DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.078
УДК 316.613.5:371.212.2 + 159.923.2

С. А. Водяха
Ю. Е. Водяха

КОРРЕЛЯЦИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ШКОЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ИМПЛИЦИТНОЙ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЛАГОПОЛУЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ

На основании результатов исследований представителей позитивной психологии авторы предположили, что одним из наиболее важных результатов воспитания и обучения в средней школе является сформированная имплицитная теория интеллекта школьника, которая усваивается во взаимодействии подростка со сверстниками, родителями и учителями. В настоящее время уверенность в собственной интеллектуальной состоятельности школьников рассматривается в качестве приоритетных целей школьного образования. В то же время существует недостаточно исследований соотношения показателей имплицитных теорий интеллекта и школьного благополучия. В исследовании принимало участие 169 учащихся 7–10-х классов средних школ г. Екатеринбурга. В результате анализа корреляционных связей авторы установили, что принятие теории наращиваемого интеллекта, обогащаемой личности и цели обучения школьниками с высоким уровнем психологического благополучия связано с позитивным отношением к школе. Самооценка обучения школьников с низким уровнем психологического благополучия будет положительной при условии, если у подростка проявляется положительное отношение к школе и к педагогам, при отрицательном отношении к родителям.

Ключевые слова: имплицитная теория интеллекта; психологическое благополучие; развивающийся тип мышления школьников; мотивационные паттерны психологически благополучных школьников

Перед современной школой стоит задача стать институтом позитивного образования, в котором акцент делается не только на успеваемости учащихся, но и на формировании их характера и психологического благополучия. Позитивное образование развивает навыки психологической устойчивости, оптимизма, формирует позитивные черты характера, позитивные отношения и другие важные факторы, способствующие полноценному функционированию личности.

Согласно М. Seligman, преимуществами позитивного образования являются профилактика депрессии у подростков, повышение удовлетворенности жизнью, развитие креативности, сплоченности класса и просоциального поведения [7]. Исследования J. Durlak и его коллег показывают, что позитивное образование способствует формированию качеств характера, которые обеспечивают более

ВОДЯХА Сергей Анатольевич — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург (e-mail: svodyakha@yandex.ru). ORCID: 0000-0002-6221-0930.

ВОДЯХА Юлия Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург (e-mail: svodyakha@yandex.ru). ORCID: 0000-0002-6795-9174.

© Водяха С. А., Водяха Ю. Е., 2020

высокую успеваемость учащихся, снижение рискованного поведения и долгосрочное улучшение физического здоровья [4]. Однако мало исследований, касающихся непосредственных причин и основных механизмов, задействованных в формировании свойств характера учащихся, которые могут повысить как психологическое благополучие, так и успеваемость в школе. В настоящее время недостаточно исследований, демонстрирующих причинно-следственную связь между психологическим благополучием и успеваемостью в школе. В частности, мы не знаем, способствует ли позитивное образование, укрепляя чувство психологического благополучия, повышению успеваемости или же психологическое благополучие является результатом улучшения успеваемости в школе.

Авторы настоящего исследования предположили, что школьное благополучие связано с имплицитными теориями интеллекта, отражающими представления об изменчивости личных качеств и интеллекта [8]. Учащиеся, придерживающиеся самотеории фиксированного интеллекта, рассматривают интеллектуальные способности как нечто навсегда зафиксированное и неизменное во времени. Учащиеся, придерживающиеся самотеории развивающегося интеллекта, склонны рассматривать интеллектуальные способности как то, что может расти и развиваться с течением времени. Образ мыслей учащихся заставляет их по-разному воспринимать области и причины своих академических достижений. Мышление роста способствует устойчивости учебных достижений, а фиксированное чаще ведет к снижению уровня притязаний и достижений в учебной деятельности [5].

Ученики с фиксированным мышлением склонны воспринимать все свои успехи и неудачи как следствие проявления уровня развития интеллекта, который практически неизменен и стабилен. В то же время ученики с растущим мышлением склонны думать о своей академической успешности с точки зрения приложения усилий, роста чувства самоэффективности и поэтому позитивно развиваются. Ученики с растущим мышлением воспринимают неудачи, проблемы в качестве средства улучшения своих способностей, интеллекта и опыта.

