

УДК 159.923

*П.Р. Галузо***ПРИНЯТИЕ ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЙ
СТУДЕНТАМИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ
ОСОЗНАННОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье с позиций субъектного подхода рассматривается взаимосвязь субъективно принимаемых имплицитных теорий и личностной осознанной регуляции учебной деятельности у студентов вуза. На эмпирическом материале проверяется ряд гипотез о закономерностях взаимосвязи регуляторики сознания и субъективных представлений о возможностях развития интеллекта и личности у студентов как субъектов учебной деятельности в зависимости от уровня развития у них осознанной регуляции учения. Установлены преимущественные взаимосвязи личностной осознанной регуляции учебной деятельности: у субъектов с низким уровнем регуляции с имплицитной теорией «самооценка обучения»; у субъектов со средним уровнем регуляции с имплицитной теорией «цели обучения»; у субъектов с высоким уровнем регуляции с имплицитными теориями «наращиваемый интеллект», «цели обучения» и «самооценка обучения». Выявлена направленность и степень взаимного влияния отдельных регуляторных процессов системы осознанной саморегуляции субъекта учебной деятельности и принимаемых им имплицитных теорий.

Введение

В современной отечественной и зарубежной психологии сложилась традиция рассматривать учебную деятельность человека главным образом со стороны ее структурных и содержательных преобразований, связанных с интеллектуальным потенциалом человека, его способностью приобретать и применять знания, внешней и внутренней мотивацией учения, самооценкой и самоконтролем в учебе. Наряду с этим в последнее десятилетие в отечественной психологии появились исследования, в которых вскрываются индивидуально-личностные характеристики человека как субъекта учебной деятельности [1–3]. Методологической основой для исследований такого рода является субъектный подход, находящийся в периоде своего наибольшего расцвета в российской и белорусской психологии.

Следует напомнить, что с позиций субъектного подхода развитие личности понимается как процесс поступательного овладения человеком все более сложными и совершенными формами и способами поведения, деятельности, общения и жизнедеятельности в целом. В основе такого овладения лежит субъектность личности, которая понимается как способность человека быть не только исполнителем, но и творцом, создателем деятельности в ее многообразных проявлениях. Значительный вклад в развитие субъектного подхода при исследовании феноменологии и структурной организации учебной деятельности вносят работы, в которых представлено функциональное понимание осознанной саморегуляции личности как субъекта этой деятельности [4–6]. Такое понимание саморегуляции закрепляет ее в статусе «вертикали» структуры личности и координатора разномодальных качеств человека, связующих их в единый функциональный комплекс [4]. Отдельные эмпирические исследования, выполненные в методологической парадигме субъектного подхода, непосредственно обращены к субъектной регуляции учебной деятельности школьников и студентов вуза [1; 7; 8]. В них отражены современные представления о механизмах и закономерностях осознанной саморегуляции в целостной системе психической регуляции деятельности и саморегулирования личности. Достаточно глубоко и обстоятельно изучены отдельные свойства личности: гибкость, самостоятельность, надежность, «эффективная самостоятельность» как системное регуляторное качество, регуляторный статус и системная локализация отдельных личностных структур, совокупность ценностных ориентаций, Я-концепции, самооценки и самоотношения личности как субъекта учебной деятельности [1–3; 6–8].

Приняв за основу теоретические положения К.А. Абульхановой о том, что лич-

ность, выступая в качестве субъекта деятельности, объединяет свои психические ресурсы в единый комплекс и использует их для достижения максимального успеха в деятельности, а ее самосознание выступает ведущим уровнем в системе деятельностно-личностного опосредования взаимодействия с миром, мы предприняли попытку выявить в эмпирическом исследовании взаимосвязь двух форм саморегуляции студентов вуза как субъектов учебной деятельности – осознанной саморегуляции и регуляторных воздействий принимаемых ими имплицитных теорий. В нашем исследовании мы исходили из того, что разведение регуляторики личности на осознаваемые и неосознаваемые процессы возможно только на теоретическом уровне, но совершенно невыполнимо на уровне изучения реальной деятельности конкретного субъекта.

