

УДК У59.92-057.87

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ  
КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ИХ ОБУЧЕНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

*В.П. Иванова, Д.Н. Корзинкова, Н.А. Шумская*

Рассматривается новый подход к пониманию успешности обучения, основанный на имплицитных теориях интеллекта и личности К. Двек. На экспериментальном материале показана возможность диагностировать субъективные категоризации обучаемых.

*Ключевые слова:* имплицитные теории интеллекта и личности; наращивание; самооценка; обучение; принятие цели; психометрический интеллект; успешность обучения; мотивация.

**PSYCHOLOGICAL PARTICULARITIES OF STUDENTS AS A FACTOR  
OF THEIR EDUCATION SUCCESS RATE: A COMPARATIVE ANALYSIS**

*V.P. Ivanova, D.N. Korzinkova, N.A. Shumskaya*

The article deals with a new approach to understanding the education success rate based on implicit intelligence and personality theories by K. Dwek. An opportunity to diagnose subjective categorization of students is being shown on the experimental material.

*Key words:* implicit intelligence and personality theories; developing; education; self-evaluation; target admission; psychometric intelligence; education success rate; motivation.

Одним из показателей качества образования является успешность обучения человека, определяющая его конкурентоспособность на рынке труда. В нынешних непростых социокультурных условиях необходимо создать такие условия в образовательной среде, которые обеспечивали бы полноценное личностное развитие учащихся в максимально возможном диапазоне роста их индивидуальных психологических ресурсов, особенно тех, которые обеспечивают успешность их обучения.

Традиционно под успешностью обучения понимается высокая академическая успеваемость учащихся, определяемая как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Успешность обучения можно трактовать как полное или превосходящее ожидание достижения его целей, которое обеспечивает развитие ученика для перехода его на более высокие уровни обученности и саморазвитие как внутренне обусловленное изменение личностных качеств.

Проблема успешности обучения в отечественной психологии исследовалась Б.Г. Ананьевым, Ю.В. Братчиковой, А.Н. Ворониным, Т.В. Гадай, Э.Г. Гельфман, Л.Н. Демидовой,

М.Д. Дворяшиной, Т.В. Корниловой, Ю.А. Самариным, С.Д. Смирновым, Н.Ф. Талызиной, М.А. Холодной, В.Д. Шадриковым и др. Наиболее глубоко и разносторонне проблема успешности обучения была рассмотрена Б.Г. Ананьевым. По его мнению, успех в обучении можно рассматривать в широком смысле как комплекс предъявленных к личности социальных требований и в узком – как явление, влияющее на процесс усвоения учебного материала и отражающее внутренние закономерности развития учащихся. Понятие учебной успешности, по мнению Б.Г. Ананьева, должно учитывать темпы, напряженность, индивидуальное своеобразие (стиль) учебной работы, степень прилежания и усилий, которые прилагает обучаемый, чтобы прийти к определенным достижениям [Ананьев, 1977].

В психолого-педагогической литературе при рассмотрении индивидуальных различий, влияющих на успешность обучения, выделяют следующие психологические особенности учащихся:

- уровень интеллекта (способность усваивать знания, умения, навыки и успешно применять их при решении задач) [Малахова, 2006; Трост, 1999; Sternberg, Grigorenko, 2003];

- креативность (способность самому вырабатывать новые знания) [Дружинин, 2007; Холодная, 2002; Роджерс, 1990];
- адекватность самооценки, самоэффективность и саморегуляция учения [Моросанова, 2002; Voekaerst, 1996];
- общая мотивация (достижения, доминирования и т. д.) [Хекхаузен, 2001; Deci, 1980].

Однако наиболее важной является специфическая учебная мотивация, обеспечивающая сильные положительные переживания при достижении учебных целей. Именно наличием учебной мотивации и то, насколько она развита, определяется успех в учебной деятельности. Поэтому и внимание к ее развитию наибольшее: А. Вербицкий, А. Бакшаев рассматривают общие вопросы развития мотивации в контексте обучения; С.Д. Смирнов изучал психологические факторы успешной учебной деятельности; формированием учебной мотивации занимались Л.И. Божович, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов и др.; М.И. Алексева исследовала мотивацию учения студентов и удовлетворенность выбором вуза; В.Г. Авсеев рассматривал мотивацию учебной деятельности в контексте формирования личности.

Отношение к ученику как субъекту учебной деятельности, утверждающееся в отечественной психологии, и переход к компетентностному подходу в зарубежных концепциях интеллектуально-личностного развития [Равен, 2002], предполагают переосмысление мотивационно-личностных составляющих ее регуляции. Одним из направлений такого переосмысления выступает разработка проблемы имплицитных теорий (ИТ) как специфических личностных предпосылок успешности учебной деятельности.