Методы исследования

В исследовании принимало участие 169 учащихся 7–10-х классов средних школ г. Екатеринбурга. Для обеспечения репрезентативной выборки были отобраны школы, расположенные в разных районах города. Выборка была случайной и стратифицированной в зависимости от пола и возраста. Возраст респондентов варьировался от 15 до 17 лет, средний возраст составлял 15,8 года ($SD = .51$). Данные собирались с октября по декабрь 2019 г. Анкеты были заполнены на добровольной основе респондентами во время двух обычных 45-минутных занятий в отсутствие учителя и в присутствии обученного исследователя.

Для исследования взаимосвязи показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта подростков с высоким и низким уровнем психологического благополучия были использованы следующие методики:

1. Опросник имплицитных теорий К. Двек (в модификации С. Д. Смирнова и др.).

2. Опросник школьного благополучия.

3. Корреляционный анализ с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона.

Из общего числа респондентов было выделено две контрастные группы по результатам выраженности интегрального показателя психологического благополучия: 36 респондентов с низким уровнем психологического благополучия (неблагополучные) и 42 респондента с высоким уровнем психологического благополучия (благополучные).

Был проведен сравнительный анализ психологически благополучных и психологически неблагополучных школьников по параметрам показателей выраженности имплицитной самотеории интеллекта.

Результаты и их обсуждение

Результаты корреляционного анализа показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта подростков с высоким уровнем психологического благополучия представлены в табл. 1.

Таблица 1

Корреляционный анализ показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта подростков с высоким уровнем психологического благополучия

Показатель	Принятие теории «наращиваемого интеллекта»	Принятие теории «обогащаемой личности»	Принятие целей обучения	Самооценка обучения
Отношения с друзьями	0,18830	–0,1674	–0,0344	–0,38930
Отношение к школе	0,21170	0,27193	0,46399	0,269091
Отношение к педагогам	0,08786	0,25286	0,34157	0,248249
Отношения с родителями	0,21672	0,0518	0,17775	0,102609
Отношение к себе	0,20173	0,31302	0,16468	–0,03437
Интегральный	0,41367	0,36323	0,54078	0,147302

В результате корреляционного анализа показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта подростков с высоким уровнем психологического благополучия были установлены следующие статистически значимые связи:

- Положительная корреляция между принятием теории «наращиваемого интеллекта» и отношением к школе (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,4019 при уровне значимости не менее 0,001), что позволяет утверждать: школьники с высоким уровнем психологического благополучия относятся к школе как позитивному социальному институту, нацеленному на развитие интеллектуального потенциала учащегося, его становление как творческой личности,

способной использовать содержание учебной деятельности для формирования своей уникальности. Таким образом, можно предположить, что использование в процессе преподавания заданий, формирующих у школьников представления о том, что интеллект в той или иной области можно и нужно развивать, будет способствовать повышению их психологического благополучия. Эти данные согласуются с результатами, полученными группой ученых во главе с Дж. Фредрикс, которые изучали предикторы школьной вовлеченности. В соответствии с результатами данных исследований, академическая успешность старшеклассников значительно предсказывает их поведенческое, эмоциональное и познавательное школьное благополучие. Иными словами, чем больше ученики преуспевают в учебе, тем более эффективными они себя чувствуют, что, в свою очередь, увеличивает удовлетворенность школьным микроклиматом. Эту закономерность многие исследователи объясняют так называемым «эффектом Матфея», который основан на библейском представлении о том, что богатые становятся богаче, а бедные — беднее и зарабатывают меньше.

• *Положительная корреляция между принятием теории «обогащаемой личности» и отношением к себе* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,31302 при уровне значимости не менее 0,001). На основании этого можно заключить, что школьники с высоким уровнем психологического благополучия считают школьный коллектив позитивным социальным институтом, стимулирующим учащихся к работе над собой, направленной на формирование позитивных черт личности и адаптивных форм поведения. Они не страдают от того, что могут быть кем-то отвергнуты, быстро переключаются на отношения с людьми, которые им симпатизируют. Возможно, это связано с тем, что они уверены в своей позитивной природе и не думают, что кто-либо из адекватных людей может в этом сомневаться. Осознание своей самооценки позволяет им чувствовать себя безопасно в школе. Высокая самооценка вынуждает использовать защитные механизмы избегания, такие как подавление и формирование реакции, которые позволяют игнорировать или подавлять информацию, угрожающую самооценке. Поэтому психологически благополучные подростки при возникновении негативных подкреплений просто их игнорируют, продолжая относиться к школе по-прежнему положительно, как к месту, где они имеют возможность доказать свою высокую значимость для общества.