Предположение о взаимосвязи осознанной саморегуляции и имплицитных теорий субъекта учебной деятельности принадлежит авторам опросника имплицитных теорий (ИТ) и заложено в основу его теоретического конструкта. Авторы опросника связывают имплицитные теории с регуляторной ролью Я-концепции субъекта в развитии внутренней мотивации учебной деятельности и формулируют предположение о том, что динамические системы личностной регуляции достижения целей в учебной деятельности нельзя рассматривать вне уровня его самосознания, интегративного к другим личностным и индивидуально-психологическим особенностям субъекта деятельности [9]. При этом они утверждают, что включение в саморегуляцию учебной деятельности житейских представлений субъекта о возможности изменения личности и интеллекта является перспективной проблемой современной психологии.

Описание особенностей взаимосвязи принимаемых имплицитных теорий и регуляторных процессов сознания у студентов с различным уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности требует представления выявленных нами ранее общих закономерностей взаимосвязи регуляторики сознания субъектов учебной деятельности и их житейских представлений о личности и интеллекте, которые заключаются в следующем:

1. Существует связь между общим уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности и имплицитными теориями «наращиваемый интеллект» и «принятие целей обучения» у студентов вуза как субъектов учебной деятельности. Связи между общим уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности и имплицитными теориями «обогащаемая личность», а также имплицитной теорией «самооценка обучения» не установлены.

2. Степень принятия студентами вуза имплицитной теории «наращиваемый интеллект» оказывает влияние на уровень функциональной действенности у них регуляторных процессов понимания жизненного смысла, целеполагания, моделирования и контроля учебной деятельности.

3. Имплицитная теория «принятие целей обучения» сложным и неоднозначным образом взаимосвязана с регуляторными процессами системы личностной осознанной регуляции учебной деятельности у студентов вуза. Проявляется это в следующем: регуляторный процесс моделирования и имплицитная теория «принятие целей обучения» взаимно влияют друг на друга; развитость регуляторных процессов понимания жизненного смысла и целеполагания учебной деятельности оказывает влияние на житейские представления субъекта о целях учебы; степень сформированности у субъекта житейских представлений о целях учебной деятельности оказывает влияние на контрольную функцию его сознания относительно процесса и результата учебы [10].

Гипотезы, методы сбора и обработки эмпирических данных

Представленные выше закономерности позволили сформулировать общую теоретическую гипотезу настоящего эмпирического исследования, которая заключается

в предположении о том, что существуют специфические закономерности взаимосвязи принимаемых имплицитных теорий и регуляторных процессов сознания у субъектов с различным уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности. На ее основе были сформулированы частные гипотезы.

1. Степень субъективного принятия студентами имплицитной теории «обогащаемая личность» не связана с уровнем сформированности у них личностной осознанной регуляции учебной деятельности.

2. Субъекты с низким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности проявляют предрасположенность к преимущественному принятию имплицитной теории «самооценка обучения».

3. Субъекты со средним уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности проявляют предрасположенность к преимущественному принятию имплицитной теории «цели обучения».

4. Регуляторный комплекс сознания субъектов с высоким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности является сложным личностным образованием и включает в себя процессы целеполагания, принятия решений, самооценки результатов учебы в тесной взаимосвязи с имплицитными теориями «наращиваемый интеллект», «цели обучения» и «самооценка обучения».

Выборку исследования составили 197 студентов первого и третьего курсов дневной формы обучения факультета математики и информатики и факультета биологии и экологии Гродненского государственного университета имени Я. Купалы в возрасте от 17 до 21 года (113 девушек и 84 юноши). Эмпирический материал собирался с помощью опросника имплицитных теорий (ИТ) Т.В. Корниловой, диагностирующего житейские представления о возможностях развития интеллекта и личностного роста в учебной деятельности, а также принятие целей обучения и самооценку обучения [9], авторского опросника личностной осознанной регуляции учебной деятельности (ЛОРУД), измеряющего общий уровень и регуляторные процессы понимания жизненного смысла, целеполагания, моделирования, прогнозирования, планирования, программирования, контроля, самооценки результатов, коррекции учебной деятельности, а также принятия решений в учебной деятельности [10].

