

М.А. Кузнецов, Я.В. Козуб
Національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

ПРЕДИКТОРИ СТАВЛЕННЯ УСПІШНИХ ТА НЕВСТИГАЮЧИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті представлені результати емпіричного вивчення предикторів емоційного ставлення до навчально-професійної діяльності у студентів. Виявлені найбільш впливові мотиваційні, емоційні і поведінкові причини позитивного і негативного ставлення до навчання в студентів з різними рівнями успішності.

Ключові слова: емоційне ставлення до навчально-професійної діяльності, висока і низька успішність у студентів, позитивне і негативне ставлення до навчання, предиктори емоційного ставлення до навчально-професійної діяльності.

М.А. Кузнецов, Я.В. Козуб ПРЕДИКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ УСПЕВАЮЩИХ И СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического изучения предикторов эмоционального отношения к учебно-профессиональной деятельности у студентов. Выявлены наиболее влиятельные мотивационные, эмоциональные и поведенческие причины позитивного и негативного отношения к учебе в студентов с разными уровнями успеваемости.

Ключевые слова: эмоциональное отношение к учебно-профессиональной деятельности, высокая и низкая успеваемость у студентов, позитивное и негативное отношение к учебе, предикторы эмоционального отношения к учебно-профессиональной деятельности.

М.А. Kuznetsov, J.V. Kozub PREDICTORS OF THE ATTITUDE TO EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS WITH LOW AND HIGH ACADEMIC PROGRESS

Results of empirical studying of predictors of the emotional relation to educational and professional activity at students are presented in the article. The most influential motivational, emotional and behavioural reasons of the positive and negative relation to study at students with different levels of academic progress are revealed.

Keywords: the attitude to educational and professional activity, high and low academic progress at students, positive and negative attitude to study, predictors of the emotional relation to educational and professional activity

Актуальність дослідження і постановка проблеми. 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, вигоряння, втоми. 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 емоційного ставлення до навчання (ЕСН).

У переважній більшості досліджень ЕСН 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.

Мета статті – відобразити результати емпіричного дослідження системи предикторів ЕСН в студентів з урахуванням рівня їхньої успішності.

Виклад основного матеріалу. 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. 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 [14].

Важлива умова оптимальності ЕСН як у середній, так і у вищій школі – узгодженість емоційних переживань і психічних станів викладача й

студентів (учителі й школярів) [10]. 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» [12, с. 38].

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.

М.А. Кузнецов в емпіричному дослідженні із застосуванням агрегативного 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 [4].

М.А. Кузнецов, К.І. Фоменко і О.І. Кузнецов досліджували особистісні фактори (предиктори), що визначають динаміку психічних станів у процесі навчально-професійної діяльності в студентів з високої й низької успішністю. Виявилось, що три найбільш типові ситуації навчальної діяльності 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 [5].

Одним з найважливіших предикторів ЕСН в студентів є когнітивні процеси, властиві їм стилі тлумачення реальності. М. Селігман описав оптимістичний 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 [11]. Було доведено, що диспозиційний оптимізм позитивно корелює з високою самооцінкою й психологічним благополуччям; крім того, він негативно пов'язаний з нейротизмом і тривожністю [15].

У дослідженні Т.О. Гордєєвої і Є.М. Осіна [1] 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 концепції К. Двек когнітивною структурою, що визначає ставлення до навчання в школярів і студентів є уявлення суб'єкта про власні здібності (так звані «імпліцитні теорії інтелекту та особистості»). Від того, як зложилися ці уявлення, якими параметрами вони характеризуються, залежить те, які цілі перед собою ставить учень (студент) на заняттях, наскільки наполегливим він може бути при зіткненні із труднощами в навчанні [1]. 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). Школярі та студенти, 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).

Ю. Куль показав, що важливим проявом самоорганізації діяльності є домінуючий у суб'єкта модус контролю над дією (орієнтація на дію, або на стан) [8]. 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 [6 ; 7]. 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.

