



УДК 159.928.234; 159.947.5; 378.14

## ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К УЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ МОТИВАЦИОННОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Козуб Я.В., аспирант  
кафедры практической психологии  
Харьковский национальный педагогический  
университет имени Г.С. Сковороды  
Кузнецов М.А., д. психол. н.,  
профессор кафедры практической психологии  
Харьковский национальный педагогический  
университет имени Г.С. Сковороды

В статье рассматривается понятие эмоционального отношения студентов к учению в вузе. Эмоциональное отношение к учебе характеризуется модальностью (позитивной или негативной) и структурой (эмоциями разных видов, которые переживаются студентами во время учебной деятельности). Модальность и структура эмоционального отношения студентов к учению связаны с доминирующими видами мотивационной регуляции деятельности.

**Ключевые слова:** эмоциональное отношение студентов к учебной деятельности, интринсивная мотивация, экстринсивная мотивация, внешняя регуляция, интроецированная регуляция, идентифицированная регуляция, самопобуждение, стиль мотивационной регуляции учения.

У статті розглядається поняття емоційного ставлення студентів до навчання у вузі. Емоційне ставлення до навчання характеризується модальністю (позитивною або негативною) і структурою (емоціями різних видів, які переживаються студентами під час навчальної діяльності). Модальність і структура емоційного ставлення студентів до навчання пов'язані з домінуючими видами мотиваційної регуляції діяльності.

**Ключові слова:** емоційне ставлення студентів до учебної діяльності, інтринсивна мотивація, екстринсивна мотивація, зовнішнє регулювання, інтроєктоване регулювання, ідентифіковане регулювання, самоспонування, стиль мотиваційної регуляції навчання.

Kozub Y.V., Kuznetsov M.A. THE EMOTIONAL ATTITUDE TO STUDYING OF STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF MOTIVATIONAL REGULATION OF THEIR ACTIVITY

The article discusses the concept of the students' emotional attitude to studying in high school. Emotional attitudes to studying characterized by modality (positive or negative) and structure (different types of emotions that are experienced by students during training activities). Modalities and structure of emotional attitude of students to studying are related to regulation of dominant species of motivational activities.

**Key words:** emotional attitude of students to educational activity, intrinsic motivation, extrinsic motivation, external regulation, introjected regulation, identified regulation, self-motivation, motivational style regulation of teaching.

**Постановка проблеми.** В образовательном пространстве Украины представлено большое количество программ и методов обучения, используемых в высшей школе. Однако в подавляющем большинстве программ и методов сделан акцент на развитии интеллектуальных и волевых качеств личности. Тем самым стимулируется своеобразная «погоня за интеллектом»: усилия студентов направляются на развитие логического и практического интеллекта, абстрактного мышления, компетентности и осведомленности, целенаправленности и настойчивости. При этом блокируются и даже вытесняются эмоции и эмоциональные переживания, которые могли бы способствовать более эффективному достижению учебных целей. Эмоциональное

отношение к учению у студентов искажается. К сожалению, многочисленные исследования свидетельствуют об эмоциональном неблагополучии учебного процесса в вузе (Е.П. Ильин; М.А. Кузнецов; О.П. Санникова; О.Я. Чебыкин; Н.П. Фетискин и др.).

У многих современных студентов деформировано эмоциональное отношение к учению, что, конечно же, не способствует эффективному усвоению знаний, процессу профессионального становления личности. Отношение к учению – это установившаяся у студента позиция, определяющая направленность и интенсивность восприятия, мышления, переживаний и действий личности в сфере обучения (В. Шрадер).

**Степень разработанности проблемы.** Проблеме эмоциональности учения, вли-

янию эмоций на различные компоненты учебной деятельности посвящено большое количество исследований [1; 8–10; 17–20].

