історичної пам'яті емоційно насичених і наповнених особистісними смислами відношень забезпечується комунікація індивіда в його межперсональному просторі, стає можливим діалог у системі «людина – культура».

Особливою функцією відношення є прояв суб'єктивності, тобто здатності людини бути джерелом пізнання й перетворення дійсності, носієм активності, яка веде до змін в інших людях і в самому собі [277]. Взагалі, «ставитися» до чого-небудь може тільки жива істота. У будь-якому відношенні на одному полюсі завжди перебуває жива істота, а на іншому – як живий об'єкт, так і не живий, а також соціальні ситуації, явища природи. Прояв суб'єктивності у відношенні має місце там, де хоча б однієї зі сторін відношення є людина [22; 34; 169]. Суб'єктивність відношення не означає його необ'єктивності. Відношення, залишаючись проєкцією суб'єкта в зовнішній світ, може бути цілком об'єктивним, якщо воно засноване на зборі й аналізі всебічної інформації про об'єкт, «перевірки реальністю», урахуванні зворотного зв'язку, розумінні відносності оцінок і обліку контексту. Фахівці із проблеми психологічного здоров'я [8; 42; 192; 238; 239], дослідники феномена мудрості й особистісної зрілості [60; 215; 290; 306; 328] високо цінували здатність людини до вироблення й збереження об'єктивного відношення до різноманітних об'єктів, ситуацій і подій незалежно від змін у зовнішньому світі й у власних станах. Така здатність – потужний ресурс, і в той же час, надійний критерій адаптації особистості до життя в стресогенному середовищі [172; 174; 243; 264; 296]; ця здатність навіть позитивно корелює з очікуваною тривалістю життя [57].

Відношення – одна з форм відбиття людиною (і тваринами) навколишньої дійсності. У відношенні виражається (у людини – переважно особистісна, у тварини – біологічна) значимість об'єкта відношення. Люди на відміну від тварин можуть усвідомлювати відношення до чого-небудь, робити його предметом міркування, зміни за допомогою вольових зусиль [95; 98; 257], цілеспрямованого формування, виховання [45], маніпуляції [55].

Відносини людини – система вибіркового, індивідуальних, у різному ступені усвідомлюваних зв'язків з різними аспектами об'єктивної дійсності (матеріальними й віртуальними об'єктами). У суб'єкта може сформуватися відношення навіть до невідомих для нього об'єктів (як до об'єктів можливого знайомства в майбутньому).

В.К. Вілюнас виділив п'ять основних груп відношень людини (у його термінології – «мотиваційних відношень») [45]. По-перше – це

ставлення, які спонукують реальну повсякденну активність людини (від систематичної діяльності до випадкових, незапланованих форм, що залежать від обставин, зовнішньої й внутрішньої активності). По-друге, ставлення людини до різних необхідних для нього умов і благ, які вона сама не створює, але до одержання яких прагне в процесі суспільного поділу праці й обміну її продуктами. У третій – ставлення до об'єктів (подій, ситуацій), які були значимі для людини в минулому (професійні досягнення, власні якості й т.п.) і в цей час служать предметом біографічних спогадів, переживань (наприклад, гордості, невдоволення й ін.). По-четверте, відношення, які не можуть виразитися в реальній діяльності за різними причинами (через невідповідність традиціям, нормам, особистій етиці й принципам суб'єкта, через його непевність у собі, або в силу необхідності зробити вибір і відмовитися від даної діяльності на користь іншого заняття). По-п'яте, ставлення, які зв'язують людину з «об'єктами», далеко відставленими в просторі (наприклад, спортивні змагання, політичні події й т.п.) і в часі (наприклад, вчинки історичних діячів у минулому), а також з такими «об'єктами», які, за термінологією К. Левіна, відносяться до сфери «ірреального» [156]. Ця частина системи відношень людини утворює його світогляд.

У концепції К. Левіна відношення розуміється як співвідношення динамічних сил у структурі «психологічного поля», які склалися на даний момент. Як тільки виникає намір (квазіпотреба), психологічне поле, що включає в себе як особистість, так і оточення, отримує особливу структуру. Усередині особистості виділяється особливо напружена «зона» (область), пов'язана із предметом квазіпотреби. Ця напруга прагне до розрядки (через дію, мислення, емоційне переживання, фантазування й т.п.). Оточення ділиться на ряд регіонів, один з яких, – цільовий, – становиться особливо значимим (тобто отримує позитивну або негативну «валентність»). Саме в цьому, – цільовому, – регіоні перебуває предмет квазіпотреби, який одержує позитивну, або негативну валентність. Регіони, що ведуть до цільового регіону, перетворюються в інструментальні елементи психологічного поля суб'єкта. Відношення до них також стає особливим, що залежить від специфіки їх зв'язку з кінцевою метою. Відношення виражається в локомоціях (реальних або віртуальних), спрямованих на предмет квазіпотреби [156].

Ж. Ньютен запропонував модель «мотивації, як відношення», у якій мотивація визначається в поняттях «...взаємин, що зв'язують діючого індивіда зі світом» [209, с. 98]. Індивіда із середовищем пов'язує «мережа відношень». Як особистість, так і оточення безглузде розглядати поза цією мережею відношень. І особистість і поведінковий світ – продукти цієї мережі. Мотив не є якою-небудь окремою сутністю. Він являє собою динамічний аспект «функціонування індивіда у відношеннях». Це функціонування здійснюється протягом усього життя. Потреби не з'являються у відповідь на специфічний стимул. Вони являють собою динамічну характеристику ступеня взаємодоповнення полюсів у системі «індивід Х середовище». Це взаємовідношення індивіда із середовищем, яке потрібно для оптимального функціонування індивіда.

Близьку до поглядів Ж. Ньютена концепцію запропонував Г. Мюррей [195]. Розробляючи теоретичне обґрунтування для Тематичного Апперцепційного Тесту (ТАТ), він розбудовував інтеракціоністський підхід до мотивації. Мотивація трактується через поняття теми – відношень особистості й ситуації, що розвиваються в певному напрямку. Тематичне відношення обумовлене як «зсередини» (певними вісцерогенними й психогенними потребами), так і «зовні» (тисками й вимогами оточення). При цьому саме тема вважається «справжньою одиницею аналізу людської активності».

Особливості ставлення людини до якого-небудь об'єкта (ситуації), виявляється в особливостях її дій з даним об'єктом (вчинків у даній ситуації), її вибіркової позиції. Участь відношення в регуляції діяльності виражається в тому, що воно визначає характер можливих дій. Залежно від відношення до об'єкта людина його уникає, або, навпаки, наближається до нього, думає про нього, або побоюється його, тримає його в полі зору, або мріє про нього й т.п. На елементарному рівні вираження відношення мова йде про модифікацію рухів і моторних актів [113]. На більш складних рівнях психічної регуляції діяльності відношення до об'єкта проявляється в специфіці підходу до нього. При цьому операційний склад діяльності узгоджується зі значимими (з погляду суб'єкта) властивостями об'єкта. На соціально-особистісному рівні відношення виражається у формі вчинку, тобто індивідуально-неповторного, ціннісно-смыслового, культурно-особистісного вектора суб'єктивної

активності людини. На думку В.А. Роменца, вчинок, будучи способом особистісного існування людини у світі, «...виражає будь яке відношення між особистістю і матеріальним світом...» [248, с. 13]. Це комунікативно-творчий акт, у якому розкриваються відношення в системі «людина – вчинок – світ», взаємопроникають суб'єктивний світ особистості й об'єктивний світ.

У науковій літературі приводяться різні класифікації видів відношень, побудовані на різних підставах [159; 169; 197; 230; 249 та ін.]. Так, за динамічними характеристиками виділяють відношення, що вже склалися й такі, що ще тільки складуються. За ступенем стійкості – стійкі й нестійкі. За структурним критерієм можливе виділення елементарного й складного (багатокомпонентного) ставлення. За ступенем визначеності відношення може бути таким, що містить у собі суперечливі, логічно мало сумісні тенденції (тобто амбівалентне), так і цілком однозначне, несуперечливе. Залежно від конкретних завдань, які вирішує той, або інший суб'єкт, що характеризується якими-небудь моральними якостями, відношення може бути таким, що демонструється, або справжнім, упередженим – неупередженим, суб'єктивним – об'єктивним. Усвідомленому відношенню (такому, що рефлексується, порівняно легко вербалізується) може бути протипоставлене інтуїтивне відношення (тобто таке, коли суб'єктові не відомі підстави свого ставлення). Опозиційну пару складають також ретельно приховуване відношення разом з відношенням, що проявляються вільно й відкрито.

У своїй відомій статті, присвяченій сутності й структурі інстинкту, П.Я. Гальперін, привів зоопсихологічні, палеопсихологічні й логічні аргументи на користь протиставлення інстинктивного й неінстинктивного відношення [54]. Інстинктивне відношення властиве тваринам, засноване на вроджених програмах поведінки й становить центральну (ядерну) ланку в структурі інстинкту. Тут ідеться про «інстанцію специфічного відношення» тварини до біологічно значимих об'єктів. Через цей, «вмонтований» в структуру психіки компонент, тварини «присуджені» до певного, – біологічно обумовленого, – типа поведінки. Такий тип поведінки не є вільним у тому розумінні, що тварина не відповідає ні за ініціацію поведінки, ні за його припинення; не може вона також оцінити свою поведінку «за допомогою відомих критеріїв». Людина усе це може (і

навіть зобов'язана!) тому що її психіка звільнилася від «інстанції специфічного відношення» у процесі антропогенезу (приблизно в період верхнього палеоліту). Відношення людини до життєво значимих об'єктів, за П.Я. Гальперіним, є принципово неінстинктивним, сумісним з його соціальною природою, з моральною оцінкою поведінки. Неінстинктивність ставлень до світу робить людину відповідальною за вибір лінії поведінки, за його наслідки.

За емоційним тоном виділяють позитивне, негативне, нейтральне (проміжне між першими двома) і байдужне (коли об'єкт оцінюється, як такий, що не заслуговує уваги) відношення. Почуття як готовність до певного емоційного переживання й настроєність на нього, входить у структуру будь-якого виду відношень, тому в широкому змісті слова будь-яке відношення є емоційним. Відношення школярів і студентів до навчальної діяльності обов'язково містить у собі емоційну оцінку всіх компонентів цієї діяльності, усіх її учасників (включаючи себе, свої можливості й ресурси), а також готовність емоційно реагувати на процес і результати цієї діяльності. Емоційне ставлення до навчальної діяльності обумовлене рівнем емоційної й особистісної зрілості суб'єкта відношення, особливостями психологічного віку.

Поняття «емоційного відношення як взаємодії» та «емоційного відношення як готовності» різняться. Методологічна основа такого розрізнення – виділення актуального й потенційного у такому психічному явищі, як відношення. У порівнянні з російською, українська мова має більш широкі можливості такого розрізнення, тому що воно в неї закріплене термінологічно («емоційне відношення» та «емоційне ставлення»).

Емоційне ставлення генетично походить з емоційних відношень, однак до них не зводиться. 1. У понятті «відношення» акцентована взаємодія людини з іншою людиною, вплив на об'єкт. У понятті «ставлення» зроблений акцент на наявності зв'язку із цією людиною (об'єктом); цей зв'язок пронизаний емоційною оцінкою даної людини (об'єкту). 2. В «відношенні» акцентована *актуальність* взаємодії, що відбувається «тут і тепер». Головне в «ставленні» – *потенційна готовність* до переживання емоцій і почуттів, до здійснення яких-небудь дій «коли-небудь потім» у майбутньому. «Ставлення» – це структура, яка готова актуалізуватися в якості «про-

цесу». 3. «Відношення» ситуаційне, тобто прив'язане до певного моменту часу й місцю. «Ставлення», у певному змісті, існує поза ситуацією й часом, тому що це – узагальнення різних почуттів і емоцій, пережитих людиною в різні роки її життя в різних місцях, із приводу різних подій та об'єктів. 4. Відношення визначає *можливість* взаємодії людини з іншою людиною (або об'єктом). Ставлення визначають, головним чином, *характер, стиль* такої взаємодії. 5. Відношення *підтримують*, а ставлення *мають*. 6. У відношеннях акцентований операційний аспект: тут до взаємодії обов'язково приєднується дія (наближення, видалення, уникнення, активний пошук, енергійне присвоєння, відштовхування, мімічні й пантомімічні реакції й т.п.). У ставленні дія присутня неявно; вона тут замаскована, або взагалі відсутня. Ставлення – це, насамперед, внутрішнє, феноменологічне явище. Частина ставлень входять у структуру світогляду суб'єкта.

Предметом цього наукового дослідження є потенційний аспект емоційного відношення, тобто «емоційне ставлення». Тому в тексті цієї монографії йтиметься саме про емоційне ставлення, зокрема – про емоційне ставлення студентів до навчання (ЕСН).

1.2. Особливості й основні закономірності розвитку емоційних ставлень особистості в юнацькому віці

Для більш повного розкриття специфіки ЕСН у студентів необхідно визначити значення поняття «студентський вік». У науковій літературі з вікової і педагогічної психології є тлумачення студентського віку.

К.Д. Ушинський називав цей вік «самим рішучим»; цей час самої активної роботи над собою. Усе, що буде досягнуто в ці роки, визначає майбутній розвиток особистості. Б.Г. Ананьєв підкреслював, що змістом даної стадії є виховання фахівця, суспільного діяча й громадянина, а також консолідація й освоєння соціальних функцій, формування професійної майстерності. Це завершальний етап формування особистості, основна стадія професіоналізації. На думку Б.Г. Ананьєва, до 17 років в особистості виникають оптимальні суб'єктивні умови для формування навичок самоосвіти [4].

Л.Д. Столяренко вважає, що студентство є специфічною спільністю людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти [274]. І.О. Зимня визначає студентство як людей, що систематично, цілеспрямовано опановують знаннями й професійними вміннями, що відрізняються найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним споживанням культури й високим рівнем пізнавальної мотивації [94]. На думку В.А. Лабунської, студентський вік є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. У цей час відбувається оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини. У студентів, як у специфічної соціальної спільності – особливі умови життя, праці й побуту, специфічна соціальна поведінка й психологія, система цінностей [150]. Таким чином, студентський вік – специфічна, пов'язана з важливим етапом соціалізації онтогенетична стадія становлення особистості, коли актуальним стає отримання професійної освіти.

Психологічні характеристики студентського віку суперечливі. Психічні процеси, стани й властивості демонструють нерівномірну й складну динаміку, що визначає кризовий характер даного віку.

Більшість дослідників у якості психологічних особливостей віку називають підвищену сприйнятливість і схильність до ризику, інтенсивність спілкування, складність знаходження своєї самотності й формування індивідуальності, спрямованість до нових ідей і перетворень, суперечливість внутрішнього світу. Психічний розвиток у цей період відрізняється надзвичайною складністю, підйомами й спадами. При цьому посилення однієї функції сполучається зі стабілізацією, або навіть ослабленням іншої. Зміни спостерігаються в емоційно-вольовій сфері, спрямованості особистості, мотивації, системі цінностей, соціальних ролей, міжособистісних відносин. Б.Г. Ананьєв уважав, що на студентський вік доводиться оптимум усіх характеристик, інтелектуальних і психофізіологічних особливостей індивіда [5].

Студентський вік характеризується підвищеною емоційністю й емоційною напруженістю. Так, П.М. Якобсон виділяв такі характерні риси емоційності юнаків і дівчат, як велика інтенсивність переживань, відкритість новим враженням, емоційна сприйнятливість, які виражаються в тому, що предметом емоційних переживань стають рольові позиції й міжособистісні відносини [340].

Одним з найважливіших проявів емоційної сфери особистості в студентському віці є ЕСН у вузі. ЕСН системне явище зі складною й багаторівневою детермінацією. Практично всі характеристики студентського віку можуть виступити в ролі предикторів ЕСН.

У вітчизняній віковій психології прийнято виділяти наступні характеристики кожного (у тому числі – і студентського) віку: 1) соціальну ситуацію розвитку особистості, 2) провідний вид діяльності, 3) зміни в сфері спілкування, 4) психічні новоутворення, 5) параметри інтелектуального розвитку, 6) емоційні якості особистості.

До особливого, характерного тільки для юнацтва переживання емоційної значимості знань, студентів спонукає *соціальна ситуація розвитку* особистості. Юнакам і дівчатам треба самостійно вийти на шлях трудової діяльності й визначити своє місце в суспільстві. Ці процеси досить варіативні. Юність – цей час вибору життєвого шляху, навчання у вузі, робота з обраної спеціальності (включаючи її пошук), створення родини, для юнаків, можливо, – служба в армії. У цей час юнацтво виявилось в умовах триваючої нестабільності суспільної свідомості, зіткнення різних світоглядів, систем переконань. На що орієнтуватися в професійному, у соціальному сенсі, які орієнтири для особистісного розвитку при цьому використовувати – чітких відповідей сучасне нестабільне суспільство не дає. Тому сьогодні юнацтву дуже важко виділити й засвоїти норми дорослого життя. Звідси – сум'яття в думках і непевність у завтрашньому дні.

За Е. Еріксоном студентство – це період, що збігається з кінцем юності (юність за його періодизацією – це період від 12-13 до 19-20 років) і з початком ранньої зрілості (20-25 років). На думку цього психолога, головна проблема кінця юності – розв'язати дилему «Его-ідентичність / Рольове змішання». Головна турбота ранньої зрілості – розв'язати дилему «Інтимність / Ізоляція». Успіх розвитку наприкінці юності – якщо вдалося зібрати воедино всі наявні знання про себе (отримані при програванні всіх ролей) у якусь цілісну систему – его-ідентичність). Его-ідентичність – відповідність Я в трьох вимірах. Суспільство надає юнакам і дівчатам психосоціальний мораторій – інтервал між підлітковістю й дорослістю, якийсь подарунок для молоді, час, щоб можна було спробувати себе в низці

соціальних і професійних ролей. Перебування у виші – це одна з найбільш зручних і емоційно комфортних форм мораторію. Успіх розвитку на стадії ранньої зрілості – інтимність (здатність переживати глибоке почуття до близьких, здатність злити свою ідентичність із ідентичністю іншої людини без побоювання втратити себе). Якщо це не вдалося, то юнак буде ізольований, поглинений собою; він буде перебувати в соціальному вакуумі [335].

Провідна діяльність у юнацькому віці (навчально-професійна) утворює «об'єктний полюс» у структурі емоційного ставлення. Цю діяльність починають активно спонукувати соціальні мотиви, пов'язані з майбутнім. Основний мотив пізнавальної діяльності цього періоду – прагнення придбати соціально значиму професію. Ключовий прояв ЕСН – велика вибірковість до навчальних предметів, що з'являється в студентському віці, прив'язка їх до життєвих планів і професійного майбутнього. З безлічі уявлених, фантастичних або абстрактних можливостей поступово «проступає» декілька найбільш реальних і прийнятних варіантів, між якими й має бути вибирати. Усі вони мають емоційну значимість і «передають» цю значимість навчанню. Розвиток ЕСН в студентів один з аспектів професійної суб'єктогенези у студентському віці [90].

Психологічно спрямований у майбутнє й схильний навіть по-думки «перестрибувати» через незавершені етапи, юнак добре розуміє, що зміст цього майбутнього життя, насамперед, залежить від того, чи зуміє він правильно («особистісно вірно») вибрати професію. Яким би безтурботним, легковажним і безпечним він не виглядав, вибір професії – його головна й постійна турбота.

Зміни в сфері спілкування в юнацькому віці також надають вікову специфіку ЕСН. У ці роки високу значимість для юнаків і дівчат здобувають якісні характеристики процесу комунікації. Родина залишається тем мікросоціумом, де юнак й дівчина почувають себе найбільше спокійно й упевнено. У спілкуванні з батьками обговорюються життєві перспективи, головним чином – професійні. У той же час життєві плани вони обговорюють і з викладачами, і зі своїми дорослими знайомими, думка яких для них важлива, і, звичайно, один з одним.

У становленні ЕСН важливо також і спілкування з однолітками, тому що вони – специфічний канал інформації. Спілкування з

ними являє собою особливий вид міжособистісних відносин, один з поважних вигляд емоційного контакту.

ЕСН в студентському віці стає вираженням індивідуальності, тому що майже зовсім долається властива попереднім етапам психоонтогенезу психологічна залежність від дорослих, відбувається затвердження самостійності емоційного вибору, переваг і смаків особистості, чому сприяє насичена комунікація з однолітками.

Комунікація в студентів здобуває наступні якісні характеристики. По-перше, наростає значення індивідуальних контактів і прихильностей, що сприяє становленню індивідуального емоційного стилю. По-друге, відбувається активний пошук супутників життя й однодумців, тобто тих, хто розділяв би інтереси, смаки й емоційні переваги (у тому числі, у навчальній сфері). По-третє, зростає потреба в співробітництві з людьми, зокрема з тими, з ким студент зайнятий спільною навчальною діяльністю (зміцнюються емоційні зв'язки зі своєю академічною групою). По-четверте, з'являється почуття інтимності у взаємодії з деякими людьми. Проявляється феномен юнацької дружби як спосіб задоволення потреби в емоційно-почуттєвій інтимності. Крім усього іншого, друзі суттєво впливають на ЕСН в студентів, можуть служити зразком для наслідування. По-п'яте, любовні відношення, будучи надзвичайно емоційно насиченими, проявляються як фактор суттєвих змін у ЕСН.

ЕСН в студентів, мотивація навчальної діяльності, можуть бути розглянуті в контексті різкого зростання інтересу юнаків і дівчат до сексуальних питань. Навчальна діяльність у цей час може придбати функцію «діяльнісного» вираження приналежності до певної статі. Розвиток статевої ідентифікації у юнацтві являє собою психосоціальний процес повномасштабного засвоєння людиною своєї статевої соціальної ролі й визнання цієї її ролі суспільством.

Особливий внесок у формування й закріплення ЕСН в студентів вносять *психічні новоутворення* юнацького віку. До них відносять здатність до глибокої рефлексії, розвинене усвідомлення власної індивідуальності, формування конкретних життєвих планів, готовність до самовизначення в професії, установку на свідому побудову власного життя, поступове входження у різні сфери життя й діяльності, розвиток самосвідомості, активне формування світогляду, відкриття свого внутрішнього світу, емансипація від дорослих.

Формування світогляду пов'язане з розв'язанням сенсожиттєвих проблем. Тому навчальні знання цікавлять юнака й дівчину не самі по собі, а у зв'язку із власним ставленням до них. Світоглядний пошук у студентів містить у собі соціальну орієнтацію в одержуваних знаннях, усвідомлення себе як частки соціальної спільності (соціальної й/або професійної, культурної групи, нації й/або етносу й т.п.).

Становлення стійкої самосвідомості й стабільного «образу Я» – одне із центральних психологічних новоутворень в юнацького віку [242; 245]. Остаточко складається система уявлень людини про саму себе. Незалежно від того, істинно воно чи ні, ця узагальнена система уявлень впливає на поведінку, що породжує ті або інші переживання, емоційні установки. При цьому в самосвідомість активно входить психологічний фактор часу – юнак і дівчина починають «жити майбутнім».

Саме в юнацькому віці можна вперше вірогідно діагностувати інтернальний та екстернальний локус контролю особистості, тобто тип відповідальності. Студенти орієнтовані на розвиток у собі почуття відповідальності за себе й інших, на необхідність самостійного вибору в повсякденнім житті, в екстремальних ситуаціях, а також за здійснення цивільного вибору.

Локус контролю – важливий компонент ЕСН, що найбільш інтенсивно розвивається в студентському віці. Студенти із внутрішнім локусом контролю більш позитивно ставляться до викладачів, інших студентів. Екстерналів же відрізняє підвищена тривожність, стурбованість, менша терпимість до інших, підвищена агресивність, конформність, менша популярність. Студентський вік – сприятливий час для активного формування інтернального контролю й соціальної зрілості. Формування локусу контролю відбувається в рамках становлення механізмів саморегуляції й самоорганізації. Найбільш тісний розвиток типу контролю особистості сполучений з формуванням ЕСН й емоційної сфери особистості в цілому.

На специфіці ЕСН в студентському віці суттєво позначаються закономірності інтелектуального розвитку.

По-перше, студенти відрізняються від школярів підвищеною схильністю до самоаналізу, потребою систематизувати, узагальню-

вати свої знання про себе (розбиратися у своєму характері, своїх почуттях, діях, учинках).

По-друге, у цілому в житті взагалі й у навчальній діяльності зокрема проявляється співвіднесення себе з якимсь ідеалом, активізується можливість самовиховання, впливу на власне ЕСН.

По-третє, мислення здобуває особистісний емоційний характер. З'являється деяка пізнавальна пристрасність до теоретичних і світоглядних проблем. Активно розвиваються інтелектуальні почуття, які включаються в структуру ЕСН. Емоційність проявляється в особливостях переживань із приводу власних навчальних можливостей, здібностей і особистісних якостей (інтелектуальний вимір самооцінки).

По-четверте, з'являється тяга до узагальнень, пошуку закономірностей і принципів, що знаходяться за одиничними фактами. Узагальнення (особливо самостійно вироблені) здобувають особливу емоційну привабливість.

По-п'яте, активно формується абстрактно-логічне мислення, проявляється пізнавальне вміння самостійно розбиратися в складних (багатопрічинних) питаннях. Мислення стає систематичним і критичним. Однак при цьому когнітивні процеси юнаків і дівчат досить піддані емоціям і почуттям (вони вимагають доказів і обґрунтування тих тверджень, які чують від викладачів, однокурсників; люблять дискусії, захоплюються дотепними вираженнями, гарними фразами, оригінальною формою вираження своїх думок).

Інтелектуальний розвиток студента сприяє становленню оптимального ЕСН. Саме емоційне тло визначає вибір об'єктів, на які буде спрямована пізнавальна активність. Успішність або неуспішність пізнавальної діяльності є джерелом переживань, стимулом для збільшення або зменшення пізнавальної активності індивіда.

Студентський вік важливий тим, що в цей період прагнення до самостійного пізнання світу й самоосвіті може перетворитися в стійку особистісну характеристику. Прагнення до пізнання найчистіше здобуває характер страсті. Студенти прагнуть до знаходження «інтелектуальної дорослості»: вони намагаються опанувати різними професійними вміннями, причому професійно орієнтоване захоплення в цьому віці становиться пріоритетним. За Л.Ф. Обуховою, інтелектуальна дорослість виражається в прагненні

щось робити й уміти по-справжньому. Це стимулює розвиток пізнавальної діяльності, зміст якої виходить за межі освітньої програми [210].

Пізнавальна активність у студентському віці – це якість самостійної особистості. У цей період пізнавальна активність спрямовується на більш емоційно привабливі для індивіда галузі знань і підштовхує студента до творчих вишукувань. У даний період іде найскладніший процес розвитку інтелектуальних емоцій, пов'язаний з формуванням особистості в цілому.

Виявлена залежність інтелектуальної діяльності студентів від емоційної стійкості особистості [81]. Негативні емоції гальмують розумову діяльність студентів, створюють стресові стани й знижують їхню загальну активність. Негативні емоції, сполучаючись із невизначеністю мотивації, знижують успішність навчальної діяльності, впливають на механізми саморегуляції. Студенти, що вміють регулювати свій емоційний стан, швидше адаптуються до вимог навчальної діяльності, уміють встановлювати конструктивний stosunki з батьками, викладачами, однокурсниками. Вони проявляють емоційний інтелект, тому що здатні до передбачення й прогнозування можливих результатів своєї діяльності, уміють ухвалювати самостійні рішення в емоційно-генних ситуаціях.

В ЕСН в студентів проявляються також емоційно-вольові *особистісні властивості*, характерні для юності.

По-перше, усе ще має місце підвищена емоційна збудливість, нестійкість, невірноваженість, різка зміна настрою, що залишилися після підліткового періоду.

По-друге, студентам властиві тривожність і соціальні страхи, протистояння яким іноді перетворюється в проблему [140; 229]. Деякі дослідники у зв'язку із цим навіть вводять поняття «студентських страхів», маючи на увазі негативні переживання, пов'язані із процесом і структурою навчально-професійної діяльності, а також з основними її учасниками. Так В.С. Шаповалова [320] виділила вісім таксономічних груп студентських страхів. Це страхи: 1) випробування (іспитів, контрольних робіт, заліків і т.п.), 2) пов'язані із професійним майбутнім; 3) пов'язані із прийняттям відповідальності на себе; 4) обумовлені помилками й помилками, допущеними під час навчання; 5) виникаючі безпосередньо на за-

нятті; 6) обумовлені особистісними якостями й недоліками самого студента; 7) обумовлені взаємодією учасників навчально-виховного процесу у вищій (соціальні страхи); 8) пов'язані з особистістю викладача. Ці страхи – відносно самостійні групи переживань, які відбиваються на ЕСН. На думку В.С. Шаповалової, окремі студентські страхи утворюють компактні кластери, об'єднані загальним змістом; при цьому чіткість структурної організації груп студентських страхів від першого курсу до шостого наростає.

Я.Л. Коломінський виявив, що максимально високі показники тривожності в студентів спостерігаються у віці 20 років [120]. М.А. Кузнецов і В.С. Шаповалова виявили подібну динаміку, і у зв'язку із цим пишуть про специфічну студентську «кризу третього курсу» [140]. В емпіричних дослідженнях, як правило, виявляється негативна залежність успішності студентів від тривожності. При цьому автори підкреслюють, що незначний рівень тривожності може сприяти високій успішності (за рахунок збільшення часу самостійної роботи з навчальним матеріалом), а висока тривожність, навпаки, знижує успішність. Передбачається також можливість існування впливу низької успішності на виникнення тривоги. Однак більш глибоке вивчення специфіки й механізмів взаємного впливу тривоги й успішності вимагає виходу за межі кореляційного аналізу, і використання більш складних статистичних процедур (дисперсійного й регресійного аналізів, моделювання структурними рівняннями й т.п.), а також обліку безлічі змінних (труднощі матеріалу, вік, мотивація досягнення й ін.).

За даними В.К. Судакова [278], що використовував опитувач А.М. Прихожан, 50% студентів із числа його досліджуваних продемонстрували наявність різних видів тривожності. При цьому підвищена міжособистісна тривожність була діагностована в 23 %, підвищена самооцінна тривожність – в 27 % і підвищена навчальна тривожність – в 50 % студентів. Отже, найбільша частина студентів переживає тривогу при взаємодії в навчальних ситуаціях, спілкуванні з викладачами (під час іспиту, у випадку несподіваного питання викладача і т.д.).

По-третє, чим старше студенти, тем сильніше проявляється тенденція до поліпшення загального емоційного стану, що звичайно зв'язують із посиленням особистісного контролю, самоврядування,

опанування, самоорганізації навчальної діяльності [1; 25; 51; 77; 100; 103; 133; 145], становленням вольових якостей (самостійності, рішучості, критичності й самокритичності й ін.) [32; 95; 98; 257], розвитком внутрішнього локусу контролю [38; 63; 81; 106], адаптацією до навчання у виші [244; 268]. У межах студентського віку коло факторів, здатних викликати в студентів емоційні порушення, розширюється. Удосконалюються й більш різноманітними стають патерни вираження емоцій.

По-четверте, у студентському віці чітко проявляється прагнення до самоствердження й для досягнення цієї мети активно використовується навчальна діяльність. Вона ж може стати значимою для зміцнення високої самооцінки, самоповаги. У низці робіт було показано, що на формування ЕСН студента, на його критичність, вимогливість до себе, на відношення до успіхів і невдач у своїй навчально-професійній діяльності, на її ефективність особливий вплив проявляє самооцінка [143; 150]. Саме в студентському віці розвиток самооцінки проходить особливо інтенсивно. Є.Л. Носенко показала, що рівень самооцінки студентів суттєво впливає як на якісні показники ефективності навчальної діяльності, так і на час виконання, якщо в структурі її ситуації присутні емоційні фактори (стрес неспіху, підвищена відповідальність за якість діяльності й ін.). У студентів з низькою самооцінкою показники якості діяльності в емоціогенних ситуаціях нижче, чим у студентів з високою самооцінкою, а час виконання діяльності більше. Тимчасові показники навчальної діяльності більш чутливі до емоціогенних впливів, чому показники якості діяльності. Навіть у студентів з високою самооцінкою відзначене деяке збільшення часу виконання завдань в емоціогенній ситуації [206].

По-п'яте, важливим фактором ЕСН в студентів стають засвоєні копінг-стратегії, тобто поведінкові способи подолання труднощів, що виникають у процесі навчальної діяльності й в особистому житті [133]. А.В. Колчигіна показала, що для актуалізації емоцій і формування установок на навчання надзвичайно суттєвими виявилися копінг-стратегії, використовувані студентами в ситуації оцінювання їх знань [121].

1.3. Емоційне ставлення до навчальної й навчально-професійної діяльності: структура, закономірності й механізми

Навчально-професійна діяльність студентів містить у собі безліч психологічно важких ситуацій (складання іспитів, напружена розумова активність, необхідність своєчасного і якісного виконання навчальних завдань, взаємодія з «незручними» людьми, що так, або, інакше приймають участь в навчальному процесі й т.п.), занурення в які викликає різноманітні емоційні реакції й стани. Частина з них має виражену позитивну модальність (азарт, почуття залучення й інтересу, переживання, пов'язані з досягненням і т.п.), але багато – негативні й хворобливі, сприяють виникненню тривоги, стресу, вигорання, втоми [135; 141]. Повторювані в однотипних ситуаціях навчальної діяльності емоційні патерни й переживання підсумуються, узагальнюються й поступово перетворюються в більш, або менш стабільні структури – емоційні установки (почуття), тобто готовність до переживання певних емоцій у тих, або інших ситуаціях навчальної діяльності. Сукупність емоційних установок утворює ядро ЕСН [134; 137].

ЕСН входить у систему умов і механізмів регуляції навчальної діяльності школярів і студентів. Хоча емоції не є мотивами, вони, проте, являють собою важливу частину мотиваційних систем [45; 301]. Мова йде практично про всі різновиди мотивів навчальної діяльності (широкі соціальні, позиційні, широкі навчальні, навчально-пізнавальні, самоосвітні, творчі, мотиви досягнення, губрістичні і ін.) [85; 184; 187; 292]. ЕСН, приєднуючись до мотивів, підсилює їхній вплив на особистість студента, забезпечує «емоційне перемикання» (В.К. Вілюнас), яке дозволяє мотиваційним системам інтенсивно й тривало впливати на навчально-професійну діяльність.

О.Я. Чебикін обґрунтував теоретично й довів емпірично можливість використання ЕСН як ресурсу навчальної діяльності [313; 314]. Модель цього дослідника апробована на школярах, але вона повною мірою (і з урахуванням специфіки навчання у виші) може бути використана й в навчально-професійній діяльності студентів. Проходження школярами й студентами трьох етапів навчальної діяльності (орієнтовно-мотиваційного, виконавського й рефлексив-

вно-оцінного) закономірно визначає активацію певних емоцій і почуттів, причому тут суттєва роль фактора успішності досліджуваних. На першому етапі навчальної діяльності ЕСН (головним чином це подив і цікавість) залежить від властивостей емоційності (індивідуально властивих особистості форм емоційного реагування). Другий етап характеризується ЕСН, у якому домінують складні емоційні системи, «сплави» – допитливість, цікавість. На третьому етапі навчальної діяльності компоненти ЕСН активно включаються в гностичну структуру свідомості, що виражається в переважному прояві допитливості й подиву. ЕСН сприяє активації як основних (тобто супровідних увесь навчальний цикл), так і похідних (тобто ситуаційних) почуттів. О.Я. Чебикін проаналізував спеціальні методи педагогічного впливу на особистість школяра (насамперед – на його емоційний досвід, мотиваційну сферу), які сприяють формуванню оптимального ЕСН.

Важлива умова оптимальності ЕСН як у середній, так і у вищій школі – узгодженість емоційних переживань і психічних станів викладача й студентів (учителі й школярів) [234; 235]. Про таку узгодженість емоцій педагога й учнів як умову ефективності навчання у свій час писав ще В.О. Сухомлинський: «Якщо у викладі вчителя немає істинної, справжньої емоційності, якщо він не володіє матеріалом настільки, щоб переживати те, що він знає, серце учня залишиться глухим до знань. А де в духовнім житті не бере участь серце, там немає переконань» [279, с. 38]. У процесі навчальної взаємодії відбувається спрямований і ненаправлений особистісний взаємовплив, який може бути як позитивним, так і негативним, як невербальним, так і вербальним і здійснюється через вплив, переконання, зараження й наслідування. Ці умови є передумовою виникнення на заняттях близьких або аналогічних психічних станів у студентів і викладача. Стани учасників педагогічного процесу можуть бути як спонтанними (ненавмисними), так і спеціально викликаними.

Психічні стани студентів, що виникають у них у процесі навчальної діяльності – одна із ключових форм ЕСН. Це – форма саме емоційного ставлення, тому що в будь-якому стані в якості компонента присутні емоції й тому будь-який психічний стан (у широкому сенсі цього слова) є емоційним [144]. У структурі психічного

стану (за рахунок його когнітивного компонента) представлені обидва «полюси» відношення. На «полюсі суб'єкта» перебуває особистість студента – носія стану, а на «полюсі об'єкта» – ситуація (лекційна, екзаменаційна, ситуація дискусії під час семінарського заняття, ситуація напруженої самостійної роботи в домашніх умовах і т.п.). Численні дослідники психічних станів [47; 51; 112; 203; 259; 269; 236] однотайні в тому, що стан – це особлива, «текуча», динамічно мінлива форма відображення суб'єктом суті і сенсу ситуації, труднощів, що містяться в ній, і проблем, а також можливостей, що відкриваються в ній, і потенціалу для подальшого розвитку суб'єкта.

За А.О. Прохоровим стани – це "ешелони розгортання", що мають форму деревовидно-мережевих структур. Це системи, що тимчасово утворилися і відносно замкнуті, завдяки яким забезпечується збереження функцій психіки людини в діапазоні поточного часу. Перехід від однієї ситуації до іншої супроводжується плавною актуалізацією нових «ешелонів станів» (зміна настрою, погіршення або поліпшення емоційного ставлення до чого-небудь). За даними психосемантичного аналізу ЕСН може мати трирівневу структуру. На вищому рівні структура ЕСН виступає як єдине, глобальне, інтегральне ціле ("так" / "ні"; "подобається" / "не подобається"; "приємно" / "неприємно" і т.п.). На проміжному рівні окремі аспекти ЕСН представлені плеядами, блоками, комплексами ставлень різної міри значущості, тісноти й щільності. На початковому рівні проявляється простір окремих (парціальних) відносин.

Емоційні стани студентів під час навчання як особлива форма ЕСН мають специфіку. По-перше, це *тимчасове* ЕСН, тобто таке, що проявляється не «завжди й постійно», а протягом якого-небудь проміжку часу (наприклад, протягом навчального року, семестру, навчального заняття або навіть якоїсь його частини й т.п.). М.Д. Левітін визначав психічний стан як цілісну характеристику психічної діяльності за певний період [157]. Тому стан студента – це найбільш динамічна форма ЕСН.

По-друге, це *ситуаційне* ЕСН. У психічному стані студента навчальна ситуація відбивається у вигляді якогось психічного синдрому переживань і тенденцій до діяльності, які актуальні «тут і те-

пер». Ситуація навчальної діяльності саме у вигляді стану «одержує представництво» у психіці студента.

По-третє, це *функціональне* ЕСН, яке спрямовано на одержання корисного результату (розв'язання навчальних завдань). У функціональних психічних станах студентів у єдиний інтегральний комплекс поєднуються значимі для розв'язання навчальних завдань зовнішні й внутрішні стимули, впливи навколишнього середовища й внутрішні якості людини. ЕСН допомагає вибрати й об'єднати не всякі, а саме значимі компоненти психічного стану, перетворює їх у цілісну функціональну систему. При цьому ЕСН містить у собі «образ корисного результату» у силу його емоційної привабливості.

По-четверте, це ЕСН, що погоджує. У психічних станах студентів їх потреби і мотиви навчальної діяльності узгоджуються з їхніми внутрішніми ресурсами, а також з можливостями, що надаються ситуацією. Досягнута міра узгодженості відкривається суб'єктові на мові емоційного стану (настрою), який переважає під час навчання.

У психічних станах студентів стабільно відтворюються способи сприйняття, характер емоційного переживання й патерни поведінки в певних ситуаціях навчальної діяльності. Завдяки циклічності й повторюваності станів у студентів формуються й закріплюються стійкі й стабільні структури ЕСН. Вони стають рисами особистості, що на довгий час (у межі – на все життя) визначають переваги, індивідуальний емоційний стиль і стиль збору, переробки, закріплення й використання навчальної інформації.

М.А. Кузнецов в емпіричному дослідженні із застосуванням агломеративного кластерного аналізу показав, що емоційне ставлення студентів до екзаменаційної (тобто стресової) ситуації придбаває певну структуру й закріплюється в емоційній пам'яті. Окремі, парціальні прояви ЕСН поєднуються у відносно однорідні й незалежні «набори» емоційних реакцій. Склад «наборів» у кожному конкретному випадку залежить від когнітивної репрезентації стресової ситуації суб'єктом [134].

О.І. Кузнецов досліджував особистісні фактори (предиктори), що визначають динаміку психічних станів у процесі навчально-професійної діяльності в студентів з високою й низькою успішністю. Виявилось, що три найбільш типові ситуації навчальної дія-

льності студента (семінар, лекція, навчання в домашніх умовах) містять як загальні риси, так і відмітні особливості, які особливим чином відбиваються в динаміці, строї і структурі психічних станів, їх тривалості, насиченості мотиваційно-вольовими, когнітивними і емоційними компонентами [142]. Дослідник показав, що функціональні системи психічних станів студентів на семінарським занятті структуруються сукупністю таких латентних факторів, як «Позитивний настрій», «Страх і напруженість», «Працездатність і концентрація на завданні», «Імобілізаційний» і «Азарт». Психічні стани студентів на лекції організовані у функціональні системи «Працездатність і концентрація на завданні», «Рішучість і впевненість у собі», «Позитивний настрій», «Напруженість» і «Імобілізація», а при навчанні в домашніх умовах – у системи «Позитивного настрою», «Працездатності й концентрації на завданні», «Напруженості й імобілізації», «Безтурботності й пасивності», «Спокою» і «Легкості й незалежності».

Ситуації семінару, лекції й навчальної роботи вдома характеризуються виникаючими в них унікальними комбінаціями компонентів ЕСН, «співпадаючих» і «не співпадаючих» із цілями навчально-професійної діяльності. Успішні студенти суттєво перевершують неуспішних за показниками інтенсивності компонентів ЕСН, «співпадаючих із цілями» навчально-професійної діяльності, і помітно уступають – за показниками інтенсивності станів, «не співпадаючих із цілями» цієї діяльності. Знаючи показники ряду особистісних тестів можна за допомогою регресійного аналізу навіть прогнозувати актуалізацію функціональних систем психічних станів студентів у процесі навчальної діяльності в умовах семінарського заняття, лекції й навчальної роботи вдома.

Одним з найважливіших предикторів ЕСН в студентів є когнітивні процеси, властиві їм стилі тлумачення реальності.

У психологічних дослідженнях і психотерапевтичній практиці спочатку була виявлена деструктивна роль когнітивних явищ (думок, уявлень, фантазій, атрибутцій і т.п.) у виникненні негативних переживань і емоційних проблем. Був розроблений понятійний апарат і діагностичний інструментарій для опису й виявлення використовуваних людьми когнітивних структур, що сприяють актуалізації негативних емоційних переживань у різних життєвих

ситуаціях. Так, А. Елліс писав у зв'язку із цим про “ірраціональне” [331; 332], А. Бек – про “примітивне”, “неадаптивне” [115; 116], а С. Епштейн – про “неконструктивне” [353] мислення. У теорії Р. Яноф-Бульман [358] були виділені компоненти структури базисних переконань (переконання про недобррозичливість навколишнього світу, про його несправедливість, а також про недостатню цінність і значимості власного Я), які сприяють домінуванню негативних емоційних переживань у житті індивіда.

Навчальна діяльність у виші при певних обставинах набуває характеру стресора, що хронічно діє на психіку студентів, вплив якого (і здатність протистояння якому) може бути опосередкований когнітивними структурами особистості.

Особливим різновидом спотворень процесу і результатів когнітивної обробки інформації є «дисфункціональні відношення». Суб'єкт, що демонструє дисфункціональність відношень, допускає неадаптивні помилки сприйняття реальності (навколишнього світу, самого себе). У своїх вчинках він спирається на ірраціональні, нереалістичні, такі, що не відповідають дійсності допущення і висновки, невірні уявлення, що набувають форми «автоматичних думок». Це – проміжні, в основному неусвідомлювані ідеації між подією й реакцією, які можуть визначати емоційну реакцію на той, або інший об'єкт, суттєво позначатися на емоційному ставленні до нього [116; 330 – 332 та ін.]. Помилкове тлумачення події, персоналізації (тобто необґрунтована прив'язка того, що відбувається, до власної персони), поляризоване мислення (використання крайніх понять, «чорно-білої» логіки, принципу «усе, або нічого»), акцентування модусу «повинності» при оцінці характеру своєї взаємодії із ситуацією й т.п. підсилюються в стресових ситуаціях. До числа таких, звичайно, відносяться і ситуації навчальної діяльності у виші (ситуація іспиту, взаємодія з викладачем на семінарському занятті, контакти з адміністрацією ВЕЗ та ін.).

З 1980х рр. ХХ в. у рамках так званої “позитивної психології” психологи стали інтенсивно вивчати особливості когніцій психологічно благополучних індивідів [158; 258; 346]. Так, для Дж. Капрара й П. Стека позитивне мислення – це загальна латентна змінна, від якої залежить сприйняття, розуміння й оцінка минулого, сьогодишнього й майбутнього досвіду індивіда. М. Селігман описав оп-

тимістичний і песимістичний атрибутивні стилі, виділивши три параметри пояснень успіхів і невдач: стабільність, глобальність і локус. На його думку, оптимісти переконані, що несприятливі події й невдачі тимчасові, локальні й контрольовані, а успіхи – стабільні й глобальні. Було доведено, що диспозиційний оптимізм позитивно корелює з високою самооцінкою й психологічним благополуччям; крім того, він негативно пов'язаний з нейротизмом і тривожністю [369].

У дослідженні Т.О. Гордєєвій і Е.М. Осіна [64] було доведено, що позитивне мислення виявляє надійні й значимі зв'язки із суб'єктивним благополуччям і навчальною успішністю. Оптимістичний атрибутивний стиль є проміжна змінна, що зв'язує самоповагу й диспозиційний оптимізм із успішністю в навчанні в школярів і студентів. При цьому автори використовували поняття «позитивного мислення» як трибічну здібність, що включає позитивні уявлення про себе (самоповага), позитивну інтерпретацію поточного життєвого й минулого досвіду й позитивні очікування, що стосуються майбутнього (оптимізм).

У дослідженні [63] позитивне мислення виступило у якості фактора запуску мотивації досягнення, самоефективності й успішної саморегуляції навчальної діяльності, суттєво позначаючись на успішності навчальної діяльності школярів.

В особистісному підході до навчання на передній план виходить проблематика саморегуляції процесу навчання. Суб'єкти навчання свідомо ставлять перед собою цілі самозмінювання. Особистість студента в процесі навчання трансформується: відбувається актуалізація навчання, у ході якого формуються психологічні новоутворення – функціонально-динамічні системи регуляції інтелектуальних рішень [125]. Поява таких новоутворень у мотиваційно-особистісній сфері учня (студента) служить важливим критерієм успішності навчання. Таким чином, розвиток когнітивної сфери не відбувається безвідносно до особистості учня (студента), його мотиваційних і емоційних процесів.

У концепції К. Двек когнітивною структурою, що визначає ставлення до навчання в школярів і студентів є уявлення суб'єкта про власні здібності. Від того, як зложилися ці уявлення, якими параметрами вони характеризуються, залежить те, які цілі перед со-

бою ставить учінь (студент) на заняттях, наскільки наполегливим він може бути при зіткненні із труднощами в навчанні [86; 351]. К. Двек показала, що емоційні реакції школярів та студентів на труднощі в навчальній діяльності залежать від того, яка мотиваційна орієнтація в них переважає – “орієнтація на майстерність” (тобто прагнення до важких завдань, посилення наполегливості при зіткненні із труднощами, підтримка позитивного настрою), або “безпорадність” (прагнення уникнути ризику, недолік наполегливості й зниження якості діяльності після невдачі). Когнітивні процеси при цих двох типах орієнтації функціонують по-різному. Школярі, орієнтовані на майстерність, причини своїх невдач бачать у нестабільних внутрішніх (наприклад, недолік зусиль) або зовнішніх (невідповідні зовнішні умови) факторах. Безпомічні школярі зв'язують свої невдачі в навчанні з якимись внутрішніми постійними обмеженнями (наприклад, з відсутністю здібностей).

На думку К. Двек і М. Бандури [352] існують два основних варіанта сприйняття людьми свого інтелекту (так звані «імпліцитні теорії інтелекту»): 1) теорія “заданості” (інтелект – це щось стабільне й незмінне, строго фіксована й погано контрольована властивість; при цьому, кожна людина від народження наділяється певною кількістю IQ, якій в процесі життя майже не змінюється), і 2) теорія “нарощування” (інтелект може мінятися; його можна розбудовувати й поліпшувати за допомогою власних зусиль). Ці імпліцитні теорії інтелекту являють собою протилежні крайні крапки якогось гіпотетичного континууму, між якими розташовується безліч проміжних точок зору, наявних у більшості людей.

К. Двек підкреслює, що імпліцитні теорії інтелекту, яких інтуїтивно дотримуються школярі й студенти, суттєво впливають на їхню навчальну мотивацію. Упевнені в «заданості» інтелекту прагнуть одержати позитивну оцінку своїх здатностей і досягнень із боку навколишніх і уникнути негативної оцінки. Такі студенти й школярі зайво турбуються із приводу своєї компетентності, тому що думають, що їй завжди буде не вистачати. Зусилля й старання, що проявляються в навчанні, викликають у них невдоволення, тому що свідчать, на їхню думку, про нестачу здібностей («проявляти зусилля доводиться нездатному учневі, студентові; талановитому все дається легко й просто»). А вже, як тільки нічого не можна змінити,

то краще, що можна зробити – постаратися подати себе в можливо більш вигіднім світлі.

Студенти й школярі, які впевнені, що інтелект можна нарощувати, а здібності – тренувати, прагнуть збільшити свою компетентність. Для цього вони ставлять перед собою нові, важкі й різноманітні завдання. Для них реакція навколишніх не настільки важлива; більш значимо для них – навчитися чого-небудь новому.

При розв'язанні людиною соціальних завдань (наприклад, при побудові дружніх відносин) проявляються ті ж закономірності: люди використовують два типи імпліцитних теорій (уявлень про сутність своєї особистості), від яких залежать різні комунікативні стратегії й переживання в спілкуванні. Так, відповідно до теорії “збагачуваної особистості” вважається, що в процесі спілкування з іншими людиною розвивається й що вона є суб'єктом процесу свого особистісного зростання. Протилежна імпліцитна теорія припускає, що особистість являє собою незмінну сутність.

Імпліцитна теорія “збагачуваної особистості” стимулює до роботи над собою, тоді як переконаність у незмінності особистісних якостей може перешкоджати вступу в нові взаємини через страх буття відкинутим [352].

Навчально-професійна діяльність сучасного студента містить значний елемент невизначеності. Невизначеність (і навіть елементи ризику) несе у собі не тільки процес підготовки й захисту курсових і дипломних робіт, проходження виробничої й педагогічної практики, семінарські й лабораторні заняття, але навіть лекції й сама стихія позааудиторної взаємодії студента з однокурсниками, викладачами, вузівською адміністрацією. Тому студенти змушені планувати й реалізовувати свої дії в умовах невизначеності, що містять елементи ризику.

На думку Т.В. Корнилової, більшість рішень не представлена в психіці людини в готовому виді, а проходить процес актуалгенеза, за допомогою якого вибудовується ієрархія психічних регуляторів ухвалення рішення [125]. При цьому у виробленні рішення беруть участь не тільки когнітивні процеси, але й уся особистість у цілому.

Прояв особистості в процесі прийняття рішень виражається, зокрема, у певних стилістичних характеристиках актуалгенеза рішення. На думку І. Джаніса й Л. Манна, у ситуації ухвалення рі-

шення проявляються наступні когнітивні й особистісні ресурси: 1) поінформованість суб'єкта про альтернативи й ті ризики, з якими вони сполучені, 2) надія на те, що можна знайти найкращу з альтернатив, і 3) віра в те, що суб'єктові вистачить часу на пошук оптимального рішення проблеми й зважування альтернатив по суті [357]. Ці автори виділили п'ять основних стилів прийняття «важких» рішень. Перший – ігнорування суб'єктом сигналів про те, що обране їм рішення неоптимальне; суб'єкт при цьому продовжує реалізовувати первісну схему дій. Другий – некритичне запозичення схеми дій інших людей. Третій – запобігання рішення за допомогою відкладання його «на потім» (прокрастинація), раціоналізації інших, – менш ефективних, – альтернатив, або перекладання відповідальності за ухвалене рішення на іншу людину. Четвертий – імпульсивне прийняття рішення («надпильність»), тобто поспішне, позбавлене інтелектуального аналізу, рятування від альтернатив. П'ятий – пильність; тут ухвалене рішення інтелектуально обґрунтоване, базується на аналізі альтернатив по суті.

Емпіричні дані, отримані на студентських вибірках, свідчать на користь пильності як такого стилю прийняття рішень, при якому суб'єкт є найбільш ефективним когнітивно й поведінково. На думку Т.В. Корнилової, такі суб'єкти характеризуються схильністю до “активного спокою”, тобто готовністю виявити гнучкі стратегії прийняття рішень в умовах невизначеності, яка їх не лякає [125]. Досліджувані з розвиненою пізнавальною потребою, рішучі, толерантні до невизначеності і такі, що відчують задоволення від інтенсивної розумової діяльності, як правило, отримують високі бали за шкалою пильності [345]. Знижена пильність у комбінації з підвищеною тенденцією до прокрастинації статистично частіше зустрічається в студентів, що зловживають алкоголем; студенти, схильні до азартних ігор одержали високі бали за шкалою надпильності [365].

Виявлені деякі взаємозв'язки стилів прийняття рішень у ситуаціях з елементами ризику з емоціями й почуттями досліджуваних. Так, у дослідженні [349] показано, що неконструктивні стилі прийняття рішень (прокрастинація, запобігання й надпильність) прямо пов'язані з інтенсивністю депресивних переживань, а в роботі [348] виявлена негативна кореляція цих стилів із самооцінкою емоцій-

ного інтелекту. Пильність корелювала із самооцінкою емоційного інтелекту позитивно.

Навчально-професійна діяльність сучасного студента припускає узяття на себе безлічі різноманітних зобов'язань і містить тимчасові обмеження. Тим самим, у саму її структуру закладені ті умови, які, за Н. Мілграмом [364], уможливають прокрастинацію як соціальний феномен і як порушення регуляції діяльності. Прокрастинація виступає в якості неадекватної копінг-стратегії, що супроводжує стан стресу [23; 370]. Це комплексний і неоднорідний феномен, що має когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти [37; 101; 107; 347]. У контексті нашого дослідження й відповідно до його завдань спеціально вивчалися взаємозв'язки показника прокрастинації з показниками ЕСН в студентів. Тому із трьох основних областей прояву прокрастинації (професійна діяльність, турбота про здоров'я й навчання) нас цікавило третє. У зв'язку із цим пишуть про так звану «академічну» прокрастинацію, що порушує регуляцію навчальної діяльності [361]. Виражається вона в затримці виконання студентами навчальних завдань. Поряд з об'єктивним наслідком такої затримки (погіршенням результативності навчальної діяльності, зниженням успішності) спостерігається також і суб'єктивне – різноманітні (в основному негативні) емоційні переживання, які, акумулюючись у психіці студента, ведуть до погіршення самопочуття й формування негативних емоційних установок на навчання.

Ю. Куль показав, що важливим проявом самоорганізації діяльності є домінуючий у суб'єкта модус контролю над дією (орієнтація на дію, або на стан) [145; 180]. Відомий опитувач Ю. Куль діагностує стан поточної регуляції дії в умовах, коли діяльність протікає при наявності конкуруючих тенденцій (утома, монотонія, відволікання, дефіцит сенсу, внутрішнє напруження й т.п.). Саме такою може бути навчальна діяльність у студентів. Студент, орієнтований на дію, поглиблюється в навчальну діяльність. Студент, орієнтований на свій стан, навпаки, відволікається від неї. Він застряє в персеверуючих думках, фантазіях і спогадах, що ставляться до минулого, сьогоdnішнього або майбутнього положення. У такого студента порушена структура спонування до навчання, контролю над своїми навчальними діями. По-перше, він не має у своєму роз-

порядженні точні параметри необхідної навчальної дії; тому в нього виявиться орієнтація на стан при невдачі (неможливість якісно завершити цикл навчальної діяльності через думки про невдачу, тобто *заклопотаність*). По-друге, якщо втрачений зв'язок з метою, то виявиться орієнтація на стан при ухваленні рішення (студент буде *коливатися*, тому що не цілком розуміє, чого саме він прагне). Нарешті, по-третє, такий студент не може точно уявити всі необхідні етапи навчальної роботи; тому він буде орієнтований на стан при реалізації діяльності (тобто у своїй навчальній діяльності виявить *нестійкість*).

У дослідженні О.І. Кузнецова виявлене, що неконструктивні емоційні реакції, що створюють погрозу для навчальної діяльності, частіше виникали в студентів з перевагою такого модусу контролю над дією, у якому переважає орієнтація на стан [141]. Суттєво те, що ця закономірність проявлялася й на лекціях, і на семінарах і навіть під час навчальної роботи в домашніх умовах. У невстигаючих студентів вона мала більш виражений характер, чому в успішних.

Психологічні й психофізіологічні особливості людей з високою мотивацією досягнення добре вивчені в психології [87; 184; 304; 305; 309]. У порівнянні з особами з помірної й особливо низькою мотивацією досягнення їм властиві більш висока фізична активація, м'язова напруга при зосередженні на якому-небудь завданні, виражена КГР, інтенсивне потовиділення, більш висока КЧСМ (критична частота світлових мелькань). Такі люди більшою мірою орієнтовані на цілком певні стимули, краще інших сприймають слова, пов'язані за змістом з досягненнями (при швидкісному тахистоскопічному пред'явленні слайдів зі словами). У численних експериментах і за спостереженнями експертів вони демонструють більш ефективне навчання через підвищену увагу до сигналів про ступінь успішності їх діяльності [63]. Вони краще справляються з арифметичними завданнями, анаграмами (тобто зашифрованими словами), з теоретичними завданнями, що вимагають кмітливості. Ефект Зейгарнік проявляється у досліджуваних з високою мотивацією досягнення досить специфічно: вони згадують більше перерваних завдань у контексті, де переривання виконання завдання інтерпретується як невдача. За той самий період програмованого навчання вони встигають досягти більшого й, тим самим, просуну-

тися далі (у порівнянні з досліджуваними з низькою мотивацією досягнення) [184; 304]. Досліджувані з високою мотивацією досягнення більш діяльні, люблять що-небудь робити по-новому, прагнуть знаходити усе більш ефективні шляхи до мети [160; 190; 292]. Людей з високою мотивацією досягнення багато серед менеджерів по продажах [65]. Студенти з розвинуеною мотивацією досягнення більш заповзятливі, одержують більш високі оцінки [36; 63].

Дослідники підкреслюють, що для людей з високою мотивацією досягнення надзвичайно важлива внутрішня емоційна задоволеність від успішно виконуваної роботи. Саме тому вони віддають перевагу завданням середніх труднощів, як це прогнозує модель мотивації Дж. Аткинсона: при розв'язанні саме таких завдань імовірність успіху найбільш висока [184].

У дослідженнях мотивації досягнення отримане багато свідчень того, що люди, що прагнуть до успіху, крім іншого, демонструють особливе емоційне ставлення до діяльності, що виконується. Проте особливості ЕСН у студентів, що розрізняються за рівнем сформованості у них мотивації до успіху, вивчені недостатньо, хоча певні спроби досліджень в цьому напрямку у вітчизняній психології вже робилися [135]. Тому залишається актуальним завдання пошуків взаємозв'язків різних форм прагнення студентів до успіху з особливостями їх ЕСН.

Таким чином, дослідження свідчать про складну й полідетерміновану природу ЕСН в студентів. Для зручності емпіричного дослідження доцільний поділ предикторів ЕСН на когнітивні, емоційно-мотиваційні та діяльнісні. Подальша стратегія нашого дослідження припускає емпіричне вивчення внесків кожної із цих груп змінних у формування ЕСН окремо й у взаємозв'язку.

На основі теоретичного аналізу проблеми можна зробити наступні висновки.

1. Вже до початку минулого століття проявилися три основні лінії розвитку категорії відношення – логіко-філософська, біологічна і інтроспективно-психологічна. У первинному трактуванні цього поняття психологами відношення розглядалося як механізм

єдності психіки. Психологізація категорії «відношення» виразилася в поступовому наповненні її інтенційним і емоційним змістом. Найбільш рішучий крок в переході від загальнобіологічного трактування поняття відношення (як взаємозв'язків організму і середовища) до психологічного і персонологічного (як взаємозв'язків особистості та культурного оточення) зробив О.Ф. Лазурський. П'ятнадцять видів відношень особистості, виділених цим дослідником, є проявами екзопсихіки людини. Завдяки дослідженням Б.Г. Ананьєва, М.Я. Басова, С.Л. Рубінштейна, Д.М. Узнадзе, Б.Ф. Ломова і особливо В.М. Мясищева категорія «відношення» придбала статус загальнометодологічного і пояснювального поняття: відношення (ставлення) людини – це внутрішня, суб'єктивна, індивідуально-вибіркова сторона усіх його різноманітних зв'язків зі світом. Категорія відношення відкриває можливості для дослідження функціонального і потенційного рівнів психіки. Акцентування дослідницької уваги на потенційному в емоційному відношенні дає підстави для уточнення цього поняття, та виділення категорії «емоційного ставлення» до об'єктів оточуючого світу.

2. Емоційне ставлення до навчання у студентів – одно з найважливіших проявів емоційної сфери особистості в юнацькому віці. Проте емоційне ставлення до навчання, будучи системним психічним явищем, має складну і багаторівневу детермінацію. Практично усі характеристики студентського віку, що стосуються інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер особистості, а також особливості діяльності і спілкування в тій, або іншій мірі можуть виступити в ролі предикторів емоційного ставлення до навчання.

3. У психолого-педагогічних дослідженнях показано, що емоційне ставлення до навчання входить в систему умов і механізмів регуляції навчально-професійної діяльності студентів. Емоційне ставлення до навчання – це система емоційних установок (тобто почуттів), готовність до переживання тих, або інших емоцій в певних ситуаціях навчальної діяльності, емоційна настроєність на основні компоненти навчальної діяльності і учасників навчального процесу. Ставлення до навчання – це позиція, що встановилася у студента; вона визначає спрямованість і інтенсивність сприйняття, мислення і дій особистості у сфері навчання. Емоційне ставлення

до навчання – складне, багатовимірне, багаторівневе явище, що динамічно розвивається та забезпечує актуалізацію позитивних і негативних емоційних установок, які регулюють навчальну діяльність студента. Оптимальне емоційне ставлення до навчання сприяє прийняттю навчального завдання і мотиваційному включенню в процес її розв'язання, структуризації учбових дій, ефективному використанню психоенергетичних ресурсів і ефективному вольовому контролю діяльності.

4. У переважній більшості досліджень емоційне ставлення до навчання використовується як пояснювальне поняття, за допомогою якого розкриваються закономірності динаміки успішності у студентів, прояви вибіркованості та переваги відносно навчальних дисциплін і професійний вибір, закономірності адаптації до навчання у виші, переживання екзаменаційного стресу, ресурси подолання надмірної напруги в процесі навчання, специфіка взаємовідносин з викладачами і однокурсниками і тому подібне. При цьому, на жаль, саме емоційне ставлення до навчання, його структура і предиктори рідко стають предметом спеціального вивчення.

РОЗДІЛ II

СТРУКТУРА, ДЕТЕРМІНАНТИ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Методичні основи організації дослідження емоційного ставлення студентів до навчання у вузі

Предметні емоції і почуття, що актуалізуються в процесі навчально-професійної діяльності, спрямовані на певні сторони і аспекти навчального процесу (учбове завдання, учбові дії і їх результати, особистість викладача, навчальний заклад в цілому і ширше – вибрану професію і т.п.). Крім того, виникають певні емоційні стани, які забарвлюють як навчальну діяльність в цілому, так і окремі її етапи. Домінуючі у навчанні емоційні процеси і стани служать «матеріалом» для формування і закріплення стійких емоційних установок, які входять в структуру ставлення студента до навчання. Ставлення до навчання – це позиція, що встановилася у студента; вона визначає спрямованість і інтенсивність сприйняття, мислення і дії особистості у сфері навчання [327].

У дослідженні в якості досліджуваних брали участь студенти факультету психології та соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди 1-3 і 5 курсів стаціонару й заочного відділення, усього 182 особи, з них – 20 чоловіків і 162 жінки у віці від 18 до 30 років.

Для діагностики *особливостей ЕСН в студентів* використовувалася методика ШПАНА («Шкала “Позитивний Афект” – “Негативний Афект”») – виконана Є.М. Осіним модифікація методики PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) Д. Уотсона, Л.Є. Кларк і А. Телегена [221; 374]. Шкала PANAS у теоретичному плані базується на ієрархічній моделі емоцій Д. Уотсона й А. Телегена. Вершину ієрархії емоцій у цій моделі займають два фактори, що відповідають негативної й позитивної емоційним валентностям, а на нижніх рівнях знаходяться фактори, що увібрали в себе показники конкретних емоцій (радість, страх, сум, сміх і ін.) [372]. До російськомовної версії даної методики (ШПАНА) входять 20 прикметників, що позначають 10 негативних і 10 позитивних емоцій, ступінь виразності яких досліджуваним у

себе треба було оцінити, використовуючи п'ятибальну шкалу від 1 – “майже, або зовсім ні” до 5 – “дуже сильно”. Ми запропонували досліджуваним оцінити свої емоції, які «звичайно (як правило, у середньому) проявляються в них під час навчальної діяльності в університеті».

Усі учасники дослідження брали участь у процедурі «Групової Оцінки Особистості» (ГОО). Для цього кожен студент, отримавши список студентів своєї групи (включаючи і себе) двічі ранжирував одногрупників («по інтелекту» і «по успішності»). Підраховувався середній (на групу) ранг кожного досліджуваного. У нашому дослідженні брали участь студенти п'яти академічних груп, у яких була різна кількість студентів. Для того, щоб студенти різних груп отримали рангові показники, порівнянні між собою, усередині кожної групи студенти отримували так звані "зважені показники". Для цього середній ранг кожного студента, отриманий в конкретній групі, ділився на кількість студентів в академічній групі. Студенти, інтелект і успішність яких були оцінені одногрупниками дуже високо, отримували показники, близькі до «0», а студенти-аутсайтери – показники, що наближаються до «1».

Висновок про рівень успішності кожного студента, що брав участь в дослідженні, робився на основі двох джерел інформації. Перший (і основний) – процедура ГОО. Другий – поточна успішність і результати двох останніх сесій. До групи «успішних» були віднесені студенти, які вчилися на «добре» і «відмінно», а в групу «слабко успішних (тобто невстигаючих)» включалися ті, хто навчався в основному на «задовільно». До групи «успішних» було віднесено 78 досліджуваних; у групу «невстигаючих» потрапило 104 досліджуваних. Середнє значення зваженого рейтингу успішності в «успішних» студентів – $0,264 \pm 0,111$, а в «невстигаючих» – $0,631 \pm 0,127$ ($U = 8,0$; $p < 0,0000001$).

Відповідно до переліку видів предикторів ЕСН були виділені когнітивний, діяльнісний і емоційно-мотиваційний блоки методик діагностики.

КОГНІТИВНИЙ БЛОК МЕТОДИК.

Для оцінки імпліцитних теорій інтелекту й особистості був використаний опитувальник К. Двек, адаптований Т.В. Корнилової із сотр. [126]. З його допомогою фіксувалися показники: 1) ступінь

прийняття імпліцитної теорії «інтелекту, що нарощується» (тобто наявність у досліджуваного переконань про те, що інтелект – пластична структура, що піддається розвиваючим впливам); 2) ступінь прийняття імпліцитної теорії «особистості, що збагачується» (переконання про те, що особистість може змінюватися, у тому числі й за допомогою самовиховання); 3) ступінь прийняття цілей навчання (тобто орієнтація досліджуваного на майстерність і процес на противагу орієнтації на результат і високу зовнішню оцінку); 4) самооцінка навчання (тобто оцінка вкладених у навчання зусиль і ставлення до себе, як до успішного студента).

Для вивчення *стилів прийняття рішень* використовувався МОПР – Мельбурнський опитувальник прийняття рішень у російській адаптації, виконаної Т.В. Корнилової [127]. Методика діагностує: 1) пильність, 2) уникнення, 3) прокрастинацію й 4) надпильність, які проявляються при прийнятті рішень. Конструктивним прийнято вважати тільки перший із цих стилів.

Для вивчення когнітивних викривлень при обробці соціальної інформації використовувалася Шкала дисфункціональних відношень М.Л. Захарової [92]. Ця методика – російська адаптація опитувальника А. Бека і А. Вайсмана (Dysfunctional attitudes scale's; A. Beck, A. Weissman), спочатку призначеного для дослідження когнітивних спотворень, що лежать в основі неадекватного емоційного реагування і психогенних розладів.

