

<https://doi.org/10.34142/23129387.2025.73.20>

УДК 159.9

ORCID 0009-0009-9594-8489

ORCID 0009-0004-0833-7668

ІМПЛІЦИТНІ ТЕОРІЇ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК ЧИННИК АКТУАЛІЗАЦІЇ АКАДЕМІЧНОЇ НУДЬГИ У СТУДЕНТІВ

Андрій Шамбель^{1ABCD}, Аліна Кротова^{2ABCD}

*Харківський національний педагогічний університет імені
Г.С. Сковороди, Україна*

*2 - аспірант кафедри психології, Харківський національний
педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна*

E-mail: a.shambel@i.ua

2 - аспірант кафедри психології,

E-mail: a.krotova@i.ua

Актуальність дослідження. Розуміння того, що за умови зусиль та докладання вольових активних дій у навчанні може позитивно позначитись на розвитку інтелекту та професійних здібностей, має стояти на заваді актуалізації академічної нудьги, а перевірка цього припущення і виступила в якості мети цього дослідження.

Мета дослідження – визначити прояви психоемоційних станів на семінарському занятті та лекції здобувачів із різною академічною успішністю та в залежності від імпліцитних теорій інтелекту.

Результати. Стандартизовано опитувальник для дослідження імпліцитних теорій інтелекту студентів.

Показано структуру психоемоційних станів на лекції та семінарському занятті.

Більш успішні у навчанні студенти відрізняються більшою мірою бажання вчитися, інтересу, працездатності, задоволення та



зібраності, а також меншим проявом апатії, лінощів та нудьги у порівнянні із менш успішними у навчанні студентами.

Висновки.

Імпліцитні теорії – це суб'єктивні пояснювальні схеми об'єктивної дійсності; неповторні і своєрідні уявлення про себе, світ та події, інших людей та їх вчинки. Академічна нудьга – це своєрідний дезадаптивний стан монотонії, що виникає у здобувачів освіти у процесі навчальної діяльності та характеризується зниженням вмотивованості на навчання, пізнавального інтересу, проявом апатії, лінощів, втоми і працездатності і стоїть на заваді досягненню освітніх цілей.

Визначено структуру станів студентів на лекції, де перший кластер утворений станами апатії, лінощів, нудьги, сонливості та втоми, другий - активності, бадьорості, доброго настрою, та субкластером станів інтересу, працездатності, зібраності, що пов'язані системною дією стану уважності, а третій - страху, неспокою, напруги та хвилювання. На семінарському занятті було отримано таку структуру: перший кластер утворений станами апатії, лінощів, нудьги, сонливості та втоми, другий кластер - активності та бадьорості, субкластером уважності та працездатності і доповнюється станами бажання учитися, інтересу, доброго настрою, а третій станами страху, неспокою, напруги та хвилювання і повністю за складом відповідає отриманому для ситуації лекції.

Здобувачі вищої освіти, що характеризуються теорією заданого інтелекту та меншою успішністю у навчанні, мають вищі показники прояву нудьги на лекції. Незалежно від рівня академічної успішності студенти із імпліцитною теорією заданого інтелекту мають вищі показники нудьги на семінарському занятті.

Емпірично визначено, що імпліцитні теорії нароцтованого інтелекту (прибуткова теорія) негативно пов'язана зі станами, що характеризують академічну нудьгу на лекції та особливо у ситуації семінарського заняття.

Ключові слова: імпліцитні теорії здібностей, імпліцитні теорії інтелекту, академічна нудьга, психоемоційні стани, лекція, семінар, монотонія, психодіагностика, навчальна діяльність, студенти, здобувачі вищої освіти.

Implicit theories of abilities as a factor of actualization of academic boredom in students

*H.S. Skovoroda Kharkiv Natinal Pedagogical University,
Ukraine*

*1 - graduate student Department of Psychology,
E-mail: a.shambel@i.ua*

*1 - graduate student Department of Psychology,
E-mail: a.krotova@i.ua*

Relevance of the research. Understanding that, under the condition of efforts and the application of volitional active actions in learning, it can have a positive effect on the development of intelligence and professional abilities, should stand in the way of the actualization of academic boredom, and testing this assumption served as the goal of this study.

The *Aim* of the study is to determine the manifestations of psycho-emotional states in a seminar class and a lecture of applicants with different academic success and depending on implicit theories of intelligence.