Опросник имплицитных теорий (ИТ), разработанный Т.В. Корниловой с коллегами как модификация комплекса опросников К. Двек, предназначен для диагностики житейских представлений студентов о возможностях развития интеллекта и личности, принятия субъектами учебной деятельности целей обучения, а также самооценки обучения [9; 11]. Опросник включает в себя 28 высказываний, которые объединяются в четыре шкалы. Шкала «Принятие имплицитной теории “наращиваемого интеллекта”» диагностирует представления респондентов о возможностях развития интеллекта в учебной деятельности. Шкала «Принятие имплицитной теории “обогащаемой личности”» позволяет измерять субъективные представления студентов о личности как неизменной или изменяющейся в сторону обогащения личностного потенциала. Шкала «Принятие целей обучения» измеряет уровень ориентированности испытуемых на процесс учения или профессиональное мастерство. Шкала «Самооценка обучения» диагностирует субъективные представления студента о своем месте в иерархии достижений других студентов, самооценку эффективности и субъективной цены прилагаемых в учении усилий [9].

Опросник ЛОРУД является специализированным исследовательским методом, который предназначен для диагностики содержания и структуры индивидуальной системы осознанной саморегуляции личности как субъекта учебной деятельности. Он применим для обследования студентов высших учебных заведений всех форм и профилей образования. Опросник состоит из 40 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень регуляции учебной деятельности», показатели которой свидетельствуют

об уровне сформированности индивидуальной системы личностной осознанной саморегуляции студента как субъекта учебной деятельности. Утверждения опросника скомпонованы в десять шкал, каждая из которых позволяет диагностировать уровень сформированности отдельных процессов системы личностной осознанной регуляции учебной деятельности, при этом конструкция опросника не предусматривает использование отдельных шкал в качестве самостоятельных диагностических методов [10].

Для обработки эмпирических данных применялись методы дескриптивной статистики, корреляционный анализ по Спирмену, однофакторный дисперсионный анализ, U-критерий Манна–Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе математико-статистической обработки эмпирических данных была осуществлена стандартизация индивидуальных показателей общего уровня личностной осознанной регуляции учебной деятельности, полученных с помощью опросника ЛОРУД на всей выборке испытуемых в 197 человек. В результате процедуры стандартизации испытуемые разделены на три группы. В группу с высоким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности (ВУР) вошли 28 студентов, набравших от 153 до 130 баллов; в группу со средним уровнем осознанной регуляции учебной деятельности (СУР) вошли 146 студентов, набравших от 129 до 106 баллов; в группу с низким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности (НУР) вошли 23 студента, набравшие от 105 до 79 баллов.

С целью проверки выдвинутых гипотез был осуществлен сравнительный анализ принятия имплицитных теорий студентами вуза путем сопоставления средних показателей в группах испытуемых с высоким, средним и низким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности, результаты которого представлены на рисунке.

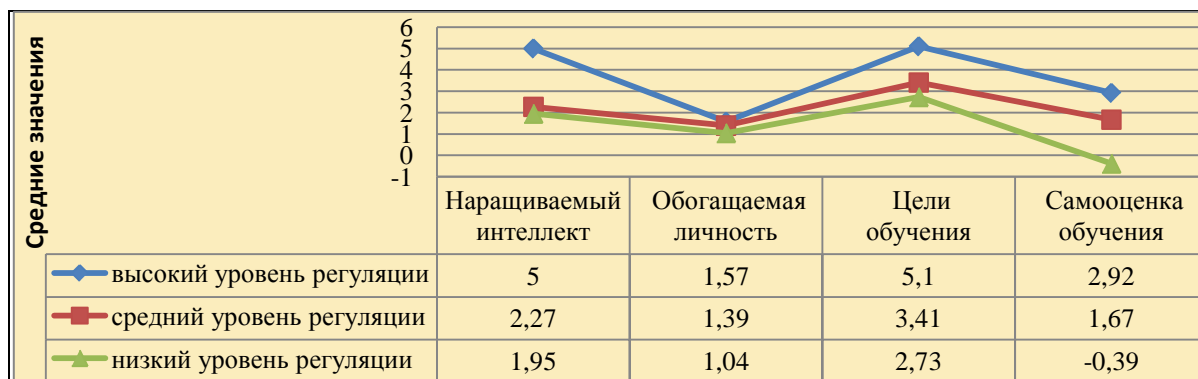


Рисунок – Соотношение средних значений принятия имплицитных теорий в группах испытуемых с высоким (N = 28), средним (N = 146) и низким (N = 23) уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности

Данные, приведенные на рисунке, позволяют констатировать общую тенденцию в принятии имплицитных теорий студентами с различным уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности, которая заключается в том, что «профили» житейских представлений о возможностях развития интеллекта и личности в выделенных группах испытуемых имеют выраженное сходство. Незначительные отличия средних значений, зафиксированные в группах испытуемых с различным уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности относительно принятия имплицитной теории «обогащаемая личность», являются подтверждением нашей первой частной гипотезы. Обнаруженная закономерность в целом согласуется с имеющимися в психологических исследованиях данными о том, что студенты вуза не склонны вос-

