
МЕТОДЫ
И МЕТОДИКИ

**МОДИФИКАЦИЯ ОПРОСНИКОВ К. ДВЕК В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ
АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ¹**

© 2008 г. Т. В. Корнилова*, С. Д. Смирнов**, М. В. Чумакова***, С. А. Корнилов****,
Е. В. Новотоцкая-Власова*****

*Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии
факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва;

e-mail: tvkornilova@mail.ru

**Доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования
факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва;

e-mail: sedmismi@mtu-net.ru

***Аспирантка кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва;

e-mail: chumakova_mariya@inbox.ru

**** Студент факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва;

e-mail: sa.kornilov@gmail.com

***** Студентка факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва;

e-mail: novototskaya@gmail.com

На студенческих выборках ($n = 439$) апробировался опросник, в который кроме трех шкал К. Двек, отражающих имплицитные представления об интеллекте, личности и целях обучения, была включена шкала “Самооценка обучения”. Оценены внутренняя валидность и надежность предложенного модифицированного опросника (установлены связи его шкал с показателями психометрического интеллекта, эмоционального интеллекта) и конвергентная валидность “самооценки обучения” с прямой самооценкой “ума” (в его житейских репрезентациях).

Ключевые слова: имплицитные теории интеллекта и личности, самооценка обучения, эмоциональный интеллект, психометрический интеллект, саморегуляция.

При тщательном анализе структуры учебной деятельности [22, 29 и др.] в отечественной психологии гораздо меньшее внимание уделялось проблемам влияния индивидуальных различий и мотивации обучения в высшей школе на эффективность усвоения знаний и способности их применения при решении профессиональных задач.

При рассмотрении вклада факторов индивидуальных различий в успешность обучения выделяют следующие психологические особенности обучающихся: уровень интеллекта (способность усваивать знания, умения, навыки и успешно применять их для решения задач) [2, 30, 39]; креативность (способность самому вырабатывать новые знания) [8]; общую мотивацию, неспецифическую для учебной деятельности (достижения, доминирования и т.д.), и специфическую учебную мотивацию, вызывающую сильные положительные переживания при достижении учебных целей [17, 23, 38]; высоту и адекватность самооценки, самоэффективность и саморегуляцию учения [32, 33].

Авторы данной статьи считают необходимым развитие не только деятельностного подхода к обучению, но и личностного – как анализа приоритетов в целях и задачах обучения с точки зрения личности как субъекта (а не объекта) учебной деятельности (см. [22]). Развитие представлений о *саморегуляции* также значимо при интеграции знаний о личностной активности субъекта учебной деятельности. Эти позиции предполагают направленность на поиск тех субъектных новообразований в актуалегенезе учения, которые наиболее тесно связаны именно с контекстом *самореализации* субъекта, отражаемым в построении функциональных, или *динамических, систем регуляции* интеллектуальных решений [9–12]. Разрабатываемое *функциональное* понимание саморегуляции, в отличие от других теоретических взглядов (см. [28]), предполагает представленность в динамических регулятивных профилях (решений и действий человека) компонентов как осознаваемых, так и неосознаваемых уровней. Оно означает также невозможность разведения процессуальной регуляции отдельно для проявлений личностных или интеллектуальных составля-

¹Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 07-06-00101а).

ющих и понимание процессов метаконтроля как не сводимых к когнитивным – или метакогнитивным – компонентам (субъективного опыта, стратегий или репрезентаций) [11].

Готовность и умение человека использовать свои возможности (а не только их оценка) – один из аспектов именно так понятой саморегуляции. Индивидуальные и личностные свойства рассматриваются при этом в качестве разноуровневых составляющих активности учащегося. Самосознание выступает ведущим уровнем в системе деятельностно-личностного опосредствования взаимодействия человека с миром. Положения о том, что структуры самосознания могут служить формами самоконтроля, а также мотивировать деятельность, конкретизируются при развитии деятельностного подхода в школе А.Н. Леонтьева (см., например, [22, 27]). Индивидуальные категоризации “мира людей” – менее разработанное направление в поиске составляющих регуляции учебной деятельности.

Функционированию в житейских представлениях субъекта знаний о возможности развития личности или интеллекта (своего и других людей) посвящены работы исследовательницы из Стэнфордского университета К. Двек [37]. В контексте выделения субъектных факторов регуляции учения ею анализируются те житейские репрезентации интеллекта и личности, которые называются психологами *имплицитными теориями* (ИТ). Такие стихийно сложившиеся представления (или субъективные категоризации), которые относятся субъектом и к другим людям, и к себе самому, связываются нами с активной регулятивной ролью Я-концепции в развитии внутренней (специфической) мотивации учения. Проблемой является операционализация средств диагностики разного вида ИТ и конкретизация их вклада в успешность обучения. *Предметом* нашего анализа стали взаимосвязи определенных ИТ, репрезентирующих возможности развития интеллекта и личности в обучении, с другими интеллектуально-личностными факторами и академическими достижениями студентов.

Первые этапы развития психодиагностики были связаны с необходимостью учета индивидуальных различий в общих способностях (в психометрическом интеллекте) или в диапазоне “зоны ближайшего развития”. В конце XX в. акцент сместился в направлении мотивационно-личностных и стилевых предпосылок успешности обучения. В качестве примера можно привести книгу немецкого психолога Г. Клауса [6], где тщательно рассмотрены основания стилевых различий в учебной деятельности. Результаты сотрудничества российских и французских психологов расширили представления об индивидуальных различиях, которые необходимо учитывать – от уровня

психофизиологического состояния учащегося до стилей обучения и метакогниций [8]. Введение систем компьютерного обучения выдвинуло проблему учета таких индивидуальных свойств, как когнитивные стили и мотивация, взаимодействующих с факторами неопределенности в новой для ученика (или пользователя) ситуации [13]. Взаимодействие индивидуальных свойств в парах “учитель–ученик” рассмотрено в диссертации А.Н. Воронина именно в контексте их влияния на эффективность обучения [4].

Не все направления индивидуализации обучения означают реализацию личностного подхода к субъекту учебной деятельности. Начала такого подхода прослеживаются там, где в качестве важных системообразующих факторов учебной деятельности рассматриваются личностные особенности ученика на уровнях его самосознания и мотивации.

При сравнении современных систем обучения важнейшим критерием начинает выступать именно анализ новообразований в мотивационно-личностной сфере обучающегося. Так, к достоинствам проблемного обучения относится формирование познавательных интересов и мотивации учащихся. В основные характеристики развивающего обучения, согласно В.В. Давыдову, входит представление о том, что ученик сознательно ставит цели самоизменения и творчески их достигает [1, с. 120]. Важной тенденцией современной педагогической психологии является то, что развитие познавательной сферы уже не обсуждается безотносительно личности учащегося, идет ли речь о субъекте образования в школе [21] или в вузе [17, 22].

В традиционных (инвариантных) подходах к организации учебной деятельности проблема индивидуальных различий не ставилась в силу целевых установок управления мышлением, воспитания его дисциплинированным и систематическим. Разработка инновационных подходов в образовании позволила по-новому переформулировать проблему учета индивидуальных различий как обеспечения *когнитивной и личностной готовности к инновациям*². Внутренние когнитивные условия инновационной деятельности складываются во взаимосвязи принятия инновационной среды как внешнего условия и развития собственного потенциала субъекта, включающего когнитивную и личностную готовность к инновациям. При этом ставится новая цель формирования “компетенции в обновлении компетенций” (цит. по: [18, с. 8]).

² *Когнитивная готовность к инновациям* может пониматься как наличие определенного инновационного потенциала, предполагающего определенный интеллектуальный ресурс и толерантность субъекта деятельности к нововведениям, что в свою очередь включает его открытость новому и непривычному, а значит, креативности и творческому мышлению.