ДІЯЛЬНІСНИЙ БЛОК МЕТОДИК.

Вивчалася міра сформованості у студентів навичок тактичного планування і стратегічного цілеполагання, особливості структуризації навчальної діяльності та її самоорганізації. Для цього використовувався Опитувальник самоорганізації діяльності О.Ю. Мандрикової [188]. Окрім загальної шкали самоорганізації діяльності ця методика дає можливість оцінити 1) планомірність, 2) цілеспрямованість, 3) наполегливість, 3) фіксацію (тобто ригідність в плануванні, схильність зосереджуватися на цілях і обов'язках), 4) самоорганізацію діяльності за допомогою зовнішніх засобів, 6) орієнтацію на сьогодення.

За допомогою *опитувальника* Ю. Куля вивчалася специфіка модусу контролю над дією (орієнтація на дію, або стан) в адаптації І.О. Васильєва, Д.О. Леонтьєва, О.В. Мітіної, С.О. Шапкіна [41]. У

всіх учасників дослідження діагностувалися 1) заклопотаність, 2) коливання, і 3) нестійкість як параметри порушення контролю над дією.

Для діагностики *академічної прокрастинації* використана адаптована версія Шкали С. Лея (Procrastination Scale for Student Population) (адаптація Т.Ю. Юдеева, Н.Г. Гаранян, Д.М. Жукова) [324; 372].

ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНИЙ БЛОК МЕТОДИК.

Для вивчення *видів мотивації* (мотиваційних стилів саморегуляції навчально-професійної діяльності) застосовувався адаптований М.В. Яцком опитувальник Академічної Саморегуляції Р.М. Райана й Д.Р. Коннела (Causal dimension Scale II SRQ-A) [344]. Фіксувалися показники: 1) зовнішнього регулювання (тобто екстеринсивної мотивації), 2) інтроєктованого регулювання, 3) ідентифікованого регулювання, 4) самоспонування. Визначався також інтеграційний показник "Відносний індекс автономії", який відбивав властиве випробовуваному співвідношення чотирьох стилів мотиваційної регуляції навчання, тобто, фактично, міра зрілості мотиваційної регуляції діяльності в цілому.

Для вивчення *видів суб'єктивного й об'єктивного успіху в навчанні, що входять у структуру мотивації досягнення* студентів, використовувалася методика С.О. Пакуліної [225]. Суттєво те, що категорії успіху, що виділяються в цій методиці і реєстровані з її допомогою, тісно пов'язані з мотивацією навчання і процесом адаптації студентів у ВНЗ. Визначалися показники по дев'ятом ключовим категоріям успіху: 1) екстеріоризація успіху (удача, гідний матеріальний рівень життя, визнання, влада) і 2) інтеріоризація успіху (успіх як результат власної діяльності, особистий успіх, успіх як психічний стан, успіх як подолання перешкод, успіх як реалізація покликання).

Методи математико-статистичної обробки даних включали:

- первинну описову статистику – обчислення середнього, стандартного відхилення, перевірку на нормальність розподілу показників (обчислення асиметрій і ексцесів);
- кореляційний аналіз – обчислення коефіцієнтів лінійної кореляції r_{xy} К. Пірсона, призначене для виявлення змінних, що узгоджено змінюються;

– аналіз розбіжностей у розподілі показників у незалежних і залежних групах досліджуваних за допомогою параметричних (t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок) і непараметричних (U Манна-Уїтні, Т Вілкоксона) критеріїв, однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA);

– двохфакторний дисперсійний аналіз (2-way ANOVA), за допомогою якого перевірялися гіпотези не тільки про вплив на незалежну змінну окремо взятих факторів, але й гіпотези про їхню взаємодію;

– кластерний аналіз методом k-середніх (k-means) – процедуру групування досліджуваних при їхньому попарному порівнянні одночасно за декількома показниками; при цьому досліджувани, що потрапили в одну групу, виявлялися більш схожими один на одного за даними показниками, ніж на досліджуваних, включених в інші групи;

– множинний регресійний аналіз, за допомогою якого вивчалася одночасний і погоджений вплив множини незалежних (вихідних) змінних на одну залежну з наступною побудовою лінійних рівнянь регресії типу:

$$Y = b + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots + b_px_p + e,$$

де Y – залежна змінна (у нашому дослідженні – показники позитивного й негативного ЕСН у студентів); b – вільний член; b_1, b_2, \dots, b_p – параметри моделі (у нашому дослідженні – когнітивні, діяльнісні й емоційно-мотиваційні предиктори ЕСН); e – помилка прогнозування; множинний регресійний аналіз дав можливість передбачити ймовірність формування позитивного й негативного ЕСН в студентів (як без урахування, так і з урахуванням рівня їх успішності).

Математична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм Statistica 10.0.

2.2. Емоційне ставлення до навчання в успішних і невстигаючих студентів

Навчальна успішність, як інтегрований результат навчальної діяльності, виражається, насамперед, у формі оцінок, різноманіт-

них вербальних висловлень викладача (вчителя) про студента (учня), реакцій на нього [7]. Успішність як матеріалізований зворотний зв'язок, що інформує суб'єкта вчення про ефективність його навчальних дій, стає потужним активатором емоцій, психічних станів студента. Вона помітно позначається на процесі формування стійких установок на навчання, що утворюють структуру ЕСН. Тому можна чекати помітних розбіжностей в ЕСН в студентів, що різняться за рівнем успішності.

Дані, що містяться в таблиці 2.1, підтверджують припущення про зв'язок ЕСН з рівнем успішності. Так, інтегральне позитивне ЕСН ("Позитивний Афект") у успішних помітно вище, чим у невстигаючих (відповідно, $34,10 \pm 5,94$ і $32,25 \pm 5,65$ балів у середньому на групи ($t = 2,14$; $p < 0,03$).

Таблиця 2.1

Інтегральні показники ЕСН в успішних та невстигаючих студентів

| Інтегральні показники ЕСН | Групи досліджуваних | | t | p |
|---------------------------|---------------------|------------------|------|------|
| | Успішні | Невстигаючі | | |
| "Позитивний Афект" | $34,10 \pm 5,94$ | $32,25 \pm 5,65$ | 2,14 | 0,03 |
| "Негативний Афект" | $19,87 \pm 7,30$ | $19,75 \pm 7,00$ | 0,11 | - |

Виявлені суттєві відмінності також і на рівні парціальних емоційних установок на навчання (див. табл. 2.2). Невстигаючі студенти помітно уступають успішним за *повнотою сил* (відповідно, $2,90 \pm 1,10$ і $3,23 \pm 0,92$ балів у середньому на групу, $t = 2,12$; $p < 0,04$), що, очевидно, обумовлене невмінням розпоряджатися енергетичними ресурсами, застосовувати більш ефективні когнітивні стратегії для збору й аналізу навчальної інформації. Успішні перевершують невстигаючих за *впевненістю* ($3,36 \pm 0,93$ і $3,06 \pm 0,89$, $t = 2,22$; $p < 0,03$), *захопленістю* ($3,51 \pm 0,60$ і $3,25 \pm 0,83$, $t = 2,37$; $p < 0,02$). Упевненість студента заснована на позитивній оцінці своїх навичок і здібностей для досягнення значимих навчальних цілей і задоволення пізнавальних і інших потреб, що включаються в навчальний процес [247; 273]. Стан захопленості супроводжує й регулює процес діяльності, забезпечує підтримку післядовільної уваги, відбиває

відповідність пізнавальних потреб і інтересів студента навчальному завданню [329]. Є відмінності на користь успішних за *уважністю* ($3,59 \pm 0,87$ і $3,27 \pm 0,71$; $t = 2,72$; $p < 0,007$) і особливо – *зосередженістю* ($3,64 \pm 0,77$ і $3,27 \pm 0,71$; $t = 3,36$; $p < 0,001$).

Таблиця 2.2

Парціальні показники ЕСН в успішних та
невстигаючих студентів

| Парціальні показники ЕСН | Групи досліджуваних | | t | p |
|--------------------------------|---------------------|-----------------|-------|-------|
| | Успішні | Невстигаючі | | |
| Захоплений | $3,51 \pm 0,60$ | $3,25 \pm 0,83$ | 2,37 | 0,02 |
| Подавлений | $1,90 \pm 0,88$ | $1,85 \pm 0,87$ | 0,39 | - |
| Радісний | $3,38 \pm 0,98$ | $3,60 \pm 0,97$ | -1,45 | - |
| Розстроєний | $1,90 \pm 1,01$ | $1,98 \pm 0,89$ | -0,59 | - |
| Повний сил | $3,23 \pm 0,92$ | $2,90 \pm 1,10$ | 2,12 | 0,04 |
| Винуватий | $1,36 \pm 0,77$ | $1,60 \pm 1,03$ | -1,71 | -* |
| Переляканий | $1,69 \pm 0,83$ | $1,60 \pm 0,89$ | 0,74 | |
| Злий | $2,13 \pm 1,23$ | $2,10 \pm 1,20$ | 0,18 | |
| Зацікавлений | $3,72 \pm 0,79$ | $3,52 \pm 0,89$ | 1,56 | |
| Упевнений | $3,36 \pm 0,93$ | $3,06 \pm 0,89$ | 2,22 | 0,03 |
| Роздратований | $2,21 \pm 1,19$ | $2,37 \pm 1,20$ | -0,90 | |
| Зосереджений | $3,64 \pm 0,77$ | $3,27 \pm 0,71$ | 3,36 | 0,001 |
| Сором'язливий | $1,38 \pm 0,87$ | $1,60 \pm 1,07$ | -1,43 | |
| Натхненний | $3,26 \pm 0,96$ | $3,00 \pm 0,99$ | 1,76 | -* |
| Нервовий | $2,49 \pm 1,20$ | $2,27 \pm 1,28$ | 1,17 | |
| Рішучий | $3,33 \pm 1,08$ | $3,17 \pm 0,90$ | 1,09 | |
| Уважний | $3,59 \pm 0,87$ | $3,27 \pm 0,71$ | 2,72 | 0,007 |
| Неспокійний | $2,41 \pm 1,11$ | $2,21 \pm 0,95$ | 1,30 | |
| Бадьорий | $3,08 \pm 1,05$ | $3,21 \pm 1,03$ | -0,86 | |
| Тривожний | $2,41 \pm 1,13$ | $2,19 \pm 1,13$ | 1,28 | |

Примітка: «-» – сильна ($p < 0,1$) тенденція до
значимості відмінностей.

Отже, розрізнення виявилися в парціальних компонентах ЕСН, що пов'язують його зі сферою психоенергетики, з мотиваційною сферою й атенційним аспектом когнітивної сфери особистості. Суттєво те, що всі ці парціальні компоненти ЕСН – позитивні. По

жодному з негативних компонентів ЕСН суттєвих розрізень не виявлене. Намітилася лише сильна тенденція ($p < 0,1$) до значимості розрізень на користь невстигаючих за почуттям провини. Така ж тенденція виявилася (але вже на користь успішних) за натхненням.

Таблиця 2.3

Кореляції парціальних і інтегральних показників ЕСН з результатами групової оцінки особистості (ГОО) за параметрами успішності й інтелекту

| Парціальні й інтегральні показники ЕСН | Показники ГОО | |
|--|-------------------|-------------------|
| | успішність | інтелект |
| Захоплений | -0,30***** | -0,22*** |
| Подавлений | -0,03 | -0,01 |
| Радісний | -0,03 | -0,06 |
| Розстроєний | 0,05 | 0,08 |
| Повний сил | -0,25**** | -0,20** |
| Винуватий | 0,14 | 0,13 |
| Переляканий | 0,02 | -0,02 |
| Злий | -0,02 | -0,04 |
| Зацікавлений | -0,23*** | -0,15* |
| Упевнений | -0,27***** | -0,30***** |
| Роздратований | 0,08 | 0,08 |
| Зосереджений | -0,30***** | -0,27***** |
| Сором'язливий | 0,22*** | 0,26***** |
| Натхненний | -0,16* | -0,21*** |
| Нервовий | -0,07 | -0,03 |
| Рішучий | -0,16* | -0,21*** |
| Уважний | -0,25***** | -0,23*** |
| Неспокійний | -0,07 | -0,04 |
| Бадьорий | 0,08 | 0,08 |
| Тривожний | -0,08 | -0,10 |
| “Позитивний Афект” | -0,28***** | -0,27***** |
| “Негативний Афект” | 0,03 | 0,04 |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$; «****» – $p < 0,001$; «*****» – $p < 0,0005$; «*****» – $p < 0,00005$.

Таблиця 2.3 містить коефіцієнти лінійної (r_{xy}) кореляції Пірсона між зваженими рейтингами успішності й інтелекту (за ГОО) з одного боку, і показниками (інтегральними й парціальними) ЕСН – з іншого. Через зворотну спрямованість показників ГОО кореляції зі знаком «мінус» є позитивними, а зі знаком «плюс» – негативними.

Дев'ять парціальних показників ЕСН виявилися тісно пов'язаними з рейтингами успішності й інтелекту. Суттєво те, що, по-перше, загальні структури взаємозв'язків параметрів ЕСН з рейтингами успішності й інтелекту виявилися аналогічними. По-друге, для рейтингів успішності й інтелекту було виявлено по 9 випадків статистично значимих взаємозв'язків, з яких 8 пар кореляцій – прямі й тільки 1 пара – зворотна. По-третє, усі прямі взаємозв'язки утворювали позитивні парціальні оцінки ЕСН, а єдину негативну пару взаємозв'язків – негативне парціальне ЕСН. Так, студенти з більш високими інтелектом і успішністю перевершили інших за захопленістю, повнотою сил, зацікавленістю, упевненістю, зосередженістю, натхненням, рішучістю, уважністю. Однак вони помітно поступилися студентам з низькими рейтингами інтелекту й успішності за таким параметром, як *«той, що соромиться»*.

Позитивне інтегральне ЕСН (*“Позитивний Афект”*) прямо пов'язане з рейтингом студентів і за успішністю ($r_{xy} = 0,28$; $p < 0,0005$) і за інтелектом ($r_{xy} = 0,28$; $p < 0,0005$).

Отже, загальна картина така: *студенти, що викликають у своїх одногрупників враження «розумніших» (тобто таких, які краще інших вчаться й мають більш високий інтелект), демонструють більш виражене позитивне ЕСН. Безумовно, судження про розум і інтелекті інших людей – надзвичайно складний соціально-перцептивний процес, у якому еталони пам'яті, соціальні установки, каузальні атрибуції, власні імпліцитні теорії інтелекту й особистості того, що оцінює, беруть безпосередню участь у якості фокусуючих схем ап-перцепції й відбору інформації, а також критеріїв для порівняння й прийняття рішень [200; 270]. Однак ГОО досить недиференційовані й містять у собі безліч когнітивних, мотиваційних і емоційно-ціннісних змінних, які важко врахувати в дослідженні. Тому далі прояв цих змінних в ЕСН в студентів буде розглядатися окремо.*

Таким чином, успішність студентів можна вважати об'єктивним чинником ЕСН (хоча, звичайно, результати кореляційного

аналізу не можна трактувати в категоріях причини й наслідку [201]; для цього був використаний двохфакторний дисперсійний і множинний регресійний аналізи).

2.3. Когнітивний чинник емоційного ставлення студентів до навчально-професійної діяльності

2.3.1. Імпліцитна теорія здібностей і особистості як чинник емоційного ставлення студентів до навчання

Мета емпіричного дослідження на даному етапі роботи – вивчити взаємозв'язки показників ЕСН в студентів з особливостями їх імпліцитних теорій інтелекту й особистості. У таблиці 2.4 представлені коефіцієнти лінійної кореляції r_{xy} К. Пірсона інтегральних показників ЕСН (“Позитивного Афекту” і “Негативного Афекту”) зі шкалами опитувальника К. Двек.

Таблиця 2.4

Взаємозв'язки (r_{xy}) інтегральних показників ЕСН з показниками суб'єктивної репрезентації інтелекту і особистості в студентів

| Показники суб'єктивної репрезентації інтелекту і особистості | Інтегральні показники ЕСН | |
|--|---------------------------|--------------------|
| | “Позитивний Афект” | “Негативний Афект” |
| Прийняття імпліцитної теорії «Інтелекту, що нарощується» | 0,21** | -0,11 |
| Прийняття імпліцитної теорії «Особистості, що збагачується» | 0,19* | -0,01 |
| Прийняття цілей навчання | 0,25*** | -0,21** |
| Самооцінка навчання | 0,60***** | -0,32***** |

Примітка: «*» – $p < 0,01$; «**» – $p < 0,005$; «***» – $p < 0,0005$;

«****» – $p < 0,00005$; «*****» – $p < 0,00000001$.

Звертає на себе увагу тісна пряма кореляція показників опитувальника К. Двек з позитивними емоційними установками на навчання. Переконавання у тому, що інтелект можна нарощувати, а особистість – збагачувати, служить підмогою для підтримки стійкої позитивної спрямованості на навчальну діяльність (відповідно $r_{xy} = 0,21$; $p < 0,005$; $r_{xy} = 0,19$; $p < 0,01$). У той же час ці два показники

не корелюють зі ступенем прояву негативних емоційних установок. Таким чином, очевидно, точка зору на природу інтелекту й особистості на метарівні психічної саморегуляції діяльності може служити фактором зміцнення позитивної установки на навчання в студентів. Особливістю кореляції двох інших показників опитувальника К. Двек із двома інтегральними показниками ЕСН полягає в тому, що статистично значимі зв'язки виявилися як у відношенні “Позитивного”, так і “Негативного” афектів. Так, прийняття цілей навчання важливо як для посилення позитивного ЕСН ($r_{xy} = 0,25$; $p < 0,0005$), так і для подолання негативного ЕСН ($r_{xy} = -0,21$; $p < 0,005$). Психологічний зміст цього показника – любов до труднощів, прагнення не уникати складних навчальних завдань, а, навпаки, із захопленістю поглиблюватися в них. Формулювання питань, які навантажують даний показник опитувальника К. Двек, змістовно перегукуються з ідеєю М. Чиксентміхайї про «занурення в Потік» [316; 317]: у них затверджується про прагнення суб'єкта не зациклюватися на фіналі діяльності, її результаті, а, навпаки, про захопленість процесом. Суб'єкт мотивується при цьому не похвалою й заохоченнями, які надходять ззовні з боку значимого оточення після завершення чергового акту діяльності (причому умовою одержання такої похвали є відчуження результату діяльності від особистості діяча), а підкріпленням, яке породжується усередині Потоку діяльності і яке повністю визначається самим суб'єктом. Така переорієнтація мотиваційних систем студента докорінно міняє його ставлення до навчання: з «тяжкої й стомлюючої необхідності» воно перетворюється в «серію захоплюючих і заохочуючих відкриттів», які розвивають інтелект та особистість.

Найбільш тісно з позитивним і негативним ЕСН корелює показник «Самооцінка навчання». Студенти, які не уникають напруги в навчанні, знаходять для себе інтерес у процесі пошуків і відкриття нового, набагато частіше інших відзначають у себе різні форми позитивних емоційних реакцій на навчально-пізнавальну діяльність ($r_{xy} = 0,60$; $p < 0,00000001$). У той же час у них різко знижена ймовірність актуалізації негативних емоцій у зв'язку з навчанням ($r_{xy} = -0,32$; $p < 0,00005$).

Дані таблиці 2.5 уточнюють деталі взаємозв'язку показників опитувальника К. Двек з парціальними показниками ЕСН.

Таблиця 2.5

Взаємозв'язки (r_{xy}) між показниками опитувальника К. Двек і парціальними показниками ЕСН в студентів

| Парціальні показники ЕСН | Показники опитувальника К. Двек | | | |
|--------------------------|--|---|--------------------------|---------------------|
| | Прийняття імплицитної теорії «Інтеллект, що нарощується» | Прийняття імплицитної теорії «Особистість, що збагачується» | Прийняття цілей навчання | Самооцінка навчання |
| Захоплений | 0,17* | 0,05 | 0,26**** | 0,38***** |
| Подавлений | -0,07 | -0,01 | -0,19** | -0,11 |
| Радісний | 0,20** | 0,18* | 0,17* | 0,21*** |
| Розстроєний | -0,11 | 0,05 | -0,18* | -0,15* |
| Повний сил | 0,03 | 0,09 | 0,09 | 0,36***** |
| Винуватий | 0,04 | 0,09 | 0,02 | -0,13 |
| Переляканий | 0,06 | -0,02 | -0,05 | -0,18* |
| Злий | -0,12 | -0,02 | -0,15* | -0,31***** |
| Зацікавлений | 0,04 | -0,07 | 0,26**** | 0,44***** |
| Упевнений | 0,13 | 0,12 | 0,24**** | 0,48***** |
| Роздратований | -0,23*** | -0,15* | -0,26**** | -0,44***** |
| Зосереджений | 0,12 | 0,15* | 0,02 | 0,50***** |
| Що соромиться | -0,10 | 0,09 | -0,08 | -0,23*** |
| Нагхненний | 0,28**** | 0,13 | 0,32***** | 0,42***** |
| Нервовий | -0,11 | -0,01 | -0,28**** | -0,29***** |
| Рішучий | 0,10 | 0,21*** | 0,15* | 0,35***** |
| Уважний | 0,09 | 0,09 | 0,11 | 0,54***** |
| Неспокійний | -0,01 | -0,02 | -0,12 | -0,13 |
| Бадьорий | 0,20** | 0,24**** | -0,03 | 0,25**** |
| Тривожний | -0,03 | -0,01 | -0,05 | -0,12 |

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

Прийняття студентами імпліцитної теорії «інтелекту, що нарощується» статистично значимо підвищує ймовірність переживання захопленості, радості, натхнення й бадьорості студентів на заняттях, але при цьому й зменшує роздратованість. Прийняття імпліцитної теорії «особистості, що збагачується» може виявитися суттєвим для посилення радості, зосередженості, рішучості й бадьорості. Але при цьому також знижується й роздратованість. Прийняття цілей навчання робить студента захопленим, радісним, зацікавленим, упевненим, натхненим і рішучим. При цьому студенти звільняються від зайвої нервозності, пригніченості, розладнаності, роздратування й злості. Найбільш тісні кореляції виявлені між показником самооцінки навчання й переліком емоцій опитувальника ШПАНА. Цікаво те, що самооцінка навчання на дуже високому рівні статистичної значимості корелює з показниками всіх десяти позитивних емоційних установок, що містяться у шкалі “Позитивний Афект”. Крім цього, виявлені негативні зв'язки цього показника з негативними емоційними установками. В п'яти випадках коефіцієнти кореляції досягають рівня статистичної значимості.

Таблиця 2.6

Взаємозв'язки (r_{xy}) між показниками опитувальника К. Двек з інтегральними показниками ЕСН успішних студентів ($n=78$)

| Інтегральні показники ЕСН | Показники опитувальника К. Двек | | | |
|---------------------------|---|---|--------------------------|---------------------|
| | Прийняття імпліцитної теорії «Інтелект, що нарощується» | Прийняття імпліцитної теорії «Особистість, що збагачується» | Прийняття цілей навчання | Самооцінка навчання |
| “Позитивний Афект” | 0,22 | 0,11 | 0,25* | 0,70*** |
| “Негативний Афект” | -0,03 | 0,18 | -0,21 | -0,40** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,0005$; «***» – $p < 0,00000000005$.

Розглянемо специфіку взаємозв'язку показників опитувальника К. Двек з інтегральними й парціальними показниками ЕСН в групах успішних і невстигаючих студентів. У таблиці 2.6 відбиті кореляції показників опитувальника К. Двек з інтегральними показниками ЕСН у успішних, а в таблиці 2.7 – у невстигаючих студентів.

Таблиця 2.7

Взаємозв'язки (r_{xy}) між показниками опитувальника К. Двек з інтегральними показниками ЕСН невстигаючих студентів ($n=104$)

| Інтегральні показники ЕСН | Показники опитувальника К. Двек | | | |
|---------------------------|--|---|---------------------------|---------------------|
| | Прийняття імпліцитної теорії «Інтелект, що на-рошується» | Прийняття імпліцитної теорії «Особистість, що збагачується» | Прийняття цілей на-вчання | Самооцінка навчання |
| “Позитивний Афект” | 0,18 | 0,22* | 0,18 | 0,52*** |
| “Негативний Афект” | -0,19 | -0,14 | -0,23* | -0,32** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,001$; «***» – $p < 0,00000005$.

При порівнянні інтегральних показників ЕСН з'ясувалася важлива роль комплексу когнітивно-емоційних структур, що стоять за поняттям «Самооцінка навчання» у концепції й методиці К. Двек. Це – пронизана емоціями система уявлень студентів про власну інтелектуальну активність на заняттях у вузі, про її успішність. Сприятлива саморепрезентація інтелектуальної успішності й у невстигаючих і особливо в успішних студентів супроводжується вираженням “Позитивним Афектом” на навчання. Вона ж – потужний фактор стримування “Негативного Афекту” на навчання. Ця закономірність проявляється незалежно від рівня успішності, однак більш яскраво – в успішних студентів.

Розуміння необхідності зусиль для досягнення навчальних цілей («Прийняття цілей навчання») неоднаково проявляється у двох групах студентів. Для успішних – це джерело задоволення, “Позитивного Афекту” ($r_{xy} = 0,25$; $p < 0,0005$), а для невстигаючих – фактор зниження невдоволення (“Негативного Афекту”) ($r_{xy} = -0,23$; $p < 0,05$).

У групі невстигаючих для актуалізації позитивного ЕСН використовується система концептів і переконань, відповідних до ідеї «Особистості, що збагачується» ($r_{xy} = 0,22$; $p < 0,05$). Успішні для того, щоб добре ставитися до навчання, не мають потреби в такій додатковій «когнітивній опорі».

Кореляції показників опитувальника К. Двек з парціальними показниками ЕСН в групах успішних (див. табл. 2.8) і невстигаючих (див. табл. 2.9) студентів виявилися трохи по-різному. Подібність між двома групами полягає в значній участі фактора «Самооцінка навчання» у зміцненні позитивного ЕСН й стримуванні негативного ЕСН у всіх учасників дослідження. Цілком порівнянні й обсяг, і спрямованість участі фактора «Прийняття цілей навчання» у прояві позитивних і негативних емоційних установок на навчання в успішних і невстигаючих студентів. Однак було виявлено багато відмінностей у тому, які саме конкретні парціальні установки корелюють із показниками опитувальника К. Двек.

Відмінності між групами стосуються того, які саме парціальні показники ЕСН стали «наскрізними» (тобто виявилися пов'язаними з усіма чотирма показниками опитувальника К. Двек). У групі успішних це *натхненність*, яка тем вище, чим більше показники прийняття імпліцитної теорії «Інтелекту, що нарощується» ($r_{xy} = 0,41$; $p < 0,001$), «Особистості, що збагачується» ($r_{xy} = 0,28$; $p < 0,05$), прийняття цілей навчання ($r_{xy} = 0,32$; $p < 0,01$) і особливо самооцінки навчання ($r_{xy} = 0,47$; $p < 0,0001$). У групі невстигаючих – *роздратованість*, що негативно корелює й з теорією «Інтелекту, що нарощується» ($r_{xy} = -0,29$; $p < 0,005$), і з теорією «Особистості, що збагачується» ($r_{xy} = -0,27$; $p < 0,01$), і з прийняттям цілей навчання ($r_{xy} = -0,22$; $p < 0,05$) і особливо із самооцінкою навчання ($r_{xy} = -0,45$; $p < 0,00005$).

Ще одна відмінність успішних студентів від невстигаючих – у появі «неправильної» спрямованості зв'язків показників.

Таблиця 2.8

Взаємозв'язки (r_{xy}) між показниками опитувальника К. Двек з парціальними показниками ЕСН в успішних студентів ($n=78$)

| Парціальні показники ЕСН | Показники опитувальника К. Двек | | | |
|--------------------------|---|---|--------------------------|---------------------|
| | Прийняття імпліцитної теорії «Інтелект, що нарощується» | Прийняття імпліцитної теорії «Особистість, що збагачується» | Прийняття цілей навчання | Самооцінка навчання |
| Захоплений | 0,18 | 0,11 | 0,22 | 0,36** |
| Подавлений | -0,04 | -0,00 | -0,33** | -0,18 |
| Радісний | 0,17 | 0,12 | 0,25* | 0,46**** |
| Розстроєний | -0,24* | -0,03 | -0,16 | -0,26* |
| Повний сил | 0,04 | -0,12 | 0,09 | 0,38*** |
| Винуватий | 0,26* | 0,41*** | 0,24* | -0,22 |
| Переляканий | -0,10 | -0,02 | -0,15 | -0,39*** |
| Злий | -0,14 | 0,06 | -0,26* | -0,35** |
| Зацікавлений | 0,01 | 0,04 | 0,27* | 0,56**** |
| Упевнений | 0,16 | -0,02 | 0,22 | 0,50**** |
| Роздратований | -0,15 | 0,05 | -0,28* | -0,47**** |
| Зосереджений | 0,17 | 0,07 | -0,00 | 0,48**** |
| Що соромиться | 0,04 | 0,36** | 0,10 | -0,35** |
| Натхнений | 0,41*** | 0,28* | 0,32** | 0,47**** |
| Нервовий | 0,04 | 0,21 | -0,26* | -0,26* |
| Рішучий | 0,14 | 0,14 | 0,18 | 0,41*** |
| Уважний | 0,01 | 0,05 | 0,00 | 0,57**** |
| Неспокійний | 0,15 | 0,25* | -0,06 | -0,10 |
| Бадьорий | 0,15 | 0,05 | 0,12 | 0,45**** |
| Тривожний | 0,06 | 0,07 | -0,15 | -0,28* |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,001$; «****» – $p < 0,0001$.

Таблиця 2.9

Взаємозв'язки (r_{xy}) між показниками опитувальника К. Двек з парціальними показниками ЕСН у невстигаючих студентів ($n=104$)

| Парціальні показники ЕСН | Показники опитувальника К. Двек | | | |
|--------------------------|---|---|--------------------------|---------------------|
| | Прийняття імпліцитної теорії «Інтелект, що нарощується» | Прийняття імпліцитної теорії «Особистість, що збагачується» | Прийняття цілей навчання | Самооцінка навчання |
| Захоплений | 0,15 | -0,01 | 0,24* | 0,36**** |
| Подавлений | -0,10 | -0,02 | -0,12 | -0,10 |
| Радісний | 0,26** | 0,26** | 0,19 | 0,14 |
| Розстроєний | 0,01 | 0,12 | -0,19 | -0,04 |
| Повний сил | -0,01 | 0,17 | 0,02 | 0,31*** |
| Винуватий | -0,06 | -0,04 | -0,04 | -0,01 |
| Переляканий | 0,17 | -0,03 | -0,02 | -0,10 |
| Злий | -0,10 | -0,08 | -0,08 | -0,35**** |
| Зацікавлений | 0,04 | -0,16 | 0,22* | 0,35**** |
| Упевнений | 0,06 | 0,18 | 0,20* | 0,42***** |
| Роздратований | -0,29*** | -0,27** | -0,22* | -0,45***** |
| Зосереджений | 0,03 | 0,15 | -0,09 | 0,43***** |
| Що соромиться | -0,18 | -0,03 | -0,16 | -0,10 |
| Натхнений | 0,14 | 0,01 | 0,28*** | 0,37***** |
| Нервовий | -0,26 | -0,16 | -0,36**** | -0,46***** |
| Рішучий | 0,03 | 0,25 | 0,08 | 0,30*** |
| Уважний | 0,13 | 0,08 | 0,12 | 0,45***** |
| Неспокійний | -0,18 | -0,25* | -0,25* | -0,29*** |
| Бадьорий | 0,26** | 0,39***** | -0,11 | 0,20* |
| Тривожний | -0,13 | -0,09 | -0,04 | -0,09 |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$; «****» – $p < 0,001$; «*****» – $p < 0,0001$; «*****» – $p < 0,00005$.

У великій кількості випадків діє правило: показники опитувальника К. Двек прямо пов'язані із проявами позитивного, і зворотно – із проявами негативного ЕСН. Однак в успішній групі це правило тричі порушене: парціальний показник негативного ЕСН *випушуватий* із трьома шкалами з чотирьох корелює прямо. Прийняття теорій «Інтелекту, що нарощується», «Особистості, що збагачується» і «Прийняття цілей навчання» сполучаються із загостренням почуття провини в студентів. Провина – це екзистенціальне почуття [173; 175; 219; 232; 306; 334; 342]. Успішні студенти, можливо, більшою мірою відкриті екзистенціальному досвіду. Переживаючи відповідальність за себе, своє навчання, перспективи професійного становлення й особистісного зростання, вони більшою мірою готові почуттям провини реагувати на неправильні вибори й упущені під час навчання можливості [362].

Емпіричний досвід, а також наукові дослідження свідчать про емоційне неблагополуччя навчального процесу в школі й у вузі [139; 140; 313; 314]. Розмірковуючи про джерела цього неблагополуччя, педагоги [2; 3; 59; 329], психологи [294], викладачі й студенти часто доходять висновку про важливість загальної установки студента на навчання (чи вчиться він «заради оцінки», або «заради знань як таких»). Ми припустили, що специфіка ЕСН може визначатися індивідуальними особливостями студентів у цій установці.

Для поділення досліджуваних на «Таких, що переважають дискусію» на заняттях в університеті й «Таких, що переважають високу оцінку» були використані відповіді студентів на четверте питання опитувальника К. Двек. Виявлені суттєві відмінності в специфіці емоційних установок на навчання в студентів, що потрапили в ці групи (див. табл. 2.10). Так, студенти, націлені на дискусію (тобто, фактично, це досліджувані, що віддають перевагу невизначеності, процесу, розвитку, перебуванню в середовищі, що змінюється) відчувають себе на заняттях менш *подавленими* ($1,71 \pm 0,76$ і $2,11 \pm 0,97$; $t = -3,123$; $p < 0,002$), менш *переляканими* ($1,53 \pm 0,79$ і $1,81 \pm 0,94$; $t = -2,154$; $p < 0,03$), менш *злимими* ($1,96 \pm 1,10$ і $2,33 \pm 1,34$; $t = -2,030$; $p < 0,04$), менш *роздратованими* ($2,13 \pm 1,12$ і $2,56 \pm 1,27$; $t = -2,397$; $p < 0,02$), менш *нервовими* ($2,07 \pm 1,18$ і $2,81 \pm 1,23$; $t = -4,032$; $p < 0,00008$) і менш *тривожними* ($2,15 \pm 1,09$ і $2,50 \pm 1,17$; $t = -2,080$; $p < 0,04$), ніж студенти, які прагнуть насамперед одержати гарну оцінку.

Таблиця 2.10

Відмінності в ЕСН між студентами, що віддають перевагу дискусії і студентами, націленими на одержання оцінки

| Парціальні показники ЕСН | Групи студентів, що воліють | | t | p |
|--------------------------|-----------------------------|---------------|--------|---------|
| | дискусію (n=110) | оцінку (n=72) | | |
| Захоплений | 3,35±0,70 | 3,39±0,83 | -0,381 | - |
| Подавлений | 1,71±0,76 | 2,11±0,97 | -3,123 | 0,002 |
| Радісний | 3,60±0,93 | 3,36±1,04 | 1,617 | - |
| Розстроєний | 1,89±0,97 | 2,03±0,90 | -0,956 | - |
| Повний сил | 3,09±1,07 | 2,97±0,99 | 0,752 | - |
| Винуватий | 1,44±0,91 | 1,58±0,96 | -1,040 | - |
| Переляканий | 1,53±0,79 | 1,81±0,94 | -2,154 | 0,03 |
| Злий | 1,96±1,10 | 2,33±1,34 | -2,030 | 0,04 |
| Зацікавлений | 3,65±0,77 | 3,53±0,96 | 0,981 | - |
| Упевнений | 3,35±0,92 | 2,94±0,85 | 2,95 | 0,004 |
| Роздратований | 2,13±1,12 | 2,56±1,27 | -2,397 | 0,02 |
| Зосереджений | 3,36±0,75 | 3,53±0,77 | -1,429 | - |
| Що соромиться | 1,40±0,89 | 1,67±1,11 | -1,787 | -* |
| Натхненний | 3,22±0,95 | 2,94±1,01 | 1,855 | -* |
| Нервовий | 2,07±1,18 | 2,81±1,23 | -4,032 | 0,00008 |
| Рішучий | 3,29±1,04 | 3,17±0,87 | 0,837 | - |
| Уважний | 3,44±0,78 | 3,36±0,83 | 0,619 | - |
| Неспокійний | 2,24±1,03 | 2,39±1,01 | -0,982 | - |
| Бадьорий | 3,13±1,03 | 3,19±1,06 | -0,425 | - |
| Тривожний | 2,15±1,09 | 2,50±1,17 | -2,080 | 0,04 |

Примітка: «-*» – сильна ($p < 0,1$) тенденція до значимості розрізень.

Крім того, виявлена сильна тенденція до відмінностей на користь націлених на оцінку за параметром *той, що соромиться*. У той же час, студенти, що переважають дискусію, відрізняються більш вираженою *впевненістю* (3,35±0,92 і 2,94±0,85; $t = 2,95$; $p < 0,004$). Виявилася також сильна тенденція до розрізень на користь цієї групи студентів за параметром *натхненний*. Таким чином, гіпертрофована значимість оцінки у свідомості студента обходиться «дорогою ці-

ною» – втратою здатності до генерування позитивних емоцій у процесі навчальної роботи, включенням у мотиваційні системи головним чином негативних емоційних переживань.

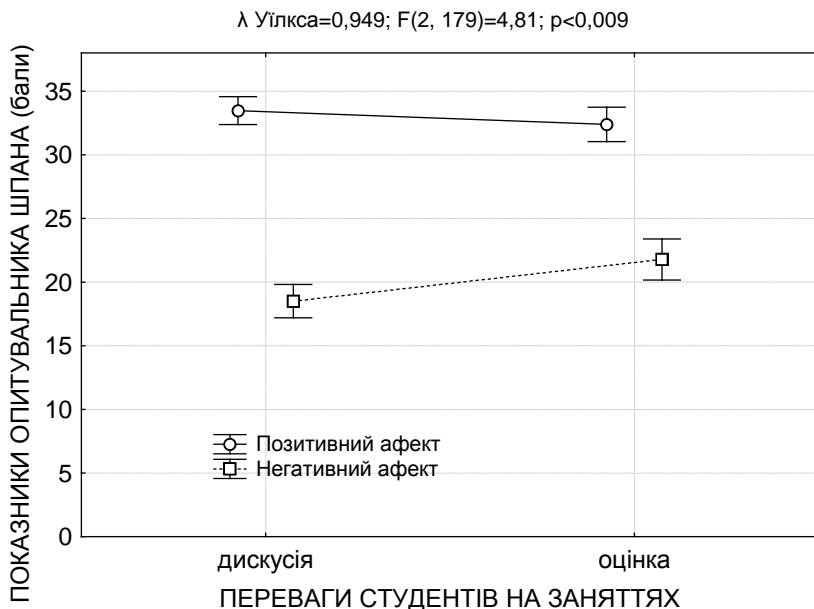


Рис. 2.1. Результати однофакторного дисперсійного аналізу показників опитувальника ШПАНА в групах студентів, що віддають перевагу дискусії, або оцінці на заняттях.

Однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) сумарних показників опитувальника ШПАНА (тобто інтегральних показників ЕСН) у групах студентів, що прагнуть до дискусії й орієнтованих на гарну оцінку (див. рис. 2.1) демонструє ефект «Коридору, що звужується», за яким стоїть своєрідне зближення позитивної й негативної емоційної насиченості навчального процесу. При надмірній орієнтації на оцінку інтенсивність позитивних емоційних відгуків на навчальні ситуації й учасників навчального процесу знижується, а негативних – підвищується ($\lambda_{\text{Уїлкса}} = 0,949$; $F = 4,81$; $p < 0,009$).

2.3.2. Стилі прийняття рішень і емоційне ставлення студентів до навчально-професійної діяльності

Перевірялося припущення про взаємозв'язок особливостей ЕСН властивими студентам стилями прийняття рішень. Таке припущення закономірне, тому що ситуація прийняття рішення в умовах навчально-професійної діяльності у виші нерідко є стресовим, вимагає концентрації зусиль, когнітивних і особистісних ресурсів, супроводжується інтенсивними емоційними переживаннями. Ці переживання, повторюючись і закріплюючись, перетворюються в стійкі емоційні (як позитивні, так і негативні) установки студента на навчання.

У таблиці 2.11 представлені коефіцієнти r_{xy} Пірсона між інтегральними показниками ЕСН у студентів і показниками чотирьох стилів прийняття рішень, діагностованих за допомогою Мельбурнського опитувальника.

Таблиця 2.11

Взаємозв'язки між інтегральними показниками ЕСН й стилями прийняття рішення, отримані на всій вибірці досліджуваних (n = 182)

| Інтегральні показники ЕСН | Стилі прийняття рішень | | | |
|---------------------------|------------------------|----------|----------------|--------------|
| | Пильність | Уникання | Прокрастинація | Надцильність |
| “Позитивний Афект” | 0,20* | -0,32** | -0,37*** | -0,44**** |
| “Негативний Афект” | -0,05 | 0,31** | 0,44**** | 0,53***** |

Примітка: «*» – $p < 0,01$; «**» – $p < 0,00005$; «***» – $p < 0,0000005$; «****» – $p < 0,0000001$; «*****» – $p < 0,00000001$.

Отримані нами дані переконливо підтверджують результати, які були виявлені іншими дослідниками стосовно до інших видів діяльності й із залученням різних груп досліджуваних. В ЕСН сту-

дентів відтворюється та ж сама закономірність: пильність прямо пов'язана з позитивним ЕСН ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,01$), а уникнення, прокрастинація й особливо надпильність – зворотно (відповідно, $r_{xy} = -0,32$, $r_{xy} = -0,37$ і $r_{xy} = -0,44$ при рівнях значимості від $p < 0,00005$ до $p < 0,0000001$). Прагнення ухилитися від прийняття рішення, відкласти його в часі, руйнують позитивну емоційну основу процесу навчання, знижують інтенсивність і зменшують різноманітність приємних переживань, які могли б підключитися до емоційної регуляції навчальної діяльності студента. Особливо руйнівної для позитивних емоцій і почуттів є надпильність, що супроводжується коливаннями, стрибками від одного рішення до іншого без можливості зупинитися на якому-небудь одному з них.

Внесок неконструктивних стилів прийняття рішень у виникнення негативного ЕСН виявився ще більш вираженим. І уникнення, і прокрастинація, і особливо надпильність виявилися пов'язаними з “Негативним Афектом” прямо (відповідно, $r_{xy} = 0,31$, $r_{xy} = 0,44$ і $r_{xy} = 0,53$ при рівнях значимості від $p < 0,00005$ до $p < 0,00000001$).

Таблиця 2.12

Взаємозв'язки між інтегральними показниками ЕСН й стилями прийняття рішення, отримані на вибірці успішних студентів
($n = 78$)

| Інтегральні показники ЕСН | Стилі прийняття рішень | | | |
|---------------------------|------------------------|----------|----------------|--------------|
| | Пильність | Уникання | Прокрастинація | Надпильність |
| “Позитивний Афект” | 0,18 | -0,60*** | -0,53*** | -0,48** |
| “Негативний Афект” | -0,04 | 0,39* | 0,39* | 0,48** |

Примітка: «*» – $p < 0,0005$; «**» – $p < 0,00001$;

«***» – $p < 0,000001$; «****» – $p < 0,00000001$.

Таблиці 2.12 і 2.13 відображають коефіцієнти кореляції, отримані в групах успішних і невстигаючих студентів. Зіставлення даних цих двох таблиць дає можливість оцінити прояв фактора успішності в специфіці взаємозв'язків показників інтегрального ЕСН зі стилями прийняття рішення в студентів.

Таблиця 2.13

Взаємозв'язки між інтегральними показниками ЕСН й стилями прийняття рішення, отримані на вибірці невстигаючих студентів (n = 104)

| Інтегральні показники ЕСН | Стилі прийняття рішень | | | |
|---------------------------|------------------------|--------------|----------------|-----------------|
| | Пильність | Уникання | Прокрастинація | Надцильність |
| “Позитивний Афект” | 0,15 | -0,06 | -0,24* | -0,40** |
| “Негативний Афект” | -0,06 | 0,23* | 0,48*** | 0,58**** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,0001$;
«***» – $p < 0,000005$; «****» – $p < 0,00000001$.

Схожість між студентами, які добре й погано вчаться, полягає в наступному. По-перше, показник пильності в обох групах з інтегральними показниками ЕСН на статистично значимому рівні не пов'язаний. Є тільки деяка тенденція до позитивної кореляції пильності з “Позитивним Афектом”. По-друге, характер взаємозв'язку трьох неконструктивних стилів прийняття рішення в невизначених ситуаціях з “Негативним Афектом” в успішних і невстигаючих студентів виявився схожим. Надмірна виразність цих трьох стилів, незалежно від рівня успішності, створює психологічні умови, що сприяють появі й закріпленню в студентів негативних емоційних установок на навчання. При цьому, найбільш помітний внесок у такий варіант емоційного розвитку особистості студента вносить надцильність ($r_{xy} = 0,48$ при $p < 0,00001$ в успішних і $r_{xy} = 0,53$ при $p < 0,00000001$ – у невстигаючих студентів). Ядерним емоційним

елементом надпильності є тривога (іноді така, що досягає рівня паники). Вона обумовлена нездатністю суб'єкта розглянути альтернативи за їх суттю, детально їх вивчити, оцінити їхню значимість і на цій основі зробити обґрунтований вибір. Суб'єкт при цьому примушений до якнайшвидшого прийняття рішення впливом з боку Значимого Іншого, тиском обставин (як зовнішніх, так і внутрішніх). Адекватне когнітивне пророблення підстав для прийняття рішення стає неможливою. У найменшому ступені, але однаково на статистично значимому рівні, як в успішних, так і невстигаючих студентів виявилася роль уникнення ($r_{xy} = 0,39$ при $p < 0,0005$ в успішних і $r_{xy} = 0,23$ при $p < 0,05$ – у невстигаючих студентів). В обох групах у виникненні й підтримці негативного ЕСН суттєвої виявилася також і роль прокрастинації ($r_{xy} = 0,39$ при $p < 0,0005$ в успішних і $r_{xy} = 0,48$ при $p < 0,0000005$ – у невстигаючих студентів).

Однак між успішними й слабко успішними студентами в характері взаємозв'язку показників неконструктивних стилів прийняття рішень із показниками ЕСН виявлені також і відмінності. Вони, головним чином, стосуються ролі неконструктивних стилів прийняття рішень у виникненні й підтримці позитивного ЕСН. Установлена наступна закономірність: неконструктивні стилі прийняття рішень заважають виникненню позитивного ЕСН в успішних студентів більшою мірою, ніж в групі невстигаючих студентів. Іншими словами, студенти, які добре вчаться, страждають від неконструктивних стилів прийняття рішень більше, ніж студенти, які вчаться погано. Цей висновок ставиться, насамперед, до такого стилю, як уникнення. У групі успішних показник цього стилю пов'язаний з “Позитивним Афектом” на навчання надзвичайно тісним зворотним зв'язком ($r_{xy} = -0,60$ при $p < 0,00000001$). У групі невстигаючих уникнення з “Позитивним Афектом” не пов'язане. Два інших неконструктивних стилів (прокрастинація й надпильність) пов'язані з “Позитивним Афектом” негативно в обох групах, але в успішних – помітно тісніше, ніж у групі невстигаючих студентів.

Для уточнення характеру взаємозв'язків між показниками був виконаний кореляційний аналіз із використанням парціальних показників ЕСН. Дані по всій вибірці досліджуваних представлено в таблиці 2.14. Даному масиву результатів властиві наступні особливості.

Таблиця 2.14

Взаємозв'язки між парціальними показниками ЕСН й стилями прийняття рішення, отримані на всій вибірці досліджуваних (n = 182)

| Парціальні показники ЕСН | Стилі прийняття рішень | | | |
|--------------------------|------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | Пильність | Уникання | Прокрастинація | Надцильність |
| Захоплений | 0,05 | -0,09 | -0,16* | -0,22*** |
| Подавлений | 0,04 | 0,16* | 0,22*** | 0,30***** |
| Радісний | -0,03 | -0,35***** | -0,31***** | -0,39***** |
| Розстроєний | -0,10 | 0,18* | 0,27***** | 0,28***** |
| Повний сил | 0,17* | -0,19* | -0,18* | -0,21*** |
| Винуватий | 0,05 | 0,02 | 0,14 | 0,21*** |
| Переляканий | -0,03 | 0,16* | 0,20** | 0,25**** |
| Злий | 0,02 | 0,22*** | 0,36***** | 0,36***** |
| Зацікавлений | 0,10 | -0,23*** | -0,27***** | -0,39***** |
| Упевнений | 0,27***** | -0,19** | -0,30***** | -0,40***** |
| Роздратований | -0,07 | 0,31***** | 0,43***** | 0,47***** |
| Зосереджений | 0,15* | -0,27***** | -0,37***** | -0,30***** |
| Що соромиться | -0,20** | 0,20** | 0,23*** | 0,33***** |
| Натхненний | 0,19* | -0,08 | -0,10 | -0,20** |
| Нервовий | -0,07 | 0,32***** | 0,47***** | 0,53***** |
| Рішучий | 0,24*** | -0,18* | -0,21*** | -0,16* |
| Уважний | 0,08 | -0,22*** | -0,34***** | -0,35***** |
| Неспокійний | 0,08 | 0,26***** | 0,30***** | 0,40***** |
| Бадьорий | 0,03 | -0,24**** | -0,18* | -0,24*** |
| Тривожний | -0,02 | 0,21*** | 0,27***** | 0,39***** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$;
 «****» – $p < 0,001$; «*****» – $p < 0,0005$; «*****» – $p < 0,0001$.

По-перше, переконливо підтвердилося припущення, що лежить в основі МОПР про конструктивний характер пильного стилю прийняття рішень, і неконструктивний – стилів уникнення, прокрастинації й надпильності. Усі без винятку статистично значимі коефіцієнти кореляції строго підкоряються такому правилу: *показник пильності пов'язаний з позитивними емоційними установками на навчання прямо, а з негативними – зворотно. І навпаки, кожний із трьох неконструктивних стилів прийняття рішень пов'язаний з негативними емоційними установками на навчання прямо, а з позитивними – зворотно*. Ці дані гармонійно доповнюють численні результати, що у різний час були отримані різними авторами, які корелювали показники стилів прийняття рішень у ситуації ризику з різними поведінковими проявами (алкогольна, ніотинова, кокаїнова й амфетамінова залежність, схильність до азартних ігор, депресивна симптоматика, імпульсивність, депресія, копінг-стратегії), шкалами Великої П'ятірки, самооцінкою, наполегливістю, соціальною рішучістю й т.п. [347; 355; 368]. Таким чином, одному конструктивному й трьом неконструктивним стилям прийняття рішень властива протилежна спрямованість участі в механізмах генерування, підтримки й закріплення емоційних установок на навчання в студентів.

По-друге, встановлено різний, так сказати, «обсяг участі» цих стилів у формуванні ЕСН. Найбільш тісно з парціальними оцінками ЕСН корелює надпильність. Коефіцієнти кореляції статистично значимі у всіх двадцяти випадках і варіюють від $r_{xy} = |0,16|$ до $r_{xy} = |0,53|$ при рівнях значимості від $p < 0,05$ до $p < 0,0001$. Надпильність знижує ймовірність прояву всіх різновидів позитивного ЕСН в студентів, особливо *впевненості* ($r_{xy} = -0,40$; $p < 0,0001$), *зацікавленості* ($r_{xy} = -0,39$; $p < 0,0001$), *радості* ($r_{xy} = -0,39$; $p < 0,0001$), *уважності* ($r_{xy} = -0,35$; $p < 0,0001$) і *зосередженості* ($r_{xy} = -0,30$; $p < 0,0001$). Зате різко підвищується ймовірність прояву *нервозності* ($r_{xy} = 0,53$; $p < 0,0001$), *роздратованості* ($r_{xy} = 0,47$; $p < 0,0001$), *занепокоєння* ($r_{xy} = 0,40$; $p < 0,0001$), *тривожності* ($r_{xy} = 0,39$; $p < 0,0001$), *сорому* ($r_{xy} = 0,33$; $p < 0,0001$) і др. негативних емоційних установок на навчання.

Прокрастинація і уникнення пов'язані з парціальними емоційними установками на навчання в дещо меншому ступені, ніж надпильність. Так, прокрастинація, очевидно, не торкається на-

Розділ II. Структура, детермінанти та закономірності прояву...

тхненності і провину, а уникнення – натхненності, провину і захопленості.

Проте, ці два неконструктивні стилі прийняття рішень, так само, як і надпильність, перешкоджають формуванню позитивного, і сприяють виникненню негативного ЕСН. Коефіцієнти кореляції показників цих стилів з показниками парціальних емоційних установок на навчання варіюють від $r_{xy} = |0,16|$ до $r_{xy} = |0,47|$ при рівнях значимості від $p < 0,05$ до $p < 0,0001$.

По-третє, пильність як конструктивна стратегія прийняття рішення, торкається лише невеликої частини емоційних установок студентів на навчання. При цьому мова йде, головним чином, про установки позитивної модальності. Рівень значимості, як правило, порівняно невисокий. Так, при акцентованій пильності підвищується ймовірність прояву такого парціального ЕСН, як *зосередженість* ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$), *повнота сил* ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$), *натхненність* ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,05$), *рішучість* ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,005$), і особливо *впевненість* ($r_{xy} = 0,27$; $p < 0,0005$). Єдина парціальна емоційна установка, ймовірність прояву якої при вираженій пильності знижується – *сором* ($r_{xy} = -0,20$; $p < 0,01$).

Структура взаємозв'язків між показниками, виявленими на всій вибірці досліджуваних, у певній мері зберігається й при обчисленнях кореляцій окремо в групах успішних і невстигаючих студентів. Особливо це стосується групи успішних студентів (див. табл. 2.15). Показники трьох неконструктивних стилів прийняття рішень в успішних студентів тісно корелюють із більшістю парціальних показників ЕСН. Найбільше число статистично значимих кореляцій – у показника уникнення (усього 17, з яких 9 – з емоційними установками позитивної, і 8 – негативної модальності). Трохи менше взаємозв'язків – у надпильності (усього 16; 7 – з позитивними й 9 – з негативними емоційними установками).

Ще менше кореляцій із прокрастинацією (усього 14, з яких 8 – з позитивними й 6 – з негативними емоційними установками на навчання). У всіх випадках можна констатувати факт участі неконструктивних стилів прийняття рішення в стримуванні прояву позитивного й генерування негативного ЕСН. Коефіцієнти кореляції варіюють від $r_{xy} = |0,23|$ до $r_{xy} = |0,58|$ при рівнях значимості від $p < 0,05$ до $p < 0,0001$.

Таблиця 2.15

Взаємозв'язки між парціальними показниками ЕСН й стилями прийняття рішення, отримані на вибірці успішних студентів
(n = 78)

| Парціальні показники ЕСН | Стилі прийняття рішень | | | |
|--------------------------|------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | Пильність | Уникання | Прокрастинація | Надцильність |
| Захоплений | -0,13 | -0,28* | -0,20 | -0,31** |
| Подавлений | 0,11 | 0,23* | 0,24* | 0,34*** |
| Радісний | 0,08 | -0,51***** | -0,39***** | -0,38**** |
| Розстросний | -0,09 | 0,33*** | 0,18 | 0,29* |
| Повний сил | 0,22 | -0,43***** | -0,38**** | -0,16 |
| Винуватий | 0,16 | 0,00 | 0,12 | 0,21 |
| Переляканий | 0,01 | 0,30** | 0,30** | 0,23* |
| Злий | -0,18 | 0,31** | 0,39***** | 0,27* |
| Зацікавлений | -0,11 | -0,50***** | -0,41***** | -0,56***** |
| Упевнений | 0,24* | -0,34*** | -0,41***** | -0,43***** |
| Роздратований | -0,10 | 0,38**** | 0,42***** | 0,40***** |
| Зосереджений | 0,04 | -0,41***** | -0,38**** | -0,27* |
| Що соромиться | 0,18 | 0,20 | 0,05 | 0,32*** |
| Натхненний | 0,33*** | -0,17 | -0,04 | -0,19 |
| Нервовий | -0,14 | 0,32** | 0,36*** | 0,55***** |
| Рішучий | 0,33*** | -0,36*** | -0,38**** | -0,21 |
| Уважний | -0,14 | -0,34*** | -0,43***** | -0,38**** |
| Неспокійний | 0,07 | 0,25** | 0,22 | 0,31** |
| Бадьорий | 0,14 | -0,58***** | -0,43***** | -0,33*** |
| Тривожний | -0,13 | 0,33*** | 0,35*** | 0,38**** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$;
«****» – $p < 0,001$; «*****» – $p < 0,0005$; «*****» – $p < 0,0001$.

Прояв пильності у формуванні ЕСН у успішних студентів досить незначно й проявляється однобічно. Даний стиль прийняття рішень позначається на посиленні трьох позитивних установок на навчання – *рішучості* ($r_{xy} = 0,33$; $p < 0,005$), *натхнення* ($r_{xy} = 0,33$; $p < 0,005$), і *впевненості* ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$).

Значення пильності для виникнення ЕСН в невстигаючих студентів ще менше (див. табл. 2.16). Посилення пильності тут лише підвищує ймовірність прояву *впевненості* ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$) і знижує ймовірність актуалізації *сорому* ($r_{xy} = -0,31$; $p < 0,005$). Виявлено три основні відмінності масиву кореляцій, отриманих у слабоуспішній групі від кореляцій у успішних студентів.

По-перше, в нашій вибірці група невстигаючих численніша за групу успішних студентів (відповідно, 104 і 78 досліджуваних). Проте, в слабоуспішній групі виявлено значно менше статистично значимих коефіцієнтів кореляції (всього 34), ніж в групі успішних (всього 47). Із суцього формальної точки зору, цей факт можна трактувати як доказ більш глибокого залучення психологічних механізмів прийняття рішень у процесах прояву ЕСН в студентів, які вчаться успішно. Таким чином, і на рівні аналізу парціальних показників ЕСН підтверджується зроблений раніше висновок про те, що неконструктивні стилі прийняття рішень більш «небезпечні» для успішних студентів. По-друге, у групі невстигаючих (у порівнянні із успішними студентами) різко знижується роль уникнення. Показник уникнення статистично значимо корелює лише із чотирма парціальними показниками ЕСН. Усі ці кореляції – прямі. Невстигаючі студенти, схильні до уникання прийняття рішень, займаючись навчальною діяльністю, часто *соромляться* ($r_{xy} = 0,23$; $p < 0,05$), бувають надмірно *роздратовані* ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,01$), *неспокійні* ($r_{xy} = 0,27$; $p < 0,005$), демонструють *нервозність* ($r_{xy} = 0,32$; $p < 0,001$). При цьому в даній групі досліджуваних уникнення ніяк не пов'язане з фактом яких-небудь змін у позитивних установках на навчання.

По-третє, у групі невстигаючих (у порівнянні із успішними студентами) чітко намітилася асиметрія, так сказати, «однобокість» прояву неконструктивних стилів прийняття рішення в парціальних показниках ЕСН. Зворотних кореляцій (з установками позитивної модальності) виявлене значно менше, ніж прямих (з установками негативної модальності).

Таблиця 2.16

Взаємозв'язки між парціальними показниками ЕСН й стилями прийняття рішення, отримані на вибірці невстигаючих студентів (n = 104)

| Парціальні показники ЕСН | Стилі прийняття рішень | | | |
|--------------------------|------------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| | Пильність | Уникання | Прокрастинація | Надципленисть |
| Захоплений | 0,02 | 0,02 | -0,14 | -0,16 |
| Подавлений | 0,00 | 0,09 | 0,21* | 0,28*** |
| Радісний | -0,02 | -0,19 | -0,26** | -0,43***** |
| Розстроєний | -0,10 | 0,02 | 0,34***** | 0,27** |
| Повний сил | 0,10 | -0,02 | -0,05 | -0,22* |
| Винуватий | 0,08 | 0,05 | 0,15 | 0,20* |
| Переляканий | -0,09 | 0,02 | 0,13 | 0,28*** |
| Злий | 0,11 | 0,13 | 0,34***** | 0,43***** |
| Зацікавлений | 0,12 | -0,02 | -0,17 | -0,27** |
| Упевнений | 0,24* | -0,07 | -0,21* | -0,35***** |
| Роздратований | -0,03 | 0,26** | 0,43***** | 0,51***** |
| Зосереджений | 0,09 | -0,16 | -0,37***** | -0,29*** |
| Що соромиться | -0,31*** | 0,23* | 0,35***** | 0,33*** |
| Натхненний | 0,08 | -0,02 | -0,13 | -0,19 |
| Нервовий | -0,10 | 0,32***** | 0,57***** | 0,55***** |
| Рішучий | 0,19 | 0,03 | -0,06 | -0,11 |
| Уважний | 0,09 | -0,11 | -0,24* | -0,30*** |
| Неспокійний | 0,05 | 0,27*** | 0,39***** | 0,50***** |
| Бадьорий | 0,03 | 0,11 | 0,01 | -0,19 |
| Тривожний | -0,03 | 0,08 | 0,22* | 0,42***** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$;
«****» – $p < 0,001$; «*****» – $p < 0,0005$; «*****» – $p < 0,0001$;
«*****» – $p < 0,00001$.

Тобто у групі невідстаючих студентів неконструктивні стилі прийняття рішень беруть участь не стільки в стримуванні позитивних переживань, скільки в генеруванні негативних.

Для більш глибокого розуміння ролі властивих студентам стилів прийняття рішень у ситуації невизначеності в прояві ЕСН був здійснений аналіз відмінностей із застосуванням статистики t Ст'юдента для незалежних вибірок. У якості залежних змінних виступили інтегральні й парціальні показники ЕСН, а в якості незалежної – конструктивність / неконструктивність прийняття рішень. Приналежність досліджуваного до групи з конструктивним, або неконструктивним профілями показників за методикою МОПР визначалася за допомогою кластерного аналізу методом k -середніх (k -means) з заданим числом кластерів, рівним двом. На рис. 2.2 відбиті середньогрупові дані за кожної розмірності (тобто за кожної шкалою МОПР) для кожного кластера (тобто для обох груп досліджуваних).

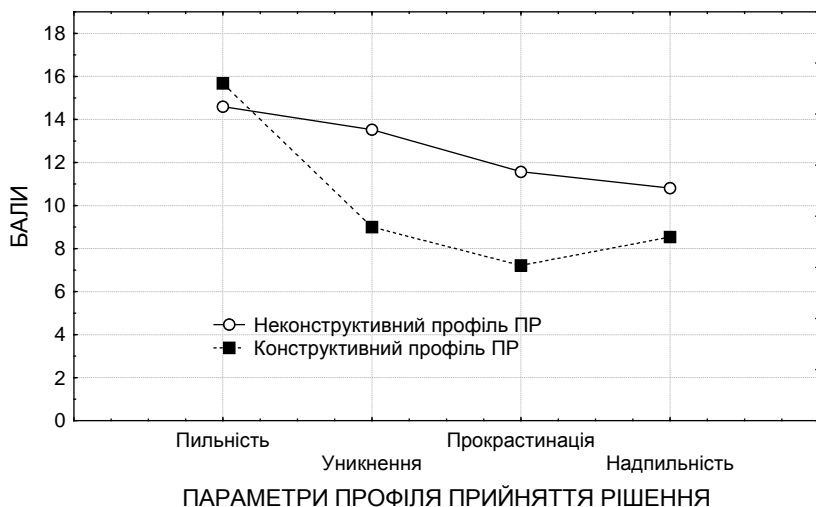


Рис. 2.2. Кластерні профілі стилів прийняття рішень у двох групах досліджуваних.

У таблиці 1 (див. ДОДАТОК) представлено результати обчислення евклідових дистанцій (під діагоналлю) і квадрати евклідових

дистанцій (над діагоналлю) між центрами кластерів. Чітко видно, що відстані між кластерами, обчислені на основі середніх значень двох кластерів (тобто двох груп досліджуваних) за чотирма розмірностями (тобто шкалами МОПР), досить великі. Отже, розподіл досліджуваних на дві групи виконаний коректно. Таблиці 2 і 3 (див. ДОДАТОК), що відображають середні на групу бали за шкалами МОПР, а також величини F-відносин, переконливо свідчать про математико-статистичну обґрунтованість поділу досліджуваних на групи з “Конструктивним” ($n = 98$) і “Неконструктивним” ($n = 84$) профілями (тобто специфічними комбінаціями показників стилів прийняття рішень у невизначених умовах). В обох групах досліджуваних найбільш вираженим стилем прийняття рішень є пильність. Однак, група з неконструктивним профілем стилів за показником пильності уступає групі з конструктивним профілем (відповідно, $14,56 \pm 2,25$ і $15,67 \pm 1,80$ балів; $F = 12,9$; $p < 0,0004$). Зате за показниками уникнення, прокрастинації й надпильності студенти з неконструктивним профілем набагато перевершили представників конструктивної групи. У групу з неконструктивним профілем стилів прийняття рішень увійшло 84 студента. З них успішних – 32 і невстигаючих – 52. У групі з конструктивним профілем виявилось 98 досліджуваних. Успішних з них – 46 осіб, а невстигаючих – 52.

Табл. 2.17 і 2.18 відображають результати порівняння студентів двох груп за, відповідно, інтегральним і парціальним показником ЕСН. Очевидна перевага конструктивного профілю стилів прийняття рішень. При ньому в значно більшому ступені виражене позитивне, і в значно меншій – негативне ЕСН. Відмінності між групами не досягають рівня значимості тільки за трьома парціальними показниками – *захопленості, натхненності й провини*. При цьому, за показником натхненності навчанням виявилася сильна (на рівні $p < 0,1$) тенденція на користь «конструктивної» групи. В усіх без винятку результатах виявилася наступна закономірність: при конструктивному профілі стилів прийняття рішення в студентів позитивні емоційні установки на навчання виражені сильніше, а негативні – слабкіше, ніж в «неконструктивній» групі. Аналіз парціальних проявів негативного ЕСН показав, що найбільш значимими є відмінності між групами за параметрами *нервозності, роздратованості, тривожності, занепокоєння* й ін. Що стосується позитивного

ЕСН, те найбільш вираженими виявилися розрізнення за параметрами *радості, уважності, зосередженості, упевненості, зацікавленості* й ін.

Таблиця 2.17

Інтегральні показники ЕСН у студентів з конструктивним і неконструктивним профілями стилів прийняття рішень (у балах)

| Інтегральні показники ЕСН | Групи досліджуваних з | | t | p |
|---------------------------|--|--|--------|-------------|
| | конструктивним профілем прийняття рішень (M±σ) | неконструктивним профілем прийняття рішень (M±σ) | | |
| “Позитивний афект” | 35,04±5,02 | 30,71±5,88 | 5,360 | 0,00000003 |
| “Негативний афект” | 17,18±5,11 | 22,86±7,89 | -5,835 | 0,000000002 |

Ця інформація корисна для створення розвиваючої програми, призначеної для організації психологічного супроводу й тренінгів, ціль яких – оптимізація ЕСН в студентів. Отримані нами дані дозволяють уточнити “мішені” психологічних впливів, а також припустити те, якими можуть бути результати коректувальних впливів внаслідок подолання неконструктивних стилів прийняття рішень.

Для уточнення специфіки залежності ЕСН від стилів прийняття рішення у успішних і невстигаючих студентів був використаний 2-way ANOVA (двохфакторний дисперсійний аналіз). Нас цікавили тільки ті інтегральні й парціальні показники ЕСН, які підпали під спільний вплив факторів «Успішність» і «Профіль стилю прийняття рішень» на статистично значимому рівні (див. рис. 2.3 – 2.7). Ці дані дозволяють упевнено говорити про специфіку прояву стилів прийняття рішень у невизначеній ситуації як про предиктори ЕСН залежно від рівня успішності студентів. На основі такої інформації при розробці програм психологічного супроводу можна буде врахувати специфіку студентів з різними рівнями успішності.