Results. A questionnaire was standardized for the study of implicit theories of intelligence in students. The structure of psycho-emotional states in a lecture and a seminar class is shown. More successful students are distinguished by a greater desire to learn, interest, work capacity, satisfaction and concentration, as well as a lower manifestation of apathy, laziness and boredom compared to less successful students.

Conclusions. Implicit theories are subjective explanatory schemes of objective reality; unique and original ideas about oneself, the world and events, other people and their actions. Academic boredom is a kind of maladaptive state of monotony that arises in students in the process of educational activity and is characterized by a decrease in motivation for learning, cognitive interest, the manifestation of apathy, laziness, fatigue and work capacity and stands in the way of achieving educational goals.

The structure of students' states at the lecture was determined, where the first cluster is formed by the states of apathy, laziness, boredom, drowsiness and fatigue, the second - activity, cheerfulness, good mood, and a subcluster of states of interest, efficiency, concentration, which are connected by the systemic action of the state of attentiveness, and the third -

fear, anxiety, tension and excitement. The following structure was obtained at the seminar session: the first cluster is formed by the states of apathy, laziness, boredom, drowsiness and fatigue, the second cluster - activity and cheerfulness, a subcluster of attentiveness and efficiency and is supplemented by the states of desire to learn, interest, good mood, and the third - states of fear, anxiety, tension and excitement and fully corresponds in composition to that obtained for the lecture situation.

Higher education students characterized by the theory of given intelligence and lower academic performance have higher rates of boredom in lectures. Regardless of the level of academic performance, students with an implicit theory of given intelligence have higher rates of boredom in a seminar class. It has been empirically determined that implicit theories of incremental intelligence (profit theory) are negatively related to states that characterize academic boredom in lectures and especially in the seminar class situation.

Keywords: *implicit theories of abilities, implicit theories of intelligence, academic boredom, psychoemotional states, lecture, seminar, monotony, psychodiagnostics, educational activity, students, higher education students.*

Вступ. Сьогодні в умовах дистанційної та онлайн-освіти учасники освітнього процесу зіткнулися з проблемою академічної нудьги. Заняття, що вимагають від здобувача вищої освіти сприймати навчальний матеріал через екрани пристроїв можуть характеризуватись монотонією. Попри усі сучасні інформаційно-технічні можливості в арсеналі викладача, попри усі доступні йому засоби експресії власної педагогічної майстерності на онлайн-заняттях бракує інтерактивних та групових форм навчання. Іноді присутність студента на парі виявляється вельми умовною: відключені камери дозволяють зберігати анонімність, уникати звернення до себе викладача, перешкоджають встановленню комунікативного зв'язку та згуртованості суб'єктів освітнього процесу у межах академічної групи. Власне, саме явище академічної групи стає ілюзорним, адже така група із реальної перетворилася в умовну.

Нудьга і пов'язана з нею монотонія за змістом є протилежними емоційній напрузі і властиві ситуаціям на виробництві, у процесі навчальної діяльності і навіть протягом творчої чи спортивно-тренувальної діяльності, а також просто в звичайному житті (так звана «побутова монотонія»).

У психологічній літературі одна з перших згадок про стан монотонії згадується у праці Р. Мюнстерберга (Münsterberg, 1912).

Вивчення впливу монотонної навколишнього оточення на психіку і діяльність людини дозволяє стверджувати про необхідність постійної зміни сенсорного оточення людини для її нормального існування, причому ця властивість властива і тваринам, а відтак прагнення до різноманітності вражень є найважливішою біологічною потребою усіх живих істот.

Причини появи стану монотонії вбачаються в одноманітній діяльності (монотонності), що провокує питання стосовного того, що саме слід вважати одноманітним.

Психологічна наука першої половини XX століття характеризується неоднозначністю у розумінні термінів «монотонність» і «монотонія». Низка авторів під монотонністю розуміють стан, що виникає при одноманітній діяльності, що є синонімічним поняттю «нудьги. Згідно іншого підходу монотонність є тривалою і неприємною одноманітністю діяльності, що характеризує роботу, а не стан людини. Нарешті, згідно третього підходу одноманітність роботи називається поняттям «монотонія». На сьогодні прийнято використовувати термін «монотонність» тільки для позначення характеру діяльності та навколишнього середовища, а для викликаного одноманітною обстановкою стана використовують термін «монотонія».

Також вчені розводять поняття «нудьга» і «нудність», де першу визначають у більш широкому значенні, а другу характеризують як психічний стан, що виникає внаслідок негативного впливу повторюваної діяльності, при цьому науковці допускаючи ту ж помилку, протиставляючи

характеристику емоційного стану (нудьга) характеристиці діяльності (нудність).

