

М.М. Кузнецова

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

## **ОПТИМИЗМ КАК ФАКТОР КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

В статье проверяется предположение о том, что оптимизм выступает в роли фактора, опосредующего проявление когнитивных регуляторов в структуре учебно-профессиональной деятельности студентов. Доказано, что студенты, придерживающиеся имплицитных теорий «наращиваемого интеллекта» и «обогащаемой личности», а также принимающие цели обучения и демонстрирующие высокую самооценку обучения, более оптимистичны. Обнаружено, что в группах успевающих и слабоуспевающих студентов взаимосвязи между показателями имплицитных теорий интеллекта и личности с показателями оптимизма различны.

*Ключевые слова:* когнитивная регуляция учебно-профессиональной деятельности, имплицитные теории интеллекта и личности, самооценка обучения, принятие целей обучения, диспозиционный оптимизм, оптимистический атрибутивный стиль, уровни оптимизма, уровни успеваемости студентов.

**М.М. Кузнецова**

## **ОПТИМІЗМ ЯК ЧИННИК КОГНІТИВНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНО- ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

У статті перевіряється припущення про те, що оптимізм виступає в ролі чинника, що опосередковує прояв когнітивних регуляторів в структурі навчально-професійної діяльності студентів. Студенти, які дотримуються імпліцитних теорій «інтелекту, що нарощується» та «особистості, що збагачується», а також приймають цілі навчання і демонструють високу самооцінку навчання, відрізняються оптимізмом. Виявлено, що в групах успішних і неуспішних студентів взаємозв'язки між показниками імпліцитних теорій інтелекту і особистості з показниками оптимізму розрізняються.

*Ключові слова:* когнітивна регуляція учбово-професійної діяльності, імпліцитні теорії інтелекту і особистості, самооцінка навчання, прийняття цілей навчання, диспозиційний оптимізм, оптимістичний атрибутивний стиль, рівні оптимізму, рівні успішності студентів.

**М.М. Kuznetsova**

**OPTIMISM AS A FACTOR OF COGNITIVE REGULATION OF  
EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS**

The assumption that optimism acts as the factor mediating manifestation of cognitive regulators in structure of educational professional activity of students is checked in the article. It is proved that the students adhering to implicit theories of "the increased intelligence" and "the enriched personality" (growth mindset) and also the accepting purposes of training and showing a high self-assessment of training are more optimistical. It is revealed that in the groups which are the students who show high and low academic progress the interrelation between indicators of implicit theories of intelligence and the personality with indicators of optimism are various.

*Keywords:* cognitive regulation of educational and professional activity, implicit theories of intelligence and the personality, a training self-assessment, acceptance of training goals, dispositional optimism, optimistic attributive style, optimism levels, levels of progress of students.

**Постановка проблемы.** В процессе учебно-профессиональной деятельности студентам приходится преодолевать различные трудности (концентрировать внимание, длительное время поддерживать высокий уровень интеллектуальной активности, перерабатывать большие объемы информации, решать проблемы и задачи, которые требуют творческого генерирования нового знания и т.п.). В таких условиях решающими для успеха в учебно-профессиональной деятельности становятся индивидуальные различия в когнитивной сфере студентов, в частности, присущий индивиду стиль истолкования реальности. Роль когнитивных процессов (и, более широко, интеллектуального потенциала) в достижении высокого уровня студенческой успеваемости неоднозначна и опосредована действием множества факторов. Мы предположили, что одним из таких факторов является оптимизм личности.

В зарубежной психологии оптимизм изучается как атрибутивный стиль (С. Петерсон, М. Селигман), система установок, диспозиций личности (Ч. Карвер, М. Шейер, К. Муздыбаев, Е.П. Ильин), позитивное отношение к миру (Э. Эриксон), конструктивная характеристика мышления субъекта (А. Бек, А. Эллис), позитивная самооценка (А. Аргайл, М. Джеймс, Д. Джонгвард, В.В. Столин, И.А. Джидарьян, С. Любомирски), условие эффективной поисковой активности субъекта (В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский), компонент совладающего поведения (С.С. Замышляева) и мотивации достижения (Т.О. Гордеева). Отечественные психологи изучают оптимизм как особую социальную установку (А.Е. Хурчак, Н.М. Чижиченко), компонент саморазвития личности (И.Д. Бех), признак ее психического здоровья (И.Я. Коцан,

Г.В. Ложкин, М.И. Мушкевич), фактор губристической мотивации (К.И. Фоменко).

Оптимисты меньше других людей подвержены дистрессу и тревоге. Они превосходят других в способности принять ситуацию, которую уже невозможно изменить, а также в способности эффективно переформулировать проблему [12]. Они уступают пессимистам в частоте использования таких защитных механизмов, как отрицание, избегание и др. Оптимизм – один из важных регулятивных инструментов успешной деятельности человека [13].

Студенты-оптимисты лучше приспосабливаются к учебе в вузе на 1 курсе. У оптимистически настроенных студентов наблюдается меньшее количество симптомов стресса во время экзаменационной сессии. Им присуща более высокая академическая успеваемость и продуктивность в учебной работе. В одной из наших работ было показано, что успевающие студенты превзошли студентов, которые плохо учатся, в способности использовать оптимизм в качестве ресурсной базы для основных компонентов самоорганизации учебной деятельности [9]. У студентов склонных к оптимизму в интерпретации причин событий, свидетелями которых они являются, реже наблюдаются студенческие страхи [15].

В то же время избыточный оптимизм может быть дезадаптивным, т.к. приводит недооценке вероятности неудачи [7, с. 29]. Поэтому Г. Этинген выделяет два вида оптимизма – 1) позитивно окрашенные мечты о благоприятном развитии событий в будущем и 2) реалистичные ожидания на основе прошлого успешного опыта. Второй вид оптимизма значительно более конструктивен по сравнению с первым.