Таблиця 2.18

Парціальні показники ЕСН в студентів з конструктивним і неконструктивним профілями стилів прийняття рішень (у балах)

| Парціальні показники ЕСН | Групи досліджуваних | | t | p |
|--------------------------|---|---|--------|-------------|
| | конструктивним профілем прийняття рішень ($M \pm \sigma$) | Неконструктивним профілем прийняття рішень ($M \pm \sigma$) | | |
| Захоплений | 3,43 \pm 0,81 | 3,29 \pm 0,67 | 1,282 | - |
| Подавлений | 1,69 \pm 0,68 | 2,07 \pm 1,02 | -2,983 | 0,003 |
| Радісний | 3,82 \pm 0,72 | 3,14 \pm 1,11 | 4,913 | 0,000002 |
| Розстроєний | 1,76 \pm 0,72 | 2,17 \pm 1,12 | -2,995 | 0,003 |
| Повний сил | 3,22 \pm 1,04 | 2,83 \pm 1,00 | 2,569 | 0,01 |
| Винуватий | 1,45 \pm 0,68 | 1,55 \pm 1,17 | -0,710 | - |
| Переляканий | 1,47 \pm 0,65 | 1,83 \pm 1,03 | -2,902 | 0,004 |
| Злий | 1,86 \pm 1,06 | 2,40 \pm 1,32 | -3,111 | 0,002 |
| Зацікавлений | 3,84 \pm 0,82 | 3,33 \pm 0,81 | 4,146 | 0,00005 |
| Упевнений | 3,45 \pm 0,81 | 2,88 \pm 0,94 | 4,378 | 0,00002 |
| Роздратований | 1,88 \pm 0,94 | 2,79 \pm 1,27 | -5,516 | 0,0000001 |
| Зосереджений | 3,63 \pm 0,63 | 3,19 \pm 0,83 | 4,078 | 0,00007 |
| Що соромиться | 1,29 \pm 0,61 | 1,76 \pm 1,26 | -3,323 | 0,001 |
| Натхнений | 3,22 \pm 0,82 | 2,98 \pm 1,13 | 1,713 | -* |
| Нервовий | 1,88 \pm 1,03 | 2,93 \pm 1,25 | -6,225 | 0,000000003 |
| Рішучий | 3,45 \pm 0,91 | 3,00 \pm 1,01 | 3,161 | 0,002 |
| Уважний | 3,65 \pm 0,69 | 3,12 \pm 0,83 | 4,747 | 0,000004 |
| Неспокійний | 2,02 \pm 0,85 | 2,62 \pm 1,12 | -4,098 | 0,00006 |
| Бадьорий | 3,33 \pm 0,96 | 2,95 \pm 1,10 | 2,453 | 0,02 |
| Тривожний | 1,90 \pm 0,89 | 2,74 \pm 1,22 | -5,344 | 0,0000003 |

Примітка: «*» – сильна тенденція до значимості відмінностей ($p < 0,1$).

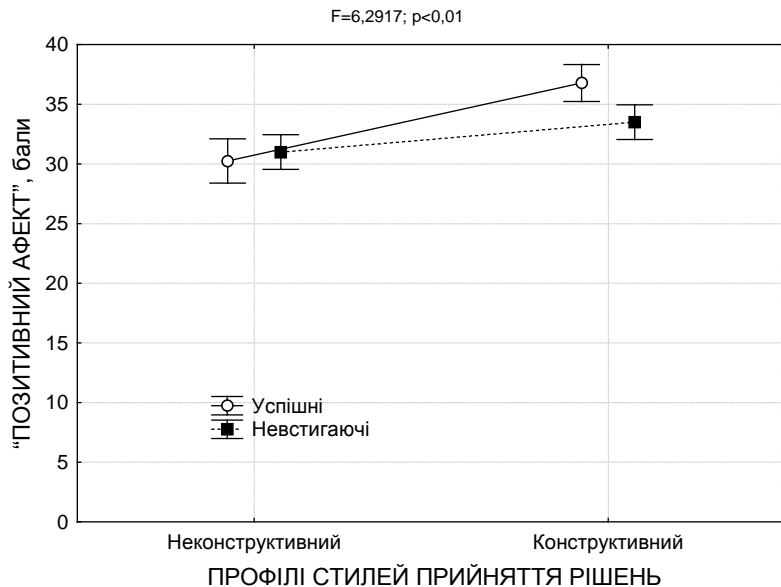


Рис. 2.3. Залежність показника “Позитивного Афекту” від спільного впливу факторів «Успішність» і «Профіль стилю прийняття рішень».

Рис. 2.3 ілюструє спільний ефект впливу рівня успішності (високого / низького) і профілю стилів прийняття рішень (конструктивного / неконструктивного) на інтегральний показник прийняття рішень – “Позитивний Афект” на навчання. Посилення конструктивності прийняття рішень у невизначеній ситуації приводить до істотного зростання загального позитивного ЕСН як в успішних, так і невстигаючих студентів. Однак, у групі невстигаючих зміна інтегрального показника “Позитивного Афекту” відбувається в значно менших масштабах, ніж в групі успішних. Так, у невстигаючих студентів з неконструктивним профілем стилів прийняття рішень величина “Позитивного Афекту” – $31,00 \pm 6,23$ бала в середньому. При конструктивності профілю в невстигаючих даний показник трохи вище – $33,50 \pm 4,73$ бала в середньому на групу. На групі успішних при зростанні конструктивності в прийнятті рішень “Позитивний Афект” збільшується з $30,25 \pm 5,31$ до $36,78 \pm 4,80$

балів у середньому на групу (величина F-відношення – 6,2917; $p < 0,01$). Це означає, що ми знайшли ще одне математико-статистичне підтвердження висловленого раніше припущення про більшу «прив'язку» позитивного ЕСН до фактора стилів прийняття рішень у ситуації невизначеності саме у успішних студентів. На основі цих даних можна припустити, що ефективне коректування стилів прийняття рішень в умовах психологічного тренінгу приведе до більш масштабної корекції ЕСН в групі успішних студентів, ніж у студентів, що відстають у навчанні.

$F=9,5767$; $p<0,002$

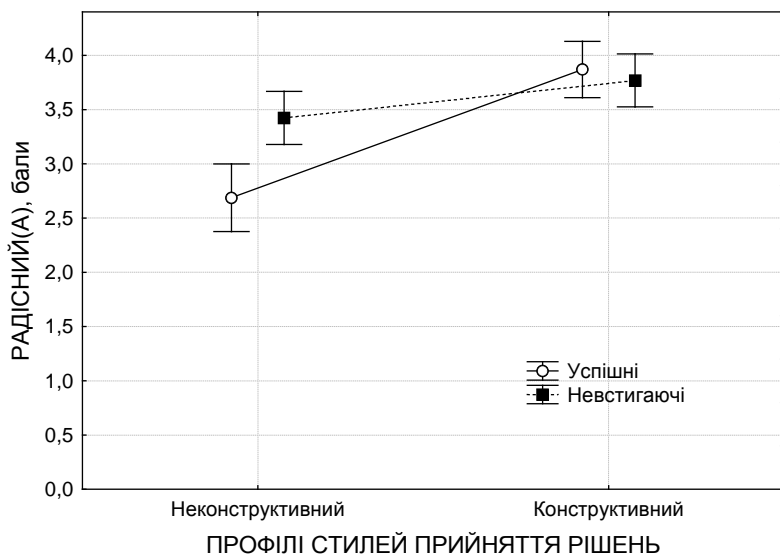


Рис. 2.4. Залежність показника “Радісний” від спільного впливу факторів «Успішність» і «Профіль стилю прийняття рішень».

Виявлено три випадки прояву «спільного ефекту» у парціальних оцінках позитивного ЕСН й один випадок – у парціальній оцінці негативного ЕСН. Так, на рис. 2.4 відображений спільний вплив двох предикторів на *радість*. Найменш радісними були успішні студенти з неконструктивним профілем стилів прийняття рішень ($2,69 \pm 1,00$ балів). Незначна (у порівнянні з іншими групами досліджуваних) виразність радісного ставлення до навчання в них,

можливо, обумовлена необхідністю компенсувати витрати неоптимальних стилів прийняття рішень. Здатність домагатися високих оцінок у навчанні всупереч схильності до прокрастинації, уникнення та надпильності, вимагає від таких студентів додаткових енерговитрат, компенсаторних дій, комунікативної «спритності». Такі досліджувані повідомляли нас у бесідах про те, що навчання їм «важко дається», що їм доводиться «багато зубрити», що вони часто «упускають вигідні моменти», «невиправдано затягують із підготовкою до семінарів», «неефективно розпоряджаються своїм часом», легко піддаються «передсесійної лихоманці» і т.п. Усе це не може не знизити показник радості. Успішні студенти з конструктивним профілем стилів прийняття рішень, навпаки, демонструють найбільш високі показники радості ($3,87 \pm 0,62$).

$F=4,612$; $p<0,03$

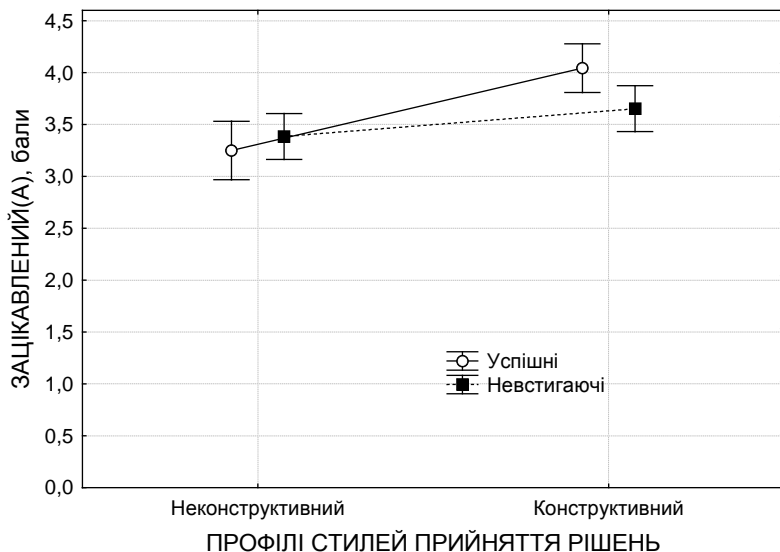


Рис. 2.5. Залежність показника “Зацікавлений” від спільного впливу факторів «Успішність» і «Профіль стилю прийняття рішень».

Невстигаючі студенти з неконструктивним профілем стилів прийняття рішень, почувають себе на заняттях досить радісними ($3,42 \pm 1,09$), що можна пояснити їх, очевидно, невисокими домаган-

нями в області навчання. Якщо слабка успішність сполучається з конструктивністю профілю стилів прийняття рішень, то показник радості ледве вище – $3,77 \pm 0,81$. Зміни в показниках статистично значимі ($F = 9,5767$; $p < 0,002$). Таким чином, можна припустити, що цілеспрямована корекція стилів прийняття рішень може суттєво підсилити радісне ставлення до навчання. Але такі формуючі впливи торкнуться в основному успішних студентів.

Є принципова подібність структури результатів дисперсійного аналізу показника *зацікавленості* в навчанні зі структурою результатів за показником радості. І в цьому випадку (див. рис. 2.5) у найгіршому положенні виявляються успішні студенти з неконструктивним профілем стилів прийняття рішень. Вони демонструють найменшу зацікавленість у навчанні ($3,25 \pm 0,76$ балів) і навіть уступають невстигаючим з настільки ж неконструктивним профілем ($3,38 \pm 0,84$ бала).

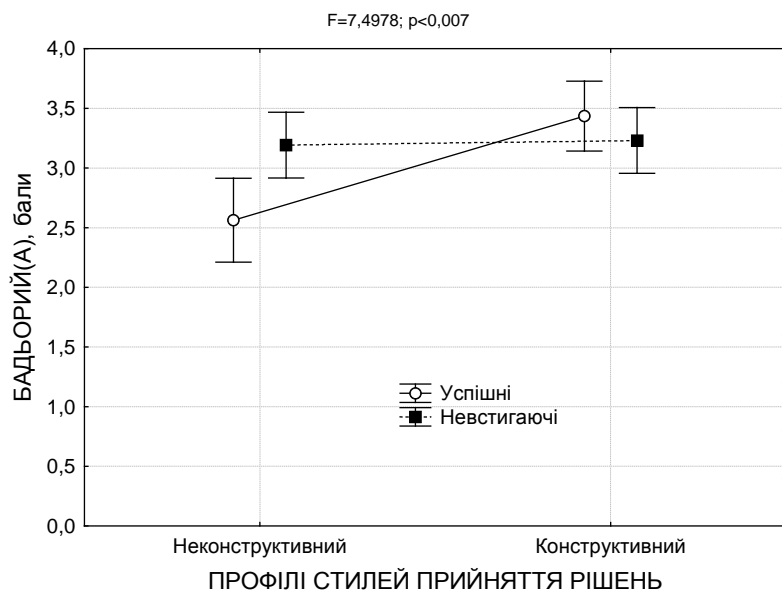


Рис. 2.6. Залежність показника “Бадьорий” від спільного впливу факторів «Успішність» і «Профіль стилю прийняття рішень».

Конструктивність профілю стилів прийняття рішень суттєво міняє співвідношення показників: самими зацікавленими в навчанні тепер стають успішні студенти ($4,04 \pm 0,63$ бала), а в невстигаючих – $3,65 \pm 0,93$ бала ($F = 4,612$; $p < 0,03$).

Бадьорість на заняттях (див. рис. 2.6) також випробовує на собі спільний вплив двох незалежних змінних ($F = 7,4978$; $p < 0,007$). Цікаво те, що рівень бадьорості невстигаючих як з неконструктивними, так і з конструктивними стилями прийняття рішень практично той самий (відповідно, $3,19 \pm 1,12$ і $3,23 \pm 0,94$ балів у середньому на групи). Крива на графіку утворює майже горизонтальну лінію. Зате в групі успішних студентів з неконструктивними стилями різко уступають студентам з конструктивними стилями прийняття рішень (відповідно $2,56 \pm 0,95$ і $3,43 \pm 0,98$ балів у середньому на групи). Зрозуміло, що відповідність високому стандарту «устигаючого студента» досліджуванам, які зловживають прокрастинацією, уникненням, надпильністю, дається набагато сутужніше.

Підвищення культури прийняття рішень, спеціальне навчання ефективним стратегіям і тактикам поведінки в ситуації невизначеності при прийнятті рішень (особливо якщо мова йде про діяльність студента в освітньому середовищі), може стати гарним засобом профілактики втоми, стомлення від навчання, подолання симптомів психологічного вигорання [29; 46; 138; 218].

Єдиний показник негативного ЕСН, на якому виявився ефект спільного впливу факторів успішності й міри конструктивності стилів прийняття рішень на статистично значимому рівні ($F = 8,3361$; $p < 0,004$) – *сором* (див. рис. 2.7).

Рівень сорому на заняттях у успішних студентів (як з неконструктивними, так і з конструктивними профілями стилів прийняття рішень) – порівняно невисокий і майже той самий (відповідно $1,38 \pm 1,01$ і $1,39 \pm 0,77$ балів у середньому на групи). А от слабко успішним студентам ріст конструктивності в прийнятті рішень явно міг би піти на користь. Невстигаючим студентам з неконструктивним профілем стилів прийняття рішень на заняттях часто буває соромно ($2,00 \pm 1,34$ бала). Інтенсивність сорому на заняттях у невстигаючих студентів може помітно знизитися, якщо вони сформулюють у себе конструктивний стиль прийняття рішень ($1,19 \pm 0,4$ бала в середньому).

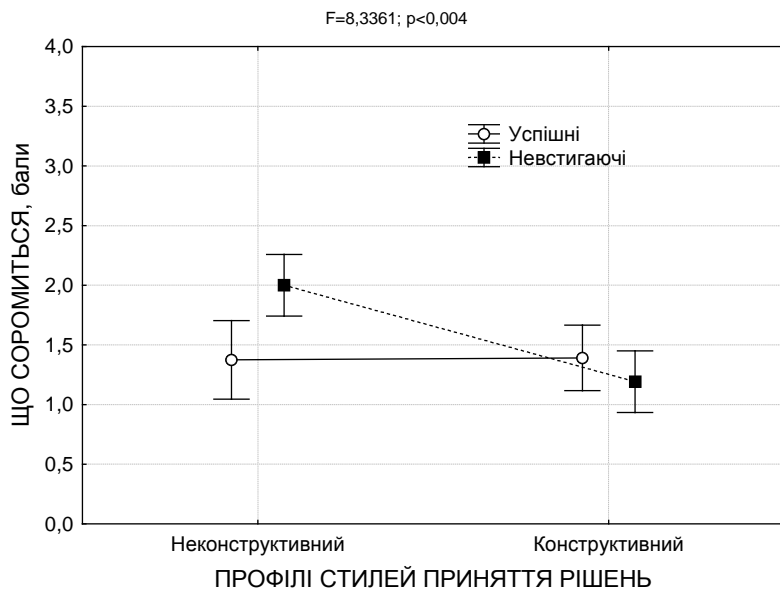


Рис. 2.7. Залежність показника “Такій, що соромиться” від спільного впливу факторів «Успішність» і «Профіль стилю прийняття рішень».

Таким чином, припущення про значимість стилю прийняття рішень для формування в студентів певного ЕСН підтвердилося. При цьому домінуючі стилі прийняття рішень в ЕСН у успішних і невстигаючих студентів проявляються неоднаково.

2.3.3. Емоційні установки на навчання в студентів з різними рівнями дисфункціональності відношень

На даному етапі роботи перевірялося припущення про взаємозв'язок ступеня дисфункціональності відношень (тобто перекручень когнітивної обробки інформації) з особливостями ЕСН в студентів. Ставилося завдання проаналізувати особливості цих взаємозв'язків в успішних та невстигаючих студентів.

Таблиця 2.19 містить коефіцієнти лінійної кореляції r_{xy} К. Пірсона між показником шкали дисфункціональних відношень і

інтегральними показниками ЕСН у всій вибірці студентів, а також у групах успішних і невстигаючих студентів. У студентів з низькими значеннями показника шкали дисфункціональних відношень підвищена ймовірність формування загального позитивного ЕСН ($r_{xy} = -0,15$; $p < 0,05$) і досить помітно знижена ймовірність виникнення й закріплення негативного ЕСН ($r_{xy} = 0,28$; $p < 0,0005$).

Таблиця 2.19

Взаємозв'язки показника Шкали Дисфункціональних Відношень і інтегральних показників ЕСН

| Інтегральні показники ЕСН | Показники ШДО в групах досліджуваних | | |
|---------------------------|--------------------------------------|---------------------|--------------------------|
| | у всієї вибірці (n = 182) | в успішних (n = 78) | у невстигаючих (n = 104) |
| “Позитивний Афект” | -0,15* | -0,07 | -0,20* |
| “Негативний Афект” | 0,28** | 0,08 | 0,48*** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,0005$; «***» – $p < 0,0000005$.

Навчально-професійна діяльність студентів містить виражений комунікативний компонент, що включає в себе взаємодії між учасниками з різних приводів. У спілкуванні студента з викладачами й однокурсниками виникають численні й різноманітні проблеми. Це – проблеми сприйняття зворотного зв'язка, осудження й похвали, критики й реакції на неї, покладання й прийняття відповідальності, поваги, довіри. Своєрідним «каменем спотикання» можуть стати взаємодії, що вимагають урахування думок партнерів за спілкуванням, точної взаємної оцінки, узгодження цінностей і поглядів по багатьом питанням (у тому числі таким, що далеко виходять за межі навчального процесу), відповідності вимогам, ризику й т.п. Усі ці «вузлові моменти» міжособистісної комунікації, залежно від того, як вони долаються на заняттях у вузі, можуть стати активаторами різноманітних емоцій, які, акумулюючись, закріплюються в психіці студента у якості емоційних установок на навчання.

Показник ступеня дисфункціональності відношень відбиває деякі стійкі й характерні для студентів когнітивні патерни розв'язання перелічених вище проблем, що виникають у процесі навчання. Свобода від дисфункціональних відношень, очевидно, є

однією з важливих умов закріплення позитивного ЕСН в студента. Суттєво те, що цей висновок відноситься до успішних і невстигаючих студентів далеко не рівною мірою. Коли успішність за тими, або іншими причинами знижена, ЕСН виявляється значно тісніше прив'язано до такого когнітивного чинника як «дисфункціональність відношень».

Таблиця 2.20

Взаємозв'язки показника Шкали Дисфункціональних Відношень і парціальних показників ЕСН

| Парціальні показники ЕСН | Показники ШДО в групах досліджуваних | | |
|--------------------------|--------------------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| | у всіх вибірці (n = 182) | в успішних (n = 78) | у невстигаючих (n = 104) |
| Захоплений | -0,29***** | -0,31** | -0,26** |
| Подавлений | 0,17* | 0,03 | 0,32*** |
| Радісний | -0,20** | -0,08 | -0,34***** |
| Розстроєний | 0,31***** | 0,17 | 0,45***** |
| Повний сил | -0,13 | -0,10 | -0,13 |
| Винуватий | 0,11 | -0,07 | 0,22* |
| Переляканий | -0,03 | -0,18 | 0,10 |
| Злий | 0,21*** | 0,09 | 0,33**** |
| Зацікавлений | -0,17* | -0,06 | -0,25* |
| Упевнений | -0,05 | 0,06 | -0,13 |
| Роздратований | 0,31***** | 0,19 | 0,42***** |
| Зосереджений | 0,01 | 0,14 | -0,05 |
| Що соромиться | 0,05 | -0,35*** | 0,32*** |
| Натхненний | -0,06 | 0,12 | -0,19 |
| Нервовий | 0,29***** | 0,20 | 0,39***** |
| Рішучий | 0,02 | -0,12 | 0,19 |
| Уважний | -0,11 | -0,12 | -0,06 |
| Неспокійний | 0,23*** | 0,23* | 0,27** |
| Бадьорий | -0,03 | -0,07 | -0,02 |
| Тривожний | 0,19* | 0,05 | 0,33**** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$;
«****» – $p < 0,001$; «*****» – $p < 0,0005$; «*****» – $p < 0,0001$.

Так обидва інтегральні показники ЕСН в успішних студентів з показником Шкали Дисфункціональних Відношень не корелюють (див. табл. 2.19). У групі невстигаючих, навпаки, корелюють. При цьому для таких студентів свобода від дисфункціональних когнітивних автоматизмів служить не стільки для зміцнення позитивного ЕСН ($r_{xy} = -0,20$; $p < 0,05$), скільки стримуванню негативного до нього ставлення ($r_{xy} = 0,48$; $p < 0,0000005$).

За допомогою даних таблиці 2.20 можна уточнити, з якими парціальними показниками ЕСН і як саме корелює показник дисфункціональності відношень. Кореляції, виявлені у всій вибірці досліджуваних у цілому, підкоряються наступним закономірностям. По-перше, чітко виявилася неконструктивна роль дисфункціональних відношень. Показник Шкали Дисфункціональних Відношень пов'язаний з емоційними установками на навчання позитивної модальності тільки зворотним зв'язком, а позитивної модальності – тільки прямим. Так, у студентів, рівень дисфункціональності відношень яких знижений, суттєво зростає ймовірність *зацікавленого* ($r_{xy} = -0,17$; $p < 0,05$), *радісного* ($r_{xy} = -0,20$; $p < 0,01$) і особливо *захопленого* ($r_{xy} = -0,20$; $p < 0,001$) ставлення до навчання. У студентів з підвищеною дисфункціональністю когнітивного функціонування, навпаки, створюються умови для закріплення різних форм негативного ЕСН. Мова йде про хронічний стан *пригніченості* на заняттях ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$), про присутність *тривоги* ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,05$), *злості* ($r_{xy} = 0,21$; $p < 0,005$), *занепокоєння* ($r_{xy} = 0,23$; $p < 0,005$). Такі студенти при рішенні питань і проблем, пов'язаних з їхнім навчанням, стають *нервовими* ($r_{xy} = 0,29$; $p < 0,0001$), *роздратованими* ($r_{xy} = 0,31$; $p < 0,0001$) і *розстроєними* ($r_{xy} = 0,31$; $p < 0,0001$). По-друге, аналіз парціальних показників ЕСН в студентів підтверджує тезу, сформульовану вище: дисфункціональність відношень більш помітно проявляється в активації й закріпленні різних негативних емоційних установок на навчання (сім статистично значимих кореляцій з десяти можливих), ніж в стримуванні позитивних установок (тільки три значимі кореляції з десяти можливих). При цьому, нечисленні значимі кореляції дисфункціональності відношень з позитивними установками – помірні, а численні кореляції з негативними установками – в основному тісні й навіть дуже тісні. Отже, правомірно припускати про можливе функціонування чинника

дисфункціональності відношень у структурі механізму генерування й закріплення негативного ЕСН у студентів.

Це припущення в якійсь мірі підтверджується також і при аналізі кореляцій, отриманих окремо в групах успішних і невстигаючих студентів. Очевидно, роль дисфункціональних відношень у виникненні й закріпленні тих, або інших емоційних установок на навчання в успішних студентів значно нижче (усього три статистично значимі кореляції із двадцяти можливих), ніж в студентів невстигаючої групи (дванадцять кореляцій із двадцяти можливих). Так успішні студенти зі зниженим показником Шкали Дисфункціональних Відношень більш інших захоплені навчанням ($r_{xy} = -0,31$; $0 < 0,01$). Підвищення значення цього показника супроводжується зростанням занепокоєння у зв'язку з навчанням ($r_{xy} = 0,23$; $p < 0,05$). На перший погляд несподіваним представляється негативний взаємозв'язок показника дисфункціональності відношень із соромливістю на заняттях ($r_{xy} = -0,35$; $p < 0,005$). Це означає, що в успішних студентів при підвищеній дисфункціональності відношень значення регулятивної ролі сорому у зв'язку з навчанням зменшується.

У підлітковому і юнацькому віці сором важливий як оперативний зворотний зв'язок, що інформує про невідповідність учинків суб'єкта його Я-Концепції [31; 98; 100; 220; 232; 339]. Він стимулює суб'єкта вчасно внести корекції у власну у цьому випадку – навчальну) діяльність, особливо якщо вона відбувається в присутності інших людей, Значимого Іншого (однокурсників, викладача). Генерування сорому як форми ЕСН в успішних студентів стає додатковим, – внутрішнім, – джерелом інформації, яке може бути використане для досягнення успіху при розв'язанні навчальних завдань. Слабка виразність (або навіть відсутність) дисфункціональних когніцій робить студента «інформаційно відкритим», як би ставлячи його власний сором на службу процесам адаптації.

Цього, на жаль, не відбувається в невстигаючих студентів, сором яких корелює з дисфункціональністю когнітивної обробки інформації прямо ($r_{xy} = 0,32$; $p < 0,001$). Загалом кажучи, у невстигаючих студентів чинник дисфункціональності відношень, очевидно, проявляє себе як суттєве джерело актуалізації й закріплення різноманітних форм негативного ЕСН. Так, чим вище показник Шкали

Дисфункціональних Відношень у цій групі студентів, тем сильніше в них виражені у зв'язку з навчанням відчуття себе в чомусь *винуватим* ($r_{xy} = 0,22$; $p < 0,05$), переживання *занепокоєння* ($r_{xy} = 0,27$; $p < 0,01$), *пригніченості* ($r_{xy} = 0,32$; $p < 0,005$), *злості* ($r_{xy} = 0,33$; $p < 0,001$), *тривоги* ($r_{xy} = 0,33$; $p < 0,001$), *нервозності* ($r_{xy} = 0,39$; $p < 0,0001$), *роздратованості* ($r_{xy} = 0,42$; $p < 0,0001$) і особливо *розладнаності* ($r_{xy} = 0,45$; $p < 0,0001$).

Усього лише в трьох випадках чинник дисфункціональності когніцій у групі невстигаючих студентів торкнувся позитивних емоційних установок на навчання. Так, при більш високих показниках Шкали Дисфункціональних Відношень у студентів цієї групи у зв'язку з навчанням зникає (або помітно редукується) *зацікавленість* ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,05$), *захопленість* ($r_{xy} = -0,26$; $p < 0,01$) і особливо *радість* ($r_{xy} = -0,34$; $p < 0,0005$).

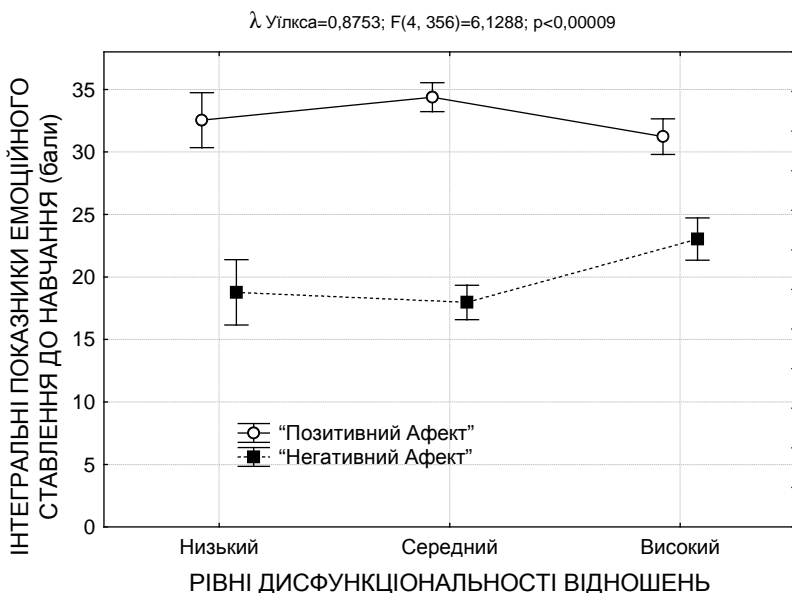


Рис. 2.8. Залежність середніх значень інтегральних показників ЕСН від рівня дисфункціональності когнітивної обробки інформації у студентів.

Керуючись критеріями й нормами, отриманими автором Шкали Дисфункціональних Відношень при стандартизації даної методики [92], ми розділили всіх студентів на групи з низьким ($n = 26$; $M \pm n = 91,00 \pm 5,96$ балів; $\min = 82,00$ бала; $\max = 98,00$ балів), середнім ($n = 94$; $M \pm n = 121,19 \pm 9,89$ балів; $\min = 103,00$ бала; $\max = 138,00$ балів) і високим ($n = 62$; $M \pm n = 160,45 \pm 17,47$ балів; $\min = 140,00$ балів; $\max = 209,00$ балів) рівнями показника за даною шкалою.

Дисперсійний аналіз за алгоритмом однофакторної ANOVA виявив неоднаковий характер залежності інтегральних показників ЕСН (див. рис. 2.8). Криві на графіку утворили характерний «паралелограм ставлення до навчання» ($\lambda = 0,875$; $F = 3,13$; при $p < 0,0001$), що свідчить про оптимальність ЕСН в студентів із середнім рівнем показників За Шкалою Дисфункціональності Відношень. Так, у цій групі студентів позитивне ЕСН виражається найбільшим балом (у середньому $34,38 \pm 5,36$), а негативне – найменшим балом ($17,95 \pm 5,03$). Найгірше справа йде в групі студентів з високим рівнем дисфункціональності когніцій: середньогруповий бал позитивного ЕСН в них – усього $31,22 \pm 6,26$, а негативного ЕСН досягає величини в $23,03 \pm 7,49$ балів.

Студенти з низьким рівнем показника за Шкалою Дисфункціональних Відношень займають за даними показниками проміжне положення.

З метою виявлення характеру впливу чинника дисфункціональності відношень на ЕСН в успішних та невстигаючих студентів був виконаний двохфакторній ANOVA. у якості незалежних змінних були використані рівні дисфункціональності відношень (низький, середній і високий) і рівень успішності студентів. Процедура обчислень була виконана для 22 залежних змінних – двох інтегральних й двадцяти парціальних показників ЕСН в студентів.

На рис. 2.9 – 2.14 проілюстровані результати обчислень, для випадків, коли величина F-відношення досягала рівня значимості $p < 0,1$ і ще більш строгих (аж до $p < 0,001$). У цих випадках спостерігався чітко виражений ефект «спільного впливу» двох незалежних змінних. Такий ефект виявлений тільки для однієї позитивної емоційної установки на навчання – *рішучості* (див. рис. 2.9). У міру посилення дисфункціональності когнітивної обробки інформації

(тобто зі збільшенням показника Шкали Дисфункціональних Відношень) рішучість у групах успішних і невстигаючих студентів «поводиться по-різному», діаметрально протилежним образом ($F=3,90$; $p < 0,02$).

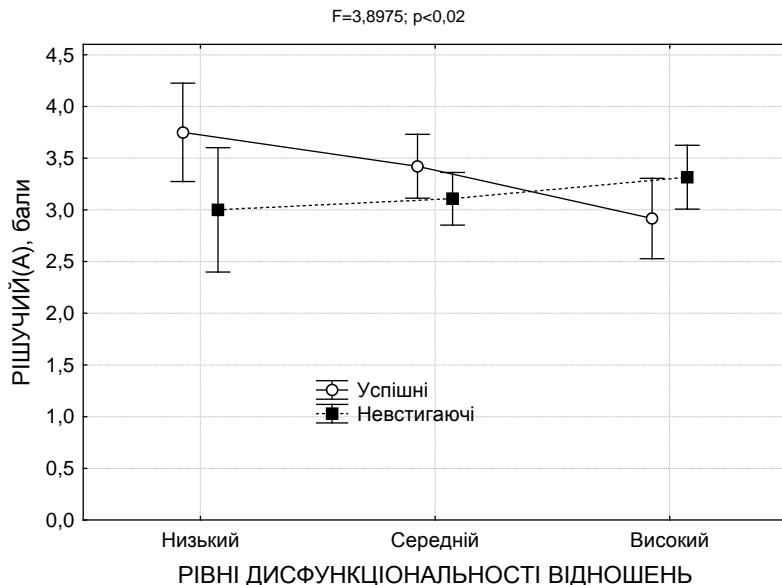


Рис. 2.9. Залежність «рішучої» установки на навчання в успішних і невстигаючих студентів від рівня дисфункціональності відношень.

В успішній групі студентів чим вище рівень дисфункціональності відношень, тем менше рішучість. Найбільш рішучі у своєму ставленні до навчання – успішні студенти з низьким рівнем дисфункціональності когнітивної обробки інформації ($3,75 \pm 1,01$ балів у середньому). Їм помітно уступають успішні студенти із середнім рівнем дисфункціональності ($3,42 \pm 0,94$ бала). Найменш рішучі серед успішних студентів – досліджувані з високої дисфункціональністю когнітивної обробки інформації ($2,91 \pm 1,21$ балів). Рішучість у науковій літературі прийнято відносити до вольових якостей особистості. Від неї залежить швидкість і впевненість прийняття рішення, твердість його збереження [249, с. 525]. Крім швидкості переходу від рішення до його здійснення тут відбувається вибір однієї

з декількох альтернатив без зайвої затримки, навіть у конфліктній ситуації [32, с. 142.]. Однак, рішучі дії (особливо на стадії становлення цієї вольової якості [6; 28; 95; 128; 257]) супроводжуються актуалізацією емоційних патернів, які поступово, у міру вироблення рішучості, перетворюються у відповідну емоційну установку. У контексті нашого дослідження нас цікавила саме ця, – емоційна, – сторона рішучості.

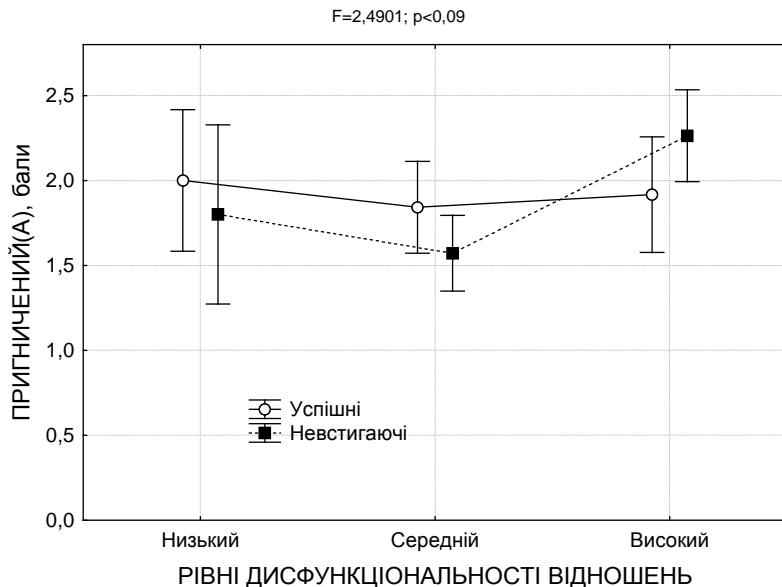


Рис. 2.10. Залежність «пригніченості» як емоційної установки на навчання в успішних і невстигаючих студентів від рівня дисфункціональності відношень.

Таким чином, ми встановили факт суттєвого спаду рішучості як форми ЕСН в успішних студентів. У невстигаючих студентів, навпаки, відбувається помітний її підйом у міру посилення дисфункціональних елементів у процесах когнітивної обробки інформації. У найкращім положенні ($3,31 \pm 1,04$ бала в середньому) перебувають невстигаючі студенти з високими показниками за Шкалою Дисфункціональних Відношень. Їхня рішучість, можливо, має компенсаторну природу й покликано зм'якшити непевність і не-

гати́вну самооцінку, що виникають внаслідок невдач у навчанні. Найменш «рішуче» ставлення до навчання демонструють невстигаючі студенти з низьким рівнем дисфункціональності відношень ($3,01 \pm 0,37$ бала).

У ході дисперсійного аналізу спільний ефект виявлений в основному відносно ряду негативних установок на навчання. Так, на рис. 2.10 відбита сильна тенденція ($F=2,49$; $p < 0,09$) до відмінності між успішними й невстигаючими студентами за параметром *пригніченість* на заняттях у вузі. Міра пригніченості на заняттях в успішних студентів з ростом дисфункціональності когнітивної обробки інформації майже не змінюється (точніше, ледь помітно, у рамках статистичної погрішності, знижується), утворюючи на графіку майже горизонтальну криву. У невстигаючих студентів виявлена своєрідна «уразливість»: їх пригніченість досить підсилюється при високому рівні дисфункціональності відношень.

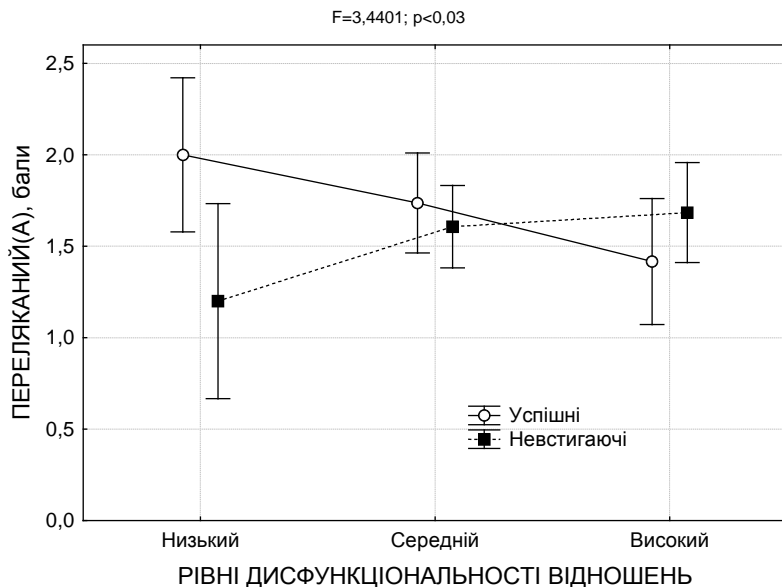


Рис. 2.11. Залежність «переляканості» як емоційної установки на навчання в успішних і невстигаючих студентів від рівня дисфункціональності відношень.

Особливо контрастують результати групи із середньої ($1,57 \pm 0,68$ балів у середньому) і високій ($2,26 \pm 0,86$ балів у середньому) дисфункціональності. Однак невстигаючі студенти з низьким і середнім рівнями дисфункціональності відношень почувають себе на заняттях менш подавленими, ніж успішні студенти з аналогічними рівнями дисфункціональності. Тільки при сильно виражених дефектах когнітивної обробки інформації починає помітно позначатися перевага успішних студентів над невстигаючими.

Переляк і сором як парціальні показники ЕСН (див., відповідно, рис. 2.11 і 2.12) демонструють парадоксальну динаміку у зв'язку з підвищенням рівня дисфункціональності когнітивної обробки інформації.

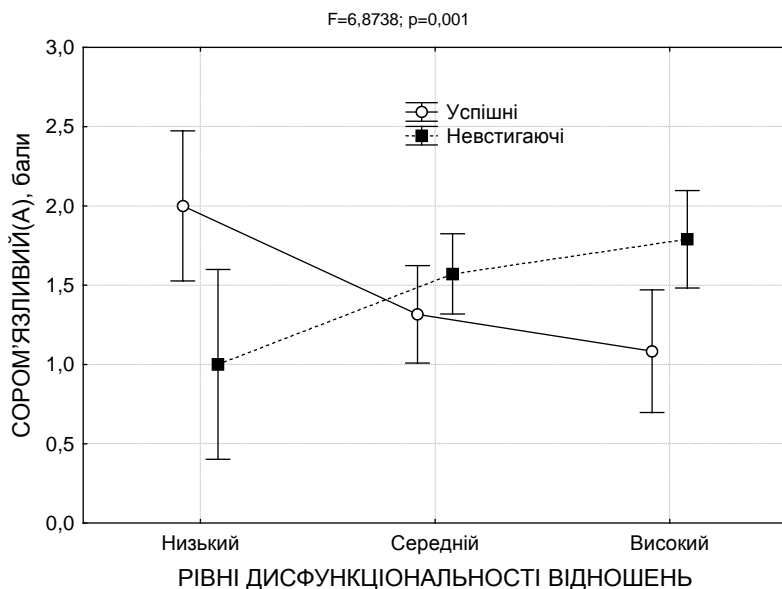


Рис. 2.12. Залежність «сором'язливості» як емоційної установки на навчання в успішних і невстигаючих студентів від рівня дисфункціональності відношень.

Успішні й невстигаючі студенти демонструють протилежні варіанти такої динаміки. У невстигаючих студентів спостерігається цілком очікуване послідовне і помітне зростання ступеня виразно-

сті як переляку, так і сорому в міру посилення показників дисфункціональності відношень. Чого-небудь незвичайного в цьому немає: дефекти розумової обробки інформації, що посилюються, на кшталт описаних А. Беком «автоматичних думок» [114], роблять психічну систему невстигаючих студентів, так би мовити, більш уразливою. Створюються умови для формування стійких емоційних установок на навчання, що мають негативну модальність.

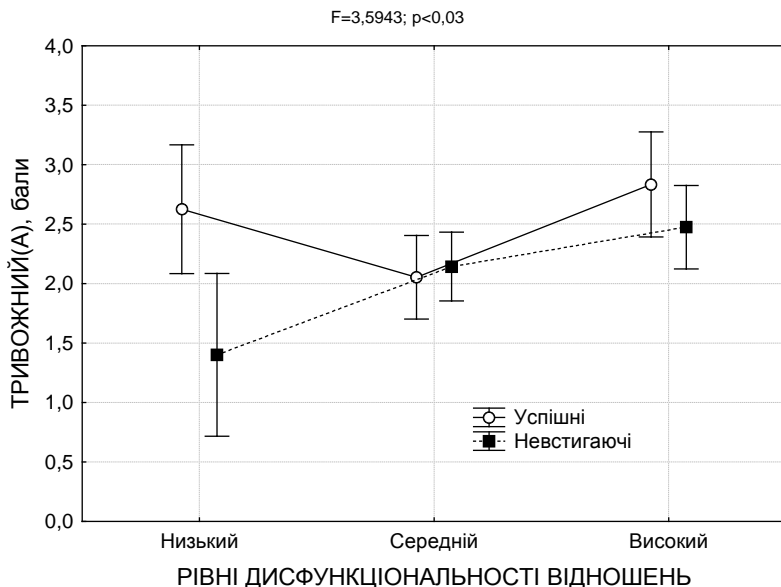


Рис. 2.13. Залежність «тривожності» як емоційної установки на навчання в успішних і невстигаючих студентів від рівня дисфункціональності відношень.

Незвичайно те, що в групі успішних студентів у найгіршому положенні виявилися студенти з низьким рівнем дисфункціональності відношень. Саме вони демонструють найбільші показники переляку ($1,99 \pm 1,03$ бала в середньому) і соромливості ($2,00 \pm 1,37$ балів у середньому) на заняттях. В успішних студентів із середнім і особливо з низьким рівнями дисфункціональності відношень переляк і сором стають помітно нижче. Показники F-відношення, ві-

дповідно – 3,44 ($p < 0,03$) і 6,87 ($p < 0,01$). Ці закономірності, можливо, пояснюються особою функціональною роллю переляку й сорому в навчальній діяльності. Номінально це – негативні емоційні переживання, однак вони виконують корисні, адаптивні функції в діяльності (звичайно, при помірній інтенсивності) [31; 97; 98], які виражаються, насамперед, в актуалізації додаткових мотивів навчання. Переляк (Schreck), про який писав З. Фрейд і який він чітко відрізняв від страху (Angst) і боязні (Furcht) [298] – емоційний ефект від зіткнення з тим, до чого суб'єкт у цей момент не готовий. Це означає, що переляку (помірному) не побоюються піддати себе люди, що прагнуть бути відкритими новому. А саме ця особливість й є властивою найбільшою мірою успішним студентам з низьким рівнем дисфункціональності відношень. Крім того, більш високі (у порівнянні з іншими підгрупами досліджуваних), але в цілому помірні показники переляку й сорому в успішних студентів з низьким рівнем дисфункціональності, можуть свідчити про більш розвинену (у порівнянні з іншими студентами) рефлексію, здатність до відбиття власних емоцій і емоційних установок.

По-різному проявляється в успішних та невстигаючих студентів така форма ЕСН, як *тривога* (див. рис. 2.13). Невстигаючі в цілому менш тривожні, але впевнено це можна затверджувати тільки стосовно студентів з низьким і високим рівнями дисфункціональності когнітивної обробки інформації. Так, якщо невстигаючі студенти з низкою дисфункціональністю проявляють тривожність на заняттях у середньому на рівні $1,14 \pm 0,52$ балів, те успішні з настільки ж низкою дисфункціональністю – на рівні $2,62 \pm 1,45$ балів. Порівняння успішних та невстигаючих студентів з високої дисфункціональністю – також не на користь тих, хто добре вчиться (відповідно, $2,83 \pm 1,17$ і $2,47 \pm 1,16$ балів), $F = 3,59$; $p < 0,03$. Невстигаючі студенти трохи більш надійно захищені від переживань тривоги, пов'язаних з навчанням.

Перевірка спільного ефекту відносно інтегральних показників ЕСН виявила лише сильну (на рівні $p < 0,1$) тенденцію за показником “Негативного Афекту” (див. рис. 2.14). Загальне негативне ЕСН послідовно зростає в невстигаючих студентів при підвищенні рівня дисфункціональності (від $15,21 \pm 5,63$ до $23,32 \pm 7,63$ балів), а в успішних – має форму латинської букви «U».

$F=2,3812; p<0,09$

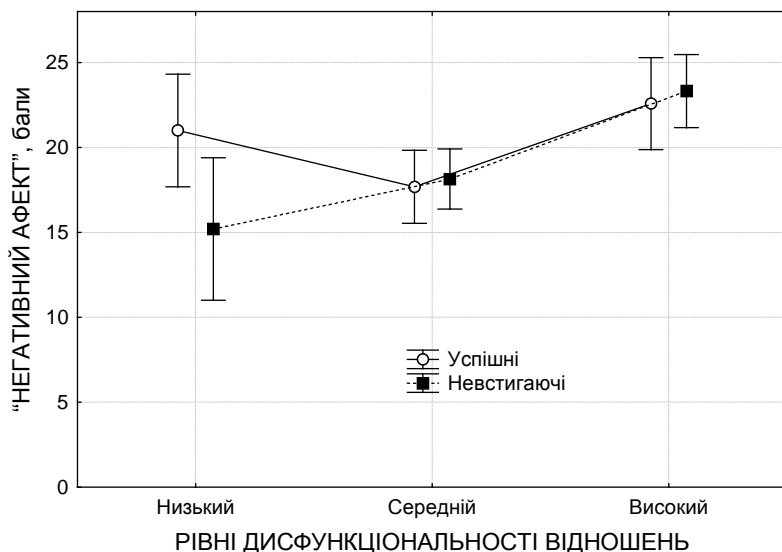


Рис. 2.14. Залежність "Негативного Афекту" як інтегральної емоційної установки на навчання в цілому в успішних і невстигаючих студентів від рівня дисфункціональності відношень.

Ці результати свідчать про відкритість успішних студентів з низьким рівнем дисфункціональності негативному досвіду, про їхню здатність використовувати негативні емоції помірної інтенсивності у якості орієнтуючої інформації для досягнення цілей діяльності.

2.4. Діяльнісний чинник емоційного ставлення студентів до навчально-професійної діяльності

2.4.1. Самоорганізація навчально-професійної діяльності й емоційне ставлення до неї в студентів

У таблиці 2.21 представлені коефіцієнти лінійної кореляції r_{xy} Пірсона показників самоорганізації навчально-професійної діяльності й двох інтегральних показників опитувальника ШПАНА,

отримані на всій вибірці досліджуваних. Загальна закономірність виявилася в більшій виразності компонентів “Позитивного Афекту” у студентів, що досягли більш високих рівнів самоорганізації діяльності.

Таблиця 2.21

Взаємозв'язки (r_{xy}) показників самоорганізації навчально-професійної діяльності студентів і показників емоційного ставлення до неї у всій вибірці досліджуваних ($n = 182$)

| Показники самоорганізації діяльності | Показники опитувальника ШПАНА | |
|--------------------------------------|-------------------------------|--------------------|
| | “Позитивний Афект” | “Негативний Афект” |
| Планомірність | 0,149* | 0,016 |
| Цілеспрямованість | 0,260*** | -0,153* |
| Наполегливість | 0,373**** | -0,491***** |
| Фіксація | 0,158* | 0,011 |
| Самоорганізація діяльності | 0,087 | 0,086 |
| Орієнтація на сьогодні | 0,020 | -0,144 |
| Загальний показник | 0,375**** | -0,243** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,001$; «***» – $p < 0,0005$;

«****» – $p < 0,0000001$; «*****» – $p < 0,00000001$.

Недостатня (і навіть низька) самоорганізація навчально-професійної діяльності, як правило, супроводжується актуалізацією негативних емоційних установок на навчання, що становлять так званий “Негативний Афект”. Особливо важливими виявилися дві шкали опитувальника Мандрикової – наполегливість і цілеспрямованість. Показник наполегливості, що відбиває здатність студента до вольового зусилля при структуруванні й самоорганізації навчання, досить важливий для стимуляції позитивного ($r_{xy} = 0,373$; $p < 0,0000001$), і для стримування негативного ($r_{xy} = -0,491$; $p < 0,00000001$) ЕЧН. Вольове зусилля – це суб'єктивне вираження регулятивної функції волі, яке не породжує емоції, але регулює їх у процесі діяльності [93; 156], зокрема, навчально-професійної. Наполегливість виражається в повторюваних спробах розв'язати проблему, що виникає в діяльності. Це – «...здатність до тривалої концентрації внутрішніх можливостей і мобілізації сил протягом усього періоду досягнення поставленої мети» [32, с. 143]. Наявність

наполегливості – надійний показник здатності суб'єкта боротися з різного роду перешкодами при виконанні дії [248]. Коли наполегливість перетворюється в зрілу властивість особистості, вона стає одним із ключових регуляторних принципів самоорганізації навчання в студентів, що різко підвищують імовірність успіху в навчальній роботі. Позитивні переживання, що входять у структуру “Позитивного Афекту” є, по суті справи, сигналами зворотного зв'язку, що повідомляють Я суб'єкта про подолання чергової перешкоди на шляху до мети (або про її досягнення).

Іншу пару статистично значимих коефіцієнтів кореляції з показниками ЕСН створила шкала цілеспрямованості студентів. Ця шкала відбиває міру зрілості переважно когнітивного контролю, тому що свідчить про гарне, або погане бачення мети, її розуміння, ясність для суб'єкта. Студенти, що мають виразні й структуровані цільові образи, демонструють виражене позитивне ЕСН ($r_{xy} = 0,260$; $p < 0,0005$). Знання мети, яке є результатом ефективної й ретельної «когнітивної розробки потреби» [209] задає інтенційність навчальним діям, діям самоконтролю й самооцінки в навчанні. Виразний цільовий образ служить студентові підставою для формулювання проміжних цілей, критерієм для відсівання іррелевантної і підкріплення – релевантної інформації. Загальне позитивне ставлення тут проявляється як акумульоване, інтегральне вираження емоційного комфорту й успіху від архітектоніки системи навчальної діяльності, що вдало вибудовується. Цілеспрямованість оптимізує інтеракції суб'єкта із зовнішнім предметним і соціальним середовищем. Вона дає чітке розуміння взаємозв'язку в системі «мета – засіб» [32]. Розмиті й нечіткі цілі не можуть стати інформаційною основою для побудови успішної діяльності й тому в студентів з недостатньою цілеспрямованістю формується негативне ЕСН ($r_{xy} = -0,153$; $p < 0,05$).

Позитивне ЕСН демонструють студенти з розвиненою плановірністю ($r_{xy} = 0,149$; $p < 0,05$) і фіксацією ($r_{xy} = 0,158$; $p < 0,05$). Розв'язання навчальних завдань нерідко набуває риси багатокompонентного й тривалого в часі розв'язання серії підзадач. При цьому послідовність дій може мати розгалужену й навіть циклічну структуру, що залежить від якості й точності рішень [19; 191; 271; 336]. У таких умовах діяльності в проблему може перетворитися

саме її виконання. Тому більш успішними виявляються студенти, що краще інших вміють створювати чіткі плани діяльності й строго їх дотримуватися.

Акцентування такої регуляторної властивості як «фіксація» властиве студентам, що прагнуть до обов'язкового досягнення результату, закріпленню його в якомсь матеріальному або ідеальному продукті. Досягнення результату саме по собі стає активатором позитивних емоційних переживань (почуття задоволеності, гордості й т.п.). Ці переживання поширюються на всю діяльність, яка привела до даного результату. Загальний показник самоорганізації навчально-професійної діяльності також тісно корелює з показниками "Позитивного Афекту" і "негативного афекту" (відповідно, $r_{xy} = 0,375$; $p < 0,0000001$ і $r_{xy} = -0,243$; $p < 0,001$).

Таблиця 2.22 дає деталізоване уявлення про систему взаємозв'язків показників самоорганізації діяльності з окремими компонентами ЕСН. Найбільше тісно пов'язаною з окремими компонентами ЕСН виявилася «Наполегливість» (19 статистично значимих кореляцій з 20). Спрямованість кореляцій переконливо свідчить про значний внесок такого параметра самоорганізації діяльності як «Наполегливість» у виникненні й закріпленні позитивного ЕСН, і стримуванні негативного ЕСН. Так, показники всіх 10 емоційних установок, що входять у структуру «Позитивного Афекту» корелюють із показником «Наполегливості» прямо (у діапазоні від $r = 0,16$ до $r = 0,31$ при статистичній значимості в діапазоні від $p < 0,05$ до $p < 0,0001$). Особливо тісно параметр наполегливості пов'язаний з «упевненістю» ($r_{xy} = 0,31$; $p < 0,0001$), «зацікавленістю» ($r_{xy} = 0,30$; $p < 0,0001$), «радістю» ($r_{xy} = 0,28$; $p < 0,0005$), «зосередженістю» ($r_{xy} = 0,27$; $p < 0,0005$) і «уважністю» ($r_{xy} = 0,27$; $p < 0,0005$), тобто з компонентами емоційного ставлення, що забезпечують високу якість і інтенсивність контакту суб'єкта навчання з навчальним матеріалом. Упевненість у собі заснована на оцінці своїх когнітивних і особистісних ресурсів як цілком достатніх для досягнення успіху [106; 204; 247; 273; 303]. Високі самооцінки за шкалами «зосередженості» і «уважності» – результат прояву здатності студента до ефективного фокусування на навчальному матеріалі [61; 82; 211; 343], емоційний відгук на володіння достатніми атенційними ресурсами в процесі навчання [105].

Таблиця 2.22
Взаємозв'язки (r_{xy}) показників самоорганізації навчально-професійної діяльності студентів і показників ЕСН ($n = 182$)

| Парціальні компоненти ЕСН | Показники оцінювальника самоорганізації діяльності | | | | | Орієнтація на скоєння | Загальний показник |
|---------------------------|--|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|---|-----------------------|-----------------------------|
| | Плановість | Цілеспрямованість | Наполегливість | Фіксація на структурованні діяльності | Самоорганізація діяльності за допомогою зовнішніх засобів | | |
| Захопленість | -0,03 | 0,09 | 0,16* | 0,10 | 0,07 | 0,05 | 0,14 |
| Подавленість | -0,04 | -0,12 | -0,25 ^{****} | -0,10 | -0,02 | -0,20 ^{**} | -0,23 ^{***} |
| Радісний | -0,00 | 0,06 | 0,28 ^{*****} | -0,02 | 0,09 | 0,12 | 0,16* |
| Розгублений | -0,08 | -0,07 | -0,36 ^{*****} | -0,01 | 0,02 | -0,24 ^{***} | -0,23 ^{***} |
| Повний спокій | 0,10 | 0,20** | 0,17* | 0,13 | 0,16* | 0,15* | 0,28^{*****} |
| Винуватий | 0,00 | -0,17* | -0,12 | 0,01 | 0,16* | -0,21 ^{***} | -0,11 |
| Переляканий | -0,17* | -0,02 | -0,16* | -0,05 | 0,13 | -0,14 | -0,14 |
| Злий | -0,06 | -0,06 | -0,40 ^{*****} | -0,05 | -0,10 | 0,05 | -0,23 ^{***} |
| Зашкавлений | 0,03 | 0,16* | 0,30^{*****} | 0,14 | -0,04 | -0,08 | 0,21^{***} |
| Упевнений | 0,20** | 0,38^{*****} | 0,31^{*****} | 0,19* | -0,05 | 0,07 | 0,41^{*****} |
| Роздратований | -0,06 | -0,25 ^{***} | -0,43 ^{*****} | -0,03 | -0,00 | -0,14 | -0,32 ^{*****} |
| Зосереджений | 0,22*** | 0,23*** | 0,27*** | 0,14 | -0,07 | -0,08 | 0,29^{*****} |
| Що соромиться | -0,05 | -0,20 ^{**} | -0,22 ^{***} | -0,10 | 0,06 | -0,10 | -0,22 ^{***} |
| Нагнаний | 0,00 | 0,05 | 0,21*** | 0,13 | 0,20** | -0,05 | 0,18* |
| Невпевнений | 0,10 | -0,05 | -0,50 ^{*****} | 0,10 | 0,09 | 0,02 | -0,12 |
| Гішучий | 0,15* | 0,42^{*****} | 0,20** | 0,11 | -0,12 | 0,00 | 0,31^{*****} |
| Уважний | 0,15* | 0,10 | 0,27^{*****} | -0,00 | 0,03 | -0,18* | 0,18* |
| Неспокійний | 0,26^{*****} | -0,03 | -0,39 ^{*****} | 0,11 | 0,07 | 0,01 | -0,02 |
| Батьорит | 0,15 | -0,00 | 0,23*** | 0,09 | 0,21*** | 0,06 | 0,22*** |
| Привожний | 0,14 | -0,06 | -0,37 ^{*****} | 0,15* | 0,19* | -0,12 | -0,05 |

Примітка: * $r_{xy} - p < 0,05$; ** $r_{xy} - p < 0,01$; *** $r_{xy} - p < 0,005$; **** $r_{xy} - p < 0,001$; ***** $r_{xy} - p < 0,0005$; ***** $r_{xy} - p < 0,0001$.

Зацікавленість – емоційно-почуттєве свідчення наявності внутрішньої умови фокусування на навчальному матеріалі – інтересу. Радість як акцентоване, сильне задоволення [98], хоча й сенсорно-тілесна у своїй основі [76; 170], але все-таки має системну, багаторівневу локалізацію. Вона відбиває успіхи в діяльності, особливо такий, яка має творчу природу [171; 176; 318]. Наполегливість студентів у навчальній діяльності підвищує ймовірність успіхів й тому приводить до позитивної оцінки власної ефективності [21] і, як наслідок, створює додаткові приводи для радості.

Показники дев'яти компонентів негативного ЕСН з десяти виявилися пов'язаними з показником наполегливості зворотно і на статистично значимому рівні. Це – свідчення стримуючої ролі наполегливості у відношенні негативних емоційних установок у студентів на заняттях. Найбільш важливої наполегливості виявилася для подолання (недопущення) проявів емоційної нестабільності – «нервовості» ($r_{xy} = -0,50$; $p < 0,0001$) і «занепокоєння» ($r_{xy} = -0,39$; $p < 0,0001$). Наполегливість у навчальній діяльності знижує ймовірність актуалізації внутрішніх конфліктів. Підвищена нервозність і занепокоєння є емоційними індикаторами активізації внутріособистісних конфліктів у студентів [20]. Наполегливість на заняттях, перешкоджаючи актуалізації негативних емоційних установок у студентів, сприяє підтримці вектора «мотив / ціль» і стабілізує функціональну систему діяльності [319; 323]. Високі показники самоорганізації діяльності студентів за параметром наполегливості виявилися також досить важливими для подолання гнівно-агресивних («роздратований» ($r_{xy} = -0,43$; $p < 0,0001$), «злий» ($r_{xy} = -0,40$; $p < 0,0001$) ін.) і тривожно-боязливих («непокоїний» ($r_{xy} = -0,39$; $p < 0,0001$), «тривожний» ($r_{xy} = -0,37$; $p < 0,0001$) та ін.) негативних переживань. У трохи меншому ступені, але, проте, на статистично значимому рівні виявилися взаємозв'язки інших показників самоорганізації навчально-професійної діяльності з показниками компонентів позитивного й негативного ЕСН. Так, другим за значимістю параметром самоорганізації діяльності виявилася цілеспрямованість (вісім значимих кореляцій), третім – планованість (шість кореляцій). По п'ять значимих взаємозв'язків створили шкали самоорганізації діяльності за допомогою зовнішніх засобів і орієнтації на сьогодення. У найменшому ступені пов'язана з ЕСН

фіксація студентів на структуруванні діяльності (усього дві статистично значимі кореляції).

Завдяки меті (уявленню про кінцевий результат дій) суб'єкт може направляти свої дії [237; 282]. Цілі містять у собі стандарти – внутрішні критерії прийнятної й неприйнятної поведінки, які мають мотиваційний ефект, орієнтир для навчальної діяльності [106; 184; 305]. Стандарти – це «...психічні репрезентації критеріїв, що визначають бажані, або небажані результати. Однак вплив стандартів на мотивацію пов'язане як з когнітивними, так і з афективними процесами» [106, с. 453]. У цілеспрямованості навчання проявляється взаємозв'язок когнітивних і емоційних процесів, що беруть участь у саморегуляції навчання в студентів. Студенти, що відрізняються цілеспрямованістю, значно частіше інших відзначали свою *рішучість* ($r_{xy} = 0,42$; $p < 0,0001$), *упевненість* ($r_{xy} = 0,38$; $p < 0,0001$), *зосередженість* ($r_{xy} = 0,23$; $p < 0,005$), *повноту сил* ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,01$) і *зацікавленість* ($r_{xy} = 0,16$; $p < 0,05$) на заняттях в університеті. У той же час вони значно частіше інших заперечували факти переживання *роздратування* ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,001$), *сорому* ($r_{xy} = -0,20$; $p < 0,01$) і *провини* ($r_{xy} = -0,17$; $p < 0,05$) у зв'язку з навчальною роботою. Якщо взяти до уваги, що за так званим «роздратуванням» найчастіше стоїть гнів, то можна зробити висновок про те, що цілеспрямованість студентів у навчанні перешкоджає створенню «негативної тріади» емоційних установок («Гнів – Сором – Вина»), яка може руйнівно впливати на будь-яку діяльність, у якій проявляється [74; 97; 144; 151; 226].

Планомірність навчально-професійної діяльності робить студентів менш *переляканими* на заняттях ($r_{xy} = -0,17$; $p < 0,05$). Схильність розробляти чіткі плани навчальної роботи, наявність навичок тактичного планування, уміння бути послідовним при реалізації поставлених цілей тісно пов'язане з найважливішими компонентами «Позитивного Афекту» на навчання (тобто компонентами позитивного ЕЧН) – з *уважністю* ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$), *рішучістю* ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$), *упевненістю* ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,01$) і особливо – із *зосередженістю* ($r_{xy} = 0,22$; $p < 0,005$). У той же час трохи несподіваним, але проте, цілком з'ясовним представляється тісний позитивний зв'язок планомірності й *занепокоєння* ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,0005$). Ретельне планування діяльності – досить розповсюджений і досить

конструктивний спосіб опанування із занепокоєнням і тривогою [27; 30; 43; 68; 70; 131; 167; 266; 276]. Тут ідеться, звичайно, про помірний ступінь занепокоєння, який не порушує, а навпаки, мобілізує психічні ресурси й механізми саморегуляції суб'єкта діяльності.

Двоїстої виявилася роль самоорганізації діяльності за допомогою зовнішніх засобів. З одного боку, Цей параметр самоорганізації навчально-професійної діяльності виявився тісно пов'язаним із проявом таких компонентів ЕСН, як *повнота сил* ($r_{xy} = 0,16$; $p < 0,05$), *натхненність* ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,01$) і особливо *бадьорість* ($r_{xy} = 0,21$; $p < 0,001$). Однак, з іншого боку, у студентів, схильних опиратися на зовнішні засоби діяльності, виявлена підвищена частота актуалізації *почуття провини* ($r_{xy} = 0,16$; $p < 0,05$), і *тривоги* ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,05$). У свій час у дослідженнях, що проводилися в руслі культурно-історичної теорії Л.С. Виготського [50; 109], концепції розвиваючого навчання [85; 294] і особливо теорії поетапного формування розумових дій і понять П.Я. Гальперіна [52; 53; 255; 280; 281; 289], була виявлена важлива функціональна роль зовнішніх засобів в організації діяльності й оволодінні нею. Зовнішні засоби діяльності, а також засоби фіксації її проміжних і підсумкових результатів виступають як опори при відпрацьовуванні й інтеріоризації дій при засвоєнні навчального матеріалу. Однак відпрацьовування з опорою на зовнішні засоби проводиться на етапі «невпевненого володіння» діяльністю, спроб синтезу суперечливих сигналів, достатку помилок і неточностей. Вони виникають через те, що внутрішня регуляторна схема діяльності ще не сформована. У таких умовах цілком закономірною є актуалізація різноманітних негативних емоцій. Почуття провини й невдоволення собою, тривожні переживання закономірним образом сполучені з тенденцією структурувати навчальну діяльність за допомогою зовнішніх засобів.

Орієнтація на сьогодення в самоорганізації навчально-професійної діяльності сприяє подоланню *пригніченості* ($r_{xy} = -0,20$; $p < 0,01$), *розладнаності* ($r_{xy} = -0,24$; $p < 0,005$) і *почуття провини* ($r_{xy} = -0,21$; $p < 0,005$). Студенти, що відзначили виражену орієнтацію на сьогодення в навчальній діяльності охарактеризували себе також як людей, *повних сил* ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,05$). Зниження уважності при переважній орієнтації на сьогодення ($r_{xy} = -0,18$; $p < 0,05$) не повинне викликати подиву. Тут, очевидно, мова йде про

зниження «невротичної», навмисної, насильницької уважності, про яку у свій час писав Ф. Перлз [228]; ця кореляція – свідчення прояву в таких студентів фоновой уважності, включеної в «потоківі стани» [316; 317], і обумовленої в традиціях вітчизняної психології як «стан післядовільної уваги» [78].

У найменшій мірі з компонентами ЕСН виявився пов'язаним такий параметр самоорганізації діяльності, як фіксація на її структуруванні (усього два статистично значимі коефіцієнти кореляції). Психологічний зміст цього параметра – ретельність і обов'язковість суб'єкта діяльності, прагнення всіма можливими способами завершити почату справу. Однак ці властивості системи самоорганізації діяльності можуть робити людину недостатньо гнучкою у плануванні своєї діяльності й у побудові відносин. Цей параметр двоїстий за своєю природою. Поряд з цінними якостями, індивіди, схильні до структурування своєї діяльності, демонструють і недоліки, що знижують їхню загальну ефективність. Тому й коефіцієнти кореляції цього параметра з ЕСН суперечливі. З одного боку, студенти, що схильні структурувати свою діяльність, почувають себе більш *упевненими* на заняттях у вузі ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,05$). З іншого боку, ці ж студенти відзначають в себе підвищену тривогу у зв'язку з навчальною роботою ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$). У кореляційному аналізі був використаний також і загальний показник самоорганізації діяльності. Отримано 14 статистично значимих коефіцієнтів кореляції, у яких чітко виявилася закономірність, яка була встановлена на рівні парціальних показників. При більш високій самоорганізації навчально-професійної діяльності студенти демонструють в основному позитивне ЕСН. Мова йде, насамперед, про *впевненість* ($r_{xy} = 0,41$; $p < 0,0001$), *рішучість* ($r_{xy} = 0,31$; $p < 0,0001$), *зосередженість* ($r_{xy} = 0,29$; $p < 0,005$), *відчуття повноти сил* ($r_{xy} = 0,28$; $p < 0,005$) та ін. За низьку ж самоорганізацію навчання студенти будуть розплачуватися *роздратованістю* ($r_{xy} = -0,32$; $p < 0,0001$), *розладнаністю* ($r_{xy} = -0,23$; $p < 0,005$), *пригніченістю* ($r_{xy} = -0,23$; $p < 0,005$), *злістю* ($r_{xy} = -0,23$; $p < 0,005$) і *соромом* ($r_{xy} = -0,22$; $p < 0,005$).

З метою розподілу досліджуваних на групи з низьким, середнім і високим рівнями самоорганізації діяльності був здійснений аналіз загального (сумарного) показника для всіх 182 досліджуваних. Середнє значення цього показника виявилось рівним

108,88±17,76 балам, що цілком відповідає даним О.Ю. Мандрікової, яка стандартизувала цю методику на вибірці в 150 досліджуваних студентів [188]. Мінімальне значення цього показника в нашій вибірці досліджуваних – 59,00 балів, максимальне – 148,00 балів. Досліджувані з результатами, що потрапили в першу третину вибірки (тобто нижче 33, 33-го процентіля), були віднесені до групи з *низьким* рівнем самоорганізації діяльності (n = 62). Їхні результати перебували в діапазоні між 59,00 і 101,00 балами. *Високий* рівень самоорганізації діяльності був діагностований у тих, чий результати виявилися вище 66, 66-го процентіля й розташовувалися в діапазоні від 115,00 до 148,00 балів (n = 56). *Середній* рівень самоорганізації діяльності виявлений в 64 досліджуваних. Їхні результати розташовувалися між 33, 333 і 66, 666 процентілями з розмахом значень від 102,00 до 114,00 балів. У таблиці 2.23 наведені значення показників опитувальника ШПАНА для груп з низьким, середнім і високим рівнями самоорганізації діяльності.