Об'єктивна одноманітність (монотонність) викликається внаслідок бідності сенсорного впливу на людину, малої завантаженості інтелектуальної, сенсорної та рухової діяльності, зумовленою надмірною подрібненістю робочих операцій, простотою автоматизованих дій разом з їх багаторазовим повторенням в одному і тому ж темпі, малою і середньою інтенсивністю навантаження.

У психоаналітичному підході одним із перших, хто звернув увагу на феномен нудьги, був Отто Феніхель, котрий у своїй праці «Про психологію нудьги» розглядав її як стан інстинктивної напруги, в якому немає інстинктивної мети, у результаті чого людина прагне до об'єкта «не для того, щоб спрямувати на нього дії своїх інстинктивних імпульсів, а для того, щоб допомогти об'єкту знайти інстинктивну мету, якої йому бракує. Суб'єкт тут розуміє, що йому чогось не вистачає, але не усвідомлює, чого саме. На думку О. Феніхеля, нудьга виникає, коли людині заборонено займатися бажаною діяльністю, і наголошує на важливості внутрішніх і зовнішніх обмежень у розвитку нудьги (Fenichel, 1945).

Згідно психоаналітичної концепції З. Фрейда нудьгу є специфічним симптомом, що пояснює відсутність інтересу до речей через втрату лібідо (цит за Khavula, 2022).

Нудьга є психологічною реакцією на розвиток суспільства, на думку Е. Фромма, який вважає, що пошук гострих відчуттів і новизни не стає вирішенням проблеми нудьги, а лише відволікає від неї, що, як він стверджує, триває несвідомо (Fromm, 1997). Е. Фромм зазначав, що стосовно нудьги існує кілька категорій людей: люди, яким не властива нудьга, оскільки вони продуктивно реагують на зовнішні впливи; хронічно нудьгуючі – люди, які постійно потребують додаткового впливу та систематично відчують потребу змінювати подразники; хворі – це люди, які не здатні продуктивно реагувати на зовнішні впливи. Описуючи



категорію «хронічно нудьгуючі», Е. Фромм пояснює, що це люди, які «приречені на хронічну нудьгу, але оскільки вони знають, як її компенсувати, вони цього не усвідомлюють». До категорії «хворих» належать люди, які періодично «гостро усвідомлюють свій психічний стан, але часто вони навіть не усвідомлюють, що хворі». Для «хронічно нудьгуючих» та «хворих» нудьга пов'язана з невдоволенням, яке вони відчують життям. Однак, на думку Е. Фромма, «хронічно нудьгуючі» за допомогою відповідних подразників можуть позбутися нудьги, а людям, які належать до категорії «хворих», «неможливо позбутися навіть її симптомів» (Fromm, 1997).

В. Франкл розглядає прагнення знайти та усвідомити сенс життя як вроджену характеристику, що притаманна всім людям і визначає людську поведінку та розвиток. На думку В. Франкла, проблема нудьги загострюється зі зростанням матеріального добробуту суспільства та з часом втратою сенсу та життєвої сили. Переживання такого роду є небезпечними спотвореннями соціальної поведінки, змінами в установках особистості, загальною психічною дезорганізацією. На думку В. Франкла, саме молодь найбільш схильна до цих ризиків, оскільки вона шукає заміники справжнім цінностям. На думку В. Франкла, зростання молодіжного алкоголізму та злочинності пов'язане з безглуздом дозволям (Frankl, 1946).

Особливий акцент слід зробити на взаємозв'язку між нудьгою та професійною діяльністю, зокрема Г.К. Марольдо (Maroldo, 1986), Дж.Ф. О'Хенлон (O'Hanlon, 1981) у дослідженнях праці визначили, що значення нудьги змінюється в простір факторів продуктивності праці, а зі збільшенням темпу роботи відчуття нудьги значно зменшується, натомість здатність працювати в команді підвищує стійкість до нудьги.

У представленому дослідженні нами було здійснено перевірку припущення про те, що існує низка когнітивних чинників, що стоять на заваді академічній нудьзі і одним із них обрано для аналізу імпліцитні теорії інтелекту.



