КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ПСИХОЛОГИЯ СОСТОЯНИЙ ЧЕЛОВЕКА

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Сборник статей Третьей Международной научной конференции

Казань, 8–10 ноября 2018 г.

КАЗАНЬ
2018

УДК 159.9
ББК 88.3
П86

Конференция поддержана грантом РФФИ 18-013-20044 «Третья Международная научная конференция "Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы"».

Печатается по решению Ученого совета Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

Ответственные редакторы:
А.Б. Алишев,
А.О. Прохоров

П86 **Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы.** Сборник статей Третьей Международной научной конференции. (Казань, 8–10 ноября 2018 г.) / отв. ред.: Б.С. Алишев, А.О. Прохоров. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – 244 с.

ISBN 978-5-00130-102-8

В сборник включены развернутые статьи, подготовленные авторами на основе их докладов на Третьей Международной научно-практической конференции «Психология психических состояний: актуальные теоретические и прикладные проблемы». Они охватывают широкий спектр теоретических и научно-практических исследований в области психических состояний и в некоторых смежных областях. Материалы воспроизведены в авторской редакции.

УДК 159.9
ББК 88.3

ISBN 978-5-00130-102-8

© Издательство Казанского университета, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Алдашева А. А., Зеленова М.Е., Рунец О.В. Саморегуляция стресса у социальных воспитателей как фактор профессионализма и устойчивости приемной семьи 5
Алишев Б.С. Переживание собственного прошлого и будущего в юношеском возрасте 19
Алонсо Агилар-Валера Х. Нейропсихология саморегуляции: важность оценки исполнительных функций в клинической психологии 35
Артемьева Т.В. Позитивные и негативные эмоции в юморе детей: качественный анализ 42
Артищева Л.В. Прошлое и будущее в субъективном опыте психических состояний лиц с дефицитарным развитием 48
Валиуллина М.Е. Этапы процесса рефлексии и познавательные состояния учащихся в разных контекстах знакомства с новой учебной темой 59
Волочков А.А., Скорынин А.А. Актуальные песенные предпочтения как индикатор эмоционального благополучия школьников и студентов 65
Кашапов М.М. Интеллектуальные состояния как ресурс профессионализации мышления субъекта 73
Кобылянская Л.И. Смыслопорождающая мотивация совладающего поведения личности в трудных жизненных ситуациях 90
Обознов А.А., Бессонова Ю.В. Психологическое благополучие в профессиональной деятельности 101
Олефир В.А. Личностные ресурсы как медиаторы во взаимосвязи между антецедентами стресса и предсоревновательной тревогой 113
Прохоров А.О. Психические состояния и сознание: структурно-функциональная модель отношений 123
Прохоров А.О., Артищева Л.В. Специфика познавательных состояний в зависимости от рефлексивных процессов 134
Салихова А.Б.., Салихова Н.Р. Особенности психических состояний в ситуациях наличия и отсутствия автономии субъекта при разном уровне толерантности личности к неопределенности 142
Салихова Н.Р. Линч М.Ф., Еремеева А.В. Проявление автономности в психических состояниях студентов 152
Сапогова Е.Е. Экзистенциальные характеристики кризиса старения 162
Солондаев В.К. Психическое состояние в логике процессов переживания и понимания 171
Сулейманов Р.Ф. Психоэмоциональные состояния как энергетическое

обеспечение умственных действий 180
Фалилеева М.В., Юсупов М.Г. Динамика психических состояний школьников в процессе решения геометрических задач различного уровня трудности 188
Фахрутдинова Л.Р. Категории переживания, психического состояния и впечатления 204
Фахрутдинова Л.Р., Шакуров Н.М. Взаимосвязи характеристик переживания и эго-защитных механизмов старшеклассников 218
Чернов А.В., Юсупов М.Г. Влияние свойств личности на познавательные состояния студентов 227
Сведения об авторах 240

САМОРЕГУЛЯЦИЯ СТРЕССА У СОЦИАЛЬНЫХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И УСТОЙЧИВОСТИ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ*

Алдашева А. А., Зеленова М.Е., Рунец О.В.
Институт психологии Российской академии наук, Москва

Аннотация. Исследование направлено на выявление психологических переменных, способствующих успешности и устойчивости профессиональных приемных семей. Представлены результаты эмпирического изучения уровня стресса и особенностей саморегуляции психических состояний у представителей группы профессионалов, выполняющих функции приемных родителей («социальных воспитателей). Выявлены и описаны характерные особенности индивидуального стиля саморегуляции поведения и деятельности социальных воспитателей. Проведено межгрупповое сравнение регуляторных профилей «социальных воспитателей», «обычных родителей» и специалистов такой помогающей профессии социономического типа как «фельдшера скорой медицинской помощи». Показано, что уровень развития компонентов индивидуального стиля саморегуляции у социальных воспитателей можно отнести к профессионально важным качествам, учет которых необходим при отборе кандидатов, желающих создать замещающую семью

Ключевые слова: профессиональная приемная семья, профессия «социальный воспитатель», профессионально важные качества, стресс, механизмы регуляции психических состояний, индивидуальный стиль саморегуляции

Введение

Проблема эффективности профессиональной деятельности и выявление профессионально значимых качеств у работников, занятых в разных сферах трудовой деятельности, относится к числу приоритетных направлений психологии труда. Особую значимость решение задач, связанных с подбором специалистов, диагностикой уровня профессионализма и формированием профессионалов имеет в помогающих профессиях социономического типа, где индивидуально-личностные свойства работника играют первостепенную роль, так как относятся к числу непосредственных инструментов деятельности и являются важным условием и ведущей детерминантой успешности трудового процесса. Среди наиболее значимых критериев, определяющих успешность в помогающих профессиях социономического типа, исследователи называют мотивационно-ценностные ориентации человека, его альтруистическую направленность, установку на взаимодействие и помощь окружающим, уровень социально-психологическрй зрелости, способность к принятию ответственности за по-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ № 18-013-00118

следствия своих действий и благополучие другого человека. К данному типу профессий относится деятельность врачей, социальных работников, фельдшеров скорой медицинской помощи и многих других специалистов, включая профессиональных приемных родителей («социальных воспитателей»), осуществляющих заботу о детях-сиротах на основе соответствующего трудового договора *(Климов, 1997; Маркова, 1996)*.

Важно также отметить, что социономические профессии помогающего типа в большинстве случаев – это профессии с высоким уровнем стресса. Как показывают исследования, способность к преодолению стресса всегда отражается на результативности труда. Эффективность помогающего поведения зависит от способности работающего субъекта к преодолению негативных психических состояний (*Алдашева, Зеленова, 2016; Жуйкова, Панюшина, 2015*).

Результаты исследований, посвященных поиску способов преодоления стресса и его последствий, позволили установить, что в поддержании психического равновесия профессионала большая роль принадлежит позиции самого работающего индивида и его умению активировать в случаях воздействия стрессоров свои внутренние ресурсы, способствующие преодолению трудных ситуаций. Неоднократно показано, что купирование негативных психических состояний тесно связано с определенными эмоциональными, когнитивными и личностными свойствами человека (*Бодров, 2006; Леонова, Кузнецова, 2009; Прохоров, 2005 и др.*).

Особое место в структуре субъективных ресурсов преодоления стресса принадлежит механизмам и способам психической регуляции поведения и деятельности. Исследования разных лет, проводимые в этой области, показали важное значение составляющих системы осознанной саморегуляции произвольной активности и деятельности индивида, роль особенностей и взаимосвязей отдельных компонентов регуляции, целостной структуры регуляторного профиля (*Дикая, 2012; Алдашева и др., 2018; Зеленова, 2013 и др.*).

Большую практическую значимость для решения задач, связанных с выявлением регуляторных механизмов преодолевающего поведения в экстремальных и сложных ситуациях, имеют эмпирические работы, проводимые в русле дифференциального подхода. Психологическое обследование профессионалов показало, что уровень развития компонентов индивидуального стиля регуляции произвольной активности и деятельности являются важными предикторами надежности и успешности решения трудовых задач в разных видах труда. В ходе цикла исследований установлены и описаны особенности структуры «гармоничного регуляторного профиля», а также «акцентуированного регуляторного профиля». Показано, что диагностика профиля индивидуального стиля саморегуляции у специалистов, работающих в сложных и экстремальных усло-

виях, позволяет прогнозировать успешность деятельности (*Моросанова, 2004, 2012*).

Актуальность выявления механизмов саморегуляции поведения и деятельности в помогающих профессиях социономического типа в настоящее время во многом обусловлена необходимостью решения практических задач, возникающих в связи с семейным устройством детей, оставшихся без попечения родителей и формированием профессиональных приемных семей. Проект закона «О внесении изменений в Семейный кодекс Российской Федерации и Трудовой кодекс Российской Федерации в части передачи детей на социальное воспитание», рассматриваемый в Госдуме РФ, предусматривает юридический статус для профессиональных приемных родителей и фактическое закрепление новой социономической профессии, получившей название «социальный воспитатель.

Несмотря на многоэтапную процедуру подбора замещающих семей, включающую собеседование и психологическую диагностику кандидатов в социальные воспитатели, статистика правонарушений в приемных семьях и возврат детей-сирот обратно в социальные учреждения вызывает сильную тревогу общества. Опыт функционирования профессиональных приемных семей свидетельствует, что прошедшие отбор замещающие родители часто плохо представляют трудности, которые их ожидают при воспитании детей, получивших травматический жизненный опыт и имеющих серьезные заболевания и отклонения в интеллектуальной и эмоциональной сфере. Помимо этого, жизнь большой приемной семьи наполнена особыми стрессорами, приводящими к внутрисемейным конфликтам и проблемным ситуациям. В семьях часто встречаются проблемы, вызванные совместным проживанием приемных и кровных детей, конфликты приемных родителей с сотрудниками органов социальной опеки, проблемы взаимодействия с родственниками принятых в семью социальных сирот. В итоге приемная семья может утратить жизнеспособность и прекратить свое функционирование (*Крюкова, Сапоровская, 2016; Куфтяк, 2010; Николаева, Япарова, 2005; Шульга, 2016 и др.)*.

Методика и участники исследования

С целью изучения успешности преодоления стресса социальными воспитателями в зависимости от конструктивности индивидуального профиля саморегуляции поведения и деятельности, было проведено эмпирическое исследование. Компоненты индивидуального стиля саморегуляции респондентов рассматривались в качестве важных психологических ресурсов, свидетельствующих о способности приемных родителей к успешному выходу из сложных ситуаций, возникающих в ходе жизнедеятельности приемной семьи.

Выборку респондентов была разделена на следующие группы:

1) «социальные воспитатели» (СВ) – в данную группу вошли профессиональные приемные родители, воспитывающие детей-сирот (от 2-х до 9-ти), ранее находившихся в социальных учреждениях; всего 96 ч-к, средний возраст – 47±8 года;

2) «обычные родители» (ОР) – в данную группу вошли родители, проживающие в г. Москва, воспитывающие собственных детей (от 1-го до 3-х), представители разных профессий; всего 44 ч-ка; средний возраст – 41±11 лет;

3) «фельдшера скорой помощи» (ФСП) – в данную группу вошли медицинские работники, занятые на скорой помощи, т.е., представители одной из помогающих профессий социономического типа; всего 72 ч-ка, средний возраст – 36±7 лет; кол-во детей – от 1-го до 3-х.

Процедура обследования предполагала заполнение следующих психологических опросников.

1. Характеристики саморегуляции поведения и деятельности определялись с помощью методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Методика направлена на диагностику уровня сформированности регуляторных психических компонентов и включает шкалы: 1.«планирование» (Пл), 2.«моделирование» (М), 3.«программирование» (Пр), 3.«оценка результатов» (Ор), 4.«гибкость» (Г), 5.«самостоятельность» (С), 6. «общий уровень саморегуляции» (ОУ).

2. Стрессоустойчивость и стрессонаполненность жизни определялись с помощью методики Т.Х. Холмса, Р.Х. Раге «Шкала определения стрессоустойчивости и социальной адаптации» (T.H. Holms, R.H. Rahe The Social Readjustment Rating Scale, SRRS). Опросник направлен на выявление степени стрессоустойчивости и риска возникновения психосоматических заболеваний. Его применение на разных профессиональных группах показало, что люди, имеющие высокую стрессонаполненность жизни достоверно чаще страдают соматическими расстройствами (имеют проблемы с иммунитетом, у них развивается диабет, определенные виды рака, переломы, травмы и т.д.). У них часто выше уровень психической и социальной дезадаптации (*Алдашева и др., 2017; Баканов, Зеленова, 2015; Вейтен, Ллойд, 2002 и др*.).

Статистическая обработка данных осуществлялась на основе программ SPSS. Были использованы методы сравнительного анализа (U-критерий Манна-Уитни, Т-критерий Стьюдента) и метод корреляционного анализа Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Особенности саморегуляции и типичный профиль ССПМ социальных воспитателей

Результаты обработки опросника ССПМ и полученное распределение респондентов в зависимости от значений общего показателя уровня саморегуляции (ОУ ССПМ) представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Частота встречаемости респондентов с разным уровнем выраженности суммарного индекса ССПМ

№	Индекс ОУ ССПМ	Группы		
		социальные воспитатели (СВ)	обычные родители (ОР)	фельдшера скорой помощи (ФСП)
1	низкий ОУ ССПМ	1,41%	2,27%	9,59%
2	средний ОУ ССПМ	39,44%	70,46%	57,53%
3.	высокий ОУ ССПМ	59,15%	27,27%	32,88%

Рассмотрение таблицы 1 показывает, что 59,15% социальных воспитателей имеют «высокий» уровень развития регуляторных навыков, «низкий» уровень имеют 1,41% обследованных и 39,44% представителей группы СВ характеризуются «средним» уровнем сформированности компонентов системы индивидуального стиля саморегуляции.

В группе «обычных родителей» чаще всего встречаются индивиды со «средним» уровнем саморегуляции – 70,46% случаев. Около одной трети обычных родителей имеют «высокий» уровень развития регуляторных навыков – 27,27%. «Низкие» значения показателя ОУ ССПМ встречаются у 2,27% обычных родителей.

В группе «фельдшеров скорой помощи» преобладают индивиды со «средним» уровнем развития регуляторных навыков – 57,53%; «высокий» уровень ОУ ССПМ имеют 32,88% обследованных участников группы ФСП, «низкий» – 9,59% представителей данной эмпирической группы.

При проведении сравнительного анализа подтвердилось то, что «социальные воспитатели» по сравнению с «обычными родителями» и «фельдшерами скорой помощи», обладают более развитыми регуляторными навыками (см. таблицу 2).

При сравнении «социальных воспитателей» и «обычных родителей» обнаружено, что в группе СВ значения регуляторных компонентов «программирование» и «моделирование» достоверно выше, чем средние значения данного показателя в группе ОР. Различия в уровне выраженности регуляторных компонентов «планирование» и «оценка результатов» у СВ и ОР не являются статистически значимыми. Регуляторный компонент «самостоятельность» у социальных воспитателей имеет достоверно более низкие значения.

Сравнение групп «социальные воспитатели» и «фельдшера скорой помощи» показало, что у СВ более развиты такие регуляторные компоненты ССПМ, как «моделирование» и «оценка результатов». Уровень сформированности компонента «самостоятельность» у СВ достоверно ниже, чем его средние значения в группе ФСП. Регуляторные компоненты «планирование», «программирование» и «гибкость» у СВ и ФСП имеют статистически близкие значения средних.

Таблица 2.

Межгрупповой сравнительный анализ результатов ССПМ

Статистики критерия		U Манна-Уитни	W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Результаты сравнения групп СВ и ОР					
Шкалы ССПМ	«планирование»	503	1493	-1,09	0,27
	«моделирование»	364	1354	-2,78	0,005
	«программирование»	334,5	1334,5	-3,03	0,002
	«оценка результатов»	536	1526	-0,71	0,474
	«гибкость»	506,5	1496,5	-1,06	0,289
	«самостоятельность»	317	695	-3,32	0,001
	«общий уровень»	422,5	1412,5	-2,03	0,042
Результаты сравнения групп СВ и ФСП					
Шкалы ССПМ	«планирование»	901,5	3602,5	-0,661	0,50
	«моделирование»	560	3261	-3,35	0,001
	«программирование»	831	3532	-1,22	0,22
	«оценка результатов»	643	3344	-2,71	0,01
	«гибкость»	853,5	1231,5	-1,04	0,28
	«самостоятельность»	458	836	-4,14	0,001
	«общий уровень»	667	3268	-1,97	0,056

На рисунке 1 изображен профиль индивидуального стиля саморегуляции, являющийся типичным для группы социальных воспитателей. Его анализ, проведенный по критериям, выработанным В.И. Моросановой (*Моросанова, 2004*), позволил выделить следующие моменты.

Профиль социальных воспитателей по уровню развития почти всех основных регуляторных компонентов и показателю ОУ попадает в нормативную

группу со «средним уровнем сформированности». Кроме того, регуляторный компонент «моделирование» имеет «высокий уровень сформированности».

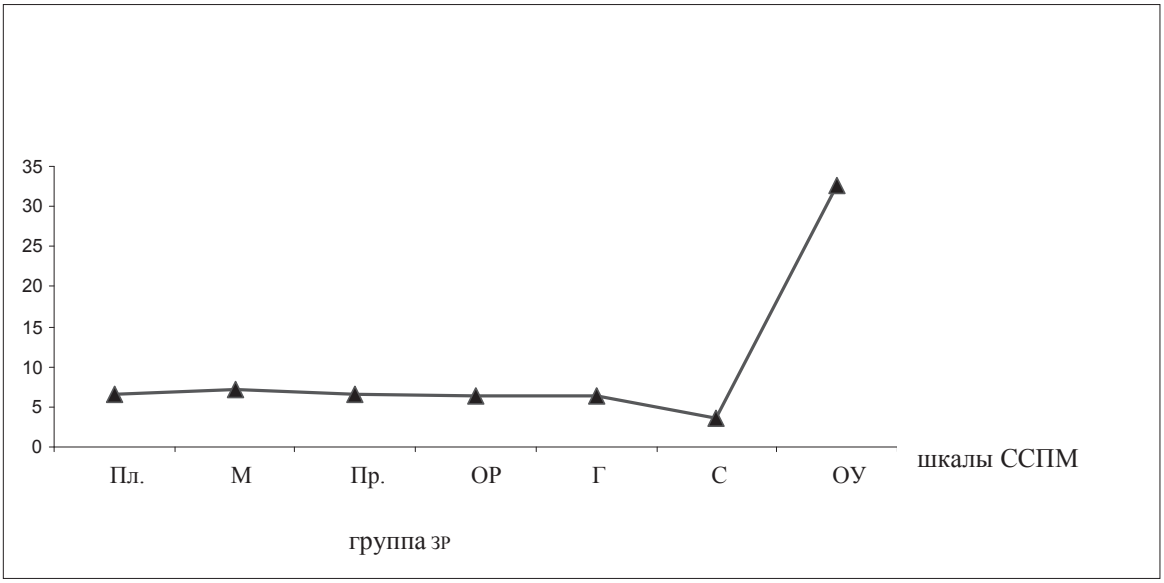


Рис. 1. Профиль ССПМ «социальных воспитателей»

То есть, интерпретация профиля индивидуального стиля саморегуляции социальных воспитателей позволяет сделать заключение о том, что для данной группы профессионалов характерна развитая система осознанной регуляции поведения и деятельности. У социальных воспитателей хорошо развиты такие регуляторные компоненты как «планирование», «моделирование», «программирование», «гибкость» и «оценка результатов», влияющие на успешность и результативность в любом виде труда. «Средний уровень» значений компонентов профиля свидетельствует о способности СВ ставить цели (осуществлять планирование), выделять необходимые и достаточные условия их реализации (моделировать деятельность), выстраивать последовательность исполнительских действия (программировать шаги на пути к цели). Значения компонента индивидуального стиля «оценка результатов» показали способность социальных воспитателей адекватно оценивать результаты действий, а значения шкалы «гибкость» свидетельствуют о том, что социальные воспитатели способны учитывать изменение ситуации и корректировать свои действия.

Анализ профиля индивидуального стиля саморегуляции социальных воспитателей выявил также, что компонент «самостоятельность» занимает в его структуре наиболее низкую позицию. Структурный компонент «самостоятельность» характеризует уровень автономности и независимости индивида в процессе осуществления деятельности. У социальных воспитателей данный компонент имеет пограничные значения, близкие к «низкому» уровню развития. Значения «самостоятельности» у социальных воспитателей по результатам

сравнительного анализа, достоверно ниже чем у обычных родителей и фельдшеров скорой помощи (P< 0,001). Этот факт, возможно, отражает реальный «уровень зависимости» приемных родителей от контроля со стороны разных государственных комиссий, с которыми социальным воспитателям необходимо согласовывать свои действия (бюджет, организацию домашнего быта, досуга и т.д.). Условия, в которых работают и воспитывают детей профессиональные приемные родители, включают достаточно жесткий внешний контроль и требуют гибкости при выполнении многочисленных пунктов трудового договора.

Таким образом, обсуждая итоги, можно сказать, что полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что регуляторные компоненты индивидуального стиля саморегуляции социальных воспитателей находятся на среднем уровне сформированности. Сильной стороной социальных воспитателей выступает хорошо развитое «планирование», опосредующее любую деятельность и являющееся системообразующим компонентом в структуре индивидуального стиля саморегуляции. Высокий уровень развития «моделирования» позволяет профессиональным приемным родителям иерархизировать действия по степени значимости для достижения целей. Взаимосвязь компонентов «планирование», «моделирование» и «программирование» свидетельствует о способности социальных воспитателей к организации конкретной деятельности и отсутствии склонности к фантазированию и импульсивному поведению. Поступки, характерные для людей, имеющих подобный тип профиля, обычно бывают осознанными, а выдвигаемые цели тесно связаны с конкретными условиями. При этом реалистично оценивая ситуацию, социальные воспитатели способны гибко реагировать на ее изменение.

В целом, мы получили, что компоненты профиля ССПМ, характерного для социальных воспитателей имеют достаточно высокий уровень развития и сбалансированную структуру, что дает основания отнести данный профиль к числу «гармоничных регуляторных профилей» (по В.И. Моросановой).

2. Индивидуальный стиль саморегуляции и стрессоустойчивость социальных воспитателей

Жизнеспособность профессиональной приемной семьи определяется множеством переменных и имеет свои специфику. Дети, оставшиеся без родителей и воспитывающиеся в социальных учреждениях, обычно характеризуются специалистами как «трудные». Они имеют многочисленные медицинские диагнозы, а также поведенческие и эмоциональные отклонения. Желающие взять в семью на воспитание социальных сирот приемные родители не всегда хорошо представляют характер и количество проблемных ситуаций, с которыми им придется сталкиваться в процессе социализации и воспитания социальных сирот. В результате часто возникают проблемные ситуации, которые при-

водят к появлению признаков психологического неблагополучия и стресса у всех членов приемной семьи (*Алдашева, Зеленова, 2015; Шульга, 2017 и др.*).

Для выявления уровня стрессоустойчивости социальных воспитателей применялась методика Холмса-Раге. Были выделены группы респондентов, имеющих «высокий», «пороговый» и «низкий» уровень сопротивляемости стрессу. Результаты представлены на рисунке 2.

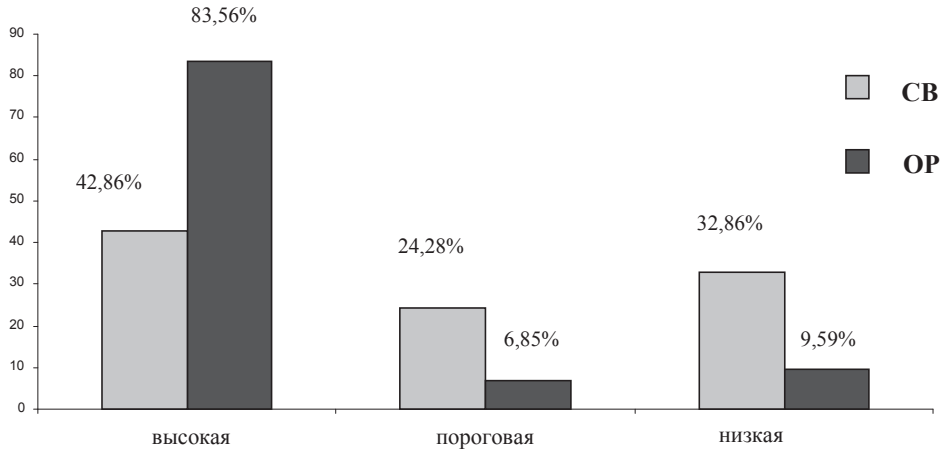


Рис. 2. Стрессоустойчивость респондентов в группах СВ и ОР.

Обработка данных показала, что «высокую» степень стрессоустойчивости имеют 42,86% обследованных «социальных воспитателей», у 24,28% представителей группы СВ отмечается ее «пороговый» уровень, 32,86% респондентов характеризуются «низкой» степенью стрессоустойчивостью. То есть, 57,14% (более половины) обследованных социальных воспитателей попадают в «зону риска», когда существует большая вероятность возникновения соматических заболеваний и нервных расстройств.

В группе «обычных родителей» наблюдается следующее распределение: 83,56% обследованных ОР имеют «высокую» степень стессоустойчивости, «проговый» уровень зафиксирован у 6,85% представителей данной группы, в 9,59% случаев в группе ОР встречается «низкая» степень стрессоустойчивости.

Применение методов статистического межгруппового сравнения средних показало, что различия между социальными воспитателями и обычными родителями являются статистически достоверными на уровне $P < 0,001$.

Полученные нами результаты подтверждают наблюдения практиков, непосредственно работающих и сопровождающих профессиональные приемные семьи и которые отмечают, что многим приемным родителям необходима поддержка и помощь психологов и психотерапевтов. Кроме того, сами родите-

ли отмечают значимость постоянной поддержки со стороны общества и ближнего окружения для эмоционального благополучия всех членов приемной семьи.

Дальнейший анализ предполагал выделение подгрупп «социальных воспитателей» в зависимости от уровня стрессоустойчивости и их сравнение. Были сформированы подгруппы СВ с «высоким» и «низким» уровнем стрессоустойчивости по шкале Холмса-Раге. Результаты межгруппового сравнительного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Сравнение социальных воспитателей с разной степенью стрессоустойчивости по шкалам ССПМ

Шкалы ССПМ	t	Значимость (P ≤)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
«планирование»	0,19	0,85	0,06	0,33	-0,60	0,73
«моделирование»	1,19	0,24	0,35	0,30	-0,24	0,94
«программирование»	2,87	0,01	0,77	0,27	0,24	1,29
«оценка результатов»	-1,07	0,29	-0,26	0,25	-0,75	0,23
«гибкость»	0,60	0,55	0,18	0,30	-0,42	0,77
«самостоятельность»	-2,16	0,03	-0,88	0,40	-1,68	-0,07
«общий уровень»	0,96	0,34	0,81	0,85	-0,87	2,49

Рассмотрение статистик, представленных в таблице 3, показывает, что социальные воспитатели с высоким и низким уровнем стрессоустойчивости по шкале SRRS достоверно отличаются сформированностью таких регуляторных компонентов как «программирование» и «самостоятельность». При этом у менее «стрессоустойчивых» социальных воспитателей наблюдается более высокий уровень «программирования» ($p \leq 0,01$). Воспитатели с меньшими значениями общего индекса шкалы Холмса-Раге являются более «самостоятельными» ($p \leq 0,05$).

В литературе показано, что степень программирования поведенческой активности, включающая излишнюю детализацию действий и поступков, сопровождается высоким риском «программных сбоев» в связи с появлением неучтенных или неожиданных обстоятельств. Ситуации, требующие коррекции или отказа от планов часто вызывают у субъекта деятельности появление признаков внутренней напряженности, тревоги, раздражительности и др. То есть, в семье создаются условия для возникновения конфликтов, что приводит приемных родителей за помощью к соответствующим специалистам.

Дополнительное применение метода корреляционного анализа подтвердило наличие достоверных связей между суммарным индексом опросника Холмса-Раге и компонентами индивидуального стиля саморегуляции «гибкостью», «оценкой результатов», «самостоятельностью» и «моделированием». Полученные коэффициенты корреляций свидетельствуют о том, что стрессоустойчивость социальных воспитателей тем выше, чем выше значения соответствующих шкал ССПМ.

Таким образом, по результатам анализа полученных в исследовании статистических данных, характеризующих взаимоотношения компонентов индивидуального стиля саморегуляции и уровня стрессоустойчивости, можно сделать вывод, что вероятность негативных последствий стресса ниже у социальных воспитателей, имеющих хорошо развитые компоненты оценки последствий своих действий, более самостоятельных, проявляющих гибкость в ситуациях жизненных перемен. Несмотря на то, что жизнедеятельность профессиональных приемных семей отличается большей стрессонаполненностью, социальные воспитатели справляются с ними, в том числе и за счет хорошо сформированной системы осознанной саморегуляции поведения и деятельности.

Выводы

Результаты проведенного эмпирического исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Установлено, что общий уровень развития основных регуляторных компонентов индивидуального стиля саморегуляции в группе профессионалов «социальных воспитателей» статистически достоверно выше, чем в группе обычных родителей. Социальные воспитатели в своей произвольной деятельности опираются на сформированные регуляторные компоненты, целостная структура которых может быть описана как адекватная, гибкая, обладающая высокой степенью осознанности.

2. Сравнение социальных воспитателей как представителей социальной сферы труда, где помогающее поведение составляет основу профессиональной деятельности с фельдшерами скорой медицинской помощи, также входящими в группу помогающих профессий социономического типа, показало достоверно более высокий уровень развития индивидуальных регуляторных компонентов у социальных воспитателей. Характеристики системы осознанной саморегуляции поведения и деятельности, выявленные эмпирическим путем, свидетельствует о способности социальных воспитателей успешно решать профессиональные задачи, осознанно регулировать воспитательный процесс, активно формировать конечные и промежуточные цели, выделять и применять способы их достижения в конкретных условиях.

3. Анализ соотношения компонентов индивидуального стиля саморегуляции в структуре типичного профиля социальных воспитателей показал, что выявленный профиль относится к числу «гармоничных», а составляющие его регуляторные компоненты («планирование», «моделирование», «программирование» и др.), имеют «средний уровень развития». Из этого следует, что регуляция любой деятельности у социальных воспитателей характеризуется осознанностью целей и сознательным планированием на всех этапах их достижения. Характер регуляторного профиля свидетельствует о направленности социальных воспитателей на анализ условий предполагаемой деятельности, а также о представленности во внутреннем плане конкретной и реалистичной модели будущих действий. Социальные воспитатели предпочитают построение детализированных алгоритмов достижения цели («программирование» всей предстоящей деятельности), что, согласно имеющимся в литературе данным, тесно связано с отсутствием импульсивности в поступках. Наличие у социальных воспитателей адекватной системы оценки результатов деятельности, а также развитость регуляторного компонента «гибкости» позволяют своевременно вносить изменения в готовые планы в соответствии со сменой обстоятельств. Обнаружена более низкая автономность социальных воспитателей по сравнению с группой обычных родителей, а также группой представителей другого вида помогающих профессий – фельдшеров скорой медицинской помощи.

4. Применение методики Холмса-Раге позволило эмпирически подтвердить высокий уровень стрессгенности жизни социальных воспитателей и существование высокой вероятности развития у профессионалов данной группы психосоматических нарушений. Поэтому, решая проблему отбора и обучения будущих профессионалов «социальных воспитателей» важно учитывать наличие у кандидатов навыков саморегуляции и особенности структуры индивидуального профиля осознанной регуляции поведения и деятельности, что позволит сохранить жизнеспособность профессиональной приемной семьи и здоровье всех ее членов.

Литература

Алдашева А.А., Гуцыкова С.В., Зеленова М.Е. Профессиональный менталитет как регулятор деятельности социальных воспитателей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 2. С. 20–36.

Алдашева А.А., Зеленова М.Е. К проблеме построения профессиограммы специалиста «замещающий родитель»// Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 1. С .99-114.

Алдашева А.А., Зеленова М.Е. Профессиональная замещающая семья: подход к проблеме с позиций социальной психологии труда // Семья, брак и

родительство в современной России. Вып. 2 / Под ред. А.В. Махнача, К.Б. Зуева. М.: Изд-во ИП РАН, 2015. С. 17-25.

Алдашева А.А., Зеленова М.Е. Профессиональный менталитет как ресурс успешности социальных воспитателей // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 1. С. 23-47.

Алдашева А.А., Зеленова М.Е., Рунец О.В. Индивидуальный стиль саморегуляции как ресурс стрессоустойчивости у замещающих родителей // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 1. С. 75-92.

Баканов А.С., Зеленова М.Е. Когнитивно-стилевые детерминанты успешности профессиональной деятельности // Социальная психология и общество. 2015. Т.6. №2. С. 61-75.

Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006.

Вейтен У., Ллойд М. Стресс и его эффекты // Общая психология. Тексты. Т. 2. Кн. 1. Субъект деятельности / Отв. ред. В.В. Петухов. М.: УМК «Психология», 2002. С. 501–542.

Дикая Л.Г. Социально-психологические и личностные аспекты саморегуляции функционального состояния человека // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 4. / Под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. М.: Изд-во ИП РАН, 2012. С. 163-181.

Жуйкова В.Б., Панюшина Т.Д. Понятие профессиональности позиции принимающего родителя // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 83-101.

Зеленова М.Е. Индивидуальный стиль саморегуляции как внутренний ресурс стрессоустойчивости субъектов трудовой деятельности // Социальная психология и общество. 2013. № 1. С. 69-82.

Климов Е.А. Основы психологии: Учебник для вузов. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997.

Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В. Стрессы семейных отношений: тенденции и эффекты совладания // Социальная и экономическая психология. 2016. Т.1. №1. С.174-195. Эл. журнал. http://soc-econom-psychology.ru/engine/documents/document204.pdf

Куфтяк Е.В. Исследование устойчивости семьи при воздействии трудностей [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 6 (14). URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 02.11.2018).

Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2009.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции: исследование действий профессионала // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 3. С. 98-111.

Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М: Когито-Центр, 2004.

Николаева Е.И., Япарова О.Г. Модель социально-психологических детерминант успешного приемного родительства [Электронный ресурс] // Российская энциклопедия судебных экспертиз. URL: http://www.sudexp.org/publ/14-1-0-1482 (дата обращениия: 03.11.2018).

Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: Изд-во «Пер СЭ», 2005.

Шульга Т.И. Проблемы адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, в опекунских семьях // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 75-82.

SELF-REGULATION OF STRESSAMONG SOCIAL EDUCATORS AS A FACTOR OF PROFESSIONALISM AND SUSTAINABILITY OF THEFAMILY FOSTER FAMALY

Aldasheva A.A., Zelenova M.E., Runez O.V.

Institute of Psychology of the Russian Academy of Science, Moscow

Abstract. The study aims to identify psychological variables that contribute to the success and sustainability of professional foster families. It presents the results of an empirical study of the stress levels and the specifics of mental states of self-regulation among the representatives of the professional group performing the functions of foster parents (‘social educators’). The study identifies and describes the characteristic features of the individual style of the self-regulation behaviour and activities of social educators. An intergroup comparison between the regulatory profiles of ‘social educators,’ ‘ordinary parents’ and specialists of a helping profession of a socionomic type, such as an emergency medical assistant, has been conducted. The results demonstrate that the level of development of the individual self-regulation style components among social educators can be attributed to professionally important qualities, which should be taken into account when selecting candidates who wish to become foster parents.

Keywords*:* professional foster family, ‘social educator’ profession, professional important qualities, stress, mechanisms of mental state regulation, individual self-regulation style

ПЕРЕЖИВАНИЕ СОБСТВЕННОГО ПРОШЛОГО И БУДУЩЕГО В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Алишев Б.С.
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация. В настоящее время для измерения аффективного баланса, т.е. общего соотношения позитивных и негативных переживаний личности используются методики, в которых предлагается оценить частоту переживания разных эмоций в течение определенного предшествовавшего времени (например, PANAS и его русскоязычная версия). Очевидно, однако, что есть возможность разработки тестовой методики, позволяющей оценивать интенсивность проявления различных эмоций, обращенных отдельно к прошлому и будущему личности. В данной статье обосновываются принципы построения такой методики и приводятся предварительные данные о ее валидности и надежности.

Ключевые слова: аффективный баланс, эмоции, переживания, прошлое, будущее, юношеский возраст

Как наши психика и сознание приспособлены к тому обстоятельству, что организм существует во времени, что у него есть начало и конец, прошлое и будущее? У нас есть память, позволяющая хранить воспоминания о прошлых событиях, и у нас есть мечты и планы, обращенные в будущее. Однако реальная жизнь протекает только в настоящем; все воспоминания и мечты тоже существуют в нем. Это становится возможным только потому, что существует организующая инстанция, обеспечивающая протяженную во времени целостность восприятия самого себя. Можно называть ее самосознанием или личностью, но сейчас это не важно. Меня в данной статье интересует другой вопрос, а именно: как мы воспринимаем и переживаем свое прошлое и будущее в настоящем? Имеются в виду не отдельные воспоминания и планы, т.е. не когнитивная сторона вопроса, а целостное эмоциональное отношение человека к собственной жизни.

В психологии давно изучается этот вопрос. Одним из примеров могут служить многочисленные исследования психических состояний (в том числе стрессовых, депрессивных, эйфорических и других комплексных состояний), вот уже несколько десятилетий проводящиеся отечественными психологами (*Бодров, 2006; Ганзен, Юрченко, 1991; Дикая, 2003; Ильин, 2005; Прохоров, 2005; Ханин, 1991 и др.).* Психические состояния обычно представляют собой некую реакцию (функциональную, эмоциональную, когнитивную) на те или иные события, произошедшие в прошлом (иногда достаточно давно), происходящие в настоящем, или ожидаемые в будущем. Но переживаются они в настоящем, а переживание, в свою очередь, влияет на текущее восприятие и на со-

вершаемые действия. Временной аспект в исследованиях психических состояний присутствует в основном в виде изучения динамики, изменения самого состояния во времени. Но вопрос о том, как влияют представления о собственном будущем на текущее психическое состояние человека, изучен применительно лишь к некоторым, преимущественно негативным состояниям, таким, как волнение, беспокойство, тревога (*Астапов, 2007*; *Прихожан, 2007 и др.)*.

Другой пример – исследования субъективного благополучия, удовлетворенности жизнью, жизнерадостности и оптимизма, которые более популярны за рубежом *(Diener, 2000; Oishi, 2002; Schimmack, Radhakrishnan, et al., 2002)*, но довольно часто проводятся и российскими психологами (*Алишев, 2016; Шамионов, 2008 и др.*). Как правило, в этих исследованиях используются методики, в которых испытуемые должны, либо оценить свои эмоциональные состояния и переживания за последние дни и недели, либо ответить на ряд вопросов, касающихся их общего отношения к жизни без привязки к каким-то временным периодам. То есть в них фактически не обращается никакого специального внимания на то, как люди воспринимают свое будущее. Между тем, вряд ли удовлетворенность человека своей жизнью зависит от того, как он оценивает свое прошлое, но совершенно не зависит от того, как он представляет свое будущее, и что ожидает от него. Какими бы плохими не были последние е недели жизни человека и как бы они не были наполнены негативными переживаниями, его удовлетворенность жизнью может резко измениться, если вдруг он узнает, что выиграл большую сумму в лотерею и через некоторое время сможет получить свой выигрыш.

Проблема восприятия человеком времени, его ориентации в нем рассматривается в некоторых теоретических и методических разработках более общего характера. В этом плане особый интерес вызывают идеи К. Клакхона и Ф. Зимбардо. Один из крупнейших американских антропологов XX в. К. Клакхон активно занимался изучением систем ценностей в разных культурах и разработал теоретическую модель, в которой ценности группировались по основным типам отношений людей. В качестве одного из таких типов им было определено отношение ко времени; соответственно предполагалось, что есть люди (и целые культуры) ориентированные в большей степени на настоящее, прошлое или будущее (*Kluckhohn, 1961; Kluckhohn, 1962*). Позднее в работах Г. Хофстеде ориентация на будущее была переосмыслена с позиций организационной психологии и разделена на две составляющие: ориентация на краткосрочное будущее и ориентация на долгосрочное будущее. Сам параметр получил у него название «конфуцианский динамизм» *(Hofstede, 1991)*.

Что касается идей одного из крупнейших современных социальных психологов Ф. Зимбардо, то его также интересовал вопрос о том, как люди воспри-

нимают и оценивают разные периоды своей жизни. В связи с этим он обратился к предложенному еще К. Левиным понятию временной перспективы и разработал методику, которая позволяет выявить пять типов ориентации личности во времени: ориентация на негативное прошлое, позитивное прошлое, гедонистическое настоящее, фаталистическое настоящее, будущее (*Zimbardo, Boyd, 1999)*. Следует отметить, что эти типы были выделены чисто эмпирическим путем на основе обработки большого массива данных с помощью факторного анализа. Имеются также иные подходы к изучению феномена временной перспективы. В частности, это понятие широко используется в работах отечественных психологов Е.И. Головахи, А.А. Кроника и др. *(Головаха, Кроник, 2008)*. Они также рассматривают ориентацию личности на различные периоды времени своей жизни, но для них это – всего лишь способ определения, так называемого, психологического возраста личности.

Как можно видеть из этого краткого обзора, никто не оспаривает тот факт, что представления человека о собственном будущем важны и влияют на его жизнь и субъективное благополучие в настоящем. Но реально это учитывается только в теоретических моделях достаточно высокого уровня обобщенности, а в более конкретных эмпирических исследованиях, по существу, игнорируется. Например, известный опросник PANAS (positive and negative affects scale) *(Alarcon, Bowling, et al., 2013)*, русскоязычная версия которого под названием ШПАНА (шкала позитивных аффектов и негативных аффектов) была предложена Е.Н. Осиным *(Осин, 2012)*, часто используется для измерения, так называемого, «аффективного баланса», т.е. суммы позитивных и негативных эмоций. Он состоит из 20 прилагательных, обозначающих различные эмоциональные состояния: по 10 позитивных и негативных. От испытуемых требуется в 5-ти балльной шкале указать, насколько часто они возникали у них в течение ряда последних недель жизни. Уже отсюда видно, что эмоции и чувства, связанные с ожиданиями и ориентированные на будущее учитываются в данной методике лишь косвенно (в той мере, в какой они возникали у человека «в последние недели») и никак не отделяются от эмоций, вызванных прошлыми событиями.

В отличие от этого я составил два перечня из обозначений различных эмоций (существительные). Один из этих перечней включал в себя эмоции, которые могут переживаться как реакции на прошлые события (например, разочарование, обида, сожаление, умиление и др.). Другой перечень состоял из обозначений эмоций, которые в большей степени связаны с ожиданиями (например, тревога, волнение, надежда, энтузиазм и др.). В обоих перечнях были также совпадающие эмоции (радость, раздражение, спокойствие, страх и др.). В первоначальном варианте в каждом перечне было по 20 эмоций, распределен-

ных поровну на негативные и позитивные. В инструкции испытуемым предлагалось оценить в 10-ти балльной шкале частоту возникновению этих эмоций в тех случаях, когда они вспоминают свое прошлое или задумываются о своем будущем. При этом временные рамки прошлого и будущего никак не ограничивались. Названия эмоций располагались в двухколоночной таблице в алфавитном порядке.

На первом этапе разработки методики было проведено исследование с участием 158 студентов. Эту выборку составили молодые люди в возрасте от 17 до 21 года (средний возраст – 19,46 года), преимущественно женского пола (71%), представляющие в основном две этнические группы: русские (44,3%) и татары (43,0%). Наряду с описанной выше в нем использовались следующие методики: 1) шкала личностной тревожности опросника Спилбергера-Ханина (*Ханин, 1991*): 2) опросник толерантности к неопределенности (TAS) *(Budner, 1962)* в русскоязычной версии Г.У. Солдатовой *(Солдатова, Шайгерова и др, 2008)*; 3) шкала жизненной ориентации (LOT) М. Шейера и Ч. Карвера *(Scheier, Carver, et al., 1994)*, русскоязычная версия которой под названием «шкала диспозиционного оптимизма» разработана Т.О. Гордеевой и др. *(Гордеева, Сычев и др., 2010)*; 4) шкала самоуважения (RSES) М. Розенберга *(Robins, Hendin, 2001)* в переводе и адаптации на русский язык Д.В. Лубовского *(Лубовский, 2006)* 5) шкала удовлетворенности жизнью (SWLS) Э. Диенера *(DIener, Emmons, et al., 1985)*, русскоязычная версия которого была составлена Е.Н. Осиным и Д.А. Леонтьевым *(Осин, Леонтьев, 2008)*; 6) опросник базовых убеждений Р. Янов-Бульмана *(Janoff-Bulman, 1989)* в русскоязычном варианте М.А. Падун и.А.В. Котельниковой *(Падун, Котельникова, 2008)*, включающий в себя 5 шкал: убеждение в благожелательности мира, убеждение в справедливости мира, мера позитивности образа «Я», убеждение в своей способности контролировать происходящее, вера в удачу.

Основной целью данного исследования был отбор наиболее информативных эмоций в обоих перечнях и предварительная проверка диагностических возможностей этих перечней. Полученные по ним эмпирические данные были подвергнуты корреляционному и факторному анализу. Вычислялись коэффициенты линейной корреляции Пирсона между индивидуальными показателями по всем эмоциям, а также каждой эмоции с суммарным баллом по всей шкале и отдельно с суммарными баллами по «позитивным» и «негативным» эмоциям. Использовался стандартный пакет анализа Exel. Далее в Табл. 1 приведены только три последних коэффициента для каждой эмоции из первого перечня (прошлое).

Данные таблицы достаточно показательны и позволяют произвести сокращение стимульного материала. В частности, из нее видно, что такие эмоции

(чувства), как ностальгия (тоска), сожаление, безразличие, явно не обладают достаточными дифференцирующими возможностями, а по некоторым другим (безмятежность, гордость, спокойствие, одобрение) возникают определенные сомнения. Однако будет полезно рассмотреть дополнительную информацию.

Эксплораторный факторный анализ (SPSS16, метод принципиальных компонент, вращение Varimax) показал, что в первом перечне 5 факторов охватывают около 64% совокупной дисперсии, но основными из них являются три. Первый (18,8%) включает в себя следующие эмоции и чувства: радость, удовлетворение, умиление (очарование), благодарность, интерес, одобрение, гордость. Второй (16,8%) – злость, недовольство, обида, разочарование, страх, раздражение. Третий (12,9%) – стыд, вина, страх. Как можно видеть, в первом факторе оказались сгруппированы позитивные эмоции (чувства), а два других включают в себя только негативные эмоции, причем, в одном случае это – внешне направленные негативные эмоции, а во втором – негативные эмоции, направленные на самого себя. Еще 5 чувств (эмоций): безразличие, спокойствие, безмятежность, ностальгия (тоска), сожаление – вошли в другие факторы. С учетом того, что у них не самые высокие коэффициенты корреляции с суммарными баллами в Табл. 1, их можно исключить из дальнейшего рассмотрения.

Таблица 1.

Коэффициенты корреляции между эмоциями, внесенными в перечень «прошлое» и суммарными баллами

№	Эмоции (чувства)	П+	П-	(П+)-(П-)
1	безмятежность	**0,450**	0,025	**0,260**
2	безразличие	0,140	**0,233**	-0,091
3	благодарность	**0,633**	-0,109	**0,476**
4	вина	-0,051	**0,636**	**-0,520**
5	гордость	**0,484**	0,013	**0.290**
6	злость	0,000	**0,637**	**-0,488**
7	интерес	**0,563**	0,007	**0,344**
8	недовольство	-0,047	**0,628**	**-0,511**
9	ностальгия (тоска)	0,114	0,180	-0,068
10	обида	-0,097	**0,723**	**-0,615**
11	радость	**0,708**	-0,033	**0,464**
12	разочарование	-0,027	**0,694**	**-0,549**
13	страх	0,024	**0,748**	**-0,558**
14	стыд	0,022	**0,626**	**-0,467**
15	удовлетворение	**0,729**	-0,142	**0,560**
16	умиление (очарование)	**0,735**	0,083	**0,392**
17	раздражение	-0,064	**0,677**	**-0,502**

18	одобрение	**0,468**	0,101	**0,311**
19	спокойствие	**0,522**	0,074	**0,286**
20	сожаление	0,097	0,136	0,005

Примечание: 1) П+ – сумма баллов по «позитивным» эмоциям, П- – сумма баллов по «негативным эмоциям, (П+)-(П-) – «аффективный баланс»; 2) жирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции статистически значимые на уровне $p \geq 0,99$.

Таким образом, первоначальный перечень эмоций, соотнесенных с прошлым, был сокращен, и в нем осталось 7 позитивных эмоций (чувств) и 8 негативных, причем последние не образовывали единого смыслового целого, а делились на две части. В результате сравнения дополнительных показателей (абсолютные значения коэффициентов корреляции, факторные нагрузки и др.) в каждом перечне мной было оставлено по 5 эмоций (чувств). Положительный полюс перечня образовали следующие эмоции: радость, удовлетворение, умиление, благодарность, интерес, а отрицательный – злость, страх, стыд, вина, обида.

Далее рассмотрим, как суммарные баллы по двум составленным шкалам, а также частота возникновения включенных в них эмоций (чувств) коррелирует с выраженностью других измерявшихся в исследовании психологических параметров. Соответствующие данные представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Коэффициенты корреляции между частотой возникновения эмоций, внесенных в список «прошлое» и выраженностью других психологических параметров

№	Эмоции (чувства)	Тре	Тол.	Опт.	Сам.	Удо.	Благ	Спра	Я	Конт	Уда
1	благодарность	-129	101	186	090	**261**	129	**295**	099	**203**	**206**
2	вина	**410**	001	**-221**	**-437**	**-223**	-116	008	**-283**	-058	-124
3	интерес	-097	189	177	080	157	097	119	102	064	063
4	обида	**312**	016	-176	**-261**	**-208**	**-247**	-109	**-211**	-163	**-298**
5	радость	**-214**	043	**286**	118	**288**	040	**239**	109	142	072
6	недовольство	**294**	-083	-143	-173	**-233**	**-235**	**-275**	-165	-181	**-202**
7	страх	**375**	-106	-195	**-326**	-192	**-294**	-088	**-271**	**-230**	**-263**
8	стыд	**315**	095	-065	**-327**	-130	002	109	-161	-011	-088
9	удовлетворение	**-281**	098	**348**	**380**	**357**	101	182	**270**	**239**	198
10	умиление (очарование)	-109	179	**348**	147	**271**	101	196	097	181	139
11	Сумма П+ (полн.)	**-260**	184	**379**	**262**	**381**	149	**263**	**234**	**248**	**227**
12	Сумма П- (полн.)	**462**	-034	**-242**	**-383**	**-243**	**-334**	-150	**-297**	-198	**-312**
13	(П+)-(П-) полн.	**-515**	140	**421**	**456**	**423**	**348**	**278**	**373**	**305**	**380**
14	Сумма П+ (сокр.)	**-227**	177	**378**	**229**	**371**	133	**283**	189	**231**	190
15	Сумма П- (сокр.)	**486**	-024	**-229**	**-435**	**-280**	**-251**	-099	**-312**	-183	**-277**
16	(П+)-(П-) сокр.	**-501**	130	**409**	**465**	**442**	**269**	**254**	**349**	**282**	**324**

Примечание: 1) Тре – индекс личностной тревожности, Тол. – показатель толерантности к неопределенности, Опт – индекс оптимизма, Сам. – индекс по шкале самоуважения, Удо – индекс по шкале удовлетворенности жизнью, Бла – убеждение в благожелательности мира, Спр – убеждение в справедливости мира, Я - мера позитивности образа Я, Кон – убеждение в своей способности контролировать события, Уда – вера в удачу; 2) в таблицу включены только отобранные эмоции (чувства); 3) ноль и запятая в коэффициентах корреляции пропущены в целях экономии места в таблице; 4) жирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции статистически значимые на о шкале уровне $p \geq 0{,}99$; 5) П+(полн.) – сумма баллов по всем «позитивным» эмоциям, П- (полн.) – сумма баллов по всем «негативным эмоциям, (П+)-(П-) полн. – «аффективный баланс» по всем эмоциям, (П+)-(П-) сокр. – «аффективный баланс» по сокращенному списку эмоций.

Как можно видеть из нее, есть только один психологический параметр, который не коррелирует ни с одной негативной или позитивной эмоцией, а также с суммарными баллами по отдельным шкалам и с итоговым показателем. Этим параметром является толерантность к неопределенности. Все остальные коэффициенты корреляции в Табл. 2. выглядят совершенно логичными. Например, как и следовало ожидать, тревожность положительно коррелирует со всеми негативными эмоциями, а также с их суммой. В то же время, она отрицательно коррелирует в целом с аффективным балансом, с суммой позитивных эмоций и с отдельными позитивными эмоциями. Все остальные параметры: уровень оптимизма, мера самоуважения, удовлетворенность жизнью и 5 базовых убеждений из опросника Р. Янов-Бульмана, напротив, имеют положительные коэффициенты корреляции с аффективным балансом, суммой позитивных эмоций и с индексами многих позитивных эмоций. И. наоборот, индексы отрицательных эмоций и их сумма в большинстве случаев отрицательно коррелируют с этими параметрами.

Из Табл. 2 следует также, что произведенное сокращение размера шкал не привело к сколько-нибудь существенному изменению в абсолютных значениях коэффициентов корреляции. Убедиться в этом несложно, сравнив коэффициенты корреляции в строках 11 и 14, 12 и 15, 13 и 16. Следовательно, сокращенный вариант не уступает более развернутому в своих измерительных возможностях. Далее он будет проверяться на валидность и надежность.

Теперь обратимся к анализу той стороны аффективного баланса, которая связана с восприятием и переживанием человеком собственного будущего. Этот анализ будет проведен в той же последовательности, в которой рассматривалась первая его сторона. В Табл. 3 приведены данные корреляционного анализа.

В них сразу обращают на себя внимание высокие абсолютные значения коэффициентов корреляции (в среднем они заметно выше, чем в Табл. 1). Всего лишь несколько эмоций: безмятежность, безразличие, ответственность, благодушие, – имеют относительно невысокие коэффициенты корреляции с суммар-

ными индексами. Эксплораторный факторный анализ также показывает более простую структуру. Три фактора охватывают почти 60% общей дисперсии, а два из них являются основными. Первый (28,8%) включает в себя большинство негативных эмоций (чувств): отчаяние, пессимизм, уныние, недоверие, страх, тревогу, беспокойство, растерянность. Во второй фактор (21,8%) входит большая часть позитивных эмоций (чувств): оптимизм, любопытство, воодушевление, надежда, радость, энтузиазм, а также ответственность. Третий фактор со сравнительно небольшим факторным весом сгруппирован вокруг чувства уверенности, к которому примыкают безмятежность и радость.

Таблица 3.

Коэффициенты корреляции между эмоциями, внесенными в перечень «будущее» и суммарными баллами

№	Эмоции (чувства)	Б+	Б-	(Б+)-(Б-)
1	безмятежность	**0,391**	-0,116	**0,281**
2	безразличие	-0,136	**0,278**	**-0,263**
3	беспокойство	**-0,251**	**0,737**	**-0,642**
4	воодушевление	**0,757**	**-0,208**	**0.533**
5	любопытство	**0,661**	-0,137	**0,434**
6	надежда	**0,609**	-0,055	**0,350**
7	недоверие	**-0,267**	**0,743**	**-0,654**
8	оптимизм	**0,790**	**-0,418**	**0,695**
9	ответственность	**0,361**	0,037	0,160
10	отчаяние	**-0,288**	**0,792**	**-0,699**
11	пессимизм	**-0,392**	**0,794**	**-0,753**
12	радость	**0,686**	**-0,264**	**0,535**
13	страх	**-0,236**	**0,800**	**-0,678**
14	тревога	**-0,259-**	**0,762**	**-0,633**
15	уверенность	**0,690**	**-0,387**	**0,623**
16	уныние	-0,277	**0,779**	**-0,684**
17	сомнение	**-0,251**	**0,512**	**-0,396**
18	благодушие	**0,313**	-0,144	**0,237**
19	растерянность	**-0,298**	**0,694**	**0,627**
20	энтузиазм	**0,701**	**-0,305**	**0,636**

Примечание: 1) Б+ – сумма баллов по «позитивным» эмоциям, Б- – сумма баллов по «негативным эмоциям, (Б+)-(Б-) – «аффективный баланс»; 2) жирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции статистически значимые на уровне $p \geq 0,99$.