Продолжение таблицы

Понимание жизненного смысла учебной деятельности	–	–	–	–	–	–	0,43 (НУР)	0,0400**
Целеполагание учебной деятельности	–	–	–	–	0,53 (ВУР)	0,0030	–	–
Моделирование учебной деятель- ности	–	–	–	–	0,17 (СУР)	0,0360	–	–
Прогнозирование учебной деятельности	–	–	–	–	0,20 (СУР)	0,0123	–	–
Планирование учебной деятельности	–	–	–	–	–	–	–	–
Программирова- ние учебной деятельности	–	–	–	–	–	–	0,42 (НУР)	0,0434
Контроль учебной деятельности	0,17 (СУР)	0,0333	0,44 (ВУР)	0,0166	–	–	0,20 (СУР) 0,66 (НУР)	0,0140 0,0005
Самооценка результатов учебной деятельности	–	–	–	–	–	–	–0,39 (ВУР)	0,0390
Коррекция учебной деятельности	–	–	–	–	–	–	–	–
Принятие решений в учебной деятельности	0,46 (ВУР)	0,0132	–	–	–	–	0,38 (ВУР) –0,18 (СУР)	0,0457 0,0257
Общий уровень регуляции учебной деятельности	–	–	–	–	0,16 (СУР)	0,0460	0,67 (НУР)	0,0003

Примечания:

* С целью оптимизации текста статьи данные по группам испытуемых приведены в одной таблице.

** В таблице представлены коэффициенты корреляции, значимые на уровне $p < 0,05$ при соответствующем объеме выборки.

Как свидетельствуют результаты корреляционного анализа, нами обнаружены статистически значимые корреляционные связи между общим уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности и имплицитной теорией «принятие целей обучения» ($R = 0,16$, $p = 0,0460$) у студентов со средним уровнем регуляции и имплицитной теорией «самооценка обучения» ($R = 0,67$, $p = 0,0003$) у студентов с низким уровнем регуляции деятельности. Проанализируем обнаруженные корреляционные связи более подробно.

Данные, приведенные в таблице, свидетельствуют о том, что в группе студентов с низким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности (НУР) все статистически значимые корреляционные связи сосредоточились исключительно в пределах имплицитной теории «самооценка обучения». Примечательно, что наряду с сильной корреляцией с общим уровнем регуляции учебной деятельности ($R = 0,67$, $p = 0,0003$) имплицитная теория «самооценка обучения» достаточно тесно коррелирует с регуляторными процессами понимания жизненного смысла ($R = 0,43$, $p = 0,0400$), программирования ($R = 0,42$, $p = 0,0434$), контроля ($R = 0,66$, $p = 0,0005$) учебной деятельности. Обнаруженные корреляционные связи позволяют предполагать наличие у субъектов с низким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности регуляторного комплекса, в который входят процессы понимания жизненного смысла, составления программ, контроля процесса и результатов учебной деятельности, а также житейские представления о своем месте в иерархии достижений других студентов в сочетании с субъективными самооценками эффективности и значимости собственных усилий в учении. Однофакторный дисперсионный анализ подтвердил наличие данного регуляторного комплекса, так как его результаты позволили констатировать, что житейские репрезентации самооценки в учебной деятельности значимо влияют на общий уровень осознанной регуляции ($H = 13,81$, $df = 2$, $p = 0,0010$), а так же на регуляторный процесс понимания жизненного смысла учебной деятельности ($H = 11,37$, $df = 2$, $p = 0,0034$), который является базовым в системе личностной осознанной регуляции учебной деятельности, а его диагностические показатели отражают степень осознания личностью смысла учебной деятельности в индивидуальной жизнедеятельности.