Термін «імпліцитний» має латинське походження і тлумачиться як внутрішній, невиражений, і, водночас, незаперечний, безумовний (Pocked Oxford Dictionary, 2005). Теорія – грецьке поняття, яке в широкому контексті трактується як «сукупність поглядів, суджень кого-небудь, з яких випливають певні правила поведінки» (Великий тлумачний словник сучасної української, 2002). Таким чином, імпліцитна теорія в своєму найближчому значенні – це сукупність поглядів та суджень людини, які лежать в основі регулювання її поведінки. Із розвитком науки поняття уточнювалось у змісті, було розроблено структуру імпліцитних теорій, виділено базові функції та джерела виникнення.

Найбільший внесок у розвиток поняття “імпліцитні теорії” належить представникам когнітивного напрямку. А. Бандура, Л. Росс, Р. Нісбет у своїх роботах обстоюють думку про те, що люди в звичайному житті, так само як вчені в ході наукової роботи, висувають гіпотези та формулюють теорії, які стають пояснювальною основою їх світосприймання (Bandura, 1986; Nisbett, Ross, 1980; Ross, 1977).

Більше того, ці теорії не відрізняються від наукових ні за структурою, ні за логікою висновків. Компонентно імпліцитні теорії цілком відповідають науковим з їх емпіричною та теоретичною базами, логікою наукового висновку та сукупністю виведених тверджень. Так, в основі імпліцитних теорій лежать емпіричні факти, взяті наївним дослідником з власного досвіду; вихідні теоретичні підвалини складають гіпотези, які згодом або перевіряються на практиці, або набувають аксіоматичного характеру; все це систематизується та логічно впорядковується (принаймні в межах усвідомлення); нарешті отримується ряд висновків, необхідних людині для сприймання та пояснення певної частини реальності, орієнтації в навколишньому світі.

Імпліцитні теорії виконують ряд життєво необхідних функцій, вони систематизують наші знання, лежать в основі сприймання та пояснення реальності, прогнозування подій та регуляції поведінки. Відповідно до теорії особистісних



конструктів Дж. Келлі – імпліцитні моделі дійсності є тією суб'єктивною реальністю в якій власне і перебуває людина (цит за Горбунова, 2008). Дослідник наголошує на існуванні системи особистісних конструктів як суб'єктивно унікальної сукупності значень за допомогою яких людина організовує свою поведінку, розуміє інших людей, оцінює їх вчинки, реконструює систему соціальних стосунків та будує образ Я. Думку про те, що імпліцитні теорії сприяють розвитку унікальної для кожної людини системи значень, обстоює і К. Двек (Dweck, 1996). Авторка доводить, що саме ця значеннєва система визначає унікальність та специфічність цілепокладання, перцептивних та поведінкових стратегій кожної конкретної людини, лежить в основі складної системи саморегуляції. В своїх дослідженнях (одноосібних та у співавторстві з С. Чуї, Дж. Тонгом, Дж. Фу та К. Ердлі) К. Двек доводить, що імпліцитні теорії впливають на поведінку, успіхи та невдачі людини, її самооцінку та оцінку інших людей. Дослідники отримують статистично значимі дані про зв'язок між імпліцитними теоріями інтелекту та академічними успіхами, уявленнями про мораль та поведінкою в ситуації етичного вибору (Dweck, 1996; Chiu, Dweck, 1997).

Особи з гнучкою атрибутивністю (варіабельною, контекстуальною інтерпретацією подій) здатні до більш ефективної, успішної саморегуляції порівняно з тими, хто пояснює події жорстко, через однозначні каузальні відповідності (Dweck, 1996). Параметр гнучкості/жорсткості імпліцитних теорій виявився визначальним і у ставленні до інших людей. Наприклад, будь-який неетичний вчинок є однозначним показником низької моральності для осіб із жорсткою атрибутивністю; для тих же, хто сприймає події контекстуально – це лише один із вчинків, який не є достатньою підставою для однозначних висновків про характер людини (Erdley& Dweck, 1993).

Основним джерелом виникнення та розвитку імпліцитних теорій вважається особистий досвід, коли людина доходить певних висновків в результаті рефлексії власних вчинків,



спостережень за іншими людьми та наївного експериментування. Чотири джерела імпліцитних теорій виділяють Т. Сарбін, Р. Тафт та Д. Бейлі. На думку авторів це індукція як висновки на основі власного досвіду, конструкція як висновки на основі спостережень, аналогія як висновки на основі екстраполяції подій та авторитет як висновки на основі прийняття ідей інших людей (Sarbin, Taft, & Bailey, 1960).