В ряде работ отечественных и зарубежных психологов показано, что эмоциональная составляющая включается в процесс учения на всех его этапах в качестве важного регулятора [4; 7; 14]. Эмоции, так сказать, «вмонтированы» в структуру учебной деятельности; они сопровождают течение процесса учения, присутствуют на всех его стадиях. Так, на мотивационно-побудительном этапе учебно-познавательной деятельности эмоции обеспечивают презентацию познавательной потребности в сознании школьника (студента). На целевом этапе (т. е. на этапе постановки и принятия учебной задачи) благодаря эмоциям выделяется цель будущих учебных действий: предметы действий отражаются и выделяются на «языке эмоций», связываются с мотивами учения. Тем самым знания приобретают для школьника (студента) конкретный личностный смысл: из «знаемых» они превращаются в «реально действующие» (А.Н. Леонтьев) [11]. На исполнительском этапе учебной деятельности (т. е. этапе осуществления учебных действий) происходит «эмоциональное санкционирование» учебной цели (ее уточнение посредством выделения в ней наиболее важного). На основе эмоциональных и эмоционально-нравственных критериев происходит выбор конкретных способов действий, их эмоциональное принятие или отклонение. Срабатывает механизм эмоционального подкрепления способов учебных действий. Успешные учебные действия «помечаются» позитивными эмоциями; тем самым обеспечивается доступность этих действий в будущих актах учебно-познавательной деятельности. Неудачные действия блокируются за счет привязки к ним негативных эмоций [1; 2; 5; 7]. На контрольно-корректировочном этапе учебной деятельности (т. е. этапе осуществления действий контроля и оценки усвоения) эмоции тоже очень важны: с их помощью, а также за счет функционирования эмоциональной памяти [7] в сознании школьника (студента) создается и удерживается субъективный эталонный образ процесса и результата «правильной», «желательной» учебно-познавательной деятельности. Реально выполнение деятельности непрерывно сравнивается с этим эталоном и корректируется по мере необходимости.

Одним из перспективных и актуальных направлений психолого-педагогических исследований является изучение эмоционального отношения студентов к

учебно-профессиональной деятельности, которая является для них ведущей. Учебно-профессиональная деятельность студентов включает в себя множество психологически трудных ситуаций (экзамены, напряженная умственная активность, необходимость своевременного и качественно выполнения учебных заданий, взаимодействие с «неудобными» людьми, так, или иначе участвующими в учебном процессе и т. п.), погружение в которые вызывает разнообразные эмоциональные реакции и состояния. Часть из них имеет выраженную позитивную модальность (азарт, чувство вовлеченности и интереса, переживания, связанные с достижением и т. п.), но многие – негативные и болезненные, способствуют возникновению тревоги, стресса, выгорания, усталости [8–10]. Повторяющиеся в однотипных ситуациях учебной деятельности эмоциональные паттерны и переживания суммируются, обобщаются и постепенно превращаются в более или менее стабильные структуры – эмоциональные установки (чувства), т. е. готовность к переживанию определенных эмоций в тех или иных ситуациях учебной деятельности. Совокупность эмоциональных установок образует ядро эмоционального отношения к учению [6; 22].

Предметные эмоции и чувства, актуализирующиеся в процессе учебно-познавательной деятельности, направлены на различные стороны и аспекты учебного процесса (учебную задачу, учебные действия и их результаты, личность преподавателя, учебное заведение в целом, и более широко – выбранную профессию и т. п.). Кроме того, возникают определенные эмоциональные состояния, которые окрашивают как учебную деятельность в целом, так и отдельные ее этапы. Доминирующие в учении эмоциональные процессы и состояния служат «материалом» для формирования и закрепления устойчивых эмоциональных установок, которые входят в структуру отношения студента к учению.

Одним из важных и перспективных направлений разработки данной проблемы может быть изучение факторов, определяющих модальность, структуру, содержательную специфику и формирование эмоционального отношения студентов к учению. К числу таковых относятся присущие студентам когнитивные (особенности поиска, переработки и использования учебной информации), мотивационные (преобладающие мотивы учения), волевые (способы и формы побуждения себя к усилиям при столкновении с трудностями в учебе), эмоциональные (качества эмоцио-



нальности, проявляющиеся в учении), деятельностные (специфика самоорганизации учебной деятельности), коммуникативные (компетентность в сфере общения с основными участниками учебного процесса) и личностные (придание учению личностного смысла) особенности. В статье отражены результаты исследования взаимосвязи параметров эмоционального отношения студентов к учению с особенностями их мотивационной сферы.