В отечественной литературе представлены исследования когнитивных и личностных предпосылок как факторов успешности учебной деятельности [5, 7, 15]. В зарубежной литературе – это проблема создания условий для “развивающей экспертизы” как самостановления субъекта в единстве его когнитивных и мотивационно-личностных характеристик [39]. Складывающиеся в психологии модельные представления об экспертизе³ позволяют, в частности, преодолевать психометрическую парадигму оценивания интеллекта.

Отношение к ученику как субъекту учебной деятельности, утверждающееся в отечественной психологии, и переход к компетентностному подходу в зарубежных концепциях интеллектуально-личностного развития [20]⁴ предполагают переосмысление мотивационно-личностных составляющих ее регуляции. Одним из направлений такого переосмысления является разработка проблемы ИТ как специфических личностных предпосылок успешности учебной деятельности. Но если проблема *личностных компетенций*⁵ уже сформулирована в отечественных учебниках по педагогической психологии, то проблема включенности в *саморегуляцию учения* житейских представлений субъекта о возможности изменения личности и интеллекта еще только доопределяется в исследовательских гипотезах.

Нами предполагается, что динамические системы личностной регуляции целедостижения в учебной деятельности нельзя рассматривать вне уровня самосознания, интегративного по отношению к другим личностным и индивидуально-психологическим особенностям студента. Диагностика тех составляющих *Я-концепции*, которые наиболее тесно связаны со специфической для учебной деятельности мотивацией, может опираться на использование понятия “имплицитных теорий”, которые в зарубежной психологии впервые были опробованы в качестве измерительных

³ В цели *эксперта* входит преодоление неопределенности, характеризующей проблемную ситуацию, разрешение которой напрямую зависит от его возможности обосновать пути освещения вопроса или решения проблемы (даже если эти решения будут осуществлять другие специалисты по намеченному им пути) [3].

⁴ Отметим, что предложенная Дж. Равеном *модель компетентности* подчеркивает ценностные характеристики целей образования, т.е. перечисляемые им виды компетентностей могут как служить достижению других личностно значимых целей, так и иметь самостоятельную ценность – “быть личностно значимыми целями самими по себе” [20, с. 381]. Поэтому они часто называются “тенденциями” (без установления их психологического статуса).

⁵ *Мотивация, знания и умения* в построении стратегий профессионального образования попадают в разные компетенции (и не всегда соотносятся друг с другом), что критически оценивается проектантами, обращающимися в связи с этим к иной методологии проектирования – *личностных компетенций*, развиваемой, в частности, И.А. Зимней [5].

шкал для оценки житейских представлений человека об интеллекте [25].

Возможность интерпретации ИТ в контексте регулятивной функции самосознания и необходимость сопоставления данных о личностной регуляции учебной деятельности в разных культурах привели к постановке цели апробации модифицированного опросника⁶ К. Двек, которая в течение 30 лет изучала влияние ИТ в качестве факторов внутренней детерминации обучения [37, 38]. Она показала, что люди различаются по представлениям об интеллекте и личности как постоянным субъективным константам, т.е. неизменным величинам (*entity theory*), или же величинам изменяемым, “приращаемым” субъектом в ходе обучения (*incremental theory*). Эти составляющие *Я-концепции* значимо влияют на цели и эффективность учебной деятельности. Ориентировка на результат или на такую цель обучения, как овладение мастерством – другой аспект ИТ. Для разных ИТ (и для разных возрастов – детей и взрослых) Двек составила опросники, которые можно понимать как шкалы измерения соответствующих субъективных репрезентаций, связанных с возможностью изменений интеллекта, личности и собственной направленности на результат учения (прагматический, результативный, или развивающий, процессуальный).

Согласно исследованиям Двек, ИТ играют ключевую роль в успешности обучения. 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, придерживающиеся другой точки зрения – представления об интеллекте как изменяемом свойстве, которое “прирастает” и обогащается в процессе обучения, – не страшатся препятствий, трудностей, так как надеются в ходе их преодоления развить свой интеллект, что для них ценнее конкретного успеха и важнее временной неудачи. Анализируя влияние ИТ на постановку жизненных и учебных целей, Двек отмечает, что одни выбирают цели, ориентированные прежде всего на *результат (performance goals)*: для них самое важное – позитивная оценка и избегание неудач, а другие – на обучение (*learning goals*). Именно студенты, ориентированные на овладение мастерством, чаще всего выбирают *цели учения*.

⁶ Единого опросника ИТ у этого автора нет, а есть 3 опросника (по 6–8 пунктов в каждом), приводимые ею в книге [37], построенные по единому принципу, поэтому мы и используем название “Методика Двек”. То, что в апробируемом нами опроснике 3 шкалы соответствуют трем опросникам Двек, а 4-ю мы добавили, дополнительно разъясняется в разделе “Методика”.

Подобная схема анализа, которая более привычна в отношении ИТ интеллекта, была применена автором и к диагностике представлений о личности, к решению социальных задач, построению отношений с другими людьми. Здесь ею снова выделяются два типа имплицитных теорий: личность как неизменная сущность и личность как обогащаемое в процессе развития отношений с другими людьми образование. При этом речь идет не только о представлениях человека о самом себе. ИТ распространяются и на понимание личности других людей, влияя таким образом на выбор целей, тип реакции на неудачи и т.п.

Мы принимаем в качестве интерпретационной следующую гипотезу: в принятии целей учения проявляется мотивационная роль самосознания, опосредствующего направленность усилий субъекта учебной деятельности. Недостающим звеном здесь, на наш взгляд, является самооценка обучения. Наряду с принятием целей обучения в ряду измерений ИТ ее необходимо выделять как такую шкалу, которая отразит представление учащегося о своем месте в иерархии достижений других учеников, а также самооценки эффективности и субъективной цены прилагаемых в учебной деятельности усилий. Тогда можно будет учитывать именно функциональную роль составляющих Я-концепции в целеобразовании и целедостижении.

Субъективные репрезентации целей и самооценки обучения входят в более общее понятие самоэффективности в концепции А. Бандуры. Понятие самоэффективности разрабатывалось им в предположении о влиянии мотивации на процессы познания посредством образуемых человеком целевых структур [32]. Цели обеспечивают основу для саморегуляции усилий через имплицитные стандарты, с которыми сверяются релевантные им стратегии и приложенные усилия. Студенты с высоким уровнем академической самоэффективности используют более эффективные стратегии в учении (и когнитивно, и мотивационно определенные мета-стратегии), лучше управляют своим временем; они более эффективны в обследовании окружающей среды, в самоконтроле и регуляции своих усилий [36]. Апробация соответствующего личностного опросника для русскоязычных выборок позволила включить их в кросскультурные сравнения [31].

В отечественной психологии исследования саморегуляции студентов выполнялись в рамках иной концепции, в которой саморегуляция понимается как специальная психическая активность субъекта. В.И. Моросановой показана интеграция содержательных и инструментальных компонентов в индивидуально-стилевой регуляции [16]. Использование разработанной ею методики ССП, выделяющей переменные уровни сознательной саморегуляции, может помочь конкрети-

зировать проявление ИТ в функционировании на уровне личностного самосознания.

В Великобритании исследователи занимаются проблемой взаимосвязи личностной и когнитивной составляющей в регуляции интеллектуальных достижений студентов, привлекая такие опросники, как “Большая пятерка” (*NEO-FFI*) и личностный опросник Г. и М. Айзенков (*NEO-EPQ-R*) [35]. Используемое ими понятие интеллектуальной компетентности предполагает существование индивидуальной способности приобретать и интегрировать знания в течение всего жизненного пути. Наблюдаемые индивидуальные различия в обучении зависят не только от психометрического интеллекта (общей когнитивной способности), но и от личностных качеств и самооценки интеллекта (*self-assessed intelligence – SAI*). Эти авторы ссылаются на исследования Двек в связи с рассмотрением ИТ интеллекта как влияющих на уровень мотивации достижения, выступающей для них ведущей в дифференциации развития интеллектуальных навыков и системы знаний.