По мнению Ю. Куля, подлинный оптимизм в отличие от наивно-романтического имеет системную природу. В рамках созданной Ю. Кулем PSI-теории (аббревиатура от немецкого «*Persönlichkeits-System-Interaktion*, т.е. «интеракция подсистем личности») оптимизм понимается как интегральный (системный) эффект слаженного и гармоничного функционирования четырех личностных подсистем: 1) интенционной памяти (т.е. «Памяти намерений»), 2) экстенционной (т.е. «расширенной») памяти, 3) подсистемы «активности» (т.е. источника интуитивных программ поведения) и 4) подсистемы «распознавания объектов» (т.е. подсистемы, чувствительной к ошибкам и недостаткам). У оптимиста эти подсистемы функционируют как хорошо сбалансированный, слаженный механизм [10; 11].

Тем не менее, роль оптимизма в когнитивной регуляции деятельности (в частности, в учебной деятельности студентов) в психологии изучена недостаточно.

**Анализ последних достижений и публикаций.** К. Двек [16; 17] выделила два принципиально различающихся варианта *имплицитных теорий интеллекта* (т.е. два способа восприятия своего интеллекта). Люди, которые верят в «теорию заданности», считают, что IQ практически не меняется в течение жизни. Он представляет собой стабильную структуру, возможности влияния на которую у человека весьма незначительны. Студент, который интуитивно придерживается такой теории, в процессе учебы будет озабочен, прежде всего, высокими отметками.

Люди, убежденные в том, что свой интеллект можно активно развивать с помощью собственных усилий («теория наращивания»), верят в то, что интеллект пластичен и его можно успешно тренировать в любом возрасте. В процессе учебы такие студенты стремятся увеличить свою компетентность, используя для этого трудные задачи, характеризующиеся новизной и разнообразием. Реакция окружающих (и даже преподавателей) для них не столь важна; в их учебной мотивации преобладает стремление овладеть новыми знаниями и умениями.

Еще одной разновидностью когнитивных структур, которые регулируют поведение и деятельность человека, является *имплицитные теории личности*, т.е. стихийно сложившиеся у человека представления о сущности личности. Эти представления важны при решении коммуникативных задач и задач самовоспитания. Так, если человек руководствуется теорией «обогащаемой личности», то он, скорее всего, будет уверен в своей способности изменяться и личностно расти. Он будет стремиться вступать в новые взаимоотношения, работать над собой. Если субъект уверен в противоположном, т.е. в неизменности личностных качеств и их фиксированности, то он будет избегать попыток каким-то образом влиять на свои личностные качества из-за страха подвергнуться социальному ostracism [17].

Таким образом, в соответствии с концепцией К. Двек, когнитивные подструктуры личности участвуют в саморегуляции деятельности (в частности – учебной). Представления о своих способностях и собственной личности определяют те цели, которые студенты ставят перед собой в процессе учебно-профессиональной деятельности в вузе [3; 16]. Студент может быть «ориентирован на мастерство» (предпочитает трудные задачи, проявляет настойчивость и оптимизм), или, наоборот, проявляет «беспомощность» (снижает качество учебных действий после неудачи, избегает риска, проявляет недостаток настойчивости). Предпочтение какой-либо из этих двух ориентаций зависит от специфики когнитивной саморегуляции учебной деятельности. Если студент ориентирован на мастерство, то свои учебные неудач он будет связывать с неустойчивыми (в понимании

М. Селигмана) внутренними (например, недостаток усилий), или внешними (плохие внешние условия) переменными. По мнению беспомощных студентов неудачи в учебе обусловлены определенными внутренними стабильными причинами, с которыми ничего нельзя сделать (например, отсутствие способностей).

**Цель** данной статьи – отразить результаты эмпирического исследования взаимосвязи показателей оптимизма успевающих и слабоуспевающих студентов с особенностями их имплицитных теорий интеллекта и личности.

Проверялись следующие предположения:

1) студенты, придерживающиеся имплицитных теорий «наращиваемого интеллекта» и «обогащаемой личности», а также принимающие цели обучения и демонстрирующие высокую самооценку обучения, более оптимистичны;

2) с показателями опросника Е. Двек положительно коррелируют как показатели диспозиционного оптимизма (т.е. оптимизма стратегического, мировоззренческого, личностного уровня), так и оптимистического атрибутивного стиля (т.е. оптимизма, операционно-тактического, субъектного уровня).

3) структура взаимосвязей между показателями различна у студентов с высокой и низкой успеваемостью.

В исследовании принял участие 291 студент 1–5 курсов Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды, Национального технического университета «Харьковский политехнический институт», Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского (г. Одесса), 251 женщина и 40 мужчин в возрасте от 17 до 34 лет. На основе анализа текущей успеваемости, оценок по основным предметам в сессию, а также результатов процедуры групповой оценки личности было установлено, что 136 студентов демонстрируют низкий уровень успеваемости, а 155 – высокий.

Для математико-статистической обработки использовался корреляционный анализ (подсчет коэффициентов линейной корреляции  $r_{xy}$  К. Пирсона) и анализ различий между независимым выборками (с помощью t-критерия Стьюдента) с использованием пакета статистических программ Statistica 10.

Для диагностики особенностей оптимизма использовались две методики. Первая – версия Теста Диспозиционного Оптимизма (ТДО), предложенная Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиним [6]. Определялись показатели «Позитивные ожидания», «Негативные

ожидания» и «Общий показатель диспозиционного оптимизма». Оптимизм с помощью данной методики диагностируется как обобщенное ожидание того, что в будущем будут происходить в основном хорошие события. Это – особая мировоззренческая установка на то, что «все будет хорошо». Можно предположить, что данная методика регистрирует оптимизм на *мировоззренческом (стратегическом, личностном)* уровне.

Для оценки оптимизма на так называемом *операционно-тактическом (субъектном)* уровне использовалась версия опросника СТОУН-В (Стиль объяснения успехов и неудач, вариант для взрослых), разработанная Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осиным и В.Ю. Шевяховой [5]. Регистрировались показатели выраженности оптимистических атрибутивных объяснений по параметрам 1) стабильности, 2) глобальности, 3) контроля; 4) оптимизма в ситуации успеха; 5) оптимизма в ситуации неудачи; 6) оптимизма в ситуации достижения и 7) оптимизма в межличностной ситуации. Соответствующий уровень проявления оптимизма назван нами *операционно-тактическим (субъектным)* постольку, поскольку здесь речь идет не об оптимистических установках и убеждениях, определяющих общее направление развития личности, а о совокупности умений, о стиле обработки актуальной информации, поступающей в процессе выполнения деятельности.