Таблиця 2.23

Показники опитувальника ШПАНА у студентів з низьким, середнім і високим рівнями самоорганізації діяльності

| Компоненти ЕСН | Рівні самоорганізації діяльності | | | t; p | | |
|-----------------------|-------------------------------------|----------------------|---------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| | Низький (n = 62) | Середній (n = 64) | Високий (n = 56) | Низьк./ Середн. | Низьк./ Висок. | Середн./ Висок. |
| “Позитивний Афект” | 30,58±5,81 | 32,88±5,42 | 35,96±5,02 | -2,29; 0,02 | -5,36; 0,000001 | -3,22; 0,002 |
| “Негативний Афект” | 22,77±8,62 | 18,56±5,62 | 17,93±5,69 | 3,26; 0,001 | 3,56; 0,0005 | 0,61; - |

Виявлена така закономірність: *більш високий рівень самоорганізації навчально-професійної діяльності студентів характеризується більш вираженим позитивним і менш вираженим негативним до неї ставленням*. Майже всі варіанти зіставлення пар показників на статистично значимому рівні свідчать на користь цієї закономірності. Виключення становить лише одне зіставлення – груп із середнім і високим рівнями самоорганізації діяльності за показником «Негативного Афекту». Перевага в цій парі – за групою з високим рівнем самоорганізації діяльності (негативне ЕСН в цій групі нижче). Однак відмінності статистично не значимі.

Таблиця 2.24

Показники виразності компонентів ЕСН у студентів з низьким, середнім і високим рівнями самоорганізації діяльності

| Компоненти ЕСН | Рівні самоорганізації діяльності | | | t; p | | |
|-------------------|-------------------------------------|----------------------|---------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| | Низький (n = 62) | Середній (n = 64) | Високий (n = 56) | Низьк./ Середн. | Низьк./ Висок. | Середн./ Висок. |
| Захоплений | 3,23±0,76 | 3,37±0,75 | 3,50±0,74 | -1,12; - | -1,99; 0,05 | -0,92; - |
| Подавлений | 2,19±1,04 | 1,78±0,70 | 1,61±0,73 | 2,62; 0,001 | 3,51; 0,0006 | 1,33; - |
| Радісний | 3,26±1,02 | 3,56±0,97 | 3,71±0,89 | -1,71; - | -2,57; 0,01 | -0,89; - |
| Розстроєний | 2,23±1,11 | 1,87±0,93 | 1,71±0,65 | 1,92; 0,05 | 3,01; 0,003 | 1,08; - |
| Повний сил | 2,81±1,04 | 2,94±1,01 | 3,43±0,99 | -0,72; - | -3,33; 0,001 | -2,69; 0,008 |
| Винуватий | 1,74±1,30 | 1,28±0,58 | 1,46±0,69 | 2,58; 0,01 | 1,42; - | -1,59; - |
| Переляканий | 1,81±1,01 | 1,56±0,79 | 1,54±0,74 | 1,51; - | 1,65; - | 0,19; - |
| Злий | 2,42±1,19 | 2,09±1,16 | 1,79±1,22 | 1,55; - | 2,85; 0,005 | 1,42; - |
| Зацікавлений | 3,39±0,84 | 3,59±0,71 | 3,86±0,96 | -1,50; - | -2,84; 0,005 | -1,72; - |
| Упевнений | 2,77±0,80 | 3,28±0,92 | 3,54±0,87 | -3,31; 0,001 | -4,95; 0,000003 | -1,55; - |
| Роздратований | 2,81±1,16 | 2,22±1,09 | 1,82±1,15 | 2,93; 0,004 | 4,64; 0,000009 | 1,94; - |
| Зосереджений | 3,13±0,91 | 3,53±0,56 | 3,64±0,67 | -2,98; 0,003 | -3,45; 0,0008 | -0,99; - |
| Що соромиться | 1,90±1,39 | 1,25±0,62 | 1,36±0,62 | 3,43; 0,0008 | 2,71; 0,008 | -0,95; - |
| Натхненний | 2,90±0,97 | 3,03±0,93 | 3,43±0,99 | -0,76; - | -2,91; 0,004 | -2,27; 0,02 |
| Нервовий | 2,68±1,26 | 2,19±1,22 | 2,21±1,22 | 2,21; 0,03 | 2,02; 0,04 | -0,12; - |
| Рішучий | 2,84±1,03 | 3,25±1,04 | 3,68±0,61 | -2,23; 0,04 | -5,33; 0,000001 | -2,71; 0,008 |
| Уважний | 3,23±0,95 | 3,38±0,60 | 3,64±0,77 | -1,06; - | -2,60; 0,01 | -2,13; 0,03 |
| Неспокійний | 2,48±1,20 | 2,16±0,95 | 2,25±0,88 | 1,71; - | 1,20; - | -0,56; - |
| Бадьорий | 3,03±0,97 | 2,94±1,15 | 3,54±0,87 | 0,50; - | -2,94; 0,004 | -3,17; 0,002 |
| Тривожний | 2,52±1,22 | 2,16±1,16 | 2,18±0,97 | 1,70; - | 1,65; - | -0,11; - |

Показники “Негативного афекту” і “Позитивного Афекту” є синтетичними, тобто такими, що увібрали в себе множину парціальних компонентів ЕСН. Детальна картина розрізень між трьома групами представлена в табл. 2.24. Як і слід було сподіватися, більшість статистично значимих відмінностей виявлено при порівнянні двох контрастних груп – з низьким і високим рівнями самоорганізації діяльності (за 16 показниками з 20). Суттєво те, що студенти з високою самоорганізацією діяльності перевершили студентів з низькою самоорганізацією за всіма без винятку показниками компонентів позитивного ЕСН. Значення t-критерію Ст’юдента при цьому коливаються від -1,99 до -5,33, а рівні значимості відмінностей – від $p < 0,05$ до $p < 0,000001$. Висока самоорганізація діяльності насамперед надає студентові на заняттях *рішучість* ($t = -5,33$; $p < 0,000001$), *упевненість* ($t = -4,95$; $p < 0,000003$), і *повноту сил* ($t = -3,33$; $p < 0,001$).

Перевага високої самоорганізації діяльності за показниками компонентів негативного ЕСН виражене в трохи меншому ступені – тільки за шістьма показниками з десяти. Висока самоорганізація насамперед рятує від *роздратованості* ($t = 4,64$; $p < 0,000009$), *пригніченості* ($t = 3,51$; $p < 0,0006$) і *розладнаності* ($t = 3,01$; $p < 0,003$) на заняттях.

Порівняння груп студентів з низькою й середньою самоорганізацією діяльності виявляє наступну закономірність: підйом самоорганізації з низького до середнього рівня не стільки підсилює компоненти позитивного ЕСН, скільки знижує прояви негативного ЕСН. Так, студенти стають менш *сором’язливими* через свої помилки під час навчання ($t = 3,43$; $p < 0,0008$), менш *роздратованими* ($t = 2,93$; $p < 0,004$), менш *подавленими* ($t = 2,62$; $p < 0,001$) і *винуватими* ($t = 2,58$; $p < 0,01$), менш *нервовими* ($t = 2,21$; $p < 0,03$) і *розстроєними* ($t = 1,92$; $p < 0,05$).

Посилення самоорганізації навчально-професійної діяльності студентів з низького до середнього рівня на компонентах позитивного ЕСН позначається менш масштабно: суттєво збільшуються лише *впевненість* ($t = -3,31$; $p < 0,001$), *зосередженість* ($t = -2,98$; $p < 0,003$), і *рішучість* ($t = -2,23$; $p < 0,04$).

Підйом самоорганізації діяльності із середнього до високого рівня практично ніяк не позначається на компонентах негативного

ЕСН. Зате суттєво підсилюється позитивне ЕСН за параметрами *бадьорості* ($t = -3,17$; $p < 0,002$), *рішучості* ($t = -2,71$; $p < 0,008$), повноти сил ($t = -2,69$; $p < 0,008$), натхненності ($t = -2,27$; $p < 0,02$) і уважності ($t = -2,13$; $p < 0,03$).

Таким чином, нам удалося встановити динамічну закономірність, що відбиває специфіку зміни позитивного й негативного ЕСН при підвищенні рівня самоорганізації діяльності студентів. Вона могла б бути врахована при розробці тактики й стратегії організації роботи зі студентами в рамках вузівської психологічної служби. Закономірність полягає в тому, що первісні успіхи в розвитку механізмів самоорганізації діяльності (тобто підйом з низького на середній рівень самоорганізації) виявляться, насамперед, у стримуванні й подоланні різних видів негативного ЕСН. Подальше вдосконалювання цих механізмів (підйом рівня самоорганізації із середнього на високий рівень) приводять головним чином до розвитку компонентів позитивного ЕСН.

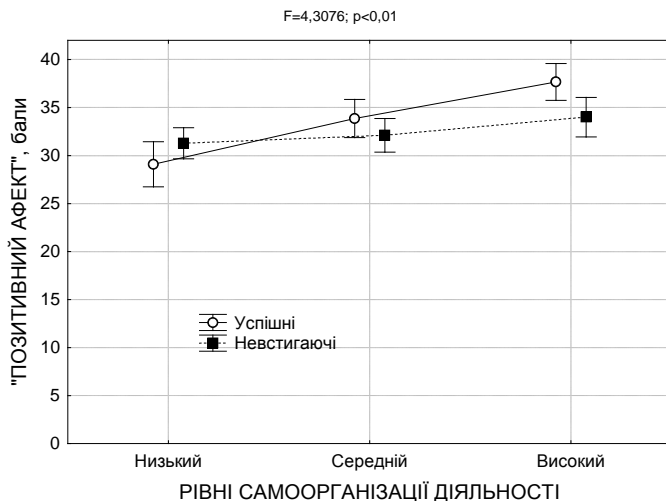


Рис. 2.15. Ефект спільного впливу рівня самоорганізації навчально-професійної діяльності та рівня успішності на інтегральний показник позитивного ЕСН ("Позитивного Афекту") у студентів.

Для уточнення закономірностей впливу самоорганізації діяльності студентів на них ЕСН використовувалася процедура двох-

факторного дисперсійного аналізу (2-way ANOVA). У якості незалежних змінних виступили: 1) рівень самоорганізації діяльності, представлений трьома градаціями («низький», «середній» і «високий») і 2) рівень успішності («успішні» і «невстигаючі»). Нас цікавили не стільки головні ефекти (вплив цих двох змінних на ЕСН окремо), скільки їх взаємодія. Перевірялася гіпотеза про специфічний характер впливу самоорганізації навчально-професійної діяльності на ЕСН в студентів з різними рівнями успішності.

Рисунки 2.15 і 2.16 ілюструють взаємодію двох незалежних змінних в їхньому впливі на інтегральні показники ЕСН.

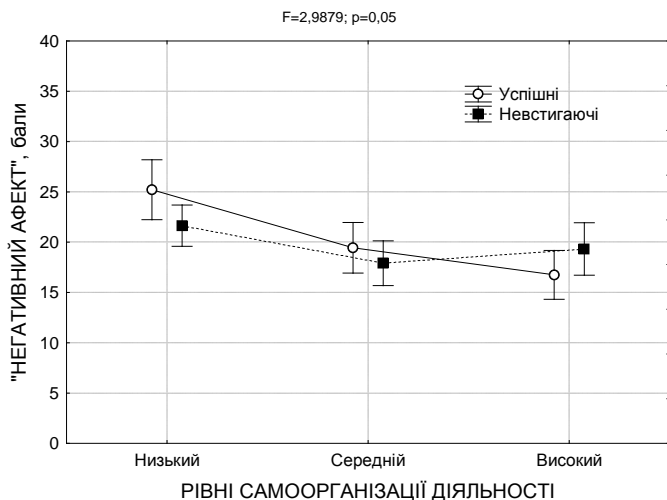


Рис. 2.16. Ефект спільного впливу рівня самоорганізації навчально-професійної діяльності та рівня успішності на інтегральний показник негативного ЕСН («Негативного Афекту») у студентів.

Підвищення рівня самоорганізації навчально-професійної діяльності приводить до збільшення «Позитивного Афекту» на навчання (див. рис. 2.15). Цей висновок ставиться до успішних студентів у значно більшій мірі, ніж до невстигаючих ($F = 4,31; p < 0,01$). У невстигаючих студентів є деяке посилення інтегрального позитивного ЕСН з ростом самоорганізації діяльності (від $31,29 \pm 5,61$ до $34,01 \pm 5,71$ балів). У групі успішних динаміка даного показника більш виражена (від $29,1 \pm 6,09$ до $37,67 \pm 3,63$ балів).

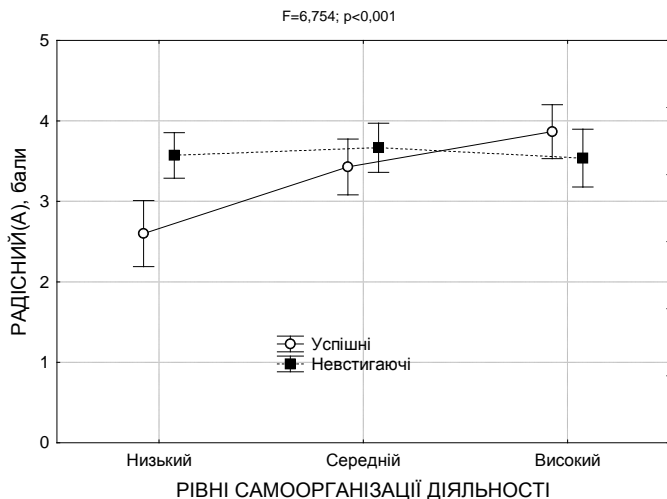


Рис. 2.17. Ефект спільного впливу рівня самоорганізації навчально-професійної діяльності та рівня успішності на парціальний показник позитивного ЕСН «радiсний».

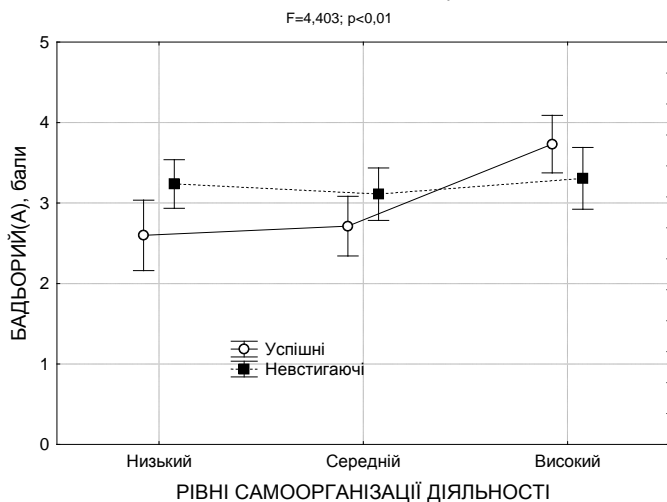


Рис. 2.18. Ефект спільного впливу рівня самоорганізації навчально-професійної діяльності й рівня успішності на парціальний показник позитивного ЕСН «бадьорий».

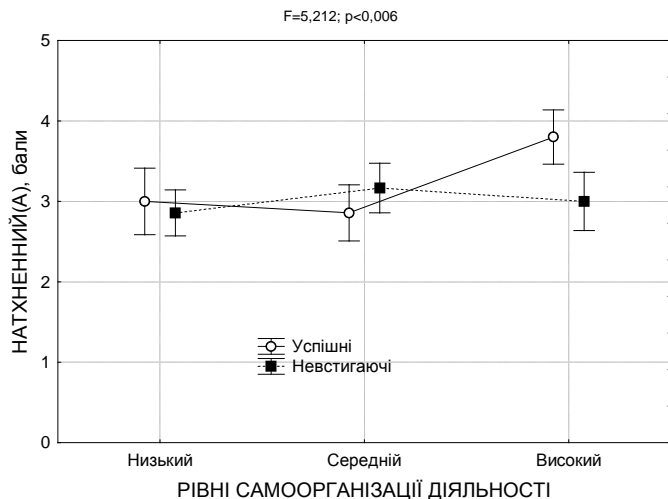


Рис. 2.19. Ефект спільного впливу рівня самоорганізації навчально-професійної діяльності та рівня успішності на парціальний показник позитивного ЕСН «натхненний».

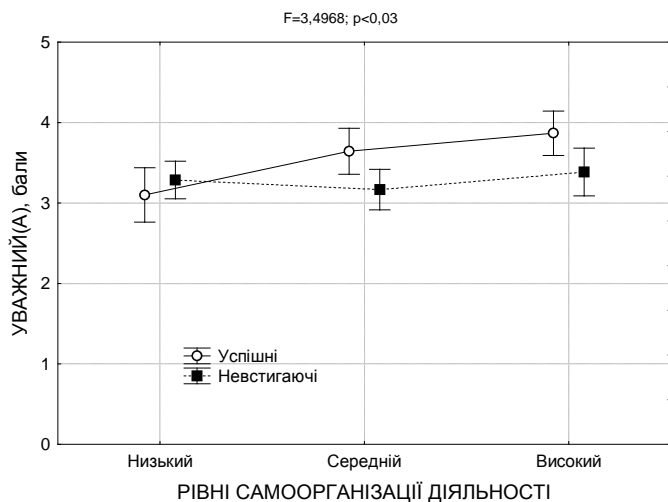


Рис. 2.20. Ефект спільного впливу рівня самоорганізації навчально-професійної діяльності та рівня успішності на парціальний показник позитивного ЕСН «уважний».

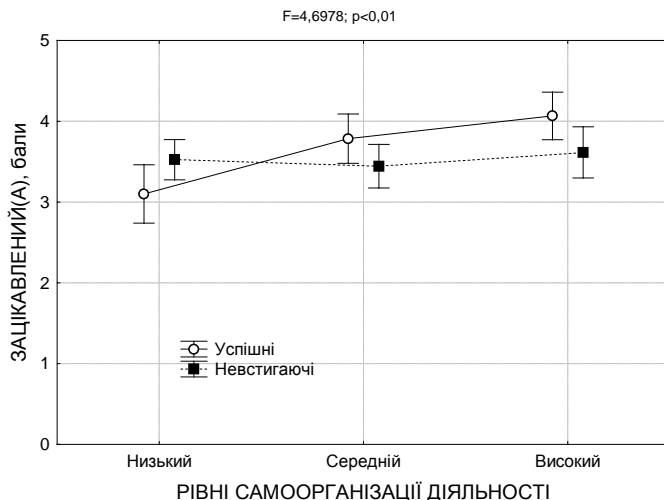


Рис. 2.21. Ефект спільного впливу рівня самоорганізації навчально-професійної діяльності та рівня успішності на парціальний показник позитивного ЕСН «зацікавлений».

Найкраще до навчання ставляться успішні студенти з високою самоорганізацією діяльності. З посиленням самоорганізації діяльності інтенсивність інтегрального негативного ЕСН знижується. Темпи такого зниження в успішних студентів значно вище, ніж у невстигаючих, крива яких на графіку близька до горизонтального плато ($F = 2,99; p < 0,05$).

Для уточнення закономірностей 2-way ANOVA був виконаний з тими ж незалежними змінними стосовно парціальних показників позитивного й негативного ЕСН.

Спільний ефект досягнув рівня статистичної значимості за дев'ятьма показниками, п'ять із яких відбивають аспекти позитивного, і чотири – негативного ЕСН. Так, на рис. 2.17 – 2.21 відбита динаміка показників «радісний», «бадьорий», «натхненний», «уважний» і «зацікавлений». У всіх п'яти випадках відтворюється практично той самий тип динаміки, для якого характерні наступні риси:

- у групі успішних показники збільшуються стрімко, досягаючи максимуму при високому рівні самоорганізації навчально-професійної діяльності; комбінація високої успішності з висо-

ким рівнем самоорганізації діяльності забезпечує максимальний ступінь виразності парціальних показників позитивного ЕСН

– у найгіршім положенні виявляються студенти, у яких висока успішність сполучається з низьким рівнем самоорганізації діяльності; саме вони демонструють найнижчі значення показників за параметрами *радісний, бадьорий, уважний і зацікавлений*; їхні показники навіть гірше, ніж у невстигаючих студентів з низькою самоорганізацією діяльності;

– динаміка показників у невстигаючих студентів незначна; вона найчастіше близька до так званого «плато» (тобто в них скільки-небудь помітні зміни показників позитивного ЕСН при підвищенні рівня самоорганізації діяльності не виявлені).

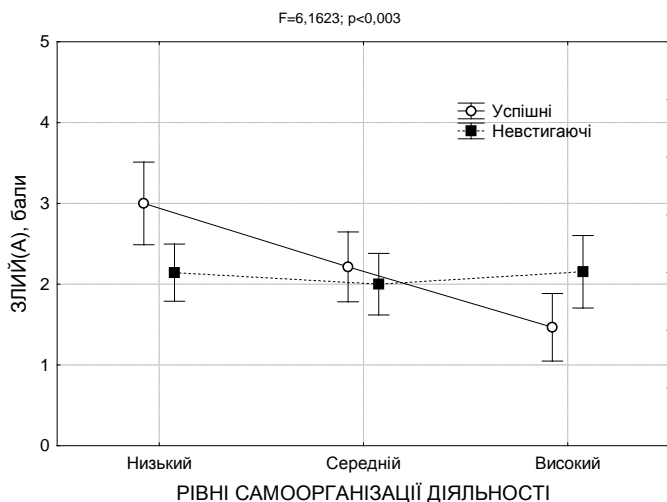


Рис. 2.22. Ефект спільного впливу рівня самоорганізації навчально-професійної діяльності та рівня успішності на парціальний показник негативного ЕСН «злий».

Має специфіку динаміка парціальних показників негативного ЕСН (див. рис. 2.22 – 2.25). Підвищення рівня самоорганізації діяльності виявляє досить сприятливий вплив на успішних студентів: у них проявляється виразна динаміка зниження проявів негативного ЕСН.

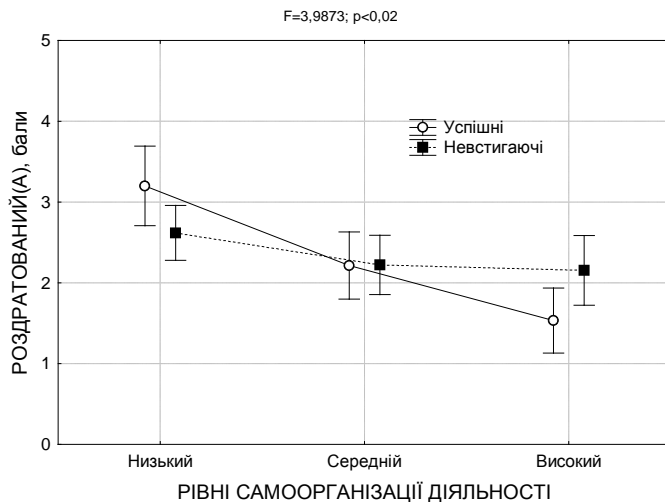


Рис. 2.23. Ефект спільного впливу рівня самоорганізації навчально-професійної діяльності та рівня успішності на парціальний показник негативного ЕСН «роздратований».

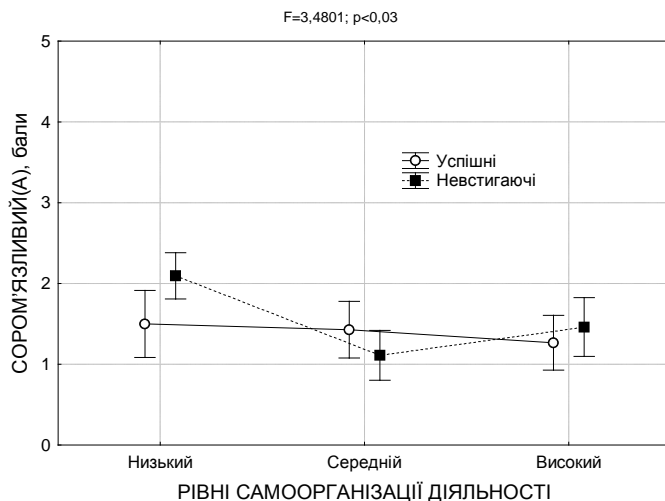


Рис. 2.24. Ефект спільного впливу рівня самоорганізації навчально-професійної діяльності та рівня успішності на парціальний показник негативного ЕСН «сором'язливий».

Це добре видно за параметрами *злий*, *роздратований*, *тривожний* і почасти – такий, що *соромиться*. У більшості випадків у найкращім положенні виявляються досліджувані, у яких успішне навчання сполучається у високій самоорганізацією діяльності. Прояви негативного ЕСН в них виражені найменше. У групі невстигаючих спостерігається або плато (як у випадку з параметрами *злий* і *роздратований*), або динаміка у вигляді латинської букви «U» (за параметрами *такий, що соромиться* й *тривожний*).

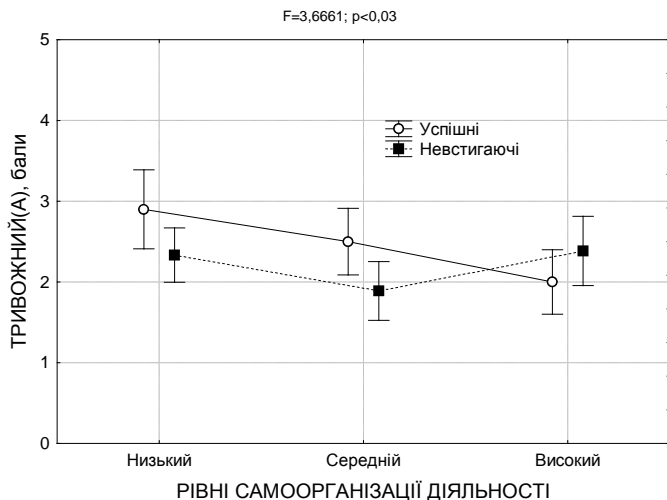


Рис. 2.25. Ефект спільного впливу рівня самоорганізації навчально-професійної діяльності та рівня успішності на парціальний показник негативного ЕСН «тривожний».

Таким чином, залежність ЕСН (як позитивного, так і негативного) від рівня самоорганізації навчально-професійної діяльності у успішних і невстигаючих студентів проявляється по-різному.

2.4.2. Емоційне ставлення студентів до навчання при різних модусах контролю над дією

Опитувальник Ю. Куля діагностує стан поточної регуляції дії в умовах, коли діяльність протікає при наявності конкуруючих тенденцій (втома, монотонія, відволікання, дефіцит сенсу, внутрішнє

напруження й т.п.) [145; 180]. Саме такою може бути навчальна діяльність студентів. На даному етапі дослідження перевірялося припущення: ЕСН пов'язане з основними параметрами модусу контролю над дією при невдачі, при прийнятті рішення, при виконанні дії. Керуючись положеннями Ю. Куля, ми думали, що студент, орієнтований на дію, поглиблюється в навчальну діяльність. Студент, орієнтований на свій стан, навпаки, відволікається від неї. Він застряє в персеверуючих думках, фантазіях і спогадах, що ставляться до минулого, сьогодення або майбутнього. У такого студента порушена структура спонукання до навчання, контролю над своїми навчальними діями. По-перше, він не має у своєму розпорядженні точні параметри необхідної навчальної дії; тому в нього виявиться орієнтація на стан при невдачі (неможливість якісно завершити цикл навчальної діяльності через думки про невдачу, тобто *заклопотаність*). По-друге, якщо втрачений зв'язок з метою, то виявиться орієнтація на стан при прийнятті рішення (студент буде *коливатися*, тому що не цілком розуміє, чого саме він прагне). Нарешті, по-третє, такий студент не може точно уявити всі необхідні етапи навчальної роботи; тому він буде орієнтований на стан при реалізації діяльності (тобто у власної навчальній діяльності виявити *нестійкість*).

Таблиці 2.25 – 2.27 відображають коефіцієнти кореляції між трьома показниками опитувальника Ю. Куля з інтегральними показниками ЕСН у всій вибірці студентів, а також у групах успішних та невстигаючих студентів.

Інтегральне позитивне ЕСН (“Позитивний Афект” на навчання) у всій вибірці досліджуваних тим нижче, чим вище нестійкість контролю над виконанням навчальних дій ($r_{xy} = -0,17$; $p < 0,05$), заклопотаність минулими навчальними невдачами ($r_{xy} = -0,36$; $p < 0,000001$) і особливо – коливання ($r_{xy} = -0,46$; $p < 0,00000001$). Показник негативного ЕСН (“Негативного Афекту”), навпаки, корелює зі шкалами опитувальника Ю. Куля прямо. Така ж картина взаємозв'язків між показниками виявлена в групі студентів з високою успішністю. Виявлені зворотні кореляції позитивного й прямі – негативного ЕСН з показниками модуля контролю над діями. Найбільш серйозною перешкодою для формування позитивного ЕСН в успішних студентів є коливання, тобто втрата зв'язку окремих цілей

навчальної діяльності з її загальною метою й прояв неефективності контролю над дією в моменти прийняття відповідальних рішень ($r_{xy} = -0,60$; $p < 0,00000001$). Заклопотаність у цій групі студентів виявилася найбільш важливим джерелом “Негативного Афекту” на навчання ($r_{xy} = 0,44$; $p < 0,00005$).

Таблиця 2.25

Взаємозв'язки (r_{xy}) інтегральних показників ЕСН з показниками опитувальника Ю. Куля у всій вибірці досліджуваних ($n = 182$)

| Показники інтегрального ЕСН | Шкали опитувальника Ю. Куля | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-------------------|---------------|
| | зклопотаність | коливання | нестійкість |
| “Позитивний Афект” | -0,36*** | -0,46***** | -0,17* |
| “Негативний Афект” | 0,46***** | 0,41**** | 0,20** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,000001$;

«****» – $p < 0,0000001$; «*****» – $p < 0,00000001$.

Таблиця 2.26

Взаємозв'язки (r_{xy}) інтегральних показників ЕСН з показниками опитувальника Ю. Куля в успішних студентів ($n = 78$)

| Показники інтегрального ЕСН | Шкали опитувальника Ю. Куля | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-------------------|----------------|
| | зклопотаність | коливання | нестійкість |
| “Позитивний Афект” | -0,34* | -0,60***** | -0,38** |
| “Негативний Афект” | 0,44**** | 0,38** | 0,41*** |

Примітка: «*» – $p < 0,005$; «**» – $p < 0,001$; «***» – $p < 0,0001$;

«****» – $p < 0,00005$; «*****» – $p < 0,00000001$.

Таблиця 2.27

Взаємозв'язки (r_{xy}) інтегральних показників ЕСН з показниками опитувальника Ю. Куля у невстигаючих студентів ($n = 104$)

| Показники інтегрального ЕСН | Шкали опитувальника Ю. Куля | | |
|-----------------------------|-----------------------------|------------------|-------------|
| | зклопотаність | коливання | нестійкість |
| “Позитивний Афект” | -0,41** | -0,33* | 0,03 |
| “Негативний Афект” | 0,47***** | 0,44***** | 0,03 |

Примітка: «*» – $p < 0,001$; «**» – $p < 0,00005$; «***» – $p < 0,0001$;

«****» – $p < 0,000005$; «*****» – $p < 0,0000005$.

У групі невстигаючих студентів отримана трохи інша система взаємозв'язків. Так виявилось, що нестійкість (тобто погане уявлення про основні етапи навчальної роботи) тут ніяк не пов'язана з імовірністю закріплення негативного або позитивного ЕСН. Найбільші перешкоди для формування позитивного ЕСН у невстигаючих створює заклопотаність ($r_{xy} = -0,41$; $p < 0,00005$) і вона ж – найбільш важливий чинник закріплення “Негативного Афекту” на навчання ($r_{xy} = 0,47$; $p < 0,0000005$).

У таблицях 2.28 – 2.30 представлені коефіцієнти кореляції між трьома показниками опитувальника Ю. Куля з парціальними показниками ЕСН у всій вибірці студентів, а також у групах успішних та невстигаючих студентів.

Аналіз результатів, отриманих на всій вибірці, свідчить про наступне. По-перше, доведений тісний зв'язок конструкта «модус контролю над дією» з парціальними оцінками ЕСН в студентів. По-друге, три, виділені Ю. Кулем, параметра оцінки модусу контролю над дією, пов'язані з ЕСН в різній мірі: дуже тісно – заклопотаність (18 статистично значимих кореляцій) і особливо – коливання (19 значимих кореляцій); нестійкість корелює зі значно меншою кількістю парціальних оцінок ЕСН (усього 8 значимих кореляцій). По-третє, у всій кореляційній матриці строго дотримується правило, що полягає в тому, що показники заклопотаності, коливань і нестійкості *прямо* корелюють із негативними параметрами ЕСН й *зворотно* – з позитивними параметрами ЕСН. Немає жодного коефіцієнта кореляції, який порушував би це правило. Це означає, що порушення інтенції й мотиваційного контролю суб'єкта за навчальними діями (тобто перевага модусу «орієнтація на стан» над модусом «орієнтація на дію») обертається для студентів посиленням негативних і ослабленням позитивних установок на навчання. По-четверте, окремі парціальні оцінки ЕСН пов'язані з параметрами опитувальника Ю. Куля в різній мірі. Самі тісні кореляції виявлені для таких негативних оцінок ЕСН, як *подавлений, розстроєний, роздратований, нервовий, неспокійний, тривожний*. Виявлено, що орієнтація на стан найбільш перешкоджає формуванню в студентів таких компонентів позитивного ЕСН, як *радісний, бадьорий, повний сил, зацікавлений, упевнений*. По-п'яте, парціальним параметром ЕСН, найменш порушеним конструктом «модус контролю над ді-

єю», виявилася така емоційна установка на навчання, як *винуватий*. Цей показник корелює тільки із заклопотаністю ($r_{xy} = 0,16$; $p < 0,05$).

Таблиця 2.28

Взаємозв'язки (r_{xy}) парціальних показників ЕСН з показниками опитувальника Ю. Куля у всій вибірці досліджуваних ($n = 182$)

| Парціальні компоненти ЕСН | Шкали опитувальника Ю. Куля | | |
|---------------------------|-----------------------------|------------|-------------|
| | заклопотаність | коливання | нестійкість |
| Захоплений | -0,26*** | -0,24*** | -0,04 |
| Подавлений | 0,41***** | 0,38***** | 0,09 |
| Радісний | -0,43***** | -0,43***** | -0,17* |
| Розстроєний | 0,35***** | 0,32***** | 0,09 |
| Повний сил | -0,25*** | -0,35***** | -0,01 |
| Винуватий | 0,16* | 0,14 | 0,03 |
| Переляканий | 0,21** | 0,18* | 0,06 |
| Злий | 0,29**** | 0,27*** | 0,03 |
| Зацікавлений | -0,27*** | -0,35***** | -0,16* |
| Упевнений | -0,17* | -0,29**** | -0,20** |
| Роздратований | 0,42***** | 0,33***** | 0,14 |
| Зосереджений | -0,08 | -0,29**** | -0,18* |
| Що соромиться | 0,20** | 0,16* | 0,19** |
| Натхненний | -0,18* | -0,21*** | 0,01 |
| Нервовий | 0,37***** | 0,27*** | 0,26*** |
| Рішучий | -0,08 | -0,18* | -0,18* |
| Уважний | -0,22*** | -0,26*** | -0,14 |
| Неспокійний | 0,41***** | 0,36***** | 0,23*** |
| Бадьорий | -0,33***** | -0,32***** | -0,04 |
| Тривожний | 0,27*** | 0,35***** | 0,23*** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$; «****» – $p < 0,001$; «*****» – $p < 0,0005$; «*****» – $p < 0,00001$; «*****» – $p < 0,000005$; «*****» – $p < 0,000001$; «*****» – $p < 0,0000005$.

Коефіцієнти кореляції, отримані окремо в успішній і невстигаючій групах студентів, мають специфіку й відображені в таблицях, відповідно, 2.29 і 2.30. У структурі взаємозв'язків між показни-

ками тесту Ю. Куля й парціальними оцінками ЕСН в групах успішних і невстигаючих студентів є як подібність, так і відмінності.

Таблиця 2.29

Взаємозв'язки (r_{xy}) парціальних показників ЕСН з показниками опитувальника Ю. Куля в успішних студентів ($n = 78$)

| Парціальні компоненти ЕСН | Шкали опитувальника Ю. Куля | | |
|---------------------------|-----------------------------|-------------------|-------------------|
| | заклопотаність | коливання | нестійкість |
| Захоплений | -0,32*** | -0,39***** | -0,05 |
| Подавлений | 0,45***** | 0,36*** | 0,19 |
| Радісний | -0,44***** | -0,63***** | -0,43***** |
| Розстроєний | 0,40***** | 0,32*** | 0,28* |
| Повний сил | -0,22* | -0,42***** | -0,11 |
| Винуватий | 0,10 | -0,08 | 0,10 |
| Переляканий | 0,09 | 0,06 | 0,32*** |
| Злий | 0,25* | 0,32*** | 0,16 |
| Зацікавлений | -0,28* | -0,46***** | -0,35*** |
| Упевнений | -0,19 | -0,38***** | -0,30** |
| Роздратований | 0,39***** | 0,41***** | 0,35*** |
| Зосереджений | -0,07 | -0,26* | -0,37**** |
| Що соромиться | 0,17 | -0,03 | 0,19 |
| Натхненний | -0,08 | -0,33*** | -0,14 |
| Нервовий | 0,38**** | 0,32*** | 0,55***** |
| Рішучий | -0,16 | -0,32*** | -0,19 |
| Уважний | -0,16 | -0,25* | -0,25* |
| Неспокійний | 0,48***** | 0,39***** | 0,34*** |
| Бадьорий | -0,30** | -0,50***** | -0,32*** |
| Тривожний | 0,33*** | 0,44***** | 0,37**** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$; «****» – $p < 0,001$; «*****» – $p < 0,0005$; «*****» – $p < 0,0001$; «*****» – $p < 0,00005$; «*****» – $p < 0,00001$; «*****» – $p < 0,000005$.

Подібність полягає в тому, що в обох групах досліджуваних послідовно дотримується правило, виявлене на всій вибірці. Усі позитивні оцінки ЕСН зворотно пов'язані зі шкалами опитувальника Ю. Куля, а негативні – прямо.

Таблиця 2.30

Взаємозв'язки (r_{xy}) парціальних показників ЕСН з показниками опитувальника Ю. Куля у невстигаючих студентів ($n = 104$)

| Парціальні компоненти ЕСН | Шкали опитувальника Ю. Куля | | |
|---------------------------|-----------------------------|------------------|-------------|
| | заклопотаність | коливання | нестійкість |
| Захоплений | -0,26** | -0,13 | -0,01 |
| Подавлений | 0,38***** | 0,41***** | 0,01 |
| Радісний | -0,41***** | -0,33**** | 0,02 |
| Розстросний | 0,32**** | 0,32*** | -0,09 |
| Повний сил | -0,29*** | -0,29*** | 0,08 |
| Винуватий | 0,22* | 0,24* | -0,03 |
| Переляканий | 0,28*** | 0,28*** | -0,13 |
| Злий | 0,32**** | 0,24* | -0,07 |
| Зацікавлений | -0,28*** | -0,26** | -0,02 |
| Упевнений | -0,18 | -0,19 | -0,10 |
| Роздратований | 0,46***** | 0,26** | -0,03 |
| Зосереджений | -0,14 | -0,27** | 0,01 |
| Що соромиться | 0,24* | 0,25** | 0,18 |
| Натхненний | -0,28*** | -0,11 | 0,14 |
| Нервовий | 0,35***** | 0,26** | 0,06 |
| Рішучий | -0,03 | -0,05 | -0,17 |
| Уважний | -0,31*** | -0,24* | -0,02 |
| Неспокійний | 0,34***** | 0,37***** | 0,14 |
| Бадьорий | -0,34***** | -0,20* | 0,18 |
| Тривожний | 0,22* | 0,32**** | 0,14 |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$; «****» – $p < 0,001$;

«*****» – $p < 0,0005$; «*****» – $p < 0,0001$; «*****» – $p < 0,00005$;

«*****» – $p < 0,00001$.

Частково збігаються ті парціальні показники ЕСН, які виявилися пов'язаними зі шкалами опитувальника Ю. Куля найбільш тісно. І успішні, і невстигаючі студенти при посиленні орієнтації на стан у навчальній діяльності схильні ставати більш *подавленими*, *розстроєними*, *роздратованими*, *нервовими*, *неспокійними*. Вони стають менш *радісними*, менш *повними сил*, менш *зацікавленими* й *бадьорими*.

Однак є й відмінності. В успішних студентів значну роль у зниженні ряду позитивних (*радість, зацікавленість, впевненість, зосередженість, бадьорість*) і посиленні ряду негативних (*розладнаність, переляканість, роздратованість, занепокоєння, тривожність і особливо нервовість*) показників ЕСН відіграє нестійкість. У невстигаючих студентів шкала нестійкості не корелює з жодним із двадцяти діагностованих парціальних показників ЕСН. Наявність більш, або менш чіткої й послідовної когнітивної схеми (сценарію) розв'язання навчального завдання (і більш широко – навчального циклу) – неодмінна умова готовності успішного студента до навчальної роботи. Присутність цього регулятивного конструкта у свідомості студента, який добре вчиться, є чимсь, що «саме собою зрозуміло». Це не тільки регулятор процесу діяльності, але й, говорячи словами Х. Хекхаузена, «внутрішній стандарт», на який опираються студенти у своїй навчальній роботі [304; 305]. Тому, які-небудь недоліки таких стандартів гостро переживаються успішними студентами, суттєво позначаються на них ЕСН. Так, наприклад, нестійкість в успішних винятково тісно пов'язана з таким різновидом негативного ЕСН, як *нервовість* ($r_{xy} = 0,55$; $p < 0,000005$). У невстигаючих студентів через глобальну дефектність таких внутрішніх стандартів (або через те, що вони не сформовані), проблема взагалі не виникає й особливо не переживається. Тому кореляції між шкалою нестійкості й оцінками ЕСН в них відсутні.

Заклопотаність і коливання роблять невстигаючих студентів *винуватими й переляканими* під час навчання. Цього не можна сказати про успішних студентів. Зате вони починають почувати себе *переляканими* через нестійкість. Успішні студенти не схильні *соромитися* в процесі навчальної діяльності, які б результати за тестом Ю. Куля вони при цьому не демонстрували. У невстигаючих студентів установка на переживання *сорому* під час навчання легко актуалізується у зв'язку з їхньою заклопотаністю й коливаннями.

Масштаби втрати *бадьорості* під час навчання в успішних студентів в умовах коливань значно більше, ніж у невстигаючих. Руйнівний вплив на *натхненність* на заняттях успішних виявляє коливання, а в невстигаючих – заклопотаність.

Цікаво те, що *впевненість* у невстигаючих студентів ніяк не пов'язана з конструктом «модус контролю над дією». А успішні стають

значно менш *упевненими* в собі при надмірних коливаннях і нестійкості.

У групах успішних і невстигаючих студентів, очевидно, різний генезис такого виду ЕСН, як *переляканість*. Серед успішних переляканими на заняттях в університеті частіше стають студенти з підвищеною нестійкістю. Серед невстигаючих підвищені шанси перетворитися в хронічно *переляканих* – у студентів з вираженими коливаннями й заклопотаністю.

Захопленість навчанням у невстигаючих студентів може постраждати тільки через заклопотаність, а в успішних – не тільки через заклопотаність, але й через надмірні коливання.

Специфічні особливості ЕСН в успішних та невстигаючих студентів, що проявляються у зв'язку з параметрами конструкта «контроль над дією», були враховані при розробці коректувально-розвиваючої програми, спрямованої на оптимізацію емоційних установок на навчання у вузі.

2.4.3. Специфіка ставлення до навчання при схильності до прокрастинації

Перевірялися наступні гіпотези.

1. У студентів з вираженою академічною прокрастинацією ЕСН порушене. При більш високих рівнях прокрастинації становиться більш вираженим інтегральне негативне ЕСН й зниженим – інтегральне позитивне ЕСН. Збільшується також загальна кількість і інтенсивність парціальних негативних емоційних установок на навчання.

2. Прояв академічної прокрастинації в ЕСН залежить від рівня успішності студентів. ЕСН успішних студентів порушується прокрастинацією більшою мірою, ніж ЕСН невстигаючих студентів.

У табл. 2.31 представлені результати обчислення коефіцієнтів лінійної кореляції К. Пірсона між показником академічної прокрастинації (за С. Леєм) і інтегральними показниками позитивного (“Позитивний Афект”) і негативного (“Негативний Афект”) ЕСН у всій вибірці досліджуваних, а також окремо в групах успішних і невстигаючих студентів. Ці дані в цілому підтверджують обидві наші гіпотези. Аналіз результатів усієї вибірки в цілому демонструє

сильну негативну кореляцію прокрастинації з інтегральним позитивним ЕСН ("Позитивним Афектом") ($r_{xy} = -0,26$; $p < 0,0005$) і позитивну – з інтегральним негативним ЕСН ("Негативним Афектом") ($r_{xy} = 0,29$; $p < 0,0001$). Іншими словами, студенти-прокрастинатори проявляють у вищій комбінації ледь помітних, слабо виражених позитивних і суттєво виражених негативних установок на навчання.

Таблиця 2.31

Взаємозв'язки показника прокрастинації й інтегральних показників ЕСН

| Показники інтегрального ЕСН | Показники прокрастинації в групах досліджуваних | | |
|-----------------------------|---|---------------------|--------------------------|
| | у всій вибірці (n = 182) | в успішних (n = 78) | у невстигаючих (n = 104) |
| "Позитивний Афект" | -0,26* | -0,46*** | -0,08 |
| "Негативний Афект" | 0,29** | 0,42* | 0,16 |

Примітка: «*» – $p < 0,0005$; «**» – $p < 0,0001$; «***» – $p < 0,00005$.

Аналіз кореляцій, обчислених окремо в групах успішних і невстигаючих студентів, підтверджує припущення про те, що від прокрастинації порушується ЕСН головним чином у студентів, які вчаться на «добре» і «відмінно». Саме в цій групі схильність до прокрастинації сполучається з досить різким зниженням позитивного ЕСН ($r_{xy} = -0,46$; $p < 0,00005$) і посиленням негативного ЕСН ($r_{xy} = 0,42$; $p < 0,0005$). У групі невстигаючих студентів кореляції статистично недостовірні.

На основі цих результатів можна сформулювати два припущення, які можна було б перевірити в подальших дослідженнях. По-перше більш успішні студенти (тобто студенти з більш розвинутою мотивацією навчання, з більшими амбіціями в сфері навчання, здібностями й уміннями) змушені розраховуватися за прояви прокрастинації «більш дорогою ціною», даремно розтрачуючи емоційні ресурси. По-друге, правомірне виділення двох типів прокрастинації («напруженої» і «розслабленої»), на що вказують деякі автори (див., наприклад, [101]). Студенти, що задають собі «високу

планку» у сфері навчання, ризикують стати «напруженими» прокрастинаторами, а студенти з невисокими амбіціями й здібностями, проявляючи прокрастинацію, ідуть шляхом «розслаблення», ліні.

Таблиця 2.32

Взаємозв'язки показника прокрастинації і парціальних показників ЕСН

| Парціальні показники ЕСН | Показники прокрастинації в групах досліджуваних | | |
|--------------------------|---|---------------------|--------------------------|
| | у всієї вибірці (n = 182) | в успішних (n = 78) | у невстигаючих (n = 104) |
| Захоплений | -0,22*** | -0,40***** | -0,12 |
| Подавлений | 0,23*** | 0,39***** | 0,09 |
| Радісний | -0,22*** | -0,44***** | -0,02 |
| Розстросний | 0,14 | 0,24* | 0,04 |
| Повний сил | -0,03 | -0,17 | 0,06 |
| Винуватий | 0,12 | 0,24* | 0,04 |
| Переляканий | 0,17* | 0,24* | 0,12 |
| Злий | 0,15 | 0,30** | 0,01 |
| Зацікавлений | -0,30***** | -0,53***** | -0,13 |
| Упевнений | -0,27***** | -0,28* | -0,26** |
| Роздратований | 0,24*** | 0,46***** | 0,05 |
| Зосереджений | -0,30***** | -0,41***** | -0,21* |
| Що соромиться | 0,15* | 0,19 | 0,13 |
| Натхненний | -0,02 | -0,18 | 0,13 |
| Нервовий | 0,24*** | 0,35*** | 0,15 |
| Рішучий | -0,16* | -0,09 | -0,23* |
| Уважний | -0,25***** | -0,44***** | -0,05 |
| Неспокійний | 0,26***** | 0,26* | 0,27** |
| Бадьорий | -0,03 | -0,27* | 0,19* |
| Тривожний | 0,22*** | 0,29* | 0,17 |

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

У таблиці 2.32 представлені коефіцієнти кореляції між прокрастинацією і парціальними показниками ЕСН у всій вибірці досліджуваних і окремо в групах успішних і невстигаючих студентів. Виявлений спектр емоційних установок на навчання, до якого торкається прокрастинація. Фундаментальна закономірність прояву прокрастинації на рівні парціальних показників ЕСН така: з *вираженої прокрастинацією* сполучаються *знижені позитивні й гіпертрофовані негативні емоційні установки на навчання*. Так, студенти, схильні відкладати розв'язання академічних завдань «на потім», у процесі навчально-професійної діяльності стають менш *рішучими* ($r_{xy} = -0,16$; $p < 0,05$). З їхнього навчання йдуть *радість і захопленість* (в обох випадках $-r_{xy} = -0,22$; $p < 0,005$). У своїх навчальних діях вони стають значно менш *упевненими* ($r_{xy} = -0,27$; $p < 0,0005$). Студенти стають також менш *уважними* ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,001$) і *зосередженими* ($r_{xy} = -0,30$; $p < 0,0001$) на заняттях. Різко падає *зацікавленість* навчання у вузі ($r_{xy} = -0,30$; $p < 0,0001$).

При прокрастинації зміцнюються негативні емоційні установки на навчання. Так, підвищується ймовірність активації *сорому* ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$) і *переляку* ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$) на заняттях. Постійними «супутниками» студентів в університеті стають *тривога* ($r_{xy} = 0,22$; $p < 0,005$) і *пригніченість* ($r_{xy} = 0,23$; $p < 0,005$). Тепер вони часто скаржаться на пов'язані з навчанням *роздратованість* ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,005$), *нервозність* ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,005$) і особливо – загальне *занепокоєння* ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,0001$), яке не залишає їх увесь час перебування у вузі.

Порівняння коефіцієнтів кореляції в групах успішних і невстигаючих студентів виявило наступні відмінності. По-перше, зроблений раніше висновок про те, що прокрастинація згубно позначається на ЕСН головним чином у успішних студентів, переконливо підтвердився й на рівні парціальних показників. У групі невстигаючих прокрастинація торкається тільки 5 показників ЕСН, тоді як у успішних – 16 (із двадцяти зафіксованих). В успішних студентів прокрастинація – це чинник вигнання з навчання *захопленості* ($r_{xy} = -0,40$; $p < 0,0001$) і *радісті* ($r_{xy} = -0,44$; $p < 0,0001$). Це також чинник погіршення ЕСН через зниження ефективності *атенційних процесів – зосередженості* ($r_{xy} = -0,41$; $p < 0,0005$) і *уважності* ($r_{xy} = -0,44$; $p < 0,0001$). Успішні студенти стають менш *упевненими* ($r_{xy} = -0,28$;

$p < 0,05$) і менш *бадьорими* ($r_{xy} = -0,27$; $p < 0,05$). Однак найбільше масштабно в успішних студентів страждає такий важливий аспект ЕСН як *зацікавленість* ($r_{xy} = -0,53$; $p < 0,000001$), що корениться в глибинних смислових утвореннях особистості й продукуються так звані «реально діючі» (за термінологією О.М. Леонтьєва [163]) мотиви навчання. Прокрастинація для успішних студентів обертається значним посиленням негативних емоційних установок на навчальну діяльність. Вони стають більш *розстроєними* ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), *переляканими* ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), *винуватими* ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), *неспокійними* ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,05$) і *тривожними* ($r_{xy} = 0,29$; $p < 0,05$). Студенти-прокрастинатори із числа успішних характеризують свій емоційний стан в університеті як *злість* ($r_{xy} = 0,30$; $p < 0,01$), *нервозність* ($r_{xy} = 0,35$; $p < 0,005$), *пригніченість* ($r_{xy} = 0,39$; $p < 0,0005$) і особливо *роздратованість* ($r_{xy} = 0,46$; $p < 0,00005$).

По-друге, на відміну від успішних студентів, у яких виявлені не тільки численні, але при цьому тісні (і дуже тісні!) коефіцієнти кореляції, у групі невстигаючих виявлені нечисленні й не дуже тісні (тобто ледь досягаючи рівня значимості) кореляції. Ця обставина додатково свідчить про більш глибоке проникнення феномена прокрастинації в структури ЕСН саме у успішних студентів.

У третіх, кореляції, виявлені в групі успішних, строго підкоряються правилу: *чим вище показник академічної прокрастинації, тим більше виражені парціальні показники негативного, і менше – позитивного ЕСН в студентів*. У групі невстигаючих студентів це правило не витримується повністю, тобто є деякий відступ від нього. Так, виявлений на перший погляд «парадоксальний» прямий взаємозв'язок прокрастинації з парціальним показником позитивного ЕСН – *бадьорістю* ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,05$). Іншими словами, невстигаючі студенти можуть використовувати прокрастинацію як особливу стратегію самоактивування (самотивування). Є.П. Ільїн, приводячи різноманітні типології прокрастинаторів, в одній із класифікацій протиставляє «активну» і «пасивну» прокрастинації. При активній прокрастинації суб'єкт може навмисно відтягати початок виконання важливого завдання з метою досягнення додаткової мобілізованості, підвищення активності, досягнення граничного рівня концентрації. Іноді це може робитися для гостроти відчуттів і залежати від психофізіологічних змінних на зразок ергічності [251],

реактивності й активності нервової системи [275], вести до реверсу активності [12]. У роботі Феррарі із співробітниками [354] виявлене, що деякі прокрастинатори самі собі вишиковують різноманітні перешкоди на шляху до основної мети.

Усі досліджувані були поділені на три групи (з низьким, середнім і високим рівнями академічної прокрастинації). У групу з низьким рівнем прокрастинації ($n = 66$) потрапили студенти, сумарні показники яких за опитувальником С. Лея виявилися в першій третині розкиду результатів (між 0 і 33,33 процентілями, тобто від 33 до 52 балів). У групу із середнім рівнем прокрастинації ($n = 61$) увійшли досліджувані, результати яких виявилися в другій третині даних (від 53 до 61 бала, тобто між 33,34 і 66,66 процентілями). І, нарешті, у групу з високої прокрастинацією ($n = 55$) увійшли студенти з результатами, що потрапили в інтервал від 66,67 до 100 процентілей масиву даних (від 62 до 81 балів).

Таблиця 2.33 ілюструє розрізнення між студентами з різними рівнями прокрастинації за інтегральними показниками ЕСН. Загальне позитивне ЕСН характерно, насамперед, для студентів з низкою прокрастинацією і почасти – із середньої. Найбільший дефіцит позитивного ЕСН – у студентів з високим рівнем прокрастинації. Відмінності між групами з низкою й високої прокрастинацією статистично значимі ($t = 3,62$; $p < 0,0004$).

Таблиця 2.33

Показники інтегральних компонентів ЕСН у студентів з низьким, середнім і високим рівнями прокрастинації

| Інтегральні показники ЕСН | Рівні прокрастинації | | | t ; p | | |
|---------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------|
| | Низький ($n = 66$) | Середній ($n = 61$) | Високий ($n = 55$) | Низьк./ Середн. | Низьк./ Висок. | Середн./ Висок. |
| “Позитивний Афект” | 34,94±5,26 | 32,48±6,23 | 31,40±5,47 | 2,41; 0,02 | 3,62; 0,0004 | 0,98; - |
| “Негативний Афект” | 18,09±5,33 | 20,11±7,33 | 21,51±8,30 | -1,79; -* | -2,74; 0,007 | -0,96; - |

Студенти із середнім рівнем прокрастинації за показником “Позитивного Афекту” на навчання незначно уступають досліджуваним з низкою прокрастинацією, але помітно перевершують студентів з високої академічної прокрастинацією ($t = 2,41$; $p < 0,02$).

По шкалі “Негативний Афект” у найкращім положенні перебувають студенти, не схильні до прокрастинації: вони досить помітно уступають студентам з високої академічної прокрастинацією ($t = -2,74$; $p < 0,007$). Студенти із середнім рівнем прокрастинації займають проміжне положення й навіть на рівні сильної тенденції ($p < 0,1$) відстають від прокрастинаторів третьої групи.

Таблиця 2.34 відбиває відмінності між трьома групами досліджуваних за парціальними показниками ЕСН. Дана таблиця допомагає визначити конкретні аспекти ЕСН, які зачіпаються (послабляються, або підсилюються) схильністю до академічної прокрастинації. Так виявлено, що перевага над іншими досліджуваними мають студенти з мінімальними проявами прокрастинації. Тільки в одному випадку (за параметром *бадьорість*) студенти з низкою прокрастинацією поступилися досліджуваним із середнім рівнем прокрастинації (відповідно, $3,03 \pm 1,12$ і $3,43 \pm 0,96$ балів; $p < 0,02$). Безумовна перевага студентів, не схильних до прокрастинації над усіма іншими досліджуваними (як із середньої, так і з високої прокрастинацією) виявлено за показниками позитивного ЕСН *захоплений, радісний, зацікавлений, упевнений, зосереджений, уважний*. За параметром *рішучий* студенти з низкою прокрастинацією не мають статистично значимої переваги над студентами із середнім рівнем прокрастинації, але помітно перевершують групу з високим рівнем прокрастинації. Виявлено два парціальні показники позитивного ЕСН, які, очевидно, не випробовують на собі впливу з боку прокрастинації. Це *повнота сил і натхненність*, які у всіх трьох групах досліджуваних проявляються на приблизно однаковому рівні.

Прояв чинника «Рівень академічної прокрастинації» у парціальних показниках негативного ЕСН виявився менш вираженим і не настільки однозначним, як у випадку з параметрами позитивного ЕСН. Так, виявлене як мінімум чотири негативні емоційні установки, на яких прокрастинація помітно не позначається – *розладнаність, винуватість, злість, сором*. За параметрами *роздратований і переляканий* і почасти (на рівні сильної тенденції) за показником *подавлений* виявлена перевага студентів, не схильних до прокрастинації тільки над досліджуваними з високої прокрастинацією. При цьому студенти із середнім рівнем прокрастинації майже не відрізняються від студентів з низкою прокрастинацією.

Таблиця 2.34

Показники парціальних компонентів ЕСН у студентів з низьким, середнім і високим рівнями прокрастинації

| Парціальні показники ЕСН | Рівні прокрастинації | | | t; p | | |
|--------------------------|----------------------|-------------------|------------------|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| | Низький (n = 66) | Середній (n = 61) | Високий (n = 55) | Низький / Середній | Низький / Високий | Середній / Високий |
| Захоплений | 3,64±0,78 | 3,18±0,65 | 3,24±0,74 | 3,58; 0,0005 | 2,87; 0,005 | -0,43; - |
| Подавлений | 1,79±0,73 | 1,77±0,80 | 2,07±1,05 | 0,13; - | -1,75; _* | -1,75; _* |
| Радісний | 3,82±0,84 | 3,28±1,17 | 3,38±0,80 | 3,00; 0,003 | 2,90; 0,004 | -0,55; |
| Розстроєний | 1,85±0,71 | 2,00±1,13 | 2,00±0,98 | -0,92; - | -0,98; - | 0,00; - |
| Повний сил | 3,06±1,08 | 3,05±1,15 | 3,02±0,87 | 0,06; - | 0,23; - | 0,16; - |
| Винуватий | 1,42±0,90 | 1,59±0,99 | 1,47±0,92 | -0,99; - | -0,29; - | 0,66; - |
| Переляканий | 1,45±0,66 | 1,59±0,86 | 1,91±1,01 | -1,00; - | -2,98; 0,003 | -1,84; _* |
| Злий | 2,03±1,23 | 2,03±1,17 | 2,29±1,24 | -0,01; - | -1,16; - | -1,15; - |
| Зацікавлений | 3,94±0,70 | 3,46±0,81 | 3,36±0,95 | 3,59; 0,0005 | 3,83; 0,0002 | 0,58; - |
| Упевнений | 3,48±0,75 | 3,16±0,90 | 2,85±1,01 | 2,19; 0,03 | 3,94; 0,0001 | 1,75; _* |
| Роздратований | 2,09±1,22 | 2,26±1,18 | 2,58±1,13 | -0,80; - | -2,27; 0,02 | -1,48; - |
| Зосереджений | 3,70±0,58 | 3,41±0,67 | 3,13±0,92 | 2,59; 0,01 | 4,13; 0,00007 | 1,90; * |
| Що соромиться | 1,39±0,82 | 1,51±1,06 | 1,64±1,09 | -0,68; - | -1,39; - | -0,64; - |
| Натхненний | 3,18±0,94 | 3,00±1,06 | 3,15±0,93 | 1,02; - | 0,21; - | -0,78; - |
| Нервовий | 2,06±1,19 | 2,44±1,31 | 2,64±1,19 | -1,72; _* | -2,65; 0,009 | -0,83; - |
| Рішучий | 3,36±0,82 | 3,34±1,11 | 2,98±0,97 | 0,11; - | 2,35; 0,02 | 1,86; _* |
| Уважний | 3,73±0,71 | 3,16±0,82 | 3,29±0,76 | 4,14; 0,00006 | 3,25; 0,002 | -0,86; - |
| Неспокійний | 2,03±0,84 | 2,39±1,05 | 2,51±1,14 | -2,16; 0,03 | -2,66; 0,009 | -0,57; - |
| Бадьорий | 3,03±1,12 | 3,43±0,96 | 3,00±0,98 | -2,13; 0,04 | 0,16; - | 2,37; 0,02 |
| Тривожний | 1,97±0,91 | 2,52±1,16 | 2,40±1,27 | -3,00; 0,003 | -2,16; 0,03 | 0,55; - |

За показником *тривожний* студенти із середнім рівнем прокрастинації виявилися в найгіршому положенні (тобто продемонстрували найвищу тривожність на заняттях в університеті). Тільки за параметром *неспокійний* і почасти – *нервовий* виявилася чітка залежність показників (їх послідовне збільшення) з підвищенням рівня прокрастинації.

Важливим чинником опосередковуючим прояв прокрастинації в ЕСН в студентів, може бути їхня успішність. Тому всі 22 показника ЕСН (20 парціальних і 2 інтегральних) були проаналізовані за допомогою алгоритму 2-way ANOVA (Двохфакторного дисперсійного аналізу). Встановлені такі показники ЕСН, у відношенні яких чітко, на статистично значимому рівні виявився ефект спільного впливу двох незалежних змінних – рівня успішності (високого й низького) і рівня прокрастинації (високої, середньої, низької). Ефект виявився на шести показниках позитивного ЕСН (п'яти парціальних і одному інтегральному) і на одному парціальному показнику негативного ЕСН (див. рис. 2.26 – 2.31).

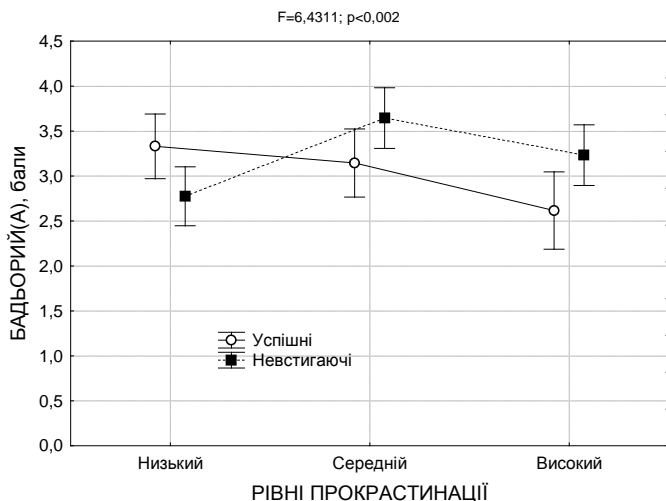


Рис. 2.26. Залежність бадьорості студентів від рівнів їх успішності й схильності до академічної прокрастинації.

Так, у динаміці *бадьорості* (рис. 2.26) чітко виявився енергетизуючий ефект прокрастинації ($F = 6,43; p < 0,002$). Однак виявився

він головним чином у невстигаючих студентів із середнім рівнем прокрастинації.

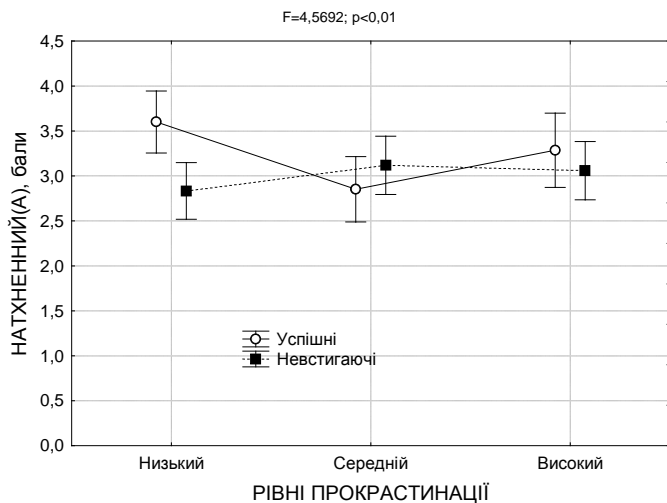


Рис. 2.27. Залежність натхненності студентів від рівнів їх успішності й схильності до академічної прокрастинації.

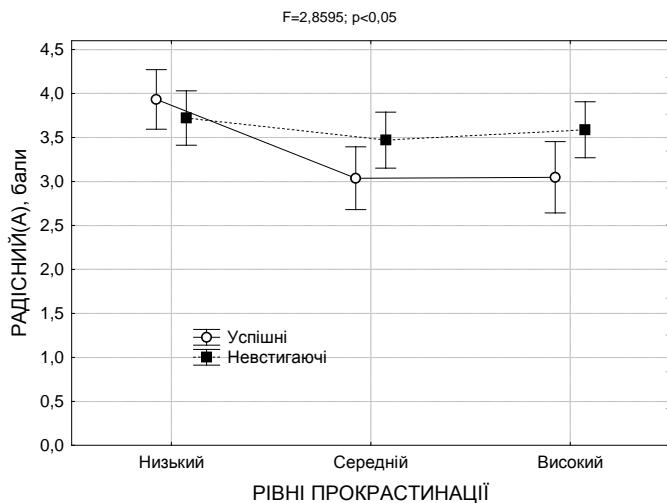


Рис. 2.28. Залежність радості студентів від рівнів їх успішності й схильності до академічної прокрастинації.

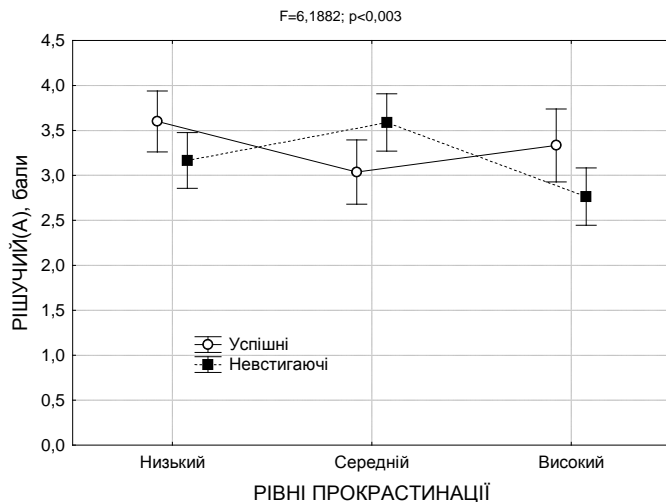


Рис. 2.29. Залежність рішучості студентів від рівнів їх успішності й схильності до академічної прокрастинації.

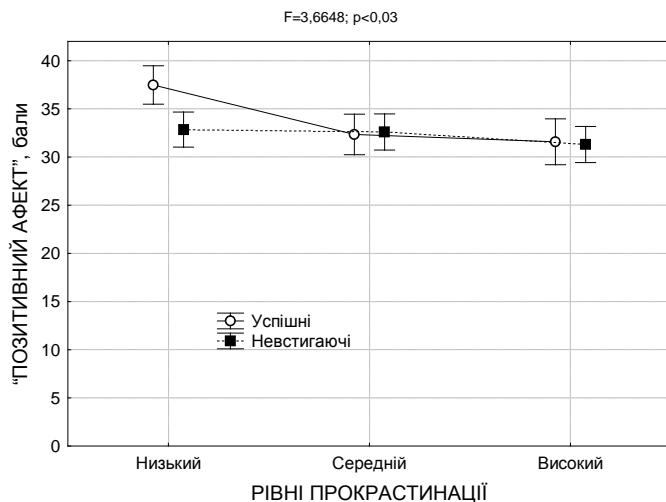


Рис. 2.30. Залежність “Позитивного Афекту” студентів від рівнів їх успішності й схильності до академічної прокрастинації.