Так же, как и в случае с первым рядом эмоций, далее было произведено сокращение числа эмоций (чувств) до 10 – поровну позитивных и негативных. При сокращении вновь учитывались абсолютные значения коэффициентов корреляции каждой эмоции с суммарными баллами и их факторные нагрузки. по-

зитивных и негативных эмоций (чувств). Полученные в итоге списки представлены в Табл. 4.

Таблица 4.

Коэффициенты корреляции между частотой возникновения эмоций, внесенных в список «будущее» и выраженностью других психологических параметров

№	Эмоции (чувства)	Тре	Тол.	Опт.	Сам.	Удо.	Благ	Спра	Я	Конт	Уда
1	воодушевление	-103	**243**	**430**	**247**	**294**	088	185	**231**	**268**	180
2	любопытство	-144	141	**414**	**324**	**371**	167	159	**321**	**228**	**224**
3	оптимизм	**-307**	071	**657**	**435**	**451**	**207**	**278**	**357**	**329**	**303**
4	отчаяние	**340**	-048	**-413**	**-438**	**-299**	**-250**	-200	**-351**	**-284**	**-381**
5	пессимизм	**385**	-022	**-484**	**-535**	**-353**	**-308**	**-221**	**-437**	**-381**	**-414**
6	радость	-162	-061	**336**	**282**	**317**	175	**255**	**256**	**264**	153
7	страх	**420**	-108	**-214**	**-322**	-167	**-222**	-121	**-271**	**-222**	**-286**
8	тревога	**508**	-120	**-292**	**-347**	**-201**	-187	-164	**-300**	**-232**	-175
9	уверенность	**-374**	-005	**314**	**389**	**317**	-013	142	**303**	**235**	**210**
10	уныние	**292**	-033	**-402**	**-427**	**-317**	**-321**	**-225**	**-367**	**-311**	**-353**
11	Сумма Б+ (полн.)	**-277**	090	**529**	**374**	**434**	170	**248**	**320**	**318**	**241**
12	Сумма Б- (полн.)	**483**	-109	**-440**	**-478**	**-311**	**-327**	**-225**	**-396**	**-357**	**-419**
13	(Б+)-(Б-) полн.	**-478**	122	**577**	**524**	**439**	**315**	**284**	**440**	**412**	**415**
14	Сумма Б+ (сокр.)	**-298**	-094	**569**	**450**	**465**	163	**272**	**391**	**352**	**285**
15	Сумма Б- (сокр.)	**485**	-084	**-444**	**-511**	**-329**	**-318**	**-230**	**-426**	**-353**	**-397**
16	(Б+)-(Б-) сокр.	**-480**	106	**599**	**579**	**467**	**298**	**298**	**492**	**422**	**415**

Примечание: 1) Тре – индекс личностной тревожности, Тол. – показатель толерантности к неопределенности, Опт – индекс оптимизма, Сам. – индекс по шкале самоуважения, Удо – индекс по шкале удовлетворенности жизнью, Бла – убеждение в благожелательности мира, Спр – убеждение в справедливости мира, Я - мера позитивности образа Я, Кон – убеждение в своей способности контролировать события, Уда – вера в удачу; 2) в таблицу включены только отобранные эмоции (чувства); 3) ноль и запятая в коэффициентах корреляции пропущены в целях экономии места в таблице; 4) жирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции статистически значимые на уровне $p \geq 0{,}99$; 5) П+(полн.) – сумма баллов по всем «позитивным» эмоциям, П- (полн.) – сумма баллов по всем «негативным эмоциям, (П+)-(П-) полн. – «аффективный баланс» по всем эмоциям, (П+)-(П-) сокр. – «аффективный баланс» по сокращенному списку эмоций.

Эта таблица так же, как и Табл. 2 содержит много интересной информации, и я еще воспользуюсь ею позже. Но сейчас более всего важно то, что, во-первых, все отобранные эмоции (чувства) имеют «правильные», т.е. соответствующие логике коэффициенты корреляции с различными психологическими параметрами. В частности, все негативные эмоции статистически значимо и положительно коррелируют с тревожностью, а со всеми остальными параметрами (уровень оптимизма, удовлетворенность жизнью, уровень самоуважения и др.) за исключением толерантности к неопределенности у них оказываются от-

рицательные коэффициенты. Совершенно иную картину можно видеть в случае с позитивными эмоциями (чувствами). Во-вторых, важно то, что произведенное сокращение перечня не привело к ухудшению измерительных возможностей диагностического инструментария. Более того, сравнение абсолютных значений коэффициентов корреляции в строках 11 и 14, 12 и 15, 13 и 16 показывает, что они даже улучшились.

Наконец, сравнение Табл. 2 и 4 говорит о том, что эмоции (чувства), обращенные в будущее, имеют несколько более высокие абсолютные значения коэффициентов корреляции с различными психологическими параметрами, нежели эмоции (чувства), связанные с переживанием прошлого. То есть разрабатываемый подход к измерению аффективного баланса имеет шансы оказаться более информативным, чем традиционные методы.

Для того, чтобы убедиться в диагностических возможностях предлагаемого подхода было проведено второе исследование, в котором использовался представленный выше стимульный материал. Испытуемым предлагались два перечня эмоций (чувств), расположенных двумя колонками параллельно друг другу и инструкция, которая гласила следующее. «Ниже перечислены в алфавитном порядке наименования некоторых чувств, которые человек может испытывать относительно событий своего прошлого и будущего. Как часто такие переживания возникают у Вас? В каждом из приведенных перечней оцените частоту их возникновения по следующей шкале: 9 – постоянно, 8 – очень часто, 7 – часто, 6 – довольно часто, 5 – трудно сказать, 4 – сравнительно редко, 3 – редко (иногда), 2 очень редко, 1 – никогда.

Измерялись следующие 8 параметров:

П+ – сумма баллов по позитивным эмоциям (чувствам), связанным с переживанием прошлых событий;

П- – сумма баллов по негативным эмоциям (чувствам), связанным с переживанием прошлых событий;

П = (П+)-(П-) – разность суммы баллов по позитивным и негативным эмоциям, связанным с переживанием прошлого;

Б+ – сумма баллов по позитивным эмоциям (чувствам), связанным с переживанием своего будущего;

Б- – сумма баллов по негативным эмоциям (чувствам), связанным с переживанием своего будущего;

Б = (Б+)-(Б-) – разность суммы баллов по позитивным и негативным эмоциям, связанным с переживанием будущего;

Б+П – сумма разностей баллов между всеми позитивными и негативными переживаниями (показывает общее преобладание позитивного или негативного эмоционального фона на всем временном континууме);

Б-П – разность баллов между суммарными переживаниями будущего и прошлого (показывает большую эмоциональную привлекательность будущего или прошлого).

В этом исследовании использовались те же методики, что и в предыдущем, а также дополнительно к ним – опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI), русскоязычная версия которого была разработана А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой и О.В. Митиной *(Сырцова, Соколова и др., 2008)*. Выборку составили 156 студентов в возрасте от 17 до 22 года (средний возраст – 19,63 года), В ней тоже преобладали девушки (73%), а в этническом отношении русские составили 45,5% выборки, татары – 41,8%.

Далее в Табл. 5 приведены результаты эксплораторного факторного анализа по компонентам методики. Он проводился отдельно для каждой из двух ее частей, но результаты оказались схожими.

Таблица 5.

Результаты эксплораторного факторного анализа для блоков «прошлое» и «будущее»

	Прошлое	Ф1 (26,62)	Ф2 (26,29)	Будущее	Ф1 (30,31)	Ф2 (29,23)
1	страх	**,768**	,088	отчаяние	**,783**	-,228
2	обида	**,745**	-,049	тревога	**,734**	-,083
3	недовольство	**,724**	,049	страх	**,714**	-,012
4	стыд	**,621**	-,218	уныние	**,709**	-,346
5	вина	**,597**	-,245	пессимизм	**,692**	-,345
6	умиление	-,095	**,768**	воодушевление	-,139	**,795**
7	удовлетворение	-,208	**,728**	оптимизм	-,476	**,721**
8	радость	,026	**,715**	радость	-,249	**,705**
9	интерес	,135	**,694**	любопытство	,009	**,696**
10	благодарность	-,221	**,526**	уверенность	-,216	**,666**

Полученные результаты достаточно показательны. Как можно видеть, в каждом случае (прошлое и будущее) было выявлено два фактора, один из которых образовывался исключительно эмоциями (чувствами), определенными ранее как позитивные, а другой – эмоциями, обозначенными как негативные. В обоих случаях ни одна из эмоций, входящих в позитивный или негативный фактор, не имеет значимых положительных факторных нагрузок по другому фактору. Более того, большинство из них являются отрицательными. Таким образом, налицо отчетливо выраженная факторная структура, и классификация, осуществленная в значительной мере на основе простого здравого смысла, получает эмпирическое подтверждение.

Вычисление матрицы интеркорреляций между всеми эмоциями (чувствами) показало, что в группе П+ они колеблются в интервале от 0,210 до 0,525, в группе П- – от 0,246 до 0,540, в группе Б+ – от 0,257 до 0,608, в группе Б- – от 0,264 до 0,710. Кроме того, имеются отдельные статистически значимые отрицательные коэффициенты корреляции между позитивными и негативными эмоциями независимо от того, входят ли они в блок «прошлое», или в блок «будущее», и, наоборот, – значимые положительные коэффициенты корреляции между всеми позитивными и между всеми негативными эмоциями. Впрочем, их абсолютные значения невелики за исключением нескольких случаев. В частности, в обоих перечнях есть две совпадающие эмоции (радость и страх). Конечно, нет ничего удивительного в том, что две «радости» и два «страха» положительно и хорошо коррелируют друг с другом (соответственно 0,572 и 0,412).

Для проверки внутренней согласованности заданий, включаемых в шкалы тестов, часто используют α Кронбаха. Однако в данном случае этот показатель вряд ли будет достаточно информативным. Во-первых, изначально понятно, что «задания» разрабатываемой методики (названия отдельных эмоций и чувств) не образуют единого смыслового множества. Например, «страх» и «уныние», «вина» и «обида», «радость» и «интерес», «воодушевление» и «уверенность», безусловно, не являются разновидностями или разными проявлениями одной и той же эмоции. Следовательно, частота их переживания у одного и того же респондента может существенно отличаться. Во-вторых, α Кронбаха сильно зависит от размера шкалы, и при малом количестве заданий (напомню, что у нас их всего по 5 в каждом блоке) может быть высокой только при очень больших абсолютных значениях коэффициентов корреляции между ответами испытуемых на отдельные задания. Но как раз об этом говорилось чуть выше. Тем не менее, необходимые вычисления были проведены. Оказалось, что, α Кронбаха равна 0,641 для П+, 0,647 – для П-, 0,697 – для Б+ и 0,701 – для Б-. Это – невысокие значения, которые обычно считаются недостаточными для подтверждения внутренней согласованности шкал, но в данном случае такие результаты являются удовлетворительными.

Для подтверждения надежности измерения дополнительно был использован метод сравнения двух независимых однородных выборок, который можно считать слабой разновидностью ретестирования. Для этого было произведено деление пополам, т.е. выборка в случайном порядке делилась на две части (нечетные и четные номера). Далее сравнивались средние значения по всем показателям между двумя частями выборки. Отсутствие между ними статистически значимых различий по t-критерию Стьюдента является одним из показателей надежности измерения. Полученные в итоге данные представлены в Табл. 6

(колонки M_1 и M_2). Они показывают, что результаты в двух частях выборки, с точки зрения статистики, не имеют значимых различий. Для их выявления использовался t-критерий Стьюдента, который только по одному пункту («уныние») указал на наличие различий на уровне $\alpha \leq 0{,}01$. Однако это различие нивелируется на уровне суммарных баллов.

Таблица 6.

Средние значения и параметры распределения по отдельным элементам теста

№	Эмоции (чувства)	M_1	M_2	M	SD	Эксцесс	Асимметрия
1	благодарность	6,86	6,82	6,84	1,65	0,08	-0,72
2	вина	4,92	4,84	4,89	2,17	-1.00	0,17
3	интерес	6,73	6,93	6,83	1,85	0,49	-0,88
4	обида	4,72	4,63	4,67	2,18	-0,76	0,42
5	радость	6,62	6,81	6,72	1,76	0,11	-0,71
6	недовольство	4,99	4,69	4,84	2,23	-0,88	-0,06
7	страх	4,39	3,96	4,18	2,31	-1,09	0,24
8	стыд	4,34	4,16	4,25	2,14	-0,64	0,42
9	удовлетворение	5,84	5,71	5,77	1,83	0,33	-0,53
10	умиление	5,94	6,08	6,01	2,22	-0,43	-0,67
11	воодушевление	6,29	6,50	6,40	1,96	0,12	-0,74
12	любопытство	6,76	7,19	6,97	1,75	1,31	-1,04
13	оптимизм	6,43	6,49	6,46	1,81	-0,43	-0,35
14	отчаяние	3,70	3,58	3,64	1,95	-0,14	0,57
15	пессимизм	3,77	3,68	3,72	1,99	-0,03	0,72
16	радость	6,61	6,40	6,50	1,83	0,36	-0,68
17	страх	4,78	4,78	4,78	2,17	-1,02	0,01
18	тревога	5,18	5,20	5,19	2,15	-0,81	-0,14
19	уверенность	5,65	5,30	5,47	1,80	-0,16	0,07
20	уныние	4,05*	3,15*	3,60	2,05	-0,79	0,54
21	П+	31,99	32,35	32,17	6,54	-0,07	-0,43
22	П-	23,37	22,29	22,83	7,75	0,05	0,25
23	(П+)-(П-) = П	8,62	10,06	9,34	11,04	0,30	-0,04
24	Б+	31,73	31,88	31,80	6,91	0,10	-0,42
25	Б-	21,48	20,38	20,93	7,80	-0,18	0,35
26	(Б+)-(Б-) = Б	10,25	11,50	10,87	12,82	0,07	-0,24
27	Б-П	1,63	1,44	1,53	10,81	1,07	0,03
28	Б+П	18,87	21,56	20,21	21,35	0,04	-0,10

Примечание: 1) П+ и Б+ – суммы баллов по позитивным» эмоциям, П- и Б- – суммы баллов по негативным эмоциям, (П+)-(П-) = П и (Б+)-(Б-) = Б – «аффективный баланс» соответственно для прошлого и будущего, Б-П – разность аффективного баланса будущего и прошлого, Б+П – суммарный аффективный баланс; 2) M – средние значения по всей выборке, M_1 и M_2 – средние значения по первой и второй частям выборки, SD – стандартное отклонение; 3) знак «*» указывает на наличие статистически достоверных по t-критерию Стьюдента различий в средних значениях между двумя частями выборки.

В остальные колонки Табл. 6 включены данные, описывающие характеристики распределения по каждой эмоции для всей выборки. Они указывают на то, что по показателям эксцесса (в большей степени) и асимметрии (в меньшей степени) все полученные в исследовании эмпирические распределения могут считаться соответствующими нормальному. В свою очередь, это означает, что для анализа эмпирические данные могут применяться методы параметрической статистики.

В заключение мы приводим данные о корреляционных связях между 8-мью обозначенными выше параметрами, которые позволяет измерить разрабатываемая методика (П+, П-, П, Б+, Б-, Б, Б-П, Б+П) и 15 психологическими переменными, измерявшимися во втором исследовании. Эти данные представлены в Табл. 7.

Таблица 7.

Коэффициенты корреляции между шкалами теста и другими психологическими переменными

№	Параметры	П+	П-	П	Б+	Б-	Б	Б-П	Б+П
1	Тревожность	**-,250**	**,458**	**-,469**	**-,268**	**,602**	**-,510**	-,126	**-,549**
2	Толерантность	-,039	**-,239**	,145	-,099	-,046	-,026	-,179	,060
3	Оптимизм	**,425**	**-,362**	**,506**	**,681**	**-,649**	**,761**	**,386**	**,719**
4	Самоуважение	**,358**	**-,334**	**,446**	**,401**	**-,446**	**,487**	,122	**,523**
5	Удовлетворенность	**,530**	**-,308**	**,530**	**,545**	**-,481**	**,586**	,154	**,626**
6	УБМ	,130	**-,398**	**,356**	,127	**-,323**	**,265**	-,050	**,343**
7	УСМ	**,264**	**-,356**	**,406**	**,382**	**-,408**	**,454**	,123	**,483**
8	ОЯ	**,405**	**-,338**	**,477**	**,573**	**-,498**	**,612**	**,239**	**,614**
9	УСК	,197	-,122	,202	**,529**	**-,391**	**,522**	**,413**	**,418**
10	ВУ	**,244**	**-,329**	**,375**	**,352**	**-,429**	**,451**	,151	**,465**
11	ПП	**,464**	**-,206**	**,419**	**,292**	-,164	**,257**	-,123	**,371**
12	НП	**-,371**	**,555**	**,609**	**-,312**	**,553**	**-,504**	,023	**-,618**
13	ГН	**,334**	-,011	**,205**	**,322**	-,042	,199	,026	**,226**
14	ФН	,138	,093	,016	-,023	,133	-,093	-,127	-,048
15	Б	,089	-,008	,058	**,241**	-,018	,141	,108	,115

Примечания: 1) УБМ – убеждение в благожелательности мира, УСМ – убеждение в справедливости мира, Я – позитивность образа Я, УСК – убеждение в своей способности контролировать события, ВУ – вера в удачу (шкалы теста Р. Янов-Бульман); 2) ПП – позитивное прошлое, НП – негативное прошлое, ГН – гедонистическое настоящее, ФН - фаталистическое настоящее, Б – будущее (шкалы теста Ф.Зимбардо); 3) целые значения коэффициентов корреляции пропущены; 4) жирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции статистически значимые на уровне $p \geq 0,99$

Предполагалось, что такие показатели по таким переменным, как оптимизм, самоуважение, удовлетворенность жизнью, убеждение в благосклонности мира (УБМ), убеждение в справедливости мира (УСМ), мера позитивности

образа Я (ОЯ), вера в удачу (ВУ), позитивное прошлое (ПП) будут статистически значимо и положительно коррелировать с показателями по шкалам П+ и Б+, а также со связанными с ними показателями по шкалам П, Б и П+Б. С другой стороны, следовало ожидать статистически значимых и отрицательных коэффициентов корреляции перечисленных параметров со шкалами П- и Б-. С этими же шкалами, но отрицательно должны коррелировать показатели по таким переменным, как тревожность и негативное прошлое (НП).

Именно такая картина корреляционных связей выглядит логичной, и именно она могла бы служить важным аргументом в пользу валидности проведенных нами измерений. Как можно видеть из таблицы 7, все высказанные только что предположения полностью подтверждаются. Этих данных пока недостаточно для полного завершения работы над методикой, говорят о том, что она может оказаться весьма полезной и продуктивной. В частности, стоит обратить внимание на то, что эмоции и переживания, связанные с ожиданием будущего, и, соответственно, аффективный баланс, обращенный в будущее, могут оказаться более информативными параметрами, с точки зрения понимания и объяснения текущих состояний личности.

Литература

Алишев Б.С. Жизнестойкость и удовлетворенность жизнью студентов // Психология состояний. Юбилейный сборник международной школы. Казань: изд-во Казан. ун-та, 2016. С. 31-47.

Астапов В.М. Тревожность у детей. СПб.: Питер, 2007.

Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: «Пер Сэ», 2006.

Ганзен В.А., Юрченко В.Н. Систематика психических состояний человека // Вестник Ленингр. ун-та. Сер. 6. 1991. Вып. 1 (6). С. 47-55.

Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008.

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (LOT) // Психологическая диагностика. 2010. №2. С. 36-64.

Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М.: ИП РАН, 2003.

Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005.

Лубовский Д.В. Применение опросника самоуважения М. Розенберга для измерения отношения подростков к себе // Психологическая диагностика. 2006. № 1. С. 71-76.

Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 91-110.

Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского

социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское социологическое общество, 2008. http: //publications.hse.ru/en/chapters/78753840

Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психол. журнал. 2008. Т. 29, № 4. С. 98-107.

Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007.

Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: «Пер Сэ», 2005.

Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю., Кравцова О.А. Психодиагностика толерантности личности. М.: Смысл, 2008.

Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психол. журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 101-109.

Ханин Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности. // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 56-64.

Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Научная книга, 2008.

Alarcon G.M., Bowling N.A., Khazon S. Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope // Personality and Individual Differences. 2013. Vol. 54 (7). P. 821–827.

Budner S. Intolerance of Ambiguity as a Personality Variable // Jour. of Personality. 1962. Vol. 30. P. 29-50.

Diener E Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index // American Psychology. 2000. Vol. 55 (1). P. 34–43.

Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The satisfaction with life scale // Jour. of Personal Assessment. 1985. Vol. 49. P. 71–75.

Hofstede G. Cultures and organizations: Software of the mind. L.: McGraw-Hill, 1991.

Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct // Social Cognition. 1989. Vol. 7 (2). P. 113-136.

Kluckhohn C. Value and Value Orientation in the Theory of Action // Toward a general theory of action / T. Parsons, E. Shils (Eds.). N.Y.: Harper, 1962. P. 388-433.

Kluckhohn F.R., Strodtbeck F.L. Variations in Value Orientations. Evanston, IL.: Elmsford; N.Y.: Row Peterson and Company, 1961.

Oishi Sh. Experiencing and Remembering of Well-Being: A Cross-Cultural Analysis // Personality and Social Psychol. Bulletin. 2002. Vol. 28 (10). P. 1398-1406.

Robins, R.W., Hendin, H.M., and Trzesniewski, K.H. Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale // Personality and Social Psychol. Bulletin. 2001. Vol. 27. P. 151-161.

Scheier M. F., Carver C. S., & Bridges M. W. Distinguishing optimism from neuroticism (trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life

Orientation Test // Jour. of Personal. and Social Psychol. 1994. Vol. 67. P. 1063-1078.

Schimmack U., Radhakrishnan P., Oishi Sh., Dzokoto V., Ahadi S. Culture, Personality, and Subjective Well-Being: Integrating Process Models of Life Satisfaction // Jour. of Personality and Social Psychol. 2002. Vol. 82. (4). P. 582-593.

Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric // Jour. of Personality and Social Psychol. 1999. Vol. 77 (6). P. 1271-1288.

THE EMOTIONAL EXPERIECING THE OWN PAST AND FUTURE IN YOUNGS

Alishev B.S.

Kazan (Volga region) federal university, Kazan

Abstract. Currently, to measure affective balance, i.e. the overall ratio of positive and negative experiences of the individual, used techniques that propose to assess the frequency of experiencing different emotions during a certain time in past (for example, PANAS and its Russian version). It is obvious, however, that there is the possibility of constructing a test procedure that allows one to estimate the intensity of the manifestation of various emotions that are turned to the past and the future of a person separatly. This article substantiates the principles for constructing such a method and provides preliminary data on its validity and reliability.

Key words: affective balance, emotions, experiences, past, future, young age

НЕЙРОПСИХОЛОГИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ.ВАЖНОСТЬ ОЦЕНКИ ИСПОЛНИТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ В КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.

Алонсо Агилар-Валера Х.

Испанский Центр Образования и Культуры

при Казанском (Приволжском) федеральном университете, Казань

Аннотация

Благодаря растущему стремлению наиболее точно описать связь между мышлением и мозгом, возможностям, предоставляемым методами нейровизуализация в диагностике пациентов и в научных исследованиях, стало возможным расширение границ исследовательского потенциала когнитивных нейронаук. Одним из этих аспектов являются исполнительные функции (ИФ), которые были обнаружены А.Р. Лурией и впоследствии были более подробно изучены Лезаком. ИФ составляют нейрокогнитивный комплекс, состоящий из когнитивного и эмоционального компонентов, ответственных за организацию

информации - её расположение, мониторинг и оценку (метакогнитивные процессы), а также за сдерживание иррелевантных стимулов или поведения и саморегуляцию в определённых контекстах, что особенно важно для успешной адаптации индивидуума к конкретной ситуации. Имеющиеся теоретические и практические знания о ИФ являются результатом клинических исследований, проводившихся на пациентах с мозговыми травмами (черепно-мозговые травмы, инсульты) и в последнее время – на пациентах с нарушениями неврологического развития (синдром дефицита внимания и гиперактивности, умственная отсталость). На основе полученных данных были созданы новые прикладные методики – пробы, инструменты оценки состояния пациента, программы лечения, которые позволили специалистам не только лучше понимать природу данных нарушений, но и более точно описать нейробиологические связи между ИФ. Особого внимания заслуживают те их аспекты, которые играют главную роль в развитии социальных навыков и эмоционального контроля, в частности – саморегуляция.

Ключевые слова: исполнительные функции, саморегуляция, клиническая и функциональная диагностика, нейропсихологическая оценка

Саморегуляция необходима для контролирования собственного поведения и сдерживания той информации или стимулов, которые могут препятствовать успешной адаптации индивидуума к определённому контексту. Обычно её рассматривают как часть ИФ, так как нейрофизиологически она соответствует орбифронтальной или вентральной префронтальной коре головного мозга. Саморегуляция играет важную роль в эмоциональной и социальной жизни, поэтому она стала объектом исследований в смежных областях науки, что позволило специалистам понять данный компонент ИФ на уровне внешнего и внутреннего поведения (*Diamond, 2013*).

Часто изменения в функционировании саморегуляции оказываются тесно связанными с дисэкзекутивными нарушениями. Последние в основном представляют собой расстройства поведения и его регулирования, характеризуются отсутствием запретов в поведении и недостаточным использованием стратегий для решения возникающих проблем. Они могут сопровождаться другими психическими и неврологическими патологиями, как приобретёнными, так и врождёнными (*Servera-Barceló, 2005*).

Необходимо отметить разницу между клиническим и функциональным подходами; последний показал свою практическую полезность, так как является результатом экспериментальных исследований (*Miltenberger, 2016*). Классический функциональный подход основан на оперантных принципах, опираясь на которые выбирается набор параметров, необходимых для получения определённых когнитивных, эмоциональных или социальных реакций посредством

операционализации данных параметров. Это облегчило понимание внутренних психологических процессов, влияющих на осуществление саморегуляции.

Обычно в случае подозрений на наличие нарушений в саморегуляции в рамках клинической психологии диагностирование сосредотачивается на эмоциональных проблемах, дисфункциональных чертах личности (которые не всегда связаны с саморегуляцией) или с выявлением наличия мозговой травмы или расстройства, на неё повлиявших. Поэтому необходимо дополнять клинические методы функциональной оценкой, так как она позволяет выявить определённые реакции и функциональные связи между переменными, ответственными за изменения в саморегуляции. В дополнение к этому может применяться нейропсихологическая оценка, в особенности в случаях, когда известно о патологическом поведении в прошлом пациента или есть причины подозревать наличие неврологической проблемы, выражающейся в непоследовательном поведении. Это происходит в случаях синдрома дефицита внимания и гиперактивности, умственной отсталости, исполнительной дисфункции, аддиктивного поведения, синдрома деменции, черепно-мозговых травм и т. д. (*Beaumont, 2008; Stirling, Elliott, 2008*). Все эти факторы необходимо учитывать при проведении диагностики, так как они позволяют разрабатывать новые инструменты и программы медицинского вмешательства и способствуют появлению новых методик, применимых в различных группах населения.

Саморегуляция

Саморегуляция – часть ИФ, которая отвечает за регулирование поведения человека и проявляется тогда, когда он находится в социуме. Саморегуляция является условием для адекватного поведения человека в ситуациях, в которых необходим самоконтроль и сдерживание иррелевантных стимулов, препятствующих успешной адаптации субъекта к контексту. Некоторые авторы связывают данное понятие с самоконтролем. Однако, в отличие от последнего, саморегуляция объединяет в себе как когнитивные, так и эмоциональные процессы, которые сосредоточены на внутренних изменениях в человеке и влияют на принятие им решений в зависимости от ситуации с учётом их влияния на будущее (*Barkley, 1997; Servera-Barceló, 2005*).

Другими смежными психологическими концепциями являются эмоциональный интеллект, социальные навыки, эмоциональный контроль, модель психического состояния человека, эмпатия, обнаружение угрожающих факторов и самоконтроль.

Нейробиология саморегуляции

Нейроанатомические основы саморегуляции включены в анатомические структуры, соответствующие орбифронтальной и вентральной префронтальной коре головного мозга. Согласно результатам научных исследований, эти струк-

туры ответственны за управление поведением, запреты в поведении и самоконтроль, и их принято считать «центром личности» (см. Табл. 1) (*Fuster, 2008*).

С точки зрения нейрофизиологии данные процессы происходят на уровне межкорковых волокон и других структур, которые функции которых зависят от коркового слоя, в котором они находятся. Эти волокна ответственны за высвобождение нейромедиаторов-катехоламинов, которые в свою очередь активируют бдительность, моторные функции, адаптивную реакцию на стресс, сдерживающий контроль, осведомленность о происходящем вокруг, управление социальным поведением и т. д. (*Heatherton, 2011*).

Так как саморегуляция связана с другими функциями, как, например, принятие решений и когнитивная гибкость, существуют смежные структуры, такие, как передние и задние вентромедиальная и медиальная кора головного мозга, которые связаны с соответствующими ей зонами головного мозга посредством ассоциативных и комиссуральных волокон. Они в свою очередь связаны с подкорковыми зонами, ответственными за активацию и исполнение моторных функций.

Таблица 1.

Поведенческие функции орбифронтальной коры головного мозга

Зона префронтальной коры	Поля Бродмана	Поведение	
		Тип	Поведение
Орбитальная и / или вентральная	11, 12, 13, 14 и 47	Когнитивное	- Принятие решений в критических ситуациях. - Сдерживание иррелевантных стимулов. - Кратковременная память*.
		Эмоциональное	- Эмоциональная саморегуляция**. - Эмоциональный контроль.
		Социальное	- Саморегуляция социального поведения (социальные навыки).
		Моторное	- Управление моторными функциями.
		Физиологическое***	- Обоняние.

Примечания: *Необязательно связанная с рабочей памятью. ** Связанная с другими понятиями, как, например, эмоциональный интеллект. ***Обязательно связанная.

Нейропсихологическая оценка саморегуляции

Одной из частей протокола классической модели клинико-психологической диагностики является определение «системности» нарушения – термин, который традиционно указывает на структурные либо функциональные изменения в нервной системе, которые ведут к нарушениям во внешнем и внутреннем поведении. Однако актуальность данного термина стоит под вопросом, так как он не согласуется с последними научными достижениями в области невропатологии и нейропсихологии. В настоящее время рекомендуется использовать термины «мозговая травма» в случае, если исследование проводится среди взрослого населения, или «дисфункция», если мы говорим о детях и подростках, но в данном случае мы не включаем приобретённые нарушения.

При проведении оценки состояния пациентов обычно используют только краткие скрининг и шкалирование, при которых остаются в стороне другие аспекты, такие как функциональные связи между участвующими переменными и исследование патологических отклонений. Следовательно, необходимо использовать функциональную оценку, которая позволит выявить отсутствующие, чрезмерные и дефективные реакции, а также контексты, в которых они проявляются, и демографические факторы и другие параметры, как, например, частотность, интенсивность и величина регистрируемых реакций. Это происходит при проведении функционального анализа поведения (ФАП), который можно структурировать на основе трёхчленной модели Скиннера, или же при помощи функциональных диаграмм, которых подробно описываются существующие отношения между причинными, координирующими и посредническими переменными (*Haynes, Godoy, et al., 2011*).

При проведении нейропсихологической оценки саморегуляции, то есть связанных с ней расстройств, важно определить условия, в которых развился данный случай, и природу самой проблемы. Хотя оценка психического состояния значительно поможет операционному исследованию проблемы, необходимо не забывать и о рассмотрении нейрокогнитиных функций, в какой-то степени ответственных за данное нарушение. Шкалирование, тесты, нейропсихологические инструменты, являющиеся результатом экспериментальной клинической работы, должны заменить скрининг и общие опросники, что дало бы возможность лучше понимать данную проблему (Табл. 2) (*MacNeill, Weeding, 2008*).

Необходимо принимать во внимание и другие аспекты проблемы. Во-первых, нужно иметь в виду применяемую экспериментальную модель. Настоящий анализ ограничивается исследованием саморегуляции, но существуют различные модели, которые можно использовать в качестве теоретической базы в случае поиска подхода, наиболее подходящего для проведения анализа дан-

ного конкретного случая. Среди авторов, посвятивших свои труды этой теме, следует упомянуть о Поснере и Диджироламо (*Posner, DiGirolamo, 1998*), Дамасио *(Damasio, 2000)*, Солберг и Матеер *(Sohlberg, Mateer, 2001*) и Тирапу-Устарросе, Кордеро-Андресе, Луна-Ларио и Эрнаес-Гоньи (*Tirapu-Ustárroz, Cordero-Andrés, et al.,* 2017), проводивших исследования среди взрослого населения, и Беркли *(Barkley, 1997)* и Даймонде *(Diamond, 1998,* посвятивших свои работы исследованию нарушений среди детей и подростков. В их работах определяются и разъясняются основные положения, которым необходимо следовать для успешного проведения исследования исполнительных дисфункций, ответственных за недостаточную саморегуляцию поведения. При этом отмечается важность данных, полученных при нейровизуализации. Во-вторых, при проведении оценки состояния пациента необходимо учитывать специфичность исследуемой травмы или расстройства и их неврологические последствия. Это будет способствовать выбору правильного клинического инструмента, который будет использоваться в соответствии с потребностями исследуемой возрастной группы.

Таблица 2.

Опросники, тесты и нейропсихологические инструменты, применяемые при клиническом изучении исполнительных функций, связанных с нейропсихологическим исследованием саморегуляции

Опросник, тест и нейропсихологические инструменты	Авторы, год разработки	Население	Оцениваемые функции
Игровая задача Айова (Iowa Gambling Task)	Bechara (2003/2007)	Детское и взрослое.	Принятие решений в критических ситуациях.
Поведенческая оценка дисэкзекутивного синдрома у детей (The Behavioural Assessment of the Dysexecutive Syndrome in Children (BADS-C))	Emslie, Wilson, Burden, Nimmo-Smith & Wilson (2003/2013)	Дети и подростки.	Когнитивная гибкость, последовательность исполнения, планирование, саморегуляция и адаптивное социальное поведение.
Дисэкзекутивные опросники (Dysexecutive Questionnaires)	Wilson, Alderman, Burgess, Emslie & Evans (1996)	Взрослые.	Преднамеренность, запреты в поведении, исполнительная память, положительные и негативные эмоции.
Шкала саморегулирования (Self-Regulation Scale (SRS))	Schwarzer, Diehl & Schmitz	Взрослые.	Саморегуляция.

	(1999)		
Описание саморегуляции у подростков (The Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI))*	Dias, Gracia del Castillo & Moilanen (2014)	Подростки	Саморегуляция.

Примечание: *Не адаптировано к клиническим случаям.

Литература

Barkley R. ADHD and the nature of self-control. N.Y.: Guilford, 1997.

Beaumont J. Introduction to Neuropsychology. N.Y.: The Guilford Press, 2008.

Damasio A. The somatic marker hypothesis and the possible functions of PFC // The PFC: Executive and cognitive functions / A. Roberts, T. Robins and L. Weiskrantz (Eds.).. N.Y.: Oxford University Press, 2000. P. 36-50.

Diamond A. Executive Functions // Annual Review of Psychology. 2013. Vol. 64. P. 135-168.

Diamond A. The early development of executive functions // The early development of executive functions. Lifespan cognition: Mechanisms of change / E. Bialystock, F. Craik (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 70-95.

Fuster J. The prefrontal cortex. Amsterdam: Elsevier, 2008.

Haynes S., Godoy A., Gavino A. Cómo elegir el mejor tratamiento psicológico. Formulación de casos clínicos en terapia del comportamiento. M.: Pirámide, 2011.

Heatherton T. Neuroscience of Self and Self-Regulation // Annual Review of Psychology. 2011. Vol. 62. P. 363-390.

MacNeill A., Weeding D. The Neuropsychology Handbook. N.Y.: Springer Publishing Company, 2008.

Miltenberger R. Behavior Modification: Principles and Procedures. Boston.: Cengage Learning, 2016.

Posner M., DiGirolamo G. Executive attention: conflict, target detection, and cognitive control // The Attentive Brain / R. Parasuraman (Ed,). Cambridge.: MIT Press, 1998. P. 401-423.

Servera-Barceló M. Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión // Revista de Neurología. 2005. №. 6. P. 358-368.

Sohlberg Mc., Mateer C. Cognitive Rehabilitation. An Integrative Neuropsychological Approach. N.Y.: Guilford Press, 2001.

Stirling J., Elliott R. Introducing Neuropsychology. N.Y.: Psychology Press, 2008.

Tirapu-Ustárroz J., Cordero-Andrés P., Luna-Lario P., Hernáez-Goñi P. Propuesta de un modelo de funciones ejecutivas basado en análisis factoriales // Revista de Neurología. 2017. №. 2. P. 75-84.

NEUROPSYCHOLOGY OF SELF-REGULATION. IMPORTANCE OF EVALUATING EXECUTIVE FUNCTIONS IN CLINICAL PSYCHOLOGY.

Alonso Aguilar-Valera J.

The Spain Centre of Education and Culture in Kazan Federal University, Kazan

Abstract. Due to the growing desire to most accurately describe the relationship between thinking and the brain, the opportunities provided by neuroimaging methods in patient diagnosis and in scientific research, it became possible to expand the boundaries of the research potential of cognitive neuroscience. One of these aspects is the executive function (EF), which was discovered by Luria and subsequently studied in more detail by Lesak. EF forms a neurocognitive complex consisting of cognitive and emotional components responsible for organizing information - its location, monitoring and evaluation (metacognitive processes), as well as for containing irrelevant stimuli or behavior and self-regulation in certain contexts, which is especially important for an individual to successfully adapt to specific situation. The existing theoretical and practical knowledge about IF is the result of clinical studies conducted on patients with brain injuries (craniocerebral injuries, strokes) and more recently on patients with neurological disorders (attention deficit, hyperactivity disorder, mental retardation). Based on the data obtained, new applied methods were created (samples, patient assessment tools, treatment programs), which allowed specialists not only to better understand the nature of these disorders, but also more accurately describe the neurobiological connections between different EF. Those aspects that play a major role in the development of social skills and emotional control, in particular self-regulation, deserve special attention.

Key words: executive functions, self-regulation, clinical and functional diagnostic, neuropsychological evaluation

ПОЗИТИВНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ ЭМОЦИИ В ЮМОРЕ ДЕТЕЙ: КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ

Артемьева Т.В.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань

Аннотация

В современных исследованиях подчеркивается необходимость изучения эмоций в юморе, взаимосвязи когнитивных и эмоциональных аспектов юмора. В исследовании приняли участие 264 испытуемых. Была использована авторская методика “Забавные сюжеты”, а также контент-анализ смешных историй детей дошкольного и младшего школьного возраста. Выявлено, что дети дошкольного и младшего школьного возраста чаще использовали негативный

юмор, позволяющий выразить опасения взрослой жизни, переживания и страхи этих отношений в менее угрожающей, комфортной форме. Положительные эмоции, выполняя регулирующую функцию, помогали устанавливать и поддерживать значимые межличностные отношения между детьми при использовании юмора.

Ключевые слова: эмоции, юмор, смех, дошкольник, младший школьник, контент - анализ

Введение

В психологических исследованиях отмечается роль позитивного юмора в укреплении межличностных и групповых отношений. Положительные эмоции рассматриваются как адаптационные механизмы, укрепляющие психическое и физическое здоровье человека, и создающие физические, интеллектуальные и социальные ресурсы, которые человек может использовать для преодоления жизненных трудностей. Однако чрезмерно сильные или отрицательно окрашенные эмоции, напротив, способны привести к конфликтам и трудностям в межличностных отношениях.

Цель данного исследования заключалась в изучении позитивного и негативного компонентов юмора у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Российские исследователи пишут о необходимости соблюдения меры использования юмора. Положительное отношение к человеку, предмету и выражается в юморе в незлобивом смехе и доброжелательной улыбке; благосклонном добродушии; беззлобном шутливом отношении автора к предмету высказывания (*Kolojarceva, 2017)*. Однако, объектом смешного не может быть преступление или несчастье, он не должен вызывать сочувствия: горе, страдания, беды людей превращают смех в этически недопустимое действие. Смех перестает быть благом, по мнению М.И. Станкина *(Станкин, 2007)*, когда агрессия переходит за рамки грубости, цинизма.

В зарубежных исследованиях утверждается необходимость изучения взаимосвязи когнитивных и эмоциональных аспектов юмора, представлены результаты эмпирического исследования эмоций, подчеркивается важность эффекта неожиданности, а также положительных и отрицательных эмоций, вызванных процессом юмора *(Aillaud, 2013)*. Утверждается, что смех является сильнейшей эмоцией, имеющей общественное значение. По характеру эмоций, вызываемых тем или иным видом комического, смех может быть утонченный, жестокий, любовный, едкий, саркастический, терзающий, трогательный, презрительный, грубый, трагикомический, здоровый, больной. Чрезмерно сильные эмоционально окрашенные эмоции, такие как жалость, сочувствие способны «убить» смех. Р. Мартин *(Martin, 2009)* подчеркивает, что юмор выступает ме-

ханизмом регулирования эмоций. Он может вызывать усиление таких положительных чувств, как ощущение благополучия и удовлетворения, способствовать раскрепощению, вести к ослаблению отрицательных чувств, гнева и тревоги. Однако если юмор используется с целью временно избавиться от стресса или усилить положительные эмоции, демонстрируя свое превосходство за счет агрессивных типов юмора, сарказма, то в дальнейшем это может привести к трудностям в межличностных отношениях.

По мнению Л. Куглера и К. Кюхбанднера (*Kugler, Kuhbandner, 2015*), юмористическая переоценка может уменьшить вызываемые негативные эмоции, потому что юмор может помочь чувствовать себя лучше, когда человек сталкивается с негативными стимулами, а хорошее восприятие эмоций и навыки их регуляции могут способствовать большей восприимчивости юмора в повседневной жизни.

Б. Фредриксон и Ч. Брэниган *(Fredrickson, Branigan, 2005)* предложили модель «расширяй и создавай», описывающую психологические функции таких положительных эмоций, как радость. Автор полагает, что положительные эмоции и состояния расширяют границы фокуса внимания индивидуума, позволяя более творчески решать проблемы и расширять диапазон вариантов поведенческих реакций, в отличие от отрицательных эмоций, которые имеют тенденцию сужать фокус внимания и мотивировать человека участвовать в определенных действиях. Положительные эмоции могут играть важную роль в регулировании межличностных отношений, отмечает М. Шиота и др. *(Shiota, Campos, 2004)*. Эмоция радости эффективна в межгрупповых отношениях, при романтических связях, дружбе. Радость, связанная с общим смехом, может помочь определить людей с общими интересами, выбрать и привлечь партнеров.

В исследовании Я. Халигеровой и Е. Холековой *(Havigerova, Holeckova, 2015)*, направленном на изучение юмора в дошкольном возрасте, были проанализированы 223 комичных ситуаций. Было выявлено, что дети дошкольного возраста смеялись над ситуациями, классифицированными как шутки: несчастные случаи, вызванные намеренно другим человеком. Дж. Доулинга *(Dowling, 2014)*, изучая представление школьников о юморе с помощью метода фокус группы, отмечает что несчастные случаи как смешные отмечают мальчики.

Процедура и методы исследования

В исследовании приняли участие 35 детей в возрасте 5-7 лет (20 мальчиков и 15 девочек) и 174 школьника начальной школы (92 мальчика и 82 девочки). Изучение эмоционального компонента юмора у детей дошкольного возраста проводилось с помощью авторской методики “Забавные сюжеты” (Артемьева, 2018). Детям предлагали рассмотреть начало сюжета, а затем завершить сюжет одним из 2 предложенных вариантов. Сюжеты предлагалось создать за-

бавными, смешными. Также детей дошкольного и младшего школьного возраста просили сочинить смешные истории. Позитивные эмоции детей отражены в историях детей в ситуациях взаимодействия. Это, – прежде всего, любовь, радость, веселье. К негативным эмоциям были отнесены истории детей, в которых отражена насмешка над неудачным падением и другими несчастными случаями.

Результаты

Всего было получено и проанализировано 315 выборов детей дошкольного возраста по методике «Забавные сюжеты". Дети чаще получали удовольствие и считали смешными ситуации падения и другие несчастные случаи (в 28 % случаев): Энже М. (6,1) «Строил, строил башню, и вдруг развалилась»; «Ехал, ехал, не смотрел и упал»; «Бежал, бежал, мяч выдавил и упустил мышь»; Амир И. (6,4) «Строил башню, и она упала»; Сафина З (6,0) «Зайчик не удержался и упал в сугроб. Ведь это смешной рассказ, не нужно по-доброму»; Виктория Г. (7,2) «Зайчик ловил, ловил снежинку, и не поймал, а лед треснул, и он провалился под лед»; Булат Е. (7,1) «Как мальчик радуется, точно не смешно, а как развалилась башня, мальчик даже рот от неожиданности открыл и сказал «нет!»; Дима М. (6,5) «Смешнее как замок разрушился, как мальчик его построил, что там смешного ?».

Позитивное завершение забавных историй предпочитают дошкольники в 15% случаев: Чингиз Ш. (6,6) «Когда друзья вместе играют, это хорошо»; Полина М. (6,5) «Так будет лучше, а злая лисичка – неправильно»; Ульяна Ф. (6,8) «Кот с мышью играют друг с другом, это дружно»; Сафина З. (6,5) «Тигр и лиса вместе заходят в домик, потому что тигр влюбился в лису. Это добрая сказка». «Кот с мышью стали дружить и играть в футбол».

В самостоятельно составленных смешных историях детей также чаще были описаны истории детей, связанные с падением людей, детей, предметов, животных с какой-либо высоты (16%): «Свалился с турника на диван»; «Человек размахнулся кувалдой и уронил ее себе на голову»; «Кот, ловя мышей, упал»; «Мальчик споткнулся и упал в сугроб»; «Волк упал с дерева, испугавшись крика белочек»; «Девочка залезла на гору и упала».

К группе позитивных (10%) были отнесены истории, описывающие положительные эмоции в ситуациях общения, взаимодействия с родителями, маленькими детьми, животными. Игровое взаимодействие осуществлялось героями детских рассказов в пределах социальных норм, доставляло героям рассказов удовольствие. Героями рассказов становились члены семьи, животные («Было весело, когда дельфин коснулся моего лица, и мы хотели общаться друг с другом»; «Папа щекотал», «Мишка и заяц подружились и стали веселиться»; «Девочка купила подарок маленькому братику и играла с ним».

Младший школьный возраст. Младшими школьниками было составлено 170 смешных историй. 15 % составленных младшими школьниками смешных историй содержали проявления негативного юмора: падения в лужу, грязь, снег; падение детей со стула и во время игры; падение различных предметов (камень, шкаф) на детей и взрослых, падение на льду; падение ребенка и животных (котенка, ежика, щенка) в яму, овраг, обиду и переживание по поводу этих несчастных случаев.

Света П. (8,4) «Алёша упал в грязь, встал и упал, и пошел домой». Максим У. (9,10) «Шла по улице девочка с зонтиком. Вдруг подул сильный ветер, и она взлетела вместе с зонтиком. Пролетала она мимо многоэтажного дома. Смотрит, на окне обезьяна сидит. -Девочка, девочка, а ты куда летишь? - Не знаю, какая разница. Обезьяна уцепилась за ногу девочки, и они полетели вместе. Пролетали мимо собаки, она тоже вцепилась в ногу, но не девочки, а обезьянки. Но тут зонт не выдержал, и они бабахнулись в лужу». Лилия К. (10,1) «Я гуляла в парке. Я шла и упала в лужу. И начала на себя злиться! - Вот зараза вся промокла! - Вот я растяпа!!!! Пока я шла домой прохожие смеялись! Я пришла домой. Мама стала смеяться надо мной, я ушла в комнату и сидела там!». Оля С. (9,11) «Бежала собака, после чего подскользнулась и ШМЯК». Алеша В. (10,1) «Вот однажды в 4 классе "Д" учился мальчик по имени Кирилл Ульянов. Он был хулиганом, но учился на хорошие оценки, он вечно переговаривался с учителями. В один прекрасный день Кирилл пришел в школу и начался урок. Кириллу говорили не качайся на стуле. И вдруг он качался и упал со стула! Конец».

Элементы шутливой культуры в описаниях детей служат для улучшения группового взаимодействия. 12 % смешных историй младших школьников содержали описание позитивных проявлений чувств и состояний: дружбу, любовь, приятное общение людей друг с другом, веселые игры с друг с другом и с животными. Алина М.(10,2) «Жил был Эмиль в г. Казани. Он любил Настю, а Настя его, но они не могли найти друг друга 4 года, а потом нашли и поженились». Катя С. (9,5) «Жила-была девочка Юля. Юля умела хорошо танцевать и ходила на танцы. Однажды Юля вместе со своей подругой на танцах рассмеялись. Девочки долго не могли перестать смеяться. Остальным девочкам тоже стало смешно от громкого и задорного смеха Юли и ее подруги. В танцевальном классе был шум. Не зря говорят, что смех заразительный!». Кирилл К. (9,10) «Как-то раз я пошел с мамой в цирк, и на улице бегала собака. Она так смешно бегала за хвостом, и мне было так смешно. Потом мы зашли в цирк, а в цирке фокусник показывал смешные фокусы, и мне было смешно». Света Ф. (10.3) «Я со своей подругой Наташей гуляла. И когда мы шли по улице, Наташе в голову пришла гениальная мысль. Она придумала танец языков. Мы шли по

улице и танцевали этот замечательный танец. Все на улице на нас так оглядывались. А мы шли и смеялись».

Выводы

Таким образом, контент анализ смешных историй дошкольников и результаты по методике «Забавные истории» свидетельствует о более частом выборе детьми негативных проявлений в юморе, как мальчиками, так и девочками. Дети, выбирающие позитивный юмор, описывают положительные эмоции, радость во время игр с друзьями, часто указывают на норму, правило быть добрым, дружить, вместе играть.

Младшие школьники также достаточно часто используют негативный юмор, чтобы справиться с повседневными стрессовыми ситуациями, связанными с межличностными отношениями, в школе и в домашних условиях.

Использование позитивного юмора в ситуациях взаимодействия у младших школьников, обладает ярко выраженной коммуникативной функцией и помогает наладить контакт и общение друг с другом. В отличии от дошкольников, которые получают удовольствие от совместной игровой деятельности, младшие школьники выделяют любовь, дружбу, приятное общение друг с другом.

Литература

Артемьева Т.В. Диагностика юмора у детей: учебное пособие. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018.

Станкин М.И. Юмор как средство психолого-педагогического воздействия: От смешного до серьезного – один шаг: учебное пособие. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007.

Aillaud M., & Piolat A. Understanding and appreciating of humorous situation: A cognitive-emotional approach // Psychologie Francaise. 2013. Vol. 58 (4). P. 255-275.

Dowling J.S. Children talking about humor: Data from focus groups // Humor - International Journal of Humor Research. 2014. Vol. 27(1). P. 121-139.

Fredrickson B.L., & Branigan C. Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires // Cognition in emotion. 2005. Vol. 19(3). P. 313-332.

Havigerova J.M., Holeckova E. What do children laugh at? Analysis of preschool children's humor // ICERI2015: 8th International conference of education, research and innovation. 2015. P. 2181-2189.

Kolojarceva L.A., Artemyeva T.V. Development of ideas about the comical among children (based on personal experience and cultural texts // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2017. Vol. 7 (9/3). P. 71-78.

Kugler L. Kuhbandner C. That's not funny! - But it should be: effects of humorous emotion regulation on emotional experience and memory // Frontiers in psychology. 2015. Vol.5.

Martin R. The Psychology of Humor: An Integrative Approach. N.Y.: Academic Press. 2009.

Shiota M.N., Campos B., Keltner D., & Hertenstein M. J. Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships // The regulation of emotion / P. Philippot and R.S. Feldman (Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2004. P. 127-155.

POSITIVE AND NEGATIVE EMOTIONS IN CHILDREN` HUMOR: A QUALITATIVE ANALYSIS

Artemyeva T.V.

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan

Abstract. Modern research emphasizes the need to study emotions in humor, the relationship of cognitive and emotional aspects of humor. The study involved 264 children. The author's method “Funny stories” was used, as well as content analysis of funny stories of preschool and primary school children. It is revealed that children of preschool and primary school age more often used the negative humor allowing to express fears of adult life, experiences and fears of these relations in less menacing, comfortable form. Positive emotions, performing a regulatory function, helped to establish and maintain meaningful interpersonal relationships between children.

***Keywords**:* emotions, humor, laughter, preschool child, primary schoolchild, content analysis

ПРОШЛОЕ И БУДУЩЕЕ В СУБЪЕКТИВНОМ ОПЫТЕ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЛИЦ С ДЕФИЦИТАРНЫМ РАЗВИТИЕМ*

Артищева Л.В.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань

Аннотация

В статье рассмотрена специфика субъективного опыта психических состояний детей (7-10 лет) и подростков (13-14 лет) с ограниченными возможностями здоровья: тяжелые нарушения речи (ТНР) и детский церебральный паралич (ДЦП). Исследовались психические состояния радость, гнев, спокойствие. В результате проведенного контент-анализа самоотчетов были выделены смысловые единицы, относящиеся к различным категориям. Дети и подростки с ДЦП и ТНР описывают психические состояния, переживаемые в прошлом и в планируемом будущем, через указание причин состояний, через внешние маркеры, например, общение и единение с близкими и значимыми людьми. В их

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 18-013-01012 «Субъективный опыт психических состояний в ситуации прогнозирования жизнедеятельности»

субъективном опыте отражены такие характеристики исследуемых психических состояний, как поведение, реакции, виды деятельности и активности.

Ключевые слова: субъективный опыт, психические состояния, нарушения в развитии, эмоциональная сфера, прошлое, будущее

Введение

Развитие психических состояний в онтогенезе. Развитие психических состояний является сложным комплексным закономерным процессом усложнения и обогащения эмоциональной сферы в контексте общей социализации ребенка *(Изотова, Никифорова, 2008)*. Выделяют ряд закономерностей развития психических состояний детей:

а) психические состояния в процессе онтогенеза проходят путь прогрессивного развития;

б) деятельность – основа психического развития;

в) психические процессы играют важную роль в регуляции деятельности;

г) онтогенез психических состояний рассматривается в неразрывной связи с общим ходом психического развития;

д) на развитие психических состояний оказывают влияние все структурные компоненты психики (познавательные процессы, мотивационно-потребностная сфера, самосознание).

Известно, что положительные психические состояния способствуют личностному развитию и включению в продуктивную деятельность, повышают психическую активность, позитивно влияют на самооценку. Отрицательные, то есть негативно окрашенные психические состояния, вызывают ощущение дискомфорта, сковывают инициативу (*Прохоров, 2014; Артищева, Салахова, 2016: Артищева, Латиева, 2018; Artishcheva, 2017)*.

Негативные психические состояния (гнев, страх, тревога, тоска и др.) и соответствующие им формы поведения (плаксивость, апатия, зажатость), а также нарушение общих свойств эмоциональной регуляции (ситуативности, избирательности и др.) выступают как основные признаки нарушения психического развития, которые сказываются на социальной адаптации и личностном становлении ребенка *(Изард, 2010)*.