Одной из важных переменных, задающих особенности мотивации учения, является воспринимаемая локализация источника побуждений к учению (так называемый локус каузальности). В связи с этим Э. Деси и Р. Райан выделили внешнеорганизованную (экстринсивную) и внутреннеорганизованную (интринсивную) мотивацию на том основании, что первая характеризуется внешним локусом каузальности (т. е. воспринимается субъектом, как навязанная извне), а вторая – внутренним локусом каузальности (она воспринимается субъектом, как находящаяся в границах его Self) [3; 27]. Эти авторы разработали таксономию человеческой мотивации, рассматривая ее в качестве некоего континуума, один полюс которого образует состояние мотивации, а противоположный – полностью внутренняя (интринсивная) мотивация. Между ними расположены, как минимум, четыре вида (уровня) мотивации: экстернальный, интроектный, идентифицированный, интегральный. Это, фактически, четыре стили мотивационной регуляции деятельности, которые отражают разные степени принятия субъектом внешних побуждений в качестве «своих», внутренних.

Мы предположили, что модальность и основные содержательные характеристики эмоционального отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности могут быть связаны с преобладающими видами мотивации их учения (т. е. стилями мотивационной регуляции из таксономии Э. Деси и Р. Райана).

**Цель исследования,** результаты которого представлены в этой статье – эмпирическая проверка данного предположения.

**Изложение основного материала.** Методики. Для диагностики особенностей эмоционального отношения к учебно-профессиональной деятельности в вузе использовалась методика ШПАНА («Шкала «Негативный аффект» – «Позитивный аффект») – выполненная Е.Н. Осиним модификация методики PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) Д. Уотсона, Л.Э. Кларк и А. Теллегена [16]. В русскоязычной

версии данной методики содержатся 20 прилагательных, обозначающих 10 негативных и 10 позитивных эмоций, степень выраженности которых испытуемым у себя надо было оценить, используя 5-балльную шкалу от 1 – «почти, или совсем нет» до 5 – «очень сильно». Парциальные оценки объединялись в две интегральные шкалы – «позитивного» и «негативного» аффектов. В инструкции испытуемым предлагалось оценить свои эмоции, которые «обычно (как правило, в среднем) проявляются у них во время учебной деятельности в университете и в связи с этой деятельностью».

Для изучения видов мотивации (мотивационных стилей саморегуляции учебно-профессиональной деятельности) применялся адаптированный М.В. Яцюком опросник Академической саморегуляции Р.М. Райана и Д.Р. Коннелла (Causal dimension Scale II SRQ-A) [23]. Фиксировались показатели: 1) внешнего регулирования (т. е. экстринсивной мотивации), 2) интроектированного регулирования, 3) идентифицированного регулирования, 4) самопобуждения. Определялся также интегративный показатель «Относительный индекс автономии», который отражал присущее испытуемому соотношение четырех стилей мотивационной регуляции учения, т. е., фактически, степень зрелости мотивационной регуляции деятельности в целом.

В исследовании в качестве испытуемых участвовали студенты факультета психологии и социологии Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды 1–3-х и 5-х курсов стационара и заочного отделения, всего 182 человека, из них – 20 мужчин и 162 женщины в возрасте от 18 до 52 лет.

Результаты и их обсуждение. В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа (вычисления коэффициентов линейной корреляции  $r_{xy}$  К. Пирсона), отражающие взаимосвязи между показателями академической саморегуляции и отношения (как позитивного, так и негативного) к учению у студентов.

Показатель позитивного аффекта (наполненный компонентами положительно-эмоционального отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе) оказался прямо связанным со многими показателями академической саморегуляции (за исключением показателя внешней регуляции). Наиболее тесные связи получены для шкал самопобуждения ( $r_{xy}=0,43$ ;  $p<0,00005$ ) и особенно – идентифицированной саморегуляции ( $r_{xy}=0,43$ ;  $p<0,00001$ ).

