

КОГНИТИВНАЯ НАУКА В МОСКВЕ
НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ



**МАТЕРИАЛЫ
КОНФЕРЕНЦИИ
2017**

ПОД РЕД. Е.В. ПЕЧЕНКОВОЙ, М.В. ФАЛИКМАН

УДК 159.9

ББК 81.002

К57

К57 Коллективный

Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Материалы конференции 15 июня 2017 г.

Под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман. – М.: ООО «Буки Веди», ИППИП. 2017 г. – 596 стр.

Электронная версия

ISBN 978-5-4465-1509-7

УДК 159.9

ББК 81.002

ISBN 978-5-4465-1509-7

© Авторы статей, 2017

РОЛЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ В ЭФФЕКТАХ ПОЗИТИВНОЙ И НЕГАТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ РЕШЕНИИ АНАГРАММ

Е. А. Шепелева*, Е. А. Валуева, И. В. Кровицкая

e_shep@rambler.ru

Московский городской психолого-педагогический университет, Москва;
Институт психологии Российской академии наук, Москва

Аннотация. Работа посвящена исследованию взаимодействия академической Я-концепции и эмоциональной самооффективности с эффектами позитивной и негативной обратной связи при решении анаграмм. В исследовании приняли участие 2 группы респондентов – 131 школьник в возрасте 12–15 лет и 124 взрослых в возрасте от 18 до 37 лет. Все участники, случайным образом поделенные на три группы, решали анаграммы с позитивной или негативной обратной связью в процессе решения либо без всякой обратной связи. Школьники также заполняли опросник Аврора-5 и опросник эмоциональной самооффективности. Результаты показали, что, независимо от возраста, позитивная обратная связь приводит к более высокой успешности решения анаграмм, чем отсутствие обратной связи вообще. Также было обнаружено, что успешность в решении анаграмм испытуемыми, которые высоко оценивают свои аналитические способности по опроснику академической Я-концепции, не зависит от типа обратной связи. На уровне тенденции выявлено, что в условиях с отсутствующей обратной связью группа испытуемых с высокой эмоциональной самооффективностью наиболее успешно решает анаграммы по сравнению с группами с низкой и средней эмоциональной самооффективностью.

Ключевые слова: обратная связь, Я-концепция, самооффективность, самооценка, решение умственных задач, индивидуальные различия

Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ, проект № 15-36-01305 и при поддержке совместного гранта РФФИ и Правительства Москвы, проект № 15-36-70009.

Введение

Проблема эффективности позитивной и негативной обратной связи, или похвалы и критики, не теряет своей актуальности в психологии и педагогике. Вопрос о том, что является более действенным – поощрение одобряемого и «правильного» действия или порицание неодобряемого и «неправильного», часто встает перед родителями, учителями и руководителями. Несмотря на то что позитивная обратная связь субъективно воспринимается с большей готовностью, способствует самоутверждению и повышению самооценки и уверенности, а отрицательная обратная связь принимается с трудом и воспринимается как угрожающая, оба типа обратной связи могут быть полезны (Dahling, Ruppel, 2016). Так, знания, которые получают с негативной обратной связью, могут способствовать личностному

росту и положительным изменениям (Karpes et al., 2012). В исследованиях показано, что и позитивная, и негативная обратная связь могут иметь разную эффективность для разных целей. Например, в исследовании Плахта с соавторами на выборке обучающихся медсестринскому делу было продемонстрировано, что высококачественная позитивная обратная связь связана с более высокими академическими оценками студентов, с результативностью клинической практики и высокой самооценкой, при этом высококачественная негативная обратная связь связана с более точной самооценкой студентов (Plakht et al., 2013). В то же время существуют причины, которые мешают эффективному использованию как позитивной, так и негативной обратной связи (Audia, Locke, 2003), например, неспособность к конструктивным выводам. В недавнем исследовании (Dahling, Ruppel, 2016) участники получали не соответствующую действительности обратную связь о своих способностях. В результате у респондентов, получивших негативную обратную связь, понизилась самооффективность. Тем не менее участники, ориентированные на овладение мастерством в процессе обучения, не были чувствительны к отрицательным оценкам, в отличие от участников, ориентированных на достижение результатов (классификация согласно теории Dweck, 1999). В рамках теории К. Двек индивиды, ориентированные на достижение, нуждаются в постоянном подтверждении своей самооценки, в отличие от ориентированных на мастерство. По мнению авторов, данные результаты указывают на важность развития ориентации на учебные цели, что позволит учащимся выработать конструктивную реакцию на критику. Таким образом, оба типа обратной связи могут быть полезны в различных ситуациях и для разных людей. Можно предположить, что индивидуальная чувствительность к похвале или критике опосредуется определенными предикторами — например, гендерными различиями или личностными особенностями, и эффективность позитивной и негативной обратной связи следует изучать с учетом специфики индивидуальных и ситуативных особенностей. Важной задачей представляется поиск и изучение предикторов, определяющих влияние позитивной и негативной обратной связи на продуктивность деятельности и обучения. В предыдущих исследованиях коллектива авторов по данной тематике было показано, что в восприятии обратной связи могут обнаруживаться гендерные различия — по результатам эксперимента у мальчиков позитивная обратная связь приводила к значимому снижению успешности решения анаграмм. Также было продемонстрировано, что мотивация достижения может играть значимую роль в отложенном эффекте негативной и позитивной обратной связи (Шепелева, Валуева, 2015; 2016).