Негативные психические состояния, влияя на поведение ребенка, накладывают отпечаток на его опыт и, как следствие, воздействуют на весь ход последующего развития, формируя «негативно окрашенную» жизненную позицию, препятствуя его личностному становлению. Длительное проявление негативных психических состояний, их закрепление приводят к формированию отрицательных качеств личности, что серьезным образом сказывается на дальнейшем развитии и становлении личности ребенка.

Психические в *состояния детей с дефицитарным развитием.* У детей с нарушениями в развитии эмоциональная сфера недостаточно зрелая, что проявляется ситуативности поведения, нестойкости, нестабильности эмоциональных проявлений и, в конечном результате, в нереализованности возрастного потенциала в формировании эмоциональной коррекции поведения.

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с дефицитарным развитием обусловливает своеобразие формирования их поведения и личностных особенностей. Страдает сфера коммуникаций *(Власова, Повзнер, 1999)*. Личность такого ребенка эмоционально неустойчива, нарушен самоконтроль во всех видах деятельности, отмечается агрессивность поведения и его провоцирующий характер. Также возникают трудности приспособления к коллективу сверстников во время игровой и учебной деятельности, что проявляется в суетливости, частой смене настроения, неуверенности, чувстве страха и т.д. *(Макаренко, 1976)*.

Исследуя психические состояния и переживания детей с ограниченными возможностями здоровья, было выявлено, что им характерно переживание одиночества и отчуждения *(Koller, et al., 2018)*, что влечет за собой ряд других переживаний и сказывается в целом на эмоциональном фоне детей, их поведении и взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми.

Проблемы эмоциональной сферы детей с дефицитарным развитием указывают на необходимость обучения таких детей эмоциональной компетентности *(Barnfather, Amod, 2012; Kremenitzer, 2005)*. Эмоциональная компетентность подразумевает знания об эмоциях, психических состояниях К. Изард и др. *(Izard, Fine, et al., 2001)* эмоциональную комппетентность рассматривают как предиктор положительного и отрицательного социального поведения у детей с нарушенным развитием. Способность обнаруживать эмоции, по мнению авторов, приводит к положительным социальным взаимодействиям, а дефицит этой способности сопряжен с поведенческими и учебными проблемами *(Liau, et al., 2003).*

Проблема исследования

При анализе исследования эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья, их эмоциональной компетентности и эмпатии встает вопрос о влиянии психических состояний на разные сферы их жизнедеятельности. Данные исследования обретают особое значения для организации поведения в новых условиях, выстраивания моделей регуляции и саморегуляции состояний и поведения детей с ограниченными возможностями здоровья. Построение прогноза базируется на знании об эмоциях, психических состояниях, то есть на опыте. Опыт переживания психического состояния обусловливает идентификацию своих состояний и состояний других *(Artishcheva, 2017)*. Бла-

годаря знаниям о психических состояниях, об эмоциях, узнаванию и идентификации состояний, дети выстраивают свое социальное взаимодействие с окружающими. В связи с этим встает вопрос о специфики субъективного опыта психических состояний детей с нарушениями в развитии. Цель исследования состояла в том, чтобы изучить субъективный опыт психических состояний детей с нарушениями в развитии одной нозологической группы (дефицитарное развитие) и выявить специфику в зависимости от возраста и нозологии.

Методы и методики исследования

Для определения структурных компонентов субъективного опыта психических состояний детей и подростков был использован метод самоотчетов и контент-анализ текстов. Нами было выбрано три типичных психических состояния, часто переживаемые и знакомые детям и подросткам: радость, гнев, спокойствие. Данные состояния являются разномодальными (положительные, отрицательные) и с разным уровнем психической активности (высокий, средний).

Экспериментальная база исследования. В исследовании приняли участие дети (7-10 лет) и подростки (13-14 лет) с нарушениями в развитии (тяжелые нарушения речи и детский церебральный паралич) с сохранным интеллектом.

Ход исследования

Испытуемые ретроспективно (как данное психическое состояние переживалось в прошлом) и перспективно (как данное состояние будет переживаться в будущем) описывали психические состояния в свободной форме. Далее их ответы были обработаны при помощи контент-анализа и выделены смысловые единицы: оценка/количество/сравнение; родственники/близкие отношения; единение/принятие; чувства/эмоции/переживания; причины/ситуации; регуляция; действия/деятельность; мыслительные, мнемические и рефлексивные процессы; условия/место событий; желания/мечты/ожидания; реакции/поведение; физиологические процессы; общение; метафоры.

По каждой смысловой единице высчитывалась частота ее встречаемости в текстах респондентов. Сравнивались возрастные группы в рамках одной нозологии и нозологические группы в рамках одного возрастного периода.

Результаты

Субъективный опыт психических состояний представляет собой структурную организацию компонентов состояний, хранящихся в памяти человека. Компоненты могут быть отнесены к различным реалиям и феноменам жизни. Анализируя ретроспективные и перспективные описания психических состояний радость, гнев, спокойствие и сравнивая группы детей и подростков между собой, были получены следующие результаты (табл. 1).

Психические состояния, переживаемые в прошлом, представлены в опыте детей с дефицитарным развитием более полно и содержательно, чем описания

ожидаемого или предполагаемого будущего. Дети 7-10 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата и тяжелыми нарушениями речи репрезентируют и раскрывают психические состояния наиболее содержательно, чем подростки. То есть субъективный опыт психических состояний *радость, спокойствие* и *гнев* у лиц с нарушениями в развитии имеет обратную динамику. Он к подростковому возрасту обедняется, сложнее осознается и скупо репрезентируется.

Таблица 1.

Частота встречаемости структурных компонентов субъективного опыта психических состояний

Детский церебральный паралич												
13-14 лет							7-10 лет					
Радость		Гнев		Спокой-ствие		№	Радость		Гнев		Спокойствие	
П	Б	П	Б	П	Б		П	Б	П	Б	П	Б
1,6	1	2,3	1	1,2	1,6	**1**	2,3	2,1	1,9	1,2	1,3	1,2
0,5	0,4	0,2	0,2	0,4	0,2	**2**	1,6	1,2	0,9	0,5	0,9	0,7
0,5	0,2	0,1	---	0,1	---	**3**	0,6	0,1	---	---	0,1	0,1
1,5	0,3	1,6	0,6	1,2	0,3	**4**	1,6	0,6	1,4	1,1	1,6	0,7
1	1,8	0,8	1,3	0,5	0,6	**5**	1,6	1,4	1,2	1,1	1,1	1
---	---	0,6	0,2	0,5	0,1	**6**	---	---	---	0,2	0,4	---
1,6	1,6	1,1	1,2	1,1	1,3	**7**	2,1	1,8	2	1,4	2,5	2
0,3	0,2	0,2	0,2	1	0,2	**8**	0,1	0,2	0,1	0,2	---	0,3
0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	1,1	**9**	1,4	1	1,3	0,6	1	0,7
0,2	0,5	0,7	0,2	0,2	0,3	**10**	0,1	0,3	0,1	0,3	0,2	0,2
0,8	0,3	0,9	0,4	0,5	0,2	**11**	0,8	0,5	0,6	0,3	0,6	0,2
0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	**12**	---	0,1	0,2	---	0,1	0,3
0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,1	**13**	0,1	---	0,1	---	0,2	0,1
---	---	0,1	---	0,1	---	**14**	---	---	---	---	0,1	---
Тяжелые нарушения речи												
13-14 лет							7-10 лет					
Радость		Гнев		Спокой-ствие		№	Радость		Гнев		Спокойствие	
П	Б	П	Б	П	Б		П	Б	П	Б	П	Б
1	1,4	1,4	1,1	1,3	0,7	**1**	1,8	2,2	1,9	1,4	1,1	1,5
0,9	0,6	1	0,2	0,5	0,2	**2**	2,3	2,1	0,8	1,2	0,5	1,2
---	---	---	---	0,5	0,1	**3**	---	0,1	---	0,1	0,1	0,3
0,9	0,4	1,5	1	0,6	0,4	**4**	1,8	0,8	0,8	1,5	1,6	1,3
1,6	0,7	1,5	0,9	0,8	1,1	**5**	1,9	1,4	1	1,4	0,6	0,5
---	---	0,1	0,1	0,1	---	**6**	---	---	0,2	---	0,8	0,3
1	0,9	1,3	0,4	0,6	1,1	**7**	3,5	2,8	2	1,9	1,9	1,8
---	0,3	0,3	---	---	0,1	**8**	0,3	0,4	0,4	---	0,2	0,4

1,2	0,3	0,6	0,2	0,3	0,4	**9**	1,8	2	0,7	1,5	1,1	0,5
0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	---	**10**	0,2	0,3	0,7	0,5	---	---
0,3	---	0,4	0,2	0,2	---	**11**	0,5	0,5	0,5	0,6	0,2	0,2
0,1	---	---	---	0,1	---	**12**	0,1	0,1	0,3	0,2	0,2	0,3
---	0,1	0,2	0,1	0,2	---	**13**	0,2	---	0,3	0,1	---	---
---	---	---	0,1	---	---	**14**	---	---	---	0,1	---	0,3

Примечание: 1. Оценка/частота/количество/сравнение; 2. Родственники, близкие; 3. Единение/принятие; 4. Чувства/эмоции/переживания; 5. Причины/ситуации; 6. Регуляция/саморегуляция; 7. Действия/деятельность; 8. Мышление/рефлексия/память; 9. Условия/место; 10. Желания/мечты/ожидания; 11. Реакции/поведение; 12. Физиологические процессы; 13. Общение/коммуникации; 14. Метафоры.

Условные обозначения: П – прошлое; Б - будущее

Рассмотрим подробнее специфику субъективного опыта психических состояний лиц в зависимости от нозологии и возраста.

ДЦП. Психические состояния *радость* и *спокойствие* более полно и содержательно раскрывают дети 7-10 лет с детским церебральным параличом (ДЦП). Подростки же данной нозологии в описании более сдержанны. При этом отрицательное состояние высокого уровня психической активности, *гнев,* представлено в опыте детей и подростков количественно практически одинаково, имеются отличия в содержании, то есть в использовании смысловых единиц. Такая же специфика отмечается у детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Субъективный опыт состояния *радости* у детей и подростков с ДЦП содержит в основном характеристики сравнения, оценок и описания действий, поступков прошлого. Будущее в опыте *радости* представлено у детей так же, как прошлое, а у подростков описанием действий, поступков, ситуаций и причин переживаний.

Субъективный опыт состояния *гнева* у подростков наполнен в основном эмоциональными, сравнительными и оценочными характеристиками прошлого, а у детей – описанием действий, поступков и оценочными характеристиками. Будущее в субъективном опыте *гнева* у детей представлено так же, как и прошлое, а подростки гнев в будущем раскрывают в основном через описание действий, поступков, ситуаций и причин, детерминирующие данные переживания.

У подростков опыт состояния *спокойствия* в прошлом представлен эмоциональными, сравнительными и оценочными характеристиками, а будущее в опыте раскрывается через оценочно-сравнительные характеристики и описание действий. У детей прошлое и будущее в опыте раскрывается в основном через описания действий и поступков.

ТНР. Субъективный опыт состояния *радости* у подростков с тяжелыми нарушениями речи содержит в большей степени описание ситуаций и причин

переживаний прошлого, а будущее в опыте представлено оценочно-сравнительными характеристиками. Прошлое и будущее в субъективный опыте состояния *радости* у детей раскрывается описанием действий и поступков.

Прошлое в опыте состояния *гнева* подростков представлено эмоциональными характеристиками и деталями ситуаций, детерминирующих гнев. Будущее в их субъективном опыте представлено описанием действий, поступков, ситуаций и различных причин гнева. Субъективный опыт состояния *гнева* в прошлом у детей с ТНР содержит в большей степени оценочно-сравнительные характеристики и описания действий, поступков, а опыт гнева в будущем раскрывается в основном через действия и поступки.

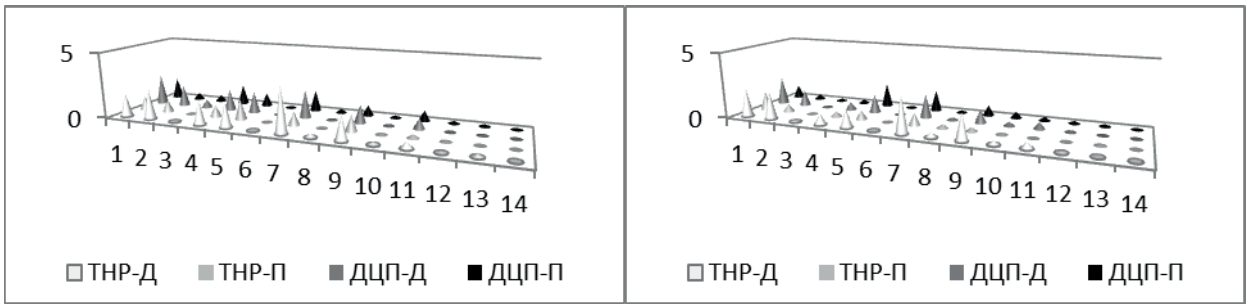
У подростков состояние *спокойствия* в прошлом представлено в субъективном опыте оценочно-сравнительными характеристиками, а *спокойствие* в будущем – описанием действий, поступков, причин и ситуаций, детерминирующих спокойствие. Прошлое и будущее в субъективном опыте состояния *спокойствия* у детей представлено в основном описанием действий и поступков.

Отметим, что выявлены характеристики, которые отсутствуют или крайне редко бывают представлены в структуре субъективного опыта. Дети с ТНР и подростки с ДЦП в описаниях своих психических состояний крайне редко отражают чувства единения с близкими людьми. Подростки с ТНР также минимально используют описание некоторых психических процессов (мыслительные, мнемические). В опыте детей 7-10 лет с ДЦП психические состояния почти не связаны с чувствами единения, принятия, с мыслительными, мнемическими, рефлексивными процессами и процессами регуляции. Подростки с тяжелыми нарушениями речи имеют обедненный смысловыми оперантами субъективный опыт психических состояний. Их описания наиболее скудные. Также стоит отметить, что подростки с исследуемыми нарушениями содержательней раскрывают психическое состояние *гнев,* а дети, напротив, содержательнее описывают состояние *радости.*

Далее проанализируем структурные компоненты субъективного опыта каждого психического состояния отдельно. Для иллюстрации рассмотрим рисунок 1, на котором отражено содержание психического состояния *радость* в прошлом (а) и будущем (б).

При описании психического состояния *радость,* переживаемую в прошлом и будущем, дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) чаще оперируют отношениями с близкими людьми (с бабушкой, с мамой, с сестренкой и т.п.), раскрывают состояние через описание деятельности и действий (сидел на лошадке, играли, купались и т.п.), связанных с радостью, подростки с таким же нарушением указывают на причины состояния или условия возникновения (когда приезжал, когда встречался с друзьями, связано с днем рождения и т.п.). В

опыте большинства детей и подростков с детским церебральным параличом (ДЦП) *радость* представлена через описание причин и ситуаций (день рождения, подарки, начал получать пятерки), связанных с радостью, действий и поступков, а также количественно-оценочными характеристиками (все нормально, немножко, в хороших руках).



а) б)

Рис. 1. Частота встречаемости смысловых единиц в субъективном опыте психического состояния *радость*

Условные обозначения: ТНР – тяжелые нарушения речи, ДЦП – детский церебральный паралич, Д – дети (9-10 лет), П – подростки (13-14 лет).
1 – оценка/ количество/ сравнение; 2 – родственники/ близкие отношения; 3- единение/ принятие; 4 – чувства/ эмоции/ переживания; 5 – причины/ ситуации; 6 – регуляция; 7 – действия/ деятельность; 8 – мыслительные, мнемические и рефлексивные процессы; 9 – условия/ место событий; 10 – желания/ мечты/ ожидания; 11- реакции/ поведение; 12 – физиологические процессы; 13 – общение; 14 – метафоры

Субъективный опыт психического состояния *гнев* также имеет специфику в зависимости от возраста и нарушения. Прошлое и будущее в опыте состояния *гнев* у детей с ТНР и с ДЦП представлен в основном количественно-оценочными характеристиками и описанием действий, занятий, связанных или детерминированных гневом. При этом дети с тяжелыми нарушениями речи также *гнев* в будущем раскрывают через описание отношений с близкими людьми, условий и места событий. Подростки с ТНР раскрывают *гнев* в прошлом и будущем через чувства, эмоции, переживания (выгляжу агрессивной, грущу, я разозлился, злой был), а также описывая причины гнева или ситуации, вызывающие данное психическое состояние. В субъективном опыте подростков с ДЦП состояние *гнев* представлено количественно-оценочными характеристиками (очень редко, в основном, мало платят, ничего не делает, чуть не лопнули) и описанием эмоционально-чувственной сферы.

Прошлое и будущее в структуре субъективного опыта состояния *спокойствия* у детей с ТНР в основном отражено эмоционально-чувственной сферой (успокаиваюсь, не скучно, я не психую), также в будущем они связывают спо-

койствие с близкими отношениями, со значимыми людьми. У подростков с данным нарушением прошлое и будущее в опыте чаще представлены описанием ситуаций, характеристиками оценки и сравнения, также спокойствие в будущем раскрывают через действия и поступки.

У детей с ДЦП иная картина, они раскрывают состояние *спокойствия* (в прошлом и будущем) через оценочный аспект, причины состояния и описание своих действий, поступков (не ругает, сидела, играю в игрушки), то есть через деятельностный аспект. При этом прошлое в опыте представлено еще и чувственной сферой, условиями событий, детерминирующих спокойствие. Опыт состояния *спокойствия,* переживаемого в прошлом, у подростков с ДЦП в основном представлен рядом смысловых единиц: количественно-оценочный аспект, эмоционально-чувственная сфера, мнемические и рефлексивные процессы (думать о том, я мечтаю, задумчивость, ничего не приходит в голову). Будущее же представлено в субъективном опыте *спокойствия* оценочно-сравнительными характеристиками, описанием действий и условий ситуаций.

Важно отметить, что в структуре субъективного опыта психических состояний *радость, гнев, спокойствие* выявлены смысловые единицы, отражающие регулятивные процессы в прошлом и ожидаемом будущем у детей и подростков с нарушениями в развитии. То есть механизмы регуляции состояний уже встроены в структуру опыта, что является значимым для выстраивания своего поведения, взаимодействий с другими людьми и социализации в целом.

Структурная организация субъективного опыта психических состояний *радость, гнев, спокойствие* представлена смысловыми единицами, которые имеют различный вес в структуре в целом. Часто встречающиеся единицы образуют ядро структуры опыта, тогда как смысловые операнты, употребляемые в единичных случаях, составляют периферию опыта. Ядерные образования, при условии их схожести в исследуемых группах, позволяют идентифицировать и дифференцировать психические состояния свои и чужие. А периферические слои придают разнообразие субъективному опыту и определяют его специфику для каждого состояния.

Выводы

1. Субъективный опыт психических состояний имеет свою специфику в зависимости от возраста и от типа нарушения. Опыт включает в себя ядерные образования, которые определяют структуру в целом, и периферические слои, позволяющие говорить о разнообразии компонентов опыта.

2. Прошлое и будущее в субъективном опыте психических состояний представлены в основном теми же оперантами, но прошлое более содержательно. То есть прогнозирование будущего опирается на имеющийся опыт переживаний состояний, воспроизводящее его структурные элементы.

3. Наиболее содержателен субъективный опыт *радости* у детей с ТНР и ДЦП. Они более полно описывают свое психическое состояние *радость*, раскрывая его через оценочные суждения, отношения с близкими людьми и действия, поступки, определяющие специфику переживаний.

4. Субъективный опыт психического состояния *гнев* богат смысловыми единицами у детей и подростков с ДЦП. Содержание опыта наполнено в основном оценочными суждениями, выражениями эмоций, чувств, настроения, а также действиями и поступками испытуемых или значимых людей.

5. Содержание субъективного опыта психического состояния *спокойствие* наиболее богато представлено у подростков с ДЦП. Они раскрывают состояние через оценочные суждения, эмоционально-чувственную сферу и рефлексивные процессы, позволяющие понимать свои переживания и их причины.

Литература

Артищева Л.В., Латиева А.И. Взаимосвязь уровня тревожности и прогностической компетентности детей-сирот младшего школьного возраста // Сборник научных трудов XII Международноi научно-образовательноi конференции. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. С. 18-25.

Артищева Л.В., Салахова Г.М. Изучение эмпатии и коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых. Пермь: Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т, 2016. С.160-164.

Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1999.

Изард К.Э. Психология эмоций, СПб.: Питер, 2010.

Изотова Е.К., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М: Академия, 2008.

Макаренко Ю.А. Пути изучения эмоций у детей. Актовая речь. М.: Ин-т педиатрии АМН СССР, 1976.

Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. Казань: КГПИ,1994.

Artishcheva L.V. Subject-Personality Correlates Of Mental States As Possible Determinants Of Deviant Behavior // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS Vol. IXX, IFTE 2017 - 3rd International Forum on Teacher Education. P. 67-73.

Barnfather N., Amod Z. Empathy and personal experiences of trainees in an Emotional Literacy and Persona Doll programme in South Africa // South African Journal of Psychology 2017. Vol. 42 (4). P. 598-607. http://dx.doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2017.8.2

Izard C., Fine S., Schultz D., Mostow A., Ackerman B., Youngstrom E. Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in child ren at risk // Psychological Science. 2001. Vol. 12 (1). P. 18-23.

Koller D., Pouesard M.L., Rummens J.A. Defining Social Inclusion for Children with Disabilities: A Critical Literature Review // Children and Society. 2018. Vol. 32 (1). P. 1-13.

Kremenitzer J.P. The emotionally intelligent early childhood educator: Self-reflective journaling // Early Childhood Education Journal. 2005. Vol. 33 (1). P. 3-9.

Liau A.K., Liau A.W.L., Teoh G.B.S., Liau M.T.L. The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students // Journal of Moral Education. 2003. Vol. 32 (1). P. 51-66.

Artishcheva L.V. The Specificity of Teenagers' Mental States as Prerequisite of Deviant Behaviour Emergence // Eurasian Jour. Annal Chem, 2017.Vol. 12 (5b). P. 631-639. http://www.eurasianjournals.com/,75731,0,2.html

PAST AND FUTURE IN THE SUBJECTIVE EXPERIENCE OF MENTAL STATES OF PERSONS WITH DEFICIENT DEVELOPMENT

Artishcheva L.V.

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan

Abstract. The article describes the specificity of the subjective experience of children's mental states (7-10 years old) and adolescents (13-14 years old) with limited possibilities of health: severe speech disorders (SSD) and cerebral palsy (CP). Such mental states joy, anger, calmness were studied in the article. Content analysis of self-reports allowed to single out semantic units related to different categories. Children and adolescents with SSD and CP describe their mental states experienced in the past through the causes of the states, through external markers – for example, communication and unity with relatives and important people. Their subjective experience reflects such characteristics of mental states as behavior, reactions, and types of activities.

Key words: subjective experience, mental states, developmental disorders, emotional sphere

ЭТАПЫ ПРОЦЕССА РЕФЛЕКСИИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ УЧАЩИХСЯ В РАЗНЫХ КОНТЕКСТАХ ЗНАКОМСТВА С НОВОЙ УЧЕБНОЙ ТЕМОЙ*

Валиуллина М.Е.
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация: актуальность исследования специфики взаимосвязей между этапами формирования рефлексивного акта и познавательными состояниями учащихся в контексте различной субъективной оценки ими получаемых знаний во время учебного занятия обусловлена необходимостью создания новых психологических и педагогических подходов, способствующих полноценному усвоению знаний, преподаваемых в рамках той или иной дисциплины. Это касается и студентов и школьников. Результаты исследования показали статистически значимые отличия во взаимосвязях этапов рефлексии у старшеклассников и студентов. Обнаружены различия в структуре взаимосвязей компонентов рефлексии и ряда познавательных состояний у учащихся разного возраста.

***Ключевые слова**:* рефлексия, этап, познавательное состояние, новая информация, взаимосвязь, школьник, студент

Среди многочисленных факторов, влияющих на качество усвоения знаний, преподаваемых в школе или в вузе, субъективная оценка новой информации как сложной или простой для понимания играет не последнюю роль. Поэтому не вызывает сомнений актуальность исследований, посвященных изучению различных индивидуально-психологических характеристик учащихся, способствующих или препятствующих максимально полному усвоению учебного материала. Обучение чему-либо всегда подразумевает актуализацию целого ряда познавательных и эмоциональных состояний, которые в совокупности представляют аффективно-когнитивную сферу переживаний различных учебных ситуаций.

Познавательные состояния в учебном процессе способствуют освоению учебной программы и, следовательно, обеспечивают возможность человеку успешно адаптироваться к требованиям общества. В рамках исследований, посвящённых психическим состояниям, А.О. Прохоров и М.Г. Юсупов выделили список состояний, переживаемых в связи с учебным процессом *(Прохоров, Юсупов, 2015)*.

У ученых не пропадает интерес к проблеме влияния рефлексии как деятельности сознания, способствующей пониманию субъектом своего состояния, на процесс усвоения новых знаний. А.О. Прохоровым и А.В. Черновым была

* Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 17-06-00057а

создана методика, позволяющая выделить в процессе рефлексии три этапа *(Прохоров, Чернов, 2015)*. Первый этап – распознание объекта рефлексии. Второй этап – осознание, то есть способность описать себе словами распознанный объект или явление. Третий этап – идентификация, то есть, соотнесением воспринятой и осознанной информации с уже имеющимися представлениями об этом явлении окончательное убеждение, что данное явление теперь стало понятным и не требует дополнительной рефлексии, а побуждает к определённой деятельности. Методика позволяет определить шесть характеристик: распознание характеристик внутреннего мира, распознание характеристик внешнего мира, осознание внутреннего мира, осознание внешнего мира, идентификация внутреннего мира, идентификация внешнего мира.

Целью нашего исследования стало изучение соотношения аффективно-когнитивной сферы переживаний и различных этапов процесса рефлексии в ситуациях, когда новый учебный материал на занятии воспринимается учащимися как легкий для понимания и когда он воспринимается как сложный.

В исследовании принимали участие школьники выпускных 11-х классов в количестве 60 человек и студенты третьего курса Казанского (Приволжского) федерального университета (Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого) – 45 человек. Группа школьников и группа студентов имеют как минимум два важных различия. Во-первых, возраст, во-вторых, специфика учебного процесса. Старшеклассники не до конца определились с выбором будущей профессии, новые знания в рамках школьной программы, они получают из разных областей науки. Студенты уже определились с направлением, в котором собираются профессионально развиваться и знания им преподаются в контексте конкретного направления.

И школьникам и студентам предлагалась анкета, составленная с учетом списка познавательных психических состояний, приведенных в статье А.О. Прохорова и М.Г. Юсупова. В список вошли следующие познавательные состояния: вдохновение, вдумчивость, любознательность, мечтательность, интуитивность, рассеянность, скука, сомнение, сосредоточенность, отупение, умственное напряжение. Кроме того, они заполняли бланк методики «Шкала дифференцированных эмоций» К. Изарда *(Изард, 2000)* с учетом предлагаемых двух учебных ситуаций и отвечали на вопросы методики диагностики рефлексивных процессов: распознавания, осознания и идентификации А.О. Прохорова и А.В. Чернова. Все данные были подвергнуты корреляционному анализу по Пирсону и выводы основаны на достоверных, статистически значимых данных.

У студентов в целостную структуру рефлексии входят характеристики всех трёх этапов её формирования (Табл. 1). Причем, существуют взаимосвязи

и между показателями внутренней и внешней рефлексии. Это может служить свидетельством того, что система, позволяющая процессам рефлексии достичь своего максимального развития, у студентов достаточно хорошо сформирована. Распознание внутреннего мира, наряду с распознанием внешнего мира, напрямую влияет на активность этапа идентификации внешнего мира.

У школьников, в отличие от студентов, процесс рефлексии менее совершенен. Не наблюдается структура взаимосвязей, в которую были бы включены все характеристики внешней и внутренней рефлексии в целом.

Таблица I

Взаимосвязь различных этапов рефлексии у учащихся

	школьники						студенты					
	Р(А)	Р(Б)	О(А)	О(Б)	И(А)	И(Б)	Р(А)	Р(Б)	О(А)	О(Б)	И(А)	И(Б)
О(А)							0.50					
О(Б)	0.26	0.28						0.49	0.35			
И(А)			0.26						0.56			
И(Б)							0.41	0.33	0.38	0.34		
$r \geq 0.25$ $p \leq 0.05$; $r \geq 0.33$ $p \leq 0.01$; $r \geq 0.41$ $p \leq 0.001$							$r \geq 0.29$ $p \leq 0.05$; $r \geq 0.38$ $p \leq 0.01$; $r \geq 0.45$ $p \leq 0.001$					

Примечание: Р(А) – распознание внутреннее (внутрипсихические переживания - мысли, эмоции, состояния); Р(Б) – распознание внешнее (внешние стимулы); О(А) – осознание внутреннее; О(Б) – осознание внешнее; И(А) идентификация внутренняя; И(Б) – идентификация внешняя

Проведенное исследование позволило также обнаружить ряд особенностей структуры взаимосвязей этапов рефлексии с аффективно-когнитивной сферой переживаний при разном субъективном восприятии новой информации (Табл. 2).

Если новая информация воспринимается как лёгкая для понимания, то познавательные состояния и эмоции у школьников в основном связаны со вторым этапом рефлексии, причем это этап осознания внутреннего мира. Именно с ним напрямую связано познавательное состояние «вдохновение» и существует обратная связь с состояниями «скука» и «сомнение».

Существуют также прямые корреляции с эмоциями интереса и радости и с общим эмоциональным самочувствием. У студентов с этапом осознания внутреннего мира напрямую связан только показатель общего эмоционального самочувствия, зато есть обратные корреляции переживаний страха, стыда и вины с первым этапом рефлексии внешнего мира. Есть также прямая связь познавательного состояния «любознательность» и обратная связь состояния «тупость» со вторым этапом рефлексии внешнего мира – с осознанием. Эмоция удивления также напрямую связана с этим этапом.

Таблица 2.

Взаимосвязь различных этапов рефлексии с познавательными и эмоциональными состояниями у учащихся

№	Непонятная тема на уроке											
	школьники						студенты					
	Р(А)	Р(Б)	О(А)	О(Б)	И(А)	И(Б)	Р(А)	Р(Б)	О(А)	О(Б)	И(А)	И(Б)
Вд			-0.26					-0.63		-0.36		-0.45
Вдм	0.31							-0.45		-0.30		
Лб					-0.31			-0.40		-0.29		
Ск			0.30							0.35		
Сос								-0.50				
Тп			0.25									
Ун								-0.29				
Гр		-0.26										
Гн		-0.30	-0.30									
Отв	-0.31		-0.37									
ОЭС			0.28	0.33								
	Понятная тема на уроке											
Вд			0.32									
Лб										0.34		
Инт												0.36
Ск			-0.32									
Смн			-0.30									
Тп		0.27								-0.30		
Инт			0.26									
Рд			0.31									
Удв										0.34		
Стр								-0.30				
Стд								-0.42				
Вн								-0.43				
ОЭС			0.35						0.30			
r≥0.25 p≤0.05; r≥0.33 p≤0.01; r≥0.41 p≤0.001							r≥0.29 p≤0.05; r≥0.38 p≤0.01; r≥0.45 p≤0.001					

Примечания: Р(А) – распознание внутрипсихических переживаний, мыслей; Р(Б) – распознание внешних стимулов; О(А) – осознаие внутрипсихических переживаний; О(Б) – осознание внешних стимулов; И(А) идентификация внутрипсихических переживаний; И(Б) – идентификация внешних стимулов. Вд – вдохновение; Вдм – вдумчивость; Лб – любознательность; Ск – скука; Сос – сосредоточенность; Тп – отупение; Умственное напряжение; Инт – интуиция; Смн – сомнение; Инт – интерес; Рд – радость; Удв – удивление; Гр – горе; Гн – гнев; Отв – отвращение; Стр – страх; Стд – стыд; Вн – вина; ОЭС – общее эмоциональное состояние.

В случае восприятия новой информации на уроке как сложной для понимания наблюдаются иные закономерности.

И у школьников и у студентов в этом случае в структуре взаимосвязей исследуемых нами характеристик наблюдается наличие познавательных состояний и эмоций, которые оказываются связующим звеном между этапами рефлексии. Так, у школьников усиление эмоции отвращения к новой теме ослабляет рефлексивность как на этапе распознания, так и на этапе осознания внутреннего мира.

Усиление гнева по поводу непонимания новой темы ослабляет рефлексивность на этапе распознания внешнего мира и этапе осознания внутреннего мира. Общее улучшение эмоционального самочувствия, наоборот, активизирует этап осознания внутреннего мира и этап осознания внешнего мира. Этап осознания внутреннего мира у школьников напрямую связан с переживанием состояний скуки и отупения. Этап рефлексии «идентификация внешнего мира» существует автономно от исследуемых нами характеристик. Он не вошел в структуру взаимосвязей.

У студентов снижение переживания познавательного состояния вдохновения в ситуации непонимания преподаваемого материала приводит к усилению всех этапов рефлексии внешнего мира. Также к усилению первых двух этапов рефлексии внешнего мира приводит уменьшение переживания любознательности и вдумчивости. Если у школьников переживание скуки напрямую связано с этапом осознания внутреннего мира, то у студентов скука напрямую связана с этапом осознания внешнего мира. В отличие от школьников, у студентов не наблюдается непосредственных взаимосвязей показателей аффективно-когнитивной сферы с этапами рефлексии внутреннего мира.

В целом мы можем сформулировать следующие выводы.

1. Обнаружена разная степень зрелости рефлексивности у школьников и студентов. У школьников, в отличие от студентов, не все этапы рефлексии взаимосвязаны.

2. В ситуации восприятия новой информации как легкой для понимания у школьников и студентов определенные познавательные состояния и эмоции актуализируют разные виды рефлексии. У школьников наблюдается актуализация рефлексии внутреннего мира на стадии осознания, у студентов – рефлексия внешнего мира на стадиях распознавания и осознания. Рефлексия тем интенсивнее, чем интенсивнее положительные познавательные состояния и эмоции. У школьников – вдохновение, радость, общее эмоциональное состояние, у студентов – любознательность.

3. В ситуации, когда новый учебный материал воспринимается как трудный для понимания рефлексивные процессы у студентов усиливаются по

мере снижения уровня вдохновения, любознательности, сосредоточенности, умственного напряжения и сосредоточенности и при усилении переживания скуки, причем, речь идет о рефлексии внешнего мира. У школьников усиливается рефлексия внутреннего мира при усилении вдумчивости, усилении переживаний скуки и отупения, при улучшении общего эмоционального состояния. Она также усиливается при снижении уровня таких эмоций, как гнев, презрение и огорчения. Также активизация этапа осознания внутреннего мира происходит при снижении уровня вдохновения, а на этапе идентификации внутреннего мира – при снижении любознательности.

Данное исследование не только раскрывает структуру взаимосвязей этапов рефлексии с аффективно-когнитивной сферой переживаний в различных учебных ситуациях у разных по возрасту и по специфике обучения групп учащихся, что само по себе представляет теоретический интерес в рамках общепсихологического взгляда на проблему. Результаты исследования показывают возможность рефлексивного контроля ряда познавательных состояний и эмоциональных переживаний, что позволяет разрабатывать методы, способствующие более качественному усвоению новой информации как в случае, когда она кажется лёгкой, так и в случае, когда она кажется сложной.

Литература

Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Изд-во «Пситер», 2000.

Прохоров А.О., Чернов А.В. Методика диагностики рефлексивных процессов: распознавания, осознания и идентификации // Психология психических состояний: сборник материалов по итогам 9 Международной зимней школы по психологии состояний, 26-27 февраля. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. Вып. 5. С. 122-126.

Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Феноменологические особенности познавательных состояний студентов различных курсов обучения // Образование и саморазвитие. 2015. № 3 (45). С. 39-46.

THE PROCESS OF REFLECTION STAGES AND STUDENTS COGNITIVE STATES IN DIFFERENT CONTEXTOF STUDY A NEW LESSON TOPIC

Valiullina M.E.

Kazan (Volga region) Federal University

Abstract. The relevance of the study of specifics of the relationship between the stages of the reflexive act formation and students' cognitive states in the context of various subjective assessment of their knowledge during a training session is due to the need to create new psychological and pedagogical approaches that contribute to the full absorption of knowledge taught in a particular discipline. This also applies to students and pupils. The results of the study showed statistically significant differences in the relationship between the stages of reflection among high school students and students. Differences were found in the structure of the relationships between the

components of reflection and a number of cognitive states in students of different ages.

Key words: reflection, stage, cognitive state, new information, interconnection, pupil, student

АКТУАЛЬНЫЕ ПЕСЕННЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ КАК ИНДИКАТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Волочков А.А., Скорынин А.А.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь

Аннотация

В статье раскрывается проблема связи музыкальных предпочтений и эмоционального благополучия учащихся 8-10 классов общеобразовательных школ и студентов вуза. В ходе эмпирического исследования проверяется предположение о том, могут ли музыкальные предпочтения служить достоверным диагностическим индикатором эмоционального благополучия или неблагополучия личности.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, эмоциональное здоровье, психологическое благополучие, актуальные песенные предпочтения, удовлетворенность жизнью.

Проблема эмоционального благополучия является в психологической науке относительно новой. В настоящее время не существует единого определения эмоционального благополучия, как и однозначных его критериев. Термин «эмоциональное благополучие» зачастую отождествляется со сходными понятиями, такими как: «психологическое благополучие», «эмоциональное здоровье», «эмоциональное самочувствие» и др. Кроме того, отечественная психологическая практика сегодня остро нуждается в надежных и валидных методиках, пригодных для диагностики эмоционального благополучия и неблагополучия.

Необходимо отметить, что изучение эмоционального благополучия в сфере образования крайне важно для обеспечения психологической безопасности личности, конкретных организаций и общества в целом. Трагические инциденты, произошедшие в 2018 году в образовательных учреждениях (средняя школа г. Перми, политехнический колледж г. Керчь и др.), наглядно демонстрируют, чем грозит невнимание специалистов к эмоциональному благополучию обучающихся.

Таким образом, приоритетными на наш взгляд задачами в сфере изучения эмоционального благополучия являются:

– прояснение сути феномена эмоционального благополучия (ЭБ) и факторов, влияющих на него;

– выделение объективно наблюдаемых маркеров ЭБ;

– создание надежного и валидного диагностического инструментария, пригодного для оценки уровня ЭБ в различных возрастных и социальных группах.

Впервые эмоциональное благополучие становится предметом исследований в работах Н. Брэдберна *(Bradburn, 1969)*. Следует отметить, что он использовал термин «психологическое благополучие» («psychological well-being»), которое представляет собой баланс между двумя комплексами эмоций, накапливаемых в течение жизни – позитивным и негативным. Фактически речь идет именно об эмоциональном благополучии. Позднее Э. Динер *(Diener, 1980)* вводит понятие «субъективное благополучие», которое включает в себя три основных компонента:

– удовлетворенность субъекта своей жизнью;

– комплекс положительных эмоций;

– комплекс отрицательных эмоций.

Тем самым, Э. Динер, как и Н. Брэдберн, делает акцент на положительных эмоциях, переживаемых субъектом, как главном показателе благополучия. Подходы Н. Брэдберна и Э. Динера относятся к так называемому «гедонистическому» направлению – рассмотрение психологического благополучия как благополучия эмоционального (благополучным считается тот человек, который переживает преимущественно положительные эмоции и наслаждается жизнью).

Иной подход был предложен в конце 1980-х гг. К. Рифф. Этот подход получил название «эвдемонистический», и заключается он в опоре на позитивное функционирование личности *(Ryff, 1989)*. Другими словами, благополучен тот человек, который имеет осознанные цели в жизни и стремится к личностному росту. В числе характеристик психологического благополучия, предлагаемых К. Рифф, эмоциональное благополучие как отдельный компонент не выделяется. Однако можно полагать, что эмоциональное благополучие имеет тесную связь с психологическим благополучием личности в целом и не может рассматриваться в отрыве от него.

Современные исследователи *(Джидарьян, 2003; Идобаева, 2014; Куликов, 2000)* рассматривают эмоциональное благополучие как одну из составляющих общего психологического благополучия личности. В работах, посвященных психологии здоровья, все более активно используется термин «эмоциональное

здоровье», как один из компонентов здоровья человека *(Тарабакина, 2015)*. В целом эмоциональное благополучие можно понимать как психическое состояние личности, которое отражается в ряде параметров. В числе таких параметров указанные выше отечественные и зарубежные авторы называют:

– преобладание положительного эмоционального фона;

– переживание спокойствия, стабильности и удовлетворенности жизнью;

– направленность на позитивные отношения с окружающими;

– возможность осознанно регулировать эмоциональные переживания (быстро переключаться от негативных эмоций к позитивным).

Согласно классификации психических состояний А.О. Прохорова по степени длительности, эмоциональное благополучие можно отнести к длительным либо сверхдлительным состояниям. Подобные состояния определяются не конкретными ситуациями, а образом жизни субъекта в целом *(Прохоров, 2008)*.

В любом психическом состоянии, согласно положениям Н.Д. Левитова, можно выделять глубокие и поверхностные, более или менее осознанные элементы *(Левитов, 1964)*. В эмоциональном благополучии, на наш взгляд, допустимо выделять два уровня проявления: осознаваемый и неосознаваемый. На первом уровне эмоциональное благополучие представляет собой осознанное переживание гармоничности, целостности личности, удовлетворенности жизнью, что отражается в результатах анкет, опросников. На втором, неосознаваемом уровне, эмоциональное благополучие выражается в косвенных проявлениях, недоступных для исследования опросными методами. Подобными косвенными проявлениями могут служить особенности продуктов деятельности, творчества (например, цвет и детали рисунков), а также предпочтения, в которых человек слабо отдает себе отчет – в том числе предпочитаемые стили одежды, музыки и т.д.

В ряде исследований *(Барлас, Екимова, 2010; Пантелеев, 2012; North, 2008)* установлена связь между музыкальными предпочтениями и свойствами личности, а также уровнем удовлетворенности жизнью. Основываясь на результатах работ указанных авторов, мы предполагаем, что актуальные песенные предпочтения студентов и школьников связаны с переживанием эмоционального благополучия или неблагополучия, и, таким образом, могут служить диагностическим индикатором актуального психического состояния субъекта.

Для подтверждения выдвинутого нами предположения было проведено эмпирическое исследование. Целью исследования было раскрытие связи актуальных песенных предпочтений школьников и студентов с особенностями их эмоционального благополучия. Выборку составили 50 человек, из них студенты

– 29 чел., учащиеся 8-10 классов – 21 чел. Исследование проводилось в очной форме и в дистанционном режиме в сети Интернет с использованием многофункционального сервиса OnlineTestPad. Перед началом исследования испытуемым необходимо было написать, какие музыкальные композиции (песни) им нравятся в настоящее время. Каждый участник исследования указывал три песни, из которых отмечал цифрой «1» ту, которая нравится больше всего.

Использованы следующие психодиагностические методики:

– шкала психологического благополучия К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко);

– методика «Общий опросник здоровья» Д. Голдберга (в адаптации А.А. Волочкова, А.Ю. Попова);

– шкала удовлетворенности жизнью (SWLS) Э. Динера (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина).

По уровню выраженности показателей эмоционального и психологического благополучия в целом студенты превосходят учащихся школ (значимость различий подтверждается U-критерием Манна-Уитни). Данное различие представляется закономерным в силу влияния возрастных особенностей – подростковый возраст является кризисным периодом и сопровождается неустойчивой самооценкой и нестабильностью эмоционального состояния (таблица 1).

Таблица 1.

Различия между группами школьников и студентов по уровню выраженности показателей эмоционального благополучия

	Показатели	Группа 1 «Студенты»	Группа 2 «Школьники»	U	p
1	Позитивные отношения	57,7	43,0	**118,5**	0,01
2	Автономия	58,2	44,0	**133,5**	0,05
3	Управление средой	55,7	39,9	**98**	0,01
4	Личностный рост	60,2	52,2	**180,5**	0,05
5	Цели в жизни	58,1	46,7	**178**	0,05
6	Самопринятие	55,6	33,0	**79,5**	0,01
7	Общий уровень ПБ	345,4	258,7	**99**	0,01
8	Эмоциональное здоровье	35,1	26,2	**152**	0,05
9	Удовлетворенность жизнью	20,1	13,4	**146,5**	0,01

Далее выборка была разделена на две группы по показателю предпочтения отечественных или зарубежных песен. Между выделенными группами различия по показателям эмоционального благополучия не были обнаружены. Таким образом, можно полагать, что язык предпочитаемых песен не является достоверным диагностическим маркером эмоционального благополучия или неблагополучия испытуемых.

Для выявления связи характеристик текста предпочитаемых песен с показателями психологического благополучия был проведен контент-анализ текстов песен. В процессе контент-анализа в текстах выделялись упоминания категорий неблагополучия (самообвинение, депрессия, беспомощность, бегство от реальности, одиночество, нежелание жить, агрессия и аутоагрессия). Данные категории были выделены как признаки, противоположные показателям психологического благополучия в концепциях Н. Брэдберна, К. Рифф, Л.В. Куликова. Мы отмечали их наличие или отсутствие в тексте, обозначая результат соответственно цифрой 1 или 0. По итогам анализа показатели психологического неблагополучия суммировались, образуя общий показатель эмоционального неблагополучия (ЭН) для каждого испытуемого. Далее вычислялся коэффициент корреляции Спирмена между показателем ЭН и показателями психологического благополучия испытуемых по выборке в целом. Результаты корреляционного анализа отражены в Табл. 2.

Таблица 2.

Корреляция показателей эмоционального неблагополучия в текстах предпочитаемых песен с показателями психологического благополучия личности

№	Показатели	ЭН-1 (песня №1)	ЭН-2 (песня №2)	ЭН-3 (песня №3)
1	Позитивные отношения	-0,402*	-0,539**	-0,407*
2	Автономия	-0,190	-0,450**	-0,485**
3	Управление средой	-0,334*	-0,486**	-0,544**
4	Личностный рост	-0,255	-0,504**	-0,666**
5	Цели в жизни	-0,336*	-0,505**	-0,622**
6	Самопринятие	-0,373*	-0,487**	-0,401*
7	Общий уровень ПБ	-0,370*	-0,496**	-0,559**
8	Эмоциональное здоровье	-0,354*	-0,562**	-0,554**
9	Удовлетворенность жизнью	-0,295*	-0,501**	-0,508**

Условные обозначения: * $p<0.05$, ** $p<0.01$

Мы наблюдаем, что показатели эмоционального неблагополучия в текстах отрицательно коррелируют практически со всеми параметрами психологического благополучия, эмоционального здоровья и удовлетворенности жизнью. Таким образом, чем больше негативной информации содержится в текстах песен, тем меньше уровень эмоционального благополучия лиц, предпочитающих слушать такие песни.

Следует отметить, что показатель эмоционального неблагополучия песни, названной испытуемыми второй по предпочтительности, обнаруживает наибольшую связь со всеми показателями благополучия личности. Можно объ-

яснить этот факт тем, что вторая по предпочтительности песня вступает в резонанс с более глубокими и неосознаваемыми характеристиками эмоционального благополучия, которые не могут быть вербализованы. Для подтверждения этого предположения необходимы дальнейшие теоретические и эмпирические исследования.

Помимо текстов песен на эмоциональное состояние человека в значительной степени влияет мелодия *(Барлас, Екимова, 2010; Петрушин, 2008 и др.)*. Поэтому на следующем этапе исследования было необходимо проанализировать эмоциональную составляющую мелодии предпочитаемых песен. Основываясь на выделенных В.И. Петрушиным *(Петрушин, 2008)* характеристиках музыкальных произведений, мы выделили 4 показателя музыки, отражающие ее эмоциональную составляющую: лад, темп, ритм и гармоничность. Каждый показатель выражался в числовых значениях:

- лад (мажор – 1, минор – 0);
- темп (быстрый – 2, умеренный – 1, медленный – 0);
- ритм (ярко выраженный, агрессивный – 0, не резко выраженный, «мягкий» - 1);
- гармоничность мелодии (гармоничная – 1, дисгармоничная – 0).

В результате проведенного анализа каждая песня получила обобщенную оценку путем сложения оценок по всем четырем показателям. Эта суммарная оценка условно названа нами «эмоциональное восприятие музыки» (ЭВМ). Далее, используя коэффициент корреляции Спирмена, мы установили, что существует прямая корреляция показателя ЭВМ песни №1 (наиболее предпочитаемой) с показателем эмоционального здоровья участников исследования. Результаты корреляционного анализа приведены в Табл. 3.

Можно полагать, что более позитивную по своей тональности музыку предпочитают люди, в целом удовлетворенные жизнью, независимые и способные контролировать свою жизнь. Это согласуется с нашими предположениями о том, что предпочитаемая музыка вступает в определенный «резонанс» с психическим состоянием человека. Иными словами, гармоничная, мажорная, энергичная музыка соответствует высокому уровню эмоционального здоровья личности (что проявляется в положительном эмоциональном фоне, развитой способности к саморегуляции эмоций, позитивных отношениях с окружающими). Тем самым, подтверждается положение о том, что человек, находящийся в определенном психическом состоянии, будет выбирать музыку, наиболее соответствующую его актуальному психическому состоянию *(Гребенникова, 1995; Дергаева, 2005)*.

Таблица 3.

Корреляция между показателем эмоционального восприятия музыки (ЭВМ) и параметрами благополучия личности

№	Показатели	ЭВМ-1 (песня №1)	ЭВМ-2 (песня №2)	ЭВМ-3 (песня №3)
1	Позитивные отношения	0,197	0,136	-0,072
2	Автономия	0,237	-0,078	-0,188
3	Управление средой	0,220	0,066	-0,182
4	Личностный рост	0,152	0,114	-0,072
5	Цели в жизни	0,207	0,195	-0,075
6	Самопринятие	0,273	-0,006	-0,101
7	Общий уровень ПБ	0,226	0,096	-0,113
8	Эмоциональное здоровье	**0,286***	0,058	-0,058
9	Удовлетворенность жизнью	0,148	0,052	-0,126

Условные обозначения: * $p<0.05$

Выводы по результатам исследования

1. Уровень эмоционального благополучия и удовлетворенности жизнью у студентов выше, чем у учащихся общеобразовательных школ, что, на наш взгляд, обусловлено влиянием возрастных психологических особенностей.

2. Не обнаружено значимых различий по уровню эмоционального благополучия у испытуемых, предпочитающих отечественные и зарубежные песни. Таким образом, язык предпочитаемых песен не может служить диагностическим маркером эмоционального благополучия или неблагополучия испытуемых.

3. Наблюдается отрицательная корреляция показателей эмоционального неблагополучия в текстах предпочитаемых испытуемыми песен практически со всеми параметрами психологического благополучия, эмоционального здоровья и удовлетворенности жизнью.

4. Установлено, что более гармоничную, мажорную и энергичную музыку предпочитают лица с более высоким уровнем эмоционального благополучия. Напротив, лица, находящиеся в состоянии эмоционального неблагополучия, отдают предпочтение более медленной и минорной музыке.

Практическая значимость настоящего исследования заключается в том, что его результаты вносят определенный вклад в решение вопроса диагностики эмоционального благополучия и неблагополучия, в том числе агрессивных и суицидальных тенденций. Однако многие из аспектов проблемы остаются малоизученными. В частности, интересным представляется вопрос о гендерных различиях в уровне эмоционального благополучия и его связи с актуальными

песенными предпочтениями. Это требует проведения дальнейших более масштабных исследований.

Литература

Барлас Т.В., Екимова Е.С. Социально-психологические корреляты удовлетворенности жизнью у молодежи // Вестник МГЛУ. 2010. № 586. С. 65-71.

Гребенникова Н.В. и др. Влияние различных видов музыки на психическое состояние человека // Невербальное поле культуры / под ред. Н.В. Гребенниковой. М., 1995. С. 89-94.

Дергаева И.А. Комплексное исследование восприятия и психологического воздействия музыки: автореф. дисс. канд. психол. наук. Ярославль, 2005.

Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. М.: Изд-во ИП РАН, 2013.

Идобаева О.А. К вопросу о психолого-педагогической модели формирования психологического благополучия личности // Вестник МГЛУ. 2013. Вып. 7 (667). С. 93-101.

Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / Под ред. В.Ю. Большакова. СПб: изд-во СПбГУ, 2000. С. 476-510.

Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964.

Нуждина А.А. Музыкальные предпочтения молодых людей с разным профессиональным образованием // Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А.И. Герцена. 2011. Вып. 139. С. 73-78.

Пантелеев А.Ф. Взаимосвязь музыкальных предпочтений и психологических особенностей слушателей музыки // Известия Саратовского ун-та Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2012. Вып. 2. Т. 12. С. 67-72.

Петрушин В.И. Музыкальная психология. М.: Академический проект, 2008.

Прохоров А.О. Пространственно-временная организация психического состояния // Учен. зап. Казан. гос. ун-та. Сер. «Гуманитар. науки». 2008. Т. 150. Кн. 3. С. 114-128.

Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье как предмет социально-психологического исследования // Теория и практика общественного развития. 2015. № 8. С. 250-252.

Bradburn N. The Structure of Psychological Well Being. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969.

Diener E., Chan M.Y. Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity // Applied Psychology: Health and Well-Being. 2011. Vol. 3(1). P. 1-43

North A. The social and applied psychology of music. Oxford: Oxford University Press, 2008.

Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited // Jour. of Personality and Social Psychol. 1995. Vol. 69. P. 719-727.

ACTUAL SONG PREFERENCES AS A DIAGNOSTICAL INDICATOR OF PUPIL AND STUDENT EMOTIONAL WELL-BEING

Volochkov A.A., Skorynin A.A.
Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm,

Abstract. The article is concerned with the problem of connection between actual song preferences and emotional well-being. The empirical study shows that there are some connections between emotional well-being parameters, emotional tone of preferred music and text content of preferred songs. Results of the study can be important for early diagnosis of emotional disturbances.

Key words: emotional well-being, emotional health, psychological well-being, actual song preferences, life satisfaction.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТА*

Кашапов М.М.
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль

Аннотация

Проявление интеллектуальных состояний рассматривается в форме проблемности, предшествующей возникновению профессиональной проблемной ситуации. Обосновывается положение о том, что основным средством связи внутренней жизни субъекта с «третьим миром» (К. Поппер), а также и с субъективно-объективной реальностью (О.К. Тихомиров), является интеллектуальное состояние. Такой подход открывает новые возможности в исследовании интеллектуальных состояний в качестве ресурса профессионализации мышления субъекта. Ресурсность мышления позволяет субъекту расширить возможности достижения целей деятельности за счет высокого уровня активности, мобилизации интеллектуальных и энергетических ресурсов, необходимых для преодоления деструктивных психических состояний и ситуаций. При столкновении с трудностями у субъекта возникает потребность в повышенном ресурсном обеспечении, которая реализуется посредством метакогнитивной регуляции, поскольку она в условиях творческой деятельности характеризуется инициативным выходом за пределы семантического пространства решаемой задачи. Основой такого пространства является смысл.

Ключевые слова: ресурс, мышление, субъект, деятельность, познавательное состояние, творчество

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 16-06-00196а-ОГН)

В настоящее время становятся всё более актуальными вопросы, связанные с управлением профессионализацией мышления, под которой понимается целенаправленное, конструктивное изменение мышления субъекта под влиянием выполняемой им профессиональной деятельности. Важную роль в таком управлении играют когнитивно-креативные компоненты, помогающие субъекту перевести себя в состояние творческого поиска. Одним их основных ресурсов профессионализации с целью успешного совершенствования собственного мышления служит, по нашему мнению, интеллектуальное состояние.

Следует отметить, что все ресурсы субъекта (психические состояния, личностные структуры, когнитивные процессы), обеспечивающие профессионализацию мышления, целесообразно исследовать с точки зрения их функциональной роли в осуществлении деятельности. Если профессионал находит в себе возможности переосмыслить цели деятельности, найти новые смыслы в её осуществлении, отстоять своё мнение в условиях внешнего давления или внутренних сомнений, то происходит повышение его ресурсности, прежде всего, ресурсности его мышления. Если же специалист осознает, что уже не может совершенствовать свою профессиональную деятельность, то он начинает переживать ситуацию обострения противоречий развития и впадает в кризисное психическое состояние. Данная ситуация выступает активатором профессиональной деформации личности.