Имплицитная теория – это наивная концепция личности или какого-либо психического образования или теория здравого смысла, понимаемая в широком смысле слова, как совокупность неявных представлений человека о структуре и механизмах функционирования личностных и других психических образований.

Оригинальный подход к решению данной проблемы был предложен К. Двек [Dweck, 1999; 2006]. Она проводила исследования на разных возрастных группах (от детей 3,5 лет до взрослых), но основным объектом изучения были студенты американских колледжей. По ее мнению, имплицитные теории играют ключевую роль в успешности обучения. К. Двек в своих исследованиях искала способы, которые способствуют формированию ориентации на овладение мастерством. По ее мнению, некоторые люди полагают, что интеллект

есть постоянное (мало изменяемое) свойство и что каждый обладает некоторым его “количеством”. К. Двек называет такие представления “entity theory” (в данном контексте это представление об интеллекте как чем-то реально, объективно существующем внутри нас). Для других интеллект выступает как свойство, которое “прирастает” в процессе обучения; в терминах К. Двек – у них сформировалась “incremental theory” (“теория наращивания”). Студенты, так понимающие свой интеллект, надеются в ходе преодоления препятствий, трудностей развить свой интеллект, что для них ценнее конкретного успеха и важнее временной неудачи.

Она также предполагает, что люди, разделяющие представления об интеллекте как неизменном (количественном) свойстве, ценят легкий успех, стремятся во всем быть лучше других, а любые трудности, препятствия, успехи сверстников принуждают их подвергать сомнению свои интеллектуальные возможности. Люди же, придерживающиеся другой точки зрения – представления об интеллекте как изменяемом свойстве, которое “прирастает” и обогащается в процессе обучения, – не страшатся вызовов, препятствий, трудностей, так как надеются в ходе их преодоления развить свой интеллект. Проанализировав влияние ИТ на постановку жизненных и учебных целей, К. Двек отмечает, что одни выбирают цели, ориентированные на результат и для них важна позитивная оценка и избегание неудач, а другие ориентированы на овладение мастерством (“incremental theory” – “теория наращивания”).

Ориентация на мастерство противопоставляется реакции беспомощности, которая возникает при столкновении с неудачей и заключается в падении самооценки, снижении ожиданий, негативных эмоциях, резком ухудшении или даже разрушении деятельности [Dweck, 1999; 2006].

Целью эмпирического исследования стало выявление субъективных представлений учащихся о возможности развития личности и интеллекта и проверка гипотезы о связях между психометрическим интеллектом и субъективными категоризациями учащихся.

Методика “Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (ТСИ)” был использован для деления выборки на группы. В качестве основной методики использовался модифицированный на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в 2005 г. “Опросник имплицитных теорий К. Двек” [Смирнов и др., 2008].

В исследовании приняли участие 380 выпускников средних школ № 70, 48 и 6 г. Бишкека в возрасте 16–17 лет, 234 девочки и 146 мальчиков.

Таблица 1 – Средние показатели по “Опроснику имплицитных теорий К. Двек” в группах выпускников школ

Шкалы	Группа 1 (n=190)	Группа 2 (n=190)	U-критерий Манна-Уитни	p
	Средний ранг			
Наращивание	133,50	159,99	8732,5	<0,01
Обогащение личности	140,93	155,12	9609,0	>0,05
Цели обучения	135,85	157,54	8992,0	<0,05
Самооценка обучения	141,93	153,60	9702,5	>0,05

Выборка была разделена на основе методики ТСИ Амтхауэра на две группы, равные по количеству участников: первую группу составили участники со средним и ниже среднего уровнем интеллекта 190 и с уровнем интеллекта выше среднего – 190 человек.

Для сравнительного анализа основная методика (методика К. Двек) была проведена на студентах-первокурсниках вуза в количестве 146 человек.

Все участники проходили тестирование с помощью Опросника ИТ, включающего 28 утверждений и шкалу из шести вариантов ответов, отражающих степень согласия или несогласия с каждым утверждением. Структура опросника состоит из 4 факторов: принятие имплицитной теории “наращиваемого интеллекта”, превалирование представления о “неизменном” или “приращаемом” интеллекте; представления о “неизменной” или “обогащаемой личности”; “принятие целей обучения” (высокий показатель означает ориентированность на процесс учения и мастерство) и “самооценка обучения” (оценка вкладываемых в достижения усилий и отнесение себя к успешным или неуспешным учащимся).