Инструктируя студентов перед проведением тестов на оптимизм, мы обращали внимание испытуемых на то, что нас интересует не оптимизм вообще, а проявления оптимизма в их деятельности (особенно – учебной).

Для оценки *имплицитных теорий интеллекта и личности* был использован опросник К. Двек в адаптации Т.В. Корниловой с сотр. [8]. Регистрировались следующие показатели: 1) степень принятия испытуемым имплицитной теории «наращиваемого интеллекта»; 2) степень принятия испытуемым имплицитной теории «обогащаемой личности»; 3) степень принятия испытуемым целей обучения (преобладание ориентации на мастерство и процесс над ориентацией на результат и высокую внешнюю оценку); 4) самооценка обучения (оценка вкладываемых в учебу усилий и отношение к себе, как к успешному студенту).

**Результаты и их обсуждение.** По данным таблицы 1 видно, что и общий показатель и отдельные шкалы Теста Диспозиционного Оптимизма тесно коррелируют с показателями опросника К. Двек. Все коэффициенты корреляции прямые и варьируют от  $r_{xy} = 0,15$  ( $p < 0,05$ ) до  $r_{xy} = 0,38$  ( $p < 0,000001$ ).

Твердое мнение о себе как «успешном студенте», которое лежит в основе готовности вкладывать большие усилия в учебу (т.е. высокая самооценка обучения) является отличительной чертой оптимистичных ис-

пытуемых, проявляющих выраженный оптимизм на стратегическом (личностном, мировоззренческом) уровне. У таких студентов много позитивных ожиданий  $r_{xy} = 0,28$  ( $p < 0,000005$ ), связанных с будущим ( $r_{xy} = 0,28$ ;  $p < 0,000005$ ) и практически отсутствуют негативные ожидания ( $r_{xy} = 0,37$ ;  $p < 0,000001$ ).

Студенты-оптимисты демонстрируют сформированность такого имплицитного когнитивного конструкта, как «наращиваемый интеллект» (т.е. убеждения в изменяемости интеллекта под влиянием собственных усилий). С соответствующим показателем шкалы позитивных ожиданий связана на уровне ( $r_{xy} = 0,30$ ;  $p < 0,000001$ ), а шкала отсутствия негативных ожиданий – на уровне ( $r_{xy} = 0,32$ ;  $p < 0,000001$ ).

*Таблица 1*

**Взаимосвязь показателей диспозиционного оптимизма и опросника К. Двек во всей выборке испытуемых**

Показатели диспозиционного оптимизма	Показатели опросника К. Двек			
	Наращиваемый интеллект	Обогащаемая личность	Принятие целей обучения	Самооценка обучения
Позитивные ожидания	<b>0,30*****</b>	<b>0,17**</b>	<b>0,23***</b>	<b>0,28*****</b>
Негативные ожидания	<b>0,32*****</b>	<b>0,15*</b>	<b>0,26*****</b>	<b>0,37*****</b>
Общий показатель диспозиционного оптимизма	<b>0,35*****</b>	<b>0,18**</b>	<b>0,28*****</b>	<b>0,38*****</b>

*Примечание: «\*» –  $p < 0,05$ ; «\*\*» –  $p < 0,005$ ; «\*\*\*» –  $p < 0,0001$ ; «\*\*\*\*» –  $p < 0,00001$ ; «\*\*\*\*\*» –  $p < 0,000005$ ; «\*\*\*\*\*» –  $p < 0,000001$ .*

Склонность ориентироваться на мастерство, но не на внешнюю оценку своей учебной деятельности (т.е. принятие целей обучения) также в значительно большей степени присуща студентам с выраженным диспозиционным оптимизмом. С соответствующим показателем опросника К. Двек шкалы позитивных ожиданий коррелирует на уровне ( $r_{xy} = 0,23$ ;  $p < 0,0001$ ), а шкала отсутствия негативных ожиданий – на уровне ( $r_{xy} = 0,26$ ;  $p < 0,00001$ ).

Менее тесно, но все же на статистически значимом уровне с показателями ТДО коррелирует шкала опросника К. Двек «Обогащаемая лич-

ность». По-видимому, оптимистические диспозиции (наличие выраженных позитивных и отсутствие негативных ожиданий) проявляются в имплицитных когнитивных конструктах, связанных с природой и функционированием личности, в несколько меньшей степени, чем в конструктах, относящихся к интеллекту. Тесную (и очень тесную) взаимосвязь диспозиционный оптимизм демонстрирует, прежде всего, со шкалами опросника К. Двек, отражающими особенности переработки и использования информации в процессе учебной деятельности. Приемлемые для испытуемых рассуждения о природе и особенностях человеческой личности слишком абстрактны и отделены от реального поведения множеством промежуточных уровней регуляции. Поэтому коэффициенты корреляции здесь не столь тесные, хотя и статистически значимые.