Одним из средств противостояния такому деструктивному явлению служит управление интеллектуальными состояниями как ресурсом профессионализации мышления субъекта. Индикатором успешности управления является ресурсное мышление, роль которого в деятельности субъекта очевидна в тех случаях, когда, во-первых, в существенной мере востребовано творческое осмысление выполняемой работы; во-вторых, осмысление характеризуется нахождением новых смыслов; в-третьих, творческое мышление является мощным ресурсом, реализуемым как в деятельности, так и в процессе совладения с конфликтующей реальностью. В.Н. Дружинин рассматривает творческое мышление в качестве мышления, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного уже известного решения той или иной задачи. Творческое мышление направлено на создание новых идей *(Дружинин, 2007)*. Я.А. Пономарев утверждал, что суть творческого мышления сводится к интеллектуальной активности и обостренной когнитивной и эмоциональной восприимчивости к внешним воздействиям определенного рода, а также к побочным продуктам своей трудовой деятельности. Оно возникает в процессе осуществления и связано с порождением «побочного продукта», который является творческим результатом *(Пономарев, 1976)*. Следовательно, мышление выполняет функцию ресурса резистентности субъекта к деструктивным

профессиональным и социальным влияниям. Осуществление данной функции обусловлено и опосредовано психическими состояниями субъекта.

Психические состояния, по мнению А.О. Прохорова, отражают особенности функционирования психики человека в определенный период времени, влияют на формирование психических свойств и протекание психических процессов. Он описывает равновесные и неравновесные психические состояния. Равновесные психические состояния – это устойчивые психические состояния, которые являются фундаментом адекватного, предсказуемого и взвешенного поведения, характеризуются комфортностью переживаний, а также длительной продуктивной психической и трудовой деятельностью. Особое внимание обращается на исследование ситуативных и феноменологических характеристик познавательных состояний субъекта, поскольку они имеют фундаментальное значение для развития представлений об активности человека. Неравновесные психические состояния высокой степени активности бывают положительно окрашенными, оптимизирующими деятельность субъекта и отрицательно окрашенными, негативно влияющими на деятельность. Неравновесные психические состояния низкой степени активности всегда отрицательно окрашены и более длительны во времени *(Прохоров, 1998)*. В структуру психических состояний включены психические процессы, физиологические реакции, особенности поведения и переживаний. При этом познавательное состояние рассматривается как состояние субъекта, характеризующееся высокой активностью и устойчивостью когнитивных процессов в течение определенного отрезка времени, направленное на решение задач жизнедеятельности, познание объектов внутреннего или внешнего мира. Именно типичные познавательные состояния выступают в качестве психологического фактора развития интеллектуальной сферы субъекта и, прежде всего, мыслительных процессов *(Прохоров, Юсупов М.Г., 2015; Прохоров, 2016; 2017)*.

Для понимания ресурсной роли мышления субъекта важно учитывать сущность доминирующих психических состояний. Л.В. Куликов рассматривает данные состояния как преобладающие во времени, являющиеся фоном, на котором формируются и существуют актуальные (текущие) состояния. Классификация автора построена по принципу доминирования характеристики: активационной, тонической, тензионной и эмоциональной. При этом для каждого состояния могут быть зафиксированы различные характеристики, но одна из них всегда является ведущей (*Куликов, 2008)*.

Актуализация познавательных состояний в качестве доминирующих позволяет проанализировать основные характеристики ресурсности мышления: акмеологичность, событийность, направленность, эффективность, модальность, длительность, интенсивность. Акмеологический подход к исследованию ре-

сурсности мышления субъекта подразумевает не только анализ его достижений в профессии, а также изучение высшего этапа зрелости человека – познание смысла своего существования. Существенную роль в таком познании играет творческое мышление профессионала. С точки зрения данного подхода психологические понятия «творческое мышление» и «акмеологичность мышления» субъекта получают новое семантическое и смысловое наполнение. Субъект на высшей стадии своего развития выступает не просто как активный деятель, но как человек, способный взять ответственность за свою жизнь *(Кашапов, 2009, 2011)*.

Следует отметить, что интеллектуальное состояние является многофункциональным образованием. Поддерживание состояния сомнения служит, по мнению Д. Дьюи, важным компонентом мышления. Он утверждает, что функция мысли заключается не в познании реальности и осуществлении деятельности, а в преодолении сомнения, являющегося помехой для действия, в выборе средств, необходимых для достижения цели или для решения «проблематичной ситуации» *(Дьюи, 1997)*.

Глубокому пониманию функций интеллектуального состояния способствует теория К. Поппера, который, разрабатывая идею о существовании «третьего мира», выделяет, во-первых, мир физических объектов и состояний; во-вторых, субъективный мир и состояний сознания; в-третьих, мир объективного содержания мышления, или мир идей в объективном мире, его содержанием являются объективные знания «Знание в объективном смысле есть знание без того, кто знает: оно есть знание без субъекта знания» (*Поппер, 2002, с. 111)*. Основным средством связи внутренней жизни субъекта с «третьим миром», а также и с субъективно-объективной реальностью, представленное в работах О.К. Тихимирова, является интеллектуальное состояние.

О.К. Тихомиров сформулировал тезис о психике как «порождении новой реальности», направленный на преодоление дуальности внешнего и внутреннего, признание существования переходных форм между духом и материей в форме существования многомерного мира человека. Эта субъективно-объективная реальность обладает свойствами сверхчувственности, системности, многомерности и удвоенности *(Тихомиров, 1984)*. Она подчиняется не каузальной, а системной детерминации. Сама же эта реальность существует в границах психологической системы, представляющей собой открытую систему, порождающую новообразования и опирающуюся на них в своем самодвижении. Данная идея развивается и углубляется его прямыми учениками И.А. Васильевым *(Васильев, 2018)* и В.Е. Клочко *(Клочко, 2005)*. Интеллектуальные состояния как средство связи субъекта с «третьим миром» способствуют изменению психического состояния в целом и выполняемой деятельности

для достижения субъектом поставленных целей. В этом проявляется, прежде всего, функция когнитивных ресурсов профессионала.

В.Д. Шадриков, анализируя полученные эмпирические данные, констатирует, что в результате целенаправленного развития познавательных способностей достигается существенное развитие интеллекта учащихся, выражающееся в повышении качества учебной деятельности. Педагогу необходимо оценивать знания интеллектуальных операций и использование интеллектуальных операций. У него появляется возможность не только воздействовать на результаты обучения, но и управлять развитием способностей *(Шадриков, 2018. с. 95)*. Интеллект, по мнению В.Д. Шадрикова, входит в состав внутреннего мира человека. «В той мере, в какой невозможно установить предел развития внутреннего мира человека, невозможно установить и пределы развития интеллекта личности. И в той мере, какой качественно разнообразен мир внутренней жизни человека, будут качественно различны и проявления его интеллекта *(Шадриков, 2007, с. 252)*.

Благодаря механизмам интеллектуальной саморегуляции, интеллектуальным ресурсам, входящим в метакогнитивный опыт, человек, отмечает М.А. Холодная, более эффективно решает как профессиональные, так и жизненные проблемные ситуации. Последнее утверждение приобретает чрезвычайную важность, когда рассматривается проблема творческого профессионального мышления, о котором можно говорить как о метапознавательной характеристике, поскольку ему присущи все признаки, отмеченные М.А. Холодной, а именно:

– осознание возможности множества разнообразных мысленных «взглядов» на одно и то же явление;

– готовность использовать разные способы описания и анализа того или иного явления, в том числе способность произвольно переходить от одного способа к другому;

– осознание необходимости учета точки зрения другого человека, а также способность синтезировать разные познавательные позиции в условиях диалога с другими людьми в контексте профессиональной деятельности;

– особое отношение к противоречиям, связанное с готовностью принимать любые необычные сведения без каких-либо субъективных защитных искажений;

– относительный характер индивидуальных суждений, проявляющийся в возможности, с одной стороны, соглашаться с явно различающимися по своему содержанию источниками информации и, с другой стороны, сомневаться в, казалось бы, очевидном и бесспорном источнике информации;

– восприятие и осмысление новой информации происходит по принципу допускать недопустимое, «возможно все, даже то, что невозможно».

Можно предположить, пишет М.А. Холодная, что в позднем онтогенезе при благоприятном его течении складывается особый психический ресурс, связанный с прогрессивным развитием способности к концентрации. При этом в ходе онтогенеза концептуальные структуры, по всей вероятности, интегрируются со структурами личностного опыты человека *(Холодная, 2012. с. 251-252)*. Чем в большей степени концептуальные структуры являются интегральным эффектом интеллектуального развития субъекта, тем в большей мере понятийное мышление способно влиять на все остальные познавательные процессы *(там же, 2012. с. 254)*. Чем выше уровень понятийных способностей, тем более широкий спектр своих ресурсов использует человек при столкновении с трудной жизненной ситуацией *(там же)*.

В связи с этим особую ценность приобретает экопсихологический подход, разработанный В.И. Пановым. Согласно онтологической логике, психическое состояние, как и любое природное явление, должно обязательно пройти все стадии формопорождения (стадии становления формы бытия), то есть стадии «рождения», «становления, функционирования» и «завершения (смерть, превращение в другую форму существования)». Критическая (экстремальная) ситуация потому и приводит к кризисной форме психического состояния, что она может характеризоваться отсутствием необходимых для данного индивида личностных (внутрисредовых) или внешнесредовых (перцептивных, эмоциональных, поведенческих и т.п.) ресурсов, без которых невозможно осуществление и завершение указанных стадий развития психических состояний. Образующаяся при этом незавершенность «природной динамики» развития психического состояния и приводит к образованию устойчивых (чаще всего отрицательных) психических состояний травматического и посттравматического характера *(Панов, 2014. С. 140)*.

Наиболее ярко психическое состояние познавательного и практического затруднения субъекта проявляются в условиях профессиональной проблемной ситуации. Такая ситуация, являясь интеллектуальным образованием, характеризуется осознанием специалистом необходимости устранения затруднений в деятельности, способы преодоления которых специалисту неизвестны. Основными параметрами такого типа ситуации являются необъективность, неопределенность, острота. Проблемная ситуация оказывается для профессионала острой в силу, во-первых, неожиданности ее возникновения; во-вторых, переживания значимости происходящего события; в-третьих, необходимости быстрого ее решения; в-четвертых, отсутствия в структуре опыта субъекта алгоритма действия.

Суть профессиональной проблемной ситуации заключается в переструктурировании объективной ситуации в проблемную (субъективную). Проблемная ситуация характеризуется некоторой неопределенностью исхода по отношению к наличным условиям, а также содержит противоречие и не имеет однозначного решения соотношение обстоятельств и условий, в которых развивается деятельность личности или группы. Проблемная ситуация нередко является либо прямым следствием тех ошибок, которые были допущены субъектом в деятельности, либо инновационных способов совершенствования выполняемой работы.

Любая проблемная ситуация может быть разрешена, если сделать ее более однозначной, снять с нее высокую степень неопределенности, что достигается выработкой и реализацией адекватного способа устранения установленного противоречия. В связи с этим необходимо, прежде всего, получение достаточной информации о содержании возникшего затруднения. Для того чтобы у профессионала возникла проблемная ситуация, ему нужно выявить, установить и осмыслить противоречия. Поиск средств "снятия" противоречия приводит в движение прежние знания специалиста, активизирует его мышление в познании новой информации. Побуждает к деятельности лишь осознанное противоречие, заостряемое профессиональной средой, поведением сотрудников и руководства. Так, анализ педагогической проблемной ситуации предшествует формулированию учителем педагогической задачи, которую требуется решить, чтобы снять возникшее противоречие *(Кашапов, 1992, с. 7-8)*.

Проведенный анализ преодоления педагогом возникающих затруднений позволил выделить следующие особенности решения педагогических проблемных ситуаций: 1) педагогическая проблемная ситуация является естественной, производной частью практической деятельности учителя, и ее решение педагогически необходимо; 2) умственное и практическое действие учителя соотносится с содержанием педагогической проблемной ситуации и условиями ее протекания; 3) в процессе решения педагогической проблемной ситуации преподаватель вследствие дефицита времени сам вычленяет и решает проблему; 4) решение педагога очень тесно связано с его реализацией, которая позволяет устранить возникшие рассогласования в профессиональной деятельности; 5) учитель несет ответственность за свои решения; 6) педагог сам определяет правильность и выполнимость выработанного решения *(там же, с. 10)*.

Триггером, запускающим интеллектуальное состояние в качестве ресурса профессионализации мышления субъекта, выступает, с нашей точки зрения, проблемность как субъективное состояние интеллектуального затруднения субъекта деятельности. Проблемность – неотъемлемая черта познания, она вы-

ражает субъективное состояние познающего; она закономерно вытекает из отношения познания к бытию, объекту или явлению.

Именно она, утверждает А.М. Матюшкин, обеспечивает порождение познавательной мотивации творческой активности личности и становление психических новообразований (мотивов, способностей) в условиях обучения *(Матюшкин, 2003)*. Проблемность – это психическое явление, возникающее вследствие субъективно значимого изменения объективной действительности и её психического отражения и представляющее одну из форм несоответствия между ними, появление и преодоление которого обеспечивается механизмами психической регуляции *(Голиков, Костин, 1996)*.

Профессионализация мышления на своём микро этапе характеризуется движением по следующим ступеням: Ситуация → Сложная ситуация → Проблемность → Проблемная ситуация → Педагогическая задача → Решение → Реализация → Обратная связь, позволяющая оценить степень достижения намеченного. Данные вехи на заданы изначально, но каждая предыдущая порождает последующую. Проблемность возникает в процессе осознания субъектом рассогласования между желаемым результатом и полученным. Являясь закономерностью самостоятельной мыслительной деятельности, она не имеет своих имманентных форм, поэтому не тождественна её оформлению. Проблемность возникает тогда, когда субъект осознает, что имеющейся у него информации недостаточно для действия в определенной ситуации. Она тогда является пусковым моментом для возникновения и разрешения профессиональной проблемной ситуации, когда у субъекта возникает потребность в преодолении затруднения, которое на момент столкновения с ним представлялось для него неразрешимым. Исходя из этого, профессионализация мышления рассматривается нами как целостная система интеллектуальных действий, направленных на обнаружение и разрешение проблемности по мере её возникновения.

Влияние проблемности на результативную сторону деятельности опосредствовано особенностями профессионального мышления субъекта. Чем более острую проблемность приобретает ситуация, тем более активизирует она мыслительную деятельность. Склонность к обнаружению проблемности не связана с требованиями и условиями деятельности, но может оказывать влияние на процесс разрешения в ней проблемных ситуаций.

Условно можно выделить внутреннюю и внешнюю проблемность как анализ сложной ситуации с целью нахождения внешних средств разрешения проблемы. Внешняя проблемность связана с неоднозначностью сложной, объективной ситуации; а внутренняя – с поиском внутренних индивидуальных средств разрешения проблемы. Внутренняя проблемность обусловлена недостаточностью индивидуальных средств преодоления затруднения.

Выделение и рассмотрение проблемности позволяет понять, что свойства профессионального мышления характеризуются творческой интеграцией знания. Именно в этом случае субъект старается не ограничиваться однажды полученной профессиональной подготовкой. Любое свойство профессионального мышления проявляется в единстве качества и количества и имеет определенную меру выраженности. Свойство – внешнее выражение определенной стороны качества объекта, которая проявляется в процессе взаимодействия с другим объектом. Всякое свойство имеет относительный характер и зависит не только от качественной определенности данного объекта, но и от качества тех объектов, с которыми он взаимодействует. Творческое мышление как компетентность субъекта определяется структурированием уровней, в нашем случае ситуативного и надситуативного уровня обнаружения проблемности в познаваемой и преобразуемой ситуации.

Можно выделить следующие свойства проблемности: *активность* – преобразующая позиция субъекта мышления; *специфичность объекта мысли*, которым является не сам объект изучения или труда, а вся взаимодействующая система (субъект действия, его воздействие на объект и сам объект труда); *индивидуализированность мышления, обобщенность знания*, т.е. профессиональное мышление зависит от индивидуальных приемов действия, от имеющихся средств исследования, от конкретной профессиональной деятельности; *действенность,* т.е. внесение изменений, преобразований; *двойственность* задач; *субъектность* объекта труда; *самостоятельность* – направленность на поиск собственных способов разрешения постоянно меняющихся, вариативных ситуаций.

Наличие проблем, проблемных ситуаций, объективно обусловлено бесконечностью реальности и взаимосвязью всех явлений в мире. Бесконечность взаимосвязанности всего сущего образует онтологическую основу проблемности познания, а в проблемности познания берет свое начало мышление, как его опосредованное явление. Проблемность ситуация приобретает при обнаружении в ней противоречий и порождает процесс мышления, направленный на "снятие" противоречий. Проблемность является изначальной неданностью и неполной заданностью конечного результата или конечной стадии мышления как процесса. "Снятие" установленных противоречий есть не что иное, как процесс решения специалистом определенной профессиональной задачи. Проблемность служит психологическим фактором, обеспечивающим порождение познавательной мотивации субъекта в процессе разрешения профессиональной ситуации. Чем более острую проблемность приобретает ситуация, тем более активизирует она мыслительную деятельность профессионала. Склонность к обнаружению проблемности не связана с требованиями и условиями деятельно-

сти, но может оказывать влияние на процесс разрешения в ней проблемных ситуаций.

Между эффективностью осуществления профессиональной деятельности и уровнем обнаружения проблемности нет прямой связи, а вероятна нелинейная связь. Даже высокого уровня специалист не всегда может прогнозировать возникновение профессиональных проблемных ситуаций. Осмысление и анализ данных ситуаций позволяет сформулировать такие характеристики субъекта как выработка и принятие решения (когнитивный компонент) и его реализация (событийный компонент). Событийный компонент профессионализации характеризуется созданием, целенаправленным конструированием развивающих ситуаций, которые по мере их реализации становятся знаковыми событиями, оказывающими порой решающее влияние на профессиональное становление субъекта.

Именно в этих развивающих ситуациях (триггерах) срабатывают механизмы, запускающие процесс профессиональных и личностных новообразований. Особую роль при этом играет выявление признаков ситуации, значимых для профессионализации. Если их нет, то появляется возможность осуществления целенаправленного их формирования или фасилитации посредством конструирования развивающей ситуации. В случае, когда инициатором создания ситуации выступает сам субъект, то реализуется внутренняя детерминация, а когда – другие люди, то внешняя детерминация. При этом цели могут совпадать и способствовать повышению критериальных показателей, а могут различаться («троянское обучение» *(Поддъяков, 2006)* и приводить к ослаблению конкурента.

Развертывание характеристик интеллектуальных состояний, задействованных в управлении профессионализацией мышления субъекта, представлено в цикле наших эмпирических исследований. Так, А.С. Кашаповым в ходе исследования связи интернальности в семейных отношениях с типами поведения в конфликте у представителей разных профессий (врачи, военнослужащие, бухгалтера) установлены значимые корреляции между осмыслением ситуации, типом реагирования на конфликт и уровнями субъективного контроля. Выявлены особенности предпочтения типа реагирования «Оптимальное решение» *(Кашапов, 2015)*. Ю.С. Филатовой выявлена специфика гармоничного единства педагогического и клинического мышления преподавателя медицинского вуза. Обосновано, что формирование эмоционального интеллекта в рамках тренингов и групповых занятий на этапе вузовского и послевузовского обучения помогает начинающему врачу научиться понимать собственные эмоции и чувства пациента, что, в свою очередь приводит, во-первых, наиболее продуктивному общению врача и пациента; во-вторых, к эффективным результатам лечебно-

диагностического процесса; в-третьих, к профилактике эмоционального выгорания. В ходе разработки и проведения тренингов, направленных на развитие профессионального мышления, столь необходимого для оптимизации взаимоотношений в диаде «врач-больной», целесообразно учитывать, прежде всего, стаж профессиональной деятельности врача *(Филатова, 2017, 2018)*. Т.В. Огородовой установлена ведущая роль отдельных компонентов креативности, а также различие структур творческого мышления учащихся профильных классов, проявляющееся в степени взаимодействия вербальных, невербальных и личностных компонентов, взаимосвязь творческого мышления и мотивации достижения, которая осуществляется преимущественно на уровне самооценки творческих характеристик личности (*Огородова Хабарова, 2015; Огородова, Медведева, 2016; Кашапов, Огородова, Филиппович, 2018)*. И.В. Серафимович реализует исследования в области профессионального мышления специалистов социономического (менеджеры, врачи, педагоги, психологи, продавцы) и сигномического типа профессий (экономисты, программисты) на различных этапах профессионализации.

Изучена взаимосвязь профессионального мышления с креативностью, конфликтной компетентностью, коппинг-стратегиями в стрессе, социально-психологическим здоровьем, также с интеллектуальными способностями, прогнозированием, метакогнитивными процессами. Соотнесение структурно-уровневой концепции профессионального мышления и метакогнитивного подхода дало возможность выявить специфические особенности влияния метакогнитивных характеристик на стратегии поведения в конфликте, стрессе и уровень профессионального мышления. Доказано, что использование метакогнитивных характеристик надситуативного мышления способствует успешному решению проблемных ситуаций и выбору целесообразных стратегий поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях. Отмечено, что у студентов на начальных этапах при освоении профессий социономического типа увеличивается уровень метакогнитивных знаний, а при освоении профессий сигномического типа увеличивается уровень метакогнитивной активности (по сравнению со старшеклассниками). Среди студентов социономического и сигномического типов отличий по уровням надситуативности не обнаружено, при этом у сигномического – значимо выше уровень творчества при решении проблемных ситуаций *(Серафимович, 2016, 2017)*. Ю.В. Пошехонова исследует проблему метакогнитивных процессов в обучении и становлении профессионала. Соотнесение ею структурно-уровневой концепции профессионального мышления и метакогнитивного подхода дало возможность выявить специфические особенности влияния метакогнитивных характеристик на уровень профессионального мышления *(Кашапов, Пошехонова, 2017)*.

На основе выше изложенного можно отметить, что представляется перспективным понимание ресурсного мышления в качестве средства получения результативных и одновременно не затратных решений в ходе использования имеющихся ресурсов человека. Исхода из данного положения ресурсное мышление понимается нами как интеллектуальное умение человека находить различные способы творческого разрешения проблем в физической, психологической, личностной и духовной сферах жизнедеятельности. К основным характеристикам ресурсности мышления относятся осмысленность (наделенность определенным смыслом, восполняемость, гибкость, селективность, компенсаторность, целостность осмысления). Дискретность экзистенциального осмысления возникает на таком этапе жизненного пути, когда мотивация на самореализацию не поддерживается ресурсами или находит и использует их лишь в частичных преобразованиях. В таких изменяющихся условиях профессиональной деятельности снижается уровень ценностно-смыслового отношения к профессии и к жизни в целом. Так, ресурсное мышление преподавателя служит одним из основных средств регуляции познавательной деятельности обучаемого. Творчески думающий педагог создаёт такие условия, реализация которых трансформирует регуляцию студентами познавательной деятельности в осознанную саморегуляцию. Рассмотрение внутренних условий деятельности позволяет выйти на более глубокое понимание особенностей духовного развития человека. В случае необходимости в условиях тренинговой работы создаются необходимые ментальные конструкции, если старые перестают работать. Нахождение и реализация прорывного когнитивного ресурса позволяет целенаправленно получить экзистенциальный продукт *(Кашапов, 1989, 1992, 2001, 2003, 2009, 2011, 2017)*.

Таким образом, обобщение полученных эмпирических данных позволяет обозначить основные характеристики профессионализации мышления.

1. *Операциональные особенности* характеризуются следующими умениями: нестандартно и эффективно мыслить, решать различные задачи, анализировать профессиональные ситуации, вырабатывать, принимать и реализовывать профессиональные решения, осмысливать получаемую обратную связь и, в случае необходимости, вносить соответствующие коррективы. Происходит овладение личностью теми навыками, опытом, которые позволяют мыслить в пределах собственной компетентности и имеющихся умений. Процесс обращения внимания субъектом мышления на объект его профессиональной деятельности осуществляется с целью совершенствования своих действий, оптимизации навыков с опорой на имеющийся опыт и знания. Способность индивида к самосовершенствованию умений, переработке знаний «под себя» используется для разработки индивидуального стиля деятельности с применением творче-

ского замысла. «Затачивание» ума под определенную профессию, освоение теоретического базиса профессии, автоматическое применение знаний на практике способствуют продуктивному взаимообогащению личности и выполняемой ею профессиональной деятельности. Происходит процесс приобретения субъектом таких свойств и качеств, которые позволят ему решать проблемные задачи. Вырабатывается специфический, сложившийся в ходе конкретной деятельности индивидуальный стиль мышления, проявляющийся в способах решения проблемных профессиональных ситуаций, задач; методах их анализа и решений через призму конкретной профессиональной деятельности. Причём происходящее формирование преобладающих форм, типов и стилей мышления, способов решения становится актуальным и адаптированным для определенной профессии. Субъект приходит к осознанию важности своевременного овладения умениями планирования своей мыслительной деятельности. Для этого требуется способность критического отношения к своим знаниям. Следовательно, в целях разворачивания и самосовершенствования мыслительного процесса необходимо владеть следующими компетенциями: методологические знания; знания основных интеллектуальных процессов; владение специальными техниками, обеспечивающими продвижение в зону неизвестного.

2. *Динамические характеристики* связаны с позитивной трансформацией, перестройкой способов, приемов и имеющихся устойчивых комбинаций в зависимости от типа ситуации и личной профессиональной деятельности, что позволяет осуществлять субъекту своё целенаправленное саморазвитие, самовоспитание и осознанную саморегуляцию. Происходит изменение основных видов мыслительной деятельности, возникает новое их сочетание в зависимости от средств, условий, предмета и результатов труда. Повышение уровня знаний в определенной профессиональной сфере способствует, появлению неоднозначных вариантов разрешения проблемных профессиональных ситуаций. Специфическая перестройка процесса мышления характеризуется значимой обусловленностью изменения способа мыслительной деятельности по решению профессиональных проблемных задач.

Понимание динамических характеристик помогает выделить следующие этапы формирования творческого мышления. На первом этапе актуализируется поиск, отбор и накопление профессионально значимых качеств творческого мышления на основе выработанных критериев. Данный этап характеризуется формированием системы понятий, проявляющейся в обобщенном представлении о творческом профессиональном мышлении. На *втором* – происходит стабилизация состава профессионального мышления на основе формирования целостной структуры, в которой выделяются более значимые и менее значимые компоненты и связи. Этот этап посвящен освоению системы действий в освои-

ваемой области, что достигается широким использованием проблемного обучения, в ходе которого развивается самостоятельное мышление. На *третьем этапе* завершается свертывание и кристализация структуры профессионального мышления, переход её из состояния развития в состояние использования, функционирования в процессе решения конкретной ситуации. Этот этап характеризуется применением поисковых и инновационных методов обучения решению нестандартных задач.

На каждом этапе реализуются следующие звенья творческого процесса: потребность в новой идее; выделение проблемы; отход от внутреннего ограничения рамок возможных решений; поиск, распознавание и выбор оптимальной комбинации среди множества других возможных; многократные усилия по приближению решения, приходящего чаще всего внезапно; кристаллизация решения. Формирование профессионального мышления – это целенаправленное изменение сложившихся ранее особенностей профессионального мышления в связи с необходимостью приведения её в соответствие с новыми требованиями образовательных и профессиональных стандартов.

3. *К функциональным характеристикам* можно отнести обобщенное, опосредованное и преобразующее познание. Проявляется преобладающее использование принятых в какой-либо профессиональной области приёмов решения проблемных задач. Привнесение, созидание нового путем трансформации интеллектуального состояния в продукты мышления реализуется в рамках своей профессиональной деятельности. Выполняемая деятельность накладывает определенные отпечатки на особенности мышления человека, которые проявляются не только на работе, но и во всей его повседневной жизни. Направленность мышления на определенную сферу деятельности способствует преобладанию в мышлении приёмов, которые используются в профессиональной деятельности. Человек будет мыслить так, как он привык это делать. Если он бухгалтер, то будет мыслить математическими операциями. А если он врач, то будет всё рассматривать с медицинской точки зрения. Применение профессиональных знаний на практике и объяснение познаваемых явлений реализуется с точки зрения своей профессиональной направленности. Обогащение мышления субъекта осуществляется селективно в процессе познания и осмысления окружающей его действительности с точки зрения его профессиональных знаний, умений, навыков и опыта. Возникающий при этом процесс перестройки мышления в направлении оперирования профессионально важными знаниями, умениями и навыками в обыденной жизни и профессиональной деятельности не всегда бывает линейным и имеющим экспоненциальную зависимость. Реорганизация мышления идёт в соответствии с изменяющимися требованиями профессиональной деятельности. Процесс развития мышления фундирует все

уровни, вплоть до мелкого уровня, который необходим субъекту для успешного функционирования в деятельности. Повышение эффективности выполнения профессиональных задач побуждает его к рефлексии и осмыслению психологических механизмов и закономерностей творческого решения. Чем сложнее проблема, тем более высокой организации требуется профессиональное мышление. Основным внутренним источником творческого мышления специалиста является ресурсность его мышления. Именно ресурсность обеспечивает нахождение и реализацию творческого потенциала профессионала.

Литература.

Васильев И.А. Проблема отражения и порождения смыслов в мышлении человека // Сибирский психологический журнал. 2018. № 67. С. 27-43.

Голиков Ю.А., Костин А.Н. Психология автоматизации управления техникой. М.: Изд-во ИП РАН, 1996.

Дружинин В.Н. Психология способностей: Избранные труды. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.

Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997.

Кашапов А.С. Социально-психологическая адаптированность студентов: проблемы и решения. Ярославль, ИПК «Индиго», 2015.

Кашапов М.М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 5. С. 4-12.

Кашапов М.М. Акмеология: учебное пособие. Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2011.

Кашапов М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 3-9.

Кашапов М.М. Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогической проблемной ситуации. Автореф. дисс… канд. психол. наук. Ленинград, 1989.

Кашапов М.М. Психологические основы решения педагогической ситуации. Учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 1992.

Кашапов М.М. Психолого-педагогический тренинг творческого мышления // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. М.: Изд-во ИП РАН, 2003. С. 331-397.

Кашапов М.М. Специфика творческого мышления субъекта // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 599-611.

Кашапов М.М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2001. № 1. С. 121-131.

Кашапов М.М., Огородова Т.В., Филиппович Х.Н. Типы реагирования в конфликте и их связь с доминирующими психическими состояниями спортсме-

нов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. Вып. 2. С. 182-192.

Кашапов М.М., Пошехонова Ю.В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал, 2017. Т. 38, № 3. С. 57–65.

Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Томский государственный университет, 2005.

Куликов Л.В. Эмоциональная устойчивость личности. Учеб. пособие. СПб., 2008.

Матюшкин А.М. Мышление. Обучение. Творчество. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.

Огородова Т.В., Медведева Ю.С. Связь показателей креативности и мотивации на первичных этапах профессионального становления // Научный поиск: Сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей, ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2016. С. 223-228.

Огородова Т.В. Хабарова Е.В. Возрастные и индивидуальные особенности творческого мышления учащихся // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 т. Т. 5 / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М.: Когито-Центр, 2015. С. 371-373.

Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014.

Поддьяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2006.

Пономарёв Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.

Поппер К.Р. Объективное знание: Эволюционный подход. М.: Эдиториал УРСС, 2002.

Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. М., 1998.

Прохоров А.О. Технологии психической саморегуляции. Харьков: изд-во «Гуманитарный Центр», 2017.

Прохоров А.О. Феноменологические и экспериментальные характеристики ментальных репрезентаций психических состояний // Ярославский психологический вестник. 2016. № 34. С. 66-73.

Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Организация познавательных состояний студентов с различным уровнем осмысленности жизни // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2015. Т. 157. Кн. 4. С. 236-244.

Серафимович И.В. Метакогнитивность мышления: социально-психологический аспект // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 1. С. 133-142.

Серафимович И.В. Метакогнитивность надситуативного мышления и стратегии поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях // Вестник КГУ. Серия. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 2. С. 75-81.

Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: МГУ, 1984.

Филатова Ю.С. Метакогнитивные процессы в профессионализации субъекта // Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход. Сборник материалов международной научно-практической конференции / Под ред. И.П. Краснощеченко. Калуга, КГУ им. К.Э. Циолковского. 2017. С. 563-571.

Филатова Ю.С. Формирование эмоционального интеллекта у обучающихся медицинского вуза как фактор профилактики эмоционального выгорания будущих врачей //Актуальные проблемы совершенствования высшего образования. Материалы XIII научно-методической конференции с международным участием. Ярославский гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль, 2018. С. 572-574.

Филиппович Х.Н., Огородова Т.В. Взаимосвязь типов реагирования в конфликте с психическими состояниями // Рудиковские чтения: материалы XIII Международной научно практической конференции психологов физической культуры и спорта / Под общей ред. Ю.В. Байковского, А.В. Вощинина. М.: РГУФКСМиТ, 2017. С. 484-487.

Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изл-во ИП РАН, 2012.

Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007.

Шадриков В.Д., Шадрикова И.А. Педагогическое оценивание: учебное пособие. М.: Университетская книга, РИД РосНОУ, 2018.

INTELLECTUAL CONDITION AS A RESOURCE IN THE PROFESSIONALIZATION OF THE THINKING SUBJECT

Kashapov M.M.

Yaroslavl State University of P.G. Demidov, Yaroslavl

Abstract. The manifestation of intellectual states is considered in the form of a problem that precedes the appearance of a professional problem situation. The proposition is substantiated that the main means of connecting the internal life of the subject with the “third world” (K. Popper), as well as with the subjective-objective reality (O.K. Tikhomirov), is the intellectual state. This approach opens up new opportunities in the study of intellectual states as a resource for the professionalization of the subject’s thinking. The resourcefulness of thinking allows the subject to expand opportunities to achieve the goals of the activity due to the high level of activity, mobilization of intellectual and energy resources necessary to overcome destructive mental states and situations. In a collision with difficulties the subject has a needin increased resource supportwhich is realized through metacognitive regulation, since in the conditions of creative activity it is characterized by an initiative step beyond the semantic space of the solved problem. The basis of this space is the meaning.

Key words: resource, thinking, subject, activity, cognitive state, creativity

СМЫСЛОПОРОЖДАЮЩАЯ МОТИВАЦИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

Кобылянская Л.И.
Славянский университет, Кишинев, Республика Молдова

Аннотация

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи и влияния смыслопорождающей мотивации на выбор копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях. В результате исследования 200 испытуемых в возрасте от 20 до 45 лет выявлена доминирующая смыслопорождающая мотивация выбора эффективных копинг-стратегий, обусловленная смысложизненными ориентациями личности: владение социальной ситуацией, положительное социальное сравнение, самоутверждение, потребность в автономности, социальная гратификация.

Ключевые слова: совладающее поведение, трудная жизненная ситуация, копинг-стратегии, смысложизненные ориентации, смыслопорождающая мотивация

Жизнь каждого человека – это вереница и переплетение различных ситуаций и событий, которые не только затрагивают мотивационную сферу конкретных людей, вызывая у них соответствующие эмоции, но и ставят перед ними сложные, нередко трудно разрешимые проблемы. Она выстраивается на основе множества крупномасштабных или, напротив, малозаметных изменений, которые происходят внутри и вокруг нас, и на которые мы постоянно реагируем, используя разные стратегии и способы поведения. Все эти события и реакция на них не проходят для личности бесследно: они образуют ее опыт, историю ее индивидуальной жизни и делают в конечном итоге тем, чем она является на каждом отрезке своей биографии, испытывая чувство смысла жизни или его отсутствие.

Бесспорно, люди по-разному совладают с трудной жизненной ситуацией. Одни мирятся с проблемами, неприятностями, приспосабливаются к ним, предпочитают «плыть по течению». Другие проклинают судьбу, эмоционально разряжаются и, в конечном счете, также успокаиваются, фактически не решив никаких проблем. Третьи замыкаются в себе и предпочитают «не видеть» проблем. Четвертые поступают как-то по-другому. Однако, результаты, проведенных нами исследований показали, что человек и в юношеском и более зрелом возрасте через глубокие переживания трудной жизненной ситуации порождает для себя новые смысложизненные ориентации, которые и приводят его к поиску и выбору эффективных (проблемно-ориентированных) стратегий совладающего поведения *(Кобылянская 2007; 2013)*.

Почему мы поступаем так, а не иначе? Изучение мотивации – это выяснение, что лежит в основе наших действий: как мы приходим к необходимости действовать, и какие факторы влияют на нас, когда мы активны.

Мотивация представляет собой сложное явление: у большинства из нас обычно имеется несколько различных причин для действий. Вполне оправдано стремление рассматривать мотивы личности, исходя из той роли и места, которые они играют в жизни человека.

Понятие мотива соотносится с понятием деятельности: «Деятельности без мотива не бывает; «немотивированная» деятельность – это деятельность не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом» *(Леонтьев, 1977, с. 102)*.

О категории предметной деятельности А.Н. Леонтьев пишет: «Деятельность есть молярная, не аддитивная единица жизни телесного, материального субъекта. В более узком смысле, т. е. на психологическом уровне, это единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» *(там же, с. 81-82)*.

Мотивация связана с тем, как человек осмысливает свой мир. А.Н. Леонтьев, говоря о связи личности с миром, имеет в виду те отношения, которые можно выразить через «понятие деятельности, ее смыслообразующих мотивов». Смыслы, по мнению ученого, производятся субъектом, точнее его действиями, а не сознанием, сознание только опосредует их. Это происходит благодаря разрывам прежних отношений, перемене профессии, смене обстоятельств жизни. Однако «смысловые единицы жизни могут собраться как бы в одну точку…» *(там же, с. 220)*. По мнению автора: «Главным остается вопрос о том, какое место занимает эта точка в многомерном пространстве, составляющем реальную, хотя не всегда видимую индивидом, подлинную действительность» *(там же)*. Различные мотивы, вступая в конфликт, друг с другом, образуя иерархические системы, способствуют «передаче» смыслообразующей функции от одних – к другим. Иерархия мотивов определяет последовательность вступления в действие того или иного мотива побуждения и регулирует направление наших мыслей и поступков: «Иерархия мотивов существует всегда, на всех уровнях развития. Они-то и образуют относительно самостоятельные единицы жизни личности, которые могут быть менее крупными или более крупными, разъединенными между собой или входящими в единую мотивационную сферу» *(там же, с. 219-220)*.

Анализируя структуру человеческой деятельности, устанавливая объективные отношения между ее компонентами, А.Н. Леонтьев показал, что смысл создается в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что его действия направлены как на свой непосредственный результат (цель). «Понятие цели соотносится с понятием действия» *(Леонтьев, 1977, с. 103)*. И далее: «Всякая цель <…> объективно существует в некоторой предметной ситуации» *(там же, с. 107)*. Именно отношение мотива к цели, указывает А.Н. Леонтьев, порождает личностный смысл, подчеркивая при этом, что смыслообразующая функция в этом отношении принадлежит мотиву. Возникая в деятельности, смысл становится единицами человеческого сознания, его «образующими». Внутреннее движение развитой системы индивидуального сознания создается смыслами. По мнению А.Н. Леонтьева: «… личностные смыслы, как и чувственная ткань сознания, не имеют своего «надындивидуального», своего «не психологического» существования. Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами. Личностный смысл и *создает пристрастность человеческого сознания*» *(Леонтьев, 1977, с. 153)*.

Таким образом, вполне оправдано стремление рассматривать мотивы личности, исходя из той роли и места, которые они играют в жизни человека. Любая человеческая деятельность мотивирована. От мотива и мотивации человека зависит, в каком направлении им будут использованы различные функциональные способности, составляющие суть его деятельности. Более того, определенная часть мотивов, побуждая ту или иную деятельность, придают ей личностный смысл для носителя этих мотивов. Другими словами, за некоторыми мотивами как бы фиксируется функция смысла, а по большому счету – смыслообразования. Это можно считать верным в отношении усвоенных личностью форм поведения и видов деятельности, совершаемых в привычных или типичных ситуациях. Иначе обстоят дела в особых, непривычных, например, в трудных жизненных ситуациях. Эти ситуации отличаются тем, что смысл в них заранее не заложен и, как следствие, человек вынужден производить, порождать его через переживание.

Ситуация является естественным сегментом социальной жизни, определяющимся вовлеченными в нее людьми, местом действия, сущностью деятельности *(Бурлачук, Коржова, 1998)*. Психологическая ситуация – это открытая система, поскольку на нее воздействуют группы детерминант; к ним относятся как минимум два системных образования: система личности и совокупность факторов психологической среды. В связи с этим большую значимость получает понятие субъективного переживания, которое Л.С. Выготский рассматривал

как внутреннее отношение человека к тому или иному моменту действительности. Именно переживаниями определяется отношение субъекта с окружающей средой *(Выготский, 1982)*.

Ф.Е. Василюк, занимаясь поиском закономерностей развития смыслов, выделяет особую деятельность – «деятельность смыслопорождения», обозначенную им как «переживание» *(Василюк, 1984, с. 28)*. Автор отмечет, что эмоциональное переживание кризисной ситуации, каким бы сильным оно ни было, само по себе не ведет к ее преодолению. Точно так же анализ ситуации, ее обдумывание приводит лишь к ее лучшему осознанию. Подлинная же проблема состоит в созидании нового смысла, в «смыслопорождении», «смыслостроительстве», когда результатом внутренней работы личности по преодолению, проживанию критических жизненных ситуаций становятся изменения в ее внутреннем субъективном мире – обретение нового смысла, новое ценностное отношение, восстановление душевного равновесия и т.д.

Следует отметить, что в работах А.Н. Леонтьева отсутствуют указания на те источники, которые способствуют возникновению новых смыслов. Для решения этого вопроса Д.А. Леонтьев прибегает к понятию «смыслопорождение», которое связано с процессом изменения общих смысловых ориентаций человека. Согласно Д.А. Леонтьеву, «выделение в жизненном мире субъекта ведущих смысловых ориентиров, которые становятся в дальнейшем смыслообразующими основаниями его жизнедеятельности, осуществляется на основании индивидуально-неповторимых актов смыслопорождения…»; «…психологической основой формирования и изменения общих смысловых ориентаций личности являются не процессы смыслообразования – порождения смысла от какогото более общего смысла, – а порождение смысла в непосредственном взаимодействии с миром» *(Леонтьев, 2003, с. 133)*. Среди механизмов порождения смысла Д.А. Леонтьев называет замыкание жизненных отношений, индукцию смысла, идентификацию, инсайт, столкновение смыслов и полагание смысла.

Совладающее (копинг) поведение – это одна из разновидностей социального поведения людей. В настоящее время практически ни у кого не вызывает сомнения идея о ключевой роли ресурсов в совладающем поведении и их определяющем влиянии на выбор стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях. Авторы процессуальной концепции совладающего поведения Р.С. Лазарус и С. Фолкман, определяют совладание (Coping) как «постоянно меняющиеся когнитивные и поведенческие усилия, направленные на то, чтобы справиться с внешними или внутренними требованиями, оцененными как чрезмерно напряженные или превышающие ресурсы личности» *(Lazarus, Folkman, 1984, с. 141)*. Авторы выделяют две главные функции копинга: проблемно-ориентированная и эмоционально-ориентированная.

В контексте деятельностного подхода мы построили теоретическую модель совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях: выбор стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях детерминируется через мотивацию, через значимость предметов и явлений и их смысл для человека. В данном исследовании предполагалось, что выбор конструктивных стратегий совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях зависит от смыслопорождающей мотивации личности. Эта гипотеза оправдана тем, что трудные жизненные ситуации отличаются от привычных или типичных жизненных ситуаций тем, что смысл в них заранее не заложен и, как следствие, человек вынужден производить, порождать его через переживание. В нашем исследовании *смыслопорождающая мотивация* – это доминирующая мотивация выбора эффективных, конструктивных, ориентируемых на проблему, стратегий совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях, обусловленная смысложизненными ориентациями личности: владение социальной ситуацией, положительное социальное сравнение, самоутверждение, потребность в автономности, социальная гратификация.

Гипотеза исследования. Выбор стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях (далее – ТЖС) соответствует двум главным типам совладания – проблемно-ориетированным и эмоционально-ориентированным – и определяется качеством смыслопорождающей мотивации выбора личностью стратегий совладающего поведения.

Цель исследования: получить новые научные знания о влиянии типа доминирующей мотивации на выбор стратегий совладающего поведения в ТЖС.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие *задачи:* 1. Разработать методологическую базу проблемы исследования. 2. Выявить основные стратегии совладающего поведения в ТЖС. 3. Определить зависимость выбора стратегий поведения в ТЖС от качества смыслопорождающей мотивации выбора личностью стратегий совладающего поведения. 4. Определить в соответствии с содержанием смысложизненных ориентаций личности доминирующую мотивацию, обусловливающую выбор конструктивных проблемно-ориентированных стратегий совладающего поведения в ТЖС мужчинами и женщинами в возрасте 20-45 лет.

Теоретической основой исследовательской работы выступает:

Психологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев); психологическая теория смысла (Д.А. Леонтьев); концепция о критической ситуации и переживании (Ф.Е. Василюк); процессуальная концепция совладающего поведения (R.S. Lazarus, S. Folkman).

Фактологическим фундаментом анализа являются материалы эмпирического исследования, впервые проведенного в Республике Молдова.

Для решения поставленных задач в качестве конкретных *методик* были использованы: 1. Опросник «Способы совладающего поведения» в адаптации И.А. Джидарьян *(Джидарьян, 1995)* опросника (Ways of Coping Questionnaire – WOC) R. Lazarus, S. Folkman. 2. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) в редакции Д.А. Леонтьева *(Леонтьев, Калашников и др., 1993)*.

Обработка данных производилась при помощи компьютерной программы SPSS 10.0.

Испытуемые:

В исследовании приняли участие 200 человек: из них по полу – 74 мужчин и 126 женщин; по возрасту – 98 человек 20-27 лет; 102 человека 28-45 лет. Основной контингент наших испытуемых – это работники обувной фабрики «Зориле» города Кишинева Республики Молдова, пережившие самую сложную, по их мнению, ситуацию, с которой они столкнулись в своей жизни за последнее время, с которой не смогли эффективно совладать. Все они прошли индивидуальное тестирование по совокупности указанных методик.

Основные результаты экспериментального исследования.

1. В целях анализа всей совокупности данных, полученных путем использования ОСС и группировки полученной информации по принципу однородности, был проведен кластерный, а затем факторный анализ данных. На основе общей оценки значения коэффициентов корреляции между исходными признаками и главными компонентами были определены наиболее статистически существенные факторы (стратегии). Их 13: *социальная фасилитация* (24,7% общей дисперсии); *социальный риск (11,9%); компромисс* (10,0%); *фатализм* (9,1%); *фантазирование* (7,2%); *планирование* (6,8%); *эмоциональное дистанцирование* (5,6%); *воля* и *поиск* (5,1%); *творчество* (4,6%); *опыт* (4,4%); «*уход»* (4,1%); *самоконтроль* (3,9%); *компенсация* (2,9%).

2. В результате исследования были выделены и обозначены типы стратегий совладающего поведения в ТЖС – проблемно-ориентированные: *планирование (30,9%); социальная фасилитация (18,0%); творчество (14,8%); самоконтроль (13,7%); опыт (11,9%); самопредъявление (10,7%;* и эмоционально-ориентированные: *фантазирование (33,1%); осторожность и уравновешенность (15,2%); соглашательство (13,7%); успокоение (11,0%); компромисс (10,0%); «уход» (4,1%); подчинение (7,6%).* При сравнении полученных данных установлено, что эмоционально-ориентированный тип совладающего поведения занимает более высокую долю в факторном распределении – 59,9%. Можно предположить, что ведущие позиции эмоционально-ориентированных стратегий поведения наших испытуемых, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, обусловлены культурно-историческими условиями и особенностями отражения социального времени. Подробный анализ показал, что с возрастом испы-

туемые более склонны решать ТЖС путем ориентации на саму проблему, но все же не отказываясь переживать ее. Под эмоционально-ориентированным типом совладания подразумевается совокупность тех способов совладающего поведения, которые основываются на эмоциях, в то время как проблемно-ориентированный тип совладания включает такие способы, которые направлены на выявление и решение задач.

3. Выявлены трудные жизненные ситуации, которые по своему содержанию распределились по следующим группам. Так, на первом месте оказались *межличностные трудности* (28,0%): серьезные разлады во взаимоотношениях с близкими и дорогими людьми; ссоры с партнером, семейные конфликты, разногласия с родителями и др. На втором месте оказались *жизненные затруднения* (23,5%): неурядицы, стрессы по причине финансовых, материальных и других трудностей, безработица, конфликты на работе, различные жизненные испытания. На третьем месте оказались *внутриличностные трудности* (12,0%): ситуации выбора и принятия важных решений, совершение каких-то очень важных поступков, необходимость глубже разобраться в себе и близком человеке, изменить отношение к жизни, к людям, к ценностям. На четвертом месте оказались *травматические переживания* (10,5%): серьезные физические повреждения, потеря близких или родных, имущественные проблемы, столкновения с государственными органами и др. На пятом месте – *проблемы других* (9,5%): болезни или материальные неурядицы близких или родных людей. И, наконец, на шестом месте оказались *жизненные изменения* (3,0%): важные события в жизни, приводящие к проблематичности существования, к поиску подходящего решения.

4. Содержательный анализ ТЖС по возрастным категориям показал значительные различия в обозначении проблемы. Так, молодые испытуемые 20-27 лет гораздо больше подвержены *межличностным трудностям* (30,6%), *жизненным затруднениям* (31,7%) и *внутриличностным трудностям* (14,3%). Они менее подвержены *травматическим переживаниям* (6,1%), *проблемам других* (5,1%) и *жизненным изменениям* (2,0%). В группе испытуемых 28-45 лет чаще наблюдаются *травматические переживания* (14,7%) и *проблемы других* (13,7%). И они менее подвержены *внутриличностным трудностям* (9,8%) и *жизненным изменениям* (3,9%). Главную рейтинговую позицию в указанных возрастных группах заняли все же межличностные трудности: особенность ментальности нашего народа, часто обозначенной в исследованиях тенденции экстерналистских культур, повышенное внимание к общению с социальной средой, к поиску решений проблем в коммуникации с другими.

5. В данном исследовании предполагалось, что выбор конструктивных стратегий поведения в ТЖС зависит от качества смыслопорождающей мотива-

ции личности. Для проверки данной гипотезы была использована методика смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, подвергая результаты статистическому анализу: определению основной тенденции – средних показателей, их дифференцированному анализу (в соответствии с тремя степенями – высокий, средний и низкий балл), уточнению корреляции между проявлениями осмысленности жизни. Для определения зависимости между выбором стратегий поведения в ТЖС и качеством смыслопорождающей мотивации был использован метод ANOVA, в соответствии с которым определена связь между осмысленностью жизни и конструктивными стратегиями совладающего поведения, тем самым выделяя те стратегии, которые придают новый смысл деятельности, т.е. являются смыслопорождающими. В изучении результатов исследования смысложизненных ориентаций учитывалось влияние принадлежности испытуемых к определенной возрастной и половой категории.

Общий анализ данных, полученных в результате применения теста смысложизненных ориентаций (СЖО), иллюстрирует целеустремленность испытуемых (31,9 – средние показатели по шкале *цели*), удовлетворенность жизнью (30,4), среднюю результативность (25,8), умеренное проявление свободы выбора (25,9) и контроля над жизненными событиями (29,3). В целом результаты указывают на средний показатель, характеризующий осмысленность жизни (101,3).

Высокие коэффициенты прямой корреляции получены между целями в жизни и свободой выбора; целями и контролем над процессом жизни; процессом жизни и целями; процессом жизни и внутренним локусом контроля; процессом жизни и способностью управлять своей деятельностью; представлением о себе, как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы строить жизнь в соответствии со своими целями, представлениями о смысле и убеждением в том, что человек может контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, оказавшись в трудной жизненной ситуации.

Низкие коэффициенты корреляции результативности со всеми остальными шкалами теста СЖО свидетельствуют об отсутствии или слабой связи между процессом деятельности и ее результатами. Дальнейшие наблюдения показали, что феномен слабой связи между различными компонентами смысложизненных ориентаций и ожидаемыми результатами деятельности в совладании с трудной жизненной ситуацией обусловлен в большей мере некоторой «философией жизни» мужчин 28-45 лет. В данной возрастной группе наблюдается слабая или даже отрицательная связь между тенденциями смысложизненных ориентаций с результатом жизни. Обозначенный выше факт достоин психологического исследования в дальнейшем, тем более что это отношение к жизни не

наблюдается на выборке более молодых мужчин – 20-27 лет. Возможно, оно обусловлено особенностями жизненных установок, сформированных в атмосфере разделения других ценностей и установок, чем в нынешнем периоде.

Выявлено, что молодые женщины (20-27 лет) характеризуются непоследовательностью деятельности, отсутствием связи с ее результатами, затруднениями в формировании представления о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора, в целом – жизненной неудовлетворенностью, определяющие некоструктивный выбор стратегий совладающего поведения в ТЖС.

Мужчины 20-27 лет, так же как и более зрелые женщины (28-45 лет) осознанно ориентируются на цели, воспринимают жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и наполненной смыслом, стремятся принимать решения и воплощать их в жизнь. Цель, процесс деятельности и ориентация на действия являются для них главными мотивами. Однако установлено, что женщины 28-45 лет больше ориентированы на процесс жизни, а мужчины 20-27 лет – на развитие способности управлять своей жизнью.

6. Отобрав конструктивные стратегии совладания, определившиеся в нашем исследовании в ходе статистического анализа материала, полученного на выборке всей совокупности данных, а именно, стратегии совладания проблемно-ориентированного типа *социальная фасилитация, планирование, творчество, сравнение с опытом (а от части и самоконтроль, и самопредъявление)* был проделан анализ их зависимости от смысложизненных ориентаций.

Так, значимыми для выбора стратегии совладания *социальная фасилитация* оказались: процесс целеобразования; представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора; убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь и осуществлять свои решения. Данный анализ свидетельствует о том, что стратегия *социальная фасилитация* зависит от желания руководить событиями, планировать свою деятельность, соответствовать социальным стандартам и требованиям, то есть от владения социальной ситуацией. Стратегия совладания *социальная фасилитация* оказалась приоритетной для двух категорий мужчин 20-27, 28-45 лет и для женщин 28-45 лет. Они определили указанную стратегию совладания от всех составляющих смысложизненных ориентаций, кроме оценки своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом. Молодые женщины 20-27 лет отдают предпочтение стратегии совладания *планирование*, ставя ее в зависимость от процесса жизни, представления о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора и убежденности в том, что человеку дано контролировать свою жизнь. Таким образом, можно считать, что стратегия совладания *планирование* непосредственно зависит от смысложизненной ориентации личности, а мотивация данного поведения определяется качеством владения социальной

ситуацией, но это пока что определяется лишь желанием руководить событиями.

Стратегия совладания *творчество* представляет зависимость от процесса целеобразования и образа Я как о сильной личности, обладающей свободой выбора. Можно извлечь отсюда вывод о том, что смысложизненной ориентацией, определяющей, выбор стратегии совладания *творчество* является самоутверждение – мотивация уверенного творческого подхода к поиску решений и оценке результатов.

Стратегия совладания *самоконтроль* зависит от целеобразования, убежденности, что человеку дано контролировать свою жизнь и осуществлять свои решения и в целом от осмысленности жизни. Женщины придают значение и результатам деятельности. Вместе с тем, отдельный анализ по половым категориям показал, что мужчины предпочитают *самоконтролю самопредъявление.* Смысл данной стратегии определяется так же, как на примере испытуемых женщин, целями и процессом жизни, локусом контроля, но еще и представлением о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора. Кроме того, стратегия совладания *самопредъявление* является значимой для испытуемых 28-45 лет, для которых выбор данной стратегии обусловлен целями и результатом деятельности. Смысложизненная ориентация для стратегий совладания *самоконтроль* и *самопредъявление* определяется как мотивация необходимости в автономности, то есть позитивная «свобода для», в отличие от негативной «свободы от».