Результаты методики представлены в таблице 1.

Сравнение двух выборок выявило значимые различия по двум шкалам: наращивание ( $U=8732,5$ ;  $p<0,01$ ) и цели обучения ( $U=8992,0$ ;  $p<0,05$ ).

В принятии целей обучения проявляется мотивационная роль самосознания, опосредствующего направленность усилий субъекта учебной деятельности. Это означает, что учащиеся второй группы ориентированы на процесс учения и достижения в нем конкретных целей. Поскольку они разделяют представление о приращаемом интеллекте, то они развивают больше усилий по контролю достижений в учебной деятельности. В содержательно пси-

хологическом плане направленность на достижения (по сути своей она ориентирована на цель), как считает Х. Хекхаузен, является своего рода “интерпретационным ключом” понимания природы уровня притязаний, стремления к повышению самооценки, компетентности, тактико-стратегическому подходу конкретных индивидов при выстраивании ими способов принятия решений и регуляции деятельной активности [Хекхаузен, 2001]. У этих учащихся интеллектуальные способности развиты лучше (уровень достижения выше среднего), чем в первой группе, где уровень сформированности интеллекта средний и ниже среднего.

Принятие целей обучения и самооценка обучения выступают в качестве факторов, дифференцирующих представления учащихся о необходимых усилиях ради успешного целедостижения и его направленности на прагматические результаты или роста мастерства. Необходимо отметить, что в адаптированной методике ИТ шкала самооценка обучения выступает в качестве предиктора академической успеваемости учащихся (стандартизованный коэффициент регрессии  $B=0,568$ ;  $p<0,001$ ; коэффициент множественной детерминации ( $R^2$ ) позволяет объяснить 28 % дисперсии зависимой переменной академическая успеваемость).

Самооценка обучения выступает как представление о своем месте в иерархии других учеников, а также как эффективность и субъективная цена прилагаемых в учении усилий.

По шкале обогащение личности не было выявлено значимых различий между группами, хотя средний ранг выше во второй группе. Здесь проявились также два типа имплицитных теорий: личность как неизменная сущность и личность как обогащаемое в процессе развития отношений с другими людьми образование. Речь идет не только о представлениях человека о самом себе, а распространяется на понимание личностей других людей, влияя, таким образом, на выбор целей, тип реакции на неудачи. Вторая группа учащихся больше ориентируется на второй тип имплицитной теории личности, чем первая. У них лучше развита готовность и умение использовать свои возможности. У учащихся второй группы существует представление о себе как активном субъекте учебной деятельности, что предполагает, что при принятии решений и действий представлены компоненты как осознаваемых, так и неосознаваемых уровней. Это также означает невозможность разведения процессуальной регуляции отдельно для проявлений личностных или интеллектуальных составляющих и понимание процессов метаконтроля как не сводимых к когнитивным (или метакогнитивным)

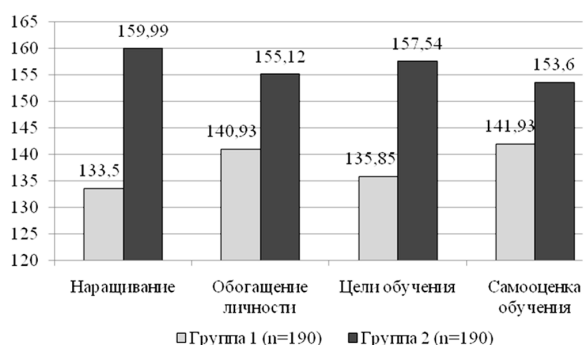


Рисунок 1 – Показатели субъективной категоризации возможностей личностного и интеллектуального роста студентов

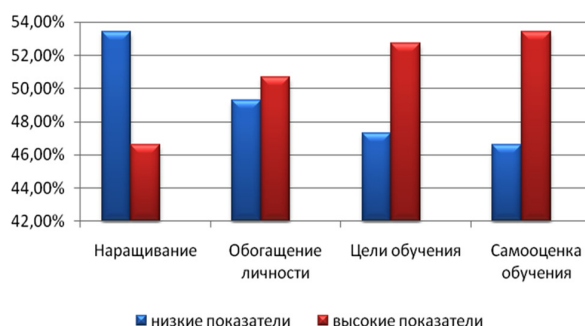


Рисунок 2 – Процентное соотношение высоких и низких значений по опроснику К. Двек у студентов-первокурсников

компонентам (стратегий или репрезентаций, субъективного опыта).