• *Положительная корреляция между принятием теории «обогащаемой личности» и интегральным показателем школьного благополучия* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,31302 при уровне значимости не менее 0,001). Следовательно, можно предположить, что представление психологически благополучного подростка о себе как индивидуальности, стремящейся к самоактуализации и саморазвитию, повышает уровень его школьного благополучия. Полученные данные согласуются с выводами А. D. Nussbaum, согласно которым ученики с растущим мышлением воспринимают академические проблемы как шанс улучшить свои способности и отточить свои навыки обучения, что способствует их академической успешности в разных областях, независимо от того, достигают ли они высоких или низких результатов [6].

• *Положительная корреляция между принятием целей обучения и отношением к школе* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,46399 при уровне значимости не менее 0,001). Школьники с высоким уровнем психологического благополучия относятся к школе как позитивному социальному институту, нацеленному на формирование положительных субъективных репрезентаций, целей и самооценки обучения. В силу уверенности в положительном исходе и результативности учебной деятельности подростки склонны к формированию чувства самоэффективности, чему также способствуют правильно организованный режим подкрепления академической успешности в школе, самоподкрепление и позитивное самопринятие. Другими словами, имплицитные представления о саморегуляции усилий и умение эффективно управлять временем в процессе учебной деятельности формируют позитивное представление о школе.

• *Положительная корреляция между принятием целей обучения и отношением к педагогам* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,34157 при уровне значимости не менее 0,001). На основании этого можно заключить, что школьники с высоким уровнем психологического благополучия относятся к педагогам как референтным источникам мотивации, способным к внешнему подкреплению академической успешности учащегося, с демонстрацией стандартов оценочной деятельности. Таким образом, педагоги способствуют интернализации внешних мотивов учебной деятельности, формируя внутреннюю мотивацию. Можно предположить, что педагоги, ориентирующие учащихся на содержательную учебно-познавательную деятельность, пользуются их большим уважением.

• *Положительная корреляция между принятием целей обучения и интегральным показателем школьного благополучия* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,54078 при уровне значимости не менее 0,001). Следовательно, школьники, ориентированные на содержательные мотивы учебной деятельности, в большей степени удовлетворены своей школьной жизнью и находят удовольствие в учебной деятельности. Поэтому они стремятся посещать школу как место, в котором им интересно, где повышается их самоэффективность и чувство компетентности. Результаты согласуются с данными L. S. Blackwell с соавторами [1], утверждавшими, что имплицитная теория роста интеллекта ведет к позитивным результатам, убеждениям и целям обучения, что, в свою очередь, приводит к формированию более позитивных стратегий, которые способствуют улучшению результатов учебной деятельности.

• *Отрицательная корреляция между самооценкой обучения и отношением к друзьям* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен -0,3893 при уровне значимости не менее 0,001). Согласно данным результатам, чем лучше отношения психологически благополучных подростков с друзьями, тем менее они уверены в своей компетентности.

Результаты корреляционного анализа показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта подростков с низким уровнем психологического благополучия представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Корреляционный анализ показателей школьного благополучия
и имплицитной теории интеллекта подростков
с низким уровнем психологического благополучия**

Показатель	Принятие теории «наращиваемо- го интеллекта»	Принятие теории «обогащаемой личности»	Принятие целей обучения	Самооценка обучения
Отношения с друзьями	0,3386	0,2564	-0,1104	-0,081638
Отношение к школе	-0,277	-0,27157	0,13418	0,492226
Отношение к педагогам	-0,20047	-0,3179	0,05506	0,538253
Отношения с родителями	-0,02492	-0,03152	-0,1141	-0,58960
Отношение к себе	0,33355	0,3358	-0,2423	-0,092166
Интегральный	-0,00344	-0,13803	-0,1191	0,286039

В результате корреляционного анализа показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта подростков с низким уровнем психологического благополучия были установлены следующие статистически значимые связи:

- *Положительная корреляция между самооценкой обучения и отношением к школе* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,492226 при уровне значимости не менее 0,001). Это означает, что школьники с низким уровнем психологического благополучия относятся к школе как институту, в котором необходимо соотносить самооценку учебной деятельности с внешней оценкой педагога. Таким образом, чтобы психологически неблагополучный ученик был успешен в школе, ему необходимо ориентироваться в индивидуальных критериях каждого отдельного педагога. Эти школьники чаще обращаются за помощью к школьному учителю или репетитору, создавая имидж старательного ученика.