В отечественной психологии представления об интеллекте и регуляции учебной деятельности развивались на иных методологических позициях – социальной детерминации, предполагающей раскрытие структур деятельности опосредствования [22, 29 и др.], однако это не означает невозможность использования для диагностики индивидуальных особенностей обучающихся тех средств (психодиагностических шкал), которые были разработаны на иных теоретических позициях зарубежными исследователями. Требуется и оценка возможности диагностики ИТ как влияющих на обучение в высшей школе в качестве предикторов академической успеваемости. Дискуссии в журнале “Психология”, посвященные проблеме психометрического интеллекта [19], и обзор Г. Троста [30] свидетельствуют о том, что экспликация психологических переменных как предпосылок эффективности академических (учебных) достижений выступает в качестве самостоятельной проблемы, в частности из-за низких связей с показателями, получаемыми при применении обычных средств тестирования интеллекта. Исследования социального (в частности, эмоционального) интеллекта стали освещать контекст личностной составляющей в интеллектуальном развитии [26].

К сожалению, в отечественной психологии образования не уделялось столько внимания операционализации средств измерения самооценки обучения и академических достижений студентов, сколько в зарубежной. Но общими для обучения в высшей школе оказываются показатели текущего и конечного контроля (выступления студента на семинарах, оценка при сдаче экзаме-

на и др.). Различие же реализуемых в отечественных и зарубежных подходах принципов организации учебного процесса в высшей школе не позволяет предполагать прямой перенос сложившихся в иных социокультурных контекстах представлений о личностной регуляции академических достижений.

С учетом совокупности проблем диагностики компонентов личностной регуляции учебной деятельности взрослых в работе были поставлены следующие цели: 1) апробировать модифицированный опросник имплицитных теорий (ИТ) в русскоязычном варианте, включив в него кроме трех шкал К. Двек также шкалу “Самооценка обучения”; 2) выявить связи превалирования у учащихся разных субъективных представлений о возможности развития интеллекта и личностного роста с их академической успеваемостью; 3) сравнить выявленные закономерности для выборок студентов, получающих гуманитарное и естественно-научное образование.

Проверялись исследовательские гипотезы:

1. О возможности выделения для русскоязычного варианта опросника 4 заданных шкал ИТ, что свидетельствовало бы о достаточной общности отражаемых ими субъективных репрезентаций развития интеллекта, личности, принятия целей и самооценки обучения.

2. О значимом вкладе имплицитных теорий наряду с другими индивидуальными свойствами студентов (психометрическим и эмоциональным интеллектом, уровнем саморегуляции и профессиональной принадлежностью) в качестве предикторов академической успешности.

3. О конвергентной валидности шкалы ИТ “Самооценка обучения” и прямой самооценки студентами своего интеллекта (в житейских категориях “ума”).

Задачи исследования:

1. Выявить факторную структуру модифицированного опросника ИТ, оценить его эмпирическую (содержательную) валидность и надежность, а также оценить конвергентную валидность шкалы “Самооценка обучения” – как варианта ИТ – прямой самооценке.

2. Установить гендерные и профессиональные различия в ИТ студентов.

3. Выявить связи имплицитных теорий, диагностируемых с помощью апробируемого опросника, с уровнями психометрического и эмоционального интеллекта.

4. Проанализировать связи субъективных репрезентаций интеллекта и личности согласно опроснику ИТ, а также уровней психометрического и эмоционального интеллекта с успешностью обучения.

МЕТОДИКА

На основе перевода С.Д. Смирновым трех опросников Двек (каждый содержал 6–9 пунктов), сохранения процедуры 6-балльной оценки согласия либо несогласия с каждым утверждением и при дополнении новыми пунктами, отражающими шкалу “Самооценка обучения”, был создан единый – модифицированный – опросник, называемый далее опросником ИТ (имплицитных теорий), или методикой К. Двек [24]. Адекватность перевода на русский язык оценивалась двумя русскоязычными коллегами, работающими по сходным темам в США, путем сравнения с интерпретацией пунктов.

Пункты приводятся в разделе, представляющем факторную структуру опросника, с обозначениями их вхождения в первичные англоязычные опросники или в качестве новых высказываний.

Участники исследования: студенты ряда факультетов МГУ им. М.В. Ломоносова, включая группу получающих второе высшее образование (возраст: $M_{ed} = 19$ лет, размах 17–57 лет). Выборка составила 439 чел.: 330 женщин и 99 мужчин (остальные не указали свой пол); 374 студента факультета психологии и 65 студентов факультета биоинформатики.

Процедура исследования. Для выявления диспозициональных личностных переменных использовались опросник ИТ, тест “Эмоциональный интеллект” (ЭИ), тест “Стиль саморегуляции поведения” (ССП). Тестирование студентов по этим трем опросникам проводилось в очной групповой форме без ограничения времени выполнения.

Методическим средством установления прямой самооценки и внешней оценки интеллекта (в его житейских репрезентациях) выступила рейтинговая процедура групповой оценки “ума” – ГОУ, разработанная по аналогии с известной социально-психологической методикой ГОЛ (групповая оценка личности). Испытуемым гарантировалась конфиденциальность результатов, и создавались условия индивидуального выполнения методики (на занятии или в перерывах). Если по остальным тестам по желанию студентов обеспечивалась индивидуальная обратная связь, то для этой методики результаты оставались закрытыми.

Дополнительно нами были использованы оценки структуры интеллекта по тесту Р. Амтхауэра, полученные на этих же студенческих выборках [15]. Это были оценки по шкалам *математического, пространственного, вербального интеллекта* и *общий показатель* интеллекта (для $n = 243$).

Методики:

Опросник ИТ. Все 439 студентов проходили тестирование с помощью модифицированного опросника, включившего в конечном варианте 28 высказываний согласно предполагаемым 4 шкалам: а) превалирование представления о неизменном или *приращаемом* интеллекте, б) представления о неизменной или *обогащаемой* личности, в) *принятие целей обучения* (высокий показатель означает ориентированность на процесс учения и мастерство), г) *самооценка обучения* (оценка вкладываемых в достижения усилий и отнесение себя к успешным или неуспешным студентам).

Методика ГОУ. 223 человека из общей выборки (те, кто присутствовал на занятиях в дни их проведения одним и тем же преподавателем) ранжировали остальных согласно списку своей учебной группы, включая себя, “по уму”, предварительно написав, какими качествами должен обладать человек, которого они считают умным. Суть рейтинговой процедуры разъяснялась следующим образом: “Сначала выберите того, кто, на Ваш взгляд, может быть назван самым умным в Вашей учебной группе. Проставьте против его фамилии ранг 1. Себя Вы также учитываете, как и всех других. Теперь просмотрите вновь список группы и выберите самого умного из оставшихся. Проставьте против его фамилии ранг 2. И так продолжайте процедуру до полного исчерпания списка”.

С помощью этой методической процедуры мы смогли получить данные о *самооценке* интеллекта – как “ума” в его житейских репрезентациях. Тем самым мы получили возможность проверить гипотезы о связях между шкалами психометрического интеллекта и уровнем самооценки. Кроме того, включение механизма социальных сравнений (в рейтинговые оценки других студентов) позволяло сопоставить *внешнюю групповую оценку* с прямой самооценкой с точки зрения их прогностических характеристик.