В группе студентов со средним уровнем осознанной регуляции учебной деятельности (СУР) обнаружены слабые, но статистически значимые корреляционные связи регуляторных процессов с имплицитными теориями «наращиваемый интеллект», «принятие целей обучения» и «самооценка обучения». Очевидным является, что у студентов со средним уровнем осознанной регуляции учебной деятельности значительный вклад в регуляторику сознания вносят их житейские репрезентации целей обучения в вузе, так как кроме корреляции имплицитной теории «принятие целей обучения» с общим уровнем регуляции ($R = 0,16$, $p = 0,0460$) обнаружены статистически значимые корреляционные связи с регуляторными процессами моделирования ($R = 0,17$, $p = 0,0360$) и прогнозирования ($R = 0,20$, $p = 0,0123$) учебной деятельности. У этих студентов обнаружены корреляционные связи между регуляторным процессом контроля учебной деятельности и имплицитными теориями «наращиваемый интеллект» ($R = 0,17$, $p = 0,0333$) и «самооценка обучения» ($R = 0,20$, $p = 0,0140$), а также отрицательная корреляция имплицитной теории «самооценка обучения» с регуляторным процессом принятия решений в учебной деятельности ($R = -0,18$, $p = 0,0257$). Таким образом, регуляторный комплекс, наличие которого можно предполагать у студентов со средним уровнем осознанной регуляции учебной деятельности, объединяет в себе процесс контроля учебной деятельности в непосредственной связи с житейскими представлениями о целях обучения в вузе, о возможностях развития интеллекта в учебной деятельности и субъективными репрезентациями самооценки в учебе. Однофакторный дисперсионный анализ подтверждает эту связь и обнаруживает влияние субъективной репрезентации самооценки в учебе на контрольную функцию сознания субъектов со средним уровнем осознанной регуляции учебной деятельности ($H = 15,62$, $df = 2$, $p = 0,0004$). Такая направленность и высокая статистическая значимость связи может свидетельствовать о том, что у студентов со средней выраженностью осознанной регуляции учебной деятельности регуляторная функция сознания опирается на житейские, не в полной мере или фрагментарно осознаваемые представления о возможностях приобретения профессионального мастерства в процессе учебы в вузе. В обнаруженный регуляторный

комплекс входят также процессы моделирования и прогнозирования в единстве с житейскими представлениями о целях учебы в вузе. Отрицательная корреляционная связь между регуляторным процессом принятия решений в учебной деятельности и имплицитной теорией «самооценка обучения», по всей видимости, может свидетельствовать о том, что принятие субъектом жизненно важных решений, касающихся учебы в вузе, находится в обратной связи с его самооценкой. Другими словами, чем выше студент, имеющий средний уровень осознанной регуляции учебной деятельности, оценивает свои усилия, их эффективность, а также собственные достижения в учебе, тем менее выражена у него регуляторная функция сознания, отвечающая за принятие принципиальных решений относительно учения в вузе.

Как свидетельствуют данные, представленные в таблице, в группе студентов с высоким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности (ВУР) обнаружены корреляционные связи средней силы между отдельными регуляторными процессами и всеми четырьмя имплицитными теориями, исследование которых позволяет опросник имплицитных теорий. Эти связи образуют сложный регуляторный комплекс сознания субъектов учебной деятельности. Так, положительно коррелируют: процесс принятия решений в учебной деятельности с имплицитными теориями «наращиваемый интеллект» ($R = 0,46$, $p = 0,0132$) и «самооценка обучения» ($R = 0,38$, $p = 0,0457$), процесс целеполагания в учебной деятельности с имплицитной теорией «принятие целей обучения» ($R = 0,53$, $p = 0,0030$), отрицательные корреляции зафиксированы между процессом контроля учебной деятельности и имплицитной теорией «обогащаемая личность» ($R = -0,44$, $p = 0,0166$), между регуляторным процессом самооценки результатов учебной деятельности и имплицитной теорией «самооценка обучения» ($R = -0,39$, $p = 0,0390$). Однофакторный дисперсионный анализ позволил установить влияние: 1) регуляторного процесса принятия решений в учебной деятельности на имплицитную теорию «самооценка обучения» ($H = 4,36$, $df = 1$, $p = 0,0366$); 2) имплицитной теории «принятие целей обучения» на процесс целеполагания в учебной деятельности ($H = 6,97$, $df = 2$, $p = 0,0306$); 3) имплицитной теории «обогащаемая личность» на контроль в учебной деятельности ($H = 13,96$, $df = 2$, $p = 0,0009$).

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить некоторые ранее не обнаруженные и не описанные особенности взаимосвязи принимаемых имплицитных теорий и регуляторных процессов сознания у субъектов с различным уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности, которые могут быть представлены в следующих выводах.