Целью данной работы было исследование эмоциональной самооффективности и академической Я-концепции как предикторов эффективности позитивной и негативной обратной связи в решении умственных задач. Была выдвинута гипотеза о том, что негативная и позитивная обратная связь имеет разную результативность в отношении решения анаграмм в зависимости от уровня данных самооценочных переменных.

Материалы и процедура исследования

Были использованы следующие методики:

- 1) Сокращенная шкала эмоциональной самооффективности (Kirk et al., 2008) в русскоязычной адаптации Е. А. Шепелевой;
- 2) Шкала академической Я-концепции Аврора-z (Chart et al., 2008; Mandelman et al., 2010) в русскоязычной адаптации Е. А. Шепелевой;
- 3) Специально разработанная компьютерная экспериментальная методика исследования влияния обратной связи на эффективность решения анаграмм (авторы Е. А. Шепелева, Е. А. Валуева).

В исследовании приняли участие 2 группы испытуемых – 131 школьник в возрасте 12–15 лет (62 мальчика, 69 девочек) и 124 взрослых в возрасте от 18 до 37 лет (средний возраст 19.3, ст. откл. 2.7, 32 мужчины, 92 женщины). Все участники выполняли методику с решением анаграмм, а школьники в дополнение к этому заполняли опросники. Эксперимент состоял в моделировании двух типов обратной связи и нейтральных условий в процессе решения анаграмм. Все участники решали 24 анаграммы с 15-тисекундным ограничением времени, при этом случайным образом делились на три группы, получавшие разную обратную связь. В качестве экспериментальных задач были выбраны анаграммы потому, что испытуемый, как правило, знает сам о правильности/неправильности своего решения, и обратная связь в данном случае несет скорее эмоциональную, чем информирующую нагрузку. Первая группа (37 взрослых и 40 школьников) получала «позитивную» обратную связь – в случае верного решения анаграммы на экран выводилось сообщение «Вам удалось решить эту анаграмму!», в случае неверного решения не сообщалось ничего. Вторая группа (47 взрослых и 46 школьников) получала «негативную» обратную связь – при неверном решении выводилось сообщение «Вам не удалось решить эту анаграмму!», о верных решениях не сообщалось. Третья группа (40 взрослых и 45 школьников) не получала никакой информации о правильности своих решений. Данные по уровню академической Я-концепции были получены у 103 школьников, по эмоциональной самооффективности – у 113 школьников. Школьники были разбиты на 3 группы в зависимости от показателей по каждому из опросников – с низким, средним и высоким результатом.

Результаты

1. Для проверки влияния обратной связи на успешность решения анаграмм был проведен однофакторный дисперсионный анализ с тремя уровнями межгруппового фактора «*Тип обратной связи*». Сначала анализ был проведен для групп школьников и взрослых по отдельности. Значимого влияния фактора *обратной связи* выявлено не было ни в первом ($F(2,128)=2.65, p=.08$), ни во втором случае ($F(2,121)=1.54, p=.22$). Однако паттерн результатов был схож, поэтому данные двух групп были объединены. Для объединенной выборки было выявлено значимое влияние фактора *обратной связи* ($F(2,252)=2.97, p=.05$). Точность решения анаграмм при позитивной, негативной и отсутствующей обратной связи составила 0.58, 0.54 и 0.51 соответственно. При этом значимые различия ($p=.044$) получены только между условиями с позитивной и отсутствующей обратной связью.

2. Для проверки опосредующего влияния самооффективности и Я-концепции на результаты предъявления разного типа обратной связи в группе школьников был произведен двухфакторный дисперсионный анализ, в котором зависимой переменной выступала точность решения анаграмм, а независимыми – тип обратной связи и индивидуально-личностные особенности. Результаты анализа продемонстрировали, что:

- 2.1. Для группы школьников, имеющих валидные данные по опроснику академической Я-концепции в аналитической сфере, существует взаимодействие факторов «Тип обратной связи» и «Уровень аналитической Я-концепции» ($F(4, 94) = 2.60, p = .04$). В группах с низкой и средней аналитической Я-концепцией влияние фактора «Тип обратной связи» значимо или значимо на уровне тенденции ($F(2, 29) = 5.02, p = .01$ и $F(2, 34) = 2.99, p = .06$ соответственно), при этом в группе с высокой аналитической Я-концепцией влияние фактора не значимо ($F(2, 31) = 0.68, p = .52$). Этот результат свидетельствует о том, что успешность в решении анаграмм испытуемыми, которые высоко оценивают свои аналитические способности по опроснику академической Я-концепции, не зависит от типа обратной связи.
- 2.2. Для группы школьников, имеющих валидные данные по опроснику эмоциональной самооффективности на уровне тенденции, выявлено взаимодействие факторов «Эмоциональная самооффективность» и «Тип обратной связи» ($F(4, 104) = 2.31, p = .06$). В условиях с отсутствующей обратной связью группа испытуемых с высокой эмоциональной самооффективностью наиболее эффективна по сравнению с группами с низкой ($t(18) = 1.89, p = .07$) и средней ($t(30) = 2.18, p = .04$) эмоциональной самооффективностью, успешность решения которых в нейтральных условиях наиболее низкая.

Обсуждение результатов и выводы

Полученные данные показывают, что чувствительность школьников к похвале и критике может быть опосредована уровнем их эмоциональной самооффективности и Я-концепции в сфере аналитических способностей. Можно предположить, что при высоких самоооценочных представлениях успешность в решении умственных задач становится независимой от внешней оценки. В то же время при низкой уверенности в своих академических возможностях и эмоциональной устойчивости обратная связь может существенным образом влиять на успешность решения задач. Дальнейшие исследования данной проблематики ставят перед собой цель достижения статистической значимости полученных результатов, для чего планируется расширение экспериментальной выборки.

Литература

Шепелева Е. А., Валуева Е. А. Роль обратной связи и мотивации в решении анаграмм // Седьмая международная конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов. Светлогорск, 20 – 24 июня 2016 года / Под ред. Ю. И. Александрова, К. В. Анохина. 2016. С. 635 – 636.

Шенелева Е. А., Валуева Е. А. Роль самооценки и гендерных различий в восприятии позитивной и негативной обратной связи при решении анаграмм // Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Материалы конференции. 2015. Москва, 2015. С. 469–474.

Audia P., Locke E. Benefiting from negative feedback // *Human Resource Management Review*. 2003. Vol. 13. No. 4. P. 631–646. doi:10.1016/j.hrmr.2003.11.006

Chart H., Grigorenko E. L., Sternberg R. J. Identification: The Aurora Battery // *Critical issues and practices in gifted education* / J. A. Plucker, C. M. Callahan (Eds.). Waco, TX: Prufrock, 2008. P. 281–301.

Dahling J., Ruppel J. Learning goal orientation buffers the effects of negative normative feedback on test self-efficacy and reattempt interest // *Learning and Individual Differences*. 2016. Vol. 50. P. 296–301. doi:10.1016/j.lindif.2016.08.022

Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis group, 1999.

Kappes A., Oettingen G., Pak H. Mental contrasting and the self-regulation of responding to negative feedback // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2012. Vol. 38. No. 7. P. 845–857. doi:10.1177/0146167212446833

Kirk B., Schutte N., Hine D. Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale // *Personality and Individual Differences*. 2008. Vol. 45. No. 5. P. 432–436. doi:10.1016/j.paid.2008.06.010

Mandelman S., Tan M., Kornilov S., Sternberg R. The metacognitive component of academic self-concept: The development of a triarchic self-scale // *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 2010. Vol. 9. No. 1. P. 73–86. doi:10.1891/1945-8959.9.1.73

Plakht Y., Shiyovich A., Nusbaum L., Raizer H. The association of positive and negative feedback with clinical performance, self-evaluation and practice contribution of nursing students // *Nurse Education Today*. 2013. Vol. 33. No. 10. P. 1264–1268. doi:10.1016/j.nedt.2012.07.017

The Role of Academic Self-Concept and Emotional Self-Efficacy in Positive and Negative Effects on Anagram Solving

Shepeleva E. A. *, Valueva E. A. & Krovitskaya I. V.

e_shep@rambler.ru

Moscow State University for Psychology and Education; Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences

Abstract. We investigated the interaction of academic self-concept and emotional self-efficacy with positive and negative feedback effects in anagram solving. Two groups of respondents participated in the research: 131 students aged 12–15 years and 124 adults aged 18–37 years. All participants were randomly divided into three groups. They solved anagrams with positive/negative feedback or without any feedback. School students also filled out an Avrora-s questionnaire and Emotional Self-Efficacy Scale. The results showed that the positive feedback condition enhanced anagram solving in comparison to the absent feedback condition. We also found that efficiency in the anagram solving by participants with high academic self-concept in analytical skills does not depend on feedback type. In addition, participants with high emotional self-efficacy tend to solve anagrams without any feedback more efficiently than participants with middle and low emotional self-efficacy.

Keywords: feedback, self-concept, self-efficacy, self-esteem, problem solving, individual differences