- *Положительная корреляция между самооценкой обучения и отношением к педагогам* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,538253 при уровне значимости не менее 0,001). Следовательно, школьники с низким уровнем психологического благополучия относятся к педагогам положительно при условии принятия их оценочного стиля. Зависимость от внешней оценки приводит их к необходимости развивать социальный интеллект, чтобы понять ожидания преподавателя и соответствовать индивидуальному стандарту качества учебной работы учителя [2]. Желание избежать неудачи формирует повышенную эмпатичность по отношению к преподавателю и зависимость от его внешней оценки. В результате самооценка учения не связана с внутренней уверенностью в правильности выполнения учебной работы.

- *Отрицательная корреляция между самооценкой обучения и отношением к родителям* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен -0,58960 при уровне значимости не менее 0,001). У школьников с низким уровнем психологического благополучия возрастает негативизм по отношению к родителям по мере

принятия целей обучения. Таким образом, можно предположить, что чем выше уровень самооффективности неблагополучного школьника, тем более выражено у него отрицательное отношение к диктату родителей, что может сказаться на авторитете последних и проявиться в конфликтах подростка с родителями. Школьный конформизм, позволяющий быть успешным в учебной деятельности, вступает в противоречие с резкой реакцией эмансипации и оппозицией по отношению к родителям.

Стоит отметить, что самооценка обучения психологически неблагополучных школьников не связана с отношением к себе. Таким образом, самооценка обучения является интроецированным школьником представлением педагога о его академической одаренности и суммацией положительных подкреплений его усилий и настойчивости.

• *Принятие теории «обогащаемой личности» положительно коррелирует с отношением к друзьям* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,3386 при уровне значимости не менее 0,001). Таким образом, подростки данной группы склонны считать, что они будут всегда успешны и смогут постоянно развиваться благодаря богатому личностному и интеллектуальному потенциалу. Возможно, у них формируется убежденность в уникальности их личности благодаря эмоциональной поддержке друзей.

• *Принятие теории «наращиваемого интеллекта» положительно коррелирует с отношением к самому себе* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,3386 при уровне значимости не менее 0,01). На основании этого можно предположить, что убежденность ученика в возможности улучшить интеллектуальную эффективность повышает его самопринятие за счет снижения значимости усилий педагогов и школы в целом. Скорее, причины успехов в разных аспектах учебной деятельности рассматриваются как результат собственной интеллектуальной деятельности, а неудачи — как недоработка школы [3]. В то же время педагоги воспринимаются учениками как люди, препятствующие их позитивному саморазвитию, не способные понять их высокого предназначения в этом мире и их широкие перспективы.

Рекомендации

По мнению К. Двек, есть два подхода к интеллектуальному воспитанию. Одни педагоги считают, что усилие означает недостаток интеллекта и таланта молодого человека. Другие специалисты полагают, что усилие делает подростка умным и способным.

Эти два противоположных подхода реализуются в процессе воспитания и могут формировать у личности чувство самооффективности или выученной беспомощности. Сформировать имплицитную теорию интеллекта, способствующую устойчивой и эффективной учебно-познавательной деятельности, возможно при условиях, изложенных ниже.

1. Исходить из принципа нейропластичности. Согласно последним нейробиологическим исследованиям было установлено, что структура человеческого мозга

не является фиксированной. До тех пор пока человек предпринимает усилия по самообучению и приобретению новых навыков, развивается и совершенствуется его мозг как базовый модуль человеческого биокомпьютера.

2. Необходимо научить школьника оценивать процесс научения по содержательным результатам. Подросток должен ценить учебно-познавательную работу за бесценный приобретенный опыт, а не за внешнюю оценку его учебного труда.

3. Необходимо развивать рефлексия причин ошибок. Подросток, который хорошо осознает свои слабые стороны, понимает, в какой сфере его преимущество может не проявиться. Реалистичная самооценка позволяет подростку сконцентрироваться на тех видах деятельности, в которых более вероятен успех.

4. Необходимо развивать целеосознание. Согласно К. Двек, ученики, убежденные в том, что способности можно развивать целенаправленно, обычно ориентируются на осознанные цели. Им сложно заниматься учебной деятельностью, в которой они не видят смысл. Поэтому прежде чем давать задание, необходимо обосновать его смысл, который не может появиться интуитивно. Ученик должен знать, почему нужно изучать данную тему, и думать о значении своей учебной работы.

5. Обучаемый должен научиться рассматривать академическую успешность как естественное следствие проявления упорства в учебной деятельности. Понимание успеха как следствия серии действий, среди которых не все являются удачными, позволяет избегать излишней концентрации на допущенных ошибках. Необходимо думать о коррекции неудачных действий, а не возможных психологических последствиях.