Опросник ЭИ. Часть выборки – 183 чел. – тестировалась также с помощью теста эмоционального интеллекта (ЭИ), разработанного Д.В. Люсиным с сотрудниками (третья версия) [26]. Поскольку социальный интеллект позволяет ученику повышать оценки [6], имеется основание рассматривать индексы *внутриличностного* и *межличностного интеллекта* в качестве предикторов академических достижений студентов.

Опросник ССП. Тест В.И. Моросановой “Стиль саморегуляции поведения” [16] применялся также для части выборки (55 чел.). Выделяемые с его помощью шкалы *прогнозирования, планирования, моделирования, гибкости контроля, программирования, самостоятельности, оценки результатов* и *общий уровень самоконтроля* предполагалось соотнести с выражен-

ностью шкал ИТ, чтобы прояснить степень связей переменных сознательной саморегуляции с функционированием ИТ на уровне самосознания.

Структурный тест интеллекта Р. Амтхауэра. Проводился с 243 студентами в групповой форме с ограничением времени (время проведения по всем субтестам 1.5 ч). Лица, получающие второе высшее образование (и тем самым более старшие и образованные), не тестировались по интеллекту.

Переменные *академических достижений.* Использовались индексы: 1) средняя успеваемость студентов за последние три семестра (сравнимый для разных факультетов показатель); 2) оценка по одному из экзаменов – по психологии (для студентов естественного и гуманитарного факультетов отдельно).

Статистические критерии. При обработке данных применялся статистический пакет *SPSS for Windows 15* версии. Проводился корреляционный, иерархический регрессионный и дисперсионный анализ данных, факторный анализ методом альфа-факторизации и анализ пригодности пунктов опросника (оценка α -Кронбаха); использовались коэффициент r Пирсона (между частями теста для оценки надежности опросника ИТ), χ^2 и непараметрические коэффициенты корреляции U Манна–Уитни и ρ Спирмена.

РЕЗУЛЬТАТЫ

1. Факторная структура опросника ИТ.

Была проведена альфа-факторизация (выборка рассматривается в пространстве всех возможных переменных; фактор рассматривается как шкала измерения переменных; факторная структура выделяется так, чтобы α -Кронбаха была максимальной). В решении о количестве факторов мы опирались, во-первых, на предположение о четырехфакторной структуре опросника и, во-вторых, на график “осыпи”, согласно которому также необходимо остановиться на четырехфакторном решении (из 6 факторов с собственным значением больше 1 дифференцирующими являются только первые 4 фактора, охватывающие 41% дисперсии)⁷.

Как видно из табл. 1, представляющей матрицу факторных нагрузок пунктов после процедуры с вращением *Equamax*, в русскоязычном варианте оказалась полностью воспроизведенной исходная структура 4 шкал, интерпретация которых дана ниже. Это свидетельствует о высокой содержательной (эмпирической) валидности теста. Все

⁷ Угол между переменной и общим фактором – около 70 градусов, что соответствует традиционно принятым точкам отсчета [14, с. 335].

Таблица 1. Факторные нагрузки переменных, полученные после *Equatx* вращения

Вопрос	Фактор			
	1	2	3	4
вопрос 1	-.153	-.681	.106	.109
вопрос 2	.027	.139	-.519	-.146
вопрос 3	.702	.114	-.007	.065
вопрос 4	.022	-.012	-.009	-.418
вопрос 5	-.027	-.101	.385	.125
вопрос 6	-.201	-.560	.140	.214
вопрос 7	-.722	-.075	.034	.056
вопрос 8	.301	.567	-.025	-.095
вопрос 9	-.008	.052	-.441	-.077
вопрос 10	-.603	-.179	-.024	.043
вопрос 11	-.038	.011	-.064	.492
вопрос 12	-.139	-.680	.082	.047
вопрос 13	.075	-.076	.509	-.016
вопрос 14	.666	.338	-.044	-.017
вопрос 15	.236	.684	-.080	-.044
вопрос 16	.058	-.100	-.690	.137
вопрос 17	.044	.128	.030	-.530
вопрос 18	-.670	-.225	-.022	.208
вопрос 19	-.250	-.669	.068	.098
вопрос 20	-.033	.030	.674	-.082
вопрос 21	-.741	-.189	.099	.044
вопрос 22	.122	.379	-.087	-.163
вопрос 23	.055	.138	-.275	-.356
вопрос 24	-.022	-.138	.152	.359
вопрос 25	.682	.323	.011	-.110
вопрос 26	.260	.713	-.057	-.135
вопрос 27	.009	-.160	.515	.438
вопрос 28	.708	.308	.041	-.128

Примечание. Полужирным шрифтом выделены максимальные факторные нагрузки пунктов; за исключением пункта 27, они однозначно связаны с одним из факторов.

28 пунктов с нагрузками, большими по модулю, чем 0.35, мы имеем основания оставить в опроснике ИТ⁸.

Фактор 1. “Принятие имплицитной теории обогащаемой личности” объясняет 15% дисперсии. В него вошли следующие утверждения:

3) Люди всегда могут значительно изменить тип своей личности.

7) Тип личности, присущий человеку, является его фундаментальным свойством, которое не может быть значительно изменено.

⁸ Пункты 4, 5, 9, 22, 23, 24, где нагрузка не достигает 0.5, вместе с тем однозначно имеют вклад именно по одной шкале, а их изъятие снизит охват соответствующих ИТ презентаций.

10) Люди могут поступать по-разному, но существенные компоненты того, что они собой представляют, не могут быть значительно изменены.

14) Каждый, кем бы он ни был, может в значительной степени изменить свои фундаментальные характеристики.

18) Как это ни неприятно признать, Вы не можете научить старую собаку новым трюкам. Люди не могут существенно изменить свои глубинные свойства.

21) Каждый человек представляет собой определенный тип личности, и мало что можно сделать, чтобы реально изменить его.

25) Независимо от того, к какому типу личности кто-то относится, он всегда может значительно изменить себя.

28) Все люди могут изменять даже самые глубокие свои качества.

Фактор 2. “Принятие имплицитной теории приращаемого интеллекта” объясняет 13% дисперсии. В него вошли следующие утверждения:

1) Вам присущ определенный уровень интеллекта, и реально Вы мало что можете сделать, чтобы изменить его.

6) Ваш ум – это некоторое Ваше свойство, которое Вы не можете сколько-нибудь значительно изменить.

8) Кем бы Вы ни были, Вы можете значительно изменить уровень своего интеллекта.

12) Честно говоря, Вы не можете реально изменить уровень Вашего интеллекта.

15) Вы всегда обладаете возможностью существенно изменить уровень Вашего интеллекта.

19) Вы можете выучить много нового, но Вы не можете реально изменить Ваш базовый уровень интеллекта.

22) Независимо от того, насколько высок уровень Вашего интеллекта, Вы всегда можете хоть немного увеличить (поднять) его.

26) Вы можете существенно увеличить (значительно поднять) даже Ваш базовый уровень интеллекта.

Фактор 3. “Самооценка обучения” объясняет 8% дисперсии. В него вошли следующие утверждения:

2) Вы прилагаете максимум усилий для овладения знаниями и умениями, поэтому уверены, что станете профессионалом высокого уровня.

5) Часто Вам требуются большие усилия воли, чтобы заставить себя взяться за выполнение очередного учебного задания.

9) Вам доставляет удовольствие вовремя и на высоком уровне выполнять все учебные задания.

13) Вы используете свои возможности в обучении лишь в небольшой степени.

16) Вы учитесь в основном на “отлично”.

20) Вас нельзя назвать хорошо успевающим студентом.

27) Вы редко получаете удовольствие от учебы, особенно если она требует большого напряжения.

Фактор 4. “Принятие целей обучения” объясняет 5% дисперсии. В него вошли следующие утверждения:

4) Если бы Вам пришлось выбирать между получением хорошей отметки и необходимостью доказывать свою правоту в дискуссии, Вы бы выбрали (обведите кружком) “хорошую отметку” или “дискуссию”.