Таким чином, імпліцитні теорії – це суб'єктивні пояснювальні схеми об'єктивної дійсності; неповторні і своєрідні уявлення про себе, світ та події, інших людей та їх вчинки. Ці схеми необхідні для побудови цілісної картини світу, вони виконують регулятивну та прогностичну функції, лежать в основі стереотипізації, каузальної атрибуції та інших феноменів міжособистісного сприймання. Формування імпліцитних теорій пов'язане із дією багатьох факторів, на першому плані серед яких – особистісний досвід. Імпліцитні теорії стосуються лише тієї частини реальності, що входить до життєвого контексту особистості, є актуальною та потребує осмислення.

На нашу думку, розуміння того, що за умови зусиль та докладання вольових активних дій у навчанні може позитивно позначитись на розвитку інтелекту та професійних здібностей, має стояти на заваді актуалізації академічної нудьги, а перевірка цього припущення і виступила в якості **мети** цього дослідження.

Мета дослідження – визначити прояви психоемоційних станів на семінарському занятті та лекції здобувачів із різною академічною успішністю та в залежності від імпліцитних теорій інтелекту.

Результати. Для перевірки висунутої гіпотези ми передусім здійснили стандартизацію опитувальника імпліцитних теорій інтелекту і цілей навчання К. Двек. У таблиці 1 показано значення одномоментної надійності для вилучених 8 пунктів з 28 оригінальної методики К. Двек, спрямованої на вивчення міри імпліцитних теорій та цілей навчання.

Таблиця 1

**Статистика альфа Кронбаха для пунктів
опитувальника Імпліцитних теорій здібностей**

Пункти	альфа
1. (1). Вам властивий рівень інтелекту, і реально ви мало що можете зробити, щоб змінити його. *	0,859
2. (6). Ваш розум - це якась ваша властивість, яку ви не можете скільки-небудь значно змінити. *	0,857
3. (8). Ким би Ви ні були, ви можете значно змінити рівень свого інтелекту.	0,859
4. (12). Чесно кажучи, ви не можете реально змінити рівень Вашого інтелекту. *	0,856
5. (15). Ви завжди володієте можливістю істотно змінити рівень вашого інтелекту.	0,857
6. (19). Ви можете вивчити багато нового, але ви не можете реально змінити свій базовий рівень інтелекту. *	0,859
7. (22). Незалежно від того, наскільки високий рівень вашого інтелекту, Ви завжди можете трохи збільшити(підняти) його.	0,858
8. (26). Ви можете істотно збільшити (значно підняти) навіть ваш базовий рівень інтелекту.	0,859

Стандартизоване альфа для усіх пунктів склала 0,860. З таблиці 1 видно, що усі пункти є придатними для кінцевої версії опитувальника.

З рис. 1 видно кластери, що описують психоемоційні стани на лекції.



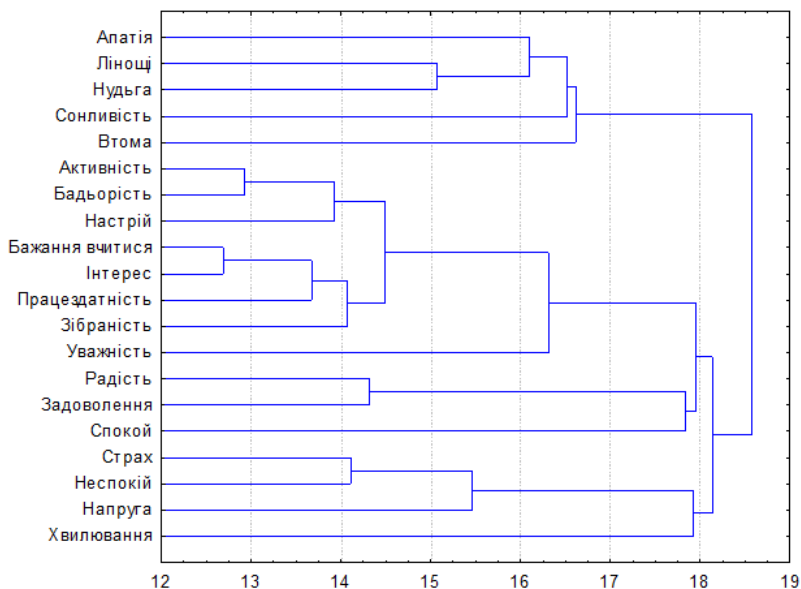


Рис. 1 Кластерна структура психоемоційних станів на лекції здобувачів вищої освіти.

Перший кластер утворений станами апатії, лінощів, нудьги, сонливості та втоми.