Аналогичная тенденция отчетливо проявилась и в массиве коэффициентов корреляции, полученном при исследовании операционно-тактического уровня оптимизма (см. табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь показателей оптимистического атрибутивного стиля и опросника К. Двек во всей выборке испытуемых

Шкалы СТОУН	Показатели опросника К. Двек			
	Наращиваемый интеллект	Обогащаемая личность	Принятие целей обучения	Самооценка обучения
Общий оптимизм	<b>0,40*****</b>	<b>0,17**</b>	<b>0,24*****</b>	<b>0,40*****</b>
Стабильность	<b>0,28*****</b>	<b>0,17**</b>	<b>0,13*</b>	<b>0,35*****</b>
Глобальность	<b>0,29*****</b>	0,11	<b>0,17**</b>	<b>0,41*****</b>
Контроль	<b>0,32*****</b>	0,12	<b>0,22****</b>	<b>0,16**</b>
Оптимизм в ситуации успеха	<b>0,34*****</b>	0,06	<b>0,22****</b>	<b>0,33*****</b>
Оптимизм в ситуации неудачи	<b>0,29*****</b>	<b>0,19***</b>	<b>0,17**</b>	<b>0,29*****</b>
Оптимизм в ситуации достижения	<b>0,40*****</b>	<b>0,16**</b>	<b>0,27*****</b>	<b>0,39*****</b>
Оптимизм в межличностной ситуации	<b>0,30*****</b>	<b>0,16**</b>	<b>0,15*</b>	<b>0,31*****</b>

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



Наиболее слабо показатели оптимистического атрибутивного стиля коррелируют со шкалой обогащаемой личности опросника К. Двек. Так, показатель общего оптимизма, определяемый с помощью опросника СТОУН-В, наименее тесно связан именно со шкалой обогащаемой личности ( $r_{xy} = 0,17$ ;  $p < 0,01$ ). Три показателя оптимизма (глобальность, контроль и оптимизм в ситуации успеха) с принятием имплицитной теории «обогащаемой личности» вообще не связаны.

Наиболее существенным аспектом оптимистических атрибуций для проявления имплицитной теории «обогащаемой личности» как регулятора учебной деятельности оказался оптимизм в ситуации неудачи ( $r_{xy} = 0,19$ ;  $p < 0,005$ ). Возможно, именно оптимистические атрибуции сдерживают травмирующие (стрессовые и фрустрирующие) влияния учебных неудач, открывая для студента возможность переформулировки их для себя в качестве дополнительного фактора развития собственной личности. Другими важными аспектами оптимизма субъектного уровня оказались стабильность атрибуций ( $r_{xy} = 0,17$ ;  $p < 0,01$ ), способность оптимистично интерпретировать причины своих достижений ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p < 0,01$ ) и оптимистично трактовать различные межличностные ситуации ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p < 0,01$ ).

Все без исключения и на чрезвычайно высоком уровне значимости ( $p < 0,000001$ ) показатели опросника СТОУН-В оказались связанными с показателем принятия имплицитной теории «наращиваемого интеллекта». Коэффициенты корреляции очень велики и варьируют в пределах от  $r_{xy} = 0,28$  (как, например, для показателя стабильности оптимистических атрибуций) до  $r_{xy} = 0,40$  (для показателя оптимизма в ситуации достижения). Можно утверждать, что своеобразной «визитной карточкой» студента-оптимиста является его глубокая убежденность в том, что интеллект – это гибкая и пластичная структура, вполне поддающаяся улучшению и оптимизации под влиянием как стихийных, так и целенаправленных влияний (и, прежде всего, со стороны самого субъекта). Этот результат стал одним из центральных при разработке нами коррекционно-развивающей программы оптимизации психической регуляции учебно-профессиональной деятельности студентов с акцентом на оптимизм личностного и субъектного уровней.

То же самое можно утверждать и о шкале «Самооценка обучения»: почти все показатели оптимистического атрибутивного стиля (за исключением параметра контроля) оказались очень тесно связанными с данной шкалой. Коэффициенты корреляции варьируют в пределах от  $r_{xy} = 0,29$  (для показателя оптимизма в ситуации неудачи) до  $r_{xy} = 0,41$  (для показателя глобальности) при  $p < 0,000001$ . Только показатель контроля корре-

лирует с самооценкой обучения умеренно – на уровне  $r_{xy} = 0,16$  при  $p < 0,01$ . По-видимому, не только оптимизм личностного, но и операционно-тактического уровня является важным условием высокой самооценки обучения. По Т.В. Корниловой с сотр. самооценка обучения – это разновидность функционально-динамических систем, возникающих в актуал-генезе учения [8]. Через них личность и самосознание включаются в процесс регуляции учения у школьников и студентов. Самооценка обучения – это: 1) представление студента (ученика) о своем месте в иерархии достижений других студентов (учеников); 2) оценка собственной эффективности в учебе; 3) оценка субъективной цены тех усилий, которые студент (ученик) прилагает в процессе учебы. Как видим, все эти оценки у оптимистичных студентов очень высоки.

Шкала «Принятие целей обучения» также положительно коррелирует со всеми показателями оптимистического атрибутивного стиля (включая и общий показатель оптимизма операционно-тактического уровня). Коэффициенты корреляции варьируют в пределах от  $r_{xy} = 0,15$  при  $p < 0,05$  (для показателя оптимизма в межличностной ситуации) до  $r_{xy} = 0,27$  при  $p < 0,000005$  (для показателя оптимизма в ситуации достижения).

Для проверки третьей части нашего предположения корреляционный анализ был выполнен отдельно для групп слабоуспевающих и успевающих студентов.

Таблица 3

Взаимосвязь показателей диспозиционного оптимизма и опросника К. Двек у слабоуспевающих студентов

Показатели диспозиционного оптимизма	Показатели опросника К. Двек			
	Наращиваемый интеллект	Обогащаемая личность	Принятие целей обучения	Самооценка обучения
Позитивные ожидания	<b>0,28**</b>	<b>0,20*</b>	0,16	<b>0,31***</b>
Негативные ожидания	<b>0,37****</b>	0,14	<b>0,18*</b>	<b>0,31***</b>
Общий показатель диспозиционного оптимизма	<b>0,38****</b>	<b>0,19*</b>	0,16	<b>0,36****</b>

Примечание: «\*» –  $p < 0,05$ ; «\*\*» –  $p < 0,005$ ; «\*\*\*» –  $p < 0,0001$ ; «\*\*\*\*» –  $p < 0,00001$ .

В таблицах 3 и 4 отражены коэффициенты корреляции для показателей опросника Е. Двек с показателями диспозиционного оптимизма в группах, соответственно, слабоуспевающих и успевающих студентов. Обнаружено, что независимо от уровня успеваемости все показатели ТДО тесно коррелируют с показателями принятия имплицитной теории «наращиваемого интеллекта» и самооценки обучения. И позитивные ожидания, и отсутствие негативных ожиданий как в группе успевающих, так и в группе слабоуспевающих студентов в значительно большей степени присущи оптимистам.