Саме при комбінації цих двох умов (слабка успішність і середній рівень прокрастинації) досягається найбільш високе значення бадьорості ($3,64 \pm 0,85$ балів). Надлишкова прокрастинація в невстигаючих студентів вимагає витрат енергії ($3,23 \pm 0,89$ балів), а в невстигаючих і не схильних до прокрастинації енергетичний тонус під час навчальної діяльності виявився найбільш низьким (усього $2,78 \pm 1,15$ балів).

Принципово різна динаміка *натхненності* в успішних і невстигаючих студентів залежно від рівня прокрастинації ($F = 4,60$; $p < 0,01$) (див. рис. 2.27). У групі успішних вона нагадує латинську букву "U", а в невстигаючих – перевернену "U". В успішних студенти із середнім рівнем прокрастинації почувають себе найменш натхненими під час навчання (усього $2,85 \pm 1,03$ балів). Крайні значення прокрастинації (висока й особливо низька) у цій групі досліджуваних виражаються в підвищеній натхненності (відповідно, $3,29 \pm 0,78$ і $3,60 \pm 0,89$ балів). У групі невстигаючих найкращий бал за показником натхненності – у студентів із середнім рівнем прокрастинації ($3,12 \pm 1,09$ балів). Найменш натхненими на заняттях почувають себе невстигаючі з низкою прокрастинацією ($2,83 \pm 0,85$ балів).

По рис. 2.28 видно, що прокрастинація є чинником зниження *радості* під час навчання. В обох групах досліджуваних (як в успішній, так і слабоуспішній) установка на переживання радості знижується з ростом рівня прокрастинації (від низького до середнього) і стабілізується при посиленні прокрастинації від середнього до високого рівня. Однак у успішній групі масштаби зниження радості більш значні ($F = 2,86$; $p < 0,05$).

Динаміка *рішучості* (див. рис. 2.29) у двох групах досліджуваних при посиленні прокрастинації багато в чому нагадує динаміку натхненності – знову дві латинські "U": у прямої орієнтації – в успішних студентів і в переверненої – у невстигаючих. В успішних студентів із середнім рівнем прокрастинації відбувається помітний спад, а в невстигаючих (з таким же прокрастинацією) – помітний стрибок показників рішучості в навчальній діяльності. Проте, найменшу рішучість на заняттях демонструють невстигаючі студенти з високим рівнем прокрастинації ($2,76 \pm 1,02$ балів), а найбільшу – успішні із самої низкою прокрастинацією ($3,61 \pm 0,97$ балів).

Спільний ефект впливу двох незалежних змінних виявлений також на інтегральному показнику позитивного ЕСН (див. рис. 2.30). Успішні й невстигаючі студенти демонструють різну динаміку “Позитивного Афекту” на навчання при підвищенні рівня прокрастинації. В успішних з посиленням прокрастинації позитивне ЕСН знижується (особливо при переході від низької до середньої прокрастинації), а в невстигаючих показник “Позитивного Афекту” залишається приблизно тим самим ($F = 3,66$; $p < 0,03$).

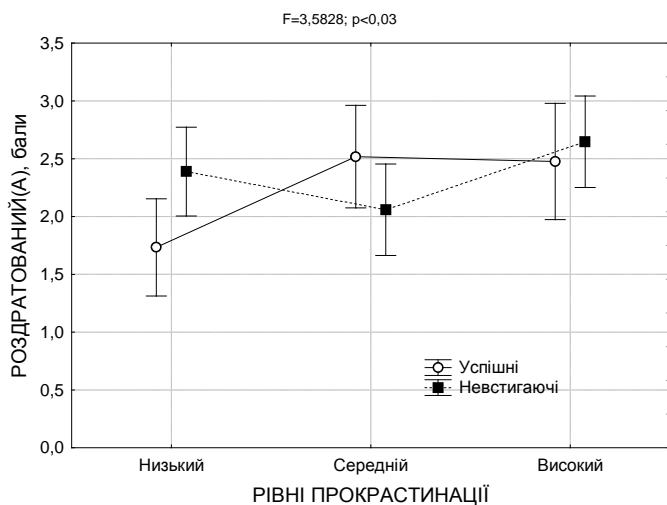


Рис. 2.31. Залежність роздратованості студентів від рівнів їх успішності й схильності до академічної прокрастинації.

Роздратованість виявилася єдиним показником негативного ЕСН, стосовно якого виявився спільний ефект (див. рис. 2.31). Найменш роздратованими на заняттях в університеті виявилися, як і слід було сподіватися студенти, що добре учаться, з низкою прокрастинацією ($1,73 \pm 0,94$ бала), що досить суттєво відрізняє цю підгрупу досліджуваних від інших підгруп ($F = 3,58$; $p < 0,03$). Так, наприклад, у невстигаючих і при цьому не схильних до прокрастинації студентів роздратованість під час навчання виражається в середньому на рівні $2,39 \pm 1,36$ балів. Найбільш роздратованими виявилися невстигаючі з високої прокрастинацією ($2,65 \pm 1,04$ бала).

Добре видно, що прокрастинація успішним студентам не йде на користь: при середньому й високому її рівнях показник роздратованості на заняттях виходить на якесь досить високе «плато» (відповідно $2,52 \pm 1,22$ і $2,49 \pm 1,30$ балів у середньому), що може погіршити якість емоційної регуляції навчальної діяльності.

Заслуговує на увагу форма кривої, що нагадує латинську букву "U" та відбиває динаміку роздратованості в групі невстигаючих студентів. Тільки тепер це правильно орієнтована "U", що свідчить про перевагу досліджуваних з помірної прокрастинацією ($2,06 \pm 1,13$ балів) над студентами з високої ($2,65 \pm 1,04$ балів) і низкою прокрастинацією (усередині групи невстигаючих).

2.5. Мотиваційно-емоційний фактор ставлення студентів до навчально-професійної діяльності

2.5.1. Емоційне ставлення до навчання в студентів з різними стилями мотиваційної регуляції діяльності

Однієї з важливих змінних, що задають особливості мотивації навчання, є локалізація сприйманого джерела спонукань до навчання (так званий локус каузальності). У зв'язку із цим Є. Десі й Р. Райан виділили ззовніорганізовану (екстрінсивну) і внутрішньоорганізовану (інтрінсивну) мотивацію на тій підставі, що перша характеризується зовнішнім локусом каузальності (тобто сприймається суб'єктом так нав'язана ззовні), а друга – внутрішнім локусом каузальності (вона сприймається суб'єктом як така, що перебуває в границях його Self) [63; 367]. Ці автори розробили таксономію людської мотивації, розглядаючи її у якості континууму, один полюс якого утворює стан амотивації, а протилежний – повністю внутрішня (інтрінсивна) мотивація. Між ними розташовані як мінімум чотири види (рівні) мотивації – екстернальний, інтроєктований, ідентифікований та інтегральний. Це, фактично, чотири стилі мотиваційної регуляції діяльності, які відбивають різні ступені прийняття суб'єктом зовнішніх спонукань у якості «своїх», внутрішніх.

Ми припустили, що модальність і основні змістовні характеристики ЕСН в студентів можуть бути пов'язані з переважними ви-

дами мотивації їх навчання (тобто стилями мотиваційної регуляції з таксономії Є. Десі й Р. Райана).

Таблиця 2.35

Взаємозв'язок показників академічної саморегуляції з інтегральними показниками ЕСН (n = 182)

| Показники академічної саморегуляції | Опитувальник ШПАНА | |
|-------------------------------------|--------------------|--------------------|
| | "Позитивний Афект" | "Негативний Афект" |
| Зовнішня регуляція | 0,11 | 0,18* |
| Інтроєктована саморегуляція | 0,17* | 0,18* |
| Ідентифікована саморегуляція | 0,47***** | 0,03 |
| Внутрішня саморегуляція | 0,43**** | -0,06 |
| Відносний індекс автономії | 0,15* | -0,20** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$;

«****» – $p < 0,00005$; «*****» – $p < 0,000001$.

У таблиці 2.35 представлені результати кореляційного аналізу, що відбивають взаємозв'язки між показниками академічної саморегуляції й ЕСН в студентів. Показник інтегрального позитивного ЕСН ("Позитивного Афекту") виявився прямо пов'язаним з багатьма показниками академічної саморегуляції (за винятком, показника зовнішньої регуляції). Найбільш тісні зв'язки отримані для шкал самоспонування ($r_{xy} = 0,43$; $p < 0,00005$) і особливо – ідентифікованої саморегуляції ($r_{xy} = 0,43$; $p < 0,000001$). Показник самоспонування в опитувальнику Р.М. Райана й Д.Р. Коннела відбиває ступінь сформованості в студентів так званого інтегративного стилю регуляції, який дуже близький до повноцінної інтрінсивної (тобто внутрішньоорганізованої) мотивації навчання. Цьому мотиваційному стилю властивий позитивний зв'язок з досягненнями й негативний – із тривожністю [350]. Виразність такої мотиваційної саморегуляції діяльності свідчить, що в індивідові задоволено три базові потреби – у самодетермінації, компетентності й близьких (підтримуючих) відносинах з іншими людьми. Сформоване самоспонування забезпечує відчуття свободи вибору в діяльності. У численних дослідженнях показано, що вона зв'язана зі здатністю дітей і дорослих вирішувати творчі завдання, проявляючи при цьому когнітивну гнучкість. При вираженім самоспонуванні індивіди де-

монструють радісне збудження й задоволення від діяльності (зокрема, навчальної) [356; 350]. Отриманий нами результат, що виражається в позитивному ЕСН в студентів з вираженою тенденцією до самоспонування в мотиваційному профілі саморегуляції, закономірний і цілком очікуємий.

Те, що ідентифікована саморегуляція дуже тісно пов'язана з компонентами позитивного ЕСН, також не видається незвичайним. Цей зв'язок цілком закономірний, тому що в загальному континуумі екстрінсивної мотивації, описаному Р. Райаном і Є. Десі [367], ідентифікований стиль зовнішньоорганізованої мотивації вважається досить зрілим. У численних дослідженнях, проведених на школярах, студентах, дорослих людях, він, як правило, тісно корелює з відчуттям академічної компетентності, з відсутністю безпорадності, з високою самооцінкою, з виразністю конструктивних копінгів, з високою самооцінкою й високою мотивацією досягнення майстерності в якій-небудь справі (праці, навчанні, спорті). А це саме по собі приносить суб'єктові задоволення. Ідентифікована саморегуляція перешкоджає актуалізації переживань страху й тривоги. Регуляція тут не сприймається як «чужа», як «тиск ззовні»; навпаки, вона прийнята як «своя власна». У суб'єкта присутнє відчуття авторства у виборі відповідної діяльності (тобто проявляється переважно інтернальний локус каузальності). Суб'єкт тут ідентифікувався (самоототожнився) із цілями й цінностями, які раніше йому здавалися зовнішніми. За метким зауваженням Т.О. Гордєєвій, дихотомія (і, відповідно, конфлікт) *“Регулюючий / Регульований”*, що сильно виражена при екстернальному і помітно – при інтроектованому стилях екстрінсивної мотивації, при ідентифікованому стилі знімається [63, с. 227]. Тим самим, зникає привід для формування негативного емоційного ставлення до діяльності. При розвиненому ідентифікованому стилі мотивації студенти демонструють підвищену готовність вчитися, охоче приймають навчальні завдання й включаються в їхнє розв'язання, розуміють цінність навчання взагалі. Усе це виражається в їхньому позитивному ЕСН.

Менш тісно, але все-таки на статистично значимому рівні інтегральне позитивне ЕСН виявилось пов'язаним з інтроектованим мотиваційним стилем ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$). Діяльність при домінуванні цього стилю регуляції не можна вважати самодетермінованою,

тому що суб'єкт керується хоча й внутрішніми причинами поведінки, але все-таки привнесеними ззовні (привласнений зовнішній контроль із боку авторитетного Іншого). Інтроєктована екстрінсивна мотивація більш стабільна, ніж екстернальна, тому що суб'єкт уже не має потреби в заохоченнях і покараннях, які надходять ззовні. Він керується частково привласненими правилами поведінки й діяльності, здатний переживати провину й сором за їхнє недотримання (порушення) і гордість – за успіхи. Тому даний мотиваційний стиль регуляції в студентів до деякої міри також може бути чинником формування позитивного ЕСН.

Певний внесок у становлення позитивного ЕСН вносить комплекс особистісних якостей, які відображені у синтетичному (сумарному) показнику відносного індексу автономії ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$). Тут мова йде про міру сформованості «... довільної саморегуляції суб'єкта, його можливості самостійно визначати й реалізовувати свідомі вибори, з урахуванням суб'єктивних і об'єктивних чинників дійсності» [344, с. 46.]. Даний показник вбирає до себе особливості прояву академічної саморегуляції студентів на різних рівнях – зовнішньому, інтроєктованому, ідентифікованому й внутрішньому. Він концентрує в собі не тільки переваги, але й недоліки цих рівнів (особливо зовнішнього й інтроєктованого). Тому коефіцієнт кореляції відносного індексу автономії й показника позитивного ЕСН (тобто “Позитивного Афекту”) не настільки високий, хоча й статистично значимий.

У цілому за даними таблиці 2.35 чітко виявилася наступна закономірність: *позитивне ЕСН в студентів тем вище, чим більш високорозвинені стилі мотиваційної регуляції діяльності вони демонструють.*

У цій же таблиці містяться дані, що підтверджують тісний зв'язок інтегрального негативного ЕСН з виразністю менш розвинених мотиваційних стилів регуляції діяльності. Так, виявлено, що показник “Негативного Афекту” тем вище, чим сильніше в мотиваційному профілі студентів представлені зовнішня ($r_{xy} = 0,18$; $p < 0,05$) та інтроєктована ($r_{xy} = 0,18$; $p < 0,05$) регуляції навчання. При екстернальній регуляції поведінка визначається обіцяними нагородами й погрозами покарання (зовнішній локус каузальності). Тому така регуляція нестабільна: вона управляється ззовні й не дає суб'єктові відчуття самодетермінації. Такий суб'єкт, як правило, не

впевнений у собі, побоюється невдач у діяльності, тривожиться із приводу власної некомпетентності. Його Я сильно залежить від думки оточуючих, а в арсеналі допінг-стратегій переважають неконструктивні форми опанування зі стресом. Тому не дивно, що під впливом цих чинників у студентів з екстернальною регуляцією діяльності буде формуватися негативне ЕСН (особливо якщо треба засвоювати складний матеріал, що вимагає розвиненого понятійного мислення).

Інтроєктвана регуляція діяльності також може стати чинником закріплення негативних емоційних установок на навчання, тому що має значний потенціал для активації почуття провини й сорому. Ключовий елемент даного мотиваційного стилю – рівняння суб'єкта на якісь засвоєні (тобто запозичені в значимого Іншого) правила й стандарти. Нездатність суб'єкта відповідати цим стандартам виражається в системі негативних емоційних переживань, що асоціативно пов'язуються з діяльністю (зокрема, навчальною) [25; 103]. Відносний індекс автономії корелює з показником “Негативного Афекту” ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,01$), на основі чого можна зробити висновок, що чим нижче міра сформованості екстрінсивної мотивації в студентові, тим більш вираженим в нього буде негативне ЕСН.

Для одержання більш детальної картини обчислювалися коефіцієнти кореляції показників регуляції діяльності також і з парціальними показниками ЕСН. Ці дані наведено в таблиці 2.36.

На основі табличних даних можна припустити, що різні мотиваційні стилі регуляції діяльності по-різному позначаються на компонентах ЕСН. Так, зовнішня (екстернальна) регуляція діяльності виступає в основному в якості чинника, що стимулює негативне й стримує позитивне ЕСН. Студенти, у яких переважає цей стиль регуляції навчання, частіше інших скаржилися на *зниження сил* ($r_{xy} = -0,17$; $p < 0,05$), *дефіцит зацікавленості* ($r_{xy} = -0,15$; $p < 0,05$), *батьдорості* ($r_{xy} = -0,19$; $p < 0,05$) і особливо – *натхнення* ($r_{xy} = -0,23$; $p < 0,01$) на заняттях в університеті. Поряд із цим вони відзначали в себе під час навчальної роботи зростання *провини* ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,01$), *сорому* ($r_{xy} = 0,21$; $p < 0,01$), *нервозності* ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,01$), *занепокоєння* ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,05$) і *тривоги* ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,05$). Єдиний, такий, що здавалося б суперечить логіці прояву зовнішньої

регуляції результат, виразився в посиленні *зосередженості* таких студентів ($r_{xy} = 0,21$; $p < 0,01$).

Таблиця 2.36

Взаємозв'язки показників опитувальника Академічної Саморегуляції і парціальних показників ЕСН у всій вибірці досліджуваних ($n = 182$)

| Парціальні показники ЕСН | Показники академічної саморегуляції | | | | |
|--------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| | Зовнішня регуляція | Інтроєктована саморегуляція | Ідентифікована саморегуляція | Внутрішня само-регуляція | Відносний індекс автономії |
| Захоплений | 0,09 | 0,17* | 0,38** | 0,32** | 0,16* |
| Подавлений | 0,08 | 0,15* | 0,03 | -0,11 | -0,16* |
| Радісний | 0,02 | 0,05 | 0,10 | 0,18* | 0,11 |
| Розстроєний | 0,03 | 0,09 | -0,03 | -0,04 | -0,08 |
| Повний сил | -0,17* | 0,10 | 0,34** | 0,25** | 0,09 |
| Винуватий | 0,20** | 0,19* | 0,09 | -0,01 | -0,17* |
| Переляканий | 0,09 | 0,10 | -0,00 | 0,01 | -0,09 |
| Злий | -0,08 | -0,11 | -0,10 | -0,08 | 0,02 |
| Зацікавлений | -0,15* | 0,20** | 0,47** | 0,40** | 0,17* |
| Упевнений | 0,06 | 0,08 | 0,31** | 0,37** | 0,22** |
| Роздратований | 0,03 | 0,02 | -0,11 | -0,12 | -0,12 |
| Зосереджений | 0,21** | 0,26** | 0,32** | 0,27** | 0,01 |
| Що соромиться | 0,21** | 0,22** | -0,14 | -0,20** | -0,36** |
| Натхненний | -0,23** | 0,22** | 0,36** | 0,36** | 0,07 |
| Нервовий | 0,26** | 0,17* | 0,09 | 0,01 | -0,20** |
| Рішучий | 0,06 | 0,10 | 0,31** | 0,28** | 0,16* |
| Уважний | 0,14 | 0,21** | 0,39** | 0,35** | 0,13 |
| Неспокійний | 0,20** | 0,23** | 0,22** | 0,15* | -0,07 |
| Бадьорий | -0,19* | 0,15* | 0,07 | 0,04 | -0,13 |
| Тривожний | 0,20** | 0,25** | 0,15* | 0,00 | -0,18* |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.

Однак посилення зосередженості тут можна пояснити бажанням таких студентів охоронити себе, «не пропустити» небезпечні сигнали, що свідчать про погрозу покарання.

Протилежним за характером свого емоційного проявлення у навчальній діяльності виявився самоспонукаючий стиль, пов'язаний з інтрінсивної (внутрішньоорганізованої) мотивацією. Студенти з домінуванням такої саморегуляції діяльності відзначали в себе різке посилення на заняттях таких емоційних переживань, як *захопленість* ($r_{xy} = 0,32$; $p < 0,01$), *радість* ($r_{xy} = 0,18$; $p < 0,05$), *повнота сил* ($r_{xy} = 0,25$; $p < 0,05$), *зацікавленість* ($r_{xy} = 0,40$; $p < 0,01$), *упевненість* ($r_{xy} = 0,37$; $p < 0,01$), *зосередженість* ($r_{xy} = 0,27$; $p < 0,01$), *натхнення* ($r_{xy} = 0,36$; $p < 0,01$), *рішучість* ($r_{xy} = 0,28$; $p < 0,01$) і *уважність* ($r_{xy} = 0,35$; $p < 0,01$). Дещо несподіваним, на перший погляд, здається посилення *занепокоєння* при самодетермінованій регуляції навчальної діяльності ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$). Однак, як свідчать дослідження емоційних переживань творчих людей [171; 176; 318], це занепокоєння має конструктивну природу, підсилює продуктивність, стимулює генеративність особистості. Крім того здатність до самоспонукування в навчанні служить інструментом для протистояння *сорому* ($r_{xy} = -0,20$; $p < 0,01$), що зайвий раз підтверджує тезу Аристотеля про те, що сором – це реакція, типова для дітей і підлітків (тобто недостатньо сформованих особистостей), а зрілі особистості керуються не соромом, а чеснотою [цит. по 220].

Інтроектований та ідентифікований мотиваційні стилі у своїх проявах займають проміжне положення в тому, які саме конкретні емоційні установки на навчання проявляються в студентів. Ці стилі саморегуляції діяльності перевершують зовнішню регуляцію за асортиментом і якістю емоційних установок на навчання, що формуються в студентів. Але ці стилі менш ефективні й менш сприятливі при порівнянні їх з найбільш зрілим (самоспонукаючим) стилем мотиваційної саморегуляції навчання.

Так, при інтроектованій регуляції студенти відзначають у себе під час навчання не тільки *натхнення*, ($r_{xy} = 0,22$; $p < 0,01$), але й *сором* ($r_{xy} = 0,22$; $p < 0,01$), не тільки *зацікавленість* ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,01$), але й *тривогу* ($r_{xy} = 0,25$; $p < 0,01$). При цьому стилі мотиваційної саморегуляції в психіці студента парадоксальним образом можуть сполучатися сильно виражені *батьорість* ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,01$) і *нервизність*

($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$), захопленість ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$) і почуття винуватості ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,05$) і т.д. Ідентифікована регуляція у власних емоційних проявах менш суперечлива у порівнянні з інтроєктованою регуляцією, однак поступається самоспонукаючої мотиваційної регуляції навчання.

Таблиця 2.37

Взаємозв'язок показників академічної саморегуляції
з інтегральними показниками ЕСН у студентів
з високою успішністю ($n = 78$)

| Показники академічної саморегуляції | Інтегральні показники ЕСН | |
|-------------------------------------|---------------------------|--------------------|
| | "Позитивний Афект" | "Негативний Афект" |
| Зовнішня регуляція | 0,07 | 0,04 |
| Інтроєктована саморегуляція | 0,19 | 0,08 |
| Ідентифікована саморегуляція | 0,45* | 0,08 |
| Внутрішня саморегуляція | 0,49** | 0,11 |
| Відносний індекс автономії | 0,16 | 0,02 |

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

Таблиця 2.38

Взаємозв'язок показників академічної саморегуляції
з інтегральними показниками ЕСН у студентів
з низькою успішністю ($n = 104$)

| Показники академічної саморегуляції | Інтегральні показники ЕСН | |
|-------------------------------------|---------------------------|--------------------|
| | "Позитивний Афект" | "Негативний Афект" |
| Зовнішня регуляція | 0,23* | 0,28** |
| Інтроєктована саморегуляція | 0,24* | 0,25** |
| Ідентифікована саморегуляція | 0,46***** | -0,01 |
| Внутрішня саморегуляція | 0,36*** | -0,21* |
| Відносний індекс автономії | 0,07 | -0,37**** |

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

Таким чином, модальність і структура ЕСН в студентів пов'язані з домінуючими видами академічної саморегуляції. Імовірність позитивного ЕСН в студентів тем вище, чим більш високорозвинені

стилі мотиваційної регуляції діяльності в них сформовані. Негативне ЕСН частіше зустрічається в студентів з менш розвиненими мотиваційними стилями регуляції діяльності.

Для уточнення особливостей взаємозв'язків видів мотиваційної регуляції навчально-професійної діяльності й ЕСН залежно від успішності студентів був виконаний кореляційний аналіз окремо в групах успішних і невстигаючих студентів. У табл. 2.37 представлені коефіцієнти кореляції r_{xy} Пірсона виявлені у успішних, а в табл. 2.38 – невстигаючих студентів.

Насамперед, відзначимо факт значно більш вираженої участі різних видів мотиваційної регуляції діяльності в тих студентів, які гірше вчать, у формуванні їх ЕСН. У групі успішних студентів виявлені всього два статистично значимі коефіцієнти кореляції. Сформованість двох найбільш зрілих видів екстрінсивної мотиваційної регуляції діяльності, – ідентифікованої регуляції й самоспонування, – прямо пов'язані з комплексним показником позитивного ЕСН (відповідно, $r_{xy} = 0,45$; $p < 0,05$ і $r_{xy} = 0,49$; $p < 0,01$). У групі невстигаючих студентів ЕСН (як позитивне, так і негативне) виявилось пов'язаним зі сферою екстрінсивної мотивації в значно більшій мірі: тут отримано вісім статистично значимих коефіцієнтів кореляції. Очевидно, ЕСН у успішних студентів формується на більш високих системних рівнях (мета-рівнях) організації суб'єкта, які містять у собі не тільки мотиваційні процеси, але й інші психічні структури немотиваційної природи. У невстигаючих студентів ЕСН усе ще «прив'язане» до окремих груп мотиваційних процесів і структур і, можливо, залежить від ступеня їх зрілості.

Групи успішних і невстигаючих студентів виявилися подібними в тому, що ступінь позитивного ЕСН (показники “Позитивного Афекту”) в обох групах тем вище, чим сильніше виражені ідентифікована саморегуляція й самоспонування. Однак джерелом позитивних академічних емоційних установок у невстигаючих також є виражена зовнішня ($r_{xy} = 0,23$; $p < 0,05$) і інтроєктована ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$) мотиваційні регуляції. Отже, для студентів, які погано вчать, цілком прийнятне (і навіть подобається), коли відповідальність за ініціація їх навчальної діяльності локалізована зовні (наприклад, покладена на викладача, вузівську адміністрацію, однокурсників, батьків і ін.), або ж коли вони одержують чіткі й

виразні інструкції, як і що саме робити в аудиторії. Для успішних студентів це неприйнятно (або, принаймні, позитивного відгуку не викликає).

Виявлене, що зовнішній і інтроєктований мотиваційні стилі для невстигаючих студентів є джерелами амбівалентних переживань і, можливо, основою для виникнення внутрішнього конфлікту. Показники цих видів регуляції навчання позитивно корелюють із системою негативних емоційних установок на навчання (відповідно, $r_{xy} = 0,28$; $p < 0,01$ і $r_{xy} = 0,25$; $p < 0,01$). Як виражене, так і зауважоване (у вигляді підпорядкування інтроєктованим установкам значимого Іншого) зовнішнє керівництво навчанням, з одного боку, може подобатися невстигаючим студентам, а з іншого – породжувати негативні емоції сорому, провини, тривоги у зв'язку з відмовою від самостійності. Таким чином, *специфіка мотивації навчання при низькій успішності в студентів є конфліктогенною*. Організація психологічного супроводу студентів, спрямованого на підвищення успішності обов'язково повинне містити в собі роботу з мотиваційною сферою; важливі розвиваючі впливи, що сприяють досягненню зрілих рівнів саморегуляції.

Ще одна суттєва відмінність матриці кореляцій слабоуспішної групи від результатів успішної групи – це наявність негативних коефіцієнтів кореляції. У слабоуспішної групі зафіксований внесок самого зрілого виду академічної саморегуляції (самоспонування) у стримування проявів негативного ЕСН ($r_{xy} = -0,21$; $p < 0,05$). Для цього ж виявилася важливою й автономія особистості студента в цілому ($r_{xy} = -0,37$; $p < 0,0001$). Негативне ЕСН в успішних студентів виникає поза зв'язком зі станом і мірою зрілості академічної саморегуляції.

Для одержання детальної картини взаємозв'язків показників академічної саморегуляції з окремими позитивними й негативними емоційними установками на навчання, обчислювалися відповідні коефіцієнти кореляції окремо в групах успішних і невстигаючих студентів. Результати відбито на рисунках 2.32 і 2.33, а також у таблицях 2.39 і 2.40.

Для зручності сприйняття корелограм компоненти позитивного й негативного ЕСН зображені, відповідно, на правій і лівій частинах рисунків.

Легко виявляються як мінімум чотири суттєві відмінності між успішними і невстигаючими студентами в структурі взаємозв'язків показників.

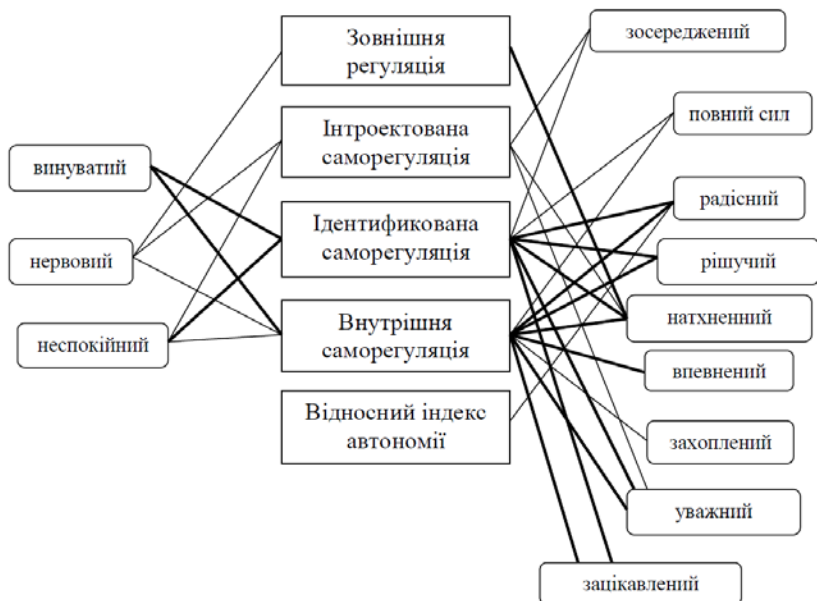


Рис. 2.32. Система взаємозв'язків показників академічної саморегуляції з показниками ЕСН в групі студентів з високою успішністю. (Примітка: тонка лінія – кореляція на рівні $p < 0,05$, жирна – на рівні $p < 0,01$).

По-перше, кореляційна матриця показників у групі невстигаючих студентів представлена значно більшою кількістю статистично значимих взаємозв'язків (усього 19), ніж матриця успішних студентів (усього 12). Отже, стан і ступінь сформованості сфери академічної саморегуляції проявляється в ЕСН більш помітно саме в невстигаючих студентів.

Можна стверджувати, що компоненти ЕСН в успішних студентів більш вільні від безпосереднього «диктату» з боку механізмів академічної саморегуляції й, можливо, більшою мірою опосеред-

ковані узагальненими особистісними структурами (наприклад, індивідуальним стилем діяльності, типом загальної емоційної спрямованості, професійним вибором, мірою свідомості навчання й т.п.).

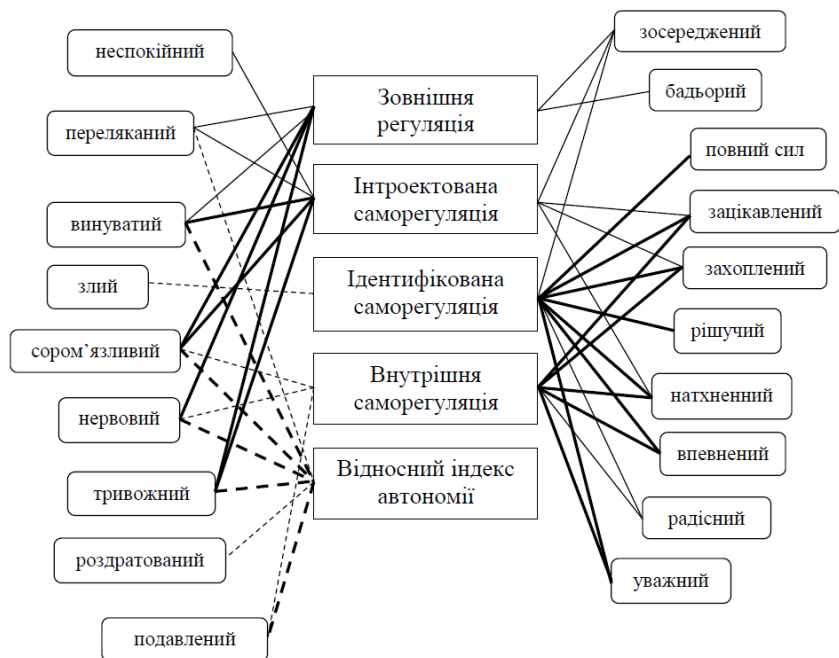


Рис. 2.33. Система взаємозв'язків показників академічної саморегуляції з показниками ЕСН в групі студентів з низькою успішністю. (Примітка: суцільна лінія – прямий зв'язок, пунктирна – зворотний; тонка лінія – кореляція на рівні $p < 0,05$, жирна – на рівні $p < 0,01$).

По-друге, усе без винятку коефіцієнти кореляції в групі успішних студентів – позитивні, а у досліджуваних з низькою успішністю є не тільки позитивні, але й негативні зв'язки між показниками. Це означає, що в перших механізми академічної саморегуляції виступають в основному в ролі якогось ресурсу для актуалізації певних емоцій і закріплення їх у якості стійких емоційних установок, що утворюють конкретну структуру ЕСН.

Взаємозв'язок показників академічної саморегуляції
з парціальними компонентами ЕСН в студентів
з високою успішністю (n = 78)

| Парціальні показники ЕСН | Показники академічної саморегуляції | | | | |
|--------------------------|-------------------------------------|----------------------------|------------------------------|-------------------------|----------------------------|
| | Зовнішня регуляція | Інтроєкована саморегуляція | Ідентифікована саморегуляція | Внутрішня саморегуляція | Відносний індекс автономії |
| Захоплений | 0,10 | 0,06 | 0,16 | 0,27* | 0,10 |
| Подавлений | -0,04 | 0,13 | -0,01 | -0,07 | -0,07 |
| Радісний | 0,07 | -0,02 | 0,30** | 0,40**** | 0,27* |
| Розстроєний | 0,00 | -0,01 | 0,01 | 0,10 | 0,07 |
| Повний сил | 0,16 | 0,05 | 0,23* | 0,26* | 0,07 |
| Винуватий | 0,14 | 0,04 | 0,30** | 0,34*** | 0,15 |
| Переляканий | -0,10 | -0,15 | -0,18 | -0,04 | 0,07 |
| Злий | -0,14 | -0,03 | 0,03 | -0,02 | 0,12 |
| Зацікавлений | 0,11 | 0,10 | 0,40**** | 0,40**** | 0,21 |
| Упевнений | 0,08 | 0,04 | 0,22 | 0,41**** | 0,22 |
| Роздратований | -0,09 | -0,01 | -0,02 | 0,02 | 0,07 |
| Зосереджений | 0,14 | 0,25* | 0,25* | 0,19 | -0,03 |
| Сором'язливий | 0,02 | 0,02 | -0,13 | -0,04 | -0,08 |
| Натхненний | 0,36*** | 0,23* | 0,46***** | 0,46***** | 0,02 |
| Нервовий | 0,25* | 0,26* | 0,22 | 0,23* | -0,11 |
| Рішучий | 0,11 | 0,14 | 0,36*** | 0,41**** | 0,19 |
| Уважний | 0,16 | 0,23* | 0,35*** | 0,33*** | 0,06 |
| Неспокійний | 0,21 | 0,27* | 0,29** | 0,26* | -0,04 |
| Бадьорий | 0,21 | 0,13 | 0,22 | 0,12 | -0,08 |
| Тривожний | 0,02 | -0,01 | -0,00 | -0,02 | -0,02 |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$;

«****» – $p < 0,0005$; «*****» – $p < 0,0001$.

Таблиця 2.40

Взаємозв'язок показників академічної саморегуляції
з парціальними компонентами ЕСН у студентів
з низькою успішністю (n = 104)

| Парціальні показники ЕСН | Показники академічної саморегуляції | | | | |
|--------------------------|-------------------------------------|----------------------------|------------------------------|-------------------------|----------------------------|
| | Зовнішня регуляція | Інтроєкована саморегуляція | Ідентифікована саморегуляція | Внутрішня саморегуляція | Відносний індекс автономії |
| Захоплений | 0,07 | 0,20* | 0,44***** | 0,29*** | 0,11 |
| Подавлений | 0,17 | 0,16 | 0,03 | -0,21* | -0,26** |
| Радісний | 0,01 | 0,12 | 0,20* | 0,21* | 0,09 |
| Розстроєний | 0,05 | 0,17 | -0,02 | -0,11 | -0,16 |
| Повний сил | 0,15 | 0,10 | 0,34***** | 0,16 | 0,02 |
| Винуватий | 0,24* | 0,28*** | 0,13 | -0,07 | -0,26** |
| Переляканий | 0,21* | 0,24* | 0,05 | -0,02 | -0,22* |
| Злий | -0,03 | -0,17 | -0,22* | -0,16 | -0,04 |
| Зацікавлений | 0,17 | 0,24* | 0,52***** | 0,41***** | 0,11 |
| Упевнений | 0,02 | 0,08 | 0,29*** | 0,29*** | 0,16 |
| Роздратований | 0,13 | 0,05 | -0,13 | -0,18 | -0,21* |
| Зосереджений | 0,25* | 0,24* | 0,23* | 0,15 | -0,12 |
| Сором'язливий | 0,34***** | 0,34***** | -0,08 | -0,25* | -0,48***** |
| Натхненний | 0,13 | 0,19* | 0,26** | 0,27** | 0,03 |
| Нервовий | 0,26** | 0,10 | -0,06 | -0,24* | -0,32**** |
| Рішучий | 0,00 | 0,05 | 0,27** | 0,18 | 0,12 |
| Уважний | 0,10 | 0,16 | 0,33***** | 0,26** | 0,07 |
| Неспокійний | 0,18 | 0,19* | 0,12 | -0,01 | -0,17 |
| Бадьорий | 0,19* | 0,17 | 0,06 | 0,07 | -0,14 |
| Тривожний | 0,31*** | 0,41***** | 0,17 | -0,09 | -0,36***** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$; «****» – $p < 0,001$;
«*****» – $p < 0,0005$; «*****» – $p < 0,00005$; «*****» – $p < 0,00001$.

У групі невстигаючих академічна саморегуляція – це не тільки ресурс для розгортання й закріплення одних емоційних установок на навчання, але й засіб стримування, гноблення й мінімізації інших емоційних установок.

По-третє, у порівнянні із симетричної корелограмою групи зі слабкою успішністю, корелограма студентів з високою успішністю має виражену асиметрію. В ній досить скороченої виявилася ліва, – «негативна», – частина. Тільки три емоційні установки (відчуття себе *винуватим*, *нервовим* і *неспокійним* у зв'язку з навчанням) утворили статистично значимі взаємозв'язки з показниками академічної саморегуляції. Так, надлишковий прояв зовнішньої й інтроектованої регуляції, а також самоспонування має відношення до тенденції успішних студентів ставати *нервовими* на заняттях (відповідно $r_{xy} = 0,25$; $r_{xy} = 0,26$; $r_{xy} = 0,23$; у всіх трьох випадках $p < 0,05$). Прояв нервозності як у побуті, так і в науковій психології [108; 308] пов'язують із конфліктом суперечливих мотиваційних тенденцій в особистості. У успішних студентів у досить гострій формі може виявитися конфлікт між спробами керувати їхніми діями ззовні, мотиваційними інтроектами (тобто впровадженими в їхню психіку зовнішніми вимогами з боку викладачів, вузівської адміністрації, батьків і т.п.) і власними внутрішніми потребами самоактуалізації, самоствердження й професійного вибору. Цікаво те, що *нервовість* невстигаючих (див. рис. 2.33), не має такої двоїстої природи як у успішних студентів, і позитивно пов'язана лише з гіпертрофією екстрінсивної (зовнішньої) мотиваційної регуляції ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,01$). Загострення почуття *винуватості* у зв'язку з навчанням у успішних парадоксальним образом пов'язане з домінуванням у мотиваційному стилі студента ідентифікованої регуляції ($r_{xy} = 0,30$; $p < 0,01$) і самоспонування ($r_{xy} = 0,34$; $p < 0,005$). З надлишком інтроектованої і ідентифікованої регуляції, а також із самоспонування, виявилось прямо зв'язаним *занепокоєння* на заняттях (відповідно $r_{xy} = 0,27$ при $p < 0,05$; $r_{xy} = 0,29$ при $p < 0,01$ і $r_{xy} = 0,26$ при $p < 0,05$). Спектр «емоційного негатива» у невстигаючих студентів значно більш широкий – він представлений дев'ятьма емоційними установками негативної модальності. Таким чином, ми виявили факт більш вираженого прояву академічної саморегуляції в компонентах негативного ЕСН в невстигаючих студентів.

По-четверте, очевидно, *сама функціональна роль різних видів мотиваційної регуляції у виникненні й стабілізації ЕСН різна у успішних і невстигаючих студентів*. І для успішних, і для невстигаючих студентів зрілі форми академічної саморегуляції виявилися досить важливими для формування багатьох компонентів позитивного ЕСН. Мова йде про повноту сил під час навчання, про зацікавленість змістом і результатом навчального процесу, про захопленість, рішучість, натхненність, радісний настрій на заняттях, про уважність та ін. Однак у невстигаючих досить чітко виявилася роль незрілих видів мотиваційної регуляції (зовнішньої й інтроєктованої регуляції) у виникненні та прояві певних компонентів негативного ЕСН.

Так, зовнішня регуляція проявляє себе в таких компонентах, як *переляканий* ($r_{xy} = 0,21$; $p < 0,05$), *винуватий* ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), *нервовий* ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,01$), *тривожний* ($r_{xy} = 0,31$; $p < 0,005$), *такій, що соромиться* ($r_{xy} = 0,34$; $p < 0,0005$). Інтроєктована регуляція у невстигаючих студентів бере участь у формуванні *занепокоєння* ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,05$), *переляку* ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), *провини* ($r_{xy} = 0,28$; $p < 0,005$), *сорому* ($r_{xy} = 0,34$; $p < 0,0005$) і особливо *тривоги* ($r_{xy} = 0,41$; $p < 0,00005$).

Крім того, у слабоуспішної групи чітко виявилася особлива, – стримуюча, – роль зрілих видів академічної саморегуляції (ідентифікованої саморегуляції й самоспонування), а також загального стану системи мотиваційної регуляції (тобто ступені її автономії). Мова йде про суттєве зниження ймовірності прояву *злості* ($r_{xy} = -0,22$; $p < 0,05$), *сорому* ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,05$), *нервозності* ($r_{xy} = -0,24$; $p < 0,05$), *пригніченості* ($r_{xy} = -0,21$; $p < 0,05$) при вираженій ідентифікованій регуляції й самоспонування саме в невстигаючих студентів.

Показник відносного індексу автономії в цих студентів негативно корелює з такими емоційними установками на навчання як *переляканий* ($r_{xy} = -0,22$; $p < 0,05$), *подавлений* ($r_{xy} = -0,26$; $p < 0,01$), *винуватий* ($r_{xy} = -0,26$; $p < 0,01$), *нервовий* ($r_{xy} = -0,32$; $p < 0,001$), *тривожний* ($r_{xy} = -0,36$; $p < 0,0005$) й особливо *сором'язливий* ($r_{xy} = -0,48$; $p < 0,00001$).

2.5.2. Мотивація досягнення успіху як чинник емоційного ставлення студентів до навчально-професійної діяльності

На даному етапі дослідження вивчалися взаємозв'язки різних форм прагнення студентів до успіху з особливостями їх ЕСН. На основі співвідношення двох інтегральних показників опитувальника мотивації досягнення успіху студентами вузу С.А. Пакуліної («Екстеріоризований успіх» і «Інтеріоризований успіх») усі досліджувані були розподілені на три групи. Розподіл здійснювався за допомогою процедури кластерного аналізу методом k-means на комп'ютері із заданим числом кластерів, рівним трьом. Рис. 2.34 відображає три мотиваційні профілі, отримані за допомогою цієї процедури.

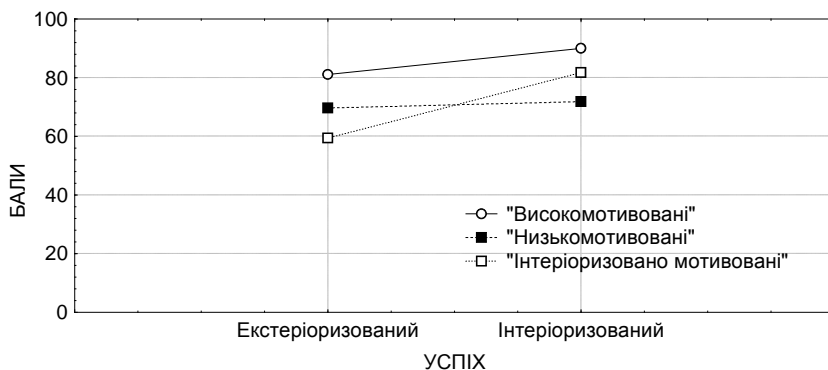


Рис. 2.34. Мотиваційні профілі, що відображають специфіку прагнення до успіху в трьох групах досліджуваних.

У групу «Високомотивованих» (ВМ; $n = 84$) потрапили студенти, що мають високі показники за обома інтегральними шкалами опитувальника С.П. Пакуліної (з деякою перевагою показника інтеріоризованого успіху над показником екстеріоризованого успіху). У структуру мотиваційного профілю таких студентів входять різні мотиви успіху. Це й *екстеріоризовані* (надія на удачу, інтерес до матеріальної сторони життя, прагнення соціального визнання, можливість владного домінування завдяки успішному навчанню у вищій), і *інтеріоризовані* (задоволення від успіху в навчанні, успіх «для

себе» у якості засобу підвищення самоповаги, успіх як віха на шляху професійної самореалізації, як можливість подолати чергову перешкоду, як переживання самостійно досягнутого результату в навчанні) категорії успіху.

До «Низькомотивованих» (НМ; n = 48) були віднесені студенти, у яких обидві групи мотивів успіху (як екстеріорізована, так і інтеріорізована) виражені приблизно однаково й у помітно меншій мірі, ніж в студентів ВМ-групи.

Третя, – «Інтеріорізовано мотивована» (ІМ; n = 50), група має асиметричний мотиваційний профіль. Екстеріорізовані мотиви успіху у досліджуваних цієї групи виражені помітно слабше, ніж у студентів НМ-групи. Таких досліджуваних досить мало турбує те, яке враження своїми успіхами вони викликають в оточуючих (включаючи викладачів). Вони значно менше інших зв'язують свої успіхи з отриманням влади й можливістю контролювати інших людей. Зовнішній результат у вигляді матеріальних умов їх життя не є домінуючим у їхньому мотиваційному профілі. Однак вони проявляють виражену тенденцію зв'язувати свої успіхи з динамікою внутрішніх конструктів («реалізація мого покликання», «подолання перешкод, що встають переді мною», «підвищення самоповаги і рівня домагань», «позитивний гедонічний тон і почуття суб'єктивного благополуччя» і т.п.).

Перевірялося припущення про наявність специфіки ЕСН у вищій в студентів із трьома різними профілями мотивів успіху («ВМ», «НМ», та «ІМ» профілями).

Таблиця 2.41

Відмінності в інтегральних показниках ЕСН між високо-, низько- і інтеріорізовано мотивованими студентами

| Інтегральні показники ЕСН | Групи досліджуваних | | | t; p | | |
|---------------------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|------------|------------|
| | ВМ (n=84) | НМ (n=48) | ІМ (n=50) | ВМ / НМ | ВМ / ІМ | НМ / ІМ |
| “Позитивний Афект” | 34,33±5,78 | 30,92±5,93 | 32,92±5,29 | 3,238; 0,001 | 1,412; | -1,767; * |
| “Негативний Афект” | 19,05±6,72 | 21,21±6,23 | 19,72±8,38 | -1,824; * | -0,510; | 0,995 |

Примітка: ВМ – високомотивовані студенти; НМ – низькомотивовані студенти; ІМ – інтеріорізовано мотивовані студенти; «*» – сильна тенденція до значимості розбіжностей (p < 0,1).

Значення статистик t-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок при попарному зіставленні показників "Позитивного Афекту" і "Негативного Афекту" опитувальника ШПАНА (див. табл. 2.41) у цілому підтверджують це припущення.

Студенти ВМ-групи суттєво перевершують студентів НМ-групи за інтегральним показником позитивного ЕСН (відповідно, $34,33 \pm 5,78$ і $30,92 \pm 5,93$ балів; $t = 3,238$; $p < 0,001$). Отже, виразність мотивації успіху в різноманітних її екстеріоризованих і інтеріоризованих формах у цілому супроводжується проявом і закріпленням позитивних емоційних установок на навчання. Результати ІМ-групи займають проміжне положення ($32,92 \pm 5,29$ бала). При цьому виявлена сильна тенденція ($p < 0,1$) на користь ВМ-групи при зіставленні її результату з результатом студентів ІМ-групи. Сильна тенденція на користь ВМ-групи при її порівнянні із НМ-групою (відповідно, $19,05 \pm 6,72$ і $21,21 \pm 6,23$ балів, $t = -1,824$; $p < 0,1$) виявлена також і за показником негативного ЕСН.

Таким чином, найбільш виражене позитивне й найменш виражене негативне ЕСН спостерігається в студентів, у профілі мотивації досягнення яких більш, або менш рівномірно (але при цьому з високою мірою інтенсивності) представлене усе (або майже усе) різноманіття мотивів успіху – як екстеріоризованих, так і інтеріоризованих.

Спеціально уточнювалися прояви окремих (парціальних) компонентів ЕСН в трьох групах студентів (див. 2.42).

ВМ-група має суттєву перевагу над НМ-групою досліджуваних у таких компонентах позитивного ЕСН, як *рішучість* (відповідно, $3,43 \pm 0,98$ і $3,00 \pm 1,05$ балів; $t = 2,346$; $p < 0,02$), *повнота сил* ($3,29 \pm 1,01$ і $2,62 \pm 1,16$ балів; $t = 3,418$; $p < 0,0008$) і особливо *натхненність* ($3,36 \pm 0,95$ і $2,62 \pm 1,00$ балів; $t = 4,168$; $p < 0,00006$). Крім того, на рівні сильної тенденції перша група перевершує другу за ступенем *захопленості* ($3,38 \pm 0,66$ і $3,13 \pm 0,94$ балів), *уважності* ($3,48 \pm 0,77$ і $3,21 \pm 0,92$ балів) і *зосередженості* ($3,57 \pm 0,66$ і $3,33 \pm 0,75$ балів).

ВМ-група суттєво поступається НМ-групі в ступені сформованості таких негативних емоційних установок на навчання, як *розладнаність* ($1,79 \pm 0,86$ і $2,12 \pm 0,89$ балів; $t = -2,145$; $p < 0,03$) і особливо *сором* ($1,31 \pm 0,74$ і $1,87 \pm 1,21$ балів; $t = -3,320$; $p < 0,001$).

Таблиця 2.42
Відмінності в структурі компонентів ЕСН між високо-, низько- та інтеріоризовано мотивованими студентами

| Компоненти ЕСН | Групи досліджуваних | | | t; p | |
|----------------|---------------------|--------------|--------------|----------------------|-----------------------|
| | BM (n=84) | HM (n=48) | IM (n=50) | BM / HM | HM / IM |
| Захопленість | 3,38±0,66 | 3,13±0,94 | 3,56±0,64 | 1,837; * | -1,537; -2,688; 0,008 |
| Подавленість | 2,00±0,92 | 1,87±0,89 | 1,76±0,77 | 0,327; - | 1,091; 0,684 |
| Ралісний | 3,67±1,00 | 3,42±0,87 | 3,32±1,02 | 1,448; - | 1,930; * |
| Розстреснений | 1,79±0,86 | 2,12±0,89 | 2,04±1,09 | -2,145; 0,03 | -1,493; 0,422 |
| Повний сил | 3,29±1,01 | 2,62±1,16 | 3,04±0,83 | 3,418; 0,0008 | 1,448; -2,041; 0,04 |
| Винуватий | 1,38±0,79 | 1,62±0,87 | 1,36±1,18 | -1,648; - | -1,051; 0,310 |
| Пережаний | 1,52±0,91 | 1,71±0,68 | 1,76±0,92 | -1,220; - | -1,448; -0,316 |
| Злий | 2,07±1,19 | 2,29±1,11 | 2,00±1,34 | -1,048; - | 0,320; 1,171 |
| Зап'яканий | 3,59±0,76 | 3,50±1,01 | 3,72±0,83 | 0,612; - | -0,884; -1,177 |
| Улюблений | 3,26±1,03 | 3,00±0,82 | 3,24±0,77 | 1,505; - | 0,130; -1,488 |
| Роздратований | 2,29±1,15 | 2,46±1,20 | 2,16±1,27 | -0,817; - | 0,590; 1,195 |
| Зосереджений | 3,57±0,66 | 3,33±0,75 | 3,28±0,88 | 1,887; * | 2,170; 0,03 |
| Сором'язливий | 1,31±0,74 | 1,87±1,21 | 1,48±1,03 | -3,320; 0,001 | -1,105; 1,736; * |
| Нахненний | 3,36±0,95 | 2,62±1,00 | 3,16±0,84 | 4,168; 0,00006 | 1,209; -2,865; 0,005 |
| Нервовий | 2,36±1,22 | 2,58±1,20 | 2,16±1,33 | -1,031; - | 0,875; 1,652 |
| Рішучий | 3,43±0,98 | 3,00±1,05 | 3,16±0,84 | 2,346; 0,02 | 1,609; -0,833 |
| Уважний | 3,48±0,77 | 3,21±0,92 | 3,48±0,71 | 1,790; * | -0,029; -1,641 |
| Нестокійний | 2,29±0,99 | 2,33±0,86 | 2,28±1,23 | -0,279; - | 0,030; 0,248 |
| Бадьорий | 3,31±1,02 | 3,08±1,09 | 2,96±1,01 | 1,198; - | 1,929; * |
| Гризований | 2,12±1,01 | 2,33±1,26 | 2,52±1,18 | -1,069; -2,083; 0,04 | -0,756 |

Примітка: BM – високомотивовані студенти; HM – низькомотивовані студенти;

IM – інтеріоризовано мотивовані студенти; * – $p < 0,1$.

Таким чином, слабка вмотивованість (як формами екстеріорізованого, так і інтеріорізованого успіху) обертається для студентів НМ-групи втратами на рівні емоційної готовності до навчання. І це, насамперед, втрати, пов'язані з підтримкою енергетичного балансу, із прийняттям рішень і зосередженістю на навчальній інформації в процесі навчально-професійної діяльності. Навчання таких студентів супроводжується переживанням сорому й емоційної розладнаності.

При зіставленні результатів ВМ- і ІМ-групи виявлена суттєва перевага високомотивованих студентів у *зосередженості* ($3,57 \pm 0,66$ і $3,28 \pm 0,88$ балів; $t = 2,17$; $p < 0,03$).

Цей результат не випадковий, тому що до ВМ-групи були віднесені студенти, у мотиваційний профіль успіху яких, крім усього іншого, входили, так сказати, «зовнішні об'єкти» (гідний матеріальний рівень життя, соціальне оточення, що визнає заслуги суб'єкта, соціальне оточення, над яким досліджуваний може домінувати й т.п.). Значимість зовні локалізованого успіху для досліджуваних ІМ-групи суттєво знижена в порівнянні з формами успіху, які виражаються внутрішньо (одержання задоволення, підвищення самооцінки, рівня домагань, реалізація покликання й т.п.). Будучи сконцентрованими на внутрішніх переживаннях, такі досліджувані можуть упускати значимі зовнішні сигнали, що розцінюється ними самими й оточуючими людьми як недостатня зосередженість.

Студенти ІМ-групи почувають себе на заняттях більш *тривожними* (відповідно, $2,52 \pm 1,18$ і $2,12 \pm 1,01$ балів; $t = -2,083$; $p < 0,04$), ніж студенти ВМ-групи. Очевидно, дефіцит виразності зовнішньоорієнтованих мотивів успіху створює умови для актуалізації тривоги на заняттях.

При порівнянні ВМ- та ІМ-групи також вдалося виявити, що є сильна (на рівні $p < 0,1$) тенденція на користь високомотивованих студентів за показниками *радості* (відповідно, $3,67 \pm 1,00$ і $3,32 \pm 1,02$ балів) і *бадьорості* (відповідно, $3,31 \pm 1,02$ і $2,96 \pm 1,01$ балів).

Досліджувані ІМ-групи мають перевагу над НМ-групою і ця перевага обумовлена наявністю в профілі мотивації успіху у перших виражених внутрішньоорієнтованих форм успіху. Так, ІМ-група демонструє більш високі показники *повноти сил* під час навчальної діяльності ($3,04 \pm 0,83$ і $2,62 \pm 1,16$ балів; $t = -2,041$; $p < 0,04$),

захопленості ($3,56 \pm 0,64$ і $3,13 \pm 0,94$ балів; $t = -2,688$; $p < 0,008$) і особливо натхненності ($3,16 \pm 0,84$ і $2,62 \pm 1,00$ балів; $t = -2,041$; $p < 0,005$). Крім того, виявлена сильна тенденція на користь НМ-групи за параметром сором'язливості ($1,87 \pm 1,21$ і $1,48 \pm 1,03$ балів).

Таким чином, оптимальним (з погляду благополуччя ЕСН) є мотиваційний профіль ВМ, а найгіршим – НМ. Студенти, що мають профіль ІМ, займають проміжне положення між двома попередніми групами досліджуваних.

Компонентами позитивного ЕСН, чутливими до повноти структури мотиваційного профілю успіху, є, насамперед, *повнота сил і натхненність*. Почасти це також *захопленість, зосередженість, рішучість, радість, уважність і бадьорість*. Повнота мотиваційного профілю успіху, можливо, є чинником стримування деяких компонентів негативного ЕСН в студентів. Мова йде, насамперед, про *розладнаність, сором, і частково – про триивогу*.

Таблиця 2.43

Взаємозв'язки інтегральних показників ЕСН з видами мотивації успіху у всієї вибірці досліджуваних ($n = 182$)

| Види мотивації успіху | Інтегральні показники ЕСН | |
|---|---------------------------|--------------------|
| | “Позитивний Афект” | “Негативний Афект” |
| I Успіх-вдача | 0,17* | -0,14 |
| II Успіх як матеріальний рівень життя | 0,08 | 0,02 |
| III Успіх-визнання | 0,01 | 0,12 |
| IV Успіх-влада | 0,08 | 0,03 |
| <i>Екстеріоризація успіху</i> | 0,10 | 0,02 |
| V Успіх як результат власної діяльності | 0,19** | -0,10 |
| VI Особистий успіх | 0,11 | -0,04 |
| VII Успіх як психічний стан | 0,12 | -0,10 |
| VIII Успіх як подолання перешкод | 0,16* | -0,09 |
| IX Успіх-покликання | 0,12 | -0,12 |
| <i>Інтеріоризація успіху</i> | 0,17* | -0,11 |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.

Спеціально вивчалася структура взаємозв'язків показників ЕСН й показників видів мотивації успіху. Табл. 2.43 містить відповідні коефіцієнти кореляції створені інтегральними показниками “Позитивного” і “Негативного” афектів, отримані на всій вибірці досліджуваних.

Найбільш важливими для виникнення й підтримки позитивного ЕСН в студентів виявилися такі види мотивів успіху, як надія на удачу ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$), подолання перешкоди ($r_{xy} = 0,16$; $p < 0,05$) і націленість на результат у власній діяльності ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,01$). При цьому роль інтеріоризованих видів успіху як мотиву виявилася більш важливою, ніж роль екстеріоризованих видів успіху. Узагальнений показник інтеріоризації успіху також прямо корелює з інтенсивністю “Позитивного Афекту” на навчання ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$). Показник “Негативного Афекту” не корелює з жодним з видів мотивів успіху.

Виявлені характерні для всієї вибірки досліджуваних взаємозв'язки між показниками виразності мотивів успіху й парціальними компонентами ЕСН.

Встановлено, що більшість кореляційних зв'язків підкоряються правилу: *«Акцентуація того, або іншого виду мотиву успіху сполучається з посиленням того, або іншого компонента позитивного ЕСН. Посилення якого-небудь мотиву успіху в студентів супроводжується ослабленням (гальмуванням, зниженням інтенсивності) якого-небудь компонента негативного ЕСН»*. Прикладами кореляцій, що укладаються в це правило, є позитивні взаємозв'язки мотиву успіху як влади з емоційним ставленням *радісний* ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$). *Повнота сил* вище в тих студентів, які більш інших мотивовані успіхом як удачею ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,01$), як закономірним результатом власної діяльності ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,01$). Прагнення до успіху як результату власної діяльності властиво насамперед *зосередженим* студентам ($r_{xy} = 0,18$; $p < 0,05$). Студенти, що почуває в собі покликання й мотивовані цим, значне частіше вказували на *натхненність* під час навчальної діяльності ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,001$). Натхненність значно вище в тих, хто під час навчання прагнув досягти особистого успіху ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,005$). Владні студенти, а також ті, що сподіваються на удачу, значно частіше інших заявляли про *батьорість* на заняттях (в обох випадках $r_{xy} = 0,16$; $p < 0,05$). Мотивовані можливістю отримання

влади над іншими людьми студенти характеризували себе як менш *переляканими* ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,001$). Якщо одним з мотивів успішного навчання стає психічний стан (суб'єктивне благополуччя, позитивний гедонічний тон), то це, як правило, супроводжується істотним зниженням *соромливості* на заняттях ($r_{xy} = -0,22$; $p < 0,005$). Студенти, що почувають у собі покликання й мотивовані цієї духовною цінністю, менш *тривожні* на заняттях в університеті ($r_{xy} = -0,16$; $p < 0,05$). Студенти, які мотивовані надією на удачу й можливістю досягти особистого успіху, почувають себе під час навчання значно менш *роздратованими* (в обох випадках $r_{xy} = -0,18$; $p < 0,05$).

З 40 статистично значимих коефіцієнтів кореляції даному правилу підкоряються 31. Виявлено 9 кореляцій, які цьому правилу не відповідають, тобто при посиленні тих, або інших видів мотивації успіху простежується значне зниження тих, або інших проявів позитивного ЕСН й навіть посилення негативного ЕСН. Так, наприклад, якщо у свідомості студента домінує ідея успіху як визнання з боку зовнішнього оточення (тобто коли студент судить про власну навчальну успішність в основному на підставі позитивних реакцій на себе з боку однокурсників, батьків, викладачів і т.п.), то навчальна діяльність перетворюється для нього в досить *нервовий* процес ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,005$). Цей процес, до того ж, супроводжується *роздратованістю* ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,01$). Надмірно стурбований думкою оточення студент ризикує втратити *зацікавленість* у навчальній інформації ($r_{xy} = -0,15$; $p < 0,05$), втратити *захопленість* навчанням ($r_{xy} = -0,20$; $p < 0,01$). Прагнення до успіху в навчанні як до засобу отримання влади над іншими також може зробити студента менш *захопленим* ($r_{xy} = -0,19$; $p < 0,01$), але при цьому – більш *роздратованим* ($r_{xy} = 0,18$; $p < 0,05$) і *нервовим* ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$) під час занять у вузі. Більш *нервові* студенти частіше зустрічаються серед тих, хто прагне бути успішним у навчанні насамперед для поліпшення матеріальних умов життя ($r_{xy} = 0,16$; $p < 0,05$).

Досить примітно те, що *такий, – умовно говорячи «аномальний», – характер зв'язку різних видів мотивації успіху з компонентами позитивного й негативного ЕСН властивий тільки лише екстеріорізованим видам мотивів успіху*. Цей висновок підтверджується також позитивним зв'язком узагальненого показника «Екстеріорізації успіху» з такою характеристикою ЕСН як *нервовий* ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$).

Ризик одночасного (синхронного) посилення негативного й ослаблення позитивного ЕСН найбільш високий при надмірній виразності мотивів успіху як влади й особливо – як визнання з боку оточуючих. Ми вважаємо, що ця обставина обов'язкова повинна бути врахованою співробітниками вузівської психологічної служби й організаторами психологічного супроводу процесу розвитку мотивації навчання в студентів.

Інтеріоризовані види мотивів успіху виявилися особливо важливими для переживання студентами стану *натхненності* на заняттях (шість прямих взаємозв'язків, що варіюють від $r_{xy} = 0,17$ до $r_{xy} = 0,27$ при рівнях значимості від $p < 0,05$ до $p < 0,001$). Більшість інтеріоризованих мотивів успіху виявилися важливими для подолання студентами зайвої *соромливості* в процесі навчання (п'ять зворотних взаємозв'язків, що варіюють від $r_{xy} = -0,16$ до $r_{xy} = -0,22$ при рівнях значимості від $p < 0,05$ до $p < 0,005$). Успішне навчання заради реалізації покликання – засіб подолати *переляк* на заняттях ($r_{xy} = -0,15$; $p < 0,05$). Студенти, орієнтовані на результат власної діяльності, а також такі, що прагнуть успішно вчитися заради знаходження психологічного благополуччя, як правило, перевершують інших своєю *захопленістю* навчанням (в обох випадках $r_{xy} = 0,16$; $p < 0,05$). Студенти, що прагнуть до особистого успіху, застраховані від *розладнаності* ($r_{xy} = -0,18$; $p < 0,05$), а ті, хто проявляв особливу зацікавленість в успіху як результаті власної діяльності, відзначали також у себе *повноту сил* ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,01$).

Вивчалася специфіка взаємозв'язку показників мотивів успіху з інтегральними показниками ЕСН окремо в успішних і невстигаючих студентів. У таблиці 2.44 представлені дані успішних, а в таблиці 2.45 – невстигаючих студентів. Добре видно, що мотивація успіху успішних студентів прямо пов'язана із загальним позитивним, і зворотно – із загальним негативним ЕСН. Усі коефіцієнти кореляції показників різних форм мотивації успіху й показника “Позитивного Афекту” – позитивні; у чотирьох випадках ці взаємозв'язки досягають рівня статистичної значимості. Примітно також те, що все без винятку показники форм мотивації успіху з “Негативним Афектом” пов'язані негативно (у двох випадках – на статистично значимому рівні). Можливо, мотивація успіху входить у структуру механізмів, які відповідають за генерування й закріплення позити-

вного ЕСН в успішних студентів. Вона також важлива для стримування в них негативного ЕСН.

Таблиця 2.44

Взаємозв'язки інтегральних показників ЕСН з видами мотивації успіху в успішних студентів (n = 78)

| Види мотивації успіху | Інтегральні показники ЕСН | |
|---|---------------------------|--------------------|
| | “Позитивний Афект” | “Негативний Афект” |
| I Успіх-вдача | 0,20 | -0,24* |
| II Успіх як матеріальний рівень життя | 0,17 | -0,14 |
| III Успіх-визнання | 0,11 | -0,09 |
| IV Успіх-влада | 0,21 | -0,13 |
| <i>Екстеріоризація успіху</i> | 0,21 | -0,18 |
| V Успіх як результат власної діяльності | 0,24* | -0,13 |
| VI Особистий успіх | 0,30** | -0,18 |
| VII Успіх як психічний стан | 0,09 | -0,09 |
| VIII Успіх як подолання перешкод | 0,31** | -0,25* |
| IX Успіх-покликання | 0,14 | -0,05 |
| <i>Інтеріоризація успіху</i> | 0,26* | -0,17 |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.

Інтегральне позитивне ЕСН статистично значимо пов'язане тільки з інтеріоризованими формами мотивів успіху, феноменологічно представленими в психіці як «Успіх як результат власної діяльності» ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), «Особистий успіх» ($r_{xy} = 0,30$; $p < 0,01$), і особливо «Успіх як подолання перешкод» ($r_{xy} = 0,31$; $p < 0,01$). Таким чином, мотиваційний чинник виникнення, підтримки й реалізації позитивного ЕСН в успішних студентів пов'язаний головним чином з інтеріоризованим успіхом, у якому домінує ідея «особистого успіху в навчанні, прагнучи до якого студент подолав перешкоди й досягнув певного результату». Про важливість саме інтеріоризованого успіху свідчить також значимий зв'язок узагальненого показника «Інтеріоризація успіху» з “Позитивним Афектом” ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,05$).

Взаємозв'язки інтегральних показників ЕСН з видами мотивації успіху в невстигаючих студентів (n = 104)

| Види мотивації успіху | Інтегральні показники ЕСН | |
|---|---------------------------|--------------------|
| | "Позитивний Афект" | "Негативний Афект" |
| I Успіх-вдача | 0,16 | -0,05 |
| II Успіх як матеріальний рівень життя | 0,02 | 0,14 |
| III Успіх-визнання | -0,03 | 0,33** |
| IV Успіх-влада | 0,05 | 0,18 |
| Екстеріоризація успіху | 0,06 | 0,20* |
| V Успіх як результат власної діяльності | 0,13 | -0,08 |
| VI Особистий успіх | -0,08 | 0,07 |
| VII Успіх як психічний стан | 0,09 | -0,12 |
| VIII Успіх як подолання перешкод | 0,01 | 0,02 |
| IX Успіх-покликання | 0,09 | -0,18 |
| Інтеріоризація успіху | 0,06 | -0,07 |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,001$.

"Негативний Афект" на навчання у виші тім менше, чим більш позитивно успішний студент настроєний на успіх як на якусь вдачу, що не обійде його стороною ($r_{xy} = -0,24$; $p < 0,05$). Негативна емоційна реакція на навчання значно менш виражена також в успішних студентів, які мотивовані успіхом, що містить у собі ідею подолання перешкоди ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,05$).

Є дві головні особливості в системі взаємозв'язків видів мотивів успіху з інтегральними показниками ЕСН невстигаючих студентів. По-перше, на відміну від успішних, у групі невстигаючих студентів, роль різних видів мотивів успіху у виникненні позитивного ЕСН помітно скорочена. Не виявлене жодного статистично значимого коефіцієнта кореляції показників мотивів успіху з показником "Позитивного Афекту". По-друге, на відміну від успішних студентів, у невстигаючих актуалізація деяких мотивів успіху, очевидно, бере участь у виникненні й підтримці негативного ЕСН. Мова йде про екстеріорізовані мотиви взагалі ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,05$) і про мотив успіху як визнання з боку зовнішнього оточення, – зокрема ($r_{xy} = 0,33$; $p < 0,001$).