Другий кластер представлений субкластером станів активності, бадьорості, доброго настрою, та субкластером станів інтересу, працездатності, зібраності, що пов'язані системною дією стану уважності.

Третій кластер утворений станами страху, неспокою, напруги та хвилювання.

З таблиці 2 видно, що більш успішні у навчанні студенти відрізняються більшою активністю, бадьорістю, хвилюванням, уважністю, бажанням вчитися, інтересом, радістю, працездатністю та зібраністю, а також меншим проявом лінощів

та нудьги на лекції у порівнянні із менш успішними у навчанні студентами.

Таблиця 2

Показники психоемоційних станів на лекції успішних та неуспішних у навчанні студентів

	Успішні		Неуспішні			
Апатія	0,84	0,99	1,18	1,17	-1,92	0,0563
Активність	3,48	1,07	2,68	1,23	4,19	0,0000
Втома	1,85	1,29	2,14	1,30	-1,35	0,1788
Бадьорість	3,26	1,07	2,38	1,10	4,87	0,0000
Страх	2,26	1,60	2,42	1,54	-0,62	0,5358
Неспокій	2,52	1,47	2,51	1,45	0,06	0,9559
Хвилювання	3,53	1,16	3,07	1,28	2,28	0,0239
Уважність	3,81	0,81	2,92	1,47	4,53	0,0000
Бажання вчитися	3,73	1,15	2,93	1,14	4,18	0,0000
Інтерес	3,66	1,11	2,76	1,29	4,47	0,0000
Лінощі	1,26	1,26	1,99	1,49	-3,16	0,0019
Настрій	3,41	1,00	3,11	1,15	1,66	0,0989
Напруга	2,62	1,32	2,45	1,40	0,73	0,4661
Радість	2,51	1,47	1,97	1,40	2,23	0,0273
Працездатність	3,45	1,03	2,63	1,24	4,31	0,0000
Нудьга	1,00	1,15	1,62	1,47	-2,82	0,0055
Сонливість	1,34	1,38	1,73	1,39	-1,69	0,0934
Спокой	1,86	1,40	1,92	1,19	-0,24	0,8090
Зібраність	3,14	1,21	2,59	1,21	2,71	0,0077
Задоволення	2,27	1,53	2,00	1,36	1,13	0,2589

З рис. 2 видно кластери, що описують психоемоційні стани на семінарському занятті.

Перший кластер утворений тими самими станами, що властиві для відповідного кластеру у ситуації лекції: станами апатії, лінощів, нудьги, сонливості та втоми.



Другий кластер представлений більшою кількістю позитивних станів, що відповідають меті навчальної діяльності. Цей кластер представлений сукупністю дрібних субкластерів: зокрема субкластером станів активності та бадьорості, субкластером уважності та працездатності і доповнюється станами бажання учинитися, інтересу, доброго настрою. Третім субкластером у цьому кластері є «радість – задоволення».

Третій кластер утворений станами страху, неспокою, напруги та хвилювання і повністю за складом відповідає отриманому для ситуації лекції.

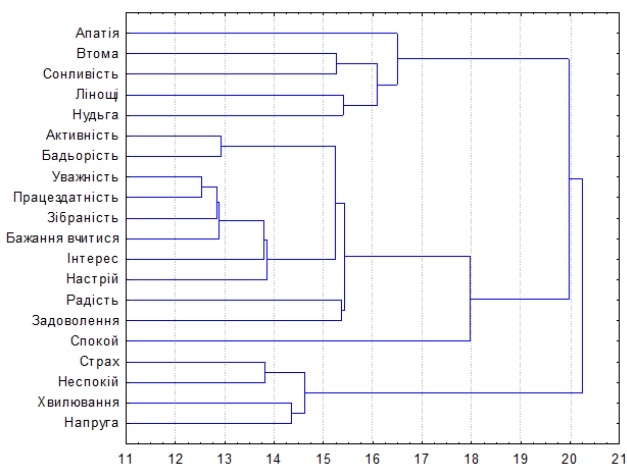


Рис. 2 Кластерна структура психоемоційних станів на семінарському занятті здобувачів вищої освіти.

З таблиці 3 видно, що більш успішні у навчанні студенти відрізняються більшою мірою бажання вчитися, інтересу, працездатності, задоволення та зібраності, а також меншим проявом апатії, лінощів та нудьги у порівнянні із менш успішними у навчанні студентами.