Показатель самопобуждения в опроснике Р.М. Райана и Д.Р. Коннелла отражает степень сформированности у студентов так называемого интегративного стиля регуляции, который очень близок к полноценной интринсивной (т. е. внутреннеорганизованной) мотивации учения. Этому мотивационному стилю присуща положительная связь с достижениями и отрицательная – с тревожностью [25]. Выраженность такой мотивационной саморегуляции деятельности свидетельствует, что у индивида удовлетворены три базовых потребности – в самодетерминации, компетентности и близких (поддерживающих) отношениях с другими людьми. Сформированное самопобуждение обеспечивает ощущение свободы выбора в деятельности. В многочисленных исследованиях показано, что она связана со способностью детей и взрослых решать творческие задачи, проявляя при этом когнитивную гибкость. При выраженном самопобуждении индивиды демонстрируют радостное возбуждение и удовольствие от деятельности (в частности, учебной) [24; 25]. Полученный нами результат, выражающийся в эмоционально-положительном отношении к учению у студентов со значительной тенденцией к самопобуждению в мотивационном профиле саморегуляции, закономерен и вполне ожидаем.

То, что идентифицированная саморегуляция очень тесно связана с компонентами позитивного отношения к учению, также не кажется необычным. Эта связь вполне закономерна, так как в общем континууме экстринсивной мотивации, описанном Р. Райаном и Э. Деси [27, с. 72], идентифицированный стиль внешнеорганизованной мотивации считается достаточно зрелым. В многочисленных исследованиях, проведенных на школьниках, студентах, взрослых людях, он, как правило, тесно коррелирует с ощущением академической компетентности, с отсутствием беспомощности, с

высокой самооценкой, с выраженностью конструктивных копингов, с высокой самооценкой и высокой мотивацией достижения мастерства в каком-либо деле (труде, учебе, спорте). А это само по себе доставляет субъекту удовольствие. Идентифицированная саморегуляция препятствует актуализации переживаний страха и тревоги. Регуляция здесь не воспринимается, как «чужая», как «давление извне»; наоборот, она принята, как «своя собственная». У субъекта присутствует ощущение авторства в выборе соответствующей деятельности (т. е. проявляется преимущественно интернальный локус каузальности). Субъект здесь идентифицировался (самоотождествился) с целями и ценностями, которые раньше ему казались внешними. По меткому замечанию Т.О. Гордеевой, дихотомия (и, соответственно, конфликт) «регулирующий/регулируемый», сильно выраженная при экстернальном и заметно – при интроектном стилях экстринсивной мотивации, при идентифицированном стиле снимается [3, с. 227]. Тем самым исчезает повод для формирования негативного эмоционального отношения к деятельности. При развитом идентифицированном стиле мотивации студенты демонстрируют повышенную готовность учиться, охотно принимают учебные задачи и включаются в их решение, понимают ценность учебы вообще. Все это выражается в их позитивном эмоциональном отношении к учебе.

Менее тесно, но все же на статистически значимом уровне положительное эмоциональное отношение к учебе (т. е. показатель «позитивного аффекта») оказалось связанным с интроецированным мотивационным стилем ( $r_{xy}=0,17$ ;  $p<0,05$ ). Деятельность при доминировании этого стиля регуляции нельзя считать самодетерминированной, так как субъект руководствуется хотя и внутренними причинами поведения, но все-таки привнесенными извне (присвоенный внешний контроль со стороны

Таблица 1

**Корреляция показателей опросника Академической саморегуляции и шкалы «Позитивный аффект»/«Негативный аффект» (n=182)**

Показатели академической саморегуляции	Опросник ШПАНА	
	«Позитивный аффект»	«Негативный аффект»
аффект»		
Внешняя регуляция	0,11	0,18*
Интроецированная регуляция	0,17*	0,18*
Идентифицированная регуляция	0,47*****	0,03
Самопобуждение	0,43*****	-0,06
Относительный индекс автономии	0,15*	-0,20**

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



авторитетного Другого). Интроецированная экстринсивная мотивация более стабильна, чем экстернальная, так как субъект уже не нуждается в приходящих извне поощрениях и наказаниях. Он руководствуется частично присвоенными правилами поведения и деятельности, способен переживать вину и стыд за их несоблюдение (нарушение), и гордость – за успехи. Поэтому данный мотивационный стиль регуляции у студентов в некоторой степени также может быть фактором формирования положительного отношения к учебе.