Для виявлення детальних особливостей обчислювалися взаємозв'язки показників мотивів успіху з парціальними компонентами ЕСН окремо в групах успішних і невстигаючих студентів. Результати цих обчислень відбиті на корелограмах (див. рис. 2.35 і 2.36). Виявлені наступні відмінності між успішними й невстигаючими студентами.

По-перше, в успішних студентів мотивація досягнення залучена в процес виникнення й підтримки певного ЕСН в значно більшій мірі, ніж в невстигаючих студентів. Група невстигаючих, перевершуючи групу успішних кількісно (відповідно, $n = 104$ і $n = 78$), проте, помітно поступається їй по числу продемонстрованих статистично значимих коефіцієнтів кореляції. Так, у групі успішних виявлено 44 тісних кореляції, з яких 25 – прямі й 19 – зворотні, у групі невстигаючих – тільки 26 (18 прямих і 8 зворотних). Це – дані без обліку коефіцієнтів кореляції, створених інтегральними шкалами екстеріорізовано-го й інтеріорізованого успіху.

По-друге, в успішній групі мотиви успіху характеризуються ви-нятковою чіткістю, а в невстигаючій – «змішанням ролей» у виникненні й підтримці різних емоційних установок на навчання.

На рис. 2.35 добре видно, що показники виразності різних видів мотивів успіху в успішних студентів пов'язані з компонентами позитивного ЕСН тільки прямим зв'язком (права частина корелограми).

У той же час показники мотивів з компонентами негативного ЕСН корелюють тільки негативно (ліва частина корелограми). Це означає, що різні види мотивів успіху, можливо, сприяють виникненню, підтримують і підсилюють позитивне ЕСН. Так, *радість* під час навчання полімотивована, пов'язана з актуалізацією успіху як удачі, як способу підвищити матеріальний рівень життя, як соціального визнання, як можливості владного домінування, як результату власної діяльності, особистого успіху й подолання перешкоди (коефіцієнти кореляції варіюють від $r_{xy} = 0,25$ до $r_{xy} = 0,35$ при статистичній значимості від $p < 0,05$ до $p < 0,005$).

Такий же великий «мотиваційний синдром» властивий *на-тхненності* (сім коефіцієнтів кореляції), *рішучості* (п'ять коефіцієнтів кореляції). Для *впевненості* на заняттях у групі успішних виявилися важливими мотиви матеріальний ($r_{xy} = 0,27$; $p < 0,05$), по-

долання перешкоди ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,05$), і особливо особистого успіху ($r_{xy} = 0,32$; $p < 0,005$).

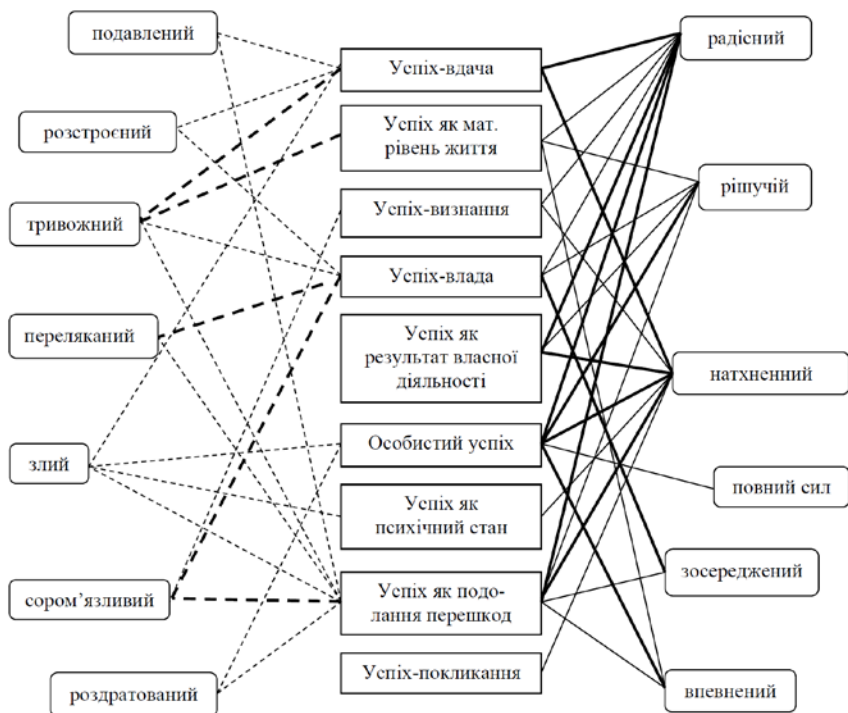


Рис. 2.35. Система взаємозв'язків показників видів мотивації досягнення успіху з показниками ЕСН в групі студентів з високою успішністю. (Примітка: суцільні лінії – прямі кореляції, пунктирні – зворотні; тонкі лінії – $p < 0,05$, жирні лінії – $p < 0,01$).

Мотиви успіху як подолання перешкоди й особливо успіху як знаходження влади важливі для *зосередженості* на заняттях (відповідно, $r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$ і $r_{xy} = 0,33$; $p < 0,005$). Особистий успіх важливий для відчуття *повноти сил* ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$).

І екстеріоризовані й інтеріоризовані види мотивів успіху виявилися важливими для функціонування механізмів протидії негативному ЕСН в успішних студентів. Так, мотив подолання перешкоди, можливо, робить студентів цієї групи менш *подавленими*

($r_{xy} = -0,28$; $p < 0,05$), менш тривожними ($r_{xy} = -0,23$; $p < 0,05$), менш переляканими ($r_{xy} = -0,22$; $p < 0,05$), менш злими ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,05$), менш роздратованими ($r_{xy} = -0,23$; $p < 0,05$), і особливо – менш сором'язливими ($r_{xy} = -0,37$; $p < 0,001$) на заняттях у вузі. По чотири тісні зворотні кореляції з показниками негативного ЕСН створили показники мотиву успіху як удачі, успіху як влади. Чинниками стримування негативного ЕСН в успішних студентів виступили також мотиви матеріального успіху, визнання з боку соціального оточення, особистого успіху й успіху як благополучного психічного стану (коефіцієнти кореляції варіюють від $r_{xy} = -0,22$ до $r_{xy} = -0,39$ при статистичній значимості від $p < 0,05$ до $p < 0,0005$).

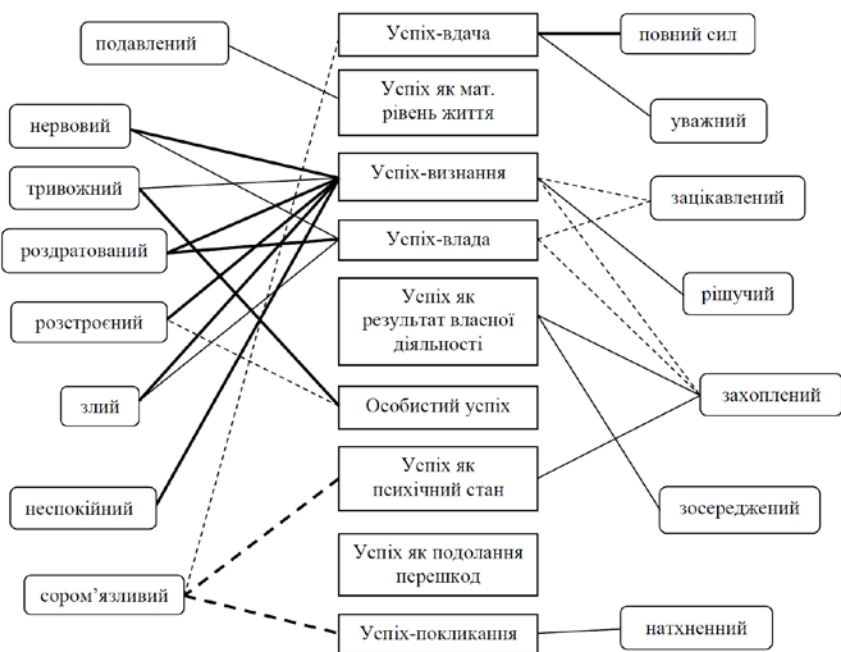


Рис. 2.36. Система взаємозв'язків показників видів мотивації досягнення успіху з показниками ЕСН в групі студентів з низькою успішністю. (Примітка: суцільні лінії – прямі кореляції, пунктирні – зворотні; тонкі лінії – $p < 0,05$, жирні лінії – $p < 0,01$).

«Змішання ролей» окремих мотивів успіху в слабоуспішній групі виражається в тому, що актуалізація деяких видів мотивів успіху може в цих студентів супроводжуватися ослабленням позитивного ЕСН. Так, наприклад, посилення залежності від соціального визнання супроводжується ослабленням *зацікавленості* в навчальній інформації й у навчанні взагалі ($r_{xy} = -0,24$; $p < 0,05$); зменшується також *захопленість* навчанням ($r_{xy} = -0,20$; $p < 0,05$). Невстигаючі студенти стають менш *захопленими* при актуалізації мотиву успіху як отримання влади ($r_{xy} = -0,21$; $p < 0,05$). Тільки в семи випадках у слабоуспішної групи виявлені прямі кореляції показників мотивів успіху з компонентами позитивного ЕСН (в успішній групі таких випадків було 25!).

По-третє, аналіз лівої частини корелограми на рис. 2.36 приводить до висновку про те, що, очевидно, *мотиви успіху в невстигаючій групі не стільки стримують, скільки, підтримують і зміцнюють негативне ЕСН в студентів*.

Висновок цей стосується переважно екстеріоризованих і в значно меншому ступені – інтеріоризованих мотивів успіху. Так, посилення мотиву особистого успіху в невстигаючих студентів може супроводжуватися підвищенням *тривоги* на заняттях ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,01$). Однак, при цьому *розладнаність* стає менш вираженою ($r_{xy} = -0,24$; $p < 0,05$).

Такі інтеріоризовані види мотивів успіху в навчанні, як поклонання й благополучний психічний стан допомагають невстигаючим студентам справлятися із *соромом* (в обох випадках $r_{xy} = -0,27$; $p < 0,01$). Подоланню зайвої *соромливості* під час навчання слабоуспішному студенту може також допомогти екстеріоризований мотив успіху як удачі $r_{xy} = -0,19$; $p < 0,05$).

Однак у більшості випадків (11 кореляцій), мотиви успіху в даній групі досліджуваних пов'язані з посиленням компонентів негативного ЕСН. При цьому «ядерним» мотиваційним елементом, пов'язаним з емоційним неблагополуччям під час навчання, є мотив успіху, обумовленого соціальним визнанням.

Надмірно мотивовані в цьому напрямку невстигаючі студенти описують свій стан під час навчання як *нервовий, тривожний, роздратований, розстроєний, злий і неспокійний* (коефіцієнти кореляції варіюють від $r_{xy} = 0,22$ до $r_{xy} = 0,34$ при статистичній значимості від

$p < 0,05$ до $p < 0,0005$). *Нервозність, роздратованість і злість* підвищені також у невстигаючих студентів, які надмірно мотивовані успіхом-владою (коефіцієнти кореляції варіюють від $r_{xy} = 0,21$ до $r_{xy} = 0,31$ при статистичній значимості від $p < 0,05$ до $p < 0,005$). Зв'язування успішного навчання з матеріальним рівнем життя обертається для невстигаючих студентів надлишком *пригніченості* на заняттях у вузі ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,05$).

Таким чином, в успішних і невстигаючих студентів мотиви успіху (особливо екстеріорізовані) в ЕСН проявляються по-різному. Цей висновок підтверджується також і при аналізі кореляцій, створених інтегральними шкалами опитувальника С.А. Пакуліної. Так, шкала «Екстеріоризація успіху» у групі успішних корелює прямо з показниками окремих компонентів позитивного ЕСН й зворотно – з показниками негативного ЕСН. Настільки ж струнка картина спостерігається й у кореляціях шкали «Інтеріоризація успіху».

У групі невстигаючих «Екстеріоризація успіху» прямо корелює з рядом показників негативного ЕСН. Шкала «Інтеріоризація успіху» взагалі ні з яким з показників не корелює.

2.5.3. Прояв страху негативної соціальної оцінки в емоційному ставленні студентів до навчально-професійної діяльності

Негативна оцінка людьми один одного (вербалізована й невербалізована, висловлювана явно й недвозначно, або тільки така, що мається на увазі) – потужний засіб впливу, маніпуляції, примусу, регуляції поведінки оточуючих у міжособистісній взаємодії. Очікування негативної оцінки з боку суспільства, значимих і авторитетних осіб супроводжується страхом, який може суттєво модифікувати поведінку й діяльність людини. Цей вид страху завжди використовувався вихователями й вчителями для досягнення дидактичних цілей. Цьому сприяє сама структура навчальної діяльності, що містить у якості обов'язкового компонента дію оцінки. Негативна оцінка в процесі навчання аж ніяк не зводиться до одержання учнем (студентом) низьких балів, як показав у своїй класичній праці Б.Г. Ананьєв [7]; навпаки, вона може приймати різноманітні форми. Страх негативної оцінки з боку викладача міцно увійшов в перелік найбільш інтенсивних і постійних страхів школярів і студентів [139;

140]. У студентів цей вид страху скільки-небудь помітно не знижується від молодших курсів до старших. Страх негативної оцінки може придбати хронічний характер і увійти в структуру патернів негативних емоційних станів, що деструктивно проявляються в навчально-професійній діяльності студентів [141]. Схильність до частого переживання такого страху може приводити й до особистісних змін.

Таблиця 2.46

Взаємозв'язки показника страху негативної соціальної оцінки і інтегральних показників ЕСН

| Інтегральні показники ЕСН | Показники страху соціальної оцінки | | |
|---------------------------|------------------------------------|---------------------|--------------------------|
| | у всієї вибірці (n = 182) | в успішних (n = 78) | у невстигаючих (n = 104) |
| "Позитивний Афект" | -0,14 | -0,05 | -0,24* |
| "Негативний Афект" | 0,26** | -0,03 | 0,47*** |

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,0005$; «***» – $p < 0,000005$.

На даному етапі дослідження перевірялося припущення про прояв страху негативної соціальної оцінки в ЕСН в студентів.

Таблиця 2.46 містить коефіцієнти кореляції між інтегральними показниками ЕСН в студентів і показниками страху негативної оцінки. На всій вибірці в цілому виявлено, що студенти з вираженою схильністю до такого виду страху гірше ставляться до навчання ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,0005$). Ця ж закономірність (але в більш вираженому ступені) виявилася в групі невстигаючих студентів ($r_{xy} = 0,47$; $p < 0,000005$). У цих же студентів позитивне ЕСН виявилось тісно пов'язаним зі страхом негативної оцінки, але цей зв'язок – зворотний ($r_{xy} = -0,24$; $p < 0,05$). Таким чином, наше припущення підтверджується. При цьому страх негативної соціальної оцінки бере участь у регуляції ЕСН в основному в невстигаючих студентів. Причому, мова йде, насамперед, про негативний ЕСН. Роль такого страху в прояві ЕСН на інтегральному рівні в групі успішних студентів, очевидно, незначна.

Взаємозв'язки показника страху негативної оцінки з парціальними показниками представлено в таблиці 2.47.

Таблиця 2.47

Взаємозв'язки показника страху негативної соціальної оцінки і парціальних показників ЕСН

| Парціальні показники ЕСН | Показники страху соціальної оцінки | | |
|--------------------------|------------------------------------|---------------------|--------------------------|
| | у всієї вибірці (n = 182) | в успішних (n = 78) | у невстигаючих (n = 104) |
| Захоплений | -0,17* | -0,20 | -0,18 |
| Подавлений | 0,19* | 0,02 | 0,30*** |
| Радісний | -0,28***** | -0,20 | -0,31*** |
| Розстроений | 0,26***** | 0,11 | 0,40***** |
| Повний сил | -0,14 | -0,15 | -0,17 |
| Винуватий | 0,01 | -0,38**** | 0,23* |
| Переляканий | 0,01 | -0,37**** | 0,24* |
| Злий | 0,11 | 0,04 | 0,17 |
| Зацікавлений | -0,13 | 0,02 | -0,23* |
| Упевнений | -0,15* | -0,05 | -0,25** |
| Роздратований | 0,26***** | 0,12 | 0,36***** |
| Зосереджений | 0,05 | 0,33**** | -0,20* |
| Що соромиться | 0,10 | -0,42***** | 0,42***** |
| Натхненний | -0,04 | -0,03 | -0,07 |
| Нервовий | 0,29***** | 0,13 | 0,39***** |
| Рішучий | -0,02 | -0,02 | -0,02 |
| Уважний | -0,01 | 0,09 | -0,14 |
| Неспокійний | 0,26***** | 0,19 | 0,30*** |
| Бадьорий | -0,01 | -0,06 | 0,04 |
| Тривожний | 0,21**** | 0,02 | 0,33**** |

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

Виявлені наступні закономірності. По-перше, за даними всієї вибірки в цілому, страх проявляє себе, насамперед, як активатор негативного ЕСН. Так, студенти зі схильністю до такого страху проявляють у зв'язку з навчанням підвищену *нервозність, занепокоєння, роздратування, розладнаність, тривогу й пригніченість*. Коефіцієнти кореляції мають статистичну значимість у діапазоні від

$r_{xy} = 0,19$ до $r_{xy} = 0,29$ при рівнях значимості від $p < 0,05$ до $p < 0,0001$. У значно меншому ступені цей вид страху виступає в ролі стримуючого чинника для позитивного ЕСН. Виявлені тільки три негативні кореляції: із *упевненістю* ($r_{xy} = -0,15$; $p < 0,05$), *захопленістю* ($r_{xy} = -0,17$; $p < 0,05$) і *радістю* ($r_{xy} = -0,28$; $p < 0,0005$).

По-друге, страх негативної оцінки проявляється в ЕСН головним чином невстигаючих студентів. Саме в цих студентів досвід одержання низьких оцінок і критики на свою адресу найбільш великий. Він фіксується в емоційній пам'яті і є основою для прогнозування майбутніх невдач в аналогічних ситуаціях навчальної діяльності [134]. Крім того, невстигаючі мають у своєму розпорядженні менші знання по предметах, ніж успішні студенти. Їхні знання менш структуровані й організовані в систему.

Тому в них складаються когнітивні передумови для активації негативних емоційних переживань (зокрема страху критики) у зв'язку з навчанням. Можливо, тут спрацьовує механізм виникнення страху, про який писав П.В. Сімонов [263] у зв'язку зі своєю знаменитою формулою емоцій (заповнення «когнітивного вакууму» негативними емоціями). З двадцяти парціальних показників ЕСН в невстигаючих на статистично значимому рівні з показником страху корелюють 13, тоді як в успішних студентів – тільки 4. Отже, страх негативної соціальної оцінки – це чинник ЕСН в студентів в основному при низькій успішності. *Тривога, переляк, нервозність, занепокоєння, роздратування, розладнаність, провина, пригніченість*, і особливо *сором* – емоції, готовність до переживання яких формується в психіці невстигаючих студентів на заняттях в університеті. У цих студентів заблоковані *зацікавленість* навчанням, *упевненість* на заняттях, *зосередженість* на навчальній інформації й особливо – *радість*. Якісне навчання нівелює значення цього виду страху для формування ЕСН.

По-третє, в успішних студентів (при загальній невеликій кількості статистично значимих кореляцій) виявилася закономірність, протилежна тієї, яка зафіксована в невстигаючих. В успішних страх негативної соціальної оцінки виступив у ролі додаткового ресурсу, що оптимізує ЕСН. Так, страх негативної оцінки робить їх більш *зосередженими* на заняттях ($r_{xy} = 0,33$; $p < 0,001$), а також помітно знижує ймовірність реагування на навчання *переляком* ($r_{xy} = -0,37$;

$p < 0,001$), *провиною* ($r_{xy} = -0,38$; $p < 0,001$) і особливо *соромом* ($r_{xy} = -0,42$; $p < 0,0005$).

Для аналізу розрізень усі студенти (незалежно від рівня успішності) були розділені на три групи залежно від ступеня виразності в них страху негативної соціальної оцінки. Результати тестування страху, що потрапили в діапазон нижче 33,33 процентіля, послужили підставою для віднесення досліджуваних до групи з низьким рівнем страху ($n = 72$). Ті студенти, результати яких перевищили 66,66 процентиль, увійшли в групу з високим рівнем страху ($n = 56$). Студенти з результатами в діапазоні між 33,33 і 66,66 процентілями, виявили середній рівень страху негативної соціальної оцінки ($n = 54$).

Встановлено (див. табл. 2.48), що група з сильним страхом негативної оцінки, на рівні інтегральних показників демонструє більш низьке позитивне ЕСН, ніж група із середнім рівнем страху (відповідно, $31,40 \pm 5,47$ і $34,22 \pm 6,11$ балів у середньому; $t = 2,25$; $p < 0,03$). Студенти із сильним страхом за показником “Позитивного Афекту” на рівні тенденції ($p = 0,1$) поступаються також і студентам з низьким рівнем страху.

Таблиця 2.48

Показники інтегральних компонентів ЕСН у студентів з низьким, середнім і високим рівнями страху соціальної оцінки

| Інтегральні показники ЕСН | Страх соціальної оцінки | | | t; p | | |
|---------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| | Низький (n = 72) | Середній (n = 54) | Високий (n = 56) | Низьк./ Середн. | Низьк./ Висок. | Середн./ Висок. |
| “Позитивний Афект” | 33,32±4,97 | 34,22±6,11 | 31,40±5,47 | -0,91; - | 1,77; -* | 2,25; 0,03 |
| “Негативний Афект” | 18,76±7,39 | 18,33±4,77 | 21,51±8,30 | 0,37; - | -2,79; 0,006 | -3,37; 0,001 |

Примітка: «*» – сильна тенденція до значимості відмінностей ($p < 0,1$).

При високому рівні страху негативної соціальної оцінки сильніше виражений також “Негативний Афект” на навчання ($21,51 \pm 8,30$ балів). Ці студенти за даним показником перевершили студентів з низьким рівнем страху ($18,76 \pm 7,39$ балів; $t = -2,79$; $p < 0,006$) і особливо – студентів із середнім рівнем страху ($18,33 \pm 4,77$ балів; $t = -3,37$; $p < 0,001$).

Таблиця 2.49

Показники парціальних компонентів ЕСН у студентів з низьким, середнім і високим рівнями страху соціальної оцінки

| Парціальні компоненти ЕСН | Страх соціальної оцінки | | | t; p | | |
|---------------------------|-------------------------|-------------------|------------------|-----------------|------------------|-------------------|
| | Низький (n = 72) | Середній (n = 54) | Високий (n = 56) | Низьк./ Середн. | Низьк./ Висок. | Середн./ Висок. |
| Захоплений | 3,51±0,69 | 3,41±0,79 | 3,12±0,74 | 0,80; - | 3,06; 0,003 | 1,94; _* |
| Подавлений | 1,88±0,90 | 1,59±0,57 | 2,13±0,99 | 2,02; 0,05 | -1,49; - | -3,44; 0,0008 |
| Радісний | 3,64±0,97 | 3,59±0,88 | 3,25±1,05 | 0,28; - | 2,17; 0,03 | 1,85; _* |
| Розстроєний | 1,92±0,90 | 1,59±0,69 | 2,32±1,08 | 2,21; 0,03 | -2,31; 0,02 | -4,20; 0,00005 |
| Повний сил | 3,18±0,83 | 3,11±1,14 | 2,80±1,15 | 0,40; - | 2,15; 0,03 | 1,41; - |
| Винуватий | 1,44±0,90 | 1,37±0,83 | 1,68±1,05 | 0,47; - | -1,36; - | -1,71; _* |
| Пережаний | 1,76±0,96 | 1,44±0,63 | 1,66±0,90 | 2,13; 0,03 | 0,62; - | -1,45; - |
| Злий | 2,04±1,20 | 2,07±1,20 | 2,23±1,25 | -0,15; - | -0,87; - | -0,68; - |
| Зацікавлений | 3,65±0,72 | 3,67±0,99 | 3,48±0,87 | -0,09; - | 1,21; - | 1,04; - |
| Упевнений | 3,25±0,83 | 3,37±0,88 | 2,93±1,01 | -0,78; - | 1,97; 0,05 | 2,45; 0,02 |
| Роздратований | 2,03±1,21 | 2,26±1,05 | 2,68±1,22 | -1,12; - | -3,00; 0,003 | -1,93; _* |
| Зосереджений | 3,40±0,80 | 3,44±0,69 | 3,45±0,78 | -0,31; - | -0,31; - | -0,01; - |
| Що соромиться | 1,33±0,79 | 1,44±0,88 | 1,79±1,25 | -0,74; - | -2,51; 0,01 | -1,65; - |
| Натхнений | 3,06±0,85 | 3,15±1,12 | 3,14±1,00 | -0,53; - | -0,53; - | 0,03; - |
| Нервовий | 2,01±1,17 | 2,37±1,17 | 2,80±1,30 | -1,69; _* | -3,61; 0,0004 | -1,84; _* |
| Рішучий | 3,19±0,78 | 3,48±0,88 | 3,07±1,23 | -1,93; _* | 0,69; - | 2,00; 0,05 |
| Уважний | 3,43±0,73 | 3,48±0,75 | 3,30±0,93 | -0,38; - | 0,87; - | 1,10; - |
| Неспокійний | 2,12±1,02 | 2,22±0,96 | 2,59±1,04 | -0,54; - | -2,53; 0,01 | -1,92; _* |
| Бадьорий | 3,00±1,05 | 3,52±0,93 | 3,00±1,06 | -2,89; 0,005 | 0,00; - | 2,73; 0,008 |
| Тривожний | 2,22±1,14 | 1,96±0,97 | 2,68±1,18 | 1,34; - | -2,21; 0,03 | -3,47; 0,0007 |

Примітка: «*» – сильна тенденція до значимості відмінностей ($p < 0,1$).

Таблиця 2.49 містить детальну картину залежності конкретних парціальних показників ЕСН від рівня виразності страху негативної соціальної оцінки. Аспектами ЕСН, які виявилися не обумовленими (або майже не обумовленими) змінної «рівень страху», виявилися: *провина, злість, зацікавленість, зосередженість, натхнення й уважність* на заняттях у виші.

За парціальними показниками ЕСН *захоплений, радісний, повний сил, роздратований, нервозний, сором'язливий, неспокійний* чітко відтворюється основна закономірність, яка полягає в тому, що в найкращім положенні виявляються студенти з низьким, а в найгіршому – студенти з високим рівнем страху негативної соціальної оцінки. За показниками *пригніченості, розладнаності, тривожності, впевненості, рішучості й бадьорості* виявлене, що оптимальним є середній рівень страху. Відповідна крива на графіку виглядала б як опукла (або ввігнута) лінія. При цьому студенти з низьким рівнем страху негативної оцінки виявляються в трохи гіршому положенні, а студенти з високим рівнем страху – у найгіршому. Цей результат свідчить про корисність деякого помірного за інтенсивністю страху критики й негативної оцінки для налагодження конструктивного ЕСН в студентів. Дану закономірність можна вважати специфічним проявом закону Йеркса-Додсона [62].

Тільки один результат виявився, так сказати, «аномальним», тобто таким, що порушує загальну картину й суперечним нашому припущенню. Студенти з низьким рівнем страху почувають себе під час навчання найбільш *переляканими* в порівнянні зі студентами із середнім рівнем страху.

2.6. Системи предикторів позитивного й негативного ставлення успішних та невстигаючих студентів до навчально-професійної діяльності

За допомогою процедури множинного регресійного аналізу вивчався вплив на позитивне й негативне ЕСН системи когнітивних, діяльнісних та емоційно-мотиваційних предикторів. У якості залежної змінної виступили виражені в метричній шкалі показники “Позитивного Афекту” і “Негативного Афекту”, тобто інтегральні показники ЕСН.

У якості незалежних змінних були апробовані різні варіанти комбінації показників методик, використаних у нашому дослідженні. У процесі пошуку найбільш достовірних регресійних моделей використовувалися такі критерії, як 1) Коефіцієнт Множинної Кореляції (R), що відбиває ступінь залежності показників позитивного й негативного ЕСН від сукупності незалежних змінних, 2) регресійні бета-коефіцієнти (β), що показують ступінь впливу кожної окремої незалежної змінної на позитивне й негативне ЕСН, 3) Коефіцієнт Множинної Детермінації (R^2), тобто частка загальної дисперсії залежної змінної, яка пояснюється сукупністю предикторів.

Найбільш достовірні регресійні моделі вдалося генерувати на основі наступного переліку предикторів:

(А) *Когнітивні предиктори*: 1) Інтелект («зважений рейтинг інтелекту», виявлений у процесі групової оцінки студентами один одного); 2) Прийняття концепції «Інтелекту, що нарощується» (за К. Двек); 3) Прийняття концепції «Особистості, що збагачується» (за К. Двек); 4) Прийняття цілей навчання (за К. Двек); 5) Самооцінка навчання (за К. Двек); 6) Пильність при прийнятті рішень (за Т.В. Корніловою); 7) Уникнення при прийнятті рішень (за Т.В. Корніловою); 8) Прокрастинація при прийнятті рішень (за Т.В. Корніловою); 9) Надпильність при прийнятті рішень (за Т.В. Корніловою); 10) Дисфункціональність відношень;

(Б) *Діяльнісні предиктори*: 11) Самоорганізація діяльності (за О.Ю. Мандриковою); 12) Ослаблення контролю за дією у формі заклопотаності (за Ю. Кулем); 13) Ослаблення контролю за дією у формі коливання (за Ю. Кулем); 14) Ослаблення контролю за дією у формі нестійкості (за Ю. Кулем); 15) Академічна прокрастинація (за С. Леєм);

(В) *Емоційно-мотиваційні предиктори*: 16) Відносний індекс автономії (за Р.М. Райаном, Д.Р. Коннеллом); 17) Екстеріоризація успіху (за С.О. Пакуліною); 18) Інтеріоризація успіху (за С.О. Пакуліною); 19) Страх негативної соціальної оцінки.

Побудовано 6 регресійних моделей – по три для позитивного й для негативного ЕСН для: 1) усієї вибірки досліджуваних, 2) успішних студентів, 3) невстигаючих студентів.

При обчисленнях для підвищення надійності, обґрунтованості й прогностичних можливостей регресійних моделей строго враховувалися математико-статистичні вимоги й обмеження [201]. По-перше, усі показники, включені в обробку, були представлені в метричних шкалах. По-друге, використовувалися показники тільки за такими шкалами, які між собою не корелюють, або корелюють досить помірковано. По-третє, розподіл кожного з використаних показників було перевірено на нормальність (у всіх випадках показники асиметрій і ексцесів за модулем не перевершували 1).

Використовувався прямий покроковий метод множинного регресійного аналізу. Було побудовано 6 регресійних рівнянь, які дають можливість передбачити ступінь виразності ЕСН позитивної й негативної модальності без урахування й з урахуванням рівня успішності студентів. Результати математичної обробки представлено в таблицях 4 – 9 (див. ДОДАТОК).

Проаналізуємо регресійну модель позитивного ЕСН для всієї вибірки досліджуваних (див. ДОДАТОК, табл. 4). Виявлено сім предикторів, від яких позитивне ЕСН залежить на статистично значимому рівні ($R = 0,731$; $F = 28,5$; $p < 0,0001$). Найбільш впливовий з них – *самооцінка навчання* (тобто висока оцінка студентами своїх зусиль і результатів у навчанні) ($\beta = 0,445$; $p < 0,000001$). Суттєво важлива *екстеріоризація успіху* (тобто перевага в мотиваційному профілі студентів образів успіху, що мають чітке зовнішнє вираження – соціальне визнання, владу, удачу, матеріальні досягнення) ($\beta = 0,219$; $p < 0,0001$). Позитивне ЕСН більш виражене в тих студентів, у яких рідко зустрічається (або взагалі не зустрічається) зниження контролю за дією (і заміна його контролем за станом) у формі *коливань* ($\beta = -0,203$; $p < 0,007$). Важливо також не впадати в стан *надпильності при прийнятті рішень* ($\beta = -0,181$; $p < 0,009$). Трохи менш впливовий, але все-таки важливий ще один предиктор, виділений Ю. Кулем – *зниження контролю за дією у формі заклопотаності*, тобто коли студентові заважають думці про можливі невдачі в навчальній діяльності ($\beta = -0,156$; $p < 0,02$).

Для позитивного ЕСН важлива відсутність *академічної прокрастинації* ($\beta = 0,141$; $p < 0,04$); необхідна також гарна *самоорганізація навчальної діяльності* ($\beta = 0,136$; $p < 0,04$) студентів. Позитивне значення β -коефіцієнта обумовлене зворотною спрямованістю шкали в

Розділ II. Структура, детермінанти та закономірності прояву...

опитувальнику С. Лея. Відповідно до цієї регресійної моделі, позитивне ЕСН в студентів може бути передвільнене за допомогою рівняння:

Позитивне ЕСН = 22,1 + 0,43 Самооц. навч. + 0,12 Екстер. усп. – 0,47 Коливання – 0,45 Надпильність – 0,33 Заклопотаність + 0,07 Акад. прокрастинація + 0,05 Самоорг. діяльності

Прогностичні можливості цього рівняння можна вважати помірковано надійними, тому що у відповідності зі значенням коефіцієнта множинної детермінації (R^2), виділена сукупність предикторів пояснює тут не більш 53% загальної дисперсії результатів виміру залежному змінної. Однак цього цілком достатньо для визначення основних напрямків практичної роботи зі студентами (наприклад, в умовах психологічного супроводу вузу) з метою поліпшення ЕСН у студентів.

Розглянемо регресійну модель негативного ЕСН у всієї вибірки студентів (див. ДОДАТОК, табл. 5). Виявлено п'ять предикторів негативного ЕСН в студентів, що пояснюють майже 46% загальної дисперсії при коефіцієнті множинної кореляції $R = 0,675$ ($F = 11,8$; $p < 0,00001$). Найбільш вагомими причинами негативного ЕСН виявилися *заклопотаність* можливими невдачами при здійсненні навчальних дій ($\beta = 0,352$; $p < 0,000002$) і надпильність при прийнятті рішень ($\beta = 0,339$; $p < 0,00005$). Ще один дефект когнітивного функціонування – звичка відкладати прийняття важливих рішень (тобто *прокрастинація при прийнятті рішень*) також сприяє формуванню в студентів негативної емоційної установки на навчання ($\beta = 0,308$; $p < 0,001$). Менш важливими, але все-таки статистично значимими виявилися недостатня *самоорганізація діяльності* ($\beta = -0,158$; $p < 0,04$) і досить високий *інтелект* ($\beta = -0,153$; $p < 0,04$)¹.

Таким чином, умовою, що сприяє формуванню негативного ЕСН є суперечлива комбінація високого інтелекту з недоліками: 1) у самоорганізації навчальної діяльності, 2) у контролі за навчальними

¹ Шкала показників інтелекту має зворотну спрямованість: у результаті експертної оцінки студенти з більш високим інтелектом одержували результати, що наближаються до «0».

діями (гіпертрофованими думками про їхню можливу невдачу), і 3) у стилі прийняття рішень (домінування надпильності).

Дана регресійна модель лаконічно виражається в рівнянні:

Негативне ЕСН = 21,4 + 0,89 *Заклопотаність* + 1,03 *Надпильність* + 0,77 *Прокрастинація при ПР* – 0,06 *Самоорг. діяльності* – 5,5 *Інтелект*,

де ПР – прийняття рішень.

Саму надійну й найбільш прогностичну регресійну модель вдалося побудувати для прогнозу ймовірності формування позитивного ЕСН в успішних студентів (див. ДОДАТОК, табл. 6). Сукупність предикторів, у яку потрапили шість змінних, виявилася тісно пов'язаною із залежною змінною на рівні $R = 0,870$ ($F = 15,4$; $p < 0,00001$). Предиктори пояснюють майже 76% загальної дисперсії залежної змінної. Найбільш впливовий предиктор позитивного ЕСН в успішних студентів у навчанні – різка перевага модусу «орієнтація на дію» над модусом «орієнтація на стан» за параметром коливання ($\beta = -0,565$; $p < 0,00003$). У таких студентів не порушена структура інтенції в діяльності: вони чітко й у деталях, стратегічно й тактично розуміють, чого саме прагнуть у своїй навчальній роботі. Інший, надзвичайно важливий предиктор – висока *самооцінка навчання*, тобто пронизане переконаністю знання про свою навчальну роботу, як ефективну, керовану, раціональну, таку, що обов'язково приводить до успіху ($\beta = 0,520$; $p < 0,000003$). Не викликає подиву й сприймається як цілком закономірний предиктор *відсутності академічної прокрастинації* в навчально-професійній діяльності успішних студентів ($\beta = 0,462$; $p < 0,0002$). Студенти, що вміють виконувати всі навчальні завдання вчасно, не допускають розвитку внутрішніх умов для формування поганого ставлення до навчання. Можна пояснити також і значення четвертого за ступенем впливовості предиктора в даній регресійній моделі – *страху негативної соціальної оцінки* ($\beta = 0,268$; $p < 0,01$). Одна з функцій помірного страху виявитися гірше інших, побоювання критики з боку значимих фігур – стимуляція позитивного ставлення до джерела страху. У класичному психоаналізі [299], у працях неопсихоаналітиків [297; 300; 308 та ін.], у роботах деяких сучасних дослідників,

наприклад [254], у цьому вбачали прояв захисних механізмів психіки. У теорії диференціальних емоцій Томкінса – Ізарда [97] формування міцних асоціацій між страхом і радістю (задоволенням) трактується як пояснення багатьох парадоксальних проявів людської психіки (від любові маленьких дітей до страшних казок – до феномена «Стокгольмського синдрому»). Отже, у навчальній діяльності успішним студентам бувають цікаві такі завдання, за невдачі в розв'язанні яких вони можуть зазнати критики.

Успішні студенти, не схильні до тактики *уникнення при прийнятті відповідальних рішень*, краще ставляться до навчально-професійної діяльності ($\beta = -0,250$; $p < 0,04$). Більш виражене позитивне ЕСН демонстрували ті досліджувані, у яких орієнтація на стан за параметром «*нестійкість*» була незначною в порівнянні з іншими досліджуваними ($\beta = -0,170$; $p < 0,02$). Такі студенти мають точне уявлення про всі необхідні етапи навчальної діяльності й послідовно просуваються до її кінцевого результату.

Усі ці результати об'єднані в наступному регресійному рівнянні:

Позитивне ЕСН в усп. студ. = $28,5 - 1,37$ Коливання + $0,53$ Самооц. навч. + $0,23$ Акад. прокрастинація + $0,17$ Страх НСО – $0,43$ Уникнення ПР – $0,45$ Нестійкість,

де ПР – прийняття рішень, НСО – негативна соціальна оцінка.

Негативне ЕСН в успішних студентів пояснюється й прогнозується іншою системою, що включає сім предикторів (див. ДОДАТОК, табл. 7). Ці предиктори пояснюють майже 66% загальної дисперсії й пов'язані із залежною змінною досить тісно ($R = 0,811$; $F = 10,4$; $p < 0,00001$). Самий впливовий предиктор у цій системі – прояв орієнтації на стан за параметром «*заклопотаність*» ($\beta = 0,560$; $p < 0,000001$). Це означає, що в групі успішних гірше всього ставляться до навчальної діяльності ті студенти, які схильні подовгу концентруватися на своїх академічних невдачах.

Дана регресійна модель відбиває основне протиріччя усередині підсистеми когнітивних предикторів, яке обумовлює негативне ЕСН в успішних студентів. З одного боку, вони на рівні імпліцит-

них переконань *приймають концепцію «особистості, що збагачується»* (тобто вірять у те, що людина може змінюватися під впливом самовиховання) ($\beta = 0,519$; $p < 0,00003$). Однак, з іншого боку, вони не приймають концепцію *«інтелекту, що нарощується»* (тобто переконані в незмінності й заданості розумових якостей людини) ($\beta = -0,328$; $p < 0,007$). До того ж, у цій групі студентів виявилася схильність до неконструктивного стилю прийняття рішень у формі *надпильності* ($\beta = 0,213$; $p < 0,03$). Ще одна важлива для прояву поганого ставлення до навчання когнітивна умова в успішних студентів – це висока експертна оцінка їх *інтелекту* ($\beta = -0,247$; $p < 0,02$).

Суперечливість предикторів негативного ЕСН в успішній групі підсилюється таким мотиваційної змінної, як високий *відносний індекс автономії* ($\beta = 0,224$; $p < 0,03$), тобто перевага інтринсивної мотивації навчальної діяльності над екстринсивної. Завершує характеристику предикторів вада контролю над дією, яка виражається у домінуванні орієнтації на стан за параметром *нестійкості* ($\beta = 0,205$; $p < 0,03$).

Дана регресійна модель описується рівнянням:

Негативне ЕСН в усп. студ. = $16,11 + 1,46$ *Заклопотаність* + $0,66$ *Збагач. особист.* – $0,34$ *Нарощ. інтел.* – $15,03$ *Інтел.* + $0,15$ *Автоном* + $0,66$ *Надпильність* *ПР* + $0,67$ *Нестійкість*

де *ПР* – прийняття рішень.

Вісім предикторів пояснюють 58% загальної дисперсії показника позитивного ЕСН в невстигаючих студентів (див. ДОДАТОК, табл. 8). При цьому коефіцієнт множинної кореляції тут достатньо високий ($R = 0,763$; $F = 9,63$; $p < 0,00001$). Найкраще ставляться до навчання невстигаючі студенти з високою *самооцінкою навчання* ($\beta = 0,599$; $p < 0,0000001$), що саме по собі свідчить про їхню нездатність виявити самокритичність і об'єктивно сприйняти процес і результати своєї навчально-професійної діяльності. Умовою позитивного ЕСН в невстигаючих студентів є перевага *екстеріорізованих* форм їх прагнення до успіху в навчанні ($\beta = 0,307$; $p < 0,0006$). Вони частіше інших демонструють захисне *уникнення* при прийнятті рішень ($\beta = 0,292$; $p < 0,002$).

Виявлене, що істотну роль у цих студентів відіграє прийняття ними концепції «особистості, що збагачується» ($\beta = 0,232$; $p < 0,01$), і відсутність виражених дефектів при обробці інформації, тобто дисфункціональності відношення ($\beta = -0,241$; $p < 0,01$). Ці студенти, здійснюючи контроль над навчальними діями, не коливаються ($\beta = -0,232$; $p < 0,02$) і при цьому не схильні до академічної прокрастинації ($\beta = 0,196$; $p < 0,04$). До того ж вони одержують досить високі експертні оцінки інтелекту ($\beta = -0,155$; $p < 0,05$).

Регресійне рівняння для цієї моделі виглядає в такий спосіб:

Позитивне ЕСН у невстиг. студ. = 22,28 + 0,66 Самооц. навч. + 0,17 Екстер. усп. + 0,64 Уникнення ПР – 0,05 Дисфункц. віднош. + 0,2 Збагач. особ. – 0,51 Коливання + 0,11 Акад. прокрастинація – 7,53 Интел,

де ПР – прийняття рішень.

Досить надійної виявилася регресійна модель, що відбиває предиктори негативного ЕСН в невстигаючих студентів (див. ДОДАТОК, табл. 9). Модель пояснює 67% загальної дисперсії й свідчить про тісну кореляцію системи предикторів із залежною змінною ($R = 0,819$; $F = 12,93$; $p < 0,00001$).

Дві найбільш суттєві причини поганого ставлення до навчання в невстигаючих студентів – екстринсивний профіль мотивації навчальної діяльності (тобто досить низький відносний індекс автономії) ($\beta = -0,539$; $p < 0,000001$), а також такий когнітивний недолік, як прокрастинація при прийнятті рішень ($\beta = 0,550$; $p < 0,000004$).

Цікаво те, що такі студенти не уникають приймати рішення взагалі ($\beta = -0,381$; $p < 0,00008$), а тільки відкладають їх на невизначений строк на майбутнє. Приймаючи цілі навчання ($\beta = 0,155$; $p < 0,05$), невстигаючі студенти, проте, не приймають концепцію «особистості, що збагачується» ($p < 0,003$).

Демонструючи досить зрілу форму контролю за діями за параметром нестійкості ($\beta = -0,356$; $p < 0,00002$), ці досліджувані демонструють дефекти когнітивної обробки інформації (дисфункціональність відношення) ($\beta = 0,205$; $p < 0,02$) і досить скромну самооцінку навчання ($\beta = -0,181$; $p < 0,02$).

Дана регресійна модель виражається в наступнім рівнянні:

Негативне ЕСН у невстиг. студ. = $10,15 + 1,38$ Прокрастинац. *ПР* – $0,28$ Автоном. – $1,04$ Уникнення *ПР* – $1,17$ Нестійкість – $0,24$ Збагач. особ. + $0,06$ Дисфункц. віднош. – $0,25$ Самооц. навч. + $0,27$ Прийнят. цілей навч.,

де *ПР* – прийняття рішень.

У таблиці 10 (див. ДОДАТОК) синтезовані результати регресійного аналізу для всіх умов, які вивчалися в нашому дослідженні.

Аналіз змісту цієї таблиці приводить до наступних висновків:

1. Найбільший вплив з боку діагностованих предикторів випробовують на собі конструкти «Позитивне ЕСН в невстигаючих студентів» і «Негативне ЕСН в невстигаючих студентів» (в обох випадках виявлене по вісім предикторів). Найменше число предикторів виявлено для умови «Негативне ЕСН у всій вибірці досліджуваних» (усього п'ять).

2. Найбільш впливовим виявився когнітивний предиктор ЕСН – «Самооцінка навчання». Рівень статистичної значимості по ньому був досягнутий у чотирьох випадках із шести можливих. Висока самооцінка процесу й результатів навчально-професійної діяльності – найважливіша умова позитивного ЕСН у всій вибірці досліджуваних, а також окремо в успішних і у невстигаючих студентів. Крім того, висока самооцінка навчання – чинник протистояння негативному ЕСН в невстигаючих студентів.

3. Із усіх дев'ятнадцяти діагностованих і прийнятих до обробки процедурою множинного регресійного аналізу показників тільки два не потрапили в жодну з регресійних моделей, тобто не виявилися в якості предикторів ЕСН. Це – пильність при прийнятті рішень (когнітивна змінна) і інтеріоризація успіху (мотиваційна змінна). Урахування усіх інших показників виявилось важливим для прогнозування ЕСН для тих, або інших груп досліджуваних.

4. Причинна обумовленість позитивного й негативного ЕСН в студентів (без урахування рівня успішності) багато у чому розрізняється, хоча найменування деяких предикторів збігаються. Так, для формування як позитивного, так і негативного ЕСН виявилися

однаково важливими самоорганізація діяльності, контроль за дією за параметром «заклопотаність» і надпильність при прийнятті рішень. Однак спрямованість впливу цих трьох предикторів виявилася протилежною. Так, для формування позитивного ЕСН досить істотна висока самоорганізація діяльності, низькі заклопотаність і надпильність. Умови негативного ЕСН – низька самоорганізація діяльності, високі заклопотаність і надпильність. У цілому, система предикторів, що обумовлюють позитивне ЕСН, має переважно діяльнісну природу, а тих, що зумовлюють негативне ЕСН – переважно когнітивну.

5. У групі успішних позитивне й негативне ЕСН формуються під впливом різних предикторів. Для позитивного важливі орієнтація на дію, відсутність ознак академічної прокрастинації, висока самооцінка навчання й деякий мінімум страху негативної оцінки. Щоб в цих же студентів виникло негативне ЕСН, повинні виявитися когнітивні фактори, пов'язані з інтелектом і імпліцитними переконаннями, надпильність при прийнятті рішень, а також орієнтація на стан. Відмінна риса невстигаючих студентів – залежність їх ЕСН (як позитивного, так і негативного) в основному від предикторів когнітивної природи (імпліцитних переконань, стилів прийняття рішень, дисфункціональності відношення.

Встановлені нами закономірності прояву предикторів позитивного й негативного ЕСН студентів дали можливість сформулювати стратегічні завдання й тактичні цілі системи тренінгових вправ, які були включені в програму формуючого експерименту.

Результати емпіричного дослідження надали можливість сформулювати наступні висновки.

1. Успішні студенти перевершують неуспішних за показниками позитивного ЕСН як на інтегральному рівні, так і на рівні парціальних оцінок, що проявляються в психоенергетиці, мотиваційній сфері особистості в атенційному аспекті когнітивної активності під час навчально-професійної діяльності. Найбільш виражене позитивне ЕСН властиве студентам, які одержували більш високі експертні оцінки інтелекту й успішності.

2. Прояв інтегральних і парціальних компонентів ЕСН відбиває ступінь сформованості в студентів когнітивних, діяльнісних і емоційно-мотиваційних структур регуляції навчально-професійної діяльності. ЕСН з більшою ймовірністю відповідає параметрам оптимальності при прийнятті студентами концепцій «нарощування» інтелекту й «збагачення» особистості. Імпліцитні переконання в тому, що інтелект і особистість можна розбудовувати, є чинником позитивного ЕСН в студентів. Прийняття студентами цілей навчання й висока самооцінка навчання тісно корелюють як з інтегральними, так і з парціальними позитивними емоційними установками на навчання, а також служать засобом стримування негативного ЕСН. Перевага орієнтації на дискусію на заняттях (на відміну від орієнтації на одержання високої оцінки) робить студентів настрояними на навчання значно більш позитивно. Прагнення сперечатися й дискутувати перешкоджає закріпленню в особистості студента ряду негативних емоційних установок на навчання (злості, пригніченості, переляку, тривоги, нервозності й ін.), надає впливненість та натхнення.

Особливості ЕСН пов'язані зі стилями прийняття рішень в умовах навчально-професійної діяльності. На інтегральному рівні пильність прямо пов'язана з позитивним ЕСН, а уникання, прокрастинація й особливо надпильність – зворотно. Неконструктивні стилі прийняття рішень тісно корелюють із негативним ЕСН. На рівні парціальних показників встановлено, що пильність пов'язана з позитивними емоційними установками на навчання прямо, а з негативними – зворотно. І навпаки, кожний із трьох неконструктивних стилів прийняття рішень пов'язаний з негативними емоційними установками на навчання прямо, а з позитивними – зворотно. Успішні студенти страждають від неконструктивних стилів прийняття рішень більше, ніж неуспішні. Вплив стилів прийняття рішень на такі показники ЕСН, як радість, зацікавленість, бадьорість, сором, а також інтегральний показник “Позитивний Афект” опосередковане рівнем успішності студентів.

В особливостях ЕСН в студентів проявляються викривлення процесу й результатів когнітивної обробки інформації (дисфункціональні відношення). Висока дисфункціональність відношень знижує ймовірність формування інтегрального позитивного ЕСН,

особливо в неуспішних студентів. Студенти, для яких помилки в когнітивній обробці інформації не характерні, відрізняються зацікавленим, радісним і захопленим ЕСН. Дисфункціональність відношень більш помітно проявляється в активації й закріпленні різних негативних емоційних установок на навчання, ніж в стримуванні позитивних установок. Роль дисфункціональних відношень у виникненні й закріпленні тих, або інших емоційних установок на навчання в успішних студентів значно нижче, ніж у неуспішних студентів. Виявлений так званий «Паралелограм ставлення студентів до навчання», що свідчить про оптимальність ЕСН в студентів із середнім рівнем показників за Шкалою Дисфункціональності відношень (тобто найбільш вираженим позитивним і найменш вираженим негативним ЕСН). Рівень успішності опосередковує вплив дисфункціональності відношень на такі парціальні показники ЕСН, як рішучість, пригніченість, переляк, сором, тривога, а також на інтегральний показник “Негативний Афект” на навчання.

3. Студенти з високим рівнем самоорганізації навчально-професійної діяльності проявляють значно виражений інтегральний показник позитивного ЕСН. Низька самоорганізація діяльності супроводжується проявом негативних емоційних установок на навчання. Особливо важливі такі параметри самоорганізації діяльності, як наполегливість і цілеспрямованість, планомірність. Високий рівень самоорганізації діяльності забезпечує перевагу по більшості парціальних показників позитивного ЕСН (особливо по рішучості, упевненості на заняттях, повноті сил), а також рятує від прояву ряду негативних емоційних установок на навчання (особливо від дратівливості, пригніченості, розладнаності на заняттях). Рівень успішності опосередковує вплив рівня самоорганізації діяльності на такі парціальні прояви позитивного ЕСН, як радість, бадьорість, натхнення, уважність, і зацікавленість, а також на такі прояви негативного ЕСН, як злість, роздратованість, тривога й сором на заняттях.

Орієнтація на стан на протигагу орієнтації на дію – важливий чинник втрати оптимальності системи ЕСН. Показники заклопотаності, коливань і нестійкості прямо корелюють із негативними оцінками ЕСН й зворотно – з позитивними. Найбільш тісні кореляції виявлені для таких негативних оцінок ЕСН, як пригніченість,

розладнаність, роздратованість, нервозність, занепокоєння, тривога. Орієнтація на стан найбільш перешкоджає формуванню в студентів таких компонентів позитивного ЕСН, як радість, бадьорість, повнота сил, зацікавленість, упевненість у собі. Нестійкість як параметр модусу контролю за дією, помітно проявляється в ЕСН в успішних студентів і не значимо для неуспішних.

При затримці виконання студентами навчальних завдань (академічної прокрастинації) стає більш вираженим інтегральне негативне ЕСН й зниженим – інтегральне позитивне ЕСН. Збільшується також загальна кількість і інтенсивність парціальних негативних емоційних установок на навчання. ЕСН успішних студентів порушується прокрастинацією більшою мірою, ніж ЕСН неуспішних студентів. Рівень успішності опосередковує вплив рівня академічної прокрастинації на такі парціальні прояви позитивного ЕСН, як бадьорість, натхнення, радість, рішучість і роздратованість.

4. Позитивне ЕСН в студентів пов'язане з розвиненими формами академічної саморегуляції (ідентифікованим мотиваційним стилем і самоспонукуванням), а негативне – з інтроектованою саморегуляцією й зовнішньою регуляцією діяльності. Установлений факт значно більш вираженої участі різних видів мотиваційної регуляції діяльності в тих студентів, які гірше вчать, у формуванні їх ЕСН.

Із трьох профілів мотивації успіху оптимальним для формування системи позитивних установок на навчання є «Високомотивований», а самим неоптимальним – «Низькомотивований». Студенти з «Інтеріоризовано мотивованим» профілем за показниками ЕСН займають проміжне положення. На відміну від успішних, у групі неуспішних студентів роль різних видів мотивів успіху у виникненні позитивного ЕСН помітно скорочена. У них мотиви успіху не стільки стримують, скільки, підтримують і зміцнюють негативне ЕСН.

Страх негативної оцінки сприяє посиленню негативних емоційних установок на навчання. Страх негативної соціальної оцінки – це чинник формування ЕСН в студентів в основному при низькій успішності. При такому виді страху в неуспішних студентів підвищується ймовірність закріплення емоційних установок на навчання, пов'язаних із тривогою, занепокоєнням, нервозністю, соромом,

пригніченістю провинною, роздратуванням, переляком. Значно знижуються зацікавленість, упевненість, зосередженість, радість від навчання. Успішні студенти здатні перетворити страх негативної оцінки в додатковий ресурсний стан, що приводить до оптимізації ЕСН.

5. Обчислені регресійні рівняння, які відбивають ступінь впливовості предикторів інтегрального позитивного й негативного ЕСН в студентів. Предикторами, що сприяють позитивному ЕСН є висока самоорганізація діяльності, низькі заклопотаність і надпильність. Негативному ЕСН сприяють орієнтація на стан при контролі над дією за параметром заклопотаності, надпильність, низька самоорганізація діяльності. Система предикторів, що обумовлюють позитивне ЕСН, має переважно діяльнісну природу, а предиктори, що зумовлюють негативне ЕСН – переважно когнітивну.

РОЗДІЛ III

ОПТИМІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Структура й зміст корекційно-розвивальної програми, спрямованої на оптимізацію емоційного ставлення до навчально-професійної діяльності у студентів

Виходячи із завдань дослідження й опираючись на результати емпіричного вивчення особливостей ЕСН успішних і неуспішних студентів, нами була розроблена корекційно-розвивальна програма. Вона спрямована на оптимізацію ЕСН в студентів, серед яких переважають неуспішні студенти, але зустрічаються також і успішні. Під оптимізацією ЕСН в данім дослідженні розуміється система заходів, які можуть бути початі самим студентом (як суб'єктом навчально-професійної діяльності), викладачами, кураторами академічних груп та іншими учасниками навчально-виховного процесу у виші, співробітниками вузівської психологічної служби, для формування конструктивних емоційних установок студентів на навчання.

Оптимальне ЕСН (тобто система конструктивних емоційних установок на навчання) створює сприятливий емоційний контекст для актуалізації стійкої системи мотивів навчально-професійної діяльності студентів. Навчальна діяльність при такому ЕСН має для студента глибокий особистісний смисл, викликає стійкий інтерес і зв'язується з основними професійними намірами й життєвими планами. В оптимальному ЕСН конкретного студента щонайкраще сполучаються якості індивідуальності, досягнутий особистістю рівень інтелектуального, морального й емоційного розвитку, індивідуальні властивості з вимогами соціуму, які об'єктивовані тут у формі конкретних навчальних завдань.

Оптимальне ЕСН може бути охарактеризоване з об'єктивної й суб'єктивної точок зору. Об'єктивна сторона оптимального ЕСН доступна для зовнішнього спостерігача. Вона аж ніяк не зводиться до високої успішності, але при оптимальному ЕСН висока успішність стає більш імовірною. Оптимальність ЕСН тут виражається через систему дій і здібностей, стійких прихильностей, переваг і виборів, індивідуального стилю структурування своєї навчальної й

пізнавальної активності якій склався в студентові. Студенти з оптимальним ЕСН демонструють високий рівень збору, узагальнення й використання навчальної інформації, відсівання іррелевантної інформації й включення релевантної в структуру професійного досвіду, що поступово набувається. Вони порівняно легко долають гострі стреси навчальної діяльності (наприклад, іспити) і пристосовуються до дії хронічних стресорів (наприклад, до «незручного викладача») без втрати психічної й психофізіологічної рівноваги, внутрішньої стійкості.

Внутрішня сторона оптимального ЕСН відкривається суб'єктові навчально-професійної діяльності в самоспостереженні. Такі студенти високо цінують навчальну діяльність, розуміють її важливість для власного особистісного й професійного становлення, як у короткостроковій, так і в довгостроковій перспективі. І навчальна діяльність у цілому, і окремі її компоненти (навчальні завдання, навчальні дії й т.п.), а також учасники навчального процесу (викладач, інші студенти) викликають у них позитивний емоційний відгук. Як правило, навчальний процес протікає на тлі стійко піднятого настрою. Саме з навчанням у таких студентів може бути пов'язаний досвід «Потоку» і «Пік-переживань». Негативні емоції, що виникають у процесі навчальної діяльності, використовуються як зворотний зв'язок, як інформація про сутність навчального завдання, що стоїть перед студентом, й про рівень власної готовності до його розв'язання. Такі емоції порівняно легко утилізуються, або використовуються в якості додаткового енергетичного й інформаційного ресурсу для подолання проблеми.

Основна мета розробленої нами коректувально-розвиваючої програми – забезпечення в умовах традиційного навчального процесу у вузі трансформації ЕСН в студентів у напрямку його більшої оптимальності.

Методологічні основи корекційно-розвивальної програми – концепція відношень В.М. Мясіщєва [196; 199], концепція установки Д.М. Узнадзе [284 –287], теорії почуттів, сформульовані в працях О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, П.М. Якобсона [165; 248; 340; 341], «емоційна» концепція мотивації В.К. Вілюнаса [45], теорія типів загальної емоційної спрямованості Б.І. Додонова [79; 80], теоре-

тичні узагальнення щодо природи й механізмів емоційного відношення Е.П. Львіна [98]. Були використані наступні ідеї цих авторів.

По-перше, відношення взагалі (і емоційне відношення, зокрема) – це прояв феномена *потенційного* в психіці. Відношення особистості – це латентні, різноманітні за формою структури психічних активностей. Актуалізуючись у вигляді дії, думки, почуття (тобто перетворюючись у *процесуальне*), відношення визначають протікання психічних процесів і діяльності. ЕСН – це сукупність потенційних емоційних переживань, які, переходячи в актуальну (процесуальну) форму, включаються в регуляцію навчальної діяльності студентів. Потенційність ЕСН, існування його в невиявленому, латентному, схованому стані зближає дану категорію з поняттям «установки» [98; 233; 284 – 287; 323], і більш конкретно – «емоційної установки». Емоційна установка – це програма емоційного реагування на компоненти навчально-професійної діяльності при їхньому сприйнятті (уявлення, спогадів про них).

По-друге, ЕСН, як і відношення взагалі, характеризується чотирма *системними* властивостями – цілісністю, активністю, свідомістю, і вибірковістю. В ЕСН проявляється особистість студента в цілому у зв'язку з навчально-професійною діяльністю у вищій як системним явищем. ЕСН поєднує на загальній емоційно-смісловій основі всі різнорівневі форми навчальної активності студента в цілісну ієрархічну систему саморегуляції, що забезпечує розв'язання навчальних завдань і досягнення навчальних цілей. Суб'єкт навчання у вузі за допомогою спонтанної, або спеціально організованої рефлексії усвідомлює про власне ЕСН, усвідомлює його (принаймні, вищі його рівні), може його вербалізувати, повідомити про нього собі та іншим. ЕСН робить студента вибірковим у навчальній діяльності, здатним віддавати перевагу той, або іншій формі, засобу засвоєння знань, навчальної комунікації, навчальним предметам, викладачам, форми перевірки знань і т.п.

По-третє, нивозі, підпорядковані рівні ЕСН можуть залишатися поза рефлексією суб'єкта, неусвідомлюваними й проявлятися в поведінці, вчинках студента, у його судженнях, експресії, психічних станах, що домінують (наприклад, у передекзаменаційній ситуації [136]).

По-четверте, ЕСН тісно взаємозалежне з когнітивним і мотиваційно-поведінковим (вольовим) відношенням до навчально-професійної діяльності. При цьому когнітивне відношення забезпечує відбиття задіяних у процесі навчання об'єктів, подій що відбуваються в ньому, а також розуміння смислу навчання. Вольове відношення регулює параметри взаємодії суб'єкта навчання з іншими людьми (викладачами, студентами), характер активності в процесі навчальної діяльності.

По-п'яте, ЕСН змінюється в часі (залучене в процес становлення, демонструє певну динаміку й т.п.). Мінливість ЕСН – не виключення, а, скоріше, правило. Поява нового, зміненого, ЕСН визначається всіма наявними в особистості студента відношеннями. При цьому студент знаходить нову, більш глибоку відповідь на запитання: «Що означає, що є знання (навчання, дане навчальна дисципліна й т.п.) особисто для мене?». Внутрішнім (суб'єктивним) контекстом для трансформації ЕСН (як стихійної, так і спеціально організованої) є вся система цінностей особистості студента, система особистісних смислів. ЕСН виділяє в навчально-професійній діяльності й у тому контексті, у якому вона протікає, «об'єкти», що мають для студента стабільну мотиваційну значимість. Найбільш близьким за змістом поняттям до категорії ЕСН є «гностичне почуття» [79; 80; 98; 165; 248; 263; 340].

По-шосте, як стихійні, так і цілеспрямовано організовані (наприклад, в умовах тренінгу) зміни ЕСН в студентів характеризуються наступними параметрами: 1) високої, помірної, або низької швидкістю (часом, який треба було для суттєвих змін у ЕСН), 2) поширеністю (значущістю), або, навпаки, обмеженістю (тобто обсягом мінливих відносин), 3) локалізацією (тем, які саме смислові сфери ЕСН порушені змінами), 4) напрямком (убік більш позитивного, більш негативного, більш нейтрального, або більш суперечливого, тобто амбівалентного ЕСН), 5) ступенем стійкості змін ЕСН (від стійких, аж до інертності – до нестійких, аж до крайньої лабільності).

По-сьоме, будучи явищем потенційним, ЕСН як система емоційних установок, для своєї конструктивної зміни й трансформації, повинна перейти в актуальну, процесуальну [15; 33; 187] форму. Це означає, що корекційно-розвивальні впливи повинні ініціювати

«психічне як процес» [248], як дію [53, 165] (актуальні емоційні переживання, вольові акти, когнітивну й психомоторну активність). Зворотний перехід актуальних форм активності в скоректовані, змінені й збагачені потенційні структури ЕСН й закріплення їх у пам'яті (насамперед – емоційної [134]) свідчить про завершеність і успішність тренінгового циклу.

Констатувальна частина нашого дослідження показала, що ЕСН в студента – складне, багатомірне, багаторівневе явище, що динамічно розвивається. Воно пов'язане з мотивами навчальної діяльності, із проявом її специфічних емоційних регуляторів, зі стилями когнітивної обробки інформації. Неадекватне ЕСН в студентів пояснює появу різних форм деформації поведінки й навчальної діяльності (низька успішність, прокрастинація, втрата інтересу до навчання, порушення початкових етапів професіоналізації майбутнього фахівця, виникнення психічних станів, «не співпадаючих з метою навчальної діяльності» [141] і т.п.). Тому в умовах вузівського навчання й психологічної служби вузу існує гостра потреба у використанні ефективних профілактичних і корекційних заходів, спрямованих на оптимізацію ЕСН в студентів.

На думку провідних представників вітчизняної (О.Ф. Бондаренко, Л.І. Мороз, Г.В. Попової, Т.Б. Хомуленко, Ю.М. Швалба, С.І. Яковенко, Т.С. Яценко й ін.) і зарубіжної (І.В. Вачкова, Л.В. Грачової, С. Гремлінг, Дж. Грінберга, А.Б. Леонової К. Рудестама, Ю.В. Саєнко, О.В. Сидоренко, І. Ялома та ін.) психотренінгових шкіл, одним з найбільш ефективних способів впливу на особистість є тренінг. Реалізація коректувально-розвиваючих впливів саме у формі тренінгу може виявитися найбільш ефективним способом формування в студентів оптимальних форм ЕСН. Важливим завданням корекційної роботи є розвиток у студентів відповідальності за формування в них ЕСН. Оволодіння навичками психічної саморегуляції, використовуючи яку студенти можуть змінювати й оптимізувати своє ЕСН в будь-яких умовах навчання (незалежно від викладача, вузу, специфіки комплектування академічних груп, стилю викладання й т.п.), ми вважаємо найважливішою стороною становлення суб'єкта навчально-професійної діяльності у виші, а також умовою здатності й ба-

жання людини вчитися протягом усієї своєї професійної кар'єри [102; 130; 146; 205; 231].

На думку О.К. Конопкіна, психічна саморегуляція це такий рівень регуляції активності в живих системах, який вимагає психічних засобів відбиття й моделювання реальності [123; 124]. Це психічний самовплив для цілеспрямованої регуляції діяльності організму, його процесів, емоційних, поведінкових і фізіологічних реакцій, відношень з навколишнім середовищем [69]. Об'єкт спрямування активності людини при психічній саморегуляції – його власна діяльність, відношення, емоційні ставлення, психічні стани. Впливаючи на себе, суб'єкт використовує внутрішні засоби (прийоми) саморегуляції.

Ознаками порушеного (і, отже, такого, що потребує корекції) ЕСН в студентів є наступні. По-перше, відсутність інтересу до навчання, слабка виразність пізнавальних мотивів навчання. По-друге, нездатність до вольового зусилля в навчальній діяльності, схильність відкладати розв'язання навчальних завдань на майбутнє. По-третє, проблеми самоорганізації навчальної діяльності (труднощі з її плануванням, визначенням пріоритетних завдань, аналізом співвідношення засобів і мети, використанням засобів фіксації проміжних і кінцевих результатів діяльності, аналізом зворотного зв'язку й внесення коректив у діяльність і т.п.). По-четверте, наявність в емоційній пам'яті студента асоціацій з навчальною діяльністю різних форм негативного емоційного досвіду (провини, сорому, тривоги, страхів, відрази, гніву й агресії, суму, депресії й страждання). По-п'яте, недостатня емоційна компетентність, що проявляється під час навчальної роботи (з одного боку, неконтрольована емоційність – бурхливі спалахи емоцій, що порушують навчальну діяльність і взаємини з іншими учасниками навчального процесу, а з іншого – надмірна емоційна стриманість аж до алекситимії). По-шосте, недостатнє розуміння своїх життєвих цілей, що породжує невизначеність своїх життєвих і професійних планів, нездатність зв'язати ці цілі й плани з навчальною діяльністю у вищій. По-сьоме, непевність у собі у взаємодіях з іншими учасниками навчального процесу (викладачами, однокурсниками, вузівської адміністрацією та ін.), дефіцит самоствердження (асертивності).

Більша частина технік, що містяться у програмі, прийомів і вправ можна віднести до групи методів активної зміни власних станів, емоційних установок, переконань і відношень [161; 162]. Головна їхня відмінність від «Методів опосередкованого впливу» – у тому, що студенти з їхньою допомогою безпосередньо впливали на своє ЕСН, а не прагнули змінити що-небудь у навколишньому середовищі (наприклад, у методиці викладання, у стилі педагогічного спілкування й т.п.).