У дослідженнях мотивації досягнення отримане багато свідчень того, що люди, що прагнуть до успіху, крім іншого, демонструють особливе емоційне ставлення до діяльності, що виконується.

У психолого-педагогічних дослідженнях показано, що ЕСН входить в систему умов і механізмів регуляції навчально-професійної діяльності студентів. ЕСН – 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. ЕСН – складне, багатовимірне, багаторівневе явище, що динамічно розвивається та забезпечує актуалізацію позитивних і негативних емоційних установок, які регулюють навчальну діяльність студента. Оптимальне ЕСН сприяє прийняттю навчального завдання і мотиваційному включенню в процес її розв’язання, структуризації навчальних дій, ефективному використанню психоенергетичних ресурсів і ефективному вольовому контролю діяльності.

Методика дослідження. У дослідженні взяли 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. Осінім модифікація методики PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) Д. Уотсона, Л.Є. Кларк і А. Телегена [9; 16]. До структури 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) рангував одногрупників за рівнем успішності. Підраховувався середній (на групу) ранг кожного досліджуваного. 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» ($n = 78$), а в групу «невстигаючих» ($n = 104$) включалися ті, хто навчався в основному на «задовільно».

Для зручності емпіричного дослідження доцільний поділ предикторів ЕСН на когнітивні, емоційно-мотиваційні та діяльнісні. Загальна стратегія нашого дослідження містить припущення емпіричного вивчення внесків кожної із цих груп змінних у формування ЕСН окремо й у взаємозв’язку.

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.

Використовувався прямий покроковий метод множинного регресійного аналізу. Було побудовано 6 регресійних рівнянь, які дають можли-

вість передбачити ступінь виразності ЕСН позитивної й негативної модальності без урахування й з урахуванням рівня успішності студентів.

Проаналізуємо регресійну модель позитивного ЕСН для всієї вибірки досліджуваних. 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 *зклопотаності*, 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 опитувальнику С. Лея. Відповідно до цієї регресійної моделі, позитивне ЕСН в студентів може бути передвільчене за допомогою рівняння:

Позитивне ЕСН = $22,1 + 0,43$ Самооц. навч. + $0,12$ Екстер. усп. – $0,47$ Коливання – $0,45$ Надпильність – $0,33$ Зклопотаність + $0,07$ 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. 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* ($\beta = -0,153$; $p < 0,04$). Шкала показників інтелекту має зворотну спрямованість: у результаті експертної оцінки студенти з більш високим інтелектом одержували результати, що наближаються до «0».

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

Дана регресійна модель лаконічно виражається в рівнянні:

$$\text{Негативне ЕСН} = 21,4 + 0,89 \text{ Заклопотаність} + 1,03 \text{ Надпильність} + 0,77 \text{ Прокрастинація при ПР} - 0,06 \text{ Самоорг. діяльності} - 5,5 \text{ Інтелект},$$

де ПР – прийняття рішень.

Саму надійну й найбільш прогностичну регресійну модель вдалося побудувати для прогнозу ймовірності формування позитивного ЕСН у успішних студентів. 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 допу-

скають 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 помірною страху виявиться гірше інших, побоювання критики з боку значимих фігур – стимуляція позитивного ставлення до джерела страху. У теорії диференціальних емоцій Томкінса – Ізарда [3] 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 незначної 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. 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 імпліцитних 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 такою мотиваційною змінною, 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 *Закоптаність* + 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. 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 – $7,53$ Інтел,

де ПР – прийняття рішень.

Досить надійної виявилася регресійна модель, що відбиває предиктори негативного ЕСН в невстигаючих студентів. 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.