Значимость показателя принятия имплицитной теории «обогащаемой личности» в группах с разными уровнями успеваемости проявляется по-разному. Это различие касается степени влиятельности такой перенной стратегического оптимизма, как интенсивность позитивных ожиданий. Они существенны для проявления такого регулятора учебной деятельности как принятие концепции «обогащаемой личности» только у слабоуспевающих студентов ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p < 0,05$ ).

Таблица 4

Взаимосвязь показателей диспозиционного оптимизма и опросника К. Двек у успевающих студентов

Показатели диспозиционного оптимизма	Показатели опросника К. Двек			
	Нарращиваемый интеллект	Обогащаемая личность	Принятие целей обучения	Самооценка обучения
Позитивные ожидания	<b>0,30****</b>	0,14	<b>0,27***</b>	<b>0,23**</b>
Негативные ожидания	<b>0,26**</b>	0,15	<b>0,30****</b>	<b>0,37*****</b>
Общий показатель диспозиционного оптимизма	<b>0,31*****</b>	<b>0,17*</b>	<b>0,32*****</b>	<b>0,35*****</b>

Примечание: «\*» –  $p < 0,05$ ; «\*\*» –  $p < 0,005$ ; «\*\*\*» –  $p < 0,0005$ ; «\*\*\*\*» –  $p < 0,0001$ ; «\*\*\*\*\*» –  $p < 0,00005$ .

Следовательно, диспозиционный оптимизм (в качестве позитивных ожиданий) при слабой успеваемости расширяет круг имплицитных метакогнитивных конструктов, используемых для решения учебных задач. Однако для приятия целей обучения позитивные ожидания у слабоуспе-

вающих студентов незначительны. Для успевающих студентов они, наоборот, важны ( $r_{xy} = 0,27$  при  $p < 0,0005$ ).

Конструкт «Принятие целей обучения» – один из личностных регуляторов учебной деятельности, выражающийся в предпочтении студентами мастерства. Для испытуемых с высокими показателями по этой шкале опросника К. Двек избегание неудачи, получение высокой отметки и чьей-либо похвалы не обладают приоритетной значимостью. Для них значительно важнее научиться чему-либо новому, добиться высокого уровня владения какой-либо деятельностью, усовершенствовать свои умения в какой-либо области, повысить самооценку. Обе парциальные шкалы (позитивных и негативных ожиданий) и общий показатель ТДО тесно коррелируют с показателем принятия целей обучения именно у успевающих студентов (соответственно,  $r_{xy} = 0,23$  при  $p < 0,005$ ,  $r_{xy} = 0,37$  при  $p < 0,00005$  и  $r_{xy} = 0,35$  при  $p < 0,00005$ ). Следовательно, *при высоком уровне успеваемости оптимизм стратегического (личностного) уровня превращается в существенный ресурс ориентации на мастерство в процессе учебно-профессиональной деятельности студентов.*

Таблица 5

Взаимосвязь показателей оптимистического атрибутивного стиля и опросника К. Двек у слабоуспевающих студентов

Шкалы СТОУН-В	Показатели опросника К. Двек			
	Наращиваемый интеллект	Обогащаемая личность	Принятие целей обучения	Самооценка обучения
Общий оптимизм	<b>0,48*****</b>	<b>0,21*</b>	0,14	<b>0,36*****</b>
Стабильность	<b>0,34***</b>	<b>0,20*</b>	0,02	<b>0,34***</b>
Глобальность	<b>0,40*****</b>	<b>0,21*</b>	0,03	<b>0,35*****</b>
Контроль	<b>0,35*****</b>	0,09	<b>0,22*</b>	<b>0,18*</b>
Оптимизм в ситуации успеха	<b>0,37*****</b>	0,12	0,13	<b>0,26**</b>
Оптимизм в ситуации неудачи	<b>0,40*****</b>	<b>0,20*</b>	0,11	<b>0,32***</b>
Оптимизм в ситуации достижения	<b>0,45*****</b>	<b>0,21*</b>	0,17	<b>0,37*****</b>
Оптимизм в межличностной ситуации	<b>0,38*****</b>	0,14	0,07	<b>0,26**</b>

Примечание: «\*» –  $p < 0,05$ ; «\*\*» –  $p < 0,005$ ; «\*\*\*» –  $p < 0,0005$ ; «\*\*\*\*» –  $p < 0,0001$ ; «\*\*\*\*\*» –  $p < 0,00005$ ; «\*\*\*\*\*» –  $p < 0,00001$ .

Проявление диспозиционного оптимизма в этой роли у слабоуспевающих студентов выражено в меньшей степени: для них существенно только отсутствие негативных ожиданий ( $r_{xy} = 0,18$ ;  $p < 0,05$ ). Следовательно, чем ниже успеваемость у студентов, тем в меньшей степени ориентация на мастерство в саморегуляции учебно-профессиональной деятельности определяется оптимизмом стратегического уровня.

Аналогичные тенденции проявились и при изучении взаимосвязей показателей опросника К. Двек и СТОУН-В с учетом уровня успеваемости студентов (см. табл. 5, табл. 6). Во-первых, и для слабоуспевающих и для успевающих студентов характерны тесные (и очень тесные) корреляции всех без исключения показателей операционно-тактического оптимизма (т.е. атрибутивного стиля) с принятием имплицитной теории «наращиваемого» интеллекта. Независимо от уровня успеваемости, среди студентов с оптимистичными атрибуциями значительно больше тех, кто убежден в возможности развития интеллекта в результате собственных усилий. Во-вторых, независимо от уровня успеваемости студенты-оптимисты демонстрируют значительно более высокие самооценки обучения.