11) Хотя Вам и неприятно в этом признаваться, Вы иногда предпочли бы хорошую успеваемость возможности многому научиться.

17) Для Вас гораздо важнее чему-то научиться на занятиях, нежели получить высокие оценки.

23) Когда Вы погружаетесь в трудную учебную работу, требующую большого напряжения, Вы часто испытываете ни с чем не сравнимое удовольствие.

24) Если бы Вы знали, что не сможете справиться с задачей, Вы, возможно, не стали бы решать ее, даже если бы могли многому научиться в процессе ее решения.

Полученные факторы по содержанию согласуются с исходными шкалами, хотя последние два имеют меньшую степень консистентности. Факторы, отражающие принятие имплицитной теории приращаемого интеллекта и имплицитной теории обогащаемой личности, по вошедшим в них пунктам опросника совпадают с предложенными за двумя исключениями⁹.

2. Надежность теста.

1) Анализ согласованности пунктов (со шкалами ИТ).

При проведении анализа пригодности пунктов опросника были получены результаты, свидетельствующие о высокой надежности-согласованности шкал “Имплицитная теория интеллекта”, “Имплицитная теория личности” и “Самооценка обучения”; удовлетворительной можно признать и согласованность шкалы “Принятие целей обучения”, на которую пришлась меньшая часть (5%) вариабельности данных (табл. 2).

Основываясь на коэффициентах избирательности, можно утверждать, что ИТ обогащаемой личности и введенная нами шкала “Самооценка обучения” не нуждаются в корректировке. Для шкалы ИТ приращаемого интеллекта возможно исключение утверждения № 22, для принятия целей обучения – утверждения № 4. Но как показали дополнительные расчеты, их исключение снижает надежность методики.

Для общей выборки студентов оказались взаимозависимыми шкалы приращаемого интеллекта и обогащаемой личности ($\rho = .509$), приращаемого интеллекта и принятия целей обучения ($\rho = .248$), обогащаемой личности и принятия целей обучения ($\rho = .170$), приращаемого интеллекта и само-

⁹ По результатам проведенного анализа было установлено, что утверждение № 27 (Вы редко получаете удовольствие от учебы, особенно если она требует большого напряжения) входит не только в фактор “Самооценка обучения”, но и в фактор “Принятие целей обучения”, а утверждение № 23 (Когда Вы погружаетесь в трудную учебную работу, требующую большого напряжения, Вы часто испытываете ни с чем не сравнимое удовольствие) относится к шкале “Принятие целей обучения”.

Таблица 2. Анализ пригодности пунктов

Шкала	α -Кронбаха	Пункты	α -Кронбаха, если пункт удален		
Принятие имплицитной теории “приращаемого интеллекта”	.865	вопрос 1	.843		
		вопрос 6	.851		
		вопрос 8	.852		
		вопрос 12	.846		
		вопрос 15	.843		
		вопрос 19	.842		
		вопрос 22	.872		
		вопрос 26	.839		
		Принятие имплицитной теории “обогащаемой личности”	.897	вопрос 3	.887
				вопрос 7	.886
вопрос 10	.892				
вопрос 14	.883				
вопрос 18	.884				
вопрос 21	.880				
вопрос 25	.880				
вопрос 28	.879				
Принятие целей обучения	.557			вопрос 4	.573
				вопрос 11	.509
		вопрос 17	.501		
		вопрос 23	.497		
		вопрос 24	.520		
		вопрос 27	.489		
		Самооценка обучения	.731	вопрос 2	.696
				вопрос 5	.724
				вопрос 9	.715
				вопрос 13	.700
вопрос 16	.676				
вопрос 20	.670				
вопрос 27	.710				

оценки обучения ($\rho = .151$), принятия целей обучения и самооценки обучения ($\rho = .282$); все значимы при $p < .001$. Эти же связи повторились при расщеплении ее на две выборки – студентов гуманитарного и естественного факультетов, но в последнем случае все связи со шкалой “Самооценка обучения” оказались незначимыми.

2) Анализ надежности.

Была использована оценка надежности расщепленных частей теста (табл. 3). Наиболее надежными оказались шкалы, фиксирующие ИТ о природе своего интеллекта и личности. Наименее надежна шкала “Принятие целей обучения”, что согласуется с результатами в табл. 1. Требуется также увеличение надежности шкалы “Самооценка обучения”.

Таблица 3. Надежность расщепленных частей теста (в скобках указан уровень значимости)

Шкала опросника ИТ	<i>r</i> (Пирсона) между частями теста
Приращаемого интеллекта	.779 (.0001)
Обогащаемой личности	.831 (.0001)
Самооценка обучения	.552 (.0001)
Принятие целей обучения	.460 (.0001)

3. Оценка гендерных различий по опроснику ИТ.

Сравнение мужской и женской выборок показало, что по двум шкалам – “Принятие имплицитной теории обогащаемой личности” и “Самооценка обучения” – баллы у женщин являются значимо более высокими. Был использован критерий Манна–Уитни для двух независимых выборок (табл. 4). Таким образом, мужчины склоняются в пользу теории о личности как неразвивающемся, заданном целом, а также более низко оценивают свою включенность в учебную деятельность, в то время как женщины считают, что личность развивается, они также более ориентированы на процесс учения и достижение в нем конкретных целей.

4. Профессиональные различия.

Сравнение выборок студентов гуманитарного и естественного факультетов по критерию Манна–Уитни позволило считать значимым различие по шкалам ИТ “Принятие целей” и “Самооценка обучения” (табл. 5). Неожиданной оказалась более высокая оценка ориентации на мастерство (“Принятие целей обучения”) у студентов гуманитарного факультета. Они же более высоко оценивают свою включенность в учебную деятельность – шкала “Самооценка обучения”. Студенты естественного факультета выглядят более прагматичными (в ориентации на результаты) и не переоценивающими свои усилия в учебе (возможно, считая их адекватными задачам).

5. Связь ИТ с уровнями психометрического и эмоционального интеллекта.

Корреляционный анализ связей между показателями по тесту Амтхауэра и шкалами ИТ позво-

лил установить одну значимую связь – между уровнем математического интеллекта и самооценкой обучения (коэффициент Спирмена $\rho = .136, p < .05$). Студенты с высоким математическим интеллектом выше оценивают успешность своего учения.

В отличие от этого, шкалы ЭИ коррелируют со многими шкалами ИТ (табл. 6). Значимы положительные связи между ИТ “наращиваемого интеллекта” и ЭИ по шкалам “Понимание чужих эмоций через экспрессию” ($\rho = .226$), “Управление своими эмоциями” ($\rho = .221$), а также суммарных индексов межличностного ($\rho = .181$) и внутриличностного ЭИ ($\rho = .189$).

Выявлены также значимые корреляции между ИТ “обогащаемой личности” и показателями “Интуитивное понимание чужих эмоций” ($\rho = .152$), “Понимание чужих эмоций через экспрессию” ($\rho = .216$), “Управление своими эмоциями” ($\rho = .178$), суммарным индексом МЭИ ($\rho = .189$).

“Принятие целей обучения” положительно связано со всеми шкалами ЭИ (см. табл. 6). “Самооценка обучения” – с большинством показателей ЭИ: “Интуитивное понимание чужих эмоций” ($\rho = .176$), “Осознание своих эмоций” ($\rho = .272$), “Управление своими эмоциями” ($\rho = .208$), “Контроль экспрессии” ($\rho = .151$), а также суммарными индексами межличностного ЭИ ($\rho = .157$) и внутриличностного ЭИ ($\rho = .216$).