Стратегия совладания *сравнение с опытом* зависит от ряда составляющих смысложизненных ориентаций: результативности деятельности, процесса и интереса жизни, их эмоциональной насыщенности, наполненности смыслом. Сравнение с посторонним опытом осуществляется не только для получения дополнительной информации и навыков, но и для достижения приемлемых, удовлетворительных для себя и адекватных, по сравнению с другими, результатов. Следовательно, выбор стратегии совладания *сравнение с опытом* зависит от доминирующей мотивации в трудных жизненных ситуациях, которую можно по содержанию назвать *социальной гратификацией*, определенной желанием соответствовать социальному контролю и добиться социального признания и поощрения.

В заключении, обобщая результаты, мы выделили несколько смысложизненных ориентаций, которые представляют в нашем исследовании доминирующую смыслопорождающую мотивацию выбора конструктивных стратегий совладающего поведения в трудной жизненной ситуации: *владение социальной ситуацией; социальное сравнение; самоутверждение; необходимость в автономности; социальная гратификация.*

Таким образом, тип доминирующей смыслопорождающей мотивации личности оказывает существенное влияние на тип поведения людей в ТЖС и отражается на выборе стратегий и конкретных способов их преодоления.

Сегодня в молдавской психологии более четко обозначился общественный интерес к проблеме совладающего поведения человека в трудных жизненных ситуациях, появилось понимание ее значимости и актуальности разработки не только для социально-психологических теорий личности, но и для современного гуманитарного знания в целом.

Литература

Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: учебное пособие. М., 1998.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.

Джидарьян И.А. Представление о счастье в российском менталитете. СПб.: Алетейя, 2001.

Кобылянская Л.И. Психологические детерминанты выбора стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях: Дисс. … доктора психологии. Кишинэу, 2007.

Кобылянская Л.И. Совладающее поведение человека в трудных жизненных ситуациях. Теоретико-экспериментальное исследование. Ch.: Славян. ун-т Респ. Молдова (Tipogr. “Valinex” SRL), 2013.

Кобылянская Л.И. Ведущая мотивация как личностный ресурс совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях: эмпирическое исследование // Психология состояний: сб. материалов юбилейной Международной школы / под ред. Б.С. Алишева, А.О. Прохорова. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. С. 118-128.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. М., Политиздат, 1977.

Леонтьев Д.А., Калашников М.О., Калашникова О.Э. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций // Психологический журнал. 1993. Т. 14. №1. С. 150-155.

Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М.: Смысл, 2003.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сост. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. СПб.: Питер, 2000.

Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. N. Y.: Springer Publishing Company, 1984. P. 140-146.

SENSE-GENERATING MOTIVATION OF COPING BEHAVIOR OF PERSONALITY IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

Kobylyanskaya L.I.

Slavonic University, Chisinau, Republic of Moldova

Abstract. The article presents the results of the research of the relationship and the influence of sense-generating motivation on the choice of coping strategies in difficult life situations. As a result of 200 examined people aged 20–45 there was revealed the dominant sense-generating motivation for choosing of effective coping strategies which was determined by the personality's life-spanning orientations: possession of a social situation, positive social comparison, self-affirmation, the need for independence, social gratification.

Key words: coping behavior, difficult life situation, coping strategies, the personality's life-spanning orientations, sense-generating motivation

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Обознов А.А., Бессонова Ю.В.
Институт психологии РАН, Москва

Аннотация

В статье психологическое благополучие рассматривается как целостное и устойчивое состояние, которое определяется способом жизни человека и, соответственно, его отношением к жизни. Исходя из этого, предлагается рассматривать психологическое благополучие в профессиональной деятельности в зависимости от отношения к ней человека. Продемонстрированы связи психологического благополучия представителей экстремальных профессий с показателями профессиональной успешности, профессионального здоровья и надёжности деятельности. Выявлена значимая роль психологического благополучия профессионала в управлении рисками по человеческому фактору.

Ключевые слова: психологическое благополучие, способ жизни, отношение к профессии, экстремальные профессии, показатели профессиональной деятельности

Особенности социально-экономической и демографической ситуации в нашей стране, в т.ч. увеличение пенсионного возраста, в сочетании с развитием «цифровой» экономики, робототехники, систем искусственного интеллекта и других перспективных технологий, обусловливают поиск новых путей и решений для повышения возможностей человека по освоению и эффективному применению новых технологий при сохранении здоровья и профессионального долголетия.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант №18-013-01021.

Одно из таких решений связано с достижением и устойчивым поддержанием состояния психологического благополучия у человека, включенного в профессиональную деятельность, Вопрос о механизмах и факторах психологического благополучия, его конкретной роли в развитии профессионального потенциала и профессиональной успешности, обеспечении профессионального здоровья и долголетия остаётся во многом открытым.

Виды психологического благополучия

Понятие «благополучие» широко используется в биологических, медицинских, экономических науках, в педагогике и философии. При этом, количество работ в психологии, использующих это понятие, по сравнению с другими науками, очень незначительно, по некоторым оценкам, – не более 5%. Психологическую разработку понятия благополучия принято связывать с исследованиями в рамках позитивной психологии. В ранних исследованиях благополучия, проводившихся в 80-е годы прошлого столетия под руководством Н. Брадбурна, а в последующие десятилетия – Э. Динера, доминирующим был *гедонистический* подход. Так, Н. Брадбурн описывал благополучие в терминах состояние счастья или несчастья, субъективного ощущения общей удовлетворённости или не удовлетворённости жизнью. Им также было показано, что позитивные и негативные аффекты имеют различную природу и не могут рассматриваться как два полюса одной шкалы. С этой точки зрения, благополучие – это баланс, достигаемый постоянным взаимодействием двух видов аффекта – позитивного и негативного, который проявляется в виде общего ощущения удовлетворенности либо неудовлетворенности жизнью. В отечественной психологии с позиций данного подхода благополучие рассматривал Р.М. Шамионов, определяя его как собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности *(Шамионов, 2003)*.

Второй подход к исследованию субъективного благополучия – *эвдемонистический*, в соответствии с которым основным критерием благополучия является полнота самореализации**.** Этот подход разрабатывался представителями гуманистической психологии, описывающими различные аспекты позитивного функционирования личности. Благополучие в рамках этого подхода рассматривается как многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов. Интегрировав ранние работы в области психологии развития, клинической, гуманистической и экзистенциальной психологии, К. Рифф предложила многомерную модель психологического благополучия, которая включает шесть компонентов: самопринятие, позитивные отношения с окружающи-

ми, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост.

Проанализировав современные тенденции развития исследований благополучия в зарубежной позитивной психологии, Д.А. Леонтьев *(Леонтьев, 2012)* отметил, что один из её признанных лидеров М. Селигман связывал достижение благополучия с высшим, а именно осмысленным уровнем жизни. Согласно М. Селигману, общая структура позитивной жизни включает три уровня, которые образуют иерархию: приятная жизнь, хорошая жизнь и осмысленная жизнь. Приятная жизнь – это то, что наиболее очевидно. Речь идет о балансе эмоций, о преобладании положительных эмоций над отрицательными эмоциями. Хорошая жизнь предполагает необходимость использования человеком своих сильных сторон. Третий, высший уровень – осмысленная жизнь – вносит больший вклад в переживания психологического благополучия, чем эмоциональный баланс. Этот вывод, основанный на результатах эмпирических исследований, на макросоциальном уровне анализа, был сформулирован следующим образом: главным источником благополучия личности выступают ее участие в осмысленных проектах и вовлеченность в значимые отношения *(см. Леонтьев, 2012)*.

Выделим, на наш взгляд, ключевой момент во взглядах М. Селигмана состоит в указании на связь благополучия с уровнем позитивной жизни человека. Можно полагать, что от того, какой уровень позитивной жизни ведёт человек, зависит вид психологического благополучия: от переживаний состояния баланса эмоций с преобладанием положительных эмоций над отрицательными (благополучие как эмоциональный фон) до осмысленных переживаний значимости своей деятельности и жизни (благополучие как экзистенциально состояние).

В этой связи, представляет интерес обращение к положению С.Л. Рубинштейна о двух основных способах существования человека и, соответственно, двух типах отношения к жизни. Первый способ: «…жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек: сначала отец и мать, затем подруги, учителя, затем муж, дети и т.д. Здесь человек весь внутри жизни, но не в жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне её для рефлексии над ней, Это есть существующее отношение к жизни, но не осознаваемое как таковое. Такая жизнь выступает почти как природный процесс, во всяком случае, очевидна непосредственность и целостность человека, живущего такой жизнью. Такая жизнь, когда в ней крепки связи с другими людьми, – самый надежный оплот нравственности как естественного состояния – в непосредственных связях человека с другими людьми, друг с другом. Здесь нравственность существует как невинность, как

неведение зла, как естественное, природное состояние человека, состояния его нравов, его бытия. Расшатанность этой основы нравственности, связанной с прочно сложившимся бытом, вызывается обычно ломкой этого сложившегося быта, уклада жизни» *(Рубинштейн , 1976, с.347-348)*. Второй способ существования связан, как считает С.Л. Рубинштейн, с появлением рефлексия, которая: «…как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за её пределы. Человек как бы занимает позицию вне её. Это решающий, поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования…Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, для занятия позиции над ней, вне её для суждения о ней. С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни…С этого разрыва непосредственных связей жизни и их восстановления на новой основе начинается и в этом заключается второй способ существования человека» *(там же, с.348)*.

Сопоставление указанных С.Л. Рубинштейном двух способов существования человека с предложенными М. Селигманом тремя уровнями позитивной жизни позволяет считать, что первому способу существования (в его позитивном варианте) соответствует уровень приятной и, в значительной степени, хорошей жизни, а второму (также в его позитивном варианте) – уровень осмысленной жизни. И далее, позитивному варианту первого способа существования ставится в соответствие психологическое благополучие как относительно устойчивый эмоциональный фон с определённым преобладанием позитивных эмоций, а позитивному варианту второго способа – психологическое благополучие как относительно устойчивое состояние осмысленных переживаний значимости своей жизни и деятельности.

Следовательно, тот или иной способ существования (точнее говоря, позитивный вариант того или иного способа существования) является *источником* психологического благополучия человека. Однако переход от первого, исходного для человека способа существования, ко второму способу зависит от самого человека, наличия у него стремления *мысленно* занять позицию наблюдателя своей жизни для рефлексии над ней. Здесь следует уточнить, что способностью мысленно занять позицию наблюдателя собственной жизни или конкретной жизненной ситуации, т.е. осуществить воображаемое действие, обладает всякий нормальный человек уже на довольно ранних этапах психического развития. Другое дело, что для осознанного и ответственного выбора конкретного варианта второго способа существования человеку может потребоваться значительный объем знаний и сведений, овладение способами опериро-

вать ими, другие умения и личные качества, особенно коммуникативные, которые могут не иметь у него требуемого уровня развития. Ещё сложнее может оказаться реализация принятого решения, поскольку она сопряжена с привлечением далеко не всегда реально доступных материальных, временных, социальных и иных ресурсов.

Таким образом, есть основания различать виды психологического благополучия, источниками которых являются способы существования человека, при этом переход от одного способа существования к другому определяется стремлениями самого человека. Теоретическая и эмпирическая обоснованность различения видов психологического благополучия требуют проведения дальнейших исследований.

Проблема психологического благополучия в профессиональной сфере

Проблема психологического благополучия в профессиональной сфере, имеющей основополагающее значение для жизнеобеспечения общества, заключается в поиске путей гармонизации требований профессиональной деятельности с исходящими от человека стремлениями к достижению устойчивого состояния психологического благополучия, т.е. стремлениями к самопринятию, личностному росту, установлению позитивных отношений с окружающими, автономии, управлению внешней средой, достижению жизненных целей.

Требования любой профессиональной деятельности определяются её общественным предназначением и непосредственно не связаны с личными мотивами включенного в деятельность человека. Как подчёркивал А.Н. Леонтьев, первопричины деятельности человека связаны с его жизнью в обществе, его включенностью в общественные отношения. Поэтому мотивацию человека нельзя понять, рассматривая индивидуальные потребности человека как первичные и основные и упуская из виду, «…что в обществе человек находит не просто внешние условия, к которым он должен приноравливать свою деятельность, …что сами эти общественные условия несут в себе мотивы и цели его деятельности, её средства и способы; словом, что общество производит деятельность образующих его индивидов» *(Леонтьев, 1975, с.83)*. То есть, мотивы и цели профессиональной деятельности, исходно «заложенные» её общественным предназначением, рассматриваются как первичные по отношению к личным мотивам и целям включенного в деятельность человека. Он, при всём многообразии своих личных устремлений, должен руководствоваться мотивами общественного предназначения как доминирующими смыслообразующими ориентирами профессиональной деятельности. Мотивы общественного предназначения задают границы (включая этические и морально-нравственные ограничения), в пределах которых допускается реализация индивидуальных устремлений человека, мотивов его личностно-профессионального развития и

самореализации, материального и социального благополучия (*Обознов, 2014)*. Например, личностно-профессиональное развитие и самореализация педагога подчиняется общественному предназначению педагогической профессии – способствовать развитию личности обучаемых.

Таким образом, гармонизация мотивов общественного предназначения профессий и личных мотивов человека, включенного в профессиональную деятельность, достигается за счёт такого их соподчинения, при котором доминирующими являются мотивы общественного предназначения профессий *(Обознов и др., 2016)*. Именно такая гармонизация мотивов определяет для человека подлинный смысл профессиональной деятельности и должна рассматриваться в функции смыслового ориентира для достижения устойчивого состояния психологического благополучия в профессиональной сфере. Включение указанного смыслового ориентира в многомерную модель психологического благополучия в профессиональной сфере согласуется с предложением голландских исследователей дополнительно ввести в эту модель мотивационный компонент, позволяющий учитывать наличие смыслов выполняемой профессиональной деятельности *(см. Березовская,2016)*.

Наряду с мотивационным компонентом, в многомерную модель психологического благополучия в профессиональной сфере был включен психосоматический компонент, который характеризует наличие или отсутствие психосоматических жалоб, например наличие головных болей и болей в спине. Включение психосоматического компонента в структуру психологического благополучия обосновано результатами многочисленных эмпирических исследований, показавших тесную взаимосвязь между соматическими жалобами и уровнем субъективного благополучия работника.

В аналитическом обзоре Р.А. Березовской рассмотрен ещё один важный вопрос – разработка, реализация и оценка эффективности организационных программ вмешательства, целью которых является повышение психологического благополучия на рабочем месте. Такое повышение принято связывать с развитием у работников так называемой процессуальной мотивации и феномена увлеченности работой. В этой связи, как справедливо отмечает Р.А. Березовская, заслуживает внимания тот факт, что в отличие от зарубежных исследований в отечественных публикациях при рассмотрении факторов профессионального благополучия основное внимание уделяется преимущественно личностным, а не средовым детерминантам. До сих пор крайне мало исследований, в которых бы рассматривались вопросы разработки, реализации и оценки эффективности организационных программ вмешательства, целью которых является повышение психологического благополучия работников на рабочем месте *(Березовская, 2016)*.

Психологическое благополучие представителей экстремальных профессий

Для решения поставленной в предыдущем разделе проблемы гармонизации требований профессиональной деятельности с исходящими от человека стремлениями к достижению устойчивого состояния психологического благополучия представляют интерес результаты проведенного Ю.В. Бессоновой исследования особенностей психологического благополучия представителей экстремальных профессий – летчиков (115 чел.), пожарных (231 чел.), спасателей (54 чел.), машинистов локомотивов (415 чел.).

Методики исследования:

– «дифференцированная оценка работоспособности» (А.Б. Леонова, С.Б Величковская);

– шкала психологического благополучия К. Рифф (The Ryff Scales of Psychological Well-Being (long form), адаптация П.П. Фесенко,Т.Д. Шевеленкова);

– «профессиональная востребованность личности» (Е.В. Харитонова, Б.А. Ясько, 2009);

– экспертная оценка профессиональной успешности;

– оценка состояния здоровья (анализ медкарт);

–социо-демографические данные (семейное положение, возраст, стаж, должность).

Результаты исследования

Психологическое благополучие представителей экстремальных профессий не отличается от среднестатистических норм и находится в зоне средневысоких значений (рис. 1).

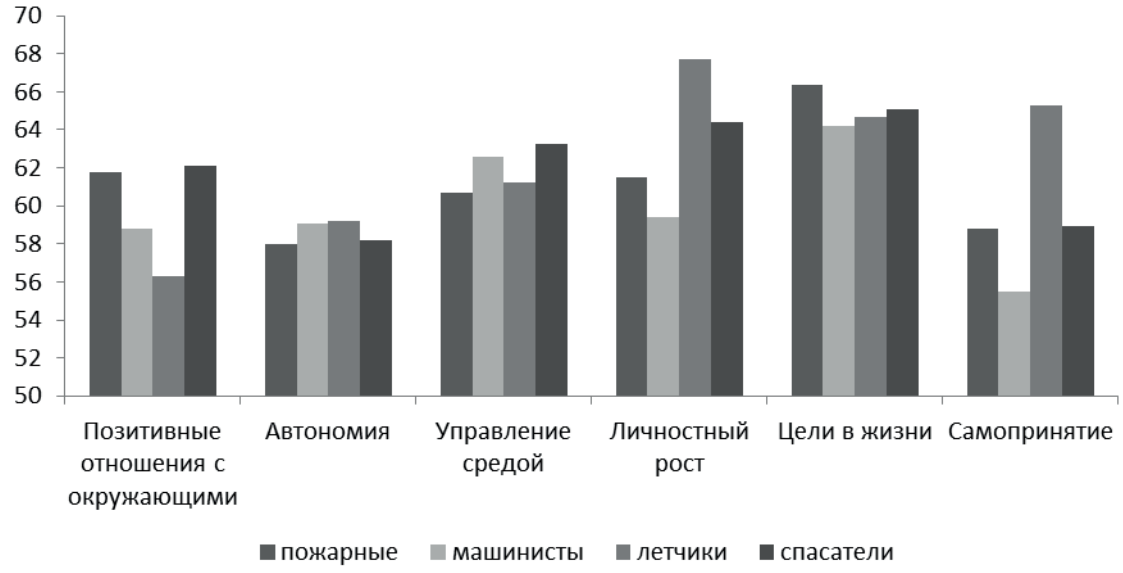


Рис. 1. Показатели психологического благополучия у представителей различных профессий экстремального профиля деятельности.

Профессиональная деятельность в экстремальных условиях отражается на уровне и структуре психологического благополучия личности профессионала, проявляется в структурных компонентах, обеспечивающих общий позитивный эмоциональный фон и оценку собственной успешности личностью. У представителей разных профессиональных выборок наблюдаются некоторые общие особенности психологического благополучия: по сравнению с общепопуляционной нормой повышены показатели по ряду шкал – принадлежность к экстремальной профессии обуславливает повышенные значения по шкалам «цели в жизни» и «управление средой», однако, несмотря на общие особенности, результаты по обследованным группам имеют существенный разброс.

Наибольшие различия в уровне и структуре психологического благополучия детерминированы восприятием личностью факта непосредственной опасности: наличие угрозы жизни и здоровью в профессиональной деятельности коррелирует с достоверно более высокими значениями по шкалам «личностный рост», «самопринятие». Шкала «автономия» в большей степени детерминирована организационными условиями (единоличное принятие рений в опасной ситуации либо подчинение командам руководства). Во всех обследованных выборках обнаружено отсутствие взаимосвязи психологического благополучия и успешности профессиональной деятельности, что подтверждает гипотезу об отсутствии прямой связи между экспертной оценкой успешности деятельности по внешним критериям и параметрами состояния исполнителя, отражающими уровень его функциональной надежности. Фактически, оценивая успешность профессионала, эксперты ориентируются на процедурные и количественные показатели. Успешность реализации других целей деятельности, связанных с поддержанием собственной способности к ее выполнению, не учитывается экспертами при формировании суждения о профессиональной успешности. Иными словами, оцененный при таком подходе как «успешный» профессионал за счет высокой мотивации способен в течение какого-то периода поддерживать высокий уровень работоспособности и высокое качество деятельности, но функциональная надежность исполнителя, и, следовательно, эффективность и надежность его деятельности в целом, будет низкой. В этом случае неизбежен перерасход системных ресурсов организма и психики, т.е. цена успешности в профессии будет недопустимо высокой. Такое положение обязательно скажется рано или поздно и на самочувствии профессионала, и на результатах труда, в других областях социального функционирования субъекта, поскольку ведет к его выраженной дезадаптации.

Сравнительный анализ групп с высокими и низкими показателями психологического благополучия свидетельствует о достоверно более высоком уровне функциональных нарушений у лиц с пониженными показателями благополучия

(рис.2). Высокий уровень психологического благополучия связан с низкими значения по шкалам утомления, монотонии и стресса.

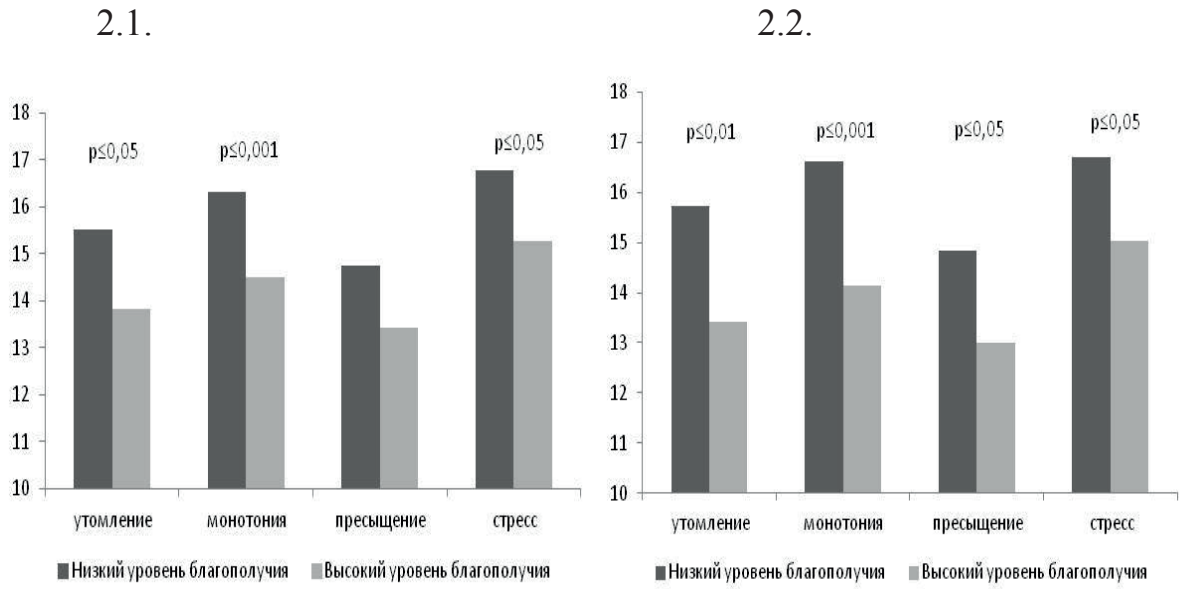


Рис. 2. Функциональный статус лиц с высоким и низким уровнем психологического благополучия на примере летчиков (2.1.) и пожарных (2.2.).

Дисперсионный анализ позволил выявить двусторонние взаимоотношения функционального статуса и благополучия. С одной стороны, высокий уровень психологического благополучия, особенно высокие значения по шкале «осмысленность жизни», играет значимую роль в профилактике функциональных расстройств. Дополнительное исследование ценностных ориентаций личности позволило выявить сходный комплекс ценностей, (ценности безопасности, достижения, развития), характерных для представителей экстремальных профессий и связанных со сниженным риском возникновения стрессовых нарушений, утомления, психологического выгорания *(Бессонова, 2015; Бессонова, Броневицкий, 2016)*.

У лиц с высоким уровнем функциональных нарушений отмечались достоверно повышенная субъективная важность ценностей власти, стимуляции, гедонизма. Можно предположить, что в основе взаимосвязи психологической безопасности профессиональной деятельности с рядом внешних и внутренних факторов, обуславливающих восприятие и оценку степени потенциальной угрозы и возможных рисков для личности и для деятельности, лежат особенности ценностно-смысловой сферы личности. Было обнаружено сходство комплекса ценностей, присущих только представителям экстремальных профессий и способствовавших предотвращению негативных функциональных состояний и успешной адаптации к посттравматическому стрессу.

С другой стороны, на показатель психологического благополучия оказывает влияние соматический статус. Наличие любого диагноза ведет к снижению показателей благополучия по шкалам «самопринятие» и «автономия». Заболевания сердечно-сосудистой системы отражаются на снижении благополучия по шкалам «управление средой» и «цели в жизни». Наличие травмы в медицинском анамнезе связано с более низкими показателями благополучия по шкалам «личностный рост» и «позитивные отношения с окружающими». Наличие любого из диагнозов, являющихся противопоказанием к профессиональной деятельности, вызывает резкое снижение уровня психологического благополучия по всем шкалам.

Тесная взаимосвязь психологического благополучия установлена с показателями профессиональной самооценки личности: лица с высоким уровнем благополучия отличаются более высоким уровнем профессиональной востребованности личности (Табл. 1).

Удовлетворенность реализацией профессионального потенциала и профессиональный авторитет ассоциированы с высокими показателя благополучия по шкалам «управление средой» и «личностный рост». Принадлежность к профессиональному сообществу способствует более высокой «автономии»; переживания профессиональной востребованности и компетентности – «позитивным отношениям с окружающими»; оценка результатов профессиональной деятельности связана с уровнем «самопринятия».

Обнаружены сходные психологические механизмы формирования оценочного сравнительного суждения о собственной эффективности, лежащего в основе психологического благополучия – выявлены общие для всех профессиональных выборок взаимосвязи с уровнем негативных переживаний, функциональным состоянием личности, особенностями преодоления стрессовых нарушений. В то же время, установлена специфика взаимосвязи благополучия с внешними, средовыми (демографическими и профессиональными) условиями у представителей экстремальных и неэкстремальных профессий. Роль социодемографического статуса для всех обследованных групп проявилась в позитивном влиянии на уровень благополучия лишь высокой должностной позиции. Отдельно по каждой профессиональной группе обнаружены: отрицательная взаимосвязь благополучия с возрастом (r Спирмена = -0,31, $p \leq 0,01$) и общим стажем (R= -0,20, $p \leq 0,05$) у пожарных; уровнем образования у летчиков (r = -0.30, $p \leq 0.01$), количеством детей (r = -0.35, $p \leq 0.01$ на выборке спасателей) и (r = -0.30, $p \leq 0.05$ на выборке летчиков). Результаты эмпирического исследования указывают на ключевую роль общей осмысленности жизни и ведущих ценностей как ключевого компонента психологического благополучия.

Таблица 1.

Сравнение уровня профессиональной востребованности лиц с высокими и низкими показателями психологического благополучия (метод – one-way ANOVA)

Шкалы методики «Профессиональная востребованность личности»	Низкий уровень благополучия	Высокий уровень благополучия	F	p
Удовлетворенность степенью реализации профессионального потенциала	25,19	31,84	37,18	0,00
Принадлежность к профессиональному сообществу	26,77	32,24	27,93	0,00
Переживание профессиональной востребованности	25,55	30,86	31,72	0,00
Профессиональная компетентность	25,60	32,20	44,24	0,00
Профессиональный авторитет	23,17	28,22	28,87	0,00
Оценка результатов профессиональной деятельности	27,40	33,44	34,97	0,00
Удовлетворенность отношением других людей	26,83	32,10	32,20	0,00
Самоотношение	23,77	29,54	45,11	0,00
Суммарный индекс профессиональной востребованности	136,53	167,30	44,29	0,00

Главным итогом проведенного теоретико-эмпирического исследования следует считать важную роль мотивационно-ценностной сферы для состояния психологического благополучия человека в профессиональной сфере. Показана необходимость гармонизации мотивов общественного предназначения профессии с личными мотивами работников как смыслового компонента состояния психологического благополучия.

Литература

Березовская Р.А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 45, с.2. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1232-berezovskaya45.html (дата обращения: 10.04.2016).

Бессонова Ю.В. Ценностные предикторы успешности жизнедеятельности личности в условиях экстремальности // Сборник статей V Международной научно-практической конференции. Казань: Отечество, 2015. С. 388-396.

Бессонова Ю.В., Броневицкий Г.Г. Психологическое благополучие у представителей опасных профессий // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / Отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова. М.: Изд-во ИП РАН, 2016. С. 327-351.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

Леонтьев Д.А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2012. Т. 9. №4. С. 36–58.

Обознов А.А. Направленность личности профессионала: нормативный подход // Личность профессионала в современном мире / Под ред. Л.Г. Дикой, А.Л. Журавлева. М.: Изд-во ИП РАН, 2014. С. 71-80.

Обознов А.А., Бессонова Ю.В., Герасимова А.С., Агузумцян Р.В., Петросян Л.А. Проблема нормативной направленности субъекта труда // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е.А. Климова. Материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. Ю.П. Зинченко, А.Б. Леоновой, О.Г. Носковой. М.: ООО «Акрополь», 2016. С. 46-49.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.

Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия // Вопросы социальной психологии личности. Саратов, 2003. Вып. 4. С. 27-41.

WORK-RELATED PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Oboznov A.A., Bessonova Yu.V.

Institute of Psychology, Russian Academy of Science, Moscow, Russia

Abstract: The work-related psychological well-being is considered in the article as an integral stable state, which is determined by personal lifestyle and accordingly attitudes towards life. It is therefore proposed to consider the work-related psychological well-being as a as deriving from the personal work attitudes. The results illustrated correlation between well-being of persons of hazardous occupations and work efficiency, health and reliability. There was found evidence of significant role of work-related well-being in managing Human Dimension risks.

***Key words*:** psychological well-being, lifestyle, work attitude, hazardous occupations, work performance.

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ КАК МЕДИАТОРЫ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ АНТЕЦЕДЕНТАМИ СТРЕССА И ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ТРЕВОГОЙ

Олефир В.А.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина, Харьков

Аннотация

Целью данного исследования было изучение медиаторного эффекта личностных ресурсов во взаимодействии между воспринимаемой готовностью к соревнованиям и воспринимаемой сложностью цели и состоянием тревоги у спортсменов-пловцов. Применялось моделирование структурными уравнениями для изучения данных кросс-секционного опроса выборки пловцов-мужчин. Тестирование модели личностных ресурсов показало, что четыре личностные характеристики: самоэффективность, самоконтроль, оптимизм и настойчивость образуют общий фактор. В результате проведения медиаторного анализа было выявлено частичный опосредованный эффект соревновательных стрессоров через личностные ресурсы на состояние тревоги у спортсменов-пловцов.

Ключевые слова: стресс, состояние тревоги личные ресурсы

Проблема тревоги, особенно предсоревновательной тревоги, является одной из наиболее актуальных в сфере спортивной психологии *(Стресс, 1983; Nahum, 2017; Martens, et al., 1990)*. Состояние тревоги вызывается теми или иными стрессорами как ее антецедентами *(Hanton et al., 2008)*. В состоянии тревоги принято различать когнитивный и соматический компоненты. Когнитивный аспект тревоги характеризуется негативными ожиданиями относительно успеха или самооценки, заботой о результативности, образами неудачи, невозможностью концентрировать и переключать внимание. Соматическая тревога вызвана вегетативным возбуждением организма и проявляется в таких негативных симптомах как мышечное напряжение, быстрый сердечный ритм, высокое кровяное давление, влажные ладони и др. Как показано в исследованиях, когнитивная и соматическая тревога могут иметь дифференцированное влияние на результативность в спорте *(Parnabas et al., 2015; Woodman, Hardy, 2003)*.

В психологии спорта наиболее распространенной теорией в исследованиях стресса является транзактная модель стрессовой оценки и преодоления Р. Лазаруса и С. Фолкман *(Lazarus, Folkman, 1984)*. Согласно этой модели, ключевым фактором для развития психологического стресса является когнитивная оценка ситуации как угрожающей. Однако, несмотря на то, что в транзактной теории главный акцент сделан на оценке, степень, в которой индивидуумы оценивают ситуацию как угрожающую и копинг, который они выбирают, чтобы ответить на нее, во многом определяется личностными и социальными ресурсами. Несмотря на широкую известность, транзактная теория все же не

отвечает на вопрос: почему индивиды воспринимают ситуацию как угрожающую?

Ответ на этот вопрос пытается дать теория сохранения ресурсов (ТСР), автором которой является С. Хоббфолл *(Hobfoll, 1989)*. Согласно ТСР, причиной возникновения стресса является потеря ресурсов или угроза их утраты. В ТСР ресурсы определяются как «... те объекты, которые либо очень ценны сами по себе, либо действуют как средство для достижения других важных ценностей» *(Hobfoll, 2002, p. 307)*. С. Хоббфолл выделяет четыре типа ресурсов: 1) объективные, 2) социальные, 3) энергетические, 4) личностные. Именно последние являются решающими, которые играют первостепенную роль в контексте преодоления стресса, обеспечивают способность индивида к адаптации. Личностные ресурсы – это аспекты Я, которые связанные с устойчивостью к стрессу и относятся к чувству людей в их способности успешно контролировать и влиять на окружающую среду *(Hobfoll et al., 2003)*.

Одним из ключевых ресурсов, по мнению С. Хофбола, является обобщенное чувство самоэффективности *(Schwarzer, Jerusalem, 1995)*. Самоэффективность определяется как вера в свою способность эффективно влиять на свою «окружающую среду» и достигать своих целей. Как показал А. Бандура, индивиды, которые имеют высокую самоэффективность, более устойчивы в стрессовых ситуациях *(Bandura, 1997)*. Также показано, что убеждение спортсменов в своей эффективности имеют положительные и умеренные взаимосвязи с результативностью в спорте *(Self-efficacy, 2008)*.

Другой ключевой личностный ресурс – диспозициональний оптимизм, понимаемый как личностная переменная, которая отражает то, в какой степени люди имеют обобщенные благоприятные ожидания в отношении своего будущего. *(Carver et al., 2010)*. Было обнаружено, что эта личностная характеристика является одним из важнейших предикторов преодоления стрессов. Анализ исследований указывает на то, что существует корреляция между оптимизмом и продуктивностью в спорте *(Chiesi et al., 2013)*.

Также важным личностным ресурсом является самоконтроль. Самоконтроль определяется как способность изменять немедленные доминирующие реакции или тенденции, мысли, поведение и эмоции для желаемого, но отсроченного результата *(de Ridder et al., 2012)*. В исследованиях принято проводить различия между самоконтролем как состоянием и диспозицией, которые варьируют от индивида к индивиду. Самоконтроль как состояние изменчив в зависимости от ситуации и времени. Диспозициональный самоконтроль – относительно стабильная характеристика личности. Авторы солидного метааналитического исследования, касающегося взаимосвязи между диспозиционным самоконтролем и поведением, обнаружили, что высокий уровень самоконтроля име-

ет отношение ко многим сферам поведения и его результатам *(de Ridder et al., 2012)*. В целом, авторы отмечают, что самоконтроль – одна из самых полезных черт личности. Этот вывод подтверждается результатами конкретных исследований, проведенный на выборках спортсменов, в которых было показано, что ресурс самоконтроля является важным психологическим посредником в процессе стресса в спорте *(Englert, Bertrams, 2012; Furley et al., 2013)*.

Еще одним ключевым ресурсом является способность к настойчивости (grit). Понятие "grit" определяется как настойчивость усилий и последовательность интересов при достижении долгосрочных целей, несмотря на неудачи и препятствия и является важным фактором успеха в различных видах деятельности *(Duckworth et al., 2007)*. Несмотря на то, что конструкт "grit" относительно недавно стал исследоваться в спортивной психологии, установлено, что спортсмены, которые настойчиво придерживается своих целей, более успешными в спортивной деятельности *(Elumaro, 2016; Larkin, et al., 2016)*.

Каждый из четырех положительных конструктов является концептуально независимым и имеет эмпирически обоснованную дискриминантные валидность. В предыдущих исследованиях эти ключевые личностные ресурсы исследовались как отдельные предикторы тревоги, или спортивной результативности. Их эффекты являются умеренными. Вместе с тем, очевидно, назрела потребность в интеграции переменных, имеющих отношение к прогнозированию феномена предсоревновательной тревоги.

Ряд ресурсных концепций предполагает существование интегральной личностной характеристики, как фактора высшего порядка, опосредующего влияние других ресурсов и факторов внешней среды *(Леонтьев, 2016)*. Существует несколько концепций «единого фактора» личностных ресурсов: 1) базовое самооценивание, 2) психологический капитал, 3) личностный потенциал.

Одной из первых попыток выделения интегрального показателя является концепция базового самооценивания, которая рассматривается как фундаментальная оценка собственной личности, своих способностей, своей ценности (*Judge et al., 2002)*. Базовая самооценка включает четыре личностные характеристики: локус контроля, эмоциональную стабильность, самоэффективность и самооценку.

Концепция психологического капитала основана на выделении единого фактора, который образуют четыре свойства личности: оптимизм, резилентность, надежда и самоэффективность *(Luthans et al., 2007)*.

Личностный потенциал рассматривается как личностная основа саморегуляции и самодетерминации *(Личностный, 2011)*. Теоретически и эмпирически обоснованная структурная модель личностного потенциала включает следующие личностные переменные: автономность, толерантность к неопределен-

ности, контроль за действием при неудаче, оптимизм, жизнестойкость, самоэффективность. Показано, что личностный потенциал может вносить вклад в различные виды деятельности и ее результатов (*Олефир, 2015)*.

Таким образом, мы выдвигаем следующие гипотезы:

Гипотеза 1: Четыре положительные характеристики личности – самоэфективность, самоконтроль, оптимизм и настойчисость связаны общим фактором более высокого порядка – индексом личностных ресурсов.

Гипотеза 2: Личностные ресурсы опосредствуют влияние соревновательных стресс-факторов на сознание и деятельность спортсменов и делают их более устойчивыми к стрессу и способствуют контролю уровня предсоревновательной тревоги.

Цель работы заключалась в том, чтобы исследовать прогностические пути между антецедентами тревоги (воспринимаемой готовностью к соревнованиям и воспринимаемой сложности цели), личностными ресурсами и состоянием предсоревновательной тревоги у спортсменов-пловцов.

Методы

Участники и организация исследования

В исследовании приняли участие 98 мужчин-пловцов в возрасте от 17 до 20 лет (M = 18,28 года, SD = 1,33). Они были умеренно опытными и умеренно успешными. От всех участников было получено согласие до того, как они получили анкеты.

Заполнение опросников, которые измеряли стресс-факторы и состояние предсоревновательной тревоги, происходило за 1 час до старта.

Измерения

Антецеденты тревоги были измерены модифицированным опросником Pre-Race *(Arapoglou, et al., 2013)*. В анализе учитывались две шкалы: воспринимаемая готовность и воспринимаемая сложность цели соревнования. Проверка надежности-согласованности эмпирических данных показала приемлемую внутреннюю согласованность шкал (α Кронбаха 0,71 и 0,68, соответственно).

Для измерения личностных ресурсов были использованы:

Шкала общей самоэффективности *(Schwarzer, Jerusalem, 1995)*. В этом исследовании альфа Кронбаха по общей шкале была 0,80.

Шкала самоконтроля *(Tangney et al., 2004)*. Внутренняя согласованность шкалы (α Кронбаха) в данном исследовании составила 0,75.

Тест диспозиционального оптимизма LOT-R *(Scheier et al., 1994)*. По данным авторов, LOT-R имеет достаточную внутреннюю согласованность (α = 0,78).

Короткая шкала грит GRIT-S *(Duckworth, Quinn, 2009)*. GRIT-S имела приемлемую внутреннюю согласованность на уровне 0,77.

Для измерения состояния предсоревновательной тревоги использовалась короткая шкала самооценки ситуативной тревоги Ч. Спилбергера *(Spielberger, 1985)*. Внутренняя согласованность шкалы была равна 0,87.

Статистический анализ. Для проверки наших гипотез мы провели моделирование структурными уравнениями, в рамках которого был выполнен конфирматорний факторный анализ и медиаторный анализ с использованием программы AMOS 21 for Windows. Для оценки параметров модели применялся метод максимального правдоподобия.

Соответствие исследуемой модели эмпирическим данным оценивалось с помощью статистики хи-квадрат (χ^2) и среднеквадратической ошибки аппроксимации (RMSEA). (RMSEA). Незначительные значение χ^2 указывают на то, что гипотетическая модель соответствует данным, а значение RMSEA до 0,08 указывают на приемлемую пригодность данных. Кроме того, мы использовали относительные показатели качества соответствия модели: Индекс сравнительной пригодности (CFI) и Индекс Такера-Льюиса (TLI). Для этих показателей значение 0,90 или выше является приемлемым *(Schumacker, Lomax, 2010)*.

Результаты

В табл. 1 показаны средние, стандартные отклонения, корреляции переменных, включенных в анализ.

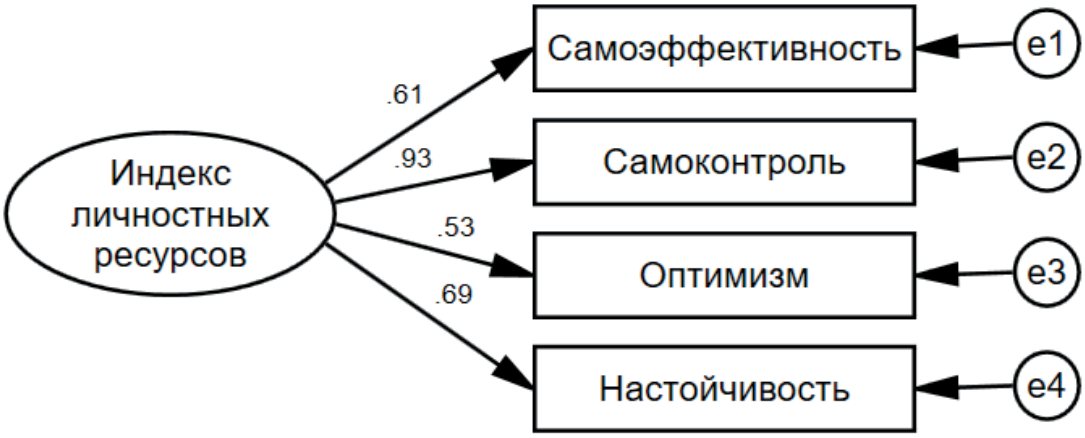
Таблица 1.

Средние, стандартные отклонения и корреляции между переменными

№	Параметры	1	2	3	4	5	6	7
1	Готовность							
2	Трудность цели	,50***						
3	Самоэффективность	,27**	,20*					
4	Самоконтроль	,25*	,30**	,57***				
5	Оптимизм	,32**	,33***	,40***	,48***			
6	Настойчивость	,31**	,41***	,37***	,65***	,38***		
7	Состояние тревоги	,32**	,24*	-,23*	-,33***	-,34***	-,28**	
8	*Среднее*	6,58	5,68	29,97	40,13	17,68	29,32	10,74
9	*Станд. отклонение*	1,57	1,56	5,20	6,88	3,20	4,14	3,33

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Для проверки гипотезы о том, что 4 показателя личностных ресурсов образуют фактор второго порядка, тестировалась модель (см. Рис. 1), которая продемонстрировала хорошее соответствие данным: $\chi^2 = 2,439$ (2), $p = 0,295$; RMSEA = 0,045; CFI = 0,996; TLI = 0,989. Для расчета суммарного показателя личностных ресурсов (ИЛР) мы использовали сумму z-оценок по 4 шкалам, входящих в состав фактора.



CMIN = 2.439; df = 2; p = .295; RMSEA = .048; CFI = .996; TLI = .989

Рис. 1. Однофакторная CFA модель индекса личностных ресурсов

На рис. 2 представлены результаты дорожного анализа. Как можно видеть прямой эффект воспринимаемой готовности спортсменов к соревнованиям на перед соревновательную тревогу является положительным и статистически значимым (β = 0,41; z = 4,82; p = 0,000). Прямой эффект стрессора – сложность цели соревнований на состояние тревоги также статистически значимым (β = 0,37; z = 3,94; p = 0,000).

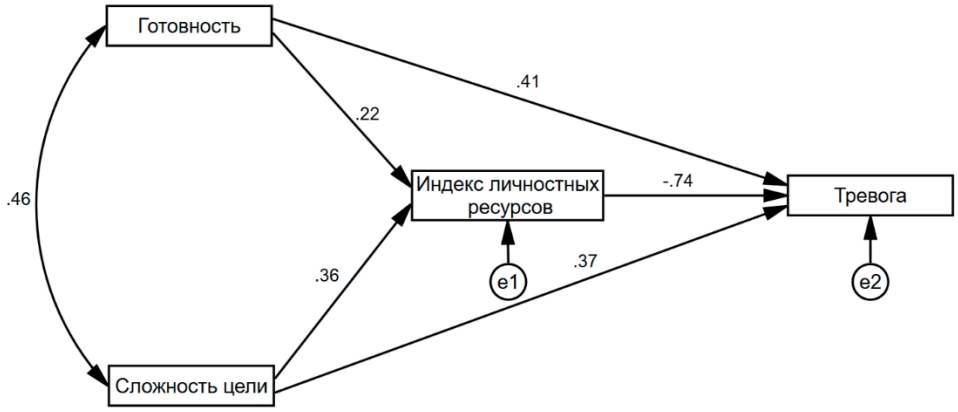


Рис. 2. Медиаторная **м**одель предсказания предсоревновательной тревоги

Наиболее значимой информацией в медиаторном анализе является косвенный эффект стресс-факторов на ситуативную тревогу, опосредованный личностными ресурсами. Он дает возможность объяснять характер и механизм связи, а также отвечает на вопрос «как» и «почему» личностные ресурсы, влияют

на состояние перед соревновательной тревоги у пловцов. Так, стандартизированный косвенный эффект воспринимаемой готовности на перед соревновательную тревогу оценивается как -0,16 (z = -1,86; p = 0,06). То есть, два спортсмена, которые отличаются на одну стандартную единицу по оценкам воспринимаемой готовности, отличаются на -0,16 единиц по уровню соревновательной тревоги при посредничестве личностных ресурсов. Бутстрепповский доверительный интервал (от -0,27 до -0,05) для данного косвенного эффекта подтверждает такое утверждение с 95% уверенностью.

Косвенный эффект воспринимаемой сложности цели на состояние соревновательной тревоги, опосредованный личностными ресурсами, оценивается как -0,27 (z = -2.93; p = 0,003). Бутстрепповский доверительный интервал находится в диапазоне от -0,34 до -0,06. Поскольку прямые эффекты воспринимаемой готовности и сложности цели на соревновательную тревогу значимы, то мы выявили только частичные медиаторные эффекты.

Обсуждение

В настоящем исследовании рассматривались взаимосвязи между антецедентами стресса (воспринимаемая готовность и сложность цели соревнований) и состоянием предсоревновательной тревоги у спортсменов, опосредованных положительными чертами личности (самоэффективность, самоконтроль, оптимизм и настойчивость).

Полученные результаты подтверждают первую гипотезу о существовании интегрального фактора личностных ресурсов, обуславливающего взаимосвязь исследуемых положительных черт личности. Поскольку личностные ресурсы, рассматриваемые в нашем исследования, являются гибкими свойствами личности и имеют прижизненный генезис их взаимосвязь может определяться синергетическим эффектом в ходе усложнения деятельности спортсменов и получения опыта.

Содержательный анализ нагрузок индикаторов личностных ресурсов на полученный латентный фактор в CFA модели свидетельствует о том, что наиболее существенными личностными ресурсами является самоконтроль и настойчивость (“grit”). Спортсмены, которые имеют высокий уровень самоконтроля, лучше контролируют свои мысли, регулируют свои эмоции и тормозят свои импульсы по сравнению с теми, у кого низкий уровень самоконтроля. Высокий уровень настойчивости способствует тому, что спортсмены в состоянии сосредоточить внимание на долгосрочных целях и противостоять ситуативным соблазнам и краткосрочным достижением. Эти результаты согласуются с имеющимся многочисленными данными о важности самоконтроля и настойчивости как факторов противодействия стрессу и соревновательной успешности спортсменов *(Englert, Bertrams, 2012; Furley et al., 2013; Elumaro, 2016)*.

Инновационный вклад этого исследования заключается в том, что четыре ключевые личностные ресурсы ранее не изучались в рамках целостной модели как предикторов и медиаторов предсоревновательной тревоги в спорте. В исследовании выявлено частичный медиаторный эффект личностных ресурсов. Таким образом, вторая гипотеза получила частичное подтверждение. В ситуации спортивных соревнований личностные ресурсы выполняют фильтрующую функцию, они опосредуют влияние ситуации соревнования на сознание и деятельность спортсменов, участвуя в процессе оценки степени влияния стресс-факторов, за счет предоставления личностного смысла ситуации. Сами по себе они не несут оценку, но их выраженность трансформирует саму субъективную шкалу, которая лежит в основе субъективных оценок, способствуя оценке ситуации. Личностные ресурсы помогают воспринимать требования соревнований как вызов и расценивать их как сложную задачу, а не как угрозу психологическому благополучию спортсменов.

Результаты демонстрируют инструментальную роль личностных ресурсов: они задействуются в том случае, когда этого требует ситуация и способствуют достижению поставленных целей.

Личностные ресурсы, которые рассматривались в исследовании, имеют прижизненный генезис и поддаются коррекции и развитию, что может быть использовано в психологической подготовке спортсменов.

Заключение

Негативное эмоциональное состояние, связанное с чувством нервозности, беспокойства, тревоги и возбуждением организма, возникающее у спортсменов во время соревнований, определяется как ситуативная тревога. Когнитивный и соматический компоненты тревоги дифференцированно влияют на результативность в спорте.

Воспринимаемая готовность и сложность цели соревнования, которые рассматривались в исследовании как антецеденты тревоги, положительно и статистически значимо связаны с предсоревновательной тревогой у пловцов.

Личностные ресурсы имеют системную организацию и на уровне эмпирических индикаторов образуют интегральный фактор – индекс личностных ресурсов.

Индекс личностных ресурсов частично опосредует влияние соревновательных стресс-факторов на уровень ситуативной тревоги, способствуя снижению ее уровня.

Литература

Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский журнал психологии. 2016. № 62. С. 18–37,

Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.

Олефир В.А. Интеллектуально-личностный потенциал саморегуляции субъекта деятельности. Харьков: УИПА, 2015. [Укр. язык]

Стресс и тревога в спорте: Международный сб. научных статей. / Сост. Ю.Л. Ханин. М.: Физкультура и спорт, 1983.

Arapoglou K., Bebetsos E., Pyliauidis Th., & Antonioxi P. Validation of the Pre-Race Questionnaire among mid-distance runners // Athlitiki Psychologia. 2013. No 24. P. -10.

Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. N. Y.: Freeman. 1997.

Carver C. S., Scheier M. F., Segerstrom S. C. Optimism // Clinical Psychol. Review. 2010. Vol. 30 (7). P. 879-889.

Chiesi F., Galli S., Primi C., Borgi P.L., & Bonacchi A. The accuracy of the Life Orientation Test-Revised (LOT-R) in measuring dispositional optimism: Evidence from item response theory analyses // Jour. of Personality Assessment. 2013. Vol. 95 (5). P. 523-529.

Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., & Kelly D. R. Personality processes and individual differences // Jour. of Personality and Social Psychol. 2007. No 6. P. 1087-1101.

Duckworth A.L., Quinn P.D. Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S) // Jour. of Personality Assessment. 2009. Vol. 91 (2). P. 166-174.

Elumaro A. I. Personality, Grit and Sporting Achievement // Jour. of Sports and Physical Education. 2016. Vol. 3 (1). P. 14-17.

Englert C., & Bertrams A. Anxiety, ego depletion, and sports performance // Jour. of Sport and Exercise Psychology. 2012. No 34. P. 580-599.

Furley P., Bertrams A., Englert C., Delphia A. Ego depletion, attentional control, and decision making in sport // Psychology of Sport and Exercise. 2013. No 14. P. 900-904.

Hanton S., Neil R., Mellalieu S.D. & Fletcher D. Competitive experience and performance status: An investigation into multidimensional anxiety and coping // European Jour. of Sport Science. 2008. Vol. 5 (3). P. 143-152.

Hobfoll S.E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. 1989. Vol. 44. P. 513-524.

Hobfoll S.E. Social and psychological resources and adaptation // Review of General Psychol.. 2002. Vol. 6 (4). P. 307-324.

Hobfoll S. E., Johnson R. J., Ennis N., & Jackson A. P. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women // Jour. of Personality and Social Psychol.. 2003. Vol. 84. P. 632-643.

Judge T. A., Erez A., Bono J. E., Thoresen C. J. Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? // Jour. of Personality and Social Psychol.. 2002. Vol. 83 (3). P. 693-710.

Larkin P., O'Connor D., & Williams A.M. Does grit influence sport-specific engagement and perceptual-cognitive expertise in elite youth soccer? // Jour. of Applied Sport Psychol.. 2016. Vol. 28 (2). P. 129-138.

Luthans F., Avey J.B., Avolio B.J. and Peterson S.J. The development and resulting performance impact of positive psychological capital // Human Resource Development Quarterly. 2010. No 21. P. 41-67.

Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. N.Y.: Springer. 1984.

Martens R., Vealey R.S., & Burton D. Competitive anxiety in sport. Champaign, IL: Human Kinetics. 1990.

Nahum O. Stress research in sport psychology: Three limitations and future directions // Stress and Anxiety – Coping and Resilience / K.A. Moore, & P. Buchwald (Eds.). Berlin: Logos Publishers. 2017. P. 177-186.

Parnabas V., Parnabas J., Parnabas A.M. The Relationship between Somatic Anxiety and Sport Performance on Running Athletes // European Academic Research. 2015. Vol. II (10). P. 14769-14775.

Scheier M. F., Carver C. S., & Bridges M. W. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test) // Jour. of Personality and Social Psychol. 1994. Vol. 67. P. 1063-1078.

Schumacker R. E. & Lomax R. G. A beginner's guide to structural equation modeling. (2rd. ed.). N. J.: Lawrence Erlbaum Associates. 2010.

Schwarzer R., & Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy scale // Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs / J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), Windsor, UK: NFER-NELSON. 1995. P. 35-37.

Self-Efficacy in Sport: Research and strategies for working with athletes, teams, and coaches / D.L. Fellz. S.E. Short, and P.J. Sullivan (Eds.). N. Y.: Human Kinetics Pub. 2008.

Spielberger C. D. Assessment of stale and trail anxiety: conceptual and methodological issues // Southern Psychologist. 1985. Vol. 2. P. 6-16.

Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. High Self-Control Predicts Good. Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success // Jour. of Personality. 2004. Vol. 72 (2). P. 271-324.

Woodman T., Hardy L. The relative impact of cognitive anxiety and self-confidence upon sport performance: a meta-analysis // Jour. of Sports Sciences. 2003. Vol. 21 (6). P. 443-457.

PERSONAL RESOURCES AS MEDIATORS IN RELATIONSHIP BETWEEN ANTECEDENTS OF STRES AND PRE-COMPETETIVE ANXIETY

Olefir V. A.

Kharkiv National University V. N. Karazin, Kharkiv. Ukraine

Abstract. The purpose of observation was study of mediator effect of personal resources in context between the perceived readiness for competition and the perceived complexity of the goal and the state of anxiety of swimmers. Structural equations were applied to study cross-sectional survey data on a sample of male swim-

mers. The testing of the model of personal resources showed that four personal characteristics: self-efficacy, self-control, optimism and perseverance form a common factor. As a result of the mediator analysis, a partial indirect effect of competitive stressors was revealed through personal resources on the anxiety condition of swimmers.

Key words: stress, anxiety, personal resources.