*Таблица 6*

Взаимосвязь показателей оптимистического атрибутивного стиля и опросника К. Двек у успевающих студентов

Шкалы СТОУН-В	Показатели опросника К. Двек			
	Нарращиваемый интеллект	Обогащаемая личность	Принятие целей обучения	Самооценка обучения
Общий оптимизм	<b>0,34*****</b>	0,15	<b>0,33*****</b>	<b>0,47*****</b>
Стабильность	<b>0,23***</b>	0,14	<b>0,21*</b>	<b>0,40*****</b>
Глобальность	<b>0,22**</b>	0,04	<b>0,24***</b>	<b>0,45*****</b>
Контроль	<b>0,30*****</b>	0,15	<b>0,25***</b>	<b>0,18*</b>
Оптимизм в ситуации успеха	<b>0,32*****</b>	0,02	<b>0,27***</b>	<b>0,39*****</b>
Оптимизм в ситуации неудачи	<b>0,21*</b>	<b>0,19*</b>	<b>0,22**</b>	<b>0,32*****</b>
Оптимизм в ситуации достижения	<b>0,35*****</b>	0,11	<b>0,35*****</b>	<b>0,45*****</b>
Оптимизм в межличностной ситуации	<b>0,24***</b>	<b>0,17*</b>	<b>0,21*</b>	<b>0,38*****</b>

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

Обнаружены существенные различия между успевающими и слабоуспевающими студентами в структуре взаимосвязей между показателями. Так, оперативно-тактический оптимизм оказался важным для функционирования имплицитной теории «обогащаемой личности» как когнитивного регулятора учебной деятельности в основном в группе слабоуспевающих студентов.

В этой группе принятие имплицитной теории «обогащаемой личности» тем выше, чем более выражен оптимистический атрибутивный стиль в целом ( $r_{xy} = 0,21$ ;  $p < 0,05$ ). Важными также оказались выраженные оптимистические атрибуции по параметрам стабильности ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p < 0,05$ ) и глобальности ( $r_{xy} = 0,21$ ;  $p < 0,05$ ), а также в ситуациях неудачи ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p < 0,05$ ) и достижения ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p < 0,05$ ).

В группе студентов с высокой успеваемостью степень влиятельности оперативно-тактического оптимизма в отношении такого регуляторного фактора как принятие имплицитной теории «обогащаемой личности» выражена значительно скромнее: здесь существенны только оптимизм в межличностной ситуации ( $r_{xy} = 0,17$ ;  $p < 0,05$ ) и в ситуации неудачи ( $r_{xy} = 0,19$ ;  $p < 0,05$ ).

Другое отличие между студентами с разными уровнями успеваемости состоит в разном характере связи параметров операционно-тактического оптимизма с регуляторным конструктом «принятие целей обучения». У успевающих студентов оптимизм, по-видимому, весьма активно участвует в функционировании данного регулятора в учебно-профессиональной деятельности. Соответствующая шкала опросника К. Двек коррелирует со всеми без исключения параметрами оптимистического атрибутивного стиля, включая общий показатель оптимизма ( $r_{xy} = 0,33$ ;  $p < 0,00005$ ). Коэффициенты корреляции парциальных шкал опросника СТОУН-В со шкалой опросника К. Двек варьируют от  $r_{xy} = 0,21$  (при  $p < 0,05$ ) до  $r_{xy} = 0,35$  (при  $p < 0,00005$ ). Наиболее тесно с принятием целей обучения успевающими студентами коррелируют проявления их оптимизма в ситуациях, успеха и достижения.

У слабоуспевающих студентов параметр «Принятие целей обучения» с показателями оптимизма оперативно-тактического уровня не связан. Исключение составляет только один статистически значимый коэффициент – взаимосвязь принятия целей обучения с показателем контроля ( $r_{xy} = 0,22$ ;  $p < 0,05$ ).

Таким образом, умение конструировать оптимистические атрибуции при обработке информации проявляется в оценке своей учебной деятельности как средства развития собственного мастерства. Но обнаруживается эта связь главным образом у успевающих студентов. В отличие от успе-

вающих, у слабоуспевающих студентов оптимистические атрибуты способствуют проявлению другого когнитивного регулятора учебной деятельности – имплицитной теории личности, способной к изменению и развитию.

Для уточнения зависимости проявления конструкторов имплицитных теорий интеллекта и личности, принятия целей обучения и самооценки обучения в саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов от степени выраженности у них оптимизма был использован t-критерий Стьюдента. В качестве независимых переменных использовались три степени выраженности оптимизма стратегического уровня (т.е. диспозиционного оптимизма) и три степени выраженности оперативно-тактического оптимизма (т.е. оптимистического атрибутивного стиля). Для разделения испытуемых на три группы (с низким, средним, и высоким уровнями оптимизма) весь массив результатов сначала по общей шкале диспозиционного оптимизма, а потом – по общей шкале оптимистического атрибутивного стиля разбивался на три равных части. Массив эмпирических данных, полученных по обоим шкалам предварительно проверялся на нормальность распределения. В обоих случаях распределения оказались близкими к нормальным. Испытуемые, результаты которых разместились в промежутке между 0 до 33,33 процентилями, были отнесены к группе с низким уровнем оптимизма. Результаты группы с умеренным оптимизмом разместились между 33,34 и 66,66 процентилями. В группу с высоким уровнем оптимизма были включены испытуемые, чьи результаты расположились между 66,67 и 100 процентилями.

В таблице 7 представлены результаты, полученные по параметрам опросника К. Двек испытуемыми с низкой, средней и высокой степенями выраженности стратегического (т.е. диспозиционного) оптимизма.

Наблюдается отчетливый и стремительный рост показателей по всем четырем шкалам опросника с повышением степени выраженности оптимизма. В наихудшем положении находятся студенты с низким диспозиционным оптимизмом. Пессимистические мировоззренческие диспозиции сопряжены с функционированием таких имплицитных теорий интеллекта и личности, которые не допускают возможности их развития, какого-либо изменения к лучшему под влиянием субъекта. Учебная деятельность таких студентов детерминирована стремлением избежать критики, неудач, оплошностей и ошибок. Самодетерминация такой учебной деятельности не развита и сводится к попыткам соответствовать стандартам усвоения, устанавливаемым извне; большая часть усилий студента направлена на получение высоких отметок, с которыми связывается собственное благополучие и самоуважение.