Розробка й перевірка ефективності корекційно-розвивальної програми здійснювалися в кілька етапів. На першому етапі були розроблені структура й зміст програми. В основу програми були покладені виявлені в дослідженні, що констатує, закономірності прояву ЕСН в студентів. При розробці програми враховувалася специфіка ЕСН успішних і неуспішних студентів.

На другому етапі проводилася апробація програми у формулюючому експерименті. Ціль програми – розвиток у студентів навичок і вмінь психічної саморегуляції емоцій і почуттів, що виникають у процесі навчально-професійної діяльності, активний вплив на своє ЕСН. Критеріями сформованості цих умінь і навичок уважалося значне зниження (аж до зникнення) перерахованих вище проявів порушеного ЕСН.

У перевірці ефективності корекційно-розвивальної програми брали участь 25 студентів експериментальної групи (7 юнаків і 18 дівчат у віці від 18 до 26 років, студенти II – V курсів стаціонару й заочного відділення факультету психології й соціології ХНПУ імені Г.С. Сковороди) і 25 студентів контрольної групи (8 юнаків і 17 дівчат у віці від 18 до 27 років, студенти тих же курсів, того ж вузу й факультету). Усі 50 студентів – в основному неуспішні, учасники емпіричного дослідження, результати якого відбиті у другому розділі монографії. Розподіл досліджуваних по групах (експериментальної й контрольної) здійснювалося за допомогою рандомизації. Досліджувані контрольної групи в тренінгу участь не брали. Обсяг програми склав 48 академічних годин. Робота проводилася під час як планових (нормативних) занять, так і у позанавчальний час протягом 12 тижнів (у середньому по 4 години на тиждень). Тренінгова робота містила в собі крім участі у виконанні вправ з їхнім наступним обговоренням також прослуховування й обговорення

теоретичних матеріалів за конкретними проблемами (у формі міні-лекцій). Учасники тренінгу виконували також певні домашні завдання, результати яких також обговорювалися в процесі групової роботи.

На третьому етапі після завершення тренінгової програми були проведені контрольні діагностичні зрізи – безпосередній (за п'ятьма методиками) і відстрочений на 2 місяця після закінчення тренінгу (за двома методиками) з метою перевірки тренінгового ефекту шляхом порівняння результатів експериментальної й контрольної груп, а також визначення зрушень показників усередині кожної із цих груп. Отримані емпіричні дані зазнали змістовний кількісний та якісний аналіз.

При розробці корекційно-розвивальної програми, спрямованої на оптимізацію ЕСН студентів ми опиралися на прикладні розробки вітчизняних і зарубіжних авторів: психологічні технології керування станом людини (А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова; О.О. Прохоров) [162; 235], емоційні тренінги (Л.В. Грачова; Ю.В. Сасенко; Л. Кемерон-Бендлер, М. Лебо) [66; 149; 253], тренінги емоційного інтелекту (І.В. Тримаскіна, Д.Б. Тарантін, С.В. Матвієнко; Ж. Крайг) [131; 283], психологічні технології роботи з настроями і їх перепадами (Д. Грінбергер, К. Падескі; Дж. Скотт) [71; 265], психологічні технології роботи зі стресовими станами (О.Г. Каменюкін, Д.В. Ковпак; С. Гремлінг, С. Ауербак; Дж. Грінберг, М.Е. Сандомірський) [68; 70; 104; 256]. Використовувалися також принципи й прийоми роботи з окремими руйнівними й неконструктивними станами й емоціями – депресією (М. Уільямс, Дж. Трисдейл, З. Сігал, Й. Кабат-Цінн; М. Маккей, М. Девіс, П. Фенінг; О.В. Ємельянова; Дж. Мак-Каллоу) [89; 181; 182; 288], гнівом (Г. Кассінов, Р.Ч. Тафрейт; М. Мак-Кей, П. Роджерс) [110; 185], тривогою й страхом (А.С. Петрова; В.С. Шаповалова) [226; 320]. Розроблена нами програма містить техніки роботи з переконаннями (Р. МакМаллін; О.П. Нікітіна) [186; 205], техніки формування суб'єктності (Н.О. Євдокимова) [90], елементи мотиваційного тренінгу (С. Занюк, О. Сидоренко) [91; 261], тренінгу впевненості в собі (І.В. Стішенок) [273], тайм-менеджменту й освоєння технік протистояння прокрастинації (Л. Бабута, П. Людвіг, А. Маккензі) [18; 177; 183.].

Завдання програми: 1) збагачення в учасників тренінгу досвіду самопізнання пов'язаного з емоційним ставленнями до різноманітних явищ навколишнього світу; освоєння студентами вмінь ідентифікації емоційних ставлень і їх проявів в навчально-професійній діяльності; 2) формування учасниками тренінгу когнітивних засобів (імпліцитних переконань, схем обробки інформації, стилів прийняття рішень) для трансформації свого ЕСН; 3) оптимізація ЕСН через розвиток самоорганізації навчальної діяльності, і формування вмінь протистояти прокрастинації; 4) розвиток прийомів саморегуляції емоційних станів, що виникають на заняттях у вузі; 5) розвиток комунікативних навичок і вмінь як засобу оптимізації ЕСН.

Основні принципи й правила проведення тренінгу – добровільність участі, зворотний зв'язок, «тут і тепер», опора на індивідуальний досвід, активність кожного учасника, рефлексивно-діяльнісне опосередкування, гнучкість рольової тактики, взаємна підтримка учасників, заохочення інтелектуального й емоційного ризику, рівність позицій і визнання прав кожного учасника, екологічність комунікацій, фізична, психологічна й духовна безпека учасників.

Використовувані методи й методичні прийоми – міні-лекції, групова дискусія, мозковий штурм, практичні вправи, малювання, рольові ігри, метод кейсів (тобто розбір практичних ситуацій), захист проєктів (використовувався для закріплення отриманої під час тренінгу інформації).

Порядок тренінгової роботи на протязі окремого заняття: 1) створення єдиного психологічного простору, а також зворотного зв'язки; 2) проведення рольової гри або здійснення (показ) окремих вправ для створення ситуацій внутрігрупової або індивідуальної рефлексії; 3) одержання зворотного зв'язку у вигляді суджень, думок, нових ідей, пропозицій від усіх її учасників, упорядкування інформації і її узагальнення; 4) зняття психологічної напруженості (релаксаційні вправи), підведення підсумків заняття (так званий шерінг наприкінці заняття – зіставлення цілей заняття з отриманим результатом) і постановка завдань на відпрацювання придбаних звичок у повсякденній діяльності й поведінці (домашнє завдання).

Наприкінці кожного заняття проводиться вправа “Рефлексія заняття”. Ведучий просив кожного учасника поділитися своїми

враженнями про заняття, своїми думками, почуттями й переживаннями. Рефлексія здійснювалася навколо трьох основних смислових центрів: 1) інформація про себе (самопочуття, оцінка власної поведінки й психічного стану, задоволеність від заняття, зміни, які відбулися); 2) інформація про інших (загальне враження про інших, хто з учасників «відкрився», став більш близьким, зрозумілим, чиї дії викликали симпатію, а чиї – роздратування); 3) інформація про ситуацію в групі й відношенні до занять (чи змінилася загальна емоційна атмосфера в групі й т.п.).

Програма складалася із трьох частин – вступної, основної та заключної, представлених змістовними блоками (див. ДОДАТОК, таблиця 11).

Вступна частина призначена для створення сприятливого психологічного клімату, освоєння правил роботи із групою, налагодження зворотного зв'язку в системах «учасник – група» і «група – учасник», створення ситуації рефлексії власних почуттів, бажань, думок, станів.

Блок 1 (Підготовчий) – «Моє емоційне ставлення як об'єкт пізнання й самовпливу», – включає тренінгові процедури, спрямовані на збагачення досвіду самопізнання, пробудження в учасників інтересу до власних емоційних установок і ставлень до різноманітних явищ навколишнього світу, навчання вмінням ідентифікації емоційних установок на різні аспекти й компоненти навчально-професійної діяльності студента.

Блок 2 (Загальний) – «Формування внутрішніх засобів зміни свого емоційного ставлення», – містить тренінгові процедури, що дозволяють сформувати навички прогресивної м'язової релаксації, аутогенного тренування, ідеомоторного тренування й сенсорної репродукції образів. Крім того, на даному етапі учасники тренінгу опановували конкретними соціальними навичками, корисними для формування оптимального емоційного ставлення у відповідальних і напружених ситуаціях навчальної діяльності та спілкування.

Блок 3 (Специфічний) – «Розвиток прийомів впливу на свої емоційні ставлення». Це досягалося за допомогою: 1) навчання усвідомленню емоційних ставлень; 2) виявлення емоційних ставлень, що сприяють і перешкоджають ефективній діяльності та конструкти-

вному спілкуванню; 3) навчання регуляції емоційних ставлень; 4) навчання зміні (самокорекції) емоційних ставлень; 5) формування здатності виявляти й ідентифікувати комунікативні детермінанти емоційних ставлень; 6) формування вмінь опосередкованого впливу на свої емоційні ставлення й установки через спілкування з іншими людьми; 7) формування вмінь опосередкованого впливу на свої емоційні ставлення й установки через зміцнення життєрадісності, упевненості в собі й в успіху справи.

Блок 4 (Специфічний) – «Розвиток прийомів ефективного самомотивування, розвиток внутрішньоорганізованої (інтринсивної) мотивації». Тут вирішувалися завдання 1) формування здатності усвідомлювати власні потреби й мотиви, 2) навчання розрізненню мотиву й мотивування, і 3) освоєння етапів руху до мети.

Блок 5 (Специфічний) – «Розвиток прийомів ефективного цілепокладання». На ньому учасники тренінгу розвивали в себе здібності: 1) співвідносити мети з мотивом, знаходити мотиваційну основу цілей, 2) вишиковувати цільові послідовності, і 3) аналізувати співвідношення цілей і засобів дії.

Блок 6 (Специфічний) – «Підвищення рівня і якості самоорганізації навчальної діяльності, подолання схильності відкладати виконання навчальних завдань на майбутнє». На даному етапі тренінгу вирішувалися завдання: 1) підвищення рівня особистої відповідальності за мотивування себе до навчання, постановку цілей і їх досягнення, 2) виявлення основних форм і проявів прокрастинації, властивих учасникам тренінгу; 3) усвідомлення шкоди, яка прокрастинація приносить у навчальну діяльність студентів; 4) ідентифікації основних причин академічної прокрастинації, властивих учасникам тренінгу; 5) підвищення якості структурування діяльності; 6) розвитку вміння вибирати найбільш важливі завдання, пов'язані з навчанням, знаходити найбільш зручний час для їхнього розв'язання; 7) формування навичок подолання надлишкових ступенів свободи вибору дій; 8) ідентифікації особистих страхів, що детермінують академічну прокрастинацію, оволодіння вміннями їх долати; 9) ідентифікації перешкод, що заважають досягненню навчальних і життєвих цілей, оволодіння вміннями, спрямованими на їхнє подолання; 10) проектування й вироблення корисних звичок, не сумісних з академічної прокрастинацією.

Заклучна частина – призначена для усвідомлення особистісних змін, підведення підсумків роботи, збору інформації від учасників щодо міри реалізації їх очікувань від тренінгу.

Кожний блок програми складався з окремих занять. Заняття містили міні-лекції, різноманітні практичні вправи, групові дискусії.

У структуру окремого заняття входили: 1) *вступна частина* (створення сприятливого психологічного клімату, освоєння правил у роботі із групою, налагодження зворотного зв'язку “учасник – група” і “група – учасник”, створення ситуації рефлексії. Для цього проводилися вправи розминки, а також вправи, призначені для зняття психологічного захисту й створення атмосфери довіри в групі); 2) *основний* (оцінювання рівня поінформованості щодо проблеми, актуалізація проблеми, надання інформації й засвоєння знань, формування певних умінь і навичок; під час реалізації основної частини виконувалися окремі тренінгові вправи); 3) *завершальна частина* (підведення підсумків роботи, оцінка отриманого досвіду, настроювання учасників на атмосферу повсякденного життя).

Кожна вправа складалася із трьох частин: 1) *вступної*, яка спрямована на виявлення особливостей виконання конкретної вправи, окремих правил, і т.п.; 2) *основний*, під час якої відбувалося виконання практичної частини вправи, і 3) *підведення підсумків* (у вигляді обговорення групою проблемних моментів під час виконання вправи, збору й узагальнення придбаного досвіду, одержання зворотного зв'язку членами групи).

3.2. Оцінка ефективності корекційно-розвивальної програми

Для перевірки ефективності корекційно-розвивальної програми, спрямованої на ЕСН в студентів, були використані наступні методики:

1) опитувальник ШПАНА («Шкала “Позитивний Афект” – “Негативний Афект”») у модифікації Є.М. Осіна [221] з інструкцією оцінити свої емоційні установки на навчання у виші; використову-

валися тільки показники інтегрального ЕСН – “Позитивний” і “Негативний” афекти;

2) опитувальник діагностики емоційного ставлення до навчання (виконана А.Д. Андрєєвої модифікація опитувальника ситуативної й особистісної тривожності Спілбергера – Ханіна); використовувалася тільки друга частина цієї методики з інструкцією оцінити свої переживання безпосередньо на заняттях в університеті й у зв'язку із цими заняттями [9];

3) проективна методика КТС (Колірний Тест Ставлень) О.М. Еткінда [337]; фіксувалися показники валентності понять «Мій університет», «Лекція», «Семінар», «Викладач», «Іспит», «Моя група», «Я»;

4) опитувальник академічної прокрастинації С. Лея [325; 361];

5) опитувальник імпліцитних теорій інтелекту й особистості К. Двек у модифікації Т.В. Корнілової і співроб. [126]; використовувалися тільки дві шкали із чотирьох – «Прийняття цілей навчання» і «Самооцінка навчання»; крім того підраховувалися розподіли часток у сукупностях «Студенти, що прагнуть до високої оцінки» і «Студенти, що прагнуть до дискусії».

Методика ШПАНА зарекомендувала себе як досить надійний і валідний психодіагностичний інструмент для оцінки емоційних реакцій і установок позитивної й негативної модальності на об'єкти і явища, які можна спеціально виділити в інструкції (у нашому випадку це була навчально-професійна діяльність у виші). Учасники експериментальної й контрольної груп були продіагностовані тричі – безпосередньо перед початком реалізації коректувально-розвиваючої програми (констатація), відразу після її завершення (перший контроль) і через два місяці (другий, відстрочений контроль).

Опитувальник А.Д. Андрєєвої чутливий до змін в емоційній сфері школярів і студентів, викликаних навчальною діяльністю. Він також виявляє сховані емоційні компоненти навчання. Повна версія опитувача складається із двох частин – 1-й частини, що діагностує емоційні установки в повсякденнім житті й 2-й частині, що виявляє емоції, що проявляються під час навчання й у зв'язку з ним. Визначалися три показники другої частини опитувальника – «Тривожність на заняттях», «Пізнавальна активність на заняттях» і «Нега-

тивні емоційні переживання на заняттях». Як і у випадку з опитувальником ШПАНА, досліджувані експериментальної й контрольної груп були продіагновані тричі (тобто пройшли через етапи констатації, першого й другого контролів).

Методика КТС завдяки невербальному характеру процесу діагностування торкається не тільки усвідомлюваного, але й частково неусвідомлюваного рівня ЕСН. Стимульний матеріал цієї методики (вісім кольорових карток тесту М. Люшера) активує «почуттєву тканину» [164] глибинних смислових утворень особистості. Ставлення до навчальної діяльності являє собою багатокomпонентну і багаторівневу структуру. Індукований образ має властивість ефективного проникнення й активації відразу декількох рівнів (як поверхневих, так і глибинних) будь-якої психічної структури [66; 168].

Невербальні компоненти ставлення студентів до навчання фіксувалися через колірні асоціації, що виникають у них у зв'язку з найважливішими компонентами процесу навчання й суб'єктами, залученими в нього («університет», «лекція», «семінар», «викладач», «іспит», «моя група», «я»). Застосовувалася так звана «повна» (тобто «дослідницька») процедура КТС. Досліджуваний до кожного поняття здійснював розкладку усіх восьми класичних карток Люшера (від картки такого кольору, який асоціюється з об'єктом найбільшою мірою, – до картки такого кольору, який асоціюється з об'єктом менше всього).

Показник валентності (тобто емоційного прийняття / відкидання) об'єкта оцінки являв собою коефіцієнт кореляції (ρ) Спірмена між номерами позицій кольорів у кольоровоасоціативної розкладці на тестові поняття й класичної розкладці за Люшером (тобто від найбільш приємного кольору – до найменш приємного). Наближення показника до полюса «+1» у континуумі результатів свідчило про глибинне й неусвідомлюване прийняття (емоційну перевагу, бажаність, прийнятність) даного об'єкта, а віддалення від цього полюса убік «-1» – про неусвідомлюване відкидання (емоційне неприйняття, відторгнення) об'єкта.

Також тричі (перед формуючим експериментом, відразу після його завершення, й через 2 місяця) з досліджуваними експериментальної й контрольної груп був проведений опитувальник академічної прокрастинації С. Лея. Прокрастинація в студентів (як відк-

ладання «на потім» виконання навчальних завдань) – виражена форма порушення емоційно-мотиваційної регуляції навчально-професійної діяльності. На емоційні (найчастіше пов'язані із тривогою й страхом) причини прокрастинації вказують багато авторів [18; 23; 37; 347; 354]. Ступінь її виразності – непрямий, але при цьому досить надійний показник специфіки ЕСН в студентів.

Дві шкали із чотирьох («Прийняття цілей навчання» і «Самооцінка навчання») опитувальника К. Двек були обрані через те, що вони наповнені пунктами, що прямо діагностують ЕСН (задоволення від навчання, або його відсутність, перевага складних завдань, або прагнення їх уникнути, схильність напружуватися під час навчання й т.п.).

Використовуючи термінологію О.М. Леонтьєва [163], можна стверджувати, що дійсне прийняття цілей навчання відбувається не стільки на такому емоційному рівні, якій студент «знає», скільки на «реально діючому» рівні. А для самооцінки навчання використовуються не тільки когнітивні, але насамперед емоційні (задоволення, почуття успішності дії, гордість, жаль, фрустрація й т.п.) критерії [1; 11; 25; 134; 313; 314; 329]. Крім того, у якості окремого показника був використаний показник частоти вибору відповідей в четвертому пункті опитувальника, у якому досліджуваний повинен указати, чому саме він віддає перевагу під час занять – «Дискусії», чи «Оцінці». Перевага дискусії свідчить про такий варіант ЕСН, при якому студент демонструє безпосередній інтерес до знань, не побоюється невизначеності й чужих точок зору, несхожих на його власну. Він готовий наполягати на своїй думці й затратити для цього зусилля додаткові ресурси, не боїться авторитетів, прагне до істини. Вибір на користь оцінки – свідчення такого ЕСН, при якому проявляються опосередковані мотиви навчання (статусні, мотиви безпеки й т.п.), страх соціальної оцінки, критики, авторитетів і т.п.

Перед проходженням процедури тренінгу майбутня експериментальна група (7 юнаків і 18 дівчат у віці від 18 до 26 років, студенти II – V курсів стаціонару й заочного відділення факультету психології й соціології ХНПУ імені Г.С. Сковороди) і майбутня контрольна група (8 юнаків і 17 дівчат у віці від 18 до 27 років, студенти тих же курсів, того ж вузу й факультету) були протестовані за допомогою всіх п'яти охарактеризованих вище методик. Ці ж ме-

тодики були використані як в експериментальній групі (після того, як вона прийняла участь в реалізації корекційно-розвивальної програми), так і в контрольній групі (через проміжок часу, коли в експериментальній групі був проведений тренінг).

Методики безпосередньо після тренінгу застосовувалися: а) для реєстрації можливих наслідків участі в корекційно-розвивальній програмі, і б) для контролю незалежної змінної «Участь у тренінгу / Неучасть у тренінгу» (щоб можна було контролювати її вплив на залежні змінні). У якості залежних змінних виступили 16 показників п'яти описаних вище методик.

Передбачалося, що якщо коректувально-розвиваюча програма ефективна, то участь у ній буде сприяти оптимізації ЕСН в студентів експериментальної групи. Ця оптимізація повинна відбитися на відповідній динаміці показників. Передбачалося також, що в учасників контрольної групи такої динаміки показників спостерігатися не буде.

Друге (через два місяці після закінчення тренінгу) застосування методик академічної прокрастинації й ШПАНА в певній мірі дозволить оцінити міру стійкості змін в емоційній сфері особистості, обумовлених коректувально-розвиваючими впливами на механізми ЕСН в студентів.

Експериментальна й контрольна групи були сформовані (із числа учасників серії емпіричних досліджень, результати яких відбиті в II розділі) за допомогою процедури рандомізації. Співвідношення успішних та неуспішних студентів в експериментальній та контрольній групах було приблизно однаковим. У обох групах (експериментальній і контрольній) неуспішні студенти переважали.

Отримані емпіричні дані були оброблені в трьох напрямках:

1. У напрямку порівняння показників переважно усвідомлюваного (ШПАНА; опитувальник емоційного ставлення до навчання А.Д. Андрєєвої) і переважно неусвідомлюваного (КТС О.В. Еткінда) рівнів ЕСН у досліджуваних експериментальної й контрольної груп. Ці групи зрівнювалися також по ряду специфічних показників, у яких виражається ЕСН (академічна прокрастинація, прийняття цілей навчання, самооцінка навчання, частоти вибору «дискусії» і «оцінки» на заняттях). Це робилося до тренінгу з метою забезпечення екві-

валентності груп досліджуваних, а також для того, щоб можна було трактувати можливі зміни в показниках ЕСН як обумовлені саме впливом коректувально-розвиваючої програми. Порівняння двох груп досліджуваних (експериментальної й контрольної) відбувалося також і після тренінгу – для доказу залежності змін в ЕСН саме від формуючих впливів, а не від яких-небудь інших (побічних, неконтрольованих) змінних. Повторний контроль (тобто порівняння відстрочених на двомісячний термін показників експериментальної й контрольної груп) за методиками академічної прокрастинації й ШПАНА дозволив відокремити довгострокові ефекти, викликані участю в корекційно-розвивальній програмі від ефектів спонтанного розвитку й інших випадкових впливів.

2. У напрямку порівняння показників ЕСН, виявлених до й після формуючого експерименту. Це робилося для виявлення динаміки показників ЕСН під впливом формуючих впливів, а також для оцінки ступеня стійкості цих змін (за допомогою відстроченого на 2 місяця контролю). Вивчалися особливості зрушень у показниках ЕСН, які виявилися найбільш (або, навпаки, найменш) чутливими до формуючих впливів. Другий (відстрочений) контроль показав міру міцності й стійкості змін у показниках ЕСН, що фіксувалися. У контрольній групі, і констатуюче, й перше контрольне дослідження були розділені періодом, під час якого досліджували інший, – експериментальної, – групи брали участь у тренінгу. У бесіді з досліджуваними контрольної групи ми з'ясували, що ніхто з них за цей період не брав участь у яких-небудь систематичних психологічних програмах, спрямованих на формування яких-небудь особистісних якостей, властивостей, умінь. Життя цих досліджуваних ішло звичним для них чином і не супроводжувалася якими-небудь незвичайними й екстремальними подіями. Таким чином, зіставлення результатів, що констатують й контрольного виміру у контрольній групі могло виявити ефекти якого-небудь спонтанного (не керованого спеціально) розвитку, обумовленого випадковими змінними, але не більш того. Результати другого (відстроченого) контролю органічно доповнили загальну картину динаміки показників ЕСН в студентів, які не брали участь у тренінгу.

3. У напрямку виявлення ефектів можливого спільного впливу чинників «Участь у тренінгу / неучасть у тренінгу» і «Успіш-

ність / слабка успішність». Цей напрямок обробки був реалізований за допомогою дисперсійного аналізу (ANOVA) послідовних змін, що дозволило одержати докладну динамічну картину трансформації в часі показників ЕСН окремо для успішних і неуспішних студентів, які брали участь (або, навпаки, не брали участь) у реалізації коректувально-розвиваючої програми оптимізації ЕСН.

За даними констатуючих частин таблиць 3.1 і 3.2 видно, що експериментальна й контрольна групи укомплектовані досить вдало. Істотних відмінностей між групами перед початком формулюючого експерименту по жодному з показників не зафіксоване. Це означає, що розрізнення між даними групами, які виникли після проведення коректувально-розвиваючої програми, можна коректно зв'язувати причинно-наслідковим зв'язком з фактом цілеспрямованого формування у досліджуваних експериментальної групи оптимального ЕСН.

Таблиця 3.1

Показники переважно усвідомлюваного ЕСН за тестом А.Д. Андреевої в експериментальній і контрольній групах досліджуваних на констатуючій й контрольній стадіях формулюючого експерименту

| Показники емоційного ставлення до навчання за тестом Андреевої | Групи | | U Ман-Уїтні | p |
|--|------------------|------------|-------------|------|
| | Експериментальна | Контрольна | | |
| Діагностика, що констатує | | | | |
| Тривожність | 26,16±8,14 | 25,16±8,00 | 285,0 | - |
| Пізнавальна активність | 26,52±7,30 | 26,16±6,78 | 307,5 | - |
| Негативні емоційні переживання | 17,36±6,00 | 17,44±5,49 | 306,0 | - |
| Контрольна діагностика | | | | |
| Тривожність | 21,32±5,69 | 25,28±6,43 | 211,5 | 0,05 |
| Пізнавальна активність | 26,92±6,00 | 25,40±6,79 | 263,5 | - |
| Негативні емоційні переживання | 14,24±3,57 | 17,80±6,38 | 211,0 | 0,05 |

При контрольному тестуванні відразу після закінчення тренінгу виявлені статистично значимі відмінності на користь експериментальної групи за двома показникам усвідомлюваного ЕСН (за

тестом А.Д. Андреевої) і по п'ятьом показникам неусвідомлюваного ЕСН (за тестом КТС), що переконливо свідчить про ефективність запропонованої нами коректувально-розвиваючої програми.

Так, за показником тривожності на заняттях в університеті експериментальна група стала суттєво поступатися контрольної (відповідно, $21,32 \pm 5,69$ і $25,28 \pm 6,43$ балів, $U = 211,5$; $p < 0,05$). Менше в експериментальній групі (у порівнянні з контрольною) стало й негативних емоційних переживань під час навчальної роботи ($14,24 \pm 3,57$ і $17,80 \pm 6,38$ балів, $U = 211,0$; $p < 0,05$).

Таблиця 3.2

Показники переважно неусвідомлюваного ЕСН за показниками КТС О.М. Еткінда в експериментальній і контрольній групах досліджуваних на констатуючій і контрольній стадіях формуючого експерименту

| Валентність понять | Групи | | U Мана- Уїтні | p |
|---------------------------|-----------------------|------------|---------------------|-------|
| | Експеримен- тальна | Контрольна | | |
| Діагностика, що констатує | | | | |
| «Мій університет» | 0,29±0,27 | 0,27±0,28 | 278,5 | - |
| «Лекція» | 0,24±0,25 | 0,26±0,26 | 294,0 | - |
| «Семінар» | 0,17±0,22 | 0,15±0,35 | 279,5 | - |
| «Викладач» | 0,11±0,35 | 0,20±0,35 | 248,0 | - |
| «Іспит» | -0,10±0,38 | -0,05±0,39 | 299,0 | - |
| «Моя група» | 0,10±0,36 | 0,08±0,43 | 309,5 | - |
| «Я» | 0,53±0,17 | 0,53±0,17 | 308,5 | - |
| Контрольна діагностика | | | | |
| «Мій університет» | 0,45±0,18 | 0,30±0,32 | 216,0 | -* |
| «Лекція» | 0,43±0,19 | 0,25±0,25 | 180,5 | 0,01 |
| «Семінар» | 0,34±0,17 | 0,13±0,31 | 210,0 | 0,05 |
| «Викладач» | 0,32±0,32 | 0,17±0,34 | 208,5 | 0,04 |
| «Іспит» | 0,16±0,29 | -0,09±0,37 | 179,0 | 0,009 |
| «Моя група» | 0,18±0,38 | 0,12±0,41 | 288,0 | - |
| «Я» | 0,52±0,22 | 0,55±0,16 | 299,5 | - |

На жаль, в емоційній привабливості пізнавальної активності помітних змін не відбулося. Це може свідчити про більш глибоке особистісне і, можливо, характерологічне забезпечення позитив-

ного ЕСН пізнавальної активності взагалі (пізнавальна спрямованість особистості, «гностичний тип» загальної емоційної спрямованості за Б.І. Додоновим [79; 80], «теоретична людина» за Є. Шпрангером [326]). Ці механізми ЕСН, очевидно, не були порушені нашими формуючими впливами через їхнє глибоке вкорінення в особистісних структурах.

Виявлено чотири поняття із семи, за показниками валентності яких експериментальна група стала перевершувати контрольну. Це «Лекція» (відповідно, $0,43 \pm 0,19$ і $0,25 \pm 0,25$ балів, $U = 180,5$; $p < 0,01$), «Семінар» ($0,34 \pm 0,17$ і $0,13 \pm 0,31$ балів, $U = 210,0$; $p < 0,05$), «Викладач» ($0,32 \pm 0,32$ і $0,17 \pm 0,34$; $U = 208,5$; $p < 0,04$) і «Іспит» ($0,16 \pm 0,29$ і $-0,09 \pm 0,37$ балів, $U = 179,0$; $p < 0,009$). Валентність поняття «Мій університет» також виросла в позитивну сторону. Однак відмінності між експериментальною й контрольною групами тут рівня статистичної значимості не досягнули й проявляються на рівні сильної тенденції ($p < 0,1$). Усі ці поняття позначають найважливіші компоненти, умови й головних учасників навчального процесу у виші. Трансформація емоційного ставлення до них у позитивну сторону – свідчення ефективності формуючих впливів.

Таблиця 3.3

Зрушення в показниках усвідомлюваного ЕСН в студентів експериментальної й контрольної груп, що відбувся за період між контрольної діагностикою, та діагностикою що констатує

| Показники емоційного відношення до навчання по тесту Андрєєвої | Етапи формуючого експерименту | | Т | р |
|--|-------------------------------|------------|-------|-------|
| | Констатація | Контроль | | |
| Експериментальна група | | | | |
| Тривожність | 26,16±8,14 | 21,32±5,69 | 46,0 | 0,005 |
| Пізнавальна активність | 26,52±7,30 | 26,92±6,00 | 128,0 | - |
| Негативні емоційні переживання | 17,36±6,00 | 14,24±3,57 | 56,0 | 0,004 |
| Контрольна група | | | | |
| Тривожність | 25,16±8,00 | 25,28±6,43 | 149,5 | - |
| Пізнавальна активність | 26,16±6,78 | 25,40±6,79 | 133,0 | - |
| Негативні емоційні переживання | 17,44±5,49 | 17,80±6,38 | 132,0 | - |

Участь у тренінгу не привела до істотних (у порівнянні з контрольною групою) змін у валентності понять «моя група» і «Я».

За допомогою критерію Т Вілкоксона були оцінені величини зрушень у показниках переважно усвідомлюваного (див. табл. 3.3) і переважно неусвідомлюваного (див. табл. 3.4) ЕСН в студентів в наслідок формуючих впливів. За показниками опитувача А.Д. Андреевої статистично значимі зміни відбулися тільки в експериментальній групі.

Таблиця 3.4

Зрушення в показниках неусвідомлюваного ЕСН в студентів експериментальної й контрольної груп, що відбувся за період між контрольної діагностикою, та діагностикою, що констатує

| Валентність понять | Етапи формуючого експерименту | | Т | р |
|------------------------|----------------------------------|------------|-------|---------|
| | Констатація | Контроль | | |
| Експериментальна група | | | | |
| «Мій університет» | 0,29±0,27 | 0,45±0,18 | 80,5 | 0,03 |
| «Лекція» | 0,24±0,25 | 0,43±0,19 | 31,5 | 0,0007 |
| «Семінар» | 0,17±0,22 | 0,34±0,17 | 41,5 | 0,002 |
| «Викладач» | 0,11±0,35 | 0,32±0,32 | 10,0 | 0,00004 |
| «Іспит» | -0,10±0,38 | 0,16±0,29 | 36,5 | 0,0007 |
| «Моя група» | 0,10±0,36 | 0,18±0,38 | 126,0 | - |
| «Я» | 0,53±0,17 | 0,52±0,22 | 148,5 | - |
| Контрольна група | | | | |
| «Мій університет» | 0,27±0,28 | 0,30±0,32 | 145,5 | - |
| «Лекція» | 0,26±0,26 | 0,25±0,25 | 132,5 | - |
| «Семінар» | 0,15±0,35 | 0,13±0,31 | 156,5 | - |
| «Викладач» | 0,20±0,35 | 0,17±0,34 | 148,5 | - |
| «Іспит» | -0,05±0,39 | -0,09±0,37 | 142,5 | - |
| «Моя група» | 0,08±0,43 | 0,12±0,41 | 137,0 | - |
| «Я» | 0,53±0,17 | 0,55±0,16 | 148,0 | - |

Суттєво (на рівні $p < 0,005$) знизилася тривожність на заняттях в університеті з 26,16±8,14 до 21,32±5,69 балів у середньому на групу (Т = 46,0). Участь у коректувально-розвиваючій програмі забезпечило також значне зниження інтенсивності негативних емоційних переживань (17,36±6,00 балів – до, і 14,24±3,57 – після тренінгу;

$T = 56,0$; $p < 0,04$). Показник емоційної привабливості пізнавальної активності суттєво не змінився.

Додатковим свідченням ефективності коректувально-розвивальної програми є результати аналізу динаміки показників опитувальника А.Д. Андреевої. У той час як показник тривожності від етапу, що констатує, до контрольного етапу в контрольній групі залишається приблизно на тому самому рівні, показник в експериментальній групі суттєво знижується ($F = 4,29$; $p < 0,04$) (див. рис. 3.1). Подібну, але більш чітко виражену динаміку демонструє й показник негативних емоційних переживань на заняттях ($F = 8,11$; $p < 0,006$) (див. рис. 3.2).

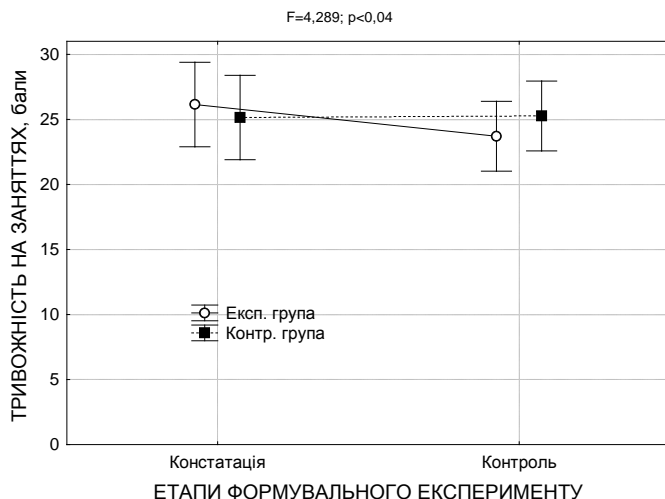


Рис. 3.1. Динаміка показника тривожності студентів на заняттях в університеті (за опитувальником Андреевої) в експериментальній і контрольній групах.

Зрушення в позитивну сторону й винятково лише в експериментальній групі відбулися в показниках валентності п'яти понять КТС: «Мій університет» ($0,29 \pm 0,27$ і $0,45 \pm 0,18$ балів; $T = 80,5$; $p < 0,03$); «Семінар» ($0,17 \pm 0,22$ і $0,34 \pm 0,17$ балів; $T = 41,5$; $p < 0,002$); «Лекція» ($0,24 \pm 0,25$ і $0,43 \pm 0,19$ балів; $T = 31,5$; $p < 0,0007$); «Іспит» ($-0,10 \pm 0,38$ і $0,16 \pm 0,29$ балів; $T = 36,5$; $p < 0,0007$). Саме значне зрушення відбулося

у валентності поняття «Викладач» ($0,11 \pm 0,35$ і $0,32 \pm 0,32$ балів; $T = 10,0$; $p < 0,00004$).

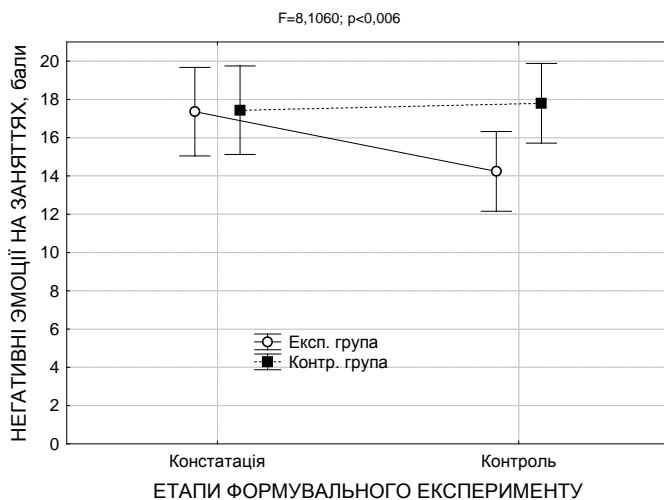


Рис. 3.2. Динаміка показника негативних емоційних переживань на заняттях в університеті (за опитувальником Андрєєвої) в експериментальній і контрольній групах.

Скільки-небудь вираженої динаміки валентності ні у бік посилення, ні у бік зниження позитивного ЕСН за поняттями «Моя група» і «Я» в експериментальній групі не виявлене.

Інтегральні показники ЕСН «Позитивний Афект» і «Негативний Афект» на навчання продемонстрували специфічну динаміку, яка проілюстрована на рис. 3.3 і 3.4. Контроль за цими показниками проводився двічі (безпосередньо після завершення тренінгу й через 2 місяця).

Для обох модальностей ЕСН (позитивної й негативної) виявлена значна перевага експериментальної групи над контрольною. Так, за показниками «Позитивного Афекту» на навчання відразу після закінчення формуючого експерименту виникає значна перевага експериментальної групи над контрольною (відповідно, $35,64 \pm 6,07$ і $31,32 \pm 4,71$ балів, $U = 180,0$; $p < 0,01$).

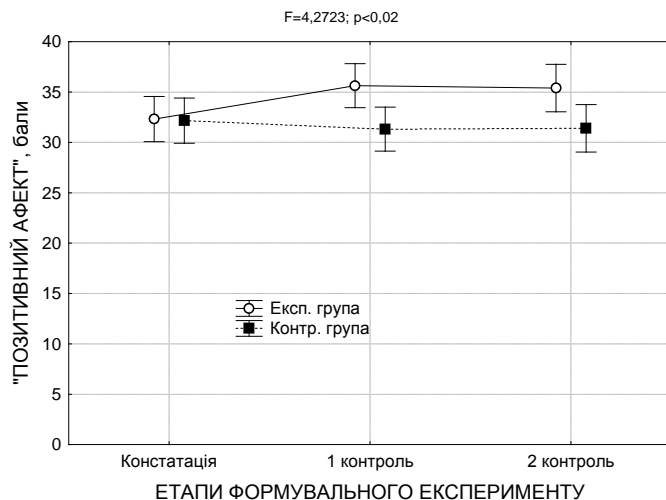


Рис. 3.3. Динаміка інтегрального показника ЕСН ("Позитивний Афект") в експериментальній і контрольній групах.

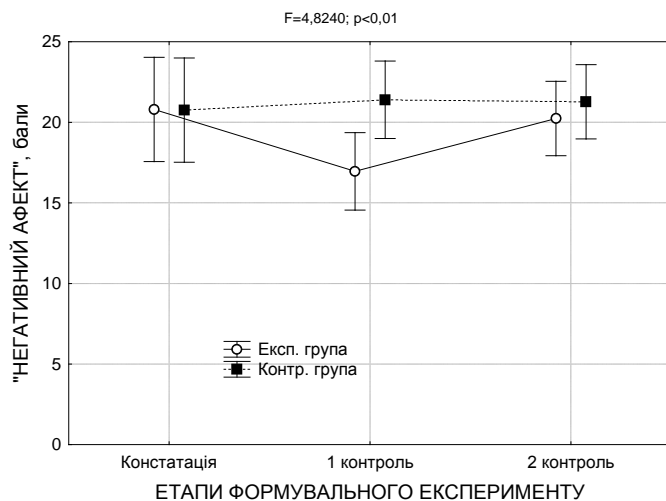


Рис. 3.4. Динаміка інтегрального показника ЕСН ("Негативний Афект") в експериментальній і контрольній групах.

За показником “Негативного Афекту” перевага також на боці експериментальної групи ($16,96 \pm 4,48$ і $21,40 \pm 7,17$ балів, $U = 194,0$; $p < 0,02$). У цьому випадку перевага виражається в зниженому (у порівнянні з контрольною групою) показнику “Негативного Афекту” на навчання.

Істотна перевага експериментальної групи над контрольною за показником “Позитивного Афекту” виявилася стійким у часі: через 2 місяця (при повторному контролі) відмінності залишилися статистично значимими (відповідно, $35,41 \pm 6,45$ і $32,39 \pm 5,12$ балів, $U = 190,5$; $p < 0,02$).

На жаль, ефект тренінгу виявився не настільки стійким у відношенні “Негативного Афекту” на навчання: через 2 місяця розрізнення між групами нівелювалися й перестали бути статистично значимими (відповідно, $20,24 \pm 5,04$ і $21,28 \pm 6,35$ балів, $U = 286,5$).

Проте, так званий «спільний ефект» (одночасний вплив на залежну змінну двох незалежних – наявності / відсутності формуючих впливів і етапів формуючого експерименту) виявився як у відношенні “Позитивного Афекту” ($F = 4,27$; $p < 0,02$), так і у відношенні “Негативного Афекту” ($F = 4,82$; $p < 0,01$).

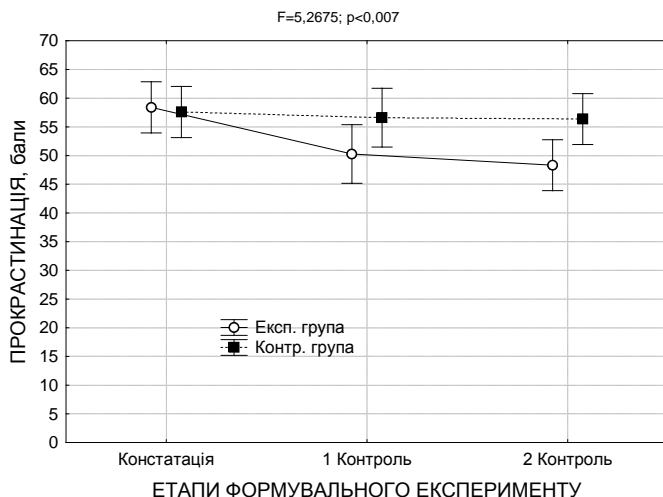


Рис. 3.5. Динаміка показника академічної прокрастинації в експериментальній і контрольній групах.

Рис. 3.5 ілюструє динаміку показника академічної прокрасти-нації у досліджуваних експериментальній й контрольній груп. Перед початком формуючого експерименту даний показник у цих групах був приблизно однаковим ($58,39 \pm 8,97$ балів в експериментальній, і $57,61 \pm 12,85$ – у контрольній групах). Однак до кінця формуючого експерименту в експериментальній групі цей показник помітно знизився, а в контрольній – залишився практично незмінним (відповідно $50,28 \pm 12,38$ і $56,58 \pm 13,05$ балів). Відмінності між показниками рівня значимості тут не досягають ($U = 225,0$), але проявляються на рівні сильної тенденції ($p < 0,1$). Зате через 2 місяці з моменту закінчення формуючого експерименту (тобто під час відстроченої контрольної діагностики) вони стають статистично достовірними ($48,32 \pm 10,53$ балів в експериментальній і $56,36 \pm 11,51$ балів – у контрольній групах; $U = 185,0$; $p < 0,01$). Очевидно, механізм ЕСН, що протистоять тенденції відкладати «на потім» виконання навчальних завдань знадобився певний час «для дозрівання» і оформлення в психіці студентів ($F = 5,27$; $p < 0,007$).

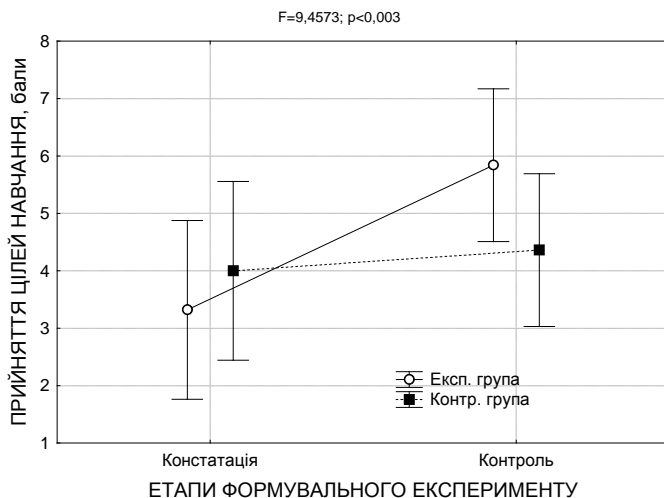


Рис. 3.6. Динаміка показника прийняття цілей навчання (за опитувальником К. Двек) в експериментальній і контрольній групах.

Для нас суттєво те, що розроблена нами коректувально-розвиваюча програма оптимізації ЕСН виявилася досить ефек-

тивної для стимуляції процесів протидії й подолання академічної прокрастинації.

На рис. 3.6 і 3.7 відображена динаміка таких специфічних показників ЕСН, як прийняття цілей навчання й самооцінка навчання, зафіксованих за допомогою опитувальника К. Двек. У проміжку між початком і закінченням формуючого експерименту в обох групах значення цих показників виросли. В експериментальній групі зростання показників було значно більше, що обумовлене формуючими впливами. Так, якщо в контрольній групі показник прийняття цілей навчання збільшився незначно (з $4,00 \pm 3,43$ балів до $4,36 \pm 3,34$ балів), то в експериментальній – досить помітно (з $3,32 \pm 4,27$ балів до $5,84 \pm 3,27$ балів) ($F = 9,46$; $p < 0,003$). Показник самооцінки навчання в контрольній групі змінився незначно, у рамках статистичної погрішності ($0,99 \pm 5,41$ балів при констатації й $1,79 \pm 4,36$ – при контролі). В експериментальній групі масштаби зрушення у бік більш високої самооцінки навчання набагато більше: від $1,41 \pm 4,42$ до $4,39 \pm 3,63$ балів ($F = 6,21$; $p < 0,02$).

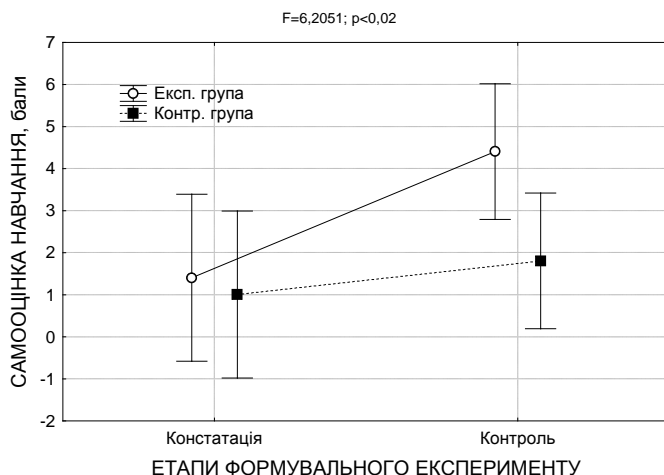


Рис. 3.7. Динаміка показника самооцінки навчання (за опитувальником К. Двек) в експериментальній і контрольній групах.

Дані таблиць 3.5 і 3.6 переконливо свідчать про те, що внаслідок формуючих впливів збільшується кількість студентів, що переважають на заняттях дискусію й схильних надавати оцінкам меншу значимість.

Погоня за високими оцінками, заклопотаність і тривога, що виникають у зв'язку з ними – досить своєрідна форма порушення ЕСН в школярів і студентів. Домінування оцінки у свідомості учня може сховати дійсний зміст одержання знань, спотворити пізнавальну мотивацію навчання й стати джерелом непродуктивної напруги, стресів і фрустрацій [25]. Через суб'єктивізм вчителя (викладача) вона не зв'язує, а навпаки, відокремлює учня від смислу матеріалу, що засвоюється, перешкоджає виконанню дій оцінки й перетворенню її в самооцінку в рамках системи навчальної діяльності [74; 85; 246; 333].

Таблиця 3.5

Розподіл досліджуваних за перевагою високої оцінки, або дискусії на заняттях до формуючого експерименту

| Групи | Перевага | | Усього |
|------------------|------------|------------|--------|
| | оцінки | дискусії | |
| Експериментальна | 19 (76,0%) | 6 (24,0%) | 25 |
| Контрольна | 16 (64,0%) | 9 (36,0%) | 25 |
| Усього | 35 (70,0%) | 15 (30,0%) | 50 |

Примітка: зазначені відсотки за рядками.

Таблиця 3.6

Розподіл досліджуваних за перевагою високої оцінки, або дискусії на заняттях після формуючого експерименту

| Група | Перевага | | Усього |
|------------------|------------|------------|--------|
| | оцінки | дискусії | |
| Експериментальна | 12 (48,0%) | 13 (52,0%) | 25 |
| Контрольна | 16 (64,0%) | 9 (36,0%) | 25 |
| Усього | 28 (56,0%) | 22 (44,0%) | 50 |

Примітка: зазначені відсотки по рядках.

Розподіл процентних часток досліджуваних експериментальної й контрольної груп, що вибирали «дискусію», або «оцінку» до

формуючого експерименту суттєво не різняться. Після участі в тренінгу кількість студентів, що віддавали перевагу «дискусії» в експериментальній групі суттєво виросло ($\varphi^*_{\text{емп}} = 2,075$; $p < 0,05$).

Таким чином, корекційно-розвивальна програма, що була спрямована на оптимізацію ЕСН у студентів, оказалась досить ефективною.

У формуючому експерименті була апробована й довела свою ефективність корекційно-розвивальна програма, спрямована на оптимізацію ЕСН в студентів. Оптимальне ЕСН характеризується низкою об'єктивних і суб'єктивних параметрів, з урахуванням яких була побудована дана програма. Вона складається з підготовчого, загального, чотирьох специфічних й заключного блоків, робота з яких дає можливість системного охоплення корекційними й розвиваючими впливами всього конструкта ЕСН в цілому. Робота велася в напрямку вдосконалювання процесів усвідомлення учасниками власних емоційних ставлень. При цьому розвивалися когнітивні, діяльнісні, мотиваційно-цільові, емоційні й комунікативні засоби впливу на ЕСН.

Внаслідок формуючих впливів в експериментальній групі студентів удалося добитися адаптивних змін в ЕСН. На усвідомлюваному рівні ЕСН зафіксоване зниження інтенсивності негативних емоційних переживань і тривоги на заняттях в університеті. На неусвідомлюваному рівні ЕСН відзначене підвищення валентності ряду понять, пов'язаних з навчально-професійною діяльністю студентів («Мій університет», «Лекція», «Семінар», «Викладач», «Іспит»). Збільшився показник інтегрального позитивного ЕСН й знизився інтегральний показник негативного ЕСН. Зміни позитивного ЕСН виявилися досить стійкими в часі. Про ефективність корекційно-розвивальної програми свідчать позитивна динаміка показників прокрастинації, прийняття цілей і самооцінки навчання, а також посилення орієнтації на дискусію в процесі навчально-професійної діяльності в студентів – досліджуваних експериментальної групи.

ЗАКЛЮЧЕННЯ І ВИСНОВКИ

Отримані в процесі дослідження результати дозволяють зробити наступні висновки.

1. Системотворчим компонентом емоційного ставлення до навчання є сукупність позитивних і негативних емоційних установок студента на навчання. Повторювані в однотипних ситуаціях навчальної діяльності емоційні патерни й переживання підсумовуються, узагальнюються і поступово перетворюються в більш-менш стабільні структури – емоційні установки (почуття), тобто готовність до переживання певних емоцій в тих, чи інших ситуаціях навчальної діяльності. Ставлення до навчання – це усталена позиція студента, яка визначає спрямованість та інтенсивність сприйняття, мислення і дій особистості в сфері навчання. Емоційне ставлення до навчання – складне, багатомірне, багаторівневе явище, що динамічно розвивається, забезпечує актуалізацію позитивних і негативних емоційних установок, що регулюють навчальну діяльність студента. Оптимальне емоційне ставлення до навчання сприяє прийняттю навчального завдання й мотиваційному включенню в процес її розв'язання, структуруванню навчальних дій, ефективному використанню психоенергетичних ресурсів і ефективному мотиваційно-емоційному контролю діяльності.

2. Прояв інтегральних (позитивне ставлення до навчання) та парціальних (особливості психоенергетики, мотивації, а також атенційні аспекти когнітивної сфери особистості) компонентів емоційного ставлення до навчання позитивно пов'язаний з рівнем успішності студентів і відображає ступінь сформованості в них когнітивних, емоційно-мотиваційних і діяльнісних, структур регуляції навчання.

3. Емоційне ставлення до навчання з більшою ймовірністю відповідає параметрам оптимальності при прийнятті студентами концепцій «нарощування» інтелекту і «збагачення» особистості, при домінуванні у них пильності як стилю прийняття рішень, при відсутності (або мінімальної вираженості) порушень в когнітивній обробці інформації (дисфункціональності відношень). Плановірність, цілеспрямованість і особливо наполегливість у діяльності є важливими умовами формування системи оптимальних емоційних

установок студентів на навчання. Орієнтація на стан на противагу орієнтації на дію (особливо за параметрами заклопотаності і коливання) є важливим чинником втрати характеристик оптимальності системи емоційного ставлення до **навчання** у студентів. Схильність відкладати виконання навчальних завдань на майбутнє (прокрастинація) корелює з показниками інтегрального і парціального рівнів емоційного ставлення до навчання, що свідчать про порушення емоційної регуляції навчально-професійної діяльності студентів. Позитивне ставлення до навчання у студентів пов'язано з розвиненими формами академічної саморегуляції (ідентифікованим та інтринсивним мотиваційними стилями), а негативний – з інтроектованою і зовнішньою регуляцією навчальної діяльності. Із трьох профілів мотивації успіху оптимальним для формування системи позитивних установок на навчання є «Високомотивований», а самим неоптимальним – «Низькомотивований». Студенти з «Інтеріоризовано мотивованим» профілем за показниками емоційного ставлення до навчання займають проміжне положення. Поєднання спрямованості на екстеріоризований та інтеріоризований успіх у «Високомотивованому» мотиваційному профілі студентів є найбільш оптимальним для формування системи позитивних установок на навчання. Страх негативної соціальної оцінки сприяє посиленню інтегральної і парціальних негативних емоційних установок на навчання. Прояв когнітивних, діяльнісних і емоційно-мотиваційних чинників емоційного ставлення до навчання має специфіку в групах успішних і невстигаючих студентів.

4. Обчислено регресійні рівняння, які відображають ступінь впливовості предикторів інтегрального позитивного й негативного емоційного ставлення до навчання у студентів. Предикторами, що сприяють позитивному ставленню є висока самооцінка навчання й екстеріоризація успіху. Предиктори, що перешкоджають формуванню позитивних установок на навчання – надпильність при прийнятті рішень, орієнтація на стан при контролі за дією за параметрами коливання і заклопотаності. Негативному ставленню до навчання сприяють орієнтація на стан при контролі за дією за параметром заклопотаності, надпильність при прийнятті рішень, ідентифікований мотиваційний стиль регуляції навчальної діяльності, прокрастинація. Негативне емоційне ставлення блокується за

рахунок високого інтелекту, високої самооцінки навчання й високої самоорганізації навчальної діяльності.

5. У формувальному експерименті було апробовано й доведено свою ефективність корекційно-розвивальної програми, спрямованої на оптимізацію емоційного ставлення студентів до навчання. Програма була реалізована у формі тренінгу, в якому ключовим етапом є той, що спрямований на розвиток прийомів впливу на свої емоційні ставлення, розвиток прийомів ефективного самомотивування, інтринсивної мотивації. В експериментальній групі вдалося домогтися адаптивних змін в емоційнім ставленні до навчання. На усвідомлюваному рівні емоційного ставлення до навчання зафіксовано зниження інтенсивності негативних емоційних переживань і тривоги на заняттях в університеті. На неусвідомлюваному рівні – відзначене підвищення валентності декількох понять, пов'язаних з навчально-професійною діяльністю студентів («Мій університет», «Лекція», «Семінар», «Викладач», «Іспит»). Зміни позитивного ставлення до навчання виявилися досить стійкими в часі.

Перспектива подальших досліджень полягає в наступному.

По-перше, потрібне розширення дослідницького підходу до емоційного предиктору ставлення студентів до навчально-професійної діяльності. У структуру цього предиктора входять не лише емоційні процеси, але і емоційні стани, а також емоційні якості особистості (емоційність, тип емоційної спрямованості).

По-друге, перспективним є диференціально-психологічний підхід до проблеми (розробка типології емоційного ставлення до навчання з урахуванням характерологічних особливостей студентства).

По-третє, необхідно розглянути і емпірично дослідити гендерні і вікові особливості емоційного ставлення до навчання. Заслуговує на увагу динаміка ставлення до навчання в шкільні роки, а також специфіка ставлення до навчання у людей середнього і похилого віку, що прагнуть до отримання знань і оволодіння новими професіями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. — Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1987. — 262 с.:
- 2.Азаров Ю.П. Педагогика Любви и свободы / Ю.П. Азаров. — М.: Топикал, 1994. — 608 с.
- 3.Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. — М.: Педагогика, 1984. — 296 с.
- 4.Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. — Вып. 2. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. — С. 3-15.
- 5.Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. — М.: Наука, 1977. — 380 с
- 6.Ананьев Б.Г. Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды. Т. 2. — М.: Педагогика, 1980. — С. 82-102.
- 7.Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды. В 2-х тт. — Т. II. — М.: Педагогика, 1980. — С. 128-271.
- 8.Ананьев В.А. Психология здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В.А. Ананьев. — СПб.: Речь, 2006. — 384 с.
- 9.Андреева А.Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте / А.Д. Андреева // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик / Под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1988. — С. 129-146.
10. Аносов Ю.А. Внутренние и внешние отношения (субстанциально- акцидентальный аспект): автореф. дисс. ... филос. наук. — СПб., 1994. — 21 с.
11. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы. Избранные труды / П.К. Анохин. — М.: Наука, 1978. — 400 с.

Список використаних джерел

12. Аптер М. За пределами черт личности: реверсивная теория мотивации / Аптер Р.; пер. с англ. — Луцк: MEDIA, 2004. — 111 с.
13. Аристотель. Сочинения. В 4 т. Т. 2 (Органон) / Ред. и вступ. ст. З.Н. Микеладзе. — М.: Мысль, 1978. — 688 с. — (Серия «Философское наследие»).
14. Артюхова Т.Ю. Тревожность как один из факторов, препятствующих адаптации личности студента / Т.Ю. Артюхова // Многоаспектность адаптации населения к изменяющемуся миру: Материалы международной научно-практической конференции. — Пенза, 1999. — С.45-47.
15. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. — М.: Смысл, 2002. — 480 с.
16. Асмус В.Ф. Историко-философские этюды / В.Ф. Асмус. — М.: Мысль, 1984. — 318 с.
17. Ассман А. Простори спогаду. Форми та трансформації культурної пам'яті / Ассман А.; пер. з нім. — К.: Ніка-Центр, 2012. — 440 с.
18. Бабута Л. Нет пропастинации! Режим доступа: http://lib100.com/book/success/net_prokrastinatcii/
19. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. — М.: Педагогика, 1990. — 184 с.
20. Балушок М.В. Психологічні особливості виникнення та подолання внутрішньоособистісних конфліктів в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук, спеціальність 10.00.07 — педагогічна та вікова психологія. — Х., 2015. — 21 с.
21. Бандура А. Теория социального научения / Бандура А.; пер. с англ. П.П. Лосева. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
22. Барабанщиков В.А. Системность. Восприятие. Общение / В.А. Барабанщиков, В.Н. Носуленко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 480 с.
23. Барабанщикова В.В. Феномен прокрастинации в деятельности виртуальных проектных групп / В.В. Барабанщикова, Е.О. Каминская // Национальный психологический журнал/ — 2013 — №2(10). — С. 43-51.
24. Басов М.Я. Избранные психологические произведения / М.Я. Басов. — М.: Педагогика, 1975. — 432 с.

25. Батури́н Н.А. Психология успеха и неудачи: Учебное пособие / Н.А. Батури́н. — Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. — 100 с.

26. Бехтерев В.М. Объективная психология / В.М. Бехтерев. — М.: Наука, 1991. — 480 с. — (Серия «Памятники психологической мысли»).

27. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 528 с.

28. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / Л.И. Божович / Под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. — 352 с.

29. Бойко В.В. Энергия эмоций / В.В. Бойко. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб.: Питер, 2004. — 474 с.

30. Бондырева С. К. Выживание (факторы и механизмы) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. — 368 с.

31. Бреслав Г.М. Психология эмоций: Уч. пособ. / Г.М. Браслав. — М.: Смысл; изд. центр «Академия», 2004. — 544 с.

32. Брихцин М. Воля и волевые качества личности / М. Брихцин // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова. — М.: Наука, С. 134-144.

33. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ) / А.В. Брушлинский. — М.: Мысль, 1979. — 230 с.

34. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. — М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. — 272 с.

35. Будницька О.А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючій ситуації: автореф. дис... канд. психол. наук / Будницька Олександра Анатоліївна. — К., 2001. — 17 с.

36. Буянова М.В. Социально-психологические факторы мотивации достижения: дис. ...кандидата психол. наук: 19.00.05 / Буянова Марианна Викторовна. — СПб., 2004. — 179 с.

Список використаних джерел

37. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я.И. Варваричева // Вопросы психологии. — 2010. — № 3. — С. 121-131.
38. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. пос. / М.Й. Варій. — К.: Центр навчальної літератури, 2008. — 592 с.
39. Варій М.Й. Загальна психологія / М.Й. Варій. — К.: «Центр навчальної літератури», 2009. — 1008 с.
40. Васильев И.А. Эмоции и мышление / И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 192 с.
41. Васильев И.А. Ориентация на действие или состояние как индивидуальная характеристика саморегуляции / И.А. Васильев, Д.А. Леонтьев, О.В. Митина, С.А. Шапкин. — М.: Смысл, 2011. — 128 с.
42. Васильева О.С. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, психологической науке и обыденном сознании / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. — Ростов-на-Дону: ООО «Мини Тайп», 2005. — 480 с.
43. Вассерман Л. И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика / Л.И. Вассерман, В. А. Абабков, Е. А. Трифонова. — СПб.: Речь, 2010. — 192 с.
44. Верч Дж. Коллективная память. Национальные нарративы и консервативная природа коллективной памяти / Дж. Верч // Междисциплинарные исследования памяти / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Н. Корж. — М.: Издательство «Институт психологии РАН» 2009. — С. 33-57.
45. Виллонас В. Психология развития мотивации / В.К. Виллонас. — СПб.: Речь, 2006. — 458 с.
46. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. — СПб.: Питер, 2005. — 336 с. — (Серия «Практическая психология»).
47. Волженцева И.В. Особливості психічних станів студентів у процесі навчальної діяльності / І.В. Волженцева // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. Х., част.1. — К.: «ГНОЗИС», 2008. — С. 71-79.

48. Волженцева И.В. Проблема регуляції психічних станів студентів у стресових ситуаціях навчальної діяльності / И.В. Волженцева // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. - Вип. 13 / гоов. ред. В.В. Олійник. — К.: Геопринт, 2009. — Ч.2. — С. 69-75.

49. Воронина О.А. Жизненные стратегии как фактор отношения студентов к учебной деятельности. Ценности современной науки и образования [Текст]: материалы международной научно-теоретической конференции (г.Киров, ВятГГУ, 3- 4 апреля 2008 г.): в 2 т. Т. — Киров: Изд - во ВятГГУ, 2008. — С. 79-83.

50. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 тт. Т. 6. Научное наследство. — М.: Педагогика, 1984. — С. 5-90.

51. Габдреева, Г. Ш. Самоуправление психическим состоянием. Учеб. пособие / Г.Ш. Габдреева. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1981. — 63 с.

52. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. В 2-х тт. Т. I. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. — С. 441-469.

53. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 25-33.

54. Гальперин П.Я. К вопросу об инстинктах у человека / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. — 1976. — №1. — С. 28-37.

55. Геген Н. Психология манипуляции и подчинения / Геген Н.; пер. с франц. — СПб.: Питер, 2005. — 203 с.

56. Гербарт И.Ф. Психология / Гербарт И.Ф.; пер. с нем. / Предисловие В. Куренного. — М.: Издательский дом "Территория будущего", 2007. — 288 с. — (Серия "Университетская библиотека Александра Погорельского").

57. Геронтопсихология // Под ред. Г.С. Никифорова. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. — 391 с.

58. Гефдинг Г. Очерки психологии, основанной на опыте / Гефдинг Г.; пер. с нем. — СПб.: Министерство путей сообщения, 1896. — 389 с.

59. Глассер У. Школы без неудачников / Глассер У.; пер. с англ. — М.: Прогресс, 1991 — 176 с.

Список використаних джерел

60. Голдберг Э. Парадокс мудрости. Научное опровержение «старческого слабоумия» / Голдберг Э.; пер. с англ. — М.: Поколение, 2007. — 384 с.
61. Гоноболин Ф.Н. Внимание и его воспитание / Ф.Н. Гоноболин. — М.: Педагогика, 1972. — 160 с.
62. Горбатков А.А. Модальная зона активности: к проблеме зависимости эмоций от успешности деятельности / А.А. Горбатков // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 4. — С. 78-91.
63. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
64. Гордеева Т.О. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. — 2010. — №1. — С. 24-33.
65. Горчакова Е.Б. Мотив достижения успеха в структуре личности и деятельности будущих менеджеров: дис. ...кандидата психол. наук: 19.00.05 / Горчакова Елена Борисовна. — Хабаровск, 2002. — 164 с.
66. Гостев А.А. Психология вторичного образа / А.А. Гостев. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — 512 с.
67. Грачева Л.В. Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой. Самоиндукция эмоций, упражнения актерского тренинга, исследования / Л.В. Грачева. — СПб.: Речь, 2004. — 120 с.
68. Гремлинг С. Практикум по управлению стрессом / Гремлинг С., Ауэрбах С.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2002. — 240 с. — (Серия «Практикум по психологии»).
69. Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности / Л.П. Гримак. — М.: Политиздат, 1991. — 320 с.
70. Гринберг Г. Управление стрессом / Гринберг Г.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2002. — 496 с. — (Серия «Мастера психологии»).
71. Гринбергер Д. Управление настроением: методы и упражнения / Гринбергер Д., Падески К.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2008. — 224 с. — (Серия «Сам себе психолог»).
72. Грот Н.Я. Психология чувствований: 1. История анализа и метода чувствований в европейской психологии // Известия историко-филологического института князя Безбородко в Нежине. Т. 4. Вып. 2. — СПб., 1879. — С. 1-410.

73. Грот Н.Я. Психология чувствований в её истории и главных основах: 2. Теоретический отдел. Основы анализа и синтеза чувствований для будущей психологи // Известия историко - филологического института князя Безбородко в Нежине. Т. 5. — СПб. 1880. — С. 411-551.

74. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с. — (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

75. Де Дрю К.К.У. Источники и последствия эмоций в организационных командах / Де Дрю К.К.У., Уэст М.А., Фишер А.Х., МакКертн С.; пер. с англ. // Эмоции и работа. Теории, исследования и методы применения / Под ред. Р.Л. Пэйна, К.Л. Купер. — Х.: Гуманитарный центр, 2008. — С. 309-337.

76. Дерябин В.С. Чувства, влечения, эмоции / В.С. Дерябин. — Л.: Наука, 1974. — 258 с.

77. Діомідова Н.Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів в умовах екзаменаційного стресу студентів: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Діомідова Налалія Юріївна; Харківський нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. — Х., 2016. — 20 с.

78. Добрынин Н.Ф. Основные вопросы психологии внимания / Н.Ф. Добрынин // Психологическая наука в СССР. В 2-х тт. Т. I. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. — С. 207-220.

79. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. — М.: Политиздат, 1978. — 272 с.

80. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. — К.: Политиздат Украины, 1987. — 140 с.

81. Долгова В.И. Формирование эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа / В.И. Долгова, М.Ю. Буслаева. — Челябинск: Изд-во РЕКПОЛ, 2010. — 205 с.

82. Дормашев Ю.Б. Психология внимания / Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов. — М.: Тривола, 1999. — 336 с.

83. Дорфман Л.Я. Эмоциональные предпочтения как фактор приспособления индивидуальности студента к требованиям учебной деятельности / Л.Я. Дорфман // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. — Пермь, 1988. — С. 70-79.