Таблиця 3

**Показники психоемоційних станів на семінарському занятті
успішних та неуспішних у навчанні студентів**

Стани	Успішні		Неуспішні			
Апатія	1,15	1,22	1,62	1,43	-2,12	0,036
Активність	2,86	1,13	2,70	1,25	0,80	0,425
Втома	2,22	1,19	2,35	1,37	-0,62	0,536
Бадьорість	2,99	1,02	2,65	1,11	1,91	0,059
Страх	0,70	1,06	1,03	1,36	-1,62	0,107
Неспокій	0,73	1,02	1,04	1,20	-1,71	0,090
Хвилювання	1,56	1,31	1,54	1,29	0,12	0,903
Уважність	3,59	1,19	3,27	1,16	1,64	0,103
Бажання вчитися	3,86	1,03	3,30	1,06	3,25	0,001
Інтерес	3,74	1,16	3,14	1,39	2,82	0,006
Лінощі	1,53	1,31	2,20	1,39	-2,94	0,004
Настрій	3,75	0,92	3,52	1,05	1,41	0,162
Напруга	1,36	1,13	1,44	1,35	-0,39	0,699
Радість	2,85	1,35	2,59	1,23	1,20	0,233
Працездатність	3,42	1,13	3,00	1,11	2,28	0,024
Нудьга	1,34	1,44	1,85	1,47	-2,08	0,040
Сонливість	2,08	1,35	2,28	1,43	-0,86	0,390
Спокой	2,81	1,28	2,82	1,25	-0,04	0,967
Зібраність	3,16	1,05	2,77	1,02	2,26	0,026
Задоволення	2,89	1,40	2,38	1,33	2,24	0,027

Здобувачі, що характеризуються теорією заданого інтелекту та меншою успішністю у навчанні, мають вищі показники прояву нудьги на лекції. Незалежно від рівня академічної успішності студенти із імпліцитною теорією заданого інтелекту мають вищі показники нудьги на семінарському занятті (рис. 3).



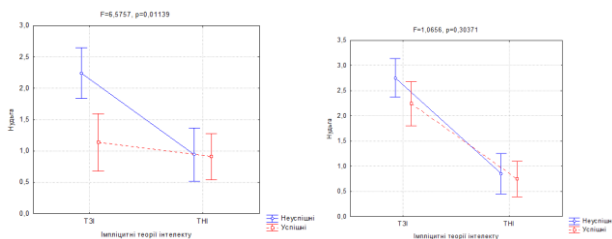


Рис. 3. Прояви стану нудьги студентів на лекції (1) та семінарі (2) в залежності від імпліцитних теорій та рівня успішності у навчанні.

З таблиці 4 видно, що імпліцитні теорії інтелекту негативно корелюють із станом апатії, лінощів, втоми і особливо нудьги на лекції. Крім того, виявлено позитивні зв'язки нарощуваної теорії із станами уважності, бажання учитися, інтересу, працездатності та зібраності.

Таблиця 4

Кореляції психоемоційних станів на лекційному занятті із імпліцитними теоріями нарощуваного інтелекту

Стани	Імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту
Апатія	-0,20*
Активність	0,14
Втома	-0,16*
Бадьорість	0,03
Страх	-0,14
Неспокій	-0,12
Хвилювання	0,02
Уважність	0,29***
Бажання вчитися	0,19*
Інтерес	0,28***
Лінощі	-0,33****
Настрій	0,08
Напруга	-0,11
Радість	-0,06
Працездатність	0,20*
Нудьга	-0,35****
Сонливість	-0,28***
Спокой	-0,05
Зібраність	0,18*
Задоволення	-0,07

Імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту стоять на заваді актуалізації станів апатії, втоми, лінощів, нудьги та сонливості на лекції. У той же час, чим більшими прихильниками теорії нарощуваного інтелекту є студенти, тим вірогідніше, що на лекції вони будуть проявляти стани уважності, інтересу, бажання вчитися, працездатності, зібраності.

З таблиці 5 видно, що імпліцитні теорії інтелекту негативно корелюють із станом апатії, лінощів, втоми, страху, напруги, нудьги, сонливості і особливо нудьги на семінарі.