Регресійний аналіз 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.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников. *Вопросы психологии*. 2010. №1. С. 24-33.
2. Дуж К. Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей; пер. с англ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 400 с.
3. Изард К. Психология эмоций; пер. с англ. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
4. Кузнецов М.А. Эмоциональная память. Х.: Крок, 2005. 568 с.
5. Кузнецов М.А., Фоменко К.І., Кузнецов О.І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Х.: ХНПУ, 2015. 338 с.
6. 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 Ігоревич; Харківський нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. Х., 2015. 20 с.
7. Кузнецов О.І. Структура психічних станів студентів у різних умовах навчальної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип. 49. С. 69-80.
8. Куль Ю., Шторх М. Сила собственного Я. Семь психогимнастик для бессознательного; пер. с нем. Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2015. 324 с.
9. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9. №4. С. 91-110.
10. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2005. 352 с.
11. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь; пер. с англ. М.: Альпина Паблшер, 2015. 338 с.
12. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1973. 204 с.
13. Хомуленко Т.Б., Фоменко К.І. Губристична мотивація у структурі кар'єрної спрямованості особистості. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*, Вип. 51. Харків: ХНПУ, 2015. С. 256-266.
14. Чебикін О.Я. Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності. Одеса: Астро-Принт, 1999. 157 с.
15. Scheier M.F., Carver C.S., Bridges M.W. Optimism, pessimism, and psychological well-being // Chang E.C. (ed.). *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC: APA, 2002. P. 189-216.

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

1. Gordeeva T.O., Osin E.N. Pozitivnoe myshlenie kak faktor uchebnyh dostizhenij starsheklassnikov. *Voprosy psihologii*. 2010. №1. S. 24-33.

2. Dujek K. Gibkoe soznanie. Novyj vzgljad na psihologiju razvitija vzroslyh i detej; per. s angl. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2013. 400 s.

3. Izard K. Psihologija jemocij; per. s angl. SPb.: Piter, 1999. 464 s.

4. Kuznecov M.A. Jemocional'naja pamjat'. H.: Krok, 2005. 568 s.

5. Kuznecov M.A., Fomenko K.I., Kuznecov O.I. Psihichni stani studentiv u procesi navchal'no-piznaval'noї dijal'nosti. H.: HNPU, 2015. 338 s.

6. Kuznecov O.I. Osobistisni faktori dinamiki psihichnih staniv studentiv v umovah uspishnoї ta neuspishnoї navchal'noї dijal'nosti: avtoref. dis. ...kand. psihol. nauk: 19.00.07 / Kuznecov Oleksij Igorevich; Harkivs'kij nac. ped. un-t imeni G.S. Skovorodi. H., 2015. 20 s.

7. Kuznyetsov O. I. Struktura psykhiichnykh staniv studentiv u riznykh umovakh na-vchal'noyi dijal'nosti. *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho pedahohichnoho univer-sytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiya*. 2014. Vyp. 49. C. 69-80.

8. Kul' Ju., Shtorh M. Sila sobstvennogo Ja. Sem' psihogimnastik dlja bes-soznatel'nogo; per. s nem. H.: Izd-vo Gumanitarnyj Centr, 2015. 324 s.

9. Osin E.N. Izmerenie pozitivnyh i negativnyh jemocij: razrabotka rus-skojazychnogo analoga metodiki PANAS. *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki*. 2012. T. 9. №4. S. 91-110.

10. Prohorov A.O. Samoreguljacija psihicheskikh sostojanij: fenomenologija, mehanyzmy, zakonomernosti. M.: PER SJE, 2005. 352 s.

11. Seligman M. Kak nauchit'sja optimizmu: Izmenite vzgljad na mir i svoju zhizn'; per. s angl. M.: Al'pina Pablisher, 2015. 338 s.

12. Suhomlinskij V.A. Razgovor s molodym direktorom shkoly. M.: Prosveshhenie, 1973. 204 s.

13. Khomulenko T.B., Fomenko K.Í. Gubristichna motivatsiya v strukturykh kar'yere spryamovanosti osobistosti. *Visnik KHNPU imeni G.S. Skovorody*. Psihologiya, Vip. 51. Kharkiv: KHNPU, 2015. S. 256-266.

14. Chebikin O.Ja. Teorija i metodika emocijnoї reguljacji navchal'noї dijal'nosti. Odesa: Astro-Print, 1999. 157 s.

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

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

Надійшла до редколегії 18.11.2017 р.