Определенный вклад в становление положительного эмоционального отношения к учебно-профессиональной деятельности у студентов вносит комплекс личностных качеств, стоящих за показателем относительного индекса автономии ( $r_{xy}=0,15$ ;  $p<0,05$ ). Здесь идет речь о степени сформированности «...произвольной саморегуляции субъекта, его возможности самостоятельно определять и реализовывать сознательные выборы с учетом субъективных и объективных факторов действительности» [23, с. 46]. Данный показатель вбирает в себя особенности проявления академической саморегуляции студентов на разных уровнях – внешнем, интроецированном, идентифицированном и внутреннем. Он концентрирует в себе не только преимущества, но и недостатки этих уровней (особенно внешнего и интроецированного). Поэтому коэффициент корреляции относительного индекса автономии и показателя положительного отношения студентов к учебе (т. е. «позитивного аффекта») не столь высок, хотя и статистически значим.

В целом, по данным таблицы 1 отчетливо проявилась следующая закономерность: позитивное эмоциональное отношение студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе тем выше, чем более высокоразвитые стили мотивационной регуляции деятельности они демонстрируют.

В этой же таблице содержатся данные, подтверждающие тесную связь отрицательного эмоционального отношения студентов к учебе с выраженностью менее развитых мотивационных стилей регуляции деятельности. Так, обнаружено, что показатель «негативного аффекта» тем выше, чем сильнее в мотивационном профиле студентов представлены внешняя ( $r_{xy}=0,18$ ;  $p<0,05$ ) и интроецированная ( $r_{xy}=0,18$ ;  $p<0,05$ ) регуляция учения. При экстернальной регуляции поведение определяется обещанными наградами и угрозами наказания (внешний локус каузальности). Поэтому такая регуляция нестабильна: она управляется извне и не дает субъекту ощу-

щения самодетерминации. Такой студент, как правило, не уверен в себе, опасается неудач в учении, тревожится по поводу собственной некомпетентности. Его Я сильно зависит от мнения окружающих, а в арсенале копинг-стратегий преобладают неконструктивные формы совладания со стрессом. Поэтому неудивительно, что под влиянием этих факторов у студентов с экстернальной регуляцией деятельности будет формироваться отрицательное эмоциональное отношение к учению (особенно, если оно включает в себя усвоение материала, требующего развитого понятийного мышления).

Интроецированная регуляция деятельности также может стать фактором закрепления негативных эмоциональных установок на учение, так как обладает значительным потенциалом для возбуждения чувства вины и стыда. Ключевой элемент данного мотивационного стиля – равенство субъекта на некие усвоенные (т. е. заимствованные у значимого Другого) правила и стандарты. Неспособность субъекта соответствовать этим стандартам выражается в системе негативных эмоциональных переживаний, ассоциативно связывающихся с деятельностью (в частности, учебной) [1; 5].

Относительный индекс автономии коррелирует с показателем «негативного аффекта» ( $r_{xy}=0,20$ ;  $p<0,01$ ), на основе чего можно заключить, что чем на более низком уровне сформированности экстринсивной мотивации находится студент, тем более выраженным у него является негативное отношение к учебно-профессиональной деятельности.

«Негативный» и «позитивный» аффекты в опроснике ШПАНА состоят из ряда компонентов – отдельных положительных и отрицательных эмоциональных установок (т. е. готовности реагировать определенными эмоциями на учение). Поэтому для получения детальной картины вычислялись коэффициенты корреляции показателей регуляции деятельности с отдельными компонентами шкал «позитивного» и «негативного» аффектов. Эти данные приведены в таблице 2.