1. Субъективные представления студентов как субъектов учебной деятельности о невозможности развития личностного потенциала в процессе учебы в вузе не имеют прямых взаимосвязей с уровнем сформированности у них личностной осознанной регуляции учебной деятельности.

2. У субъектов с низким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности существует регуляторный комплекс сознания, в который входят процессы понимания жизненного смысла, составления программ, контроля процесса и результатов учебной деятельности в тесной взаимосвязи с имплицитной теорией «самооценка обучения». При этом житейские репрезентации самооценки в учебной деятельности оказывают влияние на общий уровень осознанной регуляции, а также на регуляторный процесс понимания жизненного смысла учебной деятельности, который является базовым в системе личностной осознанной регуляции учебной деятельности, а его диагностические показатели отражают степень осознания личностью смысла учебной деятельности в индивидуальной жизнедеятельности.

3. Субъекты со средним уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности проявляют предрасположенность к преимущественному принятию имплицитной теории «цели обучения», что является свидетельством определенной степени зависимости регуляторной функции их сознания от житейских, не в полной мере или фрагментарно осознаваемых представлений о возможностях приобретения профессионального мастерства в процессе учебы в вузе.

4. У субъектов с высоким уровнем осознанной регуляции учебной деятельности сформирован личностный регуляторный комплекс, в котором тесно взаимосвязаны процессы целеполагания, принятия решений, самооценки результатов учебы с житейскими представлениями о возможностях развития интеллекта в учебной деятельности и приобретения профессионального мастерства в процессе учебы в вузе в сочетании с положительной оценкой собственных учебных достижений. При этом в данном регуляторном комплексе процесс принятия решений в учебной деятельности оказывает влияние на имплицитную теорию «самооценка обучения», имплицитная теория «принятие целей обучения» на процесс целеполагания в учебной деятельности.

Выявленные закономерности принятия имплицитных теорий студентами с различным уровнем личностной осознанной регуляции учебной деятельности могут представлять интерес для специалистов, работающих в системе социально-психологической службы вуза, преподавателей специальных дисциплин на психологических факультетах, кураторов академических групп, разработчиков учебных программ и образовательных стандартов в части определения академических, социально-личностных и профессиональных компетенций будущих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Моросанова, В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – 213 с.
2. Осницкий, А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / А.К. Осницкий. – М., 2003. – 370 л.
3. Прыгин, Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Г.С. Прыгин. – М., 2006. – 382 л.
4. Абульханова, К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения / К.А. Абульханова // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – С. 34–50.
5. Конопкин, О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–34.
6. Осницкий, А.К. Деятельностное и личностное в проявлениях субъекта / А.К. Осницкий // Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева [и др.]. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2009. – С. 314–324.
7. Моросанова, В.И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 134–140.
8. Сагиев, Р.Р. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Р.Р. Сагиев. – М., 1993. – 129 с.
9. Корнилова, Т.В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т.В. Корнилова [и др.] // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 8. – С. 86–100.

10. Галузо, П.Р. Осознанная саморегуляция личности как субъекта учебной деятельности / П.Р. Галузо // Вестник ГрГУ. Сер. 3. Филология. Педагогика. Психология. – 2012. – № 1 (127). – С. 141–148.

11. Смирнов, С.Д. Модифицированный вариант методики К. Двек для оценки типов имплицитных теорий интеллекта и личности, присущих студентам / С.Д. Смирнов // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. – 2005. – Вып. 82. – С. 40–55.

Galuzo P.R. Acceptance of Implicit Theories by Students being on Different Levels of Conscious Self-regulation of Studying Process

Given the subjective approach, the article describes the interrelation of subjectively accepted implicit theories and personal self-regulation of studying process by university students. A number of hypotheses on interrelation principles between consciousness regulation process and subjective ideas on possible intelligence and personal development of students as true subjects of studying process depending on the level of their conscious self-regulation of studying process are examined on the ground of empirical data. There were specified the primary interrelations of personal conscious self-regulation of studying process that are the following: subjects with low level regulation process with implicit theory «self-evaluation of studying process»; subjects with medium level of regulation process with implicit theory «objectives of studying process»; subjects with high level of regulation process with implicit theories «expanding intelligence» and «self-evaluation of studying process». There was also specified the direction and the degree of mutual influence of certain regulatory processes of conscious self-regulation system of a studying process's subject and the implicit theories accepted by a subject.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 21.12.2012