Наглядно на диаграмме (рисунок 1) можно увидеть, что полученные значения по шкалам наращивания интеллекта, обогащение личности, цели обучения и самооценка обучения выше во второй группе учащихся с интеллектом выше среднего.

Для сравнительного анализа успешности обучения учащихся методика К. Двек проведена на студентах-первокурсниках.

Каждая шкала была дифференцирована на показания с высокими и низкими значениями. Поскольку в опроснике не предусмотрена четкая градация деления на низкие и высокие показания, то мы исходили из среднего значения по выборке. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Практически по всем шкалам, кроме шкалы наращивание, большая часть студентов имеет высокие показатели, хотя в количественном выражении превышение небольшое. 53,4 % (n=78) студентов имеют низкие показатели по шкале наращивание, свидетельствующее о том, что они относятся к своему интеллекту, как к тому, что мало меняется в процессе обучения. Студенты, которые считают, что их способности стабильны и неизменны, склонны к постановке результативных целей (performance goals), стремятся любой ценой получить позитивную оценку своим умениям со стороны окружающих и избежать негативной оценки своей компетентности. Исследования К. Двек показали, что представления субъекта о себе, своих качествах имеют большое значение для его мотивации в обучении: в частности, представления субъекта о собственном интеллекте имеют важное значение для мотивации, направленной на достижения.

Для наглядного рассмотрения обратимся к диаграмме (рисунок 2).

Более высокие показатели по общей выборке по шкалам принятие цели обучения – 52,7 % (n=74) и самооценка обучения – 53,4 % (n=78) включают и тех студентов, которые считают интеллект заданным. При этом, хотя сочетание результативных целей с высокой оценкой своих способностей является более благоприятным, тем не менее, и здесь данная целевая ориентация может способствовать тому, что возможности научения станут жертвой желания выглядеть умным.

Таким образом, в исследовании выявлены два типа мотивационных паттернов, которые характеризуются разной степенью адаптивности поведенческих, когнитивных и эмоциональных реакций при столкновении с помехами в деятельности и неудачами. Первый поведенческий паттерн, связанный с ориентацией на овладение (наращивание), характерен для учащихся с интеллектом выше среднего и проявляется в увеличении настойчивости и продуцировании эффективных стратегий решения задач при столкновении с трудностями и позитивным настроем от встречи с ними. При этом неудачи приписываются скорее недостатку усилий. Таким образом, этот паттерн реакций является адаптивным, поскольку он

Таблица 2 – Процентное соотношение высоких и низких показателей по “Опроснику имплицитных теорий К. Двек” у студентов-первокурсников

Шкалы	Высокие показатели	Низкие показатели
Наращивание	46,6 % (n=68)	53,4 % (n=78)
Обогащение личности	50,7 % (n=74)	49,3 % (n=72)
Цели обучения	52,7 % (n=77)	47,3 % (n=69)
Самооценка обучения	53,4 % (n=78)	46,6 % (n=68)

позволяет индивиду оставаться преданным ценным им целям и, в конечном счете, увеличивает вероятность их достижения. Второй – характеризуется стремлением избежать риска, недостатком настойчивости и ухудшением деятельности после неудачи, снижением самооценки. Испытывая неудачи в работе и веря в то, что они не в силах достичь успеха, эти учащиеся становятся менее мотивированными, сокращают свои усилия и минимизируют цели.

**Список использованных источников**

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. М.: Наука, 1977.
2. *Корнилова Т.В. и др.* Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов, М.А. Чумакова, С.А. Корнилов, Е.В. Новотоцкая-Власова // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 86–100.
3. *Малахова С.И.* Связь уровня интеллекта с обучаемостью в высшей школе / С.И. Малахова // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. 2006. Вып. 99. С. 79–90.
4. *Трост Г.* Возможность предсказания выдающихся успехов в школе, университете, на работе / Г. Трост // Иностранная психология. 1999. № 1. С. 19–29.
5. The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise // Eds.: Sternberg R., Grigorenko E. Cambridge University Press. 2003. 280 p.
6. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. СПб.: Питер, 2007.
7. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. СПб.: Питер, 2002.
8. *Роджерс Н.* Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 164–168.
9. *Моросанова В.И.* Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 5–17.
10. *Boekaerst M.* Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation / M. Boekaerst // European Psychologist. 1996. V. 1. № 2. P. 100–112.
11. *Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. СПб.: Речь, 2001.
12. *Deci E.L.* The psychology of self-determination. Lexington books / E.L. Deci. Toronto, 1980.
13. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация Дж. Равен. М.: Когито-Центр. 2002.
14. *Dweck C.S.* Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development / C.S. Dweck. MI., 1999.