Таблиця 5

Кореляції психоемоційних станів на семінарському занятті із імпліцитними теоріями нарощуваного інтелекту

Стани	Імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту
Апатія	-0,40****
Активність	0,18*
Втома	-0,69****
Бадьорість	0,24**
Страх	-0,20*
Неспокій	-0,16
Хвилювання	-0,04
Уважність	0,27**
Бажання вчитися	0,41****
Інтерес	0,31***
Лінощі	-0,52****
Настрій	0,17*
Напруга	-0,23*
Радість	0,16
Працездатність	0,19*
Нудьга	-0,66****
Сонливість	-0,60****
Спокой	-0,07
Зібраність	0,20*
Задоволення	0,17*

Імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту стоять на заваді актуалізації станів апатії, втоми, лінощів, нудьги та сонливості на семінарському занятті. У той же час, чим більшими прихильниками теорії нарощуваного інтелекту є студенти, тим вірогідніше, що на лекції вони будуть проявляти стани активності, уважності, інтересу, бажання вчитися, доброго настрою, працездатності, зібраності та задоволення.

Отже, імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту є чинником актуалізації психоемоційних станів, що відповідають навчальній меті у студентів та стоять на заваді прояву нудьги. Зазначений ефект є більш вираженим для ситуації семінарського заняття.

Висновки.

За результатами теоретичного аналізу було визначено, що імпліцитні теорії – це суб'єктивні пояснювальні схеми об'єктивної дійсності; неповторні і своєрідні уявлення про себе, світ та події, інших людей та їх вчинки. З нашим визначенням, академічна нудьга – це своєрідний дезадаптивний стан монотонії, що виникає у здобувачів освіти у процесі навчальної діяльності та характеризується зниженням вмотивованості на навчання, пізнавального інтересу, проявом апатії, лінощів, втоми і працездатності і стоїть на заваді досягненню освітніх цілей.

Стандартизовано опитувальник для вивчення імпліцитних теорій інтелекту здобувачів вищої освіти, валідність та надійність якого доведено.

Визначено структуру станів студентів на лекції, де перший кластер утворений станами апатії, лінощів, нудьги, сонливості та втоми, другий - активності, бадьорості, доброго настрою, та субкластером станів інтересу, працездатності, зібраності, що пов'язані системною дією стану уважності, а третій - страху, неспокою, напруги та хвилювання. На семінарському занятті було отримано таку структуру: перший кластер утворений станами апатії, лінощів, нудьги, сонливості та втоми, другий кластер - активності та бадьорості,



субкластером уважності та працездатності і доповнюється станами бажання учитися, інтересу, доброго настрою, а третій станами страху, неспокою, напруги та хвилювання і повністю за складом відповідає отриманому для ситуації лекції.

Здобувачі вищої освіти, що характеризуються теорією заданого інтелекту та меншою успішністю у навчанні, мають вищі показники прояву нудьги на лекції. Незалежно від рівня академічної успішності студенти із імпліцитною теорією заданого інтелекту мають вищі показники нудьги на семінарському занятті.

Емпірично визначено, що імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту (прибуткова теорія) негативно пов'язана зі станами, що характеризують академічну нудьгу на лекції та особливо у ситуації семінарського заняття.

Література:

Великий тлумачний словник сучасної української мови (2002). К.: Ірпінь: ВТФ "Перун".

Горбунова В.В. (2008). Проблеми дослідження імпліцитних теорій// Соціальна психологія. №4 (30). 2008. С. 17-28.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Chiu, C.Y., Dweck, C.S., Tong, J.Y.Y., & Fu, J.H.Y. (1997). Implicit theories and conceptions of morality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 923-940.

Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: The relation of cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). NY: Guilford.

Erdley, C. A., & Dweck, C. S. (1993). Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments. *Child Development*, 64, 863-878.

Fenichel: *The Psychoanalytic Theory of Neurosis*. 3 vols, 1945

Frankl V. (1946), *Man's Search for Meaning*

Fromm E. (1997). *The Anatomy of Human Destructiveness*

330 © Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди



Maroldo, G.K. (1986). Shyness, boredom, and grade point average among college students. *Psychological Reports*, 59.385–398.

Münsterberg H. (1912). *Vocation and Learning*. 289 p.

Nisbett, R., Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

O'Hanlon, J.F. (1981). Boredom: Practical consequences and a theory. *Acta Psychologica*, 49. 53–82.

Pocket Oxford Dictionary. N.Y.: Oxford University Press, 2005.

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 10, pp. 173–220). New York: Academic Press.

Sarbin, T.R., Taft, R., & Bailey, D.E. (1960). *Clinical inference and cognitive theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Отримано: 21 09 2025 року

Прорецензовано: 05 10 2025 року

Прийнято до друку: 22 10 2025 року