**Таблица 7**

Различия показателей по опроснику К. Двек между студентами с высоким, средним и низким уровнями диспозиционного оптимизма

Показатели опросника К. Двек	Степени выраженности диспозиционного оптимизма			t; p		
	Низкий (n=89)	Средний (n=102)	Высокий (n=93)	Низкая / средняя	Низкая / высокая	Средняя / высокая
Наращиваемый интеллект	34,30±5,50	37,16±5,49	38,70±5,86	<b>-3,58;</b> 0,0004	<b>-5,21;</b> 0,000001	-1,90; -*
Обогащаемая личность	29,90±5,89	31,84±6,47	32,14±7,10	<b>-2,16;</b> 0,03	<b>-2,31;</b> 0,02	-0,31; -
Принятие целей обучения	17,56±4,71	18,88±4,15	20,88±4,95	<b>-2,06;</b> 0,04	<b>-4,63;</b> 0,000007	<b>-3,07;</b> 0,002
Самооценка обучения	25,08±5,30	29,07±4,87	29,26±5,55	<b>-5,43;</b> 0,000001	<b>-5,19;</b> 0,000001	-0,25; -

*Примечания: «\*» – сильная тенденция к значимости различий (p < 0,1).*

Именно отметки, которые являются лишь инструментом [2], служебным средством регуляции процесса учения [1], находятся в фокусе сознания студента и превращаются в основную цель учения. При этом знания как таковые, умения, интеллектуальные и личностные компетенции, мастерство в целом оттесняются на второй план, превращаются в лучшем случае в «побочный продукт» такого учения. Самооценка обучения закономерным образом снижается, так как такое «смещение целей» студентом осознается как существенный недостаток саморегуляции учебной деятельности.

Существенные изменения в когнитивной саморегуляции учения происходят уже при достижении среднего уровня стратегического оптимизма. Заметно возрастает показатель принятия концепции «наращиваемого интеллекта» и особенно сильно – самооценка обучения (с 25,08±5,30 до 29,07±4,87 баллов; t = -5,43; p < 0,000001). Переход от средней к высокой степени выраженности диспозиционного оптимизма также сопровождается ростом показателей по опроснику К. Двек, но уже не столь значительным. Статистически значимое различие между группами со средней и высокой степенью выраженности оптимизма наблюдается только по шкале «Принятие целей обучения» (соответственно, 18,88±4,15 и 20,88±4,95 баллов; t = -3,07; p < 0,002). Еще по одной шкале, – принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта», – обнаружена сильная тенденция к значимости различий. В целом можно утверждать, что вполне



приемлемая саморегуляция учебно-профессиональной деятельности у студентов с участием когнитивных конструктов, которые выявлены в концепции К. Двек и диагностируются с помощью ее опросника, достигается уже при средней степени выраженности оптимизма мировоззренческого (личностного) уровня.

Таблица 8 отражает показатели проявления имплицитных теорий интеллекта и личности, принятия целей обучения и его самооценки у студентов с тремя степенями выраженности оперативно-тактического (субъектного) уровня. Здесь также очевидно преимущество испытуемых с высокой степенью оптимизма. Когнитивная саморегуляция учебной деятельности у студентов с низкой степенью операционно-тактического оптимизма наименее эффективна, и это относится ко всем четырем параметрам, оцениваемым с помощью опросника К. Двек.

*Таблица 8*

Различия показателей по опроснику К. Двек между студентами с высоким, средним и низким уровнями выраженности оптимистического атрибутивного стиля

Показатели опросника К. Двек	Степени выраженности оптимистического атрибутивного стиля			t; p		
	Низкая (n=93)	Средняя (n=85)	Высокая (n=94)	Низкая / средняя	Низкая / высокая	Средняя / высокая
Наращиваемый интеллект	34,12±5,52	37,44±5,70	39,22±5,28	<b>-3,94;</b> 0,0001	<b>-6,46;</b> 0,000001	<b>-6,46;</b> 0,000001
Обогащаемая личность	30,15±5,77	31,44±6,03	32,24±7,70	-1,45; -	<b>-2,10;</b> 0,04	<b>-2,10;</b> 0,04
Принятие целей обучения	18,00±4,68	19,06±4,46	20,43±4,99	-1,54; -	<b>-3,43;</b> 0,001	<b>-3,43;</b> 0,001
Самооценка обучения	25,47±5,34	28,53±5,11	30,17±5,18	<b>-3,89;</b> 0,0001	<b>-6,10;</b> 0,000001	<b>-6,10;</b> 0,000001

Влиятельность конструктов принятия имплицитной теории «наращиваемого интеллекта» и самооценки обучения растет равномерно при усилении оптимизма от низкой к высокой степени. Два других конструкта, – принятие имплицитной теории «обогащаемой личности» и принятие целей обучения, – усиливаются при переходе от средней к высокой степени выраженности оптимистического атрибутивного стиля. Следовательно, самый оптимальный вариант когнитивной регуляции учебной деятельности с помощью конструктов, выделенных в концепции К. Двек, достигается

ется при высокой степени выраженности субъектного оптимизма (оптимистического атрибутивного стиля).

**Выводы.** ИмPLICITные теории интеллекта и личности участвуют к когнитивной регуляции учебно-профессиональной деятельности студентов. Они важны для определения операционного состава учебных действий, их взаимной координации и подчинения вектору «мотив-цель». Они также определяют характер истолкования студентами причин своих успехов и неудач в учебе. Студенты, принимающие имPLICITные теории «наращиваемого интеллекта» и «обогащаемой личности», проявляющие высокую самооценку обучения и принимающие его цели, проявляют также и более высокие показатели оптимизма. Данная связь проявляется как по отношению к диспозиционному оптимизму, так и по отношению к оптимистическому атрибутивному стилю.