Таким образом, у студентов с более выраженной процессуальной мотивацией и включенностью в учебную деятельность в целях приобретения мастерства более высокими являются и показатели эмоционального интеллекта. То есть динамика и подконтрольность понимания и управления эмоциями, причем как своими, так и чужими, не случайным образом связана с выраженностью специфической мотивации учения, предположительно охватываемой последними двумя шкалами опросника ИТ.

6. Связь личностных свойств с успешностью обучения.

Две шкалы ИТ проявили связи с успеваемостью как средним баллом студента за последние три семестра на общей выборке: при $n = 216$

Таблица 4. Гендерные различия в выраженности ИТ

Шкала ИТ	<i>Median</i> (муж) <i>n</i> = 90	<i>Median</i> (жен) <i>n</i> = 312	<i>U</i> выч. (Манна–Уитни)	α (двусторонний критерий)
Принятие имплицитной теории наращиваемого интеллекта	8	8	13519.500	.591
Принятие имплицитной теории обогащаемой личности	4	0	9624.500	.0001
Самооценка обучения	5	6	9082.500	.0001
Принятие целей обучения	4	9	13132.500	.921

Примечание. $n = 402$, остальные испытуемые не указали свой пол.

Таблица 5. Различия по шкалам ИТ между выборками студентов естественного и гуманитарного факультетов

Шкала	Median (естест. факультет) $n = 65$	Median (гум. факультеты) $n = 374$	U выч. (Манна-Уитни)	p (двусторонний критерий)
Принятие целей обучения	4	5	9846.5	.048
Самооценка обучения	5	8	9406.5	.007

(36 студентов естественного факультета и 180 – гуманитарного) p для шкал “Принятие целей” и “Самооценка обучения” равны соответственно .146 (при $p < .05$) и .602 (при $p < .001$); при увеличении выборки до $n = 392$ (их них 65 – естественного факультета) связь успеваемости с первой из шкал ИТ оказывается незначимой, а со второй меняется незначительно ($\rho = .518$). Это повторяется в каждой из выборок двух факультетов ($\rho = .563$ – для студентов естественного факультета и $\rho = .609$ – для студентов-психологов при таком же уровне значимости $p < .001$).

Дополнительно на основе применения ANOVA были установлены связи с другими показателями академической успеваемости.

А) Показатель, отражающий текущий контроль усвоения знаний студентами (среднее количество ошибок в контрольных работах студентов-психологов, $n = 102$), проявляет тенденцию связи со шкалой “Принятие целей обучения” ($F = 2.793$, $p = .06$, что не достигает уровня значимости .05). Контрольные выполнялись лучше теми студентами, кто в постановке целей выбирает легко достижимый результат, а не отсроченное по достижению профессиональное мастерство.

Б) Успешность выполнения итогового контроля (результаты трудного экзамена для $n = 150$) также значимо связана с показателем “Самооценка обучения”: $\rho = .433$ при $p < .001$. То есть студенты, получившие на экзамене более высокие оценки, характеризуются и более высокой самооценкой обучения по опроснику ИТ.

Учитывая связи шкал ЭИ со шкалами опросника ИТ, мы провели регрессионный анализ с целью оценить вклад каждой из измеренных “субъ-

ектных” переменных в качестве предиктора успеваемости. Однако выявлен только эффект самооценки обучения как основного фактора в предсказании уровня успеваемости: стандартизованный коэффициент регрессии $\beta = .568$ (коэффициент значим при $p < .001$ при линейной модели с одним фактором) и $\beta = .540$ для модели с включением всех факторов; коэффициент множественной детерминации (R^2) позволяет объяснить для первой модели 32%, а для второй (все факторы – 4 шкалы ИТ и 2 суммарных индекса ЭИ) – 28% дисперсии аналога зависимой переменной “Академическая успеваемость” (как полученный средний балл).

7. Связь прямых самооценок и шкал ИТ.

Применение однофакторного дисперсионного анализа и таблиц сопряженности (три уровня высоты самооценки обучения по ИТ и прямой самооценки по ГОУ) продемонстрировало значимость различий между студентами с разной высотой самооценки обучения по опроснику ИТ и выраженностью прямой самооценки “ума”: $F = 11.029$ для (2, 170) степеней свободы ($p < .001$) и χ^2 (для 4 степеней свободы) равен 17.007 ($p = 0.002$).

8. Связь ИТ с эффективностью саморегуляции.

Анализ взаимосвязей шкал ИТ с показателями саморегуляции по опроснику ССП (см. в табл. 7 р Спирмена, $n = 55$) позволил прояснить различие между разными имплицитными теориями по их близости–дальности к уровням сознательной саморегуляции. Субъективные категоризации возможностей личностного роста оказались не связанными с показателями саморегуляции, поэтому соответствующие строки (принятия ИТ обогащаемой личности) в табл. 7 отсутствуют. Ориентация студентов на мастерство – принятие целей обучения – положительно связана с гибкостью контроля. Максимально же связаны с показателями саморегуляции ИТ приращаемого интеллекта и самооценки обучения.

Имплицитная самооценка включенности в учебный процесс отрицательно связана с уровнем самостоятельности, т.е. студенты, более мотивированные на процесс обучения и приобретение мастерства, осознают недостаточность собственной активности в организации учебной деятельности, свою зависимость от заданной ее структуры.

Таблица 6. Связь показателей ЭИ и шкалами ИТ по коэффициенту Спирмена ρ ($n = 183$)

Шкалы по опроснику Двек	M1	M2	M3	B1	B2	B3	МЭИ	ВЭИ
ИТ “наращиваемого интеллекта”		.226**			.221**		.181*	.189*
ИТ “обогащаемой личности”	.152*	.216**			.178*		.189*	
Принятие целей обучения	.171*	.152*	.322**	.256**	.228**	.214**	.272**	.307**
Самооценка обучения	.176*			.272**	.208**	.151*	.157*	.261**

Примечание. M1–M3 – шкалы межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ), B1–B3 – шкалы внутриличностного интеллекта (ВЭИ); МЭИ и ВЭИ – суммарные индексы; * корреляция значима на уровне $p < .05$; ** на уровне $p < .01$.

Таблица 7. Результаты корреляционного анализа показателей опросников ИТ и ССП

Шкала имплицитных теорий	Показатель саморегуляции	Коэффициент r
Принятие имплицитной теории наращиваемого интеллекта	Планирование	.301*
	Моделирование	.288*
	Программирование	.337*
	Оценка результата	.287*
	Общий уровень саморегуляции	.335*
Принятие целей обучения	Гибкость контроля	.309*
Самооценка обучения	Планирование	.289*
	Моделирование	.335*
	Оценка результата	.480**
	Самостоятельность	-.347**
	Общий уровень саморегуляции	.299*

Примечание. Уровень значимости * $p < .05$; ** $p < .01$.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Представленные в литературе результаты регрессионного анализа, относящиеся, однако, к другому типу личностных методик, дают возможность говорить о достаточно сопоставимой с ними величине предсказания академической успешности такой введенной нами шкалы, как “Самооценка обучения”. Цитированные нами английские психологи сообщают о значимости показателей текущего контроля в качестве предикторов результатов экзамена (по проявлению студентами себя на семинарах $\beta = .31$, F значим при $p < .01$) и противоположно направленном, но аналогичном по силе ($\beta = -.35$, F значим при $p < .01$) факторе личностной регуляции – нейротизме [34]. В другой работе они приводят данные о корреляции добросовестности и открытости (факторов “Большой пятерки”) с итоговым баллом экзамена, а также об умеренной корреляции с интеллектом общего знания (аналог шкал осведомленности) [35]. Однако, согласно нашему исследованию, лучше интерпретируется вклад соответствующих опроснику ИТ “личностных предикторов”: если субъектом разделяется представление о приращаемом интеллекте, то он развивает больше усилий по контролю достижений в учебной деятельности (корреляция со шкалой “Самооценка обучения”); кроме того, обе эти шкалы значимо связаны с разными аспектами саморегуляции (по индексам методики В.И. Моросановой), что можно трактовать как более высокий уровень осознанного контроля на уровне метастратегий в учебной деятельности у лиц с высокими показателями по этим индексам ИТ.