6. Подростки должны понять, что только интеллектуальные достижения способны утвердить в глазах сверстников и взрослых их имидж интеллектуала. Интеллект предполагает интенсивную работу, а не поиск наиболее легких способов решения проблемных ситуаций, переходящий в безвольную убежденность в собственной одаренности. Немало подростков, привыкнув быстрее сверстников выполнять простые интеллектуальные задания, повышают свою интеллектуальную самооценку, независимо от реальных интеллектуальных достижений.

7. Необходимо научиться рассматривать возникающие проблемные ситуации как возможности саморазвития. Принцип развивающего дискомфорта является важным фактором в программах формирования интеллектуальной и творческой одаренности.

8. Необходимо понимать, что сложные навыки формируются в течение длительного периода. Поэтому не стоит ожидать от обучаемого быстрого усвоения всех компонентов умственного действия и автоматизации навыка. Нужно помнить основное правило теории поэтапного формирования умственных действий, гласящее, что автоматизация умственных операций возможна лишь на последнем этапе усвоения.

9. Необходимо формировать интернальный локус контроля при объяснении причин академических успехов. Стремление учиться, основываясь на мотивации одобрения, в подростковом и юношеском возрасте непродуктивно. Необходимо научить подростка вырабатывать внутренние стандарты качества учебного труда.

10. Стоит использовать оптимальный режим подкрепления академической активности школьника: вначале отмечаются недостатки выполненной учащимся работы, а затем достоинства. Это механизм воздействия на самооценку: при критике она снижается, а при похвале повышается. Обучаемый, как любой здоровый человек, стремится общаться с тем, кто повышает его самооценку. Некоторые учителя вначале хвалят, а затем критикуют и поэтому перестают быть референтными лицами для подростков. Поэтому все воспитательные воздействия таких педагогов воспринимаются негативно.

11. Необходимо отказаться от перфекционизма. Подросток должен понять, что для того, чтобы стать уникальным, необязательно быть лучше всех.

На основе полученных в исследовании результатов можно сделать следующие **выводы:**

1. У школьников с высоким уровнем психологического благополучия принятие теории наращиваемого интеллекта, обогащаемой личности и принятие целей обучения связано с позитивным отношением к школе. Другими словами, чем лучше относится к школьной атмосфере подросток, тем больше он уверен в том, что школа является развивающей средой для его познавательного и личностного потенциала, что способствует формированию личностного смысла учебной деятельности.

2. Психологически неблагополучные школьники могут высоко оценивать свои учебные достижения при условии внешнего поощрения в классе и благоприятном микроклимате в школе.

1. Blackwell L. S., Trzesniewski K. H., Dweck C. S. Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention // *Child Dev.* 2007. Vol. 78, iss. 1. P. 246–263. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x

2. Burnette J. L., O'Boyle E. H., VanEpps E. M., Pollack et al. Mind-sets matter: a meta-analytic review of implicit theories and self-regulation // *Psychol. Bull.* 2013. Vol. 139, iss. 3. P. 655–671. DOI: 10.1037/a0029531

3. Dotterer A. M., Lowe K. Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence // *J. Youth Adoles.* 2013. Vol. 40. P. 1649–1660. DOI: 10.1007/s10964-011-9647-5

4. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions // *Child Dev.* 2011. Vol. 82. P. 405–432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

5. Dweck C. S., Chiu C. Y., Hong Y. Y. Implicit theories: elaboration and extension of the model // *Psychol. Inquiry.* 1995. Vol. 6. P. 322–333. DOI: 10.1207/s15327965pli0604

6. Nussbaum A. D., Dweck C. S. Defensiveness versus remediation: selftheories and modes of self-esteem maintenance // *Pers. Soc. Psychol. Bull.* 2008. Vol. 34. P. 599–612. DOI: 10.1177/0146167207312960

7. Seligman M. E., Ernst R. M., Gillham J. et al. Positive education: positive psychology and classroom interventions // *Oxford Rev. Educ.* 2009. Vol. 35. P. 293–311. doi: 10.1080/03054980902934563

8. Yeager D. S., Romero C., Paunesku D. et al. Using design thinking to improve psychological interventions: the case of the growth mindset during the transition to high school // *J. Educ. Psychol.* 2016. Vol. 108. P. 374–391. DOI: 10.1037/edu0000098

Статья поступила в редакцию 10.09.2020 г.