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ И СОЗНАНИЕ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОТНОШЕНИЙ*

Прохоров А.О.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань

Аннотация

Статья представляет собой концептуальное описание структурно-функциональных отношений между субъективным опытом, структурами сознания (смысл, рефлексия, значение, переживание, образ, репрезентация, понимание), психическими состояниями, факторами их вызывающими и изменяющими (ситуация/событие, деятельность, пространство культуры, образ жизни). В статье отношения между психологическими составляющими рассматриваются как иерархические, в которых регулирующее влияние на психические состояния принадлежат структурам сознания, интегрированным в базовую структуру сознания – субъективный опыт человека. Другой аспект анализа – функциональные взаимоотношения между ментальными структурами в процессе обусловливания психических состояний.

Ключевые слова: психическое состояние, субъективный опыт, структура сознания, ситуация, пространство культуры, образ жизни

Изучение базисных характеристик состояний человека как психического явления предполагает знание его отношений с другими фундаментальными категориями психики, что позволяет провести некие «границы», дифференцируя феноменологические, содержательные и функциональные отличия между ними, а также «пересечения» и «включения», перехода явлений друг в друга. В этом пространстве исследований наименее изученными являются отношения между состоянием и сознанием. Знание этих отношений может дать ответ на ряд методологических и теоретических вопросов о связи психических явлений, опре-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № № 17-06-00057а

делить «вклад» сознания в регуляцию состояния и, в свою очередь, выявить обратные влияния состояний на ментальные характеристики.

Не рассматривая все отношения между структурами сознания и психическими состояниями (что вряд ли возможно!) обратимся к отдельным аспектам таких отношений, представленных нами в концептуальной модели (Рис.1). В предлагаемой модели отношений между структурами сознания и психическими состояниями центральное место занимает субъективный опыт, включенность которого в жизнедеятельность человека проявляется в актуализации психического состояния определенного качества. Выделение субъективного опыта в качестве интегрирующей (центральной) структуры сознания имеет следующие основания.

Субъективный опыт, согласно структурной концепции сознания В.П. Зинченко включает в себя мир идей, понятий, житейских и научных знаний (значения) и мир человеческих ценностей, переживания, эмоций и аффектов (смыслы) *(Зинченко, 1991)*. По мнению Е.Ю. Артемьевой субъективный опыт – это «структуры, организующие и хранящие историю индивидуальных деятельностей» *(Артемьева, 1999, с. 313)*. Ю.И. Александров и Н.Л. Александрова считают, что субъективный опыт имеет структуру, образованную системами разного «возраста» (*Александров, Александрова, 2009, с. 19)*. В опыт также входят фиксированные формы опыта (то, что человек усвоил в прошлом) и оперативные формы опыта (то, что происходит в ментальном опыте этого человека в настоящем), и потенциальные формы опыта (то, что появится в его ментальном опыте в качестве новообразований в ближайшем или отдаленном будущем). Предметом научного анализа здесь становится субъективная, ментальная реальность, которая трудно формализуется, практически всегда динамична и не может быть измерена едиными для всех шкалами с заданными параметрами. Отметим, что феномен опыта является ключевым звеном "связи времен" внутри субъекта *(Холодная, 2002)*.

Психологическим механизмом организации опыта является память, представляющая процесс самоорганизации индивидуального опыта. Согласно Г.К. Середы *(Середа, 2009 а, б)*, память выполняет две функции относительно опыта: организацию элементов, т.е. упорядоченное размещение их во времени, а также организацию элементов по признаку их жизненной значимости. Опыт не хранится в памяти, а беспрерывно циркулирует в ней. По мнению Ю.И. Александрова и Н.Л. Александровой, «память фиксирована в специализациях нейронов относительно элементов субъективного опыта – систем поведенческих актов и в отношениях между этими элементами….на любом этапе онтогенеза формирование систем – системогенез – есть образование новой па-

мяти и одновременно изменение отношений между элементами опыта» *(Александров, Александрова, 2009, с. 173)*.

Таким образом, память организует, упорядочивает поступающую информацию, тем самым формируя структуру опыта. Как пишет Ю.К. Стрелков: «Память обеспечивает проникновение в настоящее связей, исходящих из обширного круга событий прошлого и будущего» *(Стрелков, 2001, с. 154)*. Структуры опыта, накапливаемого в ходе жизнедеятельности субъекта, обеспечивают взаимосвязь между составляющими сознания, состояниями и обстоятельствами бытия человека в широком смысле этого слова.

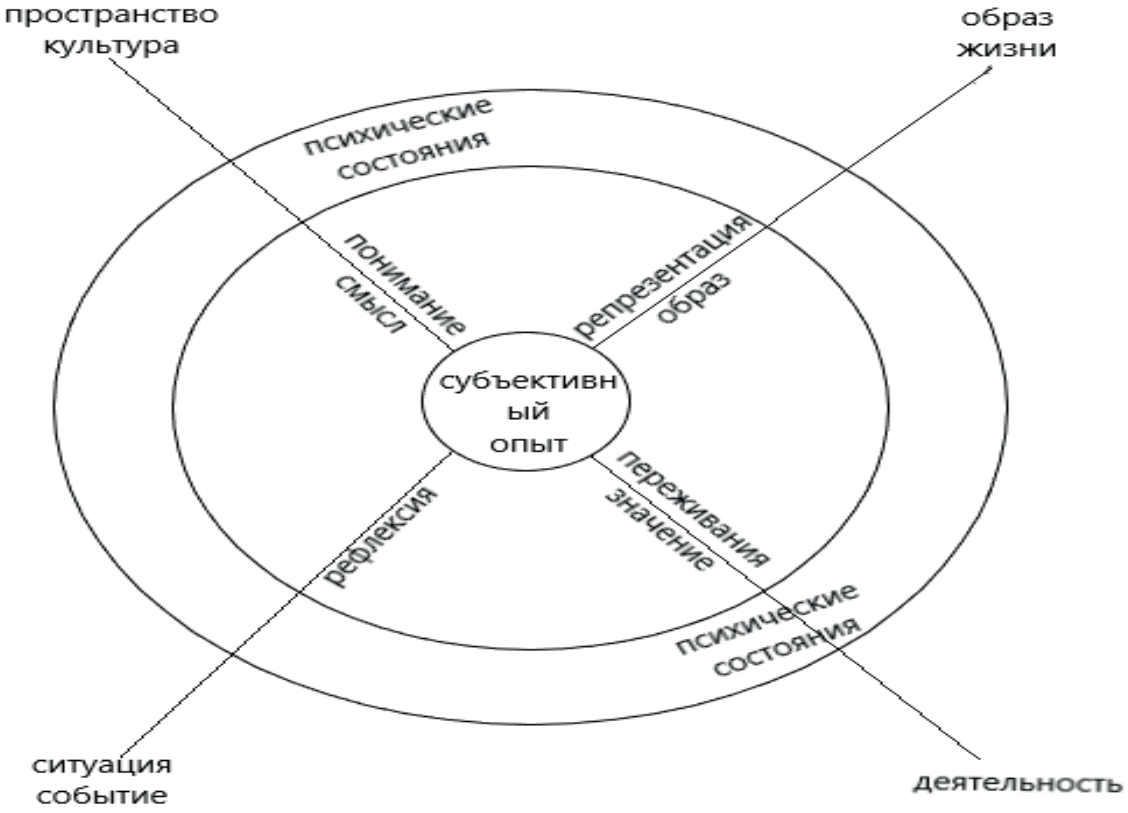


Рис.1. Структура отношений между субъективным опытом, составляющими сознания, психическими состояниями и факторами жизнедеятельности.

Опыт имеет уровневую организацию. Основанием для выделения слоев субъективного опыта является спецификация их по форме фиксации следа деятельности *(Артемьева,1999)*. По Е.Ю. Артемьевой, первый, самый поверхностный слой соответствует первой и второй ступеням генеза – сенсорно-перцептивному и представленческому уровням отражения. Один из модельных конструктов этого слоя – «перцептивный мир» – был предложен Ю.К. Стрелковым *(Артемьева и др.,1983)*. Он задается как множество упорядоченных друг относительно друга объектов, среди которых и тело субъекта.

Объекты образуют пространство, движутся относительно субъекта или самих себя. Кроме четырех координат пространства – времени перцептивный мир характеризуется ещё значениями и смыслами. Объем перцептивного мира может меняться: полоса пространственных изменений определяется особенностями органов чувств, на временные растяжения и сжатия оказывают влияние эмоции, а семантические координаты позволяют перцептивному миру выходить за пределы чувственно воспринимаемого. … он явно регулируется системой значений и смыслов, то есть неотделим в функционировании от более глубоких слоев субъективного опыта. Специфичность этого слоя, на наш взгляд, состоит в том, что его «строительный материал», его фактура – модальные. Элементы перцептивного мира модально представлены, хотя и могут быть результатом обработки более высокой, чем перцептивная - результатом прохождения этапа отражения в представлениях и речемыслительного этапа. Этот слой, естественно, соотносится с поверхностными структурами образа мира *(там же, С. 20)*.

Субъективный опыт интегрирует смысловые структуры сознания (личностный смысл, ценности, конструкты, смысловые установки и ориентации и др.), ментальные репрезентации, входящие в структуру знаний (ассоциативные, оценочные, понятийные, образные характеристики), переживания, значения с категориальными структурами сознания, рефлексию и её виды, образы, процессы понимания. Роль последних в субъективном (ментальном) опыте убедительно показана в описании экзистенциального опыта В.В. Знаковым *(Знаков, 2016)*.

Составной частью субъективного опыта являются смысловые структуры сознания. Именно смысловые структуры приводят в соответствие бытие и субъекта, наполняют бытие смыслом, обеспечивая смысловое принятие жизни. Состояния являются отражением этого процесса и свидетельствуют о качестве «внутренней» жизни субъекта в соотнесении с его бытием. Актуализация смысловых структур зависит от специфики ситуации как психологического образования. В ситуации «выделяется» не весь объективный мир, а лишь та его часть, которая удовлетворяет смысловую сферу субъекта. Отраженная психикой совокупность элементов ситуации (объектов, условий, обстоятельств и т.д.) становится значимой для субъекта, только приобретая для него определенный смысл: только после акта личностного смыслообразования сформировавшаяся актуальная психологическая ситуация начинает детерминировать активность субъекта и её проявления. Взаимодействие ситуации и смысловых структур приводит к формированию корреляционных образований (констелляций) из отдельных «ведущих» смысловых структур сознания и значимых составляющих (объектов) ситуации. Корреляции влияют на переживания, психические функции, вегетативные реакции и другие характеристики субъекта, эти изменения актуализируются в виде психического состояния, которое, в свою очередь, объективиру-

ются через деятельность, общение и поведение субъекта, обеспечивая соответствие субъекта ситуации жизнедеятельности. Корреляции изменяют всего индивида, это изменение представлено в психическом состоянии. Таким образом, изменения смысла и/или изменение ситуации приводит к трансформации корреляционного образования и, соответственно, к изменению психического состояния: его преобразованию в другое состояние, адекватное новым условиям жизнедеятельности, тогда как сохранению устойчивости психического состояния способствуют те корреляционные связи, которые с одной стороны, соответствуют актуальной ситуации бытия, а с другой, – смыслам жизнедеятельности субъекта.

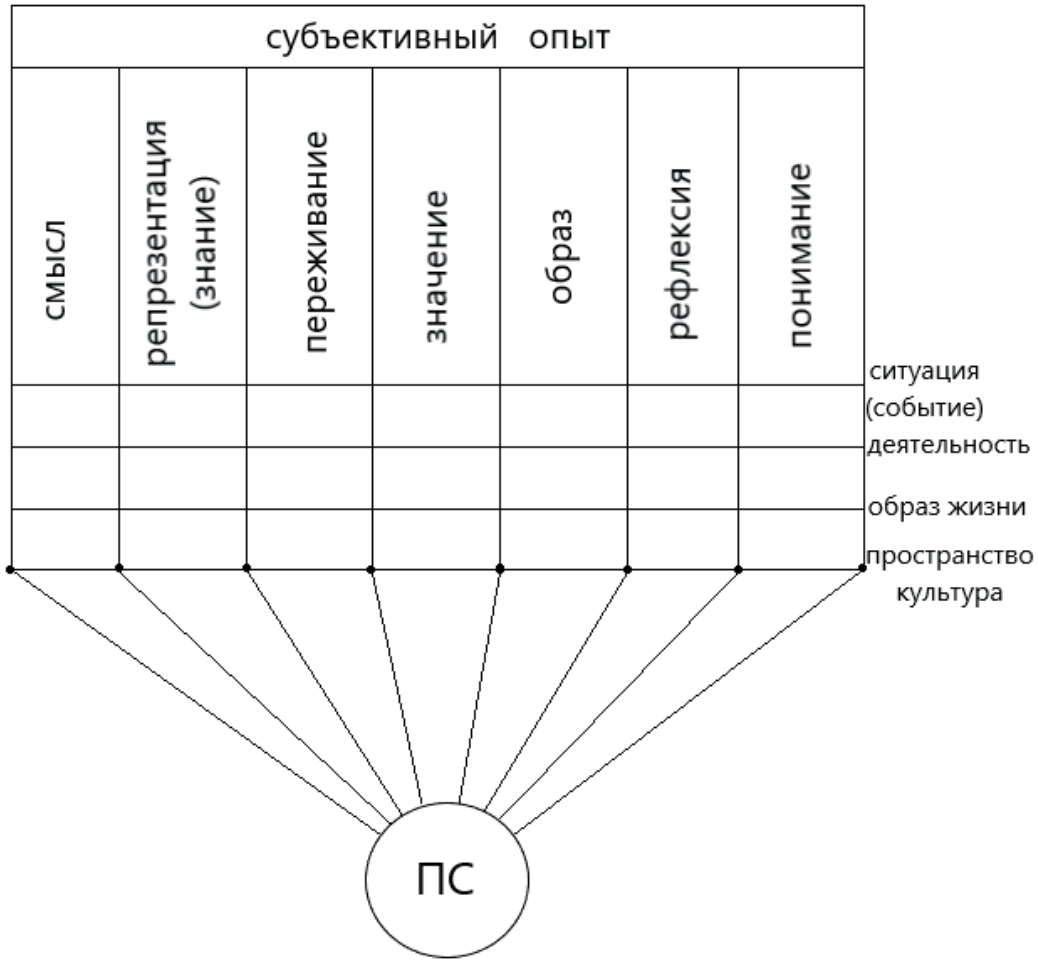


Рис.2. Отношения между субъективным опытом, структурами сознания и психическими состояниями

Существенным звеном ментальной регуляции является воплощение смысла в значениях. «Окрашивание» смыслом значения приводит к своеобразному связыванию значения (объекта, предмета, ситуации и пр.) и психического состояния. Те или иные значения приобретают «пристрастность», которая впоследствии выражается в состоянии субъекта. Причем, можно полагать, что за определенными значениями (объектами, предметами, ситуациями и пр.) в ходе

онтогенеза и накопления жизненного опыта закрепляются также определенные типичные психические состояния: соответствующая номенклатура, определенный знак, модальность, интенсивность, длительность и т.п., то есть как бы всегда в этих ситуациях и обстоятельствах, этих объектах, одинаковом или близком личностном смысле может быть определенное психическое состояние. Поэтому, видимо, не случайно изучение семантических пространств психических состояний показывает, что семантические пространства включают в себя «накопленные» следы переживаний, осуществленных ранее («прошедших») деятельностей, поведения, физиологических реакций и др. Это следы «сцепления» семантических пространств с предметами, ситуациями и обстоятельствами жизнедеятельности субъекта. В результате происходит осознание собственных смыслов в ходе самоотражения и переживаемых ситуаций с рефлексией.

Благодаря рефлексии происходит осознание, оценка, сличение актуального состояния с искомым и, далее, в случае необходимости, субъект вносит коррекцию в используемые способы и приемы регуляции. С помощью рефлексии субъект способен спрогнозировать, «проиграть» возможные варианты и результаты регуляции состояний в различных обстоятельствах и ситуациях жизнедеятельности, изменить сложившиеся способы действий, проанализировать структуру собственных действий, не приводящих к успеху, найти окончательное решение и приступить к исполнительным действиям. Вовлеченность рефлексивных механизмов определяется целью регуляции – потребностью изменения психического состояния как несоответствующего ситуации, взаимодействию субъектов или деятельности. Отметим, что необходимость изменения психического состояния осознается субъектом благодаря рефлексии. Рефлексия также активизирует смысловые структуры сознания, детерминируя их включенность в регуляцию психических состояний *(Прохоров, Чернов, 2016)*.

Можно полагать, что в процессах регуляции состояний могут быть выделены уровни рефлексивной активности: на низком уровне отражаются и контролируются отдельные исполнительные действия по регуляции состояний, на более высоком уровне субъект отображает самого себя как «Я-систему» (Я-образ, Я-концепция»), производящего планирование и оценку своих действий. Последнее связано с актуализацией внутренних регуляторных схем и процессов (метакогнитивные стратегии), наработанных или выработанных в ходе онтогенеза (разные по эффективности регуляторные схемы определяют разную качественно-количественную о-граниченность активности субъекта *(Шаров, 2000)* в регуляции состояний. Включённость рефлексивных уровней позволяет субъекту переходить от операциональных к ментальным аспектам регуляции состояний и обратно: осуществляется самоконтроль состояний в текущей ситуации, актуализируются приёмы регуляции, ретроспективно оцениваются и анализируются

операциональные средства и стратегии регуляции состояний в прошлых ситуациях и деятельностях, их эффективность при тех или иных обстоятельствах жизни, планируются и прогнозируются вероятные будущие состояния и средства их контроля и пр.

Отметим также, что рефлексивные процессы субъекта и рефлексия, в целом, порождают новые смыслы и значения, новые отношения, создавая и определяя возникающие стратегии и планы, способы и приёмы регуляции состояний. Основной психологический механизм рефлексии, обусловливающий трансформирующие и генеративные функции, повышающий меру субъектности регуляции – внутренний диалог *(Леонтьев, 2003)*. Он приводит к произвольному манипулированию идеальными содержаниями в умственном плане, основанными на переживании дистанции между своим сознанием и его интенциональным объектом, связанным с направленностью этого процесса на самого себя как на объект рефлексии. Такие действия (взгляд на себя со стороны) позволяют увидеть максимальное количество элементов (вариантов) регуляции состояний и выбрать оптимальное, адекватное ситуации. В этом контексте выделим также дифференциальный аспект рефлексивной регуляции состояний, связанный с разными фокусами направленности сознания: на внешний интенциональный объект, на самого себя, на себя и на объект. Эти действия предполагают самодистанцирование, способность посмотреть на себя со стороны и на посторонние объекты за пределами актуальной ситуации. Можно полагать, что встроенность и развёрнутость представленных выше механизмов в структуре рефлексивной регуляции состояний является основанием для её эффективности в жизнедеятельности субъекта.

При своем означивании психическое состояние частично объективируется, становясь объектом рефлексии. Результатом рефлексии и означивания является не только придание психическому состоянию конкретного значения, но и появление его образа, который специфичен и отличается от образов объектов внешнего мира. Его особенности – это отсутствие предметности, большая выраженность аспекта переживания, отсутствие яркости, а сам образ маскируется в предметном мире, стремится раствориться в нем *(Дикая, Семикин,1991)*. Этот образ становится полноценным объектом образа мира субъекта только при значительной рефлексивной работе и осознанности психического состояния. При этом образ психического состояния не только становится более ярким и осмысленным, он приобретает новые отношения и объектные качества, связывающие его с образами других объектов.

Субъективный образ психического состояния раскрывается в трех проекциях: прошлое (в представлении о состоянии), настоящее (образ актуального состояния, возникающий вследствие восприятия собственного состояния «здесь

и сейчас») и будущее (образ будущего, например, желаемого состояния). Образ состояния характеризуется структурой, представляющей собой форму перцептивного образования, объединяющей и отражающей пространственно-временные и функциональные отношения между компонентами состояния, а также иерархической организацией, интенсивностью, качеством, модальностью и функциональностью. Он относительно стабилен, в его структуре существуют как постоянные, так и вариативные составляющие.

Содержание образа представляет собой результат отражения накопленного опыта переживания данного состояния при различных обстоятельствах, ситуациях и событиях, в которых находился субъект. Отраженные компоненты психического состояния закрепляются в сознании в определенном сочетании, формируя структуру. Последняя изоморфна реальному состоянию. Закрепляясь в структурах памяти, образ становится структурным элементом субъективного опыта переживания состояний *(Прохоров, 2016)*.

С одной стороны, образ является составляющей единицей субъективного опыта, с другой стороны, сам образ хранит в себе опыт, который служит информационной базой для человека. Образ некогда переживаемого состояния можно назвать представлением или образом памяти, функция которого заключается в связывании образа в текущем времени с прошлым и будущим.

Относя образ состояния, переживаемого в прошлом, к представлениям мы тем самым подчеркиваем наличие субъективного опыта, хранящегося в структурах памяти. Память фиксирует все тонкости, нюансы, особенности протекания, переживания состояния, а также его образ, сформированный с помощью сознания и процессов рефлексии. То есть, формирование образа происходит за счет фиксации в памяти временных и пространственных (структурных) особенностей переживаемого актуального состояния.

Специфика протекания состояния определяется содержанием опыта переживания данного состояния, то есть в памяти «всплывает» некогда сформированный образ этого психического состояния. Можно полагать, что формирование образа актуального состояния проходит под влиянием уже имеющегося представления о данном состоянии, образа памяти, составляющего индивидуальный опыт. Он (образ) в то же время сам становится представлением, закрепляясь в памяти, обогащая опыт.

Переживание длительности («дления») и изменения психического состояния создает временной ряд образа, включающий в себя различные характеристики ряда (временные интервалы, последовательность, длительность, дискретность, циклы и пр.), задачей которого является интеграция пространственных характеристик (параметров состояния) в единое образование – образ состояния. Опираясь на свою способность интегрировать временной континуум, субъект

развертывает актуальный образ состояния в прошлом и в будущем, оперирует им в настоящем.

В этом контексте, содержание субъективного опыта представляет собой относительно устойчивую пространственно-временную структуру отображаемого состояния, осознаваемую как определенное качество. Фиксация в опыте структур пространства, интенсивности, качества и модальности психического состояния в виде образа опосредуется переживаниями и рефлексивными процессами субъекта.

Образ психического состояния тесно связан с ментальными репрезентациями. Образ психического состояния может быть рассмотрен, в определенной мере и как ментальная (образная) репрезентация, как структурное отражение реального состояния, или как одна из сторон целостной репрезентации. Последние представляют собой ментальные конструкции, формирующиеся на основе внешнего и внутреннего контекста с помощью механизмов реорганизации опыта *(Холодная, 2002)*. По её мнению «ментальная репрезентация – это актуальный умственный образ того или иного конкретного события (то есть субъективная форма «видения» происходящего)» *(там же, с. 245)*. Согласно Е.А. Сергиенко *(Сергиенко, 2014)*, понятие «репрезентация» определяется как «представленность себе». То есть речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, самого себя и собственных состояний.

Возникновение и закрепление ментальных репрезентаций психических состояний, на наш взгляд, связано со следующим психологическим механизмом. Внутренние ощущения и впечатления, вызванные событиями и ситуациями переживаемыми субъектом, проходя этап сличения с содержанием более раннего опыта, формируют соответствующие ментальные структуры, связанные с актуализированным состоянием. Возникшие ментальные структуры, отражающие и отображающие психическое состояние в виде образа, вербальной репрезентации или символа фиксируются и закрепляются в структурах памяти, формируя субъективный ментальный опыт. Этот процесс связан с осознанием и рефлексией, а также со смысловыми структурами сознания. В него также включены когнитивные и субъектно-личностные характеристики человека.

Содержание ментальных репрезентаций психических состояний включает ряд базовых составляющих: типичные ситуации (события), вызывающие психические состояния, основные виды проявлений психических состояний (психомоторные, эмоциональные и пространственные паттерны), а также образы и символику психических состояний. Существуют универсальные (инвариантные) и специфические (индивидуальные) компоненты ментальных репрезентаций психических состояний, соотношение этих составляющих различно для

психических состояний разного знака, модальности, длительности и уровня психической активности. Эти различия проявляются в динамике и структурной организации ментальных репрезентаций психических состояний, в устойчивости-вариативности репрезентаций в разные временных форматах и в различных по напряженности ситуациях/событиях жизнедеятельности. Динамика ментальных репрезентаций психических состояний характеризуется сохранением основного ядра репрезентаций независимо от ситуаций, условий и темпоральных характеристик *(Прохоров, 2016)*. Ментальные репрезентации психических состояний связаны различными отношениями (линейными, нелинейными, комплиментарными и др.) с содержательными структурами сознания (рефлексией, смысловыми характеристиками, переживаниями и др.), когнитивными характеристиками субъекта (когнитивными процессами и стилями, метакогнитивными особенностями и др., субъектно-личностными особенностями (индивидуально-психологическими характеристиками, свойствами личности, характером, интеллектом, системой «Я» и др.).

Можно полагать, что центральной образующей целостной ментальной регуляторной системы, влияющей на актуализацию, интенсивность, длительность и др. характеристики состояний является система Я субъекта, диспозиции которой определяют «пристрастность» и активность жизнедеятельности человека.

Системообразующим фактором актуализации состояний является субъективно значимая цель (либо полезный результат), формирующаяся под влиянием функционального комплекса составляющих ментальных структур: мотивов деятельности и смысловых структур сознания, рефлексии, переживаний, категориальных структур, репрезентаций, субъективного (ментального) опыта и системы Я субъекта. Последняя обусловливает включенность ментальных структур в актуализацию состояний и их проявления.

Заключение

Структурно-функциональная модель отношений между составляющими сознания и психическими состояниями включает в себя следующие характеристики. Со стороны сознания: субъективный опыт, смысл, рефлексия, значение, переживание, образ, репрезентация, понимание. Со стороны психических состояний: феноменологию и качественные особенности состояний: модальность, интенсивность, сложность, длительность и пр. Со стороны факторов, опосредующих отношения между состояниями и структурами сознания: ситуации и события, деятельность, пространство культуры и бытия, образ жизни. Осью (кронцентром) отношений, проходящей между данными подсистемами (макроструктурами), является, с одной стороны, система Я субъекта, с другой, субъективно значимая цель, сформированная или принятая конкретным человеком.

Литература

Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М.: Изд-во ИП РАН, 2009.

Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука; Смысл, 1999.

Артемьева Е.Ю., Серкин В.П., Стрелков Ю.К. Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи // Мышление, общение, опыт. Ярославль, Изд. ЯрГУ, 1983. С. 99-107.

Дикая Л.Г., Семикин В.В. Регулирующая роль образа функционального состояния в экспериментальных условиях деятельности // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 1.С. 55-65.

Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15-36.

Знаков В.В. Психология понимания мира человека. М.: Изд-во ИП РАН, 2016.

Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003.

Прохоров А.О. Образ психического состояния. М.: Изд-во ИП РАН, 2016.

Прохоров А.О. Ментальные репрезентации психических состояний: феноменологические и экспериментальные характеристики // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 2. С. 23-37.

Прохоров А.О., Чернов А.В. Рефлексия и психические состояния студентов при разных формах учебной деятельности студентов // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 6. С. 47-55.

Сергиенко Е.А. Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 36. С. 6. http://psystudy.ru

Середа Г.К. К вопросу о соотношении основных понятий в концепции «Память–Деятельность» // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2009. № 2. Режим доступа: http://www.psyanima.ru /.

Середа Г.К. Теоретическая модель памяти как механизма системной организации индивидуального опыта // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2009. № 2. Режим доступа: http://www.psyanima.ru /.

Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: учебное пособие. М.: Академия, 2001.

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002.

Шаров А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия. Омск, Омский гос. пед. ун-т., 2000.

MENTAL STATES AND CONSCIOUSNESS: A STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF INTERRELATIONS

Prokhorov A.O.

Kazan (Volga region) federal university, Kazan

Abstract. The article is a conceptual description of the structural and functional interrelations between subjective experience, structures of consciousness (meaning, reflection, score, experience, image, representation, understanding), mental states, their defiant and changing factors (situation/event, activity, culture space, image life). The article considers the relations between psychological components as hierarchical, in which the regulating influence on mental states belongs to the structures of consciousness integrated into the basic structure of consciousness - the subjective experience of a person. Another aspect of the analysis is the functional interrelation between mental structures in the process of conditioning mental states.

Key words: mental state, subjective experience, structure of consciousness, situation, cultural space, lifestyle

СПЕЦИФИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРОЦЕССОВ*

Прохоров А.О., Артищева Л.В.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань

Аннотация

В статье рассматривается взаимосвязь познавательных состояний *заинтересованность, раздумье, увлеченность* с рефлексивными процессами. Были выделены группы испытуемых по уровню проявления рефлексивных процессов и проведен структурный анализ их познавательных состояний. Выявлена специфика структуры каждого познавательного состояний в зависимости от выраженности рефлексивных процессов.

Ключевые слова: рефлексия, познавательные состояния, структура

Познавательная активность. В когнитивной психологии одной из сложных проблем является изучение познавательной активности, связанной с приобретением, организацией и использованием знания. Вопрос о качественных и количественных особенностях взаимосвязи рефлексии и познавательных состояний остаётся открытым для изучения. Тем не менее, не вызывает сомнений, что для более успешного усвоения новой информации человек, независимо от возраста, должен переживать в процессе познания определённые познавательные состояния. В частности, состояния заинтересованности, раздумья,

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 17-06-00057а

увлеченности и др. Это познавательные состояния, выполняющие ориентировочно-мотивационную функцию *(Прохоров, Юсупов, 2015)*.

Мы полагаем, что познавательные состояния могут выступать общим фоном для когнитивной деятельности, то есть быть психологической переменной, объединяющей все уровни познавательного отражения и регулирования. Содержание познавательных состояний, их структура, функции, динамика, связи с другими психическими явлениями (процессами и свойствами), и состояниями других классов, мало изучены.

Изучение структурно-функциональной организации познавательных состояний показало, что познавательные состояния проявляются как функциональные структуры. Они включают подсистемы эмоциональной активации и метакогнитивного регулирования познавательной деятельности, эмоционально-личностной регуляции мыслительных процессов *(Прохоров, Чернов и др., 2011; Prokhorov, 2014)*.

При возникновении проблемной ситуации актуализируются познавательные состояния, детерминируя интрапсихическую, то есть когнитивную, активность. Под действием ментальных структур активируется широкий спектр интеллектуальных проявлений. Таким образом, достигается включенность субъекта в решение проблемной ситуации, адекватная цели деятельности.

Рефлексивность и психические состояния

Известно, что рефлексивность влияет на такие характеристики субъекта, как поведенческие, деятельностные и личностные. Рефлексия позволяет осознавать, оценивать, сличать актуальные состояния с искомым, а также прогнозировать состояния в различных ситуациях жизнедеятельности, перестраивая способы действий. То есть, рефлексия обеспечивает регуляцию психических состояний и их выстраивание в требуемом направлении *(Чернов 2012)*.

В концепции рефлексивной регуляции психических состояний *(Прохоров, 2013; Прохоров, Чернов, 2012; 2013)* рефлексия является центральным, основным звеном в регуляторном процессе субъекта, как самодетерминирующее и саморегулирующее начало его регуляторных действий. Рефлексия способствует осознанию, оценке, сличению актуального состояния с искомым, и в случае необходимости субъект вносит коррекцию в применяемые им способы и приёмы регуляции. Включённость механизмов рефлексии обусловлено целью регуляции, то есть потребностью в изменении психических состояний как неадекватного ситуации или цели деятельности и пр. Отметим при этом, что необходимость изменения состояния осознаётся субъектом благодаря рефлексии.

Регуляторный процесс совершается при активном участии основных когнитивных процессов (восприятия, представлений, мнемических процессов, мышления и др.), интегральных (целеобразование, антиципация, принятие ре-

шения, прогнозирование, планирование, программирование, контроль, самоконтроль) и метакогнитивных (метавосприятие, метапамять, метамышление и др.) с опорой на свойства личности (темперамент, характер и др.) и метасвойства, он мало эффективен в случае отсутствия соответствующей мотивации субъекта и личностного смысла.

Регуляция состояний, поведения и деятельности осуществляется в конкретной социальной среде, на фоне этнических, культуральных, профессиональных и др. влияний, в определенной социальной ситуации жизнедеятельности, связанной с местом субъекта в малой группе: его социальными ролями, статусами и пр. Направленность жизни субъекта «задает» (создает) целостную структуру рефлексивной регуляции состояний. Её проявления – в изменении операциональных средств при их несоответствии наличной или прогнозируемой ситуации, в обеспечении адаптации субъекта к изменяющимся условиям жизни посредством перестройки стратегий регуляции, в выработке новых смыслов жизнедеятельности и бытия, в принятии соответствующих решений.

Рефлексивные процессы субъекта порождают новые смыслы, значения, отношения, определяя тем самым возникающие планы и стратегии, приёмы и способы регуляции состояний. Основным психологическим механизмом рефлексии, повышающим меру субъектности регуляции, можно считать внутренний диалог. Он способствует произвольному манипулированию идеальным содержанием в умственном плане. Подобные действия (взгляд на себя со стороны) позволяют «увидеть» максимальное количество вариантов регуляции состояний и выбрать адекватное решение, оптимальное данной ситуации.

Рефлексия, взаимодействуя с психическими состояниями, создает новое качество – осознаваемость и переживаемость состояний. Она дает возможность студентам прогнозировать получаемые результаты, корректировать свою познавательную активность. Так, с ростом уровня рефлексии возрастает интенсивность психических состояний у лиц с высокими показателями смелости и решительности, в то время как интенсивность состояний «робких» снижается по мере увеличения уровня рефлексии *(Чернов 2013)*.

Продуктивность и успешность освоения учебного материала студентами, самоуправления своим поведением и деятельностью, а также собственным состоянием во многом зависят от включенности рефлексии в познавательный процесс.

Целью нашего исследования являлось изучение структуры познавательных состояний: заинтересованности, раздумья, увлеченности в зависимости от специфики рефлексивных процессов.

Методика

Познавательные психические состояния замерялись с помощью методики «Рельеф психического состояния» (А.О. Прохоров). Для измерения рефлексивных процессов использовались три методики: методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), методика М. Гранта и оригинальная методика диагностики рефлексивных процессов, определяющая особенности распознавания, осознания и идентификации (А.О. Прохоров, А.В. Чернов).

Испытуемые (32 человека в возрасте 20-22 года) ретроспективно оценивали познавательные состояния, чаще всего переживаемые в учебной деятельности: *заинтересованность, раздумье, увлеченность.* Исследование проводилось в процессе учебной деятельности студентов. При одной встрече оценивалось одно из познавательных состояний. При других встречах респондентам давались тесты на рефлексию. Для дальнейшего анализа данные познавательных состояний группировались в зависимости от выраженности рефлексивных процессов. То есть, выделялись группы лиц с высоким и средним уровнем рефлексии, и определялась структура их познавательных состояний. Полученные данные были внесены в сводный протокол и проведен корреляционный анализ с помощью программы SPSS 16. В анализ вошли только значимые корреляции ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$, $p \leq 0,001$).

Структурный анализ проводился с использованием индекса организованности структуры (ИОС). Индекс организованности высчитывается следующим образом: количество значимых связей, умноженное на уровень значимости.

Анализ результатов

При выделении групп по уровню проявления рефлексивных процессов было обнаружено, что по ряду показателей вся группа имеет одинаковый уровень выраженности. Так, например, все испытуемые имеют высокий уровень саморефлексии и социорефлексии (по методике М. Гранта), высокий уровень рефлексии будущей деятельности и высокий уровень рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми (по методике А.В. Карпов, В.В. Пономарева). В связи с этим были выделены группы с высоким и средним уровнем ретроспективной рефлексии деятельности и рефлексии настоящей деятельности (по методике А.В. Карпов, В.В. Пономарева), с высоким и средним уровнем рефлексивных процессов – распознавание, осознание, идентификация (по методике А.О. Прохорова, А.В. Чернова) (табл. 1-4). У каждой выделенной группы испытуемых изучалась структура познавательных состояний.

Результаты показали, что сложность и связанность структуры познавательных состояний определяются выраженностью различных рефлексивных процессов.

У лиц с высоким уровнем ретроспективой рефлексии и рефлексии настоящей деятельности структура познавательных состояний более сложно органи-

зована (индексы организованности структур высокие), в отличии от лиц со средним уровнем рефлексии. Большая заинтересованность проявляется у испытуемых с высоки уровнем ретроспективной рефлексии, то есть ими движет большой интерес, направленный в прошлый опыт. Глубокая рефлексия настоящей деятельности определяется большой включенностью в ситуацию и увлеченностью процессом. При среднем уровне интроспективной (рефлексия настоящей деятельности) и ретроспективной рефлексии в большей мере активизируется познавательное состояние *раздумье*.

Таблица 1.

Структура познавательных состояний лиц с различным уровнем ретроспективной рефлексии и рефлексии настоящей деятельности (индекс организованности)

Познавательные состояния	Ретроспективная рефлексия деятельности		Рефлексия настоящей деятельности	
	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень
Заинтересованность	1047	152	849	168
Раздумье	821	324	860	369
Увлеченность	954	201	1671	219

Лица, способные к глубокому анализу событий и деятельности в прошлом, а также к глубокому анализу, тщательному контролированию и координированию текущей деятельности, имеют сложноорганизованные структуры познавательных состояний, сопровождающие или выступающие фоном для рефлексии.

Далее рассмотрим структуру познавательных состояний в зависимости от выраженности этапов рефлексии: распознавание, осознание, идентификация.

У испытуемых с высоким и средним уровнем выраженности рефлексивных процессов распознавания выявлены отличия в организованности структуры познавательных состояний: чем более адекватнее распознаются переживания, мышление и чувства свои и других людей, тем сложнее структура познавательных состояний. Кроме структуры психического состояния *увлеченности*. Оно имеет сложноорганизованную структуру и у лиц со средней выраженностью распознавания других людей. Рефлексивный процесс распознавания своих переживаний и чувств обеспечивается высокой *заинтересованностью*, менее четкое распознавание (на среднем уровне) – *раздумьем*. Рефлексивный процесс распознавания других людей и их состояний на любом уровне определяется большой *увлеченностью*.

Таблица 2.

Структура познавательных состояний лиц с различным уровнем выраженности стадии рефлексии психических состояний – распознавания (индекс организованности)

Познавательные состояния	Распознавание своих переживаний, мышления, чувств		Распознавание других людей, предметов	
	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень
Заинтересованность	824	363	666	312
Раздумье	721	663	808	615
Увлеченность	759	579	889	908

Плотность структур обеспечивает тесную связь характеристик познавательных состояний *заинтересованности* и *раздумья*, которые, в свою очередь, запускают рефлексивные процессы внутрь себя, т.е. распознавания своих чувств и переживаний. А связь характеристик состояния *увлеченности* обеспечивают рефлексию, направленную во вне, в частности, на распознавание состояний других людей.

Следующим этапом рефлексии психических состояний является *осознание*. Рассмотрим специфику организованности структур познавательных состояний при рефлексивном процессе осознания (табл. 3).

Таблица 3.

Структура познавательных состояний лиц с различным уровнем выраженности стадии рефлексии психических состояний – осознания (индекс организованности)

Познавательные состояния	Осознание своих переживаний, мышления, чувств		Осознание других людей, предметов	
	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень
Заинтересованность	669	648	649	691
Раздумье	495	900	366	1052
Увлеченность	388	1132	778	1156

В отличие от рефлексивного процесса распознавания, стадия осознания переживаний и чувств своих и других людей имеет иную специфику. Структура познавательных состояний более сложно устроена, то есть, в тесную взаимосвязь включены многие характеристики состояний, у лиц со средним уровнем рефлексивного процесса осознания. Высокая осознанность своих чувств и переживаний определяется большой *заинтересованностью*. При среднем уровне

осознания своих состояний наибольшую плотность имеет структура состояния *увлеченности*. У лиц с высоким и средним уровнем рефлексивного процесса осознания состояний и чувств других людей познавательное состояние *увлеченности* также имеет сложно организованную структуру.

Высокая *заинтересованность* детерминирует внутреннюю рефлексию, то есть глубокое осознание своих чувств, переживаний, состояний, а *увлеченность* направлена на внешнюю рефлексию, осознание состояний других людей. При этом стоит отметить, что для достижения адекватного уровня рефлексии состояний достаточно иметь средний уровень следующего этапа рефлексивного процесса - осознания.

Перейдем к анализу следующей стадии рефлексии состояний – *идентификации* (табл. 4).

Таблица 4.

Структура познавательных состояний лиц с различным уровнем выраженности стадии рефлексии психических состояний – идентификация (индекс организованности)

Познавательные состояния	Идентификация своих переживаний, мышления, чувств		Идентификация других людей, предметов	
	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень
Заинтересованность	588	671	377	818
Раздумье	346	1132	420	1027
Увлеченность	561	1367	682	1209

Анализируя данные таблицы, можно сказать, что специфика рефлексивного процесса идентификации в связке со структурой познавательных состояний схожа с процессом осознания состояний. Лица со средним уровнем рефлексивного процесса идентификации имеют более организованную, слаженную структуру познавательных состояний. Высокий уровень идентификации своих чувств, переживаний обеспечивается характеристиками состояния *заинтересованности*, состояние *увлеченности* обеспечивает идентификацию своих чувств и переживаний на среднем уровне. Рефлексивный процесс идентификации (высокий и средний уровень), направленный во вне, то есть, на других людей, определяется тесной взаимосвязью характеристик познавательного состояния *увлеченности*.

Выводы.

1. Сложность и связанность структуры познавательных состояний *заинтересованность, раздумье, увлеченность* определяются выраженностью различных рефлексивных процессов.

2. Рефлексивные процессы, направленные на прошлый опыт (ретроспективная рефлексия) и внутрь себя (рефлексивные процессы распознавания, осознания и идентификации своих чувств, переживаний), определяются характеристиками познавательного состояния *заинтересованности*.

3. Рефлексивные процессы, направленные на ход настоящей деятельности и во вне, то есть на распознавание, осознание и идентификацию состояний других, обусловливаются структурой увлеченности.

4. Для достижения адекватного уровня рефлексии состояний достаточно иметь высокий уровень рефлексивного процесса распознавания и средний уровень осознания и идентификации.

Литература

Прохоров А.О. Рефлексивная регуляция психических состояний // Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. М.: Изд-во ИП РАН, 2013. С. 427-430.

Прохоров А.О. Рефлексивная регуляция психических состояний студентов в повседневных и напряженных ситуациях учебной деятельности // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных статей. М., 2013. С. 248-263.

Прохоров А.О. Рефлексивная регуляция психических состояний субъекта. // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. Материалы III Международной научно-практической конференции. Кисловодск, 2014. С.106-108.

Прохоров А.О., Чернов А.В. Рефлексивная регуляция психических состояний в учебной деятельности студентов // Образование и саморазвитие. 2013. № 4 (38). С. 11-16.

Прохоров А.О., Чернов А.В., Юсупов М.Г. Структурно-функциональная организация интеллектуальных состояний // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманитар. Науки. 2011. Т. 153 (5). С. 51-61.

Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Феноменологические особенности познавательных состояний студентов различных курсов обучения // Образование и саморазвитие. 2015. № 3 (45). С. 39-46.

Чернов А.В. Влияние регуляторных способностей на психические состояния студентов с разным уровнем рефлексии // Психология психических состояний. Сборник статей по итогам 7 зимней школы по психологии состояний. Казань, 2013. С. 125-130.

Чернов А.В. Влияние рефлексии на интенсивность психических состояний студентов в ходе учебного процесса в вузе // Известия Смоленского университета. 2012. № 4. С. 515-525.

Prokhorov A.O. Mental state representation: spatiotemporal characteristics // American Journal of Applied Sciences. 2014. Vol. 11 (5). P. 866-871. doi:10.3844/ajassp.2014.866.871 Published Online 11 (5) 2014 (http://www.thescipub.com/ajas.toc) Science Publications.

THE REFLEXIVE PROCESSES

Prokhorov A.O., Artishcheva L.V.
Kazan federal university, Kazan

Abstract. The article discusses the relationship of cognitive states of interest, meditation, enthusiasm with reflexive processes. Groups of subjects were identified according to the level of manifestation of reflexive processes and a structural analysis of their cognitive states was carried out. The specificity of the structure of each cognitive state, depending on the severity of reflexive processes.

Key words: reflection, cognitive states, structure

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В СИТУАЦИЯХ НАЛИЧИЯ И ОТСУТСТВИЯ АВТОНОМИИ СУБЪЕКТА ПРИ РАЗНОМ УРОВНЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

[1]Салихова А.Б., [2]Салихова Н.Р.

[1]Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова, Москва

[2]Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань

Аннотация

Автономность человека как проявление его свободы несет в себе и потенциал неопределенности. В силу связи свободы с ответственностью психические состояния при переживании данных ситуаций могут зависеть от толерантности личности к неопределенности. Предположение было проверено при сравнении письменных описаний ситуаций автономности и неавтономности аспирантами (n=69) Казанского университета. При низкой толерантности ситуации автономности описывались категориями психических состояний высокого энергетического уровня. При высокой толерантности чаще упоминаются состояния низкого энергетического уровня. Параметр «Отношение к неопределённым ситуациям» стал основным аспектом толерантности к неопределенности, с которым связаны все различия в описании состояний в ситуациях автономии/неавтономии.

Ключевые слова: психическое состояние, толерантность к неопределенности, внутренняя мотивация, автономность, самодетерминация, образование.

Субъектность человека как опора на себя в регуляции своей жизни и деятельности является требованием современного мира, в котором высокая скорость изменений и их непредсказуемость порождают неопределённость как субъективную, так и объективную *(Смирнов, 2016)*. Самостоятельное принятие

решений, инициация собственной активности, с одной стороны, полностью соответствуют внутренней потребности человека быть субъектом своей активности, с другой, именно в этом свободном способе построения своей жизни и деятельности человек максимально ответственен за результат и последствия собственных действий. Противоположностью этого является регуляция собственной активности под давлением внешних факторов: требований и ожиданий других, существующих сценариев и других социальных рамок, обстоятельств и пр. Представляется, что данные режимы регуляции проявляются и в различиях психических состояний, которые человек переживает при осуществлении своих действий. При этом с большой вероятностью можно предполагать, что за различными пси состояниями в автономных и не автономных ситуациях лежит различное отношение к неопределенности, которая является непременным атрибутом современного мира *(Первушина, 2007; Шамолин, 2007; Талеб, 2013 и др.)*. Соответственно, актуальным является вопрос о специфике психических состояний человека при автономном или неавтономном режиме регуляции его активности в зависимости от его уровня толерантности к неопределенности. Остановимся последовательно на зонах пересечения данных ключевых понятий данного узла вопросов: психическое состояние, автономность, толерантность личности к неопределенности.

Индивидуализация способа жизни человека в современном мире означает, что для него все в большей степени возможен режим автономности собственной активности. Автономность выступает как ситуация свободы человека и создания им самим возможностей своих действия в мире, который в свою очередь тоже становится все более сложным и изменяющимся. Автономность как реализация потенциала свободы подразумевает существование множественности выбора и в соответствии с гипотезой «рассеивающего отбора» В.П. Алексеева *(Алексеев, 1989)*, неопределенность, которая сопровождает такой выбор. В широком методологическом смысле автономность является необходимым условием процессов изменения развивающихся систем, порождающих в своем развитии и неопределенность. Определенность и неопределенность, постоянно сменяя друг друга, обеспечивают развитие *(Зинченко, 2007, с.3)*, и всегда образуют единство. Неопределенность является также неотъемлемой стороной развития личности.

Толерантность к неопределенности рассматривается Д. МакЛейном как «спектр реакций (от отвержения до влечения) на стимулы, которые воспринимаются индивидом как незнакомые, сложные, изменчивые или дающие возможность нескольких принципиально различных интерпретаций» (*см. Личностный, 2011, с. 67)*. Согласно теоретической модели ресурсной системы саморегуляции Д.А. Леонтьева, она играет в ней главную роль *(Леонтьев, 2010)*.

Понятие толерантности к неопределенности означает не только и не столько «терпимость» к ней, сколько означает принятие человеком многообразия мира, человеческого поведения, индивидуальных особенностей, позитивное отношение к неизвестному и новому. Принятие неопределенности способствует выраженности креативности *(Корнилова, Смирнов, 2012; Павлова, 2015)* и соотносится с континуумом «открытость-резистентность» характеристик личности *(Львова, 2017, с. 67)*.

В описании пяти типов переживания субъективной неопределенности, данном Е.Т. Соколовой, многие из них сопровождаются различными составляющими психического состояния. Так, среди них указывается ряд негативных состояний как ««наводненное» всепоглощающим негативным аффектом состояние, негативный спектр эмоциональных состояний двусмысленности, амбивалентности непредсказуемости, сложности, состояние непереносимости субъективной неопределенности» *(Соколова, 2012, с. 41)*. К более позитивным, вероятно, можно отнести «маниакальное «опьянение» трансгрессией и хаосом» *(там же)*, и несомненно к положительным относится «позитивный эмоциональный фон, характеризующий любопытство и поисковую надситуативную активность» *(там же)*.

Поскольку в соответствии с концепцией А.О. Прохорова *(Прохоров, 2011)*, психические состояния отражают ситуацию личностью в виде целостного устойчивого синдрома различных психологических характеристик, развертывающихся в континууме времени и выражающих единство поведения и переживания человека, они зависят от разнообразных детерминант. Это и ситуация, и разноуровневые свойства субъекта, и смысловые детерминанты. Соответственно, психические состояния могут зависеть и от мотивации действующего субъекта, и от его личностных свойств.

В психологии изучение различий внутренней и внешней мотивации поведения человека *(Хекхаузен, 1986)* показало существенные отличия этих видов мотивации. *Внутреннюю мотивацию* обычно определяют как свободное участие в деятельности при отсутствии внешних требований или подкреплений, а *внешнюю* – как вынужденное участие в деятельности ради достижения цели, часто связанной с получением поощрения или стремлением избежать неприятностей.

В теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана за внутренней мотивацией усматривают действие одной из трех базовых психологических потребностей человека – потребности в *автономии*. Данная потребность означает врожденное стремление человека быть инициатором собственной активности, самостоятельно управлять своей деятельностью и поведением, определяя планку требований к качеству выполнения, временные и другие рамки. Только удо-

влетворяя потребность в автономии, человек становится психологически здоровым и благополучным, развивается, раскрывает свой потенциал, лучше взаимодействует с окружающими людьми. В ряде исследований показана роль удовлетворения данной базовой психологической потребности для психологического здоровья человека *(Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2017)*, эффективности образовательной деятельности человека *(Ryan, Lynch, 2003; Chirkov, Vansteenkiste, et al., 2007)*. В недавнем исследовании выявлена связь автономности с эмоциями *(Di Domenico, Ryan, 2017)*, что становится основанием предположить связь автономности и с психическими состояниями.

Все вышесказанное послужило основанием *предположения* о том, что различия психических состояний в ситуациях с разной степенью автономности/неавтономности зависят от толерантности личности к неопределенности. Данное предположение было проверено эмпирически в исследовании.

Организация и методы исследования

Участники исследования 69 аспирантов Казанского университета) вспоминали и описывали в форме эссе две контрастные по степени автономности ситуации, связанные с их деятельностью в качестве студентов в университете. Участникам предлагалось описать эту ситуацию так, чтобы другой человек мог в деталях представить её и возможно пережить. Ситуации выбирались самими студентами по критерию преобладания внешней или внутренней мотивации в инициации, способе выполнения, продолжении, планке требований к качеству выполнения, длительности и решении о завершении активности. Одна ситуация предполагала преобладание внутренней мотивации (ситуация автономности), вторая – преобладание внешней мотивации (ситуация неавтономности). После описания ситуаций предлагалось сравнить их между собой по любым признакам. Всего было написано 69 эссе, содержащих, соответственно, описания 138 ситуаций.

При анализе всех эссе были определены первоначальные различающие описания данных ситуаций категории, на основе которых были выделены вторичные категории, являющиеся сочетаниями первоначальных. Часть категорий прямо соответствовала эмоциональному, психофизиологическому, интеллектуальному и волевому аспектам психических состояний. Для каждого участника был выявлен свой набор таких категорий для каждой из ситуаций, на основе этого проходил дальнейший анализ и сравнение данных.

Для определения уровня толерантности к неопределенности использовалась адаптированная Д.А. Леонтьевым, Е.Н. Осиным и Е.Г Луковицкой *(Леонтьев, Осин и др., 2016)* шкала общей толерантности к неопределённости Д. МакЛейна «Multiple Stimulus Types Ambigityity Tolerance» (MSTAT-1). Методика состоит из 22-х утверждений, согласие с которыми предлагается оце-

нить по семибальной шкале Ликерта. Пункты опросника объединяются в три шкалы, исходя из источника предполагаемой неопределенности, и оценивают ***отношение к новизне***, к ***сложным задачам*** и к ***неопределённым ситуациям***. Кроме того, они образуют еще две шкалы, исходя из модальности отношения к источникам неопределенности: ***предпочтение неопределенности*** (шкала объединяет в себе все прямые пункты опросника) и ***избегание неопределенности*** (шкала объединяет в себе все обратные пункты опросника).

Сравнение проводилось двумя способами. Во-первых, на основании общего балла теста толерантности к неопределенности среди всех участников были выделены контрастные группы высоко- и низкотолерантных к неопределенности. Затем проводилось сравнение категорий в эссе, написанных участниками из этих контрастных групп. Во-вторых, участники, которые использовали или не использовали ключевые различительные категории, выявленные при первом способе сравнения, сравнивались по шкалам опросника общей толерантности к неопределённости.

Для проверки статистической достоверности различий в зависимости от формата данных и способа сравнения использовались t Стьюдента и χ^2 Пирсона, для определения размера эффекта – d Коэна, для определения силы связи переменных – V Крамера.

Результаты

В ходе сравнения использованных при описании ситуаций категорий наиболее различающими группы высоко- и низкотолерантных участников стали те, которые выражали разные по степени и содержанию варианты скорее позитивного или скорее негативного отношения к ней. В первую, позитивную группу категорий, вошли упоминания таких эмоциональных состояний как состояние *радости, веселья, позитива, восторга и/или эйфории.* Во-вторую, скорее негативную группу категорий вошли упоминания таких эмоциональных состояний как состояние *тревоги и/или волнения*. И третья группа категорий представлена также скорее негативными состояниями *скуки, тупости и/или лени*. Результаты сравнения высоко- и низкотолерантных групп представлены в таблицах 1 и 2.

В описаниях **не**автономной ситуации у высокотолерантных участников значимо чаще присутствуют упоминания негативных состояний *скуки, тупости и лени*. Сила связи между толерантностью к неопределенности и категориями психических состояний во всех случаях характеризуется как средняя. В целом, можно констатировать, что ситуация автономности описывается намного более эмоционально яркими категориями состояний высокого энергетического уровня теми, у кого уровень толерантности к неопределенности более низкий.

Более толерантные к неопределенности участники достоверно чаще упоминают состояния низкого энергетического уровня, описывая ситуации **не**автономности.

Таблица 1.

Количество респондентов с высокой и низкой толерантностью к неопределенности, указавших и не указавших позитивные или негативные состояния в описании автономной ситуации

Наличие /отсутствие описания состояния		низко-толерантные		высоко-толерантные		Всего	χ^2 Пир-сона	V Кра-мера
		кол-во	%	кол-во	%			
Радость, веселье, позитив, восторг и/или эйфория	есть	20	59%	8	24%	28	8,743 (p=0,003)	0,359
	нет	14	41%	26	76%	40		
Всего		34	100%	34	100%	68		
Тревога и/или волнение	есть	6	18%	0	0%	6	6,581 (p=0,010)	0,311
	нет	28	82%	34	100%	62		
Всего		34	100%	34	100%	68		

Таблица 2.