Список використаних джерел

84. Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль / Л.Я. Дорфман // Вопросы психологии. — 1989. — № 5. — С. 88-95.
85. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. — М.: Дом педагогики, 1996. — 208 с.
86. Дуэж К. Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей / Дуэж К.; пер. с англ. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 400 с.
87. Дэкерс Л. Мотивация: Теория и практика. Расширенный курс / Дэкерс Л.; пер. с англ. — ГроссМедиа, 2007. — 640 с.
88. Дэлглиш Т. Эмоции / Т. Дэлглиш // Психология: комплексный подход / Под ред. М. Айзенка. — Минск: ООО «Новое знание», 2002. — С. 460-500.
89. Емельянова Е.В. Скажи депрессии «Прощай!», или Как избавиться от проблем / Е.В. Емельянова. — СПб.: Речь, 2008. — 320 с.
90. Євдокимова Н.О. Психологічні засади формування суб'єкта правничої діяльності у вищому навчальному закладі: монографія / Н.О. Євдокимова. — Миколаїв: Іліон, 2011. — 420 с.
91. Занюк С.С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг / С.С. Занюк. — К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. — 352 с. — (Сер. «Новейшая психология»; Вып. 7).
92. Захарова М.Л. «Шкала Дисфункциональных Отношений» как метод исследования когнитивных искажений [Электронный ресурс] / М.Л. Захарова. — Режим доступа: <http://sibac.info/conf/pedagog/xxix/33255> — Название с экрана.
93. Зейгарник Б.В. Теория личности Курта Левина / Б.В. Зейгарник. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 118 с.
94. Зимняя И.А. Педагогическая психология: уч. для студентов по пед. и психол. направ. и спец. — М.: Логос, 2000. — 384 с.
95. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. 3-е изд. — СПб.: Питер, 2006. — 208 с. — (Серия «Учебное пособие»).
96. Иванова Е.Ф. Коллективная память и ее особенности / Е.Ф. Иванова // Харьковская школа психологии: Наследие и современная наука / Отв. ред. Т.Б. Хомуленко, М.А. Кузнецов. — Х.: Издательство ХНПУ имени Г.С. Сковороды, 2012. — С. 76-94.

97. Изард К. Психология эмоций / Изард К.: пер. с англ. — СПб.: Питер, 1999. — 464 с. — (серия «Мастера психологии»).
98. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2000. — 288 с. — (Серия «Мастера психологии»).
99. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с. — (Серия «Мастера психологии»).
100. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2005. — 412 с.
101. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2011. — 224 с. — (Серия «Мастера психологии»).
102. Ильин Е.П. Психология взрослости / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2012. — 544 с. — (Серия «Мастера психологии»).
103. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография / А.Д. Ишков. — М.: Издательство АСВ, 2004. — 224 с.
104. Каменюкин А.Г. Антистресс-тренинг / А.Г. Каменюкин, Д.В. Ковпак. — СПб.: Питер, 2004. — 192 с.
105. Канеман Д. Внимание и усилие / Канеман Д.: пер. с англ. — М.: Смысл, 2006. — 287 с.
106. Капрара Дж. Психология личности / Капрара Дж., Сервон Д.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2003. — 640 с.
107. Карловская Н.Н. Преодоление прокрастинации как ресурс психического здоровья / Н.Н. Карловская, Л.И. Дементий // Психологическое здоровье субъектов образовательного процесса: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Омск, 11 нояб. 2011 г. / Ом. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского ; [редкол.: Л. И. Дементий (гл. ред.) и др.]. — Омск: Изд-во ОмГУ, 2011. — С. 16-20.
108. Карсон Р. Аномальная психология / Карсон Р., Батчер Дж., Минека С.; пер. с англ. — 11-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 1167 с. — (Серия «Мастера психологии»).
109. Касвинов С.Г. Система Выготского. Кн. 1: Обучение и развитие детей и подростков / С.Г. Касвинов. — Х.: Райдер, 2013. — 460 с.
110. Кассинов П. Психотерапия гнева. Полное практическое руководство / Кассинов П., Тафрейт Р.Ч.; пер. с англ. — М.: АСТ; СПб.: Сова. — 2006. — 477 с.

Список використаних джерел

111. Кириленко Т.С. Чуттєво-емоційні виміри вчинковості / Т.С. Кириленко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред.. В.О. Татенка. — К.: Либідь, 2006. — 360 с.
112. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посібник / Т.С. Кириленко. — К.: Либідь, 2007. — 256 с.
113. Клименко В.В. Психофізіологічні механізми праксису людини: монографія / В.В. Клименко. — К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. — 640 с.
114. Ковалев А.Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. — М.: Просвещение, 1970. — 391 с.
115. Когнитивная психотерапия расстройств личности / Под ред. А. Бека, А. Фримена; пер. с англ. С.А. Комаров. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
116. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо и др.; пер. с англ. А. Татлыбаева. — СПб.: Питер, 2003. — 304 с.
117. Козуб Я.В. ИмPLICITные теории интеллекта и личности как фактор эмоционального отношения студентов к учебно-познавательной деятельности в вузе / Я.В. Козуб // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. — Сер. «Психологія». Вип. 51. — Х.: ХНПУ, 2015. — С. 73-90.
118. Колесов Д.В. Поведение: физиология, психология, этика: Учеб. пособие / Д.В. Колесов. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. — 696 с. — (Серия «Библиотека психолога»).
119. Колесов Д.В. Оценка (психология и прагматика оценки): Учеб. пособие / Д.В. Колесов. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. — 816 с. — (Серия «Библиотека психолога»).
120. Коломинский Я.Л. Психология эмоциональных отношений / Я.Л. Коломинский // Вопросы психологии. — 1988. — № 5. — С. 17-29.
121. Колчигіна А.В. Копінг-поведінка студентів з різним ступенем мотивації досягнення в ситуаціях оцінювання (на прикладі іспиту): автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Колчигіна

Анна Валеріївна; Харківський нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. — Х., 2016. — 22 с.

122. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням / Кондаш О. — К.: Рад.школа, 1981. — 170 с.

123. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. — М.: Наука, 1980. — 256 с.

124. Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О.К. Конопкин // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С. 38-48.

125. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: Учебное пособие для вузов / Т.В. Корнилова. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 286 с.

126. 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.

127. Корнилова Т.В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация / Т.В. Корнилова // Психологические исследования. — 2013. — Т. 6. — №31. — С. 4. Пароль доступа: <http://psystudy.ru>

128. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В.К. Котырло. — К. Вища школа, 1971. — 197 с.

129. Краева К.В. Субъектный механизм преодоления экзаменационного стресса: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ксения Владимировна Краева. — Хабаровск, 2012. - 20 с.

130. Крайг Г. Психология развития / Крайг Г.: пер. с англ. — СПб.: Питер, 2000. — 992 с. — (Серия «Мастера психологии»).

131. Крайг Ж. Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай / Крайг Ж.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2010. — 176 с. — (Сер. «Сам себе психолог»).

132. Краткая Шкала страха негативной оценки [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3284532/> — Название с экрана.

133. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дисс. ...доктора психол. наук: 19.00.13 — психология развития, акмеология / Крюкова Татьяна Леонидовна. — Кострома, 2005. — 473 с.

Список використаних джерел

134. Кузнецов М.А. Эмоциональная память / М.А. Кузнецов. — Х.: Крок, 2005. — 568 с.
135. 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.
136. Кузнецов М.А. Специфіка реагування на екзаменаційний стрес у студентів з різними рівнями емоційної креативності / М.А. Кузнецов, Н.Ю. Діомідова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. — Психологія. Випуск 35. — Х.: ХНПУ, 2010. — С. 149-154.
137. 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.
138. Кузнецов М.А. Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки / М.А. Кузнецов, О.В. Грицук. — Х.: ХНПУ, 2011. — 206 с.
139. Кузнецов М.А. Шкільні страхи: Види, умови прояву та шляхи подолання / М.А. Кузнецов, І.В. Бабарикіна. — Х.: ХНПУ, 2012. — 227 с.
140. 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.
141. 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.
142. Кузнецов О.І. Особистісні фактори динаміки психічних станів студентів в умовах успішної та неуспішної навчальної діяльності: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Кузнецов Олександр Ігорович; Харківський нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. — Х., 2015. — 20 с.
143. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А. А. Реан. — СПб.: МААН, 1993. — 121 с.

144. Куликов Л.В. Проблема описания психических состояний // Психические состояния / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. — СПб.: Питер, 2000. — С. 11-42.

145. Куль Ю. Сила собственного Я. Семь психогимнастик для бессознательного / Куль Ю., Шторх М.; пер. с нем. — Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2015. — 324 с.

146. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. — М.: Просвещение, 1985. — 128 с.

147. Купер К.Л. Управление стрессом в организации и деструктивные эмоции в работе / Купер К.Л., Картайт С.; пер. с англ. // Эмоции и работа. Теории, исследования и методы применения / Под ред. Р.Л. Пэйна, К.Л. Купер. — Х.: Гуманитарный центр, 2008. — С. 414-432.

148. Куттер П. Любовь, ненависть, зависть, ревность. Психологический анализ страстей / Куттер П.; пер. с нем. — СПб.: Б.С.К., 1998. — 115 с.

149. Кэмерон-Бендлер Л. Заложник эмоций. Как спасти вашу эмоциональную жизнь / Кэмерон-Бендлер Л., Лебо М.; пер. с англ. — Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. — 256 с. — (Сер. «Психотерапия новой волны»).

150. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.А. Бреус. — М.: Академия, 2001. — 286 с.

151. Лазарус Р.С. Дискретные эмоции в организационной жизни / Лазарус Р.С., Коэн-Хараш Р.; пер. с англ. // Эмоции и работа. Теории, исследования и методы применения / Под ред. Р.Л. Пэйна, К.Л. Купер. — Х.: Гуманитарный центр, 2008. — С. 71-131.

152. Лазурский А.Ф. Программа исследования личности в ее отношениях к среде / А.Ф. Лазурский, С.Л. Франк // Русская школа. — 1912. — Книга I. Январь. — С. 1-24; Книга 2. Февраль. — С. 1-17.

153. Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. Психология общая и экспериментальная / А.Ф. Лазурский. — СПб.: Издательство «АЛЕТЕЙЯ», 2001. — 288 с. — (Серия «Российские психологи: Петербургская научная школа»).

Список використаних джерел

154. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта / А.Н. Лактионов. — 2-е изд. — Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2010. — 366 с.
155. Ланге Н.Н. Психический мир. Избранные психологические труды / Н.Н. Ланге. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 368 с. — (Серия «Психологи Отечества»).
156. Левин К. Динамическая психология: избранные труды / Левин К.; пер. с нем., англ. — М.: Смысл, 2001. — 572 с.
157. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. — М.: Просвещение, 1964. — 344 с.
158. Левченко В.В. Позитивная психология: учеб. пособие / В.В. Левченко. — М.: ФЛИНТА, 2014. — 258 с.
159. Левченко Е. История и теория психологии отношений / Е. Левченко. — СПб.: Алетейя, 2003. — 312 с. — (Серия «Российские психологи: петербургская научная школа»).
160. Левченко Т.І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності. Монографія / Т.І. Левченко. — Вінниця: Нова Книга, 2011. — 448 с.
161. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека / А.Б. Леонова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
162. Леонова А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. — М.: Смысл, 2009. — 311 с.
163. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / А.Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т.1 — М.: Педагогика, 1983. — С. 348-380.
164. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. — Т. II. — М.: Педагогика, 1983. — С. 94-231.
165. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. — М.: Смысл, 2001. — 511 с.
166. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
167. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А.В. Либина. — М.: Эксмо, 2008. — 400 с.

168. Линде Н.Д. Эмоционально-образная терапия (теория и практика) / Н.Д. Линде. — М., 2004. — 153 с.
169. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
170. Лоуэн А. Радость / Лоуэн А.; пер. с англ. — Минск: ООО «Попурри», 1999. — 464 с.
171. Лук А.Н. Очерки эвристической психологии / А.Н. Лук. — М.: бином. Лаборатория знаний, 2011. — 228 с.
172. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия / А. Лэнгле; пер. с нем. А. Боковиков, С. Хальбруннер, А. Локтионова. — М.: Генезис, 2004. — 128 с.
173. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / Лэнгле А.; пер. с нем. О. Ларченко. — М.: Генезис, 2006. — 235 с.
174. Лэнгле А. Дотянуться до жизни... Экзистенциальный анализ депрессии / А. Лэнгле; пер. с нем. О. Ларченко. — М.: Генезис, 2010. — 128 с.
175. Лэнгле А. Современный экзистенциальный анализ. История, теория, практика исследования / А. Лэнгле, Е.М. Уколова, В.Б. Шумский. — М.: Логос, 2014. — 556 с.
176. Любарт Т. Психология креативности / Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф.; пер. с франц. — М.: «Когито-Центр, 2009. — 215 с. — (Университетское психологическое образование).
177. Людвиг П. Победы прокрастинацию! Как перестать откладывать дела на завтра / Людвиг П.; пер. с англ. — М.: Альпина Диджитал, 2014. — 220 с.
178. Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. — К.: Либідь, 2006. — 360 с.
179. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2004. — С. 29-36.
180. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием / М.Ш. Магомед-Эминов, И. А. Васильев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 144 с.

Список використаних джерел

181. Мак-Каллоу Дж. Лечение хронической депрессии / Мак-Каллоу Дж.; пер. с англ. Н. Алексеевой, О. Исаковой. — СПб.: Речь, 2003. — 368 с.

182. Маккей Й. Как победить стресс и депрессию / Маккей Й., Дэвис М., Фэннинг П.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2011. — 288 с.

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

184. Макклелланд Д. Мотивация человека / Макклелланд Д.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2007. — 672 с. — (Серия «Мастера психологии»).

185. Мак-Кей М. Укрощение гнева / Мак-Кей М., Роджерс П., Мак-Кей Ю.: пер. с англ. — СПб.: Питер Пресс, 1997. — 352 с. — (Сер. «Сам себе психолог»).

186. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии / МакМаллин Р.; пер. с англ. Т. Саушкина. — СПб.: Речь, 2001. — 560 с.

187. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. — К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. — 240 с.

188. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е.Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. Тематический выпуск: Диагностика личностного потенциала / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой. — 2010. — №2. — С. 87-111.

189. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.

190. Маршал-Вишневская М. Роль представлений в упорном действии / М. Маршал-Вишневская, Е. Ярчевская-Герц // Мотивация замысла; пер. с польск. — Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр» / Шевчук Д.М., 2015. — С. 95-123.

191. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. — М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 720 с.

192. Медична психологія. Підручник / [Максименко С.Д., Коваль І.А., Максименко К.С., Папуча М.В.]. За ред. акад. С.Д. Максименка — Вінниця: Нова Книга, 2008. — 520 с.

193. Меднікова Г.І. Динаміка психологічних захисних механізмів у студентському віці / Г.І. Меднікова // Збірник наукових праць за матеріалами II науково-практичної конференції «Бочаровські Читання» (28 березня 2014 р.) / МВС України, Харьк. нац. ун-т внутр. справ. — Х.: ХНУВС, 2014. — С. 194-197.

194. Мелик-Пашаев А.А. Из опыта изучения эстетического отношения к действительности / А.А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. — 1990. — № 5. — С. 22-30.

195. Меррей Г. Применение теста тематической апперцепции / Меррей Г.; пер. с англ. // Проективная психология. — М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 129-135.

196. Милль Дж. Ст. Система логики силлогистической и индуктивной: Изложение принципов доказательства в связи с методами научного исследования / Милль Дж. Ст.; пер. с англ. // Предисл. и прил. В.К. Финна. — Изд. 5-е, испр. и доп. — М.: ЛЕНАНД, 2011. — 832 с. — Серия: "Из наследия мировой философской мысли: логика"

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

198. Мясищев В.Н. Понятие личности и его значение для медицины / В.Н. Мясищев // Методологические проблемы психоневрологии / Под общ. ред. М.М. Кабанова, В.Н. Мясищева Труды ин-та им. В.М. Бехтерева. — Т. 39. — 1966. — С. 25-55.

199. Мясищев В.Н. Психические состояния и отношения человека / В.Н. Мясищев // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. — СПб., 1996, №1. — С. 8-14.

200. Налчаджян А. А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание / А. А. Налчаджян. — М.: Когито-Центр, 2006. — 415 с.

201. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / А.Д. Наследов. — СПб.: Речь, 2004. — 392 с.

202. Натаров В.И. Индивидуально-психологические особенности студентов-заочников и успешность их обучения / В.И. Натаров, А.С. Соловьев // Вопросы психологии. — № 5. 1989. — С. 52-56.

203. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения / Т.А. Немчин. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. — 167 с.

Список використаних джерел

204. Никитин Е.П. Феномен человеческого самоутверждения // Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова. — СПб.: Алетейя, 2000. — 224 с.
205. Нікітіна О.П. Психолого-педагогічні передумови ставлення до грошей в системі відношень особистості юнацького віку: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Нікітіна Оксана Петрівна; Харківський нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. — Х., 2011. — 20 с.
206. Носенко Э.Л. О возможности оценки эмоциональной устойчивости человека по характеристикам его речи / Э.Л. Носенко // Вопросы психологии. — 1977. — № 3. — С. 46-56.
207. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: (Монографія) / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. — К.: Вища школа, 2003. — 126 с.
208. Нуркова В.В. Совершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности / В.В. Нуркова. — М.: Изд-во УРАО, 2000. — 320 с.
209. Ньюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ньюттен Ж.; пер. с англ. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.
210. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Л.Ф. Обухова. — М.: Пед. общество России, 2004. — 444 с.
211. Общая психология. В 7 т.: учебник для студ. высш. уч. заведений / Под ред. Б.С. Братуся. — Т. 4. Внимание / М.В. Фаликман. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 480 с.
212. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / С.И. Ожегов // Под ред. Н.Ю. Шведовой. — М.: Изд-во «Русский язык», 1988. — 750 с.
213. Олефір В.О. Мотиваційно-особистісні фактори професійної успішності рятувальників / В.О. Олевір, С.О. Сняров. — Х.: УІПА, 2011. — 183 с.
214. Олефір В.О. Інтелектуально-особистісний потенціал саморегуляції суб'єкта діяльності / В.О. Олефір. — Х.: УІПА, 2015. — 256 с.
215. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / Олпорт Г.: пер. с англ. — М.: Смысл, 2002. — 462 с.

216. Ольшанникова А.Е. Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности / А.Е. Ольшанникова, Л.А. Рабинович // Вопросы психологии. — 1974. — № 3. — С. 65-73.
217. Ольшанникова А.Е. Роль индивидуально-типичных особенностей эмоциональности в саморегуляции деятельности / А.Е. Ольшанникова, И.В. Пацявичюс // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — № 1. — С. 70-81.
218. Орел В.Е. Синдром психического выгорания. Мифы и реальность / В.Е. Орел. — Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2014. — 296 с.
219. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
220. Орлов Ю.М. Стыд. Зависть / Ю.М. Орлов. — М.: Слайдинг, 2005. — 96 с.
221. 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.
222. Основные направления психологии в классических трудах. Ассоциативная психология. Спенсер Г. Основания психологии. Т. Циген. Физиологическая психология в 14 лекциях. — М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. — 560 с. — (Серия «Классики зарубежной психологии»).
223. Падун М.А. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика / М.А. Падун, А.В. Котельникова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. — 206 с.
224. Падун М.А. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман / М.А. Падун, А.В. Котельникова // Психологический журнал. — Т. 29. — № 4. — С. 98-106.
225. Пакулина С.А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе / С.А. Пакулина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2008. — № 88. — С. 23-32.

Список використаних джерел

226. Пархомович В.Б. Деструктивные эмоциональные состояния / В.Б. Пархомович. — Мн.: Издатель ИП Логвинов, 2012. — 444 с.
227. Первичко Е.И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход. // Национальный психологический журнал. — 2014. — № 4(16). — С. 13-22.
228. Перлз Ф. Гештальт-подход, Свидетель терапии / Ф. Перлз; пер. с англ. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. — 224 с.
229. Петрова А.С. Особливості психокорекції соціальних страхів у студентів: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Петрова Алла Сергіївна; Київський нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. — К., 2015. — 21 с.
230. Петровский А.В. Теоретическая психология: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 496 с.
231. Підбуцька Н.В. Психологічні основи професіоналізму інженера: структура, динаміка, та закономірності розвитку: монографія / Н.В. Підбуцька. — Х.: Діса плюс, 2016. — 296 с.
232. Поттер-Эфран Р. Стыд, вина и алкоголизм: клиническая практика / Поттер-Эфран Р.; пер с англ. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. — 416 с. — (Серия: «Лечение зависимостей»).
233. Прангишвили А.С. К проблеме бессознательного в свете теории установки: школа Д.Н. Узнадзе// Бессознательное: Природа, функции, методы исследования. Том первый: Развитие идеи / Под общ. ред. Ф.В. Бассина, А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия. — Тбилиси: Мецниереба, 1978. — С. 84-94.
234. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. — Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1991. — 167 с.
235. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О. Прохоров. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 352 с.

236. Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний / А.О. Прохоров. — М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2009. — 352 с.

237. Психологические механизмы целеобразования / Под ред. О.К. Тихомирова. — М.: Наука, 1977. — 257 с.

238. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. Навчальний посібник / [М.С. Корольчук, М.В. Крайнюк, А.Ф. Косенко, Т.І. Кочергина]. Заг. ред. М.С. Корольчука. — К.: Фірма «ІНКООС, 2002. — 272 с.

239. Психология здоровья: учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. — СПб.: Питер, 2003. — 607 с.

240. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 656 с. — (Серия «Психологическая энциклопедия»).

241. Развитие личности в развивающем образовании: монография / Под ред. А.К. Дусавицкого, Е.В. Заики. — Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2011. — 292 с.

242. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Райс Ф.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2000. — 656 с. — (Серия «Мастера психологии»).

243. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. — 479 с. (Психология – лучшее).

244. Резнікова О.А. Адаптаційна трансформація психологічного захисту особистості студента: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Резнікова Олена Анатоліївна. — Х., 2010. — 229 с.

245. Ремшмидт Х. Подростковой и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Ремшмидт Х.; пер. с нем. — М.: Мир, 1994. — 320 с.

246. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности. Строение учебной деятельности / В.В. Репкин // Вестник Харьковского университета. — №132. — Психология. — Вып. 9. — Х. : Изд. объединение «Вища школа»; Изд-во при Харьковском государственном университете, 1976. — С. 3-16.

247. Ромек В.Г. Психологические особенности уверенной в себе личности // Социальная психология личности в вопросах и отве-

Список використаних джерел

тах: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Лабунской. — М.: Гардарики, 2000. — С. 207-225.

248. Роменець В.А. Вчинок і постання канонічної психології / В.А. Роменець // Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько- психологічні студії / за заг. ред. В.О. Татенка. — К.: Либідь, 2006. — С. 11-36.

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

250. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Рудестам К.; пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Прогресс, 1993. — 368 с.

251. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования / В.М. Русалов. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. — 528 с. — (Достижения в психологии).

252. Рыбалка В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие / В.В. Рыбалка. — Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. — 872 с.

253. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями / Ю.В. Саенко. — СПб.: Речь, 2010. — 232 с. — (Серия «Психологический тренинг»).

254. Салецц Р. О страхе / Салецц Р.: пер. с англ. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. — 192 с.

255. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 288 с.

256. Сандомирский М.Е. Защита от стресса. Телесные технологии / М.Е. Сандомирский. — СПб.: Питер, 2008. — 256 с. — (Серия «Учебное пособие»).

257. Селиванов В.И. Избранные психологические труды / В.И. Селиванов. — Рязань, 1992. — 194 с.

258. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / Селигман М.; пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Альпина Пабlishер, 2015. — 338 с.

259. Семиченко В.А. Психические состояния: модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов / В.А. Семиченко. — К.: Магістр-S, 1998. — 207 с. — (Психология).

260. Сергеева О.М. Влияние экзаменационного стресса на учебную мотивацию студентов вуза: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ольга Михайловна Сергеева. — Н.-Новгород, 2008. — 20 с.

261. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. Практическое руководство / Е.В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2000. — 234 с.

262. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2004. — 208 с.

263. Симонов П.В. Эмоциональный мозг / П.В. Симонов. — М.: Наука, 1981. — 215 с.

264. Скиннер Р. Семья и как в ней уцелеть / Р. Скиннер, Дж. Клииз: пер с англ. Н.М. Падалко. — М.: Независимая фирма «Класс», 1995. — 272 с.

265. Скотт Дж. Перепады настроения: как с этим справляться. Пособие по самопомощи: Когнитивная поведенческая психотерапия / Скотт Дж.; пер. с англ. О. Долговой. — М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2004. — 271. — (Серия «Сам себе психолог»).

266. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — 474 с. — (Интеграция академической и университетской психологии).

267. Соколова И.М. Особенности формирования и срыва адаптации у студентов вуза / И.М. Соколова // Збірник наукових праць за матеріалами II науково-практичної конференції «Бочаровські Читання» (28 березня 2014 р.) / МВС України, Харьк. нац. ун-т внутр. справ. — Х. : ХНУВС, 2014. — С. 198-201.

268. Солодухова О.Г. Особистісні детермінанти адаптації суб'єкта до педагогічної професійної діяльності / О. Г. Солодухова // Особистісні та ситуативні детермінанти поведінки і діяльності людини: зб. наук. праць за заг. ред. д-ра психол. наук, проф. В.Д. Потапової, канд. психол. наук, доцента А.В. Гордєєвої. — Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2007. — С. 204-216.

269. Сосновикова Ю.Е. К вопросу об определении понятия и принципах классификации психических состояний человека /

Список використаних джерел

Ю.Е. Сосновикова // Вопросы психологии. — 1968. — № 6. — С. 112-116.

270. Социальная психология. 7-е изд. / Под ред. С. Московичи. — СПб.: Питер, 2007. — 592 с. — (Серия «Мастера психологии»).

271. Спиридонов В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем: Учебное пособие / В.Ф. Спиридонов. — М.: Генезис, 2006. — 319 с. — (Серия «Учебник XXI века»).

272. Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология / Е.И. Степанова. — СПб.: Алетейя, 2000. — 288 с.

273. Стищенко И.В. Тренинг уверенности в себе. Развитие и реализация новых возможностей / И.В. Стищенко. — СПб.: Речь, 2012. — 230 с.

274. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко — Р / наД.: Феникс, 1997. — 736 с.

275. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии / Стреляу Я.; пер. с польск. — М.: Прогресс, 1982. — 231 с.

276. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. — 512 с. — (Психология социальных явлений).

277. Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Занкова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. — 619 с.

278. Судаков К.В. Кросскорреляционный вегетативный критерий эмоционального стресса / К.В. Судаков, О.П. Тараканов, Е.А. Юматов // Физиология человека. — 1995. — № 3. — С. 87-95.

279. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. — М.: Просвещение, 1973. — 204 с.

280. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н.Ф. Талызина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. — 134 с.

281. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — 343 с.

282. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. — М.: Изд-во Моск ун-та, 1984. — 272 с.

283. Тримаскина И.В. Тренинг эмоционального интеллекта / И.В. Тримаскина, Д.Б. Тарантин, С.В. Матвиенко. — СПб.: Речь, 2010. — 157. — (Серия «Психологический тренинг»).

284. Троицкий М.М. Психология. Лекции, читанные в 1982 / 3 акад. году М.М. Троицкий. — М., 1884. — 135 с.

285. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. — СПб.: Питер, 2001. — 416 с. — (Серия «Психология-классика»).

286. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Узнадзе Д.Н.; пер. с груз. — М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. — 413 с. — (Серия «Живая классика»).

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

288. Уильямс М. Выход из депрессии. Освободите себя от хронической неудовлетворенности / Уильямс М., Тисдейл Дж., Сигал З., Кабат-Цинн Й. — СПб.: Питер, 2009. — 288 с.

289. Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. — 198 с.

290. Феномен и категория зрелости в психологии // Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. — М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2007. — 223 с.

291. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.

292. Фоменко К.І. Психологія успіху: навч.-метод. посіб. / К.І. Фоменко. — Х.: Вид-во «Діса плюс», 2015. — 274 с.

293. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Педагогика, 1989. — 168 с.

294. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 240 с.

295. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В.: пер. с англ. — М.: Прогресс, 1990. — 367 с.

296. Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере / В. Франкл.; пер. с нем. — М.: Смысл, 2007. — 173 с.

297. Фрейд А. Эго и механизмы защиты / Фрейд А.: пер. с англ. — М.: Изд-во ЭКСМО, 2003. — 256 с.

Список використаних джерел

298. Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения // “Я” и “Оно”. Труды разных лет. Книга 1 / Фрейд З.; пер. с нем. — Тбилиси: «Мерани», 1991. — С. 139-192.
299. Фрейд З. Торможение, симптом и тревога // Зигмунд Фрейд. Истерия и страх. — М.: ООО «Фирма СТД», 2006. — С. 227-308.
300. Фромм Э. Душа человека / Фромм Э.: пер. с нем., англ. — М.: Республика, 1992. — 430 с.
301. Фрэнкин Р. Мотивация поведения / Фрэнкин Р.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2003. — 651. — (Серия «Мастера психологии»).
302. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти / Хальбвакс М.: пер. с франц. — М.: Новое издательство, 2007. — 348 с.
303. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка / Н.Е. Харламенкова. — М.: Изд-во ИП РАН, 2007. — 384 с.
304. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Хекхаузен Х.; пер. с англ. — СПб.: Речь, 2001. — 240 с.
305. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хекхаузен Х.; пер. с англ. 2-е изд. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. — 860 с. — (Серия «Мастера психологии»).
306. Холлис Дж. Жизнь как странствие: Вопросы и ответы / Холлис Дж.; пер. с англ. В. Мершавки. — М.: Независимая фирма «Класс», 2009. — 184 с. — (Библиотека психологии и психотерапии).
307. Холлис Дж. Душевные омуты. Возвращение к жизни после тяжелых потрясений / Холлис Дж.; пер. с англ. — М.: «Когито-Центр», 2010. — 192 с. — (Юнгианская психология).
308. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / Хорни К.; пер. с англ. — М.: Издательская группа «Прогресс»-«Универс», 1993. — 480 с.
309. Хэлворсон Х.Г. Психология мотивации. Как глубинные установки влияют на наши желания и поступки / Хэлворсон Х.Г., Хиггинс Т.; пер. с англ. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. — 272 с.
310. Циганчук Т.В. Динамика переживания стресса студентами: индивидуально-психологические характеристики / Т.В. Циганчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. Максименка С. Д., Х (16). С. 564-574.

311. Циганчук Т.В. Динаміка переживання стресів студентами вищих навчальних закладів: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Тетяна Володимирівна Циганчук. — Київ, 2011. — 20 с.

312. Цыганов И.Ю. Влияние взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции и отношения к учению на результаты экзаменов: 19.00.01 / Цыганов И.Ю. — М., 2013. — - 20 с.

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

314. Чебикін О.Я. Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності / О.Я. Чебикін. — Одеса: Астро-Принт, 1999. — 157 с.

315. Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе / Г.И. Челпанов. — М.: Типография товарищества И.Н. Кушнерев и К°, 2012. — 320 с.

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

317. Чиксентмихайи М. В поисках потока: психология включенности в повседневность / Чиксентмихайи М.; пер. с англ. — М.: Альпина нон-фикшн, 2011. — 194 с.

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

319. Шадриков В.Л. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. — 464 с. — (Сер. «Достижения в психологии»).

320. Шаповалова В.С. Психологічні особливості страхів у навчально-пізнавальній діяльності студентів: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Шаповалова Владислава Сергіївна. — Х., 2015. — 276 с.

321. Шевченко Н.Ф. Вплив смислової настанови на характер переживання негативних психічних станів / Н.Ф. Шевченко // Вісник харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Сер. Психологія: Зб. наук. праць. - Х.: ХНУ, 2011. — № 981. — С. 208-213.

322. Шевченко Н.Ф. Розвиток емоційно-вольової саморегуляції студентів в умовах вищого навчального закладу / Н.Ф. Шевченко

Список використаних джерел

// Педагогічні науки: теорія історія, інноваційні технології. — Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010, №3(1). — С. 270-280.

323. Шейко А.О. Особливості прояву психічної стійкості особистості в юнацькому віці при подоланні критичних ситуацій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук, спеціальність 10.00.07 – педагогічна та вікова психологія. — Х., 2014. — 20 с.

324. Шерозия А.Е. Сознание, бессознательное психическое и система фундаментальных отношений личности: предпосылки общей теории / А.Е. Шерозия // Бессознательное: Природа, функции, методы исследования. Том третий: Познание. Общение. Личность / Под общ. ред. Ф.В. Бассина, А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия. — Тбилиси: Мецниереба, 1978. — С. 351-389.

325. Шкала прокрастинации для студентов S. Lay [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://xn----7sbbaeiowbgqig8abjbc7acdh6a9czc6mla.xn--p1ai/downloads.php?download_id=107 — Название с экрана.

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

327. Шрадер В. Отношение к учению неуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения / В. Шрадер // Психические особенности неуспевающих школьников / Под ред. И. Ломпшера. — М.: Педагогика, 1984. — С. 11-77.

328. Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості / О.С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — №2. — С. 26-35.

329. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. — М.: Педагогика, 1971. — 352 с.

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

331. Эллис А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / Эллис А., Драйден У.; пер. с англ. — СПб.: Речь, 2002. — 352 с.

332. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / Эллис А.; пер. с англ. — СПб.: Изд-во

Сова; М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. — 272 с. — (Серия «Ступени психотерапии»).

333. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с. — (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

334. Эмоции и экзистенция / Под ред. А. Лэнгле ; пер. с нем. — Х.: Гуманитарный центр, 2007. — 332 с.

335. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эриксон Э.; пер. с англ. — М.: Прогресс, 1996. — 344 с.

336. Эсаулов А.Ф. Психология решения задач / А.Ф. Эсаулов. — М.: Высшая школа, 1972. — 216 с.

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

338. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис: Монографія / В.М. Юрченко. — Рівне, 2006. — 574 с.

339. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения / Якоби М.; пер. с англ. — М.: Институт аналитической психологии, 2001. — 249 с.

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

341. Якобсон П.М. Изучение чувств у детей и подростков (развитие нравственных оценок у школьников) / П.М. Якобсон. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 216 с.

342. Ялом И.Д. Экзистенциальная психотерапия / Ялом И.Д.; пер. с англ.. — М.: Независимая фирма "Класс", 1999. — 576 с. — (Библиотека психологи и психотерапии).

343. Яновский М.И. Внимание как критерий оценки состояния сознания / М.И. Яновский // Вопросы психологии. — 2005. — № 6. — С. 91-97.

344. 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.

345. Bouckennooghe D. Cognitive motivation correlate of coping style in decisional conflict / D. Bouckennooghe, K. Vanderheyden, S. Mestdagh, S. van Laethem / The Journal of Psychology. — 2007. — №141(6). — P. 605-625.

Список використаних джерел

346. 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.
347. Di Fabio A. Decisional procrastination correlates: Personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure? / A. Di Fabio // International Journal for Educational and Vocational Guidance. — 2006. — №6(2). — P. 109-122.
348. Di Fabio A. Emotional intelligence and decisional conflict styles: Some empirical evidence among Italian high school students / A. Di Fabio, D. Blustein // Journal of Career Assessment. — 2010. — №18(1). — P. 71-81.
349. Di Schiena R. Why are Depressive Individuals Indecisive? Different Modes of Rumination Account for Indecision in Non-clinical Depression / R. Di Schiena, O. Luminet, B. Chang, P. Philippot // Cognitive Therapy Research. — 2013. — №37(4). — P. 713-724.
350. Deci E.L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan R.M. — New York: Plenum, 1985. — 371 p.
351. 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.
352. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C.S. Dweck. — Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group., 1999. — 195 p.
353. Epstein S. Cognitive experiential self-theory / S. Epstein // Handbook of personality: Theory and research / Ed. L. Pervin. — N.Y.: Guilford. — 1990. — P. 165-192.
354. Ferrari J.R. Procrastination and task avoidance: Theory research and treatment / J.R. Ferrari, J.L. Johnson, W.G. McCown. — New York: Plenum Press, 1995.
355. Gorodetzky H. Differences in self-reported decision-making styles in stimulant-dependent and opiate-dependent individuals / H. Gorodetzky, B.J. Sahakian, T.W. Robbins, K.D. Ersche // Psychiatry Research. — 2011. — №186(2-3). — P. 437-440.
356. Grolnik W.S. Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perception of their parents / W.S. Grolnik,

R.M. Ryan, E.L. Deci // *Journal of Educational psychology*. — 1991. — V. 83. — P. 508-517.

357. Janis I.L. *Decision Making: A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment* / I.L. Janis, L. Mann. — New York: Free Press, 1977. — 488 pp.

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

359. Kuhl J. *Action control: the maintenance of motivational states* // *Motivation, Intention and Volition* / F.Halisch, J. Kuhl (Eds.). — Berlin : Springer, 1987. — P. 279-291.

360. Kuhl J. *Alienation: Ignoring one's preferences* // J. Kuhl, J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation*. — Göttingen: Hogrefe, 1994. — P 375-390.

361. Lay C.H. *At last, my research article on procrastination* / C.H. Lay // *Journal of Research in Personality*. — 1986. — №20. — P. 474-495.

362. Maddi S.R. *The search for meaning* / S.R. Maddi S.R. // *The Nebraska symposium on motivation 1970* / W.J.Arnold, M.H.Page (Eds.). — Lincoln: University of Nebraska press, 1971. — P. 137-186.

363. Mann L. *The Melbourne Decision Making Questionnaire: An Instrument of Measuring Patterns for Coping with Decisional Conflict* / L. Mann, P. Burnett, M. Radford, S. Ford // *Journal of Behavioral Decision Making*. — 1997. — 10(1). — P. 1-19.

364. Milgram N.A. *Procrastination and emotional upset: A typological model* / N.A. Milgram, T. Gehrman, G. Keinan // *Personal and Individual Differences*. — 1992. — v. 13. — P. 1307-1313.

365. Phillips J.G. *Decisional styles and risk of problem drinking or gambling* / J.G. Phillips, R.P. Ogeil // *Personality and Individual Differences*. — 2011. — №51(4). — P. 521-526.

366. 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.

367. 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.

Список використаних джерел

368. Sari E. The Relations Between Decision Making in Social Relationships and Decision Making Styles / E. Sari // *World Applied Sciences Journal*. — 2008. — №3(3). — P. 369-381.

369. 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.

370. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure / P. Steel // *Psychological Bulletin*. — 2007. — Vol.133. — №1. — P. 65-94.

371. Tomkins S.S. *Affect theory* // P. Ekman (ed.). *Emotion in the human face*. 2nd ed. — Cambridge: Camb. Univ. Press, 1982. — P. 354-395.

372. Watson D. Measurement of social-evaluative anxiety / D. Watson, R. Friend // *Journal of Consulting & Clinical Psychology*. — Aug. 33(4). — P. 448-457.

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

374. 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.

ДОДАТОК

Таблиця 1

Евклідові дистанції між кластерами, виявлені в результаті кластеризації даних двох груп досліджуваних за чотирма показниками МОПР

| №№ кластерів | №1 | №2 |
|--------------|-------|--------|
| №1 | 0,000 | 11,429 |
| №2 | 3,381 | 0,000 |

Примітка: кластер №1 – неконструктивний профіль (високі оцінки за всіма чотирма шкалами МОПР); кластер №2 – конструктивний профіль (високі показники з пильності і знижені – за іншими шкалами МОПР).

Таблиця 2

Середні значення показників МОПР у групах досліджуваних з неконструктивним і конструктивним профілями прийняття рішень

| Показники МОПР | М±σ у групах досліджуваних з | |
|----------------|------------------------------|-------------------------|
| | неконструктивним профілем | конструктивним профілем |
| Пильність | 14,56±2,25 | 15,67±1,80 |
| Уникнення | 13,52±2,00 | 9,00±1,91 |
| Прокрастинація | 11,57±2,05 | 7,22±1,68 |
| Надпильність | 10,81±2,20 | 8,53±1,93 |

Таблиця 3

Результати міжгрупового дисперсійного аналізу, що доводять прийнятність поділу досліджуваних на групи з конструктивним і неконструктивним профілями прийняття рішень

| Показники МОПР | Відмінності між кластерами | Ступені свободи | Відмінності усередині кластерів | Ступені свободи | F | p |
|-------------------|-------------------------------|-----------------|------------------------------------|-----------------|--------|----------|
| Пильність | 52,58 | 1 | 733,79 | 180 | 12,90 | 0,0004 |
| Уникнення | 925,64 | 1 | 684,95 | 180 | 243,25 | 0,000000 |
| Прокрастинація | 854,67 | 1 | 621,63 | 180 | 247,48 | 0,000000 |
| Надпильність | 234,90 | 1 | 761,36 | 180 | 55,54 | 0,000000 |

Таблиця 4
 Параметри регресійної моделі, що відображає систему предикторів
 позитивного ЕСН у всій вибірці досліджуваних

| Незалежні змінні | β | Ст. пом. | B | Ст. пом. | t | p |
|--|---------|----------|--------|----------|--------|----------|
| Вільний член | | | 22,090 | 3,876 | 5,700 | 0,000001 |
| Самооцінка навчання (за К. Двек) | 0,445 | 0,062 | 0,432 | 0,060 | 7,149 | 0,000001 |
| Коливання (за Ю. Кулем) | -0,203 | 0,074 | -0,468 | 0,170 | -2,744 | 0,007 |
| Екстеріоризація успіху (за С.О. Пакуліною) | 0,219 | 0,055 | 0,116 | 0,029 | 3,965 | 0,0001 |
| Заклопотаність (за Ю. Кулем) | -0,156 | 0,069 | -0,325 | 0,143 | -2,267 | 0,02 |
| Надцильність при ПР | -0,181 | 0,068 | -0,449 | 0,170 | -2,642 | 0,009 |
| АП (за С. Леєм) | 0,141 | 0,067 | 0,075 | 0,036 | 2,104 | 0,04 |
| СД (за О.Ю. Мандриковою) | 0,136 | 0,066 | 0,045 | 0,022 | 2,054 | 0,04 |

Примітки: R = 0,731 (F = 28,5; p < 0,0001); R² = 0,534; Стандартна помилка оцінки: 4,06; незалежні змінні, що впливають на залежну змінну на статистично значимому рівні, виділені; СД – самоорганізація діяльності; ПР – прийняття рішень; АП – академічна прокристинація.

Таблиця 5

Параметри регресійної моделі, що відображає систему предикторів
негативного ЕСН у всій вибірці досліджуваних

| Незалежні змінні | β | Ст. пом. | B | Ст. пом. | t | p |
|--|---------|----------|--------|----------|--------|----------|
| Вільний член | | | 21,362 | 6,041 | 3,536 | 0,0005 |
| Надцильність при ПР | 0,339 | 0,081 | 1,026 | 0,246 | 4,174 | 0,00005 |
| Заклопотаність (за Ю. Кулем) | 0,352 | 0,072 | 0,893 | 0,183 | 4,889 | 0,000002 |
| СД (за О.Ю. Мандриковою) | -0,158 | 0,074 | -0,063 | 0,030 | -2,123 | 0,04 |
| Екстеріоризація успіху (за С.О. Пакуліною) | -0,097 | 0,082 | -0,063 | 0,054 | -1,170 | 0,2 |
| Прокрастинація при ПР | 0,308 | 0,095 | 0,767 | 0,238 | 3,229 | 0,001 |
| Прийняття концепції «особистості, що збагачується» (за К. Двек) | 0,092 | 0,061 | 0,105 | 0,069 | 1,519 | 0,1 |
| Рейтинг інтелекту | -0,153 | 0,072 | -5,500 | 2,596 | -2,119 | 0,04 |
| Уникання при ПР | -0,147 | 0,083 | -0,350 | 0,197 | -1,773 | 0,08 |
| Страх НСО | -0,134 | 0,074 | -0,097 | 0,054 | -1,810 | 0,07 |
| Інтеріоризація успіху (за С.О. Пакуліною) | -0,108 | 0,080 | -0,084 | 0,062 | -1,349 | 0,2 |
| Відносний індекс автономії | -0,099 | 0,079 | -0,053 | 0,042 | -1,262 | 0,2 |
| Пильність при ПР | 0,079 | 0,072 | 0,271 | 0,247 | 1,099 | 0,3 |

Примітки: $R = 0,675$ ($F = 11,8$; $p < 0,00001$); $R^2 = 0,456$; Стандарти помилки оцінки: 5,42;
незалежні змінні, що впливають на залежну змінну на статистично значимому рівні, виділені;
СД – самоорганізація діяльності; ПР – прийняття рішень; НСО – негативна соціальна оцінка

Таблиця 6
Параметри регресійної моделі, що відображає систему предикторів позитивного ЕСН
у встигаючих студентів

| Незалежні змінні | β | Ст. пом. | B | Ст. пом. | t | p |
|---|---------|----------|--------|----------|--------|----------|
| Вільний член | | | 28,505 | 6,797 | 4,194 | 0,00009 |
| Самооцінка навчання (за К. Двек) | 0,520 | 0,102 | 0,533 | 0,104 | 5,115 | 0,000003 |
| Колівання (за Ю. Кулем) | -0,565 | 0,126 | -1,370 | 0,306 | -4,478 | 0,00003 |
| Уникання при ПР | -0,250 | 0,119 | -0,428 | 0,204 | -2,103 | 0,04 |
| АП (за С. Леєм) | 0,462 | 0,118 | 0,231 | 0,059 | 3,930 | 0,0002 |
| Надійшлисть при ПР | -0,087 | 0,100 | -0,218 | 0,251 | -0,870 | 0,4 |
| Нестійкість (по Ю. Кулем) | -0,170 | 0,074 | -0,453 | 0,196 | -2,305 | 0,02 |
| Прокрастинація при ПР | 0,171 | 0,116 | 0,346 | 0,234 | 1,480 | 0,1 |
| Рейтинг інтелекту | -0,156 | 0,082 | -7,726 | 4,029 | -1,917 | 0,06 |
| Страх НСО | 0,268 | 0,102 | 0,169 | 0,065 | 2,617 | 0,01 |
| СД (за О.Ю. Мандриковою) | 0,181 | 0,135 | 0,064 | 0,047 | 1,348 | 0,2 |
| Інтеріоризація успіху (за С.О. Пакуліною) | -0,116 | 0,091 | -0,078 | 0,061 | -1,274 | 0,2 |
| Прийняття концепції «інтелекту, що напрощується» (за К. Двек) | 0,128 | 0,079 | 0,109 | 0,067 | 1,635 | 0,1 |
| Екстеріоризація успіху (за С.О. Пакуліною) | -0,138 | 0,097 | -0,070 | 0,050 | -1,413 | 0,2 |

Примітки: R = 0,870 (F = 15,4; p < 0,00001); R² = 0,757; Стандартна помилка оцінки: 3,21; незалежні змінні, що впливають на залежну змінну на статистично значимому рівні, виділені;

СД – самоорганізація діяльності; ПР – прийняття рішень; НСО – негативна соціальна оцінка; АП – академічна прокрастинація.

Таблиця 7

Параметри регресійної моделі, що відображає систему предикторів негативного ЕСН у встигаючих студентів

| Незалежні змінні | β | Ст. пом. | B | Ст. пом. | t | p |
|--|---------|----------|---------|----------|--------|----------|
| Вільний член | | | 16,111 | 7,009 | 2,298 | 0,02 |
| Надцильність при ПР | 0,213 | 0,099 | 0,657 | 0,305 | 2,155 | 0,03 |
| СД (за О.Ю. Мандрикової) | -0,032 | 0,112 | -0,014 | 0,048 | -0,284 | 0,8 |
| Прийняття концепції «особистості, що збагачується (за К. Двек) | 0,519 | 0,115 | 0,664 | 0,147 | 4,521 | 0,00003 |
| Заклопотаність (за Ю. Кулем) | 0,560 | 0,104 | 1,455 | 0,269 | 5,406 | 0,000001 |
| Страх НСО | -0,165 | 0,121 | -0,128 | 0,094 | -1,366 | 0,1 |
| Нестійкість (за Ю. Кулем) | 0,205 | 0,094 | 0,671 | 0,307 | 2,187 | 0,03 |
| Прийняття концепції «інтелекту, що нарощується» (за К. Двек) | -0,328 | 0,118 | -0,342 | 0,123 | -2,781 | 0,007 |
| Рейтинг інтелекту | -0,247 | 0,108 | -15,030 | 6,540 | -2,298 | 0,02 |
| Коливання (за Ю. Кулем) | 0,217 | 0,137 | 0,648 | 0,409 | 1,583 | 0,1 |
| Відносний індекс автономії | 0,224 | 0,104 | 0,153 | 0,071 | 2,157 | 0,03 |
| Дисфункціональність відношень | -0,112 | 0,098 | -0,028 | 0,024 | -1,146 | 0,3 |
| Прийняття цілей навчання (за К. Двек) | -0,109 | 0,106 | -0,186 | 0,181 | -1,030 | 0,3 |

Примітки: $R = 0,811$ ($F = 10,4$; $p < 0,00001$); $R^2 = 0,657$; Стандартна помилка оцінки: 4,65; незалежні змінні, що впливають на залежну змінну на статистично значимому рівні, виділені; СД – самоорганізація діяльності; ПР – прийняття рішень; НСО – негативна соціальна оцінка.

Таблиця 8

Параметри регресійної моделі, що відображає систему предикторів позитивного ЕСН у невстигаючих студентів

| Незалежні змінні | β | Ст. пом. | B | Ст. пом. | t | p |
|---|---------|----------|--------|----------|--------|----------|
| Вільний член | | | 22,280 | 6,920 | 3,220 | 0,002 |
| Самооцінка навчання (за К. Двек) | 0,599 | 0,089 | 0,666 | 0,099 | 6,734 | 0,000001 |
| Закопотованість (за Ю. Кулем) | -0,107 | 0,130 | -0,215 | 0,261 | -0,825 | 0,4 |
| Екстеріоризація успіху (за С.О. Пакуліною) | 0,307 | 0,086 | 0,169 | 0,047 | 3,581 | 0,0006 |
| СД (за О.Ю. Мандриковою) | 0,038 | 0,096 | 0,012 | 0,031 | 0,395 | 0,7 |
| Рейтинг інтелекту | -0,155 | 0,078 | -7,526 | 3,788 | -1,987 | 0,05 |
| Уникання при ПР | 0,292 | 0,093 | 0,641 | 0,204 | 3,151 | 0,002 |
| Дисфункціональність відношень | -0,241 | 0,095 | -0,055 | 0,022 | -2,530 | 0,01 |
| Прийняття концепції «особистості, що збагачується» (за К. Двек) | 0,232 | 0,093 | 0,202 | 0,081 | 2,491 | 0,01 |
| Коливання (за Ю. Кулем) | -0,232 | 0,102 | -0,514 | 0,225 | -2,286 | 0,02 |
| АП (за С. Леєм) | 0,196 | 0,096 | 0,109 | 0,053 | 2,043 | 0,04 |
| Страх НСО | -0,170 | 0,097 | -0,095 | 0,054 | -1,754 | 0,08 |
| Нестійкість (за Ю. Кулем) | 0,088 | 0,074 | 0,233 | 0,197 | 1,187 | 0,2 |
| Прийняття концепції інтелекту, що нарощується (за К. Двек) | -0,098 | 0,087 | -0,086 | 0,077 | -1,119 | 0,3 |

Примітки: $R = 0,763$ ($F = 9,63$; $p < 0,00001$); $R^2 = 0,581$; Стандартна помилка оцінки: 3,91; незалежні змінні, що впливають на залежну змінну на статистично значимому рівні, виділені; СД – самоорганізація діяльності; ПР – прийняття рішень; НСО – негативна соціальна оцінка; АП – академічна прокрастинація.

Таблиця 9
Параметри регресійної моделі, що відображає систему пре дикторів
негативного ЕСН в невстигаючих студентів

| Незалежні змінні | β | Ст. пом. | B | Ст. пом. | t | p |
|--|---------|----------|--------|----------|--------|----------|
| Вільний член | | | 10,147 | 8,109 | 1,251 | 0,2 |
| Надцильність при ПР | 0,125 | 0,106 | 0,377 | 0,319 | 1,181 | 0,2 |
| Дисфункціональність відношень | 0,205 | 0,087 | 0,058 | 0,025 | 2,354 | 0,02 |
| Самооцінка навчання (за К. Двек) | -0,181 | 0,075 | -0,250 | 0,103 | -2,424 | 0,02 |
| Нестійкість (за Ю. Кулем) | -0,356 | 0,080 | -1,165 | 0,262 | -4,457 | 0,00002 |
| Відносний індекс автономії | -0,539 | 0,094 | -0,277 | 0,048 | -5,751 | 0,000000 |
| Прокрастинація при ПР | 0,550 | 0,111 | 1,375 | 0,278 | 4,942 | 0,000004 |
| Уникання при ПР | -0,381 | 0,092 | -1,037 | 0,252 | -4,123 | 0,00008 |
| Прийняття концепції «особистості, що збагачується» (за К. Двек) | -0,221 | 0,074 | -0,238 | 0,079 | -3,001 | 0,003 |
| Прийняття цілей навчання (за К. Двек) | 0,155 | 0,077 | 0,267 | 0,133 | 2,001 | 0,05 |
| Питильність при ПР | 0,170 | 0,087 | 0,519 | 0,267 | 1,944 | 0,06 |
| Страх НСО | 0,085 | 0,097 | 0,059 | 0,067 | 0,872 | 0,4 |
| інтеріоризація успіху | -0,146 | 0,077 | -0,113 | 0,060 | -1,883 | 0,06 |
| Заклопотаність (за Ю. Кулем) | 0,106 | 0,084 | 0,266 | 0,211 | 1,261 | 0,2 |
| Рейтинг інтелекту | -0,088 | 0,081 | -5,307 | 4,856 | -1,093 | 0,3 |

Примітки: R = 0,819 (F = 12,93; p < 0,00001); R² = 0,670; Стандартна помилка оцінки: 4,32;

незалежні змінні, що впливають на залежну змінну на статистично значимому рівні, виділені; СД – самооцінка діяльності; ПР – прийняття рішень; НСО – негативна соціальна оцінка.

Таблиця 10

Система предикторів ECH в студентів

| | Види ECH | | | | | |
|------------|--|------------|-------------------|------------------|------------|-------------------|
| | Позитивне | | | Негативне | | |
| | для всіх вибірки | в успішних | у невідповідуючих | для всіх вибірки | в успішних | у невідповідуючих |
| Предиктори | Інтелект | | + | + | + | |
| | Прийняття концепції «інтелекту, що нарошується» | | | | - | |
| | Прийняття концепції «особистості, що збагачується» | | + | | + | - |
| | Прийняття цілей навчання | | | | | + |
| | Самооцінка навчання | + | + | | | - |
| | Пильність при прийнятті рішень | | | | | |
| | Уникання при прийнятті рішень | | + | | | - |
| | Прокрастинація при прийнятті рішень | | | + | | + |
| | Надпильність при прийнятті рішень | - | | + | + | |
| | Дисфункціональність відношень | | | | | + |
| Когнітивні | | | | | | |

Продовження таблиці 10

| | | | | | | |
|--------------------|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Діяльніснi | Самоорганізація діяльності | + | | | - | |
| | Контроль за дією: заклопотаність | - | | | + | |
| | Контроль за дією: коливання | - | - | | | |
| | Контроль за дією: нестійкість | | - | | + | - |
| Емоц.- мотивац. | Академічна прокрастинація | - | - | | | |
| | Автономія | | | | + | - |
| | Екстеріоризація успіху | + | | + | | |
| | Інтер'єоризація успіху | | | | | |
| | Страх негативної соціальної оцінки | | + | | | |

Примітка: «+» – посилюючий (тобто такий, що активує) вплив предиктора на ЕСН; «-» – протидіючий (тобто такий, що гальмує) вплив предиктора на ЕСН. Напрямок впливу предикторів, які діагностуються тестами зі зворотного спрямованістю шкал («Інтелект»; «Академічна прокрастинація»), для полегшення сприйняття й інтерпретації табличних даних змінений на протилежний.

Таблиця 11

Етапи, цілі й завдання коректувально-розвиваючої програми

| Етапи | Цілі | Завдання | Міні-лекції | Вправи |
|-------------|--|---|---|--|
| Підготовчий | Виділення, усвідомлення і самопізнання власних емоційних ставлень до різних явищ навколишньої дійсності. | <ul style="list-style-type: none"> • збагачення досвіду самопізнання; • пробудження інтересу до власних емоційних ставлень; • навчання вмінням ідентифікації й розрізнення емоційних ставлень; • виділення видів і форм емоційних ставлень; • аналіз причин і механізмів виникнення емоційних ставлень; • диференціація бажаних і небажаних емоційних ставлень; | <p>Що таке емоційне ставлення?</p> <p>Види ставлень; специфіка й функції емоційного ставлення.</p> <p>Внутрішня структура емоційного ставлення.</p> <p>Як виникає й закріплюється емоційне ставлення, і як воно бере участь у регуляції навчальної діяльності студента.</p> <p>Чи можна змінити емоційне ставлення?</p> | <p>« Як тебе звати»;</p> <p>« Назви своє ім'я»;</p> <p>« Мій образ»;</p> <p>« Хто Я»;</p> <p>« Ласкаве ім'я»;</p> <p>« Судно, на якому я пливу»;</p> <p>« Добре, або погано»;</p> <p>« Сім характеристик»;</p> <p>« Мої фантазії»;</p> <p>« Аналіз сновидінь»;</p> <p>« Зробити бажання реальним»;</p> <p>« Самоспостереження»;</p> <p>« Дисоціація»;</p> <p>Дисоційоване спостереження»;</p> <p>« Дружня рука»;</p> <p>« Швидкі перетворення»;</p> <p>« Звук-почуття»;</p> <p>« Лінії»;</p> <p>« Шурум-Бурум»;</p> <p>« Відгадай почуття»;</p> <p>« Скульптура почуття»;</p> <p>« Живі руки»;</p> |
| | | | | |

Продовження табл. 11

| Етапи | Цілі | Завдання | Міні-лекції | Вправи |
|-------|------|---|-------------|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> аналіз емоційних ставлень, які склалися у зв'язку з навчально-професійною діяльністю. | | «Маски»; «Передаємо почуття»; «Кольори почуттів»; «Толкаліки»; «Слова гніву»; «Зобрази свій гнів (страх і ін.)»; «Опис почуттів». |

Продовження табл. 11

| Етапи | Цілі | Завдання | Міні-лекції | Вправи |
|-----------|---|--|--|---|
| Загальний | Формування внутрішніх засобів змінювання свого емоційного ставлення | <ul style="list-style-type: none"> • оволодіння навичками прогресивної м'язової релаксації; • оволодіння навичками аутогенного тренування; • оволодіння навичками ідеомоторного тренування; • освоєння прийомів сенсорної репродукції образів; • оволодіння конкретними соціальними навичками шляхом моделювання ситуацій спілкування, що мають виражений емоційний аспект. | <p>Як виявити й змінити емоційне ставлення через образ.</p> <p>Релаксація при стресі.</p> <p>Аутогенне тренування, його призначення, функції й можливості при корекції емоційних ставлень.</p> <p>Уявне відтворення рухів у процесі ідеомоторного тренування.</p> <p>Емоційно акцентовані комунікативні ситуації та їх вплив на формування емоційних ставлень.</p> | <p>«Сенсорна репродукція образів»;</p> <p>«Нервово-м'язова релаксація»;</p> <p>«Аутогенне тренування»;</p> <p>«Ідеомоторне тренування»;</p> <p>«Постановка питань»;</p> <p>«Початок бесіди»;</p> <p>«Прийняття критики»;</p> <p>«Конструктивне реагування на критику»;</p> <p>«Як сказати "Ні" (5 кроків)»;</p> <p>«Прохання про допомогу»;</p> <p>«Проведення переговорів»;</p> <p>«Відстоювання своєї думки»;</p> <p>«Подолання обвинувачення».</p> |

Продовження табл. 11

| Етапи | Цілі | Завдання | Міні-лекції | Вправи |
|-------|---|---|---|--|
| | Розвиток прийомів впливу на свої емоційні ставлення | <ul style="list-style-type: none"> • навчання усвідомленню емоційних ставлень; • виявлення емоційних ставлень, що сприяють і перешкоджають ефективної діяльності й спілкуванню; • навчання регуляції емоційних ставлень; • навчання зміні (самокорекції) емоційних ставлень; • формування здатності виявляти й ідентифікувати комунікативні детермінанти емоційних ставлень; | <p>Основи теорії емоцій, види й функції емоцій.</p> <p>Рационально-емоційна терапія А. Еліса.</p> <p>Іраціональні й іраціональні переконання.</p> <p>Переформулювання іраціональних переконань.</p> <p>Опанолючі образи; Позитивні функції негативних емоцій; Способи зняття психічної напруги; Алгоритм вираження й відображення почуттів.</p> <p>Відреагування страху, образи, сорому, відрази, провини. Емоційне придушення; Емоційна трансформація.</p> | <p>«Лист»;</p> <p>«Розв'язання проблеми»;</p> <p>«Когнітивна релігія»;</p> <p>«Опанування»;</p> <p>«Усвідомлення емоцій, що витісняються»;</p> <p>«Позитивне тлумачення»;</p> <p>«Простежування старих почуттів»;</p> <p>«Сховані почуття»;</p> <p>«Порожній стілець»;</p> <p>«Способи подолання стресу»;</p> <p>«Релаксація»;</p> <p>«Підкреслення спільності»;</p> <p>«Підкреслення значимості»;</p> <p>«Виразення й відображення почуттів»;</p> <p>«Перебільшення»;</p> <p>«Я ненавиджу...»;</p> <p>«Декатастрофізація»;</p> <p>«Список Робінзона»;</p> |

Продовження табл. 11

| Етапи | Цілі | Завдання | Міні-лекції | Вправи |
|-------|------|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • формування вмінь опосередкованого впливу на свої емоційні ставлення й установки через спілкування з іншими людьми; • формування вмінь опосередкованого впливу на свої емоційні ставлення й установки через зміцнення життєрадісності, упевненості в собі й в успіху справи. | <p>Прийоми заперечування заперечень; Теоретичні основи прийняття критики; Конструктивне протистояння агресії; Конструктивне реагування на гнів партнера; Любовне ставлення й навчання йому. Людина упевнена й людина не впевнена у собі: порівняльна характеристика.</p> | <p>«Рівень пастя»; «Усвідомлення сорому, провини й образи»; «Пожвавлення приємних спогадів»; «Захоплення»; «Задоволення»; «Золоті ярлики»; «Любовне ставлення як творення»; «Храм радості»; «Що таке радість?»; «Прощення»; «Подолання затаєних образ»; «Провина»; «Мені не соромно!»; «Протистояння агресії»; «Лист кохання»; «Прийняття критики»; «Я боюся»; «Робота зі страхами»; «Мовчазне знайомство»;</p> |

Продовження табл. 11

| Етапи | Цілі | Завдання | Міні-лекції | Вправи |
|-------|------|----------|-------------|--|
| | | | | <p>«Довірче падіння»; «Емоційний стан партнера»; «Комплімент»; «Подарунок»; «Броунівський рух»; «Апокаліпсис»; «Спіраль»; «Передача почуттів по колу»; «Я відповідаю за тебе»; «Поплутані ланцюжки»; «Годівля»; «Побачити гарне в поганому...»; « За й проти»; «Мої права»; «Конструктивна взаємодія з партнером»; «Диалогічне слухання»;</p> |

Продовження табл. 11

| Етапи | Цілі | Завдання | Міні-лекції | Вправи |
|-------|------|----------|-------------|--|
| | | | | «Розв'язання міжособистісного конфлікту»; «Колективний рахунок»; «Вибір супутника життя»; «Прожити місяць»; «Психогімнастика»; «Упевнена й спокійна увага»; «Хода» «Посмішка»; «Постава й посмішка»; «Розмова по телефону»; «Так, ні»; «Упевнена, невпевнена й агресивна поведінка»; «Сила мови»; «Розтисни кулака»; «Залізнична каса»; «Сон героя»; «Відповідальність». «Діалогічне слухання»; |

Продовження табл. 11

| Етапи | Метри | Завдання | Міні-лекції | Вправи |
|-------|---|---|---|--|
| | Розвиток прийомів ефективного самомотивування, розвиток внутрішньоорганізованої (інтринсивної) мотивації. | <ul style="list-style-type: none"> формування здатності усвідомлювати власні потреби й мотиви; розрізнення мотиву й мотивування; освоєння етапів руху до мети. | <p>Мотивація, організована зовні й мотивація, організована зсередини (як стати по-справжньому автономною людиною).</p> <p>Як ставляться до навчання, праці й спілкування люди, що прагнуть досягнути успіху й люди, що прагнуть уникнути невдачі.</p> | <p>«Водіння сліпого»; «Хазяїн бажань»; «Втілення бажань»; «Активізуї уяву»; «Мої успіхи в минулому»; «Емоційне насичення»; «Вийди з кола»; «Що я бажаю насправді»; «Нове ім'я»; «Ідентифікація з улюбленою твариною»; «Склади наставлення іншим людям»; «Схвалення»; «Запобігання невдачі»; «Придумай девіз»; «Пожвавлення приємних спогадів»; «Похвала самому собі»; «Турбота про яблуню»; «Попроси самого себе»;</p> |

Продовження табл. 11

| Етапи | Цілі | Завдання | Міні-лекції | Вправи |
|-------|------|----------|-------------|---|
| | | | | «Створи собі ситуацію успіху»; «Зміни образ свого невдахи»; «Джерело енергії»; «Ідентифікація з генієм»; «Естетичні асоціації». |

Продовження табл. 11

| Етапи | Цілі | Завдання | Міні-лекції | Вправи |
|-------|--|---|--|---|
| | Розвиток прийомів ефективного цілепокладання | <ul style="list-style-type: none"> • формування здатності співвідносити мету з мотивами, знаходити мотиваційну основу цілей; • формування здатності вибудовувати цільові послідовності; • формування здатності аналізувати співвідношення цілей і засобів. | <p>Що таке ціль? Ціль, свідомість і саморегуляція. Ціль і дія. Цілепокладання в навчальній діяльності (як ставлять і досягають мету ті, хто вміє вчитися).</p> | <p>«Мотиви досягнення мети»; «Мої цінності»; «Плюси й мінуси наших проблем»; «Через два роки»; «Шлях до мети» (медитація); «Стріла» (медитація); «Сон про майбутнє»; «Постановка цілей»; «Візуалізація досягнення мети»; «Внутрішній сигнальник»; «Фрустрація»; «Успіх»; «Що я прагну насправді»; «Шлях до мети» (медитація); «Стріла» (медитація); «Сон про майбутнє».</p> |

Продовження табл. 11

| Етапи | Цілі | Завдання | Міні-лекції | Вправи |
|-------|---|---|---|--|
| | Підвищення рівня і якості самоорганізації навчальної діяльності, подолання схильності відкладати виконання навчальних завдань на майбутнє (академічної прокрастинації). | <ul style="list-style-type: none"> • підвищення рівня особистої відповідальності за мотивування себе до навчання, постановку цілей і їх досягнення; • виявлення основних форм і проявів прокрастинації, властивих учасникам тренінгу; • усвідомлення шкоди, яка прокрастинація приносить у навчальну діяльність студентів; • ідентифікація основних причин академічної прокрастинації, властивих учасникам тренінгу; • підвищення якості структурування діяльності; • розвиток умінь вибирати найбільш важливі завдання, пов'язані з навчанням, знаходити найбільш зручний час для їхнього розв'язання; | <p>Чому і як ми відкладаємо важливі справи «на потім».</p> <p>Як «убити» вибір? Що потрібно, щоб створити робочий простір без обмежень.</p> <p>Чи є користь від прокрастинації?</p> | <p>«Простий метод Лео Бабути»;</p> <p>«Настроювання мотивації»;</p> <p>«Перетворення себе у відповідального»;</p> <p>«Міркування про перспективу»;</p> <p>«Насолода процесом»;</p> <p>«Вибір одного завдання»;</p> <p>«Робочий простір без відволікань»;</p> <p>«Порядок на столі»;</p> <p>«Цифровий порядок»;</p> <p>«Метод однієї справи (розвиток здатності бути однозадачним)»;</p> <p>«Мистецтво меншого»;</p> <p>«Боротьба зі страхами, що породжують прокрастинацію (4 кроки)»;</p> <p>«Боротьба з перешкодами, що породжують прокрастинацію (інструментарій з 8 елементів)»;</p> |

Продовження табл. 11

| Етапи | Цілі | Завдання | Міні-лекції | Вправи |
|-------|------|---|-------------|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • формування навичок подолання надлишкових ступенів свободи вибору дій; • ідентифікація особистих страхів, що детермінують академічну прокрастинацію, оволодіння вміннями їх долати; • ідентифікація перешкод, що заважають досягненню навчальних і життєвих цілей, оволодіння вміннями, спрямованими на їхнє подолання; • проектування й вироблення корисних звичок, не сумісних з академічної прокрастинацією. | | <p>«Убий вибір»;</p> <p>«Корекція звичок, що ведуть до прокрастинації»;</p> <p>«Упорядкування саду»;</p> <p>«Внутрішній саботажник»;</p> <p>«Хвалько»;</p> <p>«Аналіз своїх виправдань»;</p> <p>«Архітектор»;</p> <p>«Тема успіху»;</p> <p>«Позитивне ставлення до помилок».</p> |

Наукове видання

**Кузнецов Марат Амiрович,
Козуб Яна Вiкторiвна**

ЕМОЦIЙНЕ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТIВ ДО НАВЧАННЯ

Пiдписано до друку 11.05.2017
Формат 60х84 1/16. Папiр офсетний. Друк цифровий.
Гарнiтура «Book Antiqua». Умовн., друк., аркушiв 16,5
Тираж 300 прим. Зам. № 342

Видавництво «Дiса плюс». Тел. (057) 768-03-15
e-mail: disa_plus@mail.ru

Свiдоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного
реєстру видавцiв, виготовлювачiв та розповсюджувачiв видавничої
продукцiї: серiя ДК №4047 вiд 15.04.2011 р.

Надруковано в друкарнi ТОВ «Пром-Арт»
61023, м. Харкiв, вул. Веснiна, 12.
тел. (057) 717-28-80 e-mail: promart_order@ukr.net