На основе табличных данных можно предположить, что разные мотивационные стили регуляции деятельности по-разному сказываются на компонентах эмоционального отношения к учению. Так, **внешняя (экстернальная) регуляция** деятельности выступает, в основном, в качестве фактора, стимулирующего негативное и сдерживающее позитивное эмоциональное отношение к учению. Студенты, у которых

преобладает этот стиль регуляции учения, чаще других жаловались на снижение сил ( $r_{xy}=-0,17$ ;  $p<0,05$ ), отсутствие или заметное снижение заинтересованности ( $r_{xy}=-0,15$ ;  $p<0,05$ ), бодрости ( $r_{xy}=-0,19$ ;  $p<0,05$ ), и особенно – вдохновения ( $r_{xy}=-0,23$ ;  $p<0,01$ ) на занятиях в университете. Наряду с этим они отмечали у себя во время учебной работы рост вины ( $r_{xy}=0,20$ ;  $p<0,01$ ), стыда ( $r_{xy}=0,21$ ;  $p<0,01$ ), нервозности ( $r_{xy}=0,26$ ;  $p<0,01$ ), беспокойства ( $r_{xy}=0,20$ ;  $p<0,05$ ) и тревоги ( $r_{xy}=0,20$ ;  $p<0,05$ ). Единственный, казалось бы, противоречащий логике проявления внешней регуляции результат, выразился в усилении сосредоточенности таких студентов ( $r_{xy}=0,21$ ;  $p<0,01$ ). Однако усиление сосредоточенности здесь можно объяснить желанием таких студентов обезопасить себя, «не пропустить» опасные сигналы, свидетельствующие об угрозе наказания.

Противоположным по характеру своего эмоционального проявления в учебной деятельности является самопобуждающий мотивационный стиль, связанный с интринсивной (внутреннеорганизованной) мотивацией. Студенты с доминированием такой саморегуляции деятельности отме-

чали у себя резкое усиление на занятиях таких эмоциональных переживаний, как увлеченность ( $r_{xy}=0,32$ ;  $p<0,01$ ), радость ( $r_{xy}=0,18$ ;  $p<0,05$ ), полнота сил ( $r_{xy}=0,25$ ;  $p<0,05$ ), заинтересованность ( $r_{xy}=0,40$ ;  $p<0,01$ ), уверенность ( $r_{xy}=0,37$ ;  $p<0,01$ ), сосредоточенность ( $r_{xy}=0,27$ ;  $p<0,01$ ), вдохновение ( $r_{xy}=0,36$ ;  $p<0,01$ ), решительность ( $r_{xy}=0,28$ ;  $p<0,01$ ) и внимательность ( $r_{xy}=0,35$ ;  $p<0,01$ ). Несколько неожиданным, на первый взгляд, кажется усиление беспокойства при самопобуждающей регуляции деятельности ( $r_{xy}=0,15$ ;  $p<0,05$ ). Однако, как свидетельствуют исследования эмоциональных переживаний творческих людей [12; 13; 21], это беспокойство имеет конструктивную природу, усиливает продуктивность, стимулирует генеративность личности. Кроме того, способность к самопобуждению в учебе служит инструментом для противостояния стыду ( $r_{xy}=-0,20$ ;  $p<0,01$ ), что лишним раз подтверждает тезис Аристотеля о том, что стыд – это реакция, типичная для детей и подростков (т. е. недостаточно сформированных личностей), а зрелые личности руководствуются не стыдом, а добродетелью [цит. по 15].