Количество респондентов с высокой и низкой толерантностью к неопределенности, указавших и не указавших негативные состояния в описании **не**автономной ситуации

Наличие /отсутствие описания состояния		низко-толерантные		высоко-толерантные		Всего	χ^2 Пирсо-на	V Краме-ра
		кол-во	%	кол-во	%			
Скука, тупость и/или лень	есть	3	9%	12	35%	15	6,928 (p=0,008)	0,319
	нет	31	91%	22	65%	53		
Всего		34	100%	34	100%	68		

Более детальная картина различий получается при сопоставлении разных шкал толерантности личности к неопределенности с описанием переживаемых психических состояний в ситуации автономности/неавтономности. Результаты соответствующих сравнений с помощью t-критерия Стьюдента приведены в таблицах 3,4 и 5.

Как следует из полученных данных, основные различия между теми, кто указал и не указал состояние *радости, веселья, позитива, восторга и/или эйфории* в описании ситуации автономии лежат в таких аспектах толерантности личности к неопределенности как «Отношение к неопределённым ситуациям» и «Предпочтение неопределённости». К указанным различиям добавляется «Отношение к новизне», если критерием выделения групп становится упоми-

нание состояний *тревоги и/или волнения* в описании ситуации автономии. Во всех случаях испытавшие эти состояния в ситуации автономии и отметившие их в эссе участники оказывались менее толерантными к неопределенности чем те, кто такие состояния не упоминал.

Таблица 3.

Сравнение показателей шкал методики MSTAT у испытуемых, указавших и не указавших состояние *радости, веселья, позитива, восторга и/или эйфории* в описании автономной ситуации

Шкалы MSTAT	Указали (n=28)		Не указали (n=41)		t	Знч. (p)	d Коэна
	ā	σ	ā	σ			
Отношение к новизне	11,25	2,58	12,27	3,87	-1,313	,194	0,299
Отношение к сложным задачам	26,50	6,16	29,39	7,63	-1,667	,100	0,409
Отношение к неопределённым ситуациям	**30,18**	6,71	**33,78**	7,87	**-1,979**	**,052**	**0,485**
Предпочтение неопределённости	**47,46**	7,74	**51,46**	8,61	**-1,973**	**,053**	**0,482**
Избегание неопределённости	31,14	9,73	35,63	11,15	-1,728	,089	0,424
Общий балл толерантности к неопределенности	**78,61**	15,34	**87,10**	18,21	**-2,024**	**,047**	**0,496**

Таблица 4.

Сравнение показателей шкал методики MSTAT у испытуемых, указавших и не указавших состояние *тревоги и/или волнения* в описании автономной ситуации

Шкалы MSTAT	Указали (n=28)		Не указали (n=41)		t	Знч. (p)	d Коэна
	ā	σ	ā	σ			
Отношение к новизне	**9,33**	2,88	**12,10**	3,39	**-1,929**	**,058**	**0,826**
Отношение к сложным задачам	25,83	6,43	28,44	7,24	-,851	,398	0,364
Отношение к неопределённым ситуациям	**26,50**	3,08	**32,87**	7,66	**-2,011**	**,048**	**0,859**
Предпочтение неопределённости	45,67	5,24	50,24	8,61	-1,273	,207	0,544
Избегание неопределённости	**25,00**	4,00	**34,65**	10,83	**-2,156**	**,035**	**0,921**
Общий балл толерантности к неопределенности	**70,67**	5,16	**84,89**	17,77	**-4,625**	**,000**	**0,829**

При использовании данного способа анализа не выявилось различий по критерию состояния *скуки, тупости и/или лени*, при этом значимыми оказались различия по наличию/отсутствию в описании неавтономной ситуации состояния *облегчения и/или удовлетворения*. Описавшие в эссе данное состояние ис-

пытуемые оказались менее толерантными к неопределенности. Данные, приведенные в таблице 5, показывают, что также как в предыдущих состояниях *различия л*ежат в таком аспекте толерантности личности к неопределенности как «Отношение к неопределённым ситуациям». При этом только относительно данного состояния появляется различие по шкале «Избегание неопределённости».

Таблица 5.

Сравнение показателей шкал методики MSTAT у испытуемых, указавших и не указавших состояние *облегчения и/или удовлетворения* в описании неавтономной ситуации

Шкалы MSTAT	Указали (n=28)		Не указали (n=41)		t	Знч. (p)	d Коэна
	ā	σ	ā	σ			
Отношение к новизне	10,25	1,83	12,07	3,53	-1,42	,159	0,536
Отношение к сложным задачам	25,38	5,50	28,59	7,31	-1,20	,235	0,450
Отношение к неопределённым ситуациям	**25,38**	5,55	**33,23**	7,37	**-2,90**	**,005**	**1,091**
Предпочтение неопределённости	45,13	5,87	50,46	8,57	-1,70	,093	0,640
Избегание неопределённости	**24,38**	7,76	**35,05**	10,52	**-2,77**	**,007**	**1,040**
Общий балл толерантности к неопределенности	**69,50**	12,14	**85,51**	17,31	**-2,53**	**,014**	**0,950**

Также можно отметить неравную величину эффекта различий в составляющих толерантности к неопределенности у испытуемых, указавших и не указавших в описании ситуаций автономии и неавтономии анализируемые категории психических состояний. Сила эффекта максимальна (и характеризуется как большая) для различия уровня толерантности к неопределенности по критерию состояния *облегчения и/или удовлетворения в* неавтономной ситуации, несколько меньше для состояния *тревоги и/или волнения* в автономной ситуации, средний величины эффект наблюдается для состояния *радости, веселья, позитива, восторга и/или эйфории* в автономной ситуации.

Выводы

1. При низкой толерантности ситуации автономности чаще описывались категориями позитивных психических состояний высокого энергетического уровня, такими как *радость, веселье, позитив, восторг и эйфория*, нежели чем при высокой толерантности к неопределенности.

2. При высокой толерантности чаще упоминались состояния низкого энергетического уровня, такие как *скука, тупость и лень*.

3. Сила связи между толерантностью к неопределенности и категориями психических состояний во всех случаях характеризуется как средняя.

4. Обнаружено, что параметр «Отношение к неопределённым ситуациям» стал основным аспектом толерантности к неопределенности, с которым связаны все различия в описании состояний в ситуациях автономии/неавтономии.

5. Основные различия между теми, кто указал и не указал состояние *радости, веселья, позитива, восторга и/или эйфории* в описании ситуации автономии лежат в таких аспектах толерантности личности к неопределенности как «Отношение к неопределённым ситуациям» и «Предпочтение неопределённости».

6. В описании **не**автономной ситуации состояния *облегчения и/или удовлетворения* указывали менее толерантные к неопределенности респонденты. Причем основные *различия л*ежат в таких аспектах толерантности к неопределенности как «Отношение к неопределённым ситуациям» и «Избегание неопределённости».

Все вышесказанное дает возможность сделать общий вывод о том, что психическое состояние при автономности человека опосредуется толерантностью личности к неопределенности.

Литература

Алексеев В.П. Историческая антропология и этногенез. М.: Наука, 1989.

Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция // Вопросы психологии. 2007. №. 6. С. 3-20.

Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Толерантность к неопределенности и креативность у преподавателей и студентов // Вопросы психологии. 2012. №2. С. 117-126.

Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Психология совладания: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. В 2 т. / Отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. 2010. Т. 2. С. 40-42.

Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Луковицкая Е.Г. Диагностика толерантности к неопределенности: Шкалы Д. Маклейна. М.: Смысл, 2016.

Личностный потенциал. Структура и диагностика / Науч. ред. Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 2011.

Львова Е.Н. Личностное опосредствование выбора стратегий совладания в ситуации неопределенности: Дисс. ... канд. психол. М., 2017.

Павлова Е.М. Креативность и эмоциональный интеллект в структуре интеллектуально-личностного потенциала. Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 2015.

Первушина О.Н. Человек и неопределенность: на подступах к постановке проблемы // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: психология. 2007. № 1. С. 11-19.

Прохоров А.О. Психология состояний. М.: Когито-Центр, 2011.

Смирнов С.Д. Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 5-13.

Соколова Е.Т. Культурно-историческая и клинико-психологическая перспектива исследования феноменов субъективной неопределенности // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2012. №2. С. 37-48.

Талеб Н.Н. Черный лебедь. Москва: Азбука-Аттикус, 2013.

Хекхаузен Н.Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986.

Шамолин Р.В. Неопределенность и время // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: психология. 2007. №1. С. 66-69.

Chirkov V., Vansteenkiste M., Tao R., Lynch M. The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students // International Journal of Intercultural Relations. 2007. Vol. 31. P. 199-222.

Deci, E.L., Ryan, R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. P. 227-268.

Di Domenico, S. I., & Ryan, R. M. The emerging neuroscience of intrinsic motivation: A new frontier in self-determination research // Frontiers in Human Neuroscience. 2017. Vol. 11. P. 145.

Ryan, R.M., Deci, E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. N. Y.: Guilford, 2017.

Ryan, R. M., Lynch, M.F. Motivation and classroom management // A companion to the philosophy of education / R. Curren (Ed.). Oxford: Blackwell, 2003. P. 260-271.

SPECIFICITY OF MENTAL STATES IN SITUATIONS OF DIFFERENT LEVEL OF THE AUTONOMY DEPENDING ON PERSONAL TOLERANCE FOR AMBIGUITY

[1]Salikhova A.B., [2]Salikhova N.R.

[1]I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow

[2]Kazan Federal University, Kazan

Abstract. The autonomy of a person as a manifestation of his freedom carries the potential of uncertainty. How the person experiences such situations may depend on individual level of tolerance for ambiguity. This assumption was verified by comparing the written descriptions of situations of personal autonomy and non-autonomy. These descriptions were written by post-graduate students (n=69) of the Kazan University. When individual level of tolerance for ambiguity is low, situations of autonomy are described with categories of highly energetic mental states. In case of high tolerance for ambiguity, categories of mental states of low energy level are more often mentioned in descriptions. "Attitude to ambiguity situations" has become the main aspect of personal tolerance for ambiguity, which is associated with all the differences in descriptions of mental states in situations of autonomy / non-autonomy.

Key words: mental state, tolerance for ambiguity internal motivation, autonomy, self-determination, education.

ПРОЯВЛЕНИЕ АВТОНОМНОСТИ В ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЯХ СТУДЕНТОВ

[1]Салихова Н.Р., [2]Линч М.Ф., [1]Еремеева А.В.
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань
Рочестерский университет, Рочестер, США

Аннотация

В статье рассматривается влияние внешней и внутренней мотивации на психические состояния студентов. Целью эмпирического исследования было определение специфики психического состояния при преобладании автономности и неавтономности. Респонденты (n=60) описывали ситуации внешней и внутренней мотивации в университете. Были выявлены различия в эмоциональных, интеллектуально-эмоциональных, психофизиологических и волевых проявлений состояний. В ситуациях автономности респонденты отмечали позитивные состояния (радость, воодушевление, интерес, увлеченность и уверенность). В ситуациях неавтономности респонденты указывали негативные состояния (гнев, утомление, скука, стресс и вина). Страх упоминался в ситуациях внутренней и внешней мотивации почти одинаково часто. Автономность ускоряла восприятие времени и повышала скорость работы. Ценность автономных и неавтономных ситуаций была приблизительно равна, однако последние чаще отмечались как бесполезные.

Ключевые слова: психическое состояние, внутренняя мотивация, автономность, самодетерминация, образование, студенты, ситуация

Согласно теории А.О. Прохорова *(Прохоров, 2011)*, психическое состояние – это отражение личностью ситуации в виде целостного устойчивого синдрома различных психологических характеристик, развертывающихся в континууме времени и выражающих единство поведения и переживания человека. Среди других важных детерминант психических состояний существенную роль играет мотивация субъекта в той или иной ситуации.

В психологии мотивации ученые выделяют два типа мотивации действий человека: внутреннюю и внешнюю (*Хекхаузен, 1986)*. *Внутренняя мотивация* проявляется в свободном включении и участии человека в деятельности, совершаемом им по собственной инициативе и при отсутствии внешних требований или подкреплений, т.е. на основе собственного выбора. *Внешнюю мотива-*

цию обычно связывают с вынужденным участием в той или иной деятельности в силу давления внешних обстоятельств, обязательств или принуждения, причем человек осуществляет действия ради достижения внешних по отношению к ним целей. Соответственно, внутренняя и внешняя мотивация различаются по критерию награды за деятельность. При внешней мотивации награда будет внешней по отношению к осуществляемой активности субъекта, тогда как при внутренней мотивации вознаграждением является сама активность *(Дергачева, 2002)*.

В ситуации внешней мотивации в роли награды выступает достижение определенной цели, возможность получить поощрение, избежать наказания и последствий, которые может вызвать невыполненное действие. В ситуации внутренней мотивации человек занимается деятельностью, решает исследовательские задачи или осваивает окружающую среду ради опыта, который он получает. Наградой является сам процесс открытия.

Объяснение разнообразных феноменов, связанных с различием внешней и внутренней мотивации, осуществляется в ряде теорий, среди которых теория компетентности и мотивации эффективностью *(White, 1959, 1960)*, теория оптимальности активации и стимуляции *(Berlyne, 1971)*, теория личностной причинности *(deCharms, 1968)*, теория «потока» *(Csikzentmihalyi, 1975)*, теория самодетерминации *(Deci, Ryan, 2000, 2017)*.

Именно в теории самодетерминации различение внутренней мотивации от внешней становится центральным и приобретает особое звучание, поскольку выдвигается идея о том, что в основе внутренней мотивации лежит одна из базовых психологических потребностей человека – потребность в *автономии*. Эта потребность выражает врожденное стремление человека чувствовать себя инициатором собственных действий, самому управлять своим поведением. Многие исследования данного направления доказывают, что удовлетворение потребности в автономии является необходимой для интеграции, психологического здоровья и благополучия человека (*Deci, Ryan, 2000, 2017)*. В частности, внутренняя мотивация способствует более высокой эффективности человека в различных видах его активности, в том числе, и в образовательной деятельности *(Ryan, Lynch, 2003; Chirkov, Vansteenkiste, et al., 2007)*. Если потребность в автономии удовлетворяется, то человек в большей степени раскрывает свой потенциал, более эффективно взаимодействует с окружением и лучше развивается (*Deci, Ryan, 2000)*.

Авторы теории самодетерминации отмечают, что в ситуациях внутренней и внешней мотивации различается не только источник инициации активности и ее конечный результат, данные ситуации по-разному переживаются людьми *(Deci, Ryan, 2017)*. Более того, в последнее время рассматривается специфика

нервной регуляции при внутренней мотивации *(Murayama, Izuma, et al., 2016)*, психофизиологические основания автономности *(Lee, 2016; Marsden, Ma, et al., 2015; Di Domenico, Ryan, 2017b)*, ее связь с эмоциями *(Di Domenico, Ryan, 2017a)*.

В то же время вопрос о влиянии мотивации на психическое состояние субъекта рассматривался и в работах отечественных ученых. Результаты исследования А.О. Прохорова показали, что повышение мотивации приводит к активизации процессов воображения, внимания, переживаний субъекта и изменению поведения *(Прохоров, Мирзиев, 2003)*. Было выявлено, что чем выше уровень мотивации, тем больше включены в изменение состояния психические процессы, переживания и поведение. В исследованиях также было показано влияние мотивации на процесс саморегуляции состояний: чем интенсивнее, полнее и четче испытуемые представляли желаемое состояние, тем лучше они регулировали психическое состояние.

В исследовании И.Р. Калимуллиной была выявлена взаимосвязь отдельных составляющих мотивационной сферы личности (стремление к соперничеству, мотивация достижения) и психических состояний у спортсменов разной квалификации. Изучались такие виды мотивационной направленности спортсменов как направленность спортсменов к *физическому самоутверждению*, *соперничеству*, *физическому развитию* в ситуациях тренировки и соревнования *(Калимуллина, 2008)*. Каждый из видов мотивационной направленности и их сочетания актуализировали состояния различного уровня психической активности и различной модальности, необходимые для эффективного функционирования субъекта.

Эффекты влияния на психические состояния, зависящие от внешнего или внутреннего источника мотивации профессиональной деятельности медицинских сестер, изучены Е.В. Овчаровой. Обнаружена зависимость специфики психических состояний соотношения трех видов мотивации: внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной *(Овчарова, 2015)*. *Внешняя отрицательная мотивация* (страх получить выговор, совершить ошибки) оказывала отрицательное влияние на психическое состояние и соответствовала состоянию *тревоги*. *Внешняя положительная* мотивация (поощрения, высокая зарплата) в меньшей степени сказывалась на состоянии медсестер. *Внутренняя мотивация* (собственное удовлетворение от труда, совершение деятельности ради нее самой) соответствовала психическому состоянию *интереса к работе, уверенности в себе* и противодействовала отрицательным психическим состояниям в профессиональной деятельности.

Все вышесказанное послужило основанием *предположения* о том, что в рамках образовательной деятельности студенты также испытывают разные

психические состояния в зависимости от преобладания в той или иной ситуации внутренней или внешней мотивации. Данное предположение было проверено в эмпирическом исследовании, целью которого было определить и описать разницу психических состояний студентов, действующих в автономном и неавтономном, вынужденном режиме в процессе получения высшего образования.

Организация и методы исследования

Респондентами стали 116 аспирантов Казанского федерального университета информационно-математических и естественно-научных направлений образования (биологические науки, вычислительная математика и механика, физика и астрономия, науки о земле и химические науки).

Участники в форме эссе описывали две противоположные по степени автономности и неавтономности ситуации, связанные с деятельностью в университете. В третьей части эссе им предлагалось сравнить эти ситуации между собой по любым возможным критериям.

На первом этапе анализа были выявлены наиболее часто встречающиеся виды ситуаций: учебная, научно-исследовательская, общественная, творческая и спортивная деятельность. Позже было определено, какие виды ситуаций чаще всего приводятся в качестве примеров преобладания внутренней и внешней мотивации. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Частота встречаемости видов деятельности в ситуаций автономности и неавтономности в студенчестве (n=116, 232 ситуации)

Виды деятельности	автономная ситуация	неавтономная ситуация
Научно-исследовательская	57 (24,5%)	37 (16%)
Учебная	35 (15%)	61 (26,3%)
Общественная	19 (8,2%)	14 (6%)
Творческая	2 (0,9%)	2 (0,9%)
Спортивная	2 (0,9%)	2 (0,9%)
Другая деятельность	1 (0,4%)	-

Как можно заметить, автономные ситуации преимущественно связаны научно-исследовательской деятельностью студентов в университете (почти 25 % от общего числа всех ситуаций), тогда как неавтономные ситуации преимущественно связаны с учебной деятельности и составляют более 26 % от общего числа всех ситуаций. Следовательно, что большая часть участников исследования удовлетворяли потребность в автономии, занимаясь именно, науч-

но-исследовательской деятельностью, учебная же деятельность чаще протекала в вынужденном режиме.

На втором этапе проводился анализ 60 эссе и были определены первоначальные критерии, которые различали описания ситуаций автономности и неавтономности. На основе обобщения первоначальных критериев были выделены 13 вторичных категорий, а именно: эмоциональные проявления; психофизиологические проявления; интеллектуально-эмоциональные проявления; волевые усилия; ценность ситуации для автора эссе; фактор времени в ситуации (восприятие времени, скорость работы, прокрастинация); оптимальность состояния по отношению к деятельности (включенность в ситуацию, погруженность в работу, самоотдача); раскрытие творческого потенциала автора; атрибуция успеха или неудачи внутренним или внешним факторам; влияние ситуации на отношения субъекта с другими людьми; запоминание или забывание материала, полученного в ситуации; влияние ситуации на идентичность и/или самооценку автора; применение приобретенного опыта в дальнейшей жизни.

Из этого списка были отобраны категории, которые описывали различные аспекты психических состояний: эмоциональные проявления, психофизиологические проявления, интеллектуально-эмоциональные проявления, волевые усилия. Кроме них в анализ были включены такие дополнительные категории как фактор времени и ценность ситуации для автора эссе. Эти шесть параметров в совокупности наиболее полно описывали характеристику различий ситуаций автономности как преобладания внутренней мотивации и неавтономности как преобладания внешней, что видно из табл. 2.

Таблица 2.

Частота встречаемости отдельных критериев контент-анализа в эссе

Критерий контент-анализа	Процент	Число
Эмоциональные проявления	47,0 %	251
Интеллектуально-эмоциональные проявления	24,5 %	131
Фактор времени	9,4 %	50
Ценность ситуации для автора эссе	8,1 %	43
Психофизиологические проявления	7,8 %	42
Волевые усилия	3,2 %	17

Анализ частоты встречаемости категорий показал, что описания ситуаций разной степени автономности и неавтономности больше всего содержали указаний на эмоциональные проявления – эмоции, чувства и настроение. Описания интеллектуально-эмоциональных проявлений встречались реже, меньше всего упоминались психофизиологические проявления и волевые усилия.

Детальная картина частоты встречаемости каждого из маркеров психических состояний в тексте эссе, а также критериев, отражающих фактор времени и ценности ситуации и приобретенного опыта для дальнейшей жизни представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Частота встречаемости категорий контент-анализа в ситуациях с внешней и внутренней мотивацией

Критерий	Категории	автономная		неавтономная	
		кол-во	%	кол-во	%
Эмоциональные проявления	радость	22	36,0 %	-	-
	гордость	13	21,7 %	1	1,6 %
	страх	10	16,7 %	12	20,0 %
	воодушевление	4	6,7 %	-	-
	стыд	2	3,3 %	3	5%
	злость (гнев)	1	1,6 %	9	15,0 %
	тревога	1	1,6 %	2	3,3 %
	вина	-	-	3	5,0 %
	подавленность	-	-	2	3,3 %
Интеллектуально-эмоциональные проявления	интерес	36	60,0 %	3	5,0 %
	увлеченность	11	18,3 %	-	-
	творческое вдохновение	3	5,0 %	-	-
	скука	1	1,6 %	7	11,7 %
	непонимание (тупость)	-	-	3	5,0 %
	рассеянность	-	-	1	1,6 %
Волевые усилия	уверенность	8	13,3 %	1	1,6 %
	решимость	5	8,3 %	-	-
Психофизиологические проявления	бодрость	2	3,3 %	-	-
	утомление	2	3,3 %	7	11,7 %
	стресс	1	1,6 %	7	11,7 %
Фактор времени	ускоренное течение времени	13	21,7 %	-	-
	отсутствие прокрастинации	4	6,7 %	-	-
	высокая скорость работы	4	6,7 %	-	-
	прокрастинация	1	1,6 %	16	26,7 %
	замедленное течение времени	1	1,6 %	6	10,0 %

	низкая скорость работы	-	-	3	5,0 %
Ценность ситуации	полезность	14	23,3 %	16	26,7 %
	бесполезность	-	-	9	15,0 %

В ситуациях автономности, т.е. преобладания внутренней мотивации преобладают такие эмоциональные проявления как радость (36 %), страх (16,7 %) и воодушевление (6,7 %). Более трети (21,7 %) респондентов отметили, что во время протекания ситуации или после ее завершения испытывали гордость за себя и результат своей деятельности. Лишь 3,3 % респондентов упомянули чувство стыда, при этом чувство вины не встречалось при описании автономных ситуаций ни разу.

В ситуациях внешней мотивации у респондентов преобладали такие эмоциональные проявления, как: гнев (15 %) и страх (20 %). Некоторые из них заметили, что именно гнев помог им собраться, приступить к деятельности и разрешить проблемную ситуацию. Были отмечены также чувства стыда (5 %) и вины (5 %). Примечательно, что в ситуациях неавтономности состояние гордости упомянули лишь 1,6 % респондентов.

Некоторые эмоциональные проявления почти одинаково часто встречаются в ситуациях внутренней и внешней мотивации. Например, состояние *страха* в ситуации автономности упомянули 16,7 % респондентов, а в ситуации неавтономности – 20 %. При этом состояние тревоги в ситуации внутренней мотивации пережили 1,6% испытуемых, а в ситуации внешней мотивации – 3%. Однако причины состояний страха и тревоги отличались. Многие испытуемые оценивали автономные ситуации как более значимые, они искренне переживали за успешность результата деятельности. В неавтономных ситуациях респонденты часто были не заинтересованы в результатах деятельности, их страх и тревога были вызваны возможными негативными последствиями незавершенной ситуации.

Интеллектуально-эмоциональные проявления в ситуациях внешней и внутренней мотиваций также отличались. В описании автономных ситуаций упоминались состояния интереса (60 %), увлеченности (18,3 %) и творческого вдохновения (5 %). В описаниях неавтономных ситуаций состояния увлеченности и творческого вдохновения не были упомянуты ни разу, а состояние интереса отметили лишь 5 % респондентов. В ситуациях внешней мотивации испытуемые переживали другие состояния, такие как скука (11,7 %) и непонимание (5 %). Примечательно, что в автономной ситуации лишь 1,6% испытуемых переживали состояние скуки.

Волевые усилия в ситуациях автономности и неавтономности также отличались. В ситуациях внешней мотивации преобладало состояние уверенности (13,3 %), респонденты подчеркивали, что были уверены в собственных силах. В ситуации внешней мотивации лишь 1,6 % респондентов отметили психическое состояние уверенности.

В автономных ситуациях, чтобы приступить к активным действиям, испытуемым пришлось приложить волевые усилия, соответственно, 8,3 % респондентов испытали состояние решимости. При описании неавтономных ситуаций состояние решимости не упоминалось ни разу.

Сравнение **психофизиологических проявлений** показало, что в ситуациях с внешней мотивацией преобладает состояние утомления (11,7 %), в ситуациях с внутренней мотивацией состояние бодрости (3,3 %). При этом в ситуациях неавтономности стресс упоминается в 11,7 % случаев, а в ситуации автономности лишь в 1,6 %.

Категории **фактора времени**, такие как прокрастинация, скорость работы и восприятие времени как ускоренного или замедленного также изменяются в зависимости от автономности и неавтономности ситуации. При описании ситуаций преобладания внутренней мотивации 6,7 % респондентов подчеркнули, что незамедлительно приступили к деятельности и 6,7 % из них обратили внимание на высокую скорость выполнения работы, а 21,7 % участников отметили, что автономность ситуации влияет на восприятие времени – субъективно оно ускоряется.

В неавтономных ситуациях результаты были другими. 26,7 % респондентов при выполнении деятельности отметили наличие прокрастинации. Они признались, что откладывали выполнение важного дела до последнего срока – дедлайна. При этом 10 % участников отметили замедленное восприятие времени, а 5 % - обычно не свойственную им низкую скорость работы.

Рассмотрим следующую категорию – **ценность ситуации** для автора эссе. Интересно, что и автономная, и неавтономная ситуации были оценены как полезные (23,3 % и 26,7 %, соответственно). Значит, вне зависимости от вида мотивации полученный опыт ситуации ценен и используется в дальнейшей жизни. При этом любопытно, что бесполезными 15 % испытуемых признаны только ситуации неавтономности, т.е. внешней мотивации, и ни один респондент не упомянул бесполезность ситуации автономности, т.е. внутренней мотивации.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что в ситуациях, когда человек является инициатором собственных действий и удовлетворяет свою потребность в автономии, он чаще испытывает положительные психические состояния – радость, гордость, интерес, увлеченность и уверен-

ность. В ситуациях, когда действия человека контролируются извне и потребность в автономии не удовлетворяется, человек чаще переживает отрицательные состояния – гнев, вину, стыд, скуку и утомление. С этим сопряжены изменения в восприятии времени, скорости работы: удовлетворение потребности в автономии увеличивает скорость работы, с неавтономными ситуациями студенты справляются медленнее. При этом субъективная ценность автономных и неавтономных ситуаций примерно равна, и только неавтономные ситуации могут оцениваться как бесполезные.

Таким образом, выдвинутое предположение подтвердилось: в зависимости от степени автономности и неавтономности ситуации, т.е. преобладания внешней или внутренней мотивации в образовательной деятельности, студенты испытывают разные психические состояния.

Литература

Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 103–121.

Калимуллина И.Р. Влияние мотивации на психические состояния спортсменов в тренировочно-соревновательном процессе: Дисс…. канд. психол. н. Казань, 2008.

Овчарова Е.В. Особенности мотивации профессиональной деятельности медицинских сестер и ее влияние на проявление психических состояний // Современные проблемы науки и образования». 2015. № 2. Ч. 2. [Электронный ресурс].

Прохоров А.О. Психология состояний. М.: Когито-Центр, 2011.

Прохоров А.О., Мирзиев И.Х. Образ желаемого состояния и мотивация в регуляции психических состояний // Вопросы социальной психологии личности: Сб. статей. Вып.4. Саратов: Научная книга, 2003. С. 72-80.

Хекхаузен Н.Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1986.

Berlyne D.E. Aesthetics and psychology. N. Y.: Appleton-Crofts, 1971.

Chirkov V., Vansteenkiste M., Tao R., Lynch M. The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students // International Journal of Intercultural Relations. 2007. Vol. 31. P. 199-222.

Csikzentmihalyi M. Beyond boredom and anxiety. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.

deCharms R. Personal causation: The internal affective determinants of behavior. N. Y.: Academic Press, 1968.

Deci, E.L., Ryan, R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. P. 227-268.

Di Domenico, S. I., & Ryan, R.M. Commentary: Primary emotional systems and personality: An evolutionary perspective // Frontiers in Psychology. 2017a. Vol. 8. P. 1414.

Di Domenico, S.I., & Ryan, R.M. The emerging neuroscience of intrinsic motivation: A new frontier in self-determination research // Frontiers in Human Neuroscience. 2017b. Vol. 11. P. 145.

Lee, W. Insular cortex activity as the neural base of intrinsic motivation // Recent developments in neuroscience research on human motivation / S. Kim, J. Reeve, & M. Bong (Eds.). Bingley, UK: Emerald. 2016. Vol.19. P. 127-148.

Marsden, K. E., Ma, W. J., Deci, E. L., Ryan, R. M., & Chiu, P. H. Diminished neural responses predict enhanced intrinsic motivation and sensitivity to external incentive // Cognitive, Affective, Behavioral Neuroscience. 2015. Vol. 15. P. 276-286.

Murayama, K., Izuma, K., Aoki, R., & Matsumoto, K. "Your choice" motivates you in the brain: The emergence of autonomy neuroscience // Recent Developments in Neuroscience Research on Human Motivation / S. Kim, J. Reeve, & M. Bong (Eds.). Bingley, UK: Emerald. 2016. Vol.19. P. 95-125.

Ryan, R. M., Lynch, M.F. Motivation and classroom management // A companion to the philosophy of education / R. Curren (Ed.). Oxford: Blackwell, 2003. P. 260-271.

Ryan, R.M., Deci, E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. N. Y.: Guilford, 2017.

White R.W. Competence and the psychosexual stages of development // Nebraska Symposium on Motivation. 1960. Vol. 8. P. 97-140.

White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychol. Review. 1959. Vol. 66. P. 297-333.

THE EXPRESSION OF AUTONOMY IN THE PSYCHOLOGICAL STATES OF STUDENTS

[1]Salikhova N.R., [2]Lynch M.F., [1]Eremeeva A.V.

[1]Kazan (Volga region) Federal University, Kazan

[2]University of Rochester, Rochester, USA

Abstract. The present article considers the influence of extrinsic and intrinsic motivation on the psychological states of students. The goal of the empirical research was to define the specifics of the psychological state under conditions of autonomy and nonautonomy. Participants (n = 60) described situations of extrinsic and intrinsic motivation in the university. Differences in emotional, intellectual-emotional, psychophysiological, and volitional expressions of states were identified. In situations of autonomy participants noticed positive states (joy, inspiration, interest, engagement, and confidence). In nonautonomous situations participant described negative states (anger, fatigue, boredom, stress, and guilt). Fear was observed with almost equal frequency in situations of intrinsic and extrinsic motivation. Autonomy sped up the perception of time and increased the speed of one's work. The personal value of autonomous and nonautonomous situations was comparable, however the latter were more often considered to be useless.

Key words: psychological states, intrinsic motivation, autonomy, self-determination, education, students, situation

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КРИЗИСА СТАРЕНИЯ

Сапогова Е.Е.
Московский педагогический государственный университет», Москва

Аннотация

В рамках экзистенциальной парадигмы представлена авторская гипотеза о психологическом содержании кризиса старения. Показано, что он является индивидуальным переходом от потенциально открытого горизонта жизненных событий к его осознанной ограниченности. Центральное переживание кризиса аргументировано как принятие своей жизни как состоявшейся, единственно возможной и завершившейся во всей ее возможной экзистенциальной полноте. Характерной чертой кризиса является переживание личностью моментов разотождествления с самой собой, необходимых для принятия своего «Я-наличного» как результата принципиальной экзистенциальной недостижимости всей полноты самовоплощения.

Ключевые слова: личность, возрастные кризисы, развитие, кризис старения

На взрослый возраст приходится два кризиса (кризис среднего возраста и кризис старения или пожилого возраста), психологическое содержание которых часто смешивают, хотя даже на первый взгляд они не схожи.

Во-первых, кризис среднего возраста возникает на волне *обладания человеком всей полнотой развития всех психических функций,* достаточного количества жизненной энергии для преодоления трудностей и для достижения еще не достигнутых, но уже вероятностно представленных в сознании целей, а также осознания наличия временного ресурса жизни и возможности им распорядиться иначе, чем на предыдущих этапах.

Кризис старения появляется на фоне субъективного переживания *угасания психических и физических функций*, снижения уровня сил и здоровья, а также осознания того, что некоторые цели, даже будучи поставленными, уже не могут быть достигнуты из-за малого временного ресурса и/или определенных событий уже реализованной, свершившейся части жизни.

Во-вторых, лежащие между этими кризисами десятилетия зрелости в значительной степени изменяют отношение к субъекту со стороны социума и людей, которые старше («деды», которые всегда обладали «правом» его оценивать) или моложе него («сыновья», у которых обнаружилось это право, когда человек переходит в группу старших по возрасту). Его создает возрастной символизм, определяющий разное социальное предназначение и функции поколений и возрастных когорт. В 30-35 и даже 40 лет человек, каким бы он ни был, как бы ни складывалась его собственная жизнь, имплицитно воспринимается и

психологически примыкает к поколению «образцов», чья деятельность *определяет социальный прогресс, инновационные направления развития общества и является его актуальным ресурсом.*

После пятидесяти, хочет того или нет, он постепенно начинает вдвигаться в когорту «наставников», «учителей», «авторитетов», задача которых – *упрочение универсальных социальных традиций, верификацию и приращение* их за счет опыта индивидуально прожитой жизни, что провоцирует стремление кардинально не менять ни себя, ни мир вокруг себя. Человек мысленно покидает ряды «еще взрослеющих», имеющих «право» на жизненные эксперименты и ошибки, и начинает относить себя к тем, кто уже сделал свою жизнь, не имеет необходимости экспериментировать с ней (да и временно́го ресурса для этого), и ориентироваться на «взрослые» и в каком-то смысле универсальные ценности.

В-третьих, социальный и технический прогресс, совершающийся непрерывно и быстро, в каком-то смысле вычерпывает заложенные социализацией социально-адаптивные ресурсы зрелой личности и, если до 35-40 лет она функционировала, в основном *наращивая запас актуального когнитивно-эмоционального опыта* (прецедентного и накопленного индивидуально) и имея за плечами социокультурный тыл в лице старшего поколения (достаточно вспомнить феномены детей-бумерангов и кидалтов), то к 60-65 ей приходится *одновременно и пополнять, и расходовать этот ресурс,* рассчитывая уже только на себя (и даже общество уже не подгоняет и не принуждает развиваться, как это делалось в первичной социализации).

Последнее делает жизнь значительно более напряженным и неоднозначным процессом, особенно если личности хочется оставаться современной. И это часто фрустрирующее человека напряжение жизни на фоне увядания психических и физических возможностей создаёт условия для кризиса и последующего психологического старения. Создание новых жизненных модусов на фоне старения становится с каждым годом все более проблематичным (особенно, если на предыдущих этапах жизни личность не вполне справилась с нормативными возрастными задачами – нет статуса, нет профессии, нет семьи, нет детей и пр.). Может быть, поэтому самый низкий «уровень счастья» (ощущение полноты бытия, состояние радости и удовлетворенности проживаемой жизнью) люди испытывают именно к концу взрослости, приближаясь к пятидесяти годам – здесь всегда находится то, «чего нет и уже не будет» *(Холлис, 2002)*.

Под кризисом старения обычно понимают *процесс перехода от поздней зрелости к пожилому возрасту*, наступление и длительность которого во многом зависят от индивидуальных параметров жизни личности: событий, ценностей, жизненных стратегий, установок, последствий совершённых или несо-

вершённых поступков и т.п. *(Психология, 2003)*. Значимый контекст понимания здесь образует экзистенциальная психология, в рамках которой фокусом анализа становится его субъективное осознание, взятое *в индивидуальной жизненно-смысловой перспективе*.

Пока речь идет о *становящемся* субъекте, вполне достаточным объяснением природы возрастных кризисов является идея, что изменившийся субъект старается преодолеть «старую» социальную ситуацию развития с помощью новых психических ресурсов и достичь новой целостности между собой и социальной средой. В этом плане социальная среда выступает как фактор, непрерывно влекущий за собой «поток изменений» в развитии. Но для человека, преодолевшего кризис середины жизни и завершающим пору зрелости, где внутренние противоречия онтогенеза накладываются на накапливающиеся противоречия индивидуального жизненного пути личности, этого объяснения недостаточно.

К 60-65 годам социальная среда значительно меньше претендует на роль непосредственного «двигателя», «указателя направления» развития, поскольку активность и психические возможности «уходящей человеческой натуры» перестают быть актуально востребованными обществом, а «вросший» в социальную среду, универсализировавшийся субъект уже давно идентифицирован с ее ключевыми концептами и моделями.

Человеку приходится искать ресурсы для продолжения жизни уже *не столько в требованиях и запросах социальной среды, сколько в самом себе как её части,* то есть в каком-то смысле решать задачу не адаптации к реалиям жизни, а обогащения ее собой, интеграцией в ее опыта своей жизни. Для зрелой личности речь может идти *о поиске символического и экзистенциального содержания собственного существования, нахождению своего места в мироздании* и т.д.

Метафорически говоря, человек удаляется от реальности внешней и углубляется в реальность внутреннюю, что становится трудной «работой» для индивидуального сознания. Преодоление этого кризиса может иметь своим результатом как дезорганизацию, разрушение личности, так и новую интеграцию, поскольку жизнь продолжается, и осознание ее как надличностного *экзистенциального блага* за редким исключением сохраняется взрослым человеком до последнего. Новая интеграция предполагает *иную концепцию индивидуальной жизни*, другой образ «Я», освоение новых жизненных ценностей и смыслов и т.д.

Трудности в анализе «кризиса старения» начинаются с попытки как-то «привязать» его к временной шале. Во многом интуитивно его помещают в разных точках интервала между 55 и 65 годами, полагая пересечение границы

60-летнего возраста началом старости, а указанное десятилетие зоной появления замечаемых признаков физиологического и психического увядания. Но точно датировать его на шкале хронологического или социального возраста безуспешно по меньшей мере по двум причинам.

Первая состоит в том, что индивидуальный разброс в переживании себя как полного сил, зрелого, состоявшегося, самодостаточного, активного, способного на свершения и т. д. человека довольно велик – достаточно вспомнить, что как возраст личностного расцвета, зрелости в литературе указываются периоды и от 40 до 60, и от 35 до 65 лет. Это значит, что некоторых людей «кризис старения» может не настичь даже и в 65 лет, несмотря на физическое старение. Следовательно, «взрослые» кризисы психологически более подвижны, чем кризисы предшествующих возрастов, поскольку сильнее «заглублены» в индивидуальный опыт и конкретные обстоятельства жизни.

Вторая причина состоит в том, что социальные требования к человеку мало трансформируются и слабо конкретизируются в жизненно-смысловой перспективе, начиная примерно с 35-40 лет, и общество почти не выдвигает каких-то новых специфических задач, обязательных или желательных для разрешения. Получается, что достигшая взрослости личность во многом отдана «на откуп» самой себе и сама решает, в какой мере будет меняться, открываться, самопрезентироваться миру и взаимодействовать с ним.

Человеку, достигшему зрелости, дальше не надо ничего в обязательном порядке доказывать миру, *искать внешнего подтверждения своей ценностности*, он становится более *автономным* от социальной оценки, и ничто извне может и не побуждать его к инициированию новых способов жизни. Это, конечно, новая и непривычная для жизненного опыта ситуация.

Началом кризиса и разворачивания субъективных переживаний собственного старения является ощущение ослабления внешнего социального контроля за целостным течением жизни человека – возникновение нового и сложного переживания *предоставленности самому* себе и, следовательно, необходимости добровольного принятия на себя своеобразной *экзистенциальной обязанности:* отныне только «сам человек обязан решать: быть ли ему началом, продолжением или концом самоорганизующейся, а значит становящейся, а не только существующей, социальной реальности» *(Лукьянов, 2009, с. 8)*.

Это переживание появляется задолго до приближения к границам пожилого возраста, а в отдельных случаях, вероятно, и раньше (если личность вынужденно занимает позицию старшего, отвечающего за свою жизнь и за жизнь других, где первая воспринимается как гарант для второй). Речь идёт о том, что человек утрачивает свойственную периодам взросления, фундаментальную внутреннюю позицию защищенности, окружённости заботой, связанную с тем,

что ответственность за решение значимых для личности жизненных вопросов могла быть потенциально разделена с теми, кто старше, соотнесена с их «резервным» опытом. Метафорически говоря, постепенно для личности заканчивается знакомая по образам и моделям социализации магистраль развития, размеченная чужим опытом, и с какого-то момента она вынуждена жить исключительно и реально «своим умом», поскольку для нее уже нет «впереди идущих».

Нельзя не согласиться с известным тезисом психоанализа, что вынесенное из детского возраста представление о собственной взрослости до определённого момента поддержано, гарантировано наличием значимых взрослых, готовых поддержать, подсказать, направить. Они (обычно родители) до известного времени задают латентные смыслы и векторы жизни, им адресуются достижения и раскаяния; они имплицитно и есть те самые франкловские «для кого», ради которых выносится любое «как». Думается, что «взрослое сиротство» есть не менее травматическое явление, чем в более ранних возрастах и чем может казаться на первый взгляд.

Утрата близких и уход ровесников высвечивают для личности необходимость обращения к осознанию не только усилившейся экзистенциальной ответственности за себя, но и реальность собственной конечности, смертности. Хотя утрата бытийного фундамента в лице родителей в большинстве случаев не становится для зрелой личности фатальным событием, она может становиться стартовой точкой разворачивания кризиса старения. Одним из его триггеров можно считать необходимость пересмотра собственной жизни в сравнении с *явленной в акте переживания утраты завершенностью жизни близкого*, большая часть которой протекала параллельно к его собственной жизни и была материалом оценок, образов, подражаний и рефлексий.

Соответствующие травмирующие мысли, образы и переживания более или менее успешно подавляются, но уже не покидают человека никогда как его собственная *экзистенциальная перспектива* (идеальная форма). Но в эмоциональном и смысловом плане их можно квалифицировать как кратковременные моменты *самоотчуждённости, разотождествлённости с самим собой,* выступающие как результат наступившего осознания сокращения, сужения временного диапазона будущего. В эти моменты субъект мысленно изымает себя из значимых контекстов текущей жизни и вбрасывать в обстоятельства, ещё не наступившие, но уже представленные в сознании («мир/работа/дети… без меня»).

Симптоматически вхождение в кризис старения нередко описывается как учащающиеся, хотя и ситуативные, «спотыкания об жизнь» («не знаю, как…»); появление «точечных» переживаний экзистенциального одиночества; всплывание в сознании вопросов «зачем?», «надо ли?» с имплицитными ответами «не-

зачем», «*уже* не надо», «не успею», «поздно»; ощущение «отчуждённости от жизни» («многое кажется не имеющим отношения ко мне»).

Это может быть результатом начинающейся и, видимо, типичной для кризиса, *смены масштабирования* в восприятии себя и собственной жизни, сознательного устранения собственной фигуры из фокуса восприятия. Хотя многих респондентов такие переживания приводят в смятение, в них есть конструктивный аспект – все это можно считать признаками универсализации, постепенной слиянности бывшей раздельности «Я-Мир».

В такие моменты течение собственной жизни начинает требовать большей активности, собственных усилий человека в потенциировании будущего. Кризис предполагает некую рефлексивную *деструкцию, саморазотождествление,* но также и *ментальное экспериментирование* с целью нащупывания новой жизненной определенности.

В процессе такого проектирования перед личностью возникает *необходимость очертить индивидуальный жизненный горизонт* и установить «полуоткрытые» (вероятностно-возможностные) жизненный фреймы. Человек, находящийся в «кризисе старения», «открывает», что при всей множественности жизненных вариантов некоторым его интенциям и проектам *не суждено осуществиться в принципе.* И если до сих пор личность жила так, как если бы *полнота её самовоплощения была достижима*, то осознание этой невозможности приводит её в замешательство, рождает эмоционально-когнитивный коллапс – человек как бы на время перестаёт понимать, как, ради чего жить дальше, если сама жизнь не ведет к этой полноте, а ее модусы не являются обязательными, что делать с оставшимся временем жизни, какой из возможных вариантов выбрать, что попытаться реализовать, от чего отказаться.

Это осознание, на наш взгляд, можно считать центральным моментом, экзистенциальным противоречием «кризиса старения» – из жизненной транспективы исчезает «доминанта дали». Речь идет не о будущих и достижимых собственными усилиями событиях и свершениях повседневной жизни (покупках, строительствах, рождении правнуков и пр.), не о том, что еще не все в жизни испытано и опробовано («выучить японский» или «прыгнуть с парашютом», в принципе, не поздно в любом возрасте), а об осознании невозможности воплотить в жизнь себя во всей своей мыслимой полноте и целостности, невозможности встраивания в собственную жизнь всех тех фрагментов, которые создают ее целостное завершенное самотворение.

Иными словами, приходит осознание, что жизнь при всех её возможностях всё равно так и останется *незавершённой, «недоделанной», фрагментарной*, причём не столько из-за лимита оставшегося времени жизни или прошлых обстоятельств, а из-за *объективной бытийной данности человеческой жизни*

как таковой: «стать кем-то» в ней в определённый момент времени можно только один раз и именно за счёт того, чтобы «кем-то не стать».

Понимание *принципиальной незавершённости жизни*, сколько бы она не длилась, ее осознание как сущностной и непреодолимой личностной дилеммы – это «вершинное» для зрелой личности переживание. Но само по себе оно не является трагичным, поскольку его оборотной стороной является экзистенциальное новообразование кризиса – осознание *нескончаемой открытости жизни в потенциально возможное:* пока живёшь, можно начинать и пробовать. Это осознание может рождать своеобразную смелость, непривычный жизненный порыв, снимать осторожность в обращении с жизнью, усиливать «мужество жить».

Эмоционально травмирующим фактором здесь является другое – знание, что и в будущем, сколько бы ни было суждено прожить, не откроется эта возможность полноты самовоплощения. Желаемая полнота жизни при полном осознании ее недостижимости и движении к смерти должна *инициироваться самим субъектом.* В этом смысле «кризис старения», проживаемый конструктивно, есть специфическая попытка «преодоления отчаяния» за счет установления пусть ретроспективной, но все же имевшейся «исполненности» смыслов жизни. Но даже если негативные переживания, страх смерти захлестывают личность, она тем более обращается к прошлому, чтобы в нем найти *самооправдания*.

Таким образом, в объяснении кризиса пожилого возраста мы предлагаем следующую гипотезу: кризис старения есть *переход от потенциально открытого горизонта жизни к его осознанной ограниченности (осознанию собственной завершенности):* осознание *принципиальной незавершенности жизни,* сколько бы она ни длилась, и необходимости самому провести «линию горизонта»; 2) принятие собственной жизни как *завершающейся* и нуждающейся в подведении итогов; 3) принятие *уже реализованных* смыслов своего бытия как правильных и единственно возможных как «там и тогда», так и «здесь и теперь»; принятие себя как *данности и ценности;* 4) обретение свободы *быть и оставаться самим собой* на пути к универсализации, слиянию «Я» и «Мира», обогащению Мира опытом своей жизни.

Теперь можно обозначить точку наступления «кризиса старения»: если *до* определенного момента человек еще предполагал, что так или иначе он может что-то изменить или воплотить, то *за* ним он начинает безвозвратно осознавать, что его жизнь так и пройдёт «без…» – чего-то, что могло бы стать значимым, что придало бы жизни необходимую ценность и смысл. Иными словами, человек сам в каком-то смысле фиксирует для себя линию жизненного «горизонта событий».

Но чтобы ощущение неполноты стало личной трагедией и окрасило кризис в негативные тона, оно должно быть подкреплено представлениями о несостоятельности прошлой жизни, о «напрасно и бессмысленно потраченном времени», о «растраченных возможностях» и т.п.

Но в большинстве случаев этого не происходит: обращаясь к прошлому опыту, человек *всегда имеет шансы его переосмыслить и принять как правильный, единственно возможный* или, по крайней мере, приемлемый и тогда и сейчас. Кризис всегда есть глубинная разотождествляющая «работа над собой», и «новые версии себя», выстраиваемые в рефлексивной автонаррации, вполне можно считать своеобразным механизмом защиты от страха смерти.

Обращение к собственному прошлому в «кризисе старения» не является для личности чем-то принципиально новым – ей и раньше приходилось рефлексировать. Но сейчас личность сопоставляет свое настоящее не столько с *будущими* целями и проектами, рассчитывая риски и переживая менеджерское отношение к жизни, как это было в предшествующих возрастах, но еще и с *прошлым,* и начинает выстраивать новые причинно-следственные цепочки смыслового характера. Человек получает возможность экспериментировать с прошлым сквозь призму настоящего с поправкой на принципиальную неполноту самоосуществления в будущем.

Тем самым он в смысловом и ценностном *амплифицирует* жизненные события с учетом смыслов и последствий разных временных дистанций. И если молодость можно соотнести с экзистенциальной «готовностью/мужеством *стать*» (в потенции – всем, чем человек захочет и сможет), зрелость – с «готовностью/мужеством *быть*» (то есть жить таким, каким стал, или меняться, чтобы снова быть), то последующие возрасты – с «готовностью/мужеством *понять*», состояться в своем уже «ставшем» качестве и принять реализованные смыслы своего становления и бытия.

Из этих сопоставлений своего настоящего с будущим и прошлым рождается еще один феномен «кризиса старения» – *ностальгия по себе,* тоска по невозвратности «себя-прошлого», подкрепленная неизбывной потребностью преодоления сомнений в необходимости своего присутствия в мире, в неслучайности своего бытия.

В основе ее переживания лежат интегрированные и нарратизированные представления и воспоминания человека о себе и прожитой жизни. Для старости вообще характерны особые переживания «вневременного настоящего», стирающего временные рамки и приближающие некоторые события прошлого так, что оно *переживается как настоящее*, как никуда не уходившее и не исчезавшее во времени. Все события между ними, пусть даже годы и десятилетия жизни, кажутся мимолётными и даже не вполне реальными по сравнению с

этими «точками бифуркации», поскольку *из них ничего не извлечено*. Эти «горячие» точки и события, как думается, и образуют реальное содержание индивидуальной жизни, её «сухой остаток», поскольку только из них и были извлечены смыслы и перспективы.

Обращения к прошлому в «кризисе старения» позволяют человеку осознать, каково это – быть таким, как ты есть, в сужающихся перспективах стать иным. Это позволяет личности убеждаться в своей индивидуальной самобытности.

Таким образом, в «кризисе старения» человек стремится *овладеть собой – таким, как есть, принять себя как данность и придать этой данности ценность.* Такие попытки, вероятно, переживаются как акты свободы и глубочайшей *аутентичности*: личность утверждается в своей самости, в своей *свободе оставаться собой,* и это признание, на наш взгляд, есть некий символический акт примирения с неизбежностью движения к смерти.

Одно из основных переживаний «кризиса старения» – новое для личности *ощущение себя несовременным,* маргинальным, постепенно выпадающим из актуальной повседневности. Старение не побуждает искать ответы, оно снимает вопросы, и человек как бы вручает себя своей судьбе, универсуму, общему потоку жизни-смерти. Но тем самым в «кризисе старения» рождается новый активный субъект – *субъект надежды* с его новым целеполаганием.

Литература

Лукьянов О.В. Готовность быть. Введение в транс-темпоральную психологию. М.: Смысл, 2009.

Психология старости и старения / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. М.: Академия, 2003.

Холлис Дж. Перевал в середине пути. Кризис среднего возраста. Аналитическая психология. М.: ИНФРА-М, 2002.

EXISTENTIAL FEATURES OF THE CRISIS OF AGING

Sapogova E.E.
Moscow State Pedagogical University, Moscow

Abstract. From the standpoint of the existential paradigm the author's hypothesis about the psychological content of the crisis of aging is presented. It is shown that crisis is an individual transition from a potentially open horizon of life events to its deliberate limitation. The central experience of the crisis is argued as the acceptance of one's life as held, only possible and completed in all its feasible existential completeness. The feature of the crisis of aging is the person's experience of moments of disidentification with himself, necessary for the acception of "Me-as-is" as a result of the fundamental existential unattainability of the completeness of self-embodiment.

Key words: personality, age crises, development, crisis of aging

ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ В ЛОГИКЕ ПРОЦЕССОВ*

Солондаев В.К.
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль

Аннотация

Дается интерпретация психического состояния в процессуальной логике, на материале исследования узнавания ситуаций актуализации своего психического состояния родителями детей-пациентов. Психическое состояние интерпретируется как результат двух взаимно дополнительных процессов: a) переживание; b) понимание. Действующие и претерпевающие процессов переживания и понимания могут меняться, что определяет сложность психического состояния. Предлагаемая интерпретация решает задачи перехода от обобщенных данных к единичному случаю и планирования психологической помощи родителям ребенка-пациента.

Ключевые слова: психическое состояние, ситуация, процессуальная логика, субстанциальная логика, родители, ребенок-пациент

В настоящей работе мы предлагаем интерпретацию результатов проведенного ранее эмпирического исследования психического состояния в процессуальной логике. Предлагаемая интерпретация рассматривается нами как дополнительная по отношению к существующим. Наша цель - расширение теоретического понимания психических состояний и практического использования результатов.

Вначале кратко охарактеризуем результаты интерпретируемого исследования (*Солондаев, Конева и др., 2017)*. Нами исследовалось узнавание ситуаций актуализации своего психического состояния родителями детей-пациентов. В двух этапах исследования приняли участие 70 матерей (Me возр – 27,0), имеющих детей в возрасте до 7 лет. На первом этапе с помощью методики «Рельеф психического состояния» *(Прохоров. 2009; 2016)* были получены оценки психических состояний в ситуациях стационарного лечения ребенка, «плохой» медицинской помощи, неприятностей на работе, «хорошей» медицинской помощи, а также в ситуации обычного (фонового) психического состояния. По результатам первого этапа были построены два набора описаний, которые на втором этапе предъявлялись для узнавания в той же выборке. Первый набор описаний строился методами машинного обучения, второй набор – по описанной Е.Ю. Артемьевой *(Артемьева, 1999)* схеме согласованных ответов. Результаты исследования позволили сделать следующие выводы.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 17-03-00672

1. Узнавание родителями детей-пациентов ситуаций актуализации своего психического состояния возможно. Однако точность такого узнавания ограничена эмоциональной валентностью ситуации актуализации состояния. Ситуации разной валентности узнаются по описанию состояния точно, а дифференциация ситуаций одной валентности затруднена.

2. Следовательно, существуют основания для «смешения» ситуаций актуализации, различающихся по данным диагностики психических состояний. В повседневной жизни это потенциально может приводить к неправильной оценке родителями своего состояния и затруднять регуляцию поведения.

3. Характеристики, фиксируемые с помощью методики А.О. Прохорова «Рельеф психического состояния», содержательно отражают психологические переживания, а не только лишь вероятностно связаны с актуализирующимся психическим состоянием.

4. Для узнавания ситуации актуализации состояния имеет значение способ построения описания переживаемого состояния: процедуры субъективной семантики (схема Е.Ю. Артемьевой) на исследованном материале оказались более релевантны закономерностям психологического структурирования реальности, чем формально-математические модели.