Структура взаимосвязей между показателями оптимизма и опросника К. Двек различна у студентов с высокой и низкой успеваемостью. Для студентов с высокой успеваемостью диспозиционный оптимизм (т.е. оптимизм стратегического уровня) представляет собой важный ресурс достижения мастерства в учебно-профессиональной деятельности. Это нельзя утверждать в отношении студентов с низкой успеваемостью. Оперативно-тактический оптимизм (т.е. оптимистический атрибутивный стиль) необходим для функционирования имPLICITной теории «обогащаемой личности» как когнитивного регулятора учебной деятельности в основном для слабоуспевающих студентов. У успевающих студентов оптимистический атрибутивный стиль важен также для принятия целей обучения. У слабоуспевающих студентов оптимистические атрибуты способствуют проявлению другого когнитивного регулятора учебной деятельности – имPLICITной теории личности, способной к изменению и развитию.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.: Педагогика, 1984. 124 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. *Избранные психологические труды*. В 2-х тт. Т. II. М.: Педагогика, 1980. С. 128-271.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
4. Когнитивная психотерапия расстройств личности / Под ред. А. Бека, А. Фримена; пер. с англ. СПб.: Питер, 2002. 544 с.
5. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. М.: Смысл, 2009. 152 с.

6. Гордеева Т. О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (ЛОТ). *Психологическая диагностика*. 2010. № 2. С. 36-64.

7. Еттінген Г. Перегляд позитивного мислення: на основі нової науки про мотивацію; пер. с англ. К.: Наш Формат, 2015. 208 с.

8. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Чумакова М.В. и др. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 3. С. 86-100.

9. Кузнецова М.М. Особенности самоорганизации учебной деятельности у успевающих и слабоуспевающих студентов с разными уровнями оптимизма. *Научковий Вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. Вип. 3. Том 2. 2017. С. 41-49.

10. Куль Ю., Шторх М. Сила собственного Я. Семь психогимнастик для бессознательного; пер. с нем. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2015. 324 с.

11. Мартенс Й.-У., Куль Ю. Самомотивация. Искусство мотивировать себя; пер. с нем. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2015. 324 с.

12. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь; пер. с англ. 2-е изд. М.: Альпина Паблишер, 2015. 338 с.

13. Фоменко К.І. Психологія успіху. Харків: Вид-во «Діса плюс», 2015. 274 с.

14. Хомуленко Т.Б. Наукові підходи до дослідження когнітивної саморегуляції студентів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 15. Ч. 2. Харків: ХНПУ, 2005. С. 170-176.

15. Шаповалова В.С. Оптимістичний атрибутивний стиль студентів як фактор стримування страхів, що виникають в умовах навчально-пізнавальної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2015. Вип. 50. С. 338-345.

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

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

1. Amonashvili Sh.A. Vospitatel'naja i obrazovatel'naja funkcija ocenki uchenija shkol'nikov. М.: Pedagogika, 1984. 124 s.

2. Anan'ev B.G. Psihologija pedagogicheskoj ocenki. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. V 2-h tt. Т. II. М.: Pedagogika, 1980. S. 128-271.

3. Gordeeva T.O. Psihologija motivacii dostizhenija. М.: Smysl; Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. 336 s.

4. Kognitivnaja psihoterapija rasstrojstv lichnosti / Pod red. A. Beka, A. Frimena; per. s angl. S.A. Komarov. SPb.: Piter, 2002. 544 s.

5. Gordeeva T.O., Osin E.N., Shevjahova V.Ju. Diagnostika optimizma kak stilja ob#jasnenija uspehov i neudach: Oprosnik STOUN. М.: Smysl, 2009. 152 s.

6. Gordeeva T. O., Sychev O.A., Osin E.N. Razrabotka russkojazychnoj versii testa dispozicionnogo optimizma (ЛОТ). *Psihologicheskaja diagnostika*. 2010. № 2. S. 36-64.

7. Ettingen G. Peregljad pozitivnogo mislenija: na osnovi novoi nauki pro mo-tivaciju; per. s angl. K.: Nash Format, 2015. 208 s.

8. Kornilova T.V., Smirnov S.D., Chumakova M.V. i dr. Modifikacija oprosnikov K. Dvek v kontekste izuchenija akademicheskikh dostizhenij studentov. *Psihologicheskij zhurnal*. 2008. T. 29. № 3. S. 86-100.

9. Kuznecova M. M. Osobennosti samoorganizacii uchebnoj dejatel'nosti u uspevajushhiih i slabouspevajushhiih studentov s raznymi urovnjami optimizma. *Naukovij Visnik Hersons'kogo derzhavnogo universitetu. Serija Psihologichni nauki*. Vip. 3. Tom 2. 2017. S. 41-49.

10. Kul' Ju., Shtorh M. Sila sobstvennogo Ja. Sem' psihogimnastik dlja bessoznatel'nogo; per. s nem. Har'kov: Izd-vo Gumanitarnyj Centr, 2015. 324 s.

11. Martens J.-U., Kul' Ju. Samomotivacija. Iskusstvo motivirovat' sebja; per. s nem. Har'kov: Izd-vo Gumanitarnyj Centr, 2015. 324 s.

12. Seligman M. Kak nauchit'sja optimizmu: Izmenite vzgljad na mir i svoju zhizn'; per. s angl. 2-e izd. M.: Al'pina Publisher, 2015. 338 s.

13. Fomenko K.I. Psihologija uspihu. Harkiv: Vid-vo «Disa pljus», 2015. 274 s.

14. Khomulenko T.B. Naukovij pidkhodi do doslidzhennya kognitivnoi samoregulyatsii studentiv / T.B. Khomulenko. *Visnik KHNPU im. G.S. Skovorodite. Psikhologiy*. Vip. 15.-CH. 2. Kharkiv: KHNPU, 2005 S. 170-176.

15. Shapovalova V.S. Optimistic attributive style of students as a factor of deterrence of fears that arise in the conditions of educational and cognitive activity // *Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. Psychology*. 2015. V. 50. P. 338-345.

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

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

Надійшла до редколегії 06.12.2017 р.