Таблица 2

**Взаимосвязь показателей опросника  
Академической саморегуляции и отдельных компонентов шкалы  
«Позитивный аффект»/«Негативный аффект» (n = 182)**

Компоненты эмоционального отношения к учению	Показатели академической саморегуляции				
	Внешняя регуляция	Интроецированная регуляция	Идентифицированная регуляция	Самопобуждение	Относительный индекс автономии
Увлеченный	0,09	<b>0,17*</b>	<b>0,38**</b>	<b>0,32**</b>	<b>0,16*</b>
Подавленный	0,08	<b>0,15*</b>	0,03	-0,11	-0,16*
Радостный	0,02	0,05	0,10	<b>0,18*</b>	0,11
Расстроенный	0,03	0,09	-0,03	-0,04	-0,08
Полный сил	<b>-0,17*</b>	0,10	<b>0,34**</b>	<b>0,25**</b>	0,09
Виноватый	<b>0,20**</b>	<b>0,19*</b>	0,09	-0,01	<b>-0,17*</b>
Испуганный	0,09	0,10	-0,00	0,01	-0,09
Злой	-0,08	-0,11	-0,10	-0,08	0,02
Заинтересованный	<b>-0,15*</b>	<b>0,20**</b>	<b>0,47**</b>	<b>0,40**</b>	<b>0,17*</b>
Уверенный	0,06	0,08	<b>0,31**</b>	<b>0,37**</b>	<b>0,22**</b>
Раздраженный	0,03	0,02	-0,11	-0,12	-0,12
Сосредоточенный	<b>0,21**</b>	<b>0,26**</b>	<b>0,32**</b>	<b>0,27**</b>	0,01
Стыдящийся	<b>0,21**</b>	<b>0,22**</b>	-0,14	<b>-0,20**</b>	<b>-0,36**</b>
Вдохновленный	<b>-0,23**</b>	<b>0,22**</b>	<b>0,36**</b>	<b>0,36**</b>	0,07
Нервный	<b>0,26**</b>	<b>0,17*</b>	0,09	0,01	<b>-0,20**</b>
Решительный	0,06	0,10	<b>0,31**</b>	<b>0,28**</b>	<b>0,16*</b>
Внимательный	0,14	<b>0,21**</b>	<b>0,39**</b>	<b>0,35**</b>	0,13
Беспокойный	<b>0,20**</b>	<b>0,23**</b>	<b>0,22**</b>	<b>0,15*</b>	-0,07
Бодрый	<b>-0,19*</b>	<b>0,15*</b>	0,07	0,04	-0,13
Тревожный	<b>0,20**</b>	<b>0,25**</b>	<b>0,15*</b>	0,00	<b>-0,18*</b>

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



Интроецированный и идентифицированный мотивационные стили в своих эмоциональных проявлениях занимают промежуточное положение в том, какие именно конкретные эмоциональные установки по отношению к учению проявляются у студентов. Эти стили саморегуляции деятельности превосходят внешнюю регуляцию по ассортименту и качеству эмоциональных установок на учение, формирующихся у студентов. Но эти стили менее эффективны и менее благоприятны при сравнении их с наиболее зрелым – самопобуждающим – стилем мотивационной саморегуляции.

Так, при интроецированной регуляции студенты отмечают у себя во время учебы не только вдохновение ( $r_{xy}=0,22$ ;  $p<0,01$ ), но и стыд ( $r_{xy}=0,22$ ;  $p<0,01$ ), не только заинтересованность ( $r_{xy}=0,20$ ;  $p<0,01$ ), но и тревогу ( $r_{xy}=0,25$ ;  $p<0,01$ ). При этом стиле мотивационной саморегуляции в психике студента парадоксальным образом могут сочетаться сильно выраженные: бодрость ( $r_{xy}=0,15$ ;  $p<0,01$ ) и нервозность ( $r_{xy}=0,17$ ;  $p<0,05$ ), увлеченность ( $r_{xy}=0,17$ ;  $p<0,05$ ) и чувство виноватости ( $r_{xy}=0,19$ ;  $p<0,05$ ) и т. д.

Идентифицированная регуляция в своих эмоциональных проявлениях менее противоречива по сравнению с интроецированной, однако уступает самопобуждающей саморегуляции.