Установленная отрицательная корреляция самооценки обучения с самостоятельностью означает принятие позиции “ведомого” в учебной деятельности теми, кто высоко оценивает свои усилия и результаты. Косвенно об этом свидетельствует и единственная связь шкалы “Принятие целей обучения” с гибкостью.

Конвергентная валидность двух типов измерения самооценки (прямая самооценка – по ГОУ – отражает более узкий аспект субъективной оценки интеллекта) свидетельствует о том, что, несмотря на меньший охват этим фактором ИТ вариативности данных и его меньшую внутреннюю согласованность, именно самооценка обучения выступает наиболее прогностическим психологическим предиктором академической успешности.

Имплицитные представления о возможности личностного развития, различающие (в отличие от имплицитной теории интеллекта) мужчин и женщин, с осознанными уровнями саморегуляции не связаны. Принятие целей обучения не специфично для дифференциации выборок мужчин и женщин, в то время как в самооценке обучения женщины проявляют более глубокую мотивацию учебной деятельности. Более высокие показатели по обоим факторам у студентов-психологов позволяют говорить о большей осознанности ими специальной целевой регуляции своей учебы и, возможно, более высокой процессуальной профессиональной мотивированности.

Тот факт, что все шкалы имплицитных теорий тесно связаны с интуитивной регуляцией, представленных шкалами эмоционального интеллекта, но ни те, ни другие (за исключением самооценки обучения) не выступили в качестве значимых предикторов академических достижений, позволяет говорить о разной роли фиксируемых ими (т.е. предположительно связываемых с этими шкалами) парциальных динамических смысловых систем, функционирующих в единой иерархии мотивационно-смыслообразующих факторов в процессе обучения.

Установленные связи имплицитных теорий с количественными индексами эмоционального интеллекта (ВЭИ и МЭИ) отражают значимость представленных в шкалах опросника ИТ житейских мнений человека о том, можно ли развивать интеллект и личность в процессе обучения, каков смысловой контекст прилагаемых субъектом усилий для достижения разных целей в учебной деятельности (достижение конкретных – прагматических – результатов или мастерства, отставленного во времени и процессуально опосредствованного развитием познавательной деятельности). Но эти субъективные категоризации не влияют прямо на эффективность учебной деятельности, представленной средним показателем академической успеваемости.

Дополнительные данные, полученные при спецификации показателя успеваемости (текущий или итоговый контроль), свидетельствуют, на наш взгляд, о том, что в качестве включенных в динамические смысловые системы регуляции учения необходимо рассматривать разноуровневые личностные составляющие: в одном случае – при ориентированности на промежуточные результативные цели в учебной деятельности – ведущей выступает специфическая мотивация учения, в другом случае более важную роль играет уровень самосознания, когда Я-концепция связывается в субъективных репрезентациях с самооценкой развития своего интеллекта и личности. При этом диагностируемая направленность на промежуточное целедостижение ведет к принятию более легких целей и связана с эффективностью обучения по результатам текущего контроля, в то время как мотивация роста профессионального мастерства более тесно связана с конечной эффективностью – сдачей экзамена.

ВЫВОДЫ

1. *Опросник имплицитных теорий*, построенный как модификация методик К. Двек, позволяет диагностировать житейские представления о возможностях развития интеллекта, личностного роста в процессах обучения и обладает достаточно хорошими психометрическими свойствами.

2. Включение шкалы “*Самооценка обучения*” подчеркивает функциональную роль этой составляющей Я-концепции в качестве предиктора академической успеваемости студентов.

3. Обнаруженные гендерные различия в индексах ИТ свидетельствуют о большей готовности женщин разделять имплицитную теорию *обогащаемой личности* и высоко оценивать свои усилия в обучении.

4. Опросник ИТ позволяет оценивать *принятие целей обучения и самооценку обучения* в качестве личностных факторов, дифференцирующих представления студентов естественных и гуманитарных специальностей о необходимых усилиях для успешного целедостижения и его направленности на прагматические результаты или рост мастерства.

5. Прямая *самооценка “ума”* положительно связана с индексом включенной в опросник ИТ шкалы “*Самооценка обучения*”, что позволяет интерпретировать последнюю именно как саморепрезентацию интеллектуальной успешности.

6. *Имплицитная теория приращаемого интеллекта и самооценка обучения* положительно связаны с уровнем осознанной саморегуляции (по большинству шкал), а принятие целей обучения – с гибкостью контроля.

7. Шкалы *эмоционального интеллекта* связаны со всеми четырьмя шкалами опросника ИТ,

демонстрируя включенность в актуалгенез специфической мотивации учения и выраженность дальних целей приобретения мастерства, но не могут рассматриваться в качестве предикторов академических достижений.

8. Использование опросника позволит диагностировать переменные *имплицитных теорий интеллекта и личности*, находящиеся в разной степени близости с факторами осознанной целевой регуляции учебной деятельности студентов, прояснить связи в *динамических смысловых системах* саморегуляции, а также включать имплицитную самооценку обучения в контекст анализа личностных предикторов академических достижений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Айсмонтас Б.Б.* Теория обучения: схемы и тексты. М.: Владос-Пресс, 2002.
2. *Анастаси А.* Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
3. *Братченко С.Л.* Мир экспертизы – попытка определения координат // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. М.: Смысл, 2006. С. 63–75.
4. *Воронин А.Н.* Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М.: Институт психологии РАН, 2004.
5. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Учебник. М.: Логос, 2005.
6. *Клаус Г.* Введение в дифференциальную психологию учения. М.: Педагогика, 1987.
7. Когнитивные и личностные факторы учебной деятельности: сборник научных статей / Науч. ред. С.Д. Смирнов. М.: СГУ, 2007.
8. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Отв. ред. Т. Галкина, Э. Лоазр. М.: Институт психологии РАН, 1997.
9. *Корнилова Т.В.* О функциональной регуляции принятия интеллектуальных решений // Психол. журн. 1997. № 5. С. 73–84.
10. *Корнилова Т.В.* Психология риска и принятия решений. М., Аспект Пресс, 2003.
11. *Корнилова Т.В.* Саморегуляция и личностно-мотивационная регуляция принятия решений // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В.И. Моросановой. Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. С. 181–194.
12. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.* Группировки мотивационно-личностных свойств как регулятивные системы принятия решений // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 73–83.
13. *Корнилова Т.В., Тихомиров О.К.* Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М.: Изд-во МГУ, 1990.
14. *Купер К.* Индивидуальные различия. М.: Аспект Пресс, 2000.
15. *Малахова С.И.* Связь уровня интеллекта с обучаемостью в высшей школе // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. 2006. Вып. 99. С. 79–90.
16. *Моросанова В.И.* Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психол. журн. 2002. Т. 23. № 6. С. 5–17.

17. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
18. *Поддьяков А.Н.* Психология конкуренции в обучении. М.: ГУ ВШЭ, 2006.
19. Психология. Журнал высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 2, 4.
20. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002.
21. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е.Д. Божович. М.: ПЕР СЭ, 2005.
22. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2001.
23. *Смирнов С.Д.* Психологические факторы успешной учебы студентов вуза // URL: <http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html>
24. *Смирнов С.Д.* Модифицированный вариант методики К. Двек для оценки типов имплицитных теорий интеллекта и личности, присущих студентам // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. 2005. Вып. 82. С. 40–55.
25. *Стернберг Р., Форсайт Б., Хедланд Дж. и др.* Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002.
26. Социальный интеллект / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004.
27. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983.
28. Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В.И. Моросановой. М., Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ. 2007.
29. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. М.: Академия, 1998.
30. *Трост Г.* Возможность предсказания выдающихся успехов в школе, университете, на работе // Иностранная психология. 1999. № 1. С. 19–29.
31. *Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.* Русскоязычная версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77.
32. *Bandura A.* Self-efficacy: The exercise of control. N.Y.: Freeman, 1997.
33. *Boekaerst M.* Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation // European Psychologist. 1996. V. 1. № 2. P. 100–112.
34. *Chamorro-Premuzic T., Furnham A.* Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal studies on British University students // Journ. of Research in Personality. 2003. V. 37. № 4. P. 319–338.
35. *Chamorro-Premuzic T., Furnham A.* Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology // Review of General Psychology. 2006. V. 10. № 3. P. 251–267.
36. *Chemers M.M., Hu L., Garcia B.F.* Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment // Journ. of Educational Psychology. 2001. V. 93. № 1. P. 55–64.
37. *Dweck C.S.* Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor and Francis Group, 1999.
38. *Good C., Dweck C.* Motivational orientations that lead students to show deeper levels of reasoning, greater responsibility for their academic work, and greater resilience in the face of academic difficulty // Optimizing student success in school with other three Rs: reasoning, resilience and responsibility / Eds.: R. Sternberg, R. Subotnik. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2006. P. 39–58.
39. The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise / Eds.: R. Sternberg, E. Grigorenko. Cambridge University Press, 2003.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Ключ к опроснику ИТ

Исходя из полученных результатов, баллы по вышеперечисленным шкалам подсчитываются следующим образом:

Принятие имплицитной теории “наращиваемого интеллекта”:

Утверждения № 1, 6, 12, 19 с положительным значением

Утверждения № 8, 15, 22, 26 с отрицательным значением

Разброс значений по данной шкале от –20 до +20 баллов

Принятие имплицитной теории “обогащаемой личности”:

Утверждения № 7, 10, 18, 21 с положительным значением

Утверждения № 3, 14, 25, 28 с отрицательным значением

Разброс значений по данной шкале от –20 до +20 баллов

“Принятие целей обучения”:

Утверждения № 11, 24 с положительным значением

Утверждения № 17, 23 с отрицательным значением

Утверждения № 4: отметку – 1, дискуссию – 6 баллов

Разброс значений по данной шкале от –16 до +16 баллов

“Самооценка обучения”:

Утверждения № 5, 13, 20, 27 с положительным значением

Утверждения № 2, 9, 16 с отрицательным значением

Разброс значений по данной шкале от –14 до +21 балла

Бланк опросника ИТ (по образцу методик Двек)

ФИО _____ Пол (подчеркнуть): М Ж

Специализация: _____ Возраст _____

Инструкция: Используя нижеприведенную шкалу, пожалуйста, укажите степень Вашего согласия или несогласия с каждым из следующих утверждений, проставляя цифру, соответствующую Вашему мнению, перед каждым утверждением (кроме пункта 4).

1	2	3	4	5	6
абсолютно согласен	согласен	скорее согласен	скорее не согласен	не согласен	абсолютно не согласен

- _____ 1. Вам присущ определенный уровень интеллекта, и реально Вы мало что можете сделать, чтобы изменить его.
- _____ 2. Вы прилагаете максимум усилий для овладения знаниями и умениями, поэтому уверены, что станете профессионалом высокого уровня.
- _____ 3. Люди всегда могут значительно изменить тип своей личности.
- _____ 4. Если бы Вам пришлось выбирать между получением хорошей отметки и необходимостью доказывать свою правоту в дискуссии, Вы бы выбрали (обведите кружком) “хорошую отметку” или “дискуссию”.
- _____ 5. Часто Вам требуются большие усилия воли, чтобы заставить себя взяться за выполнение очередного учебного задания.
- _____ 6. Ваш ум – это некоторое Ваше свойство, которое Вы не можете сколько-нибудь значительно изменить.
- _____ 7. Тип личности, присущий человеку, является его фундаментальным свойством, которое не может быть значительно изменено.
- _____ 8. Кем бы Вы ни были, Вы можете значительно изменить уровень своего интеллекта.
- _____ 9. Вам доставляет удовольствие вовремя и на высоком уровне выполнять все учебные задания.
- _____ 10. Люди могут поступать по-разному, но существенные компоненты того, что они собой представляют, не могут быть значительно изменены.
- _____ 11. Хотя Вам и неприятно в этом признаваться, Вы иногда предпочли бы хорошую успеваемость возможности многому научиться.
- _____ 12. Честно говоря, Вы не можете реально изменить уровень Вашего интеллекта.
- _____ 13. Вы используете свои возможности в обучении лишь в небольшой степени.
- _____ 14. Каждый, кем бы он ни был, может в значительной степени изменить свои фундаментальные характеристики.
- _____ 15. Вы всегда обладаете возможностью существенно изменить уровень вашего интеллекта.
- _____ 16. Вы учитесь в основном на “отлично”.
- _____ 17. Для Вас гораздо важнее чему-то научиться на занятиях, нежели получить высокие оценки.
- _____ 18. Как это ни неприятно признать, Вы не можете научить старую собаку новым трюкам. Люди не могут существенно изменить свои глубинные свойства.
- _____ 19. Вы можете выучить много нового, но Вы не можете реально изменить Ваш базовый уровень интеллекта.
- _____ 20. Вас нельзя назвать хорошо успевающим студентом.
- _____ 21. Каждый человек представляет собой определенный тип личности, и мало что можно сделать, чтобы реально изменить его.
- _____ 22. Независимо от того, насколько высок уровень Вашего интеллекта, Вы всегда можете хоть немного увеличить (поднять) его.
- _____ 23. Когда Вы погружаетесь в трудную учебную работу, требующую большого напряжения, Вы часто испытываете ни с чем не сравнимое удовольствие.
- _____ 24. Если бы Вы знали, что не сможете справиться с задачей, Вы, возможно, не стали бы решать ее, даже если бы могли многому научиться в процессе ее решения.
- _____ 25. Независимо от того, к какому типу личности кто-то относится, он всегда может значительно изменить себя.

- _____26. Вы можете существенно увеличить (значительно поднять) даже Ваш базовый уровень интеллекта.
- _____27. Вы редко получаете удовольствие от учебы, особенно если она требует большого напряжения.
- _____28. Все люди могут изменять даже самые глубинные свои качества.

MODIFICATION OF C. DWEK'S QUESTIONNAIRES IN THE CONTEXT OF STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS STUDY

T. V. Kornilova*, **S. D. Smirnov****, **M. V. Chumakova*****, **S. A. Kornilov******,
E. V. Novototskaya-Vlasova*****

**Sc.D. (psychology), professor of general psychology chair, psychological department, MSU after M.V. Lomonosov, Moscow*

*** Sc.D. (psychology), head of psychology of education chair, psychological department, MSU after M.V. Lomonosov, Moscow*

**** Post-graduate student of general psychology chair, psychological department, MSU after M.V. Lomonosov, Moscow*

***** Student of psychological department, MSU after M.V. Lomonosov, Moscow*

****** Student of psychological department, MSU after M.V. Lomonosov, Moscow*

The questionnaire containing the scale "self-appraisal of learning" besides three C. Dwek's scales reflecting implicit concepts of intelligence, personality and education goals was tested on students' samples ($n = 439$). Internal validity and reliability of the proposed modified questionnaire (the correlations of its scales with indices of psychometric intelligence, emotional intelligence were determined) and convergent validity of "self-appraisal of learning" with direct self-appraisal of "mind" (in its everyday representation) are estimated.

Key words: implicit theories of intelligence and personality, self-appraisal of learning, emotional intelligence, psychometric intelligence, self-regulation.