На основе результатов нашего исследования можно сделать следующие **выводы**. В процессе учебной работы в вузе у студентов формируется отношение к учению – определенная позиция, определяющая направленность и интенсивность восприятия, мышления, переживаний и действий личности в сфере обучения. Эмоциональное отношение к учению – это результат обобщения и превращения в более или менее стабильные структуры эмоциональных переживаний студентов в типичных ситуациях учебной деятельности в вузе. Модальность и структура эмоционального отношения студентов к учению связана с доминирующими видами академической саморегуляции. Вероятность позитивного эмоционального отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе тем выше, чем более высокоразвитые стили мотивационной регуляции деятельности они демонстрируют. Негативное эмоциональное отношение к учебе чаще встречается у студентов с менее развитыми мотивационными стилями регуляции деятельности.

Перспективой дальнейших исследований является изучение возможностей и способов оптимизации эмоционального отношения к учению у студентов посред-

ством стимуляции развития у них более зрелых видов мотивационной регуляции деятельности в условиях формирующего эксперимента.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Батурич Н.А. Психология успеха и неудачи: учебное пособие / Н.А. Батурич. – Челябинск: изд. ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
2. Виллонас В.К. Психология развития мотивации / В.К. Виллонас. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М.: Смысл; издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
5. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография / А.Д. Ишков. – М.: Издательство АСВ, 2004. – 224 с.
6. Козуб Я.В. Имплитные теории интеллекта и личности, как фактор эмоционального отношения студентов к учебно-познавательной деятельности в вузе / Я.В. Козуб // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. – Сер.: «Психологія». Вип. 51. – Х.: ХНПУ, 2015. – С. 73–90.
7. Кузнецов М.А. Эмоциональная память / М.А. Кузнецов. – Харьков: Крок, 2005. – 568 с.
8. Кузнецов М.А. Специфика эмоциональных переживаний в условиях предэкзаменационного стресса у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудачи / М.А. Кузнецов, А.В. Егорова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова; серія № 12. Психологічні науки: зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – № 26 (50). – Част. I, С. 280–286.
9. Кузнецов М.А. Виды студенческих страхов и особенности их динамики / М.А. Кузнецов, В.С. Шаповалова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. – Психологія. – Випуск 49. – Х.: ХНПУ, 2014. – С. 58–68.
10. Кузнецов М.А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М.А. Кузнецов, К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов. – Харків: ХНПУ, 2015. – 338 с.
11. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / А.Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т.1 – М.: Педагогика, 1983. – С. 348–380.
12. Лук А.Н. Очерки эвристической психологии / А.Н. Лук. – М.: бинот. Лаборатория знаний, 2011. – 228 с.
13. Любард Т. Психология креативности / Т. Любард, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни; пер. с франц. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с. – (Университетское психологическое образование).
14. Ньюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ньюттен Ж.; пер. с англ. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
15. Орлов Ю.М. Стыд. Зависть / Ю.М. Орлов. – М.: Слайдинг, 2005. – 96 с.
16. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики

PANAS / Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 91–110.

17. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань: изд-во Казанск. ун-та, 1991. – 167 с.

18. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск ун-та, 1984. – 272 с.

19. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.

20. Чебикін О.Я. Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності / О.Я. Чебикін. – Одеса: Астро-Принт, 1999. – 157 с.

21. Чиксентмихайи М. Креативность: Поток и психология открытий и изобретений / Чиксентмихайи М.; пер. с англ. – М.: Карьера Пресс, 2015. – 528 с.

22. Шрадер В. Отношение к учению слабоуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения / В. Шрадер // Психические особенности слабоуспевающих школьников / Под ред. И. Ломпшера.; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984. – С. 11–77.

23. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника Академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла (Causal dimension Scale II SRQ-A) / М.В. Яцюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 4. – С. 45–47.

24. Grolnik W.S. Innerresources for school achievement: Motivational mediators of children's perception of their parents / W.S. Grolnik, R.M. Ryan, E.L. Deci // Journal of Educational psychology. – 1991. – V. 83. – P. 508–517.

25. Deci E.L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan R.M. – New York: Plenum, 1985. – 371 p.

26. Ryan R.M. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains / R.M. Ryan, J.P. Connell // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – V. 57. – P. 749–761.

27. Ryan R. Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. Ryan, E. Deci // American Psychologist. – 2000. – V. 55. – P. 68–78.