Выводы 1, 2, 4, на наш взгляд заметно рассогласуются с выводом 3. Если результаты методики «Рельеф психического состояния» содержательно отражают психологические переживания, способ построения описания по данным методики не должен оказывать настолько значимое влияние, чтобы снизить возможность узнавания ситуации актуализации до вероятности случайного угадывания. Кроме того, выводы 1 и 2 об ограниченной точности узнавания ситуации актуализации состояния и возможности «смешения» ситуаций рассогласуются с данными многочисленных исследований, описываемых А.О. Прохоровым. Согласно его данным «образ психического состояния относительно стабилен, независим от ситуации, в которой он переживается, устойчиво репродуцируется, в том числе в стрессовых, напряженных ситуациях» *(Прохоров, 2016, с. 229)*. Сложность интерпретации описываемых рассогласований вызвана, в том числе, отсутствием в работах А.О. Прохорова и сотрудников данных об узнавании испытуемыми ситуации актуализации исследованных психических состояний. Данный момент определяет теоретическую составляющую обсуждаемого вопроса.

Практическая составляющая обсуждаемого вопроса определяется регуляторной функцией психического состояния. «...отсутствие у субъекта четкого образа желаемого состояния влечет за собой актуализацию менее эффективных способов саморегуляции в трудных жизненных ситуациях» *(Прохоров, 2016, с. 204)*.

Подход, разрабатываемый под руководством А.О. Прохорова, убедительно показывает действительную сложность психического состояния, но лишь для «прямой» связи - когда ситуация влияет на состояние. «Обратная» связь – изменение субъективного отражения и (или) узнавание ситуации, актуализировавшей психическое состояние – теоретически предполагается, но не разработана в достаточной для объяснения обнаруженных нами рассогласований мере. Согласно теории А.О. Прохорова, психическое состояние отражается в сознании субъекта как образ – сложный психологический феномен, «в котором слиты воедино знание, переживание и отношение, где знание раскрывается на основе консолидации внутренних ощущений и субъективного опыта, переживание связано с осознанностью и рефлексивностью, а отношение выражает зависимость образа состояния от ситуаций и внутренних механизмов его возникновения, с одной стороны, и влияния образа состояния на регуляторные процессы жизнедеятельности субъекта (планирование, целеполагание, коррекцию и пр.) – с другой» *(Прохоров, Артищева, 2012, с. 63)*. Следовательно, при взаимодействии педиатра с ребенком-пациентом и его родителями у последних актуализируется определенное состояние, регулирующее их дальнейшее поведение. При этом состояние неотделимо от ситуации, его актуализация «обусловлена взаимодействием ситуации (внешняя, предметная и социальная среда) и смысловой организации сознания» *(Прохоров, 2009, с. 49)*.

Полностью соглашаясь с приведенными положениями, мы не находим в них объяснений полученных нами данных, что определяет предпринимаемую попытку расширить теоретические интерпретации психических состояний.

На наш взгляд, объяснения могут быть получены при интерпретации психического состояния в процессуальной логике. Ранее автором логико-смысловой теории, формализующей процессуальную логику, – А.В. Смирновым – совместно с нами была построена интерпретация педиатрической помощи в двух логиках *(Смирнов, Солондаев, 2017)*. Приведем основные положения этой интерпретации.

Субстанциальная логика (С-логика) предполагает рационализацию рассматриваемой ситуации посредством выделения в ней субъектов (сущностей, субстанций), которые наделяются предикатами (свойствами, качествами), непременно допускающими логическую возможность дихотомизации (А/не-А, «полезный – неполезный», «здоровый – нездоровый» и т.п.). Процессуальная логика (П-логика) предполагает рационализацию на основе выделения процессов, связывающих действующее и претерпевающее (процесс лечения, связывающий врача и пациента; процесс заботы, связывающий опекающего родителя и опекаемого ребенка). Одна и та же ситуация всегда может быть описана и в С-логике, и в П-логике. Две логические рационализации равновозможны, не про-

сто не противоречат, но и никак не конфликтуют друг с другом, поскольку встроены в разные картины мира. Они дают разные результаты, которые следует рассматривать не как альтернативные, а как взаимодополняющие (равноистинные).

Заметим, что арабо-мусульманская культура, на материале которой формализована П-логика, дает вполне согласующееся с современными научными представлениями описание психического состояния: «...Состояния оцениваются как добрые, 'комфортные' для человека или, напротив, как недобрые, означающие тот или иной тип внутреннего дискомфорта. ...Состояния принципиально преходящи. Они являются результатом прошлых деяний человека либо обстоятельств его жизни и выражают его эмоциональное отношение к ним. Поскольку состояние представляет собой не просто спонтанную физиологическую и эмоционально-психическую реакцию на обстоятельства существования, но и результат рефлексии над этими обстоятельствами и собственным поведением и отношением к ним, состояние подвержено целенаправленному изменению» *(Смирнов, 2015, с. 238-239)*.

Мы дадим определение психического состояния средствами П-логики и рассмотрим результаты, которые можно получить с помощью нового определения. Первичной реальностью в П-логике являются процессы, связывающие действующего и претерпевающего. Термин «процесс» мы будем использовать далее в непривычном значении, которое прояснится по ходу изложения.

Вначале кратко опишем традиционный С-логический подход. В психологии понятие процесса традиционно обозначает серию последовательных изменений некоторой субстанции (в логическом значении), которая как бы «остается сама собой», закономерно изменяясь в ходе процесса. Рассмотрим в качестве примеров процесс мышления и психическое состояние. Процесс мышления – познавательный процесс – обычно описывает изменение знания мыслящего субъекта. На ранних этапах мыслительного процесса мыслящий субъект не располагает тем знанием, которым будет располагать на завершающих этапах. Процесс мышления конструируется как изменение знания мыслящего субъекта. В процессе мышления знание изменяется, становится более полным в количественном аспекте и содержательно более релевантным в качественном аспекте. Так описывают мышление исследователи, пользующиеся С-логикой

Психическое состояние описывается аналогично – как некоторое логическое обобщение, системное единство набора характеристик состояния. На разных системных уровнях используются разные характеристики психического состояния. Изменение состояния фиксируются как изменения характеристик. Так устроены все методики эмпирического исследования психических состояний. Эмпирические данные интерпретируются в исследованиях психических состо-

яний по такой же логической схеме (С-логика), по которой интерпретируется процесс мышления.

Средствами П-логики психическое состояние может быть описано как два взаимодополнительных процесса – понимания и переживания. Человек, состояние которого интересует исследователя, в процессе понимания выступает действующим, а в процессе переживания претерпевающим. Можно сказать, что два процесса «сходятся на одном человеке», одновременно действующем понимания и претерпевающим переживания. Вопрос, кто является претерпевающим понимания и действующим переживания, обсудим ниже.

Тогда эмпирически фиксируемое психическое состояние – связь двух взаимодополнительных и одновременных процессов: переживания (где человек – претерпевающее) и понимания (где человек – действующее) в той точке времени, которая интересует исследователя.

Результаты по методике «Рельеф психического состояния», конечно, не меняются от данного исследователем теоретического определения. Меняется только теоретическая интерпретация результатов. Но это изменение, как мы увидим, весьма существенно для интерпретации.

В С-логике для каждого зафиксированного состояния может быть найдена ситуация, его вызвавшая. Связь состояния с ситуацией далеко не однозначна. И сама ситуация сложна в психологическом плане. Но теоретически влияние ситуации на состояние предполагается в каждом случае. При благоприятном для исследования стечении обстоятельств можно весьма точно описать ситуацию актуализации состояния. Это следует из теоретических положений многих авторов, концепции которых глубоко и подробно проанализированы А.О. Прохоровым *(Прохоров, 2009; 2016)*.

Но в П-логике, как показано на рисунке 1, психическое состояние родителя ребенка-пациента имеет, как минимум, четыре варианта. Варианты определяются тем, кто является претерпевающим понимания и действующим переживания. Следовательно, гипотетически единая сложная ситуация актуализации состояния и единое состояние как бы «распадается» на четыре более простых ситуации и четыре состояния.

Как мы видим на рисунке 1, возможны разные варианты психического состояния родителя ребенка-пациента. Из них к условно «чистому» состоянию можно отнести только вариант 3 (состояние С), в котором родитель находится «в своем собственном» состоянии. Остальные варианты состояния (1, 2, 4) - условно «смешанные». В них родитель психологически «объединяется» с ребенком – от полной (вариант 4, состояние D) до частичной «захваченности» родителя ребенком (варианты 1 и 2, состояния А и В).

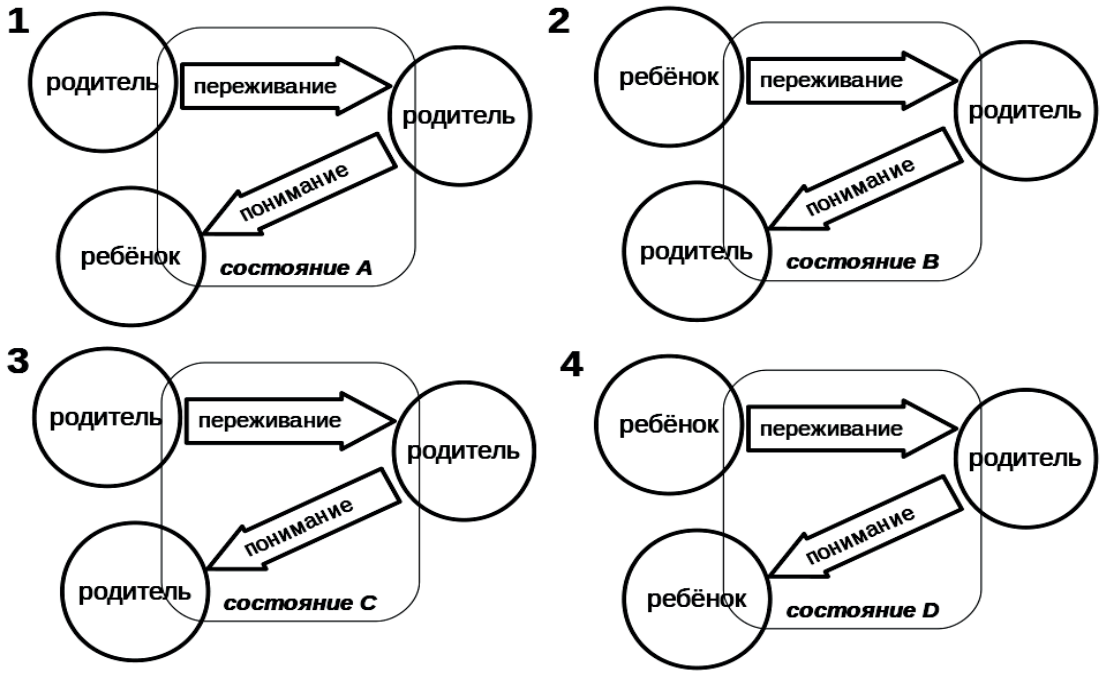


Рис. 1. Варианты психического состояния родителя ребенка-пациента в П-логике.

Кратко охарактеризуем каждый вариант.

1. Состояние А. В данном состоянии понимание связывает родителя с ребенком, а переживание связывает родителя с родителем. В интересующем нас контексте это означает, что родитель переживает собственное понимание состояния здоровья ребенка. Такое возможно, например, когда ребенок ведет себя «как обычно», но по данным медиков у ребенка имеет место заболевание, слабо проявленное внешне, когда медики сообщают родителю о заболевании ребенка.

2. Состояние В. В данном состоянии понимание связывает родителя с родителем, а переживание связывает ребенка с родителем. Это означает, что родитель понимает свои переживания, связанные с эмоциональными проявлениями и поведением ребенка. Такое возможно, например, когда ребенок капризничает из-за болезни, а родитель строит свое поведение, понимая основу капризов и сопереживая ребенку.

3. Состояние С. В данном состоянии и понимание, и переживание связывают родителя с родителем. Это означает, что родитель понимает свои переживания, связанные с состоянием ребенка. Такое возможно во многих ситуациях, в которых родителю нужно выработать вариант собственного поведения вне связи с поведением и эмоциональными реакциями ребенка (взаимодействие родителя с медицинским персоналом, приобретение лекарств, оформление документов и др.).

4. Состояние D. В данном состоянии переживание и понимание связывают родителя и ребенка. Это означает, что родитель полностью сопереживает ребенку, понимая при этом основания переживаемого ребенком дискомфорта.

Учитывая определенную инерционность психики, мы можем считать, что в П-логике состояние родителя ребенка-пациента, фиксируемое с помощью методики «Рельеф психического состояния», в любой момент времени отражает некоторое взаимодействие всех четырех описанных состояний. В определенной мере каждый родитель, обращаясь за педиатрической помощью своему ребенку, выполняет все описанные в характеристиках состояний действия: сопереживает ребенку и поддерживает его (состояния D и B), регулирует собственное поведение, решая «взрослые» вопросы оформления документов и организации педиатрической помощи с учетом относительно «объективного» понимания основания обращения (состояния A и C), В отдельных ситуациях у родителя может возникать и большее число состояний. Но четыре охарактеризованных состояния, на наш взгляд, возникают в любой реальной ситуации, связанной с обращением за педиатрической помощью ребенку, хотя их «относительный вклад» в итоговое состояние может заметно различаться в зависимости от содержания обращения и индивидуально-психологических особенностей родителя.

Согласно предлагаемой интерпретации, достаточно полная объективация ситуации, в которой актуализировалось то или иное психическое состояние родителей ребенка-пациента, психологически маловероятна. Это подтверждается тем фактом, что 2/3 жалоб со стороны родителей обоснованно оцениваются медиками как «психологические», не имеющие предметного содержания, связанного с оказанием педиатрической помощи *(Козлова, Алленова, 2012)*.

Предлагаемая интерпретация в П-логике, на наш взгляд, не противоречит данным исследований психических состояний, а дополняет их, решая три задачи. Первая - теоретическая - задача заключается в объяснении рассогласования полученных нами эмпирических данных с опубликованными ранее. Одновременно решаются две прикладных задачи: задача построения перехода к анализу единичных случаев, и связанная с этим задача определения вектора психологической помощи родителям конкретного ребенка-пациента.

В теоретическом плане рассогласование данных А.О. Прохорова об устойчивости и воспроизводимости образа психического состояния с нашими данными снимается. Достаточно учесть сложность исследованного нами психического состояния родителей ребенка-пациента в ситуации обращения за педиатрической помощью по сравнению с психическими состояниями взрослых испытуемых в ситуациях собственной жизни, исследованными А.О. Прохоровым с соавторами. Теоретическая оценка вероятности случайного угадывания в нашем случае будет составлять не 0,5, а 0,25. Реинтерпретировав

эмпирические данные *(Солондаев, Конева и др., 2017)* с учетом снижения вероятности случайного угадывания, мы увидим статистически значимую вероятность узнавания ситуации актуализации выше вероятности случайного угадывания вне зависимости от способа описания состояния.

В прикладном плане мы получаем объяснение неустойчивости психического состояния родителей ребенка-пациента и ориентир для построения вектора психологической помощи родителям конкретного ребенка-пациента. В данный момент мы не считаем целесообразным подробно обсуждать возможности работы с актуальным – неустойчивым – состоянием родителей и определения меры представленности каждого отдельного состояния. Заметим лишь, что данное направление представляется перспективным. Также сложно сказать насколько родители ребенка-пациента могут построить четкий образ желаемого состояния. Изучение закономерностей описанных в настоящей статье состояний требует проведения новых исследований, которые планируются нами в ближайшей перспективе.

Однако уже в настоящее время можно теоретически аргументировать основной вектор психологической оценки педиатрической помощи и ее психологического сопровождения – изменение психического состояния родителей в направлении привычного – «фонового» состояния. Ориентировка именно на индивидуально привычное – «фоновое» – психическое состояние до настоящего времени не описывалась в психологической научной литературе. Пока с достаточной уверенностью можно сказать лишь то, что из разных вариантов психологической помощи в конкретной ситуации предпочтительным является тот, при котором происходит изменение психического состояния родителей, приближающее состояние к индивидуально привычному. Данная рекомендация в целом согласуется с подходом, ориентированным на качество жизни *(Новик, Ионова, 2013)*, согласно которому при лечении следует минимизировать субъективно воспринимаемые родителями и ребенком ограничения, связанные с болезнью. Согласно принципу дополнительности такое соответствие выводов, формулируемых в разных подходах, может оцениваться как аргумент в пользу обоснованности выводов.

Операционализация и эмпирическая верификация теоретически намеченных в настоящей статье положений будет проведена в наших дальнейших исследованиях.

Литература

Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука; Смысл, 1999.

Козлова А.В., Алленова И.А. Конфликт родителей и персонала детской больницы: психологические причины и пути преодоления // Детская больница. 2012. № 2. С. 13-17.

Новик А.А. Ионова Т.И. Исследование качества жизни в педиатрии. М.: РАЕН, 2013.

Прохоров А.О. Образ психического состояния. М.: Изд-во ИП РАН, 2016.

Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний. М.: Изд-во ИП РАН, 2009.

Прохоров А.О., Артищева Л.В. Образ психического состояния: динамические и структурные характеристики // Экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 2. С. 63-73.

Смирнов А.В. Классическая арабо-мусульманская мысль (Раздел III) // История этических учений. М.: Академический проект; Трикста, 2015. С. 195-290.

Смирнов А.В., Солондаев В.К. Логика осмысления родителями профилактических прививок // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2017. Т. 9, № 5(46) [Электронный ресурс]. URL: http://mprj.ru (дата обращения: 15.09.2018).

Солондаев В.К., Конева Е.В., Лясникова Л.Н. Узнавание своего психического состояния родителями детей-пациентов // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 64-82.

THE MENTAL STATE IN PROCESS LOGIC

Solondaev V.K.

P.G. Demidov Yaroslavl state university, Yaroslavl

Abstract. In present article discussed interpretation of a mental state in the logic of process. Interpretation build on the material of a research of recognition of the situation of actualization of the mental state by child-patients parent's. The mental state is interpreted as result of two mutually additional processes: experience and understanding. The active and passive part of the experience process and the understanding process can change. That defines complexity of a mental state. The offered interpretation solves problems of transition from the generalized data to an isolated case and planning of psychological assistance to the parents of a child-patient's.

Key words: mental state, situation, process logic, substance logic, parents, child-patient

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ КАК ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

Сулейманов Р.Ф.

Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова, Казань

Аннотация

Исследование посвящено связи психоэмоциональных состояний (ПС) и умственных действий: восприятие разных по жанру музыкальных произведений, чтение газеты, решение сканворда. В эксперименте принял участие музыкант 45 лет. ПС диагностировались прибором «Активациометр АЦ-9К». Результаты показали, что наибольшее влияние на мозг оказывает музыка, в меньшей степени − чтение газеты и решение сканворда. Влияние музыки обусловлено сильными эмоциональными переживаниями (Бах) и поиском смысла (электромузыка). Однообразием действий обусловлено чтение газеты и решение сканворда. Диапазон ПС обусловлен сложностью решаемой задачи: чтение (широкий диапазон), восприятие электромузыки (средний), решение сканворда (средний), восприятие музыки Баха (узкий).

Ключевые слова: психоэмоциональные состояния умственные действия восприятие музыки

Введение

Проблема психоэмоциональных состояний привлекает внимание своей особенностью проявлений в разных видах деятельности. В частности, в учебной деятельности, как показывают многочисленные эксперименты, примерно 50% учащихся не особенно утруждают себя школьной «работой». Их состояния практически не изменяются ни на переменах, ни на уроках. Наблюдается полный покой. К этим ученикам относятся как хорошо успевающие, так и слабо успевающие. Первые «отдыхают» потому что им скучно (задания легкие), вторые − потому что не понимают учебного материала, слабо владеют способами решения задач.

И перед школой стояла проблема задействования активности полушарий головного мозга для осуществления эффективного учебного процесса.

Вопросам влиянию музыки на психоэмоциональное состояние человека также посвящено достаточно много работ *(Бочкарев, 2014; Гребенщикова, Васильева и др., 2014; Дизренс, 2013; Догель, 2013; Ильин 2005; Новицкая, 2014)*. В частности, показано благотворное влияние музыки на регуляцию состояний человека, на проявление умственных возможностей, в частности познавательных процессов. Однако широкого изучения проявлений психоэмоциональных состояний при выполнении разных видов действий и деятельности практически не осуществлялось. Это и побудило нас к исследованию этой проблемы.

Материал и методы

Для изучения процессуальных характеристик функционирования головного мозга мы воспользовались прибором «Активациометр АЦ-9К» *(Цагарелли, 2009)*. При помощи данного прибора мы проводили психологическую диагностику психоэмоциональных состояний в процессе выполнения разных умственных действий. Замеры фиксировались 1 раз в несколько секунд (от 30 до 50 сек.). Затем строился график изменения психоэмоциональных состояний испытуемого в процессе выполнения разных умственных действий.

Для восприятия музыки были выбраны музыкальные произведения классической и электронной музыки. Для чтения статей использовалась газета «Аргументы и факты» («АИФ»), а для разгадывания сканвордов − обычные сканворды из газеты «Сканворды». Выбор разных действий по восприятию и переработке информации был обусловлен предпочтениями самого испытуемого.

Кроме этого испытуемый отвечал на вопросы, касающиеся восприятия той или иной музыки, решения сканвордов, а также предпочтения той или иной информации.

В качестве обследуемого был выбран испытуемый, имеющий высшее музыкальное образование, 45 лет. Исследование проводилось в течение 2-х месяцев.

Организация исследования

Решение сканворда. Общее время выполнения задания равно 1 часу и 1 мин. Перед решением сканворда были осуществлены фоновые замеры. Фоновые замеры (всего 10 фиксаций) проводились в течение 4 мин, а процесс решения сканворда 57 мин (92 фиксации). Таким образом, процесс разгадывания сканворда в среднем составил 37 сек. (1 фиксация).

Чтение статей из газеты «АиФ». Общее время выполнения задания равно 1 часу 45 мин. Фоновые замеры (всего 10 фиксаций) проводились в течение 5 мин, а процесс чтения составил 1 час 40 мин (139 фиксаций). Таким образом, в процессе чтения газеты в среднем 1 фиксация равнялась 43 сек.

Восприятие классического музыкального произведения. В качестве классического музыкального произведения был выбран трехчастный концерт И.С. Баха (Бах. Концерт для клавира с оркестром ре минор). Общее время звучания концерта 25 мин. В процессе восприятия было осуществлено 63 фиксации (1 фиксация / 23,8 сек. в среднем).

Восприятие электронной музыки. В качестве электронной музыки были отобраны произведения не отличающиеся особой музыкальной значимостью для испытуемого. Он не отдавал предпочтения этому жанру музыки, она ему не нравилась. Для нас выбор этого жанра был важен с точки зрения сравнения музыки важной, значимой для испытуемого и не важной, не интересной.

Общее время звучания произведений электронной музыки равно 1 час 25 мин. В процессе восприятия музыки было осуществлено 138 фиксации (1 фиксация / 37 сек. в среднем).

Результаты исследования

Суммарная активность левого и правого полушарий является основой психоэмоционального состояния (ПС). Для каждого вида умственных действий будет существовать свой диапазон психоэмоционального состояния как энергетического обеспечения умственной деятельности *(Цагарелли, 2009)*. На основе этих показателей можно судить о том, какое из перечисленных видов умственных действий и как отражается на эмоциональной сфере испытуемого. Во-первых, если диапазон психоэмоциональных состояний относительно узкий, то значит эмоциональная основа однородна. Если же диапазон очень широк, то в этом случае можно говорить о разнообразии эмоциональных реакций испытуемого. Во-вторых, чем выше показатели психоэмоционального состояния, тем сильнее проявляются эмоции.

Ниже представлены фоновые показатели психоэмоционального состояния испытуемого перед решением сканворда (см. рис. 1).

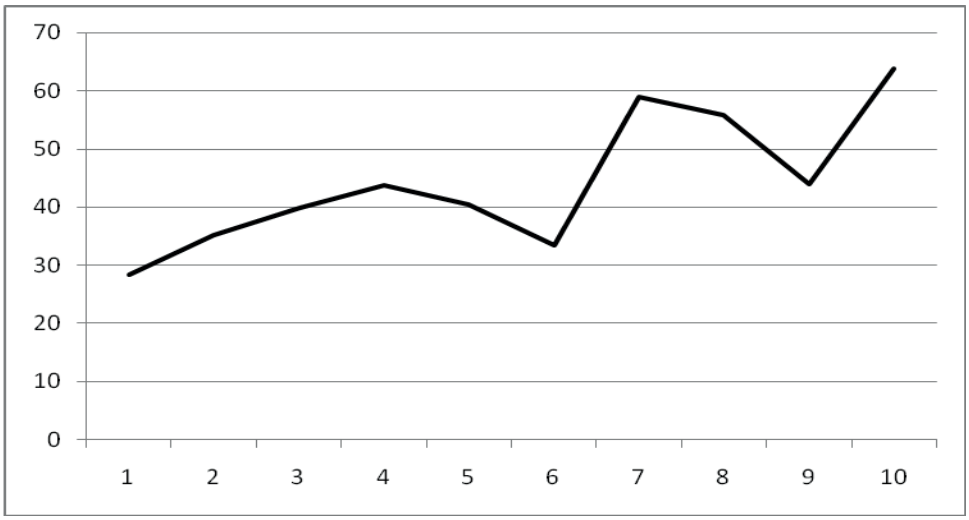


Рис. 1. Фоновые показатели психоэмоционального состояния испытуемого перед решением сканворда.

Из рисунка видно как растет активность психоэмоционального состояния испытуемого, как бы подготовливая умственные ресурсы к выполнению заданий.

На рис. 2 представлены показатели активности психоэмоциональных состояний в процессе решения сканворда.

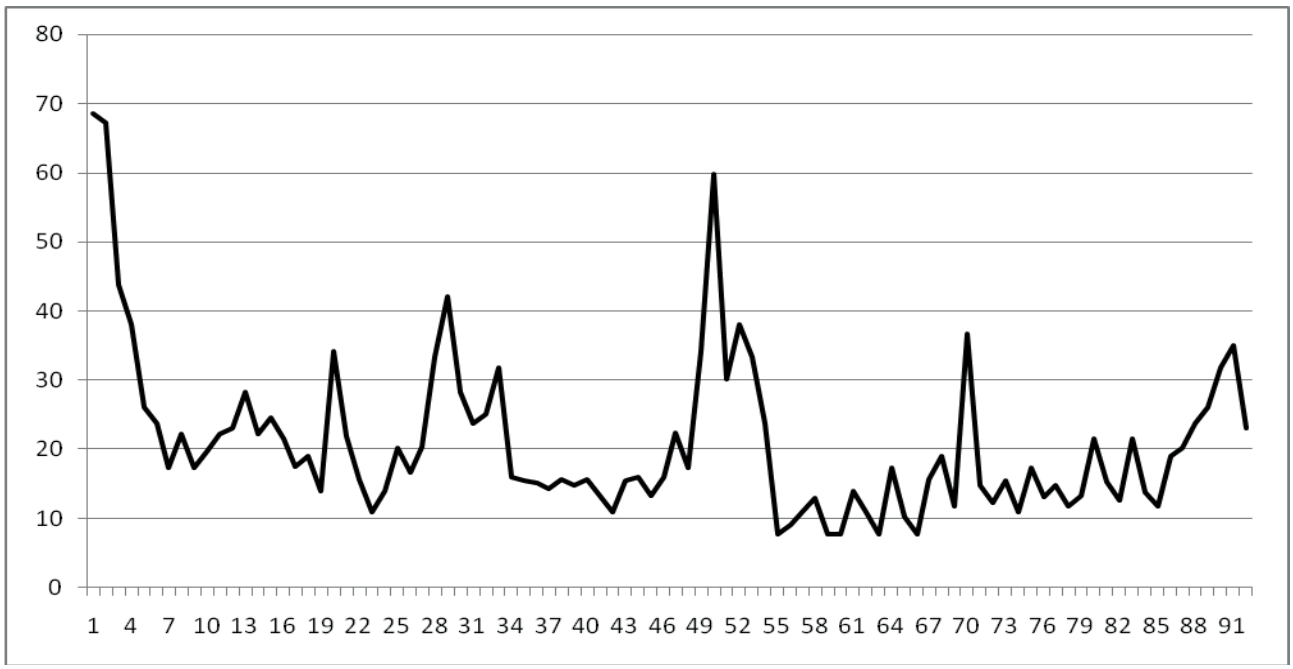


Рис. 2. Показатели психоэмоционального состояния испытуемого в процессе решения сканворда.

Кривая активности психоэмоциональных состояний при решении сканворда достаточно рельефна. Наблюдаются всплески активности, что может быть связано со сосредоточением испытуемым над решением задачи.

Ниже представлены фоновые показатели психоэмоционального состояния испытуемого перед чтением газеты (см. рис. 3).

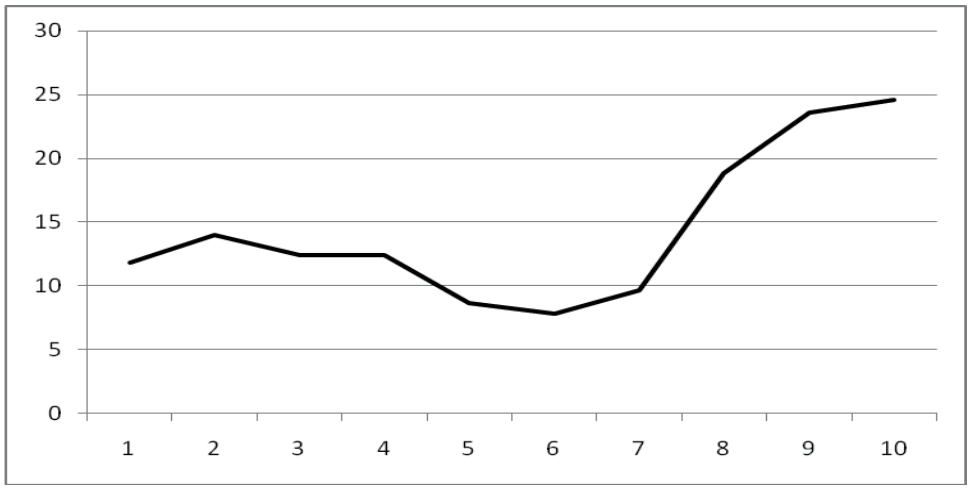


Рис. 3. Фоновые показатели психоэмоционального состояния испытуемого перед чтением газеты.

Наблюдается картина аналогичная фоновым показателям решения сканворда: постепенное повышение активности психоэмоционального состояния. То есть фоновые показатели, своего рода подготовка к выполнению заданий.

Ниже представлены показатели психоэмоционального состояния испытуемого в процессе чтения газеты (см. рис. 4).

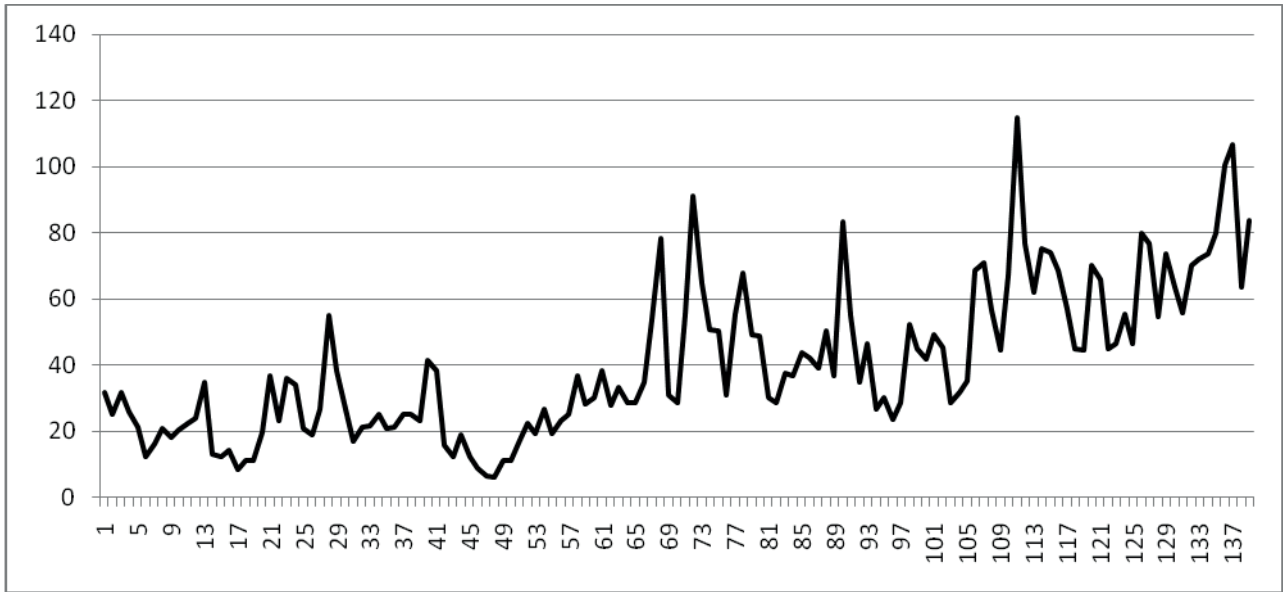


Рис. 4. Показатели психоэмоционального состояния испытуемого в процессе чтения газеты.

Из рисунка видна рельефность психоэмоциональных состояний, что может быть связано с восприятием разной информации. В то же время наблюдается общее движение к повышению психоэмоционального состояния, что можно трактовать как «втягивание» в деятельность, с одной стороны, и повышение интереса к информации – с другой.

Далее рассмотрим изменение психоэмоциональных состояний при восприятии классической музыки (рис. 5). Фоновых замеров не проводилось.

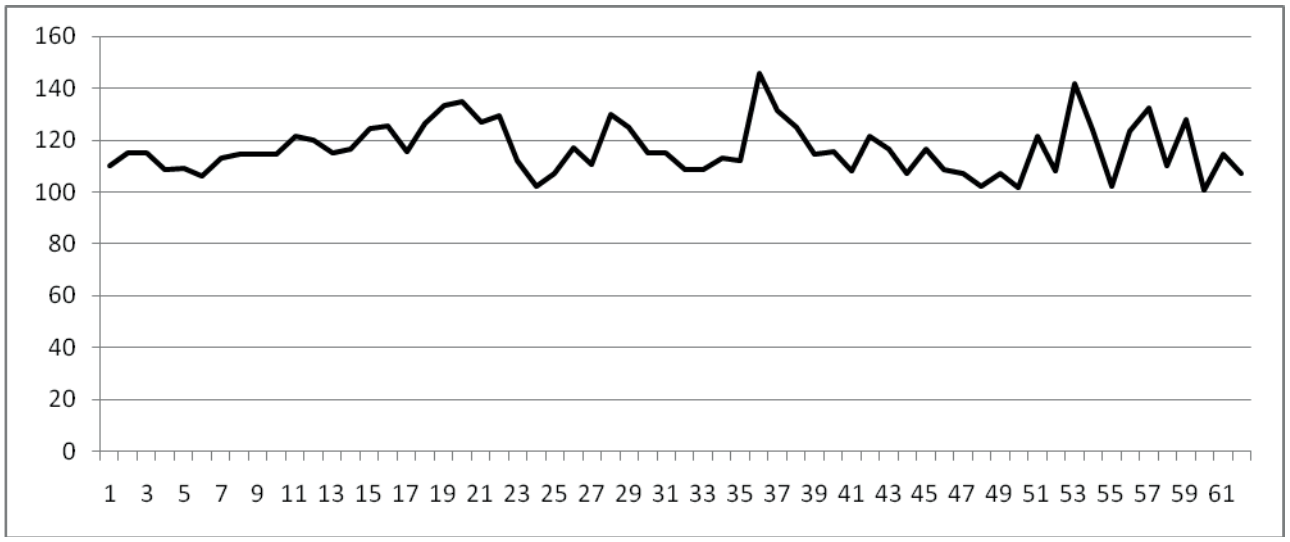


Рис. 5. Показатели психоэмоционального состояния испытуемого в процессе восприятия классического музыкального произведения

В целом можно отметить ровный рельефный план, что может быть связано с восприятием концерта Баха как единого музыкального образа.

При восприятии же электронной музыки (см. рис. 6) наблюдается несколько иная картина. Так как электронная музыка состояла из отдельных музыкальных произведений, то и их восприятие различно.

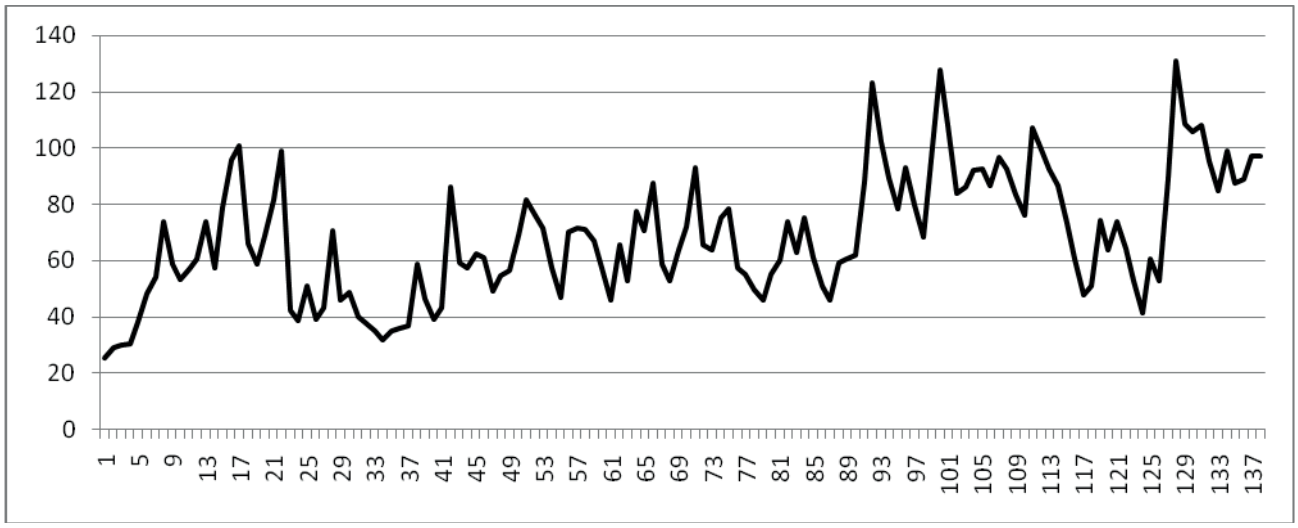


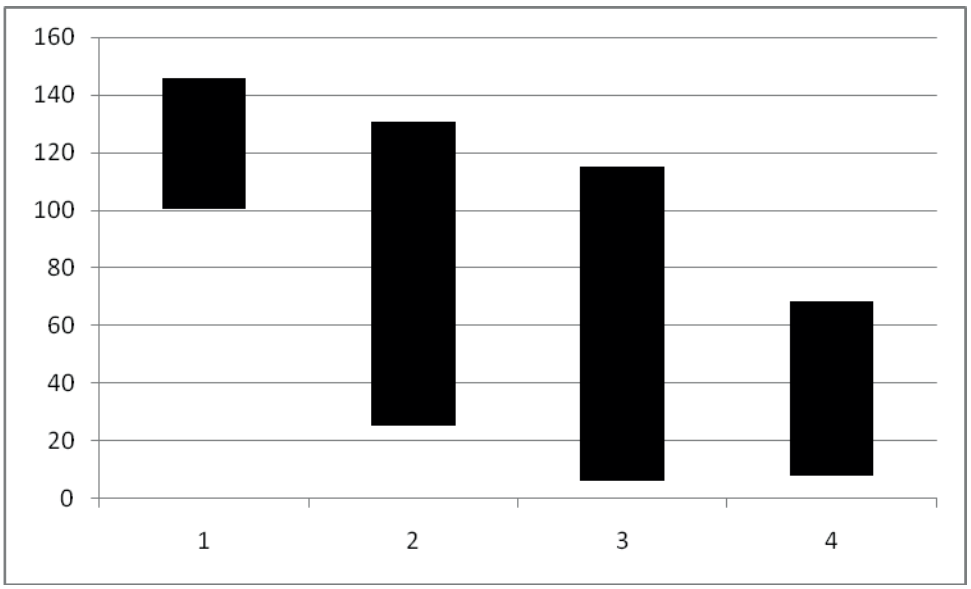
Рис. 6. Показатели психоэмоционального состояния испытуемого в процессе восприятия электронной музыки.

Рассмотрим диапазоны активности полушарий мозга с учетом низких и высоких показателей ПС по каждому виду умственных действий. Нас интересовало насколько высока была активность психоэмоциональных состояний. Восприятие классической музыки (Бах) занимает первую позицию (диапазон составляет от 100,6 до 145,6 у.е.) (см. рис. 7). На 2 месте восприятие электронной музыки (от 25,4 до 130,8 у.е.). На 3 месте чтение газеты (от 6 до 115 у.е.) и на 4-ом – решение сканворда (от 7,8 до 68,6 у.е.).

Наблюдается постепенное снижение активности и эмоциональных проявлений: от восприятия музыки к чтению газеты и решению сканворда (145,6 – 130,8 – 114 – 68,6).

А теперь обратим внимание на диапазон (разницу между низким и высоким показателями) ПС при выполнении разных умственных действий. На 1 месте чтение газеты (диапазон ПС равен 109 единицам (6-115) (№3) (см. рис. 7). На 2 месте восприятие электромузыки (диапазон ПС равен 105,4 единицам (25,4-130,8) (№2). На 3 месте решение сканворда (диапазон ПС 60,8 единиц (7,8-68,6) (№4) и на 4 – восприятие концерта Баха (диапазон ПС 45 единиц (100,6-145,6) (№1).

Подведем некоторый итог. Результаты показали, что мозг в наибольшей степени активизируется при восприятии музыки Баха. Следом идут электронная музыка, затем чтение газеты и решение сканворда.



Примечание: 1 - восприятие классической музыки, 2 - восприятие электромузыки, 3 - чтение газеты, 4 - решение сканворда

Рис. 7. Диапазоны психоэмоциональных состояний испытуемого при выполнении разных умственных действий

Говоря о насыщенности эмоциональных проявлений испытуемого при восприятии музыки Баха и электромузыки, отметим, что, во-первых, испытуемый изначально предпочел музыку Баха электромузыке. Во-вторых, диапазон колебаний психоэмоциональных состояний испытуемого меньше при восприятии музыки Баха по сравнению с восприятием электромузыки. Это объясняется тем, что концерт Баха представляет собой единое целое, объединенное музыкальным образом художественного произведения. В то время как электромузыка не содержит никакого музыкального образа и вызывает пеструю мозаику разных эмоций, чем и объясняется широкий диапазон психоэмоциональных состояний.

Испытуемого в произведении Баха восхищал звук, качество исполнения, он обращал внимание на логику развития музыкального произведения. В самом произведении отмечал песенность, красоту мелодии. Думается, что красота мелодии с широтой и глубиной драматизма (1 части Allegro), способствовала повышению психоэмоционального состояния. Что интересно, и во второй, медленной части (Adagio), этому способствовала мрачная, сосредоточенная экспрессия. Основой для эмоциональной активности явился художественный образ музыкального произведения, а также эмоциональная реакция на музыку.

По отчету испытуемого произведения электронной музыки не вызывали особых эмоций как с точки зрения оригинальности композиций, так и «зараже-

ния» эмоциями; восприятие электронной музыки было обусловлено поиском смысла.

Поясним, что электронная музыка создается компьютером и фактически не содержит музыкального образа. Это своего рода музыкальный ребус – слушатель пытается логическим путем найти образ, которого нет.

Сравнительно узкий диапазон и низкая эмоциональная насыщенность, связанная с решением сканворда, объясняется единообразием самого умственного действия.

Наиболее широкий диапазон активности полушарий мозга и относительно высокий уровень психоэмоциональных состояний наблюдались при чтении газеты. Это можно объяснить разнообразием воспринимаемой информации (например, от скучной, не интересной до завораживающей, познавательной) и сложностью умственных действия при чтении и критическом анализе информации.

Кроме того, благодаря большому жизненному опыту испытуемого, ему удалось выработать критический стиль чтения, что дает возможность не только понимать текст, но и анализировать его с разных сторон (читать между строк), формируя свою позицию.

Таким образом, эксперимент показал, что наибольшее влияние на мозг оказывает музыка, что следует учитывать при воспитании школьников. При этом необходимо учесть, что не всякая музыка оказывает эффективное влияние на мозг. А это очень важно, так как речь идет о развитии мозговых функций человека.

Эксперимент показал важность учета процессуальных характеристик, связанных с диагностикой психоэмоциональных состояний для изучения творческих возможностей человека. Опираясь на показатели ПС, можно эффективно корректировать и развивать эмоциональную сферу человека, повысить эффективность деятельности и обучения. И что немаловажно, использование данного подхода позволит поднять на более высокий уровень профориентационную работу со школьниками.

Литература

Бочкарев Л.Л. Проблема адекватности восприятия музыки // Музыкальная психология и психотерапия. СПб. 2014. №3.

Гребенникова А.В., Васильева А.Г., Удачина Е.Г. Влияние различных видов музыки на психическое состояние человека // Невербальное поле культуры. М., 2015. С. 76-102.

Дизренс Ч. Влияние музыки на поведение. М.: Изд-во Московской государственной консерватории, 2013.

Догель, И.М. Влияние музыки на человека и животных. Казань, 2013.

Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005.

Новицкая Л.П. Влияние различных музыкальных жанров на психическое состояние человека // Психологический журнал. 2014. № 6. С. 79-85.

Цагарелли Ю.А. Системная диагностика человека и развитие психических функций. Казань: Изд-во «Познание» Ин-та экономики, управления и права, 2009.

PSYCHOEMOTIONAL STATES AS AN ENERGY ENSURING OF MENTAL ACTIONS

Suleymanov R.F.

Kazan Innovative University nambe after V.G. Timiryasov, Kazan

Abstract: The study is devoted to the relationship of psycho-emotional states (PS) and mental actions: the perception of different genres of music, reading the newspaper, the solution scanword. The musician took part in the experiment for 45 years. PS were diagnosed by the device "Activiometer AC-9K". The results showed that music has the greatest impact on the brain, to a lesser extent - reading the newspaper and solving the scanword. The influence of music is due to strong emotional experiences (Bach) and the search for meaning (electronic music). The monotony of actions is due to reading the newspaper and the solution of the scanword. The PS range is determined by the complexity of the problem being solved: reading (wide range), the perception of electronic music (medium), the solution of a scanword (medium), the perception of Bach music (narrow).

Key words: psychoemotional states mental actions perception of music

ДИНАМИКА ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ ТРУДНОСТИ*

Фалилеева М.В., Юсупов М.Г.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань

Аннотация

В статье представлены результаты исследования динамики психических состояний в процессе решения геометрических задач продуктивного и репродуктивного уровня. Показано, что в ходе решения творческих задач школьники преимущественно переживают негативные психические состояния, относящиеся к мотивационной, интеллектуальной и волевой сферам психики. Показатели интеллектуальных состояний достигают наибольших значений на этапе пони-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан, проект № 17-16-16012

мания и анализа задач, при этом процесс решения задач продуктивного уровня сопровождается всплеском как отрицательных, так и положительных состояний.

Ключевые слова: математическая задача, трудность задачи, психические состояния, деятельность, школьники

Введение

1. Актуальность исследования. В условиях интенсивно меняющегося информационного общества многие страны мира сталкиваются с идентичными проблемами математического образования – это падение мотивации к изучению математики и, как следствие, качества математической подготовки учащихся. Умение решать математические задачи – это необходимый компонент математической подготовки. Этим определяется актуальность исследования современного состояния проблем диагностики и развития умения школьников решать математические задачи.

В целях повышения эффективности решения математических задач предлагается изучение психических состояний учащихся и поиск возможностей их регулирования в процессе деятельности. Психические состояния являются, с одной стороны, динамичным психическим явлением, которое зависит как от внешних условий, так и от личностных качеств человека. С другой стороны, психические состояния в ходе деятельности оказывают влияние на успешность ее реализации *(Прохоров, 1991)*. Осознание своего состояния – это первый и самый важный шаг к его регулированию, следовательно, и к регулированию успешности своей деятельности. Исходя из этого, умение регулировать свое состояние в процессе решения задач на уроках или экзаменах позволит учащимся достигнуть больших результатов в обучении.

Понимание педагогом причин смены психических состояний учащихся в процессе решения математических задач различного уровня трудности позволит более эффективно организовать их учебную деятельность, в частности, своевременно использовать методические и психологические приемы, способствующие нивелированию негативных состояний.

2. Понятие уровня трудности математической задачи. Для изучения динамики психических состояний учащихся в процессе решения задач необходимо понимание структуры, классификации и особенностей процесса решения математических задач.

Процесс решения математической задачи включает в себя совокупность действий человека, направленных на ее решение: от первого ознакомления с условием задачи до формулировки решения *(Фалилеева, Чошанов, 2015)*. Процесс решения задачи состоит из нескольких этапов. Существуют различные

подходы к выделению этапов решения математической задачи; основополагающим для многих российских и зарубежных методистов является работа Д. Пойа *(Пойа, 1961)*. Он выделяет четыре основных этапа решения задачи.

1) Понять предложенную задачу. Здесь в центре внимания содержание задачи, условия, заключение, степень определенности неизвестного в задаче (избыточность, недостаточность данных), переформулировка, взаимосвязь с другими задачами (простыми, с известным решением, типовыми).

2) «Анализ». На этом этапе рекомендуется формулирование отношения между известными данными и искомым, преобразование искомого или его замена на неизвестную, связанную с данными; решение части задачи (подзадачи); решение задачи при исключении отдельных данных; рассмотрение частных случаев; проведение аналогий.

В практике решения школьных задач репродуктивного уровня эти два этапа для учащихся практически неразличимы. Если задача простая, то прочитав ее условия, учащийся начинает сразу ее относить к тому или иному классу известных задач. Разделение первых двух этапов свойственно проводить людям, имеющим опыт продуктивной деятельности при решении сложно структурированных, трудных задач.

3) «Синтез» – это реализация найденной идеи решения. Д. Пойа дает две рекомендации – обосновано строить каждый шаг решения и заменить термины их определениями.

4) Проверка и критическая оценка. Предлагается проверить правдоподобность результата, осуществить проверку, поискать другие способы решения (альтернативные или более рациональные), обратить внимание на интересные факты, «сопутствующие» найденному решению *(Пойа, 1961, с. 204)*.

Эффективность процесса решения математической задачи во многом детерминирована уровнем ее трудности для решающего. Понятие «уровень трудности математической задачи» определяется через совокупность ее объективной и субъективной составляющих *(Крупич, 1995)*. Самые простые задачи требуют реализации не всех, но нескольких вышеназванных этапов, поскольку направлены на воспроизведение, работу по алгоритму, т.е. при решении простых задач достаточно репродуктивной деятельности.

Понимание уровня трудности задач подразумевает различные их классификации *(Крупич, 1995; Пойа, 1961; Stein et al., 1996)*. Мы будем придерживаться классификации В.П. Беспалько *(Беспалько, 1989).*

В школьной практике редко встречаются задачи нетипового уровня, иногда учащиеся за все время обучения совсем не сталкиваются с задачами творческого уровня. Подавляющее большинство учащихся имеет опыт решения математических задач репродуктивного уровня и, опираясь на этот опыт, пытаются

решать задачи продуктивного уровня. Перенос опыта репродуктивной деятельности приводит к неудаче в решении математических задач продуктивного уровня, что в свою очередь создает психологический барьер в понимании технологии решения задач различного уровня трудности.

Таблица 1.

Классификация уровня трудности математических задач по В.П. Беспалько

№	Тип задач	Цель	Ситуация	Действия по решению задачи	Действия учащегося
1	«ученический»	+	+	+	выяснить соответствие
2	типовой	+	+	±	применить ранее известный алгоритм
3	нетиповой	+	±	–	применить ранее неизвестную последовательность действий
4	творческий	±	±	–	провести исследование

3. Деятельностные психические состояния в процессе решения математических задач. Процесс решения математических задач сопровождается определенными психическими состояниями, которые в соответствии с классификацией А.О. Прохорова *(Прохоров, 1991)*, можно отнести к группе деятельностных состояний. Ситуации учебной деятельности, от повседневных, привычных до напряженных, стрессовых (на экзаменах, контрольных), определяют специфику организации психических состояний учащихся, степень включенности различных индивидуально-психологических и субъектно-личностных свойств в структуру состояний *(Прохоров, Чернов и др., 2013)*.

В последнее время широкое распространение получили исследования феноменологии психических состояний в процессе изучения математики. В частности, рассматриваются состояния скуки, «вовлеченности», разочарования, удивления и др. Изучаются закономерности взаимосвязи состояний, их влияние на продуктивность решения задач *(Baker, 2010; Rouxel, 2000)*. Исследуются отдельные когнитивные состояния, сопровождающих процесс решения задач, например, «чувство сложности» решаемой задачи и его влияние на процесс решения *(Efklides, 1997)*.

Психологические концепции функциональной асимметрии положительных и отрицательных эмоций *(Fredrickson, 2013)* вызвали ряд прикладных исследований, посвященных влиянию негативных психических состояний на академические успехи в математике *(Sewell at al., 1983)*. Так, было показано, что тревожность и состояние «неприязни к математике» существенно ухудшают математические достижения. С другой стороны, позитивные состояния радости,

заинтересованности, любопытства и др. способствуют успешному освоению математических дисциплин *(Stillman, 2004)*, благодаря генерации познавательных состояний повышается рациональность мышления, возрастает уровень осознаваемости условий, способов и приемов, ведущих к правильному решению задач *(Hannula, 2012)*.

Теоретической основой психологической стороны нашего исследования является концепция функциональных структур психических состояний в контексте изучения психологических механизмов ментальной регуляции состояний человека *(Прохоров, Юсупов, 2017)*.

Организация исследования

Существует обширный перечень исследований, посвященных праксическим (деятельностным) состояниям в процессе обучения, однако настоящее исследование направлено на изучение процесса решения математической задачи определенного уровня трудности в отрыве от учебного процесса. Нам важно понять, как меняются психические состояния в процессе решения одной задачи, относящейся к репродуктивной или продуктивной деятельности. Поэтому при создании условий для проведения психологического анкетирования и математического тестирования респондентов создавались максимально комфортные условия (доверительные, построенные на заинтересованности учащихся, просьбе помочь в исследованиях, отсутствие отметок за решенные задачи). Более того, цель математического тестирования учащихся была смещена, сфокусирована на психологической стороне эксперимента, чтобы оградить учащихся от тревожности при решении математических задач.

В основу эксперимента была положена методика диагностики психических состояний А.О. Прохорова *(Прохоров, 1991)*. В группу положительных деятельностных состояний автор включает: *активацию, бодрость, веселье, восхищение, внимание, интерес, радость, спокойствие, счастье, удовлетворенность, удовольствие, терпение, настроение (хорошее), задумчивость, раздумье.* В группе отрицательных деятельностных состояний – *апатия, усталость, страх, возбуждение, волнение, печаль, злость, трудность, лень, скука, сонливость, настроение (плохое)*.

На данном этапе исследования нам важно понять, какие психические состояния сопутствуют учащимся при решении задач различных уровней трудности? Какова тенденция изменения психических состояний при решении задач планиметрии различных уровней трудности?

Ранее в наших работах были подробно показаны основные трудности в усвоении темы «Окружность и многоугольники» *(Shakirova, Falileeva, et al., 2016)* и сделан вывод, что это самая трудная тема школьного курса, поскольку требует наличия опыта продуктивной деятельности в геометрии и качественно-

го усвоения понятий, являющихся по своей сути конструкциями (вписанные и описанные углы, многоугольники; отношения между прямой (секущей, касательной) и окружностью; свойства окружностей при различных взаимных расположениях). Эта тема постоянно присутствует во Всероссийских олимпиадах различных уровней и в профильном ЕГЭ по математике. Поэтому изучение состояний в процессе решения этих задач расширит уровень понимания того, что происходит с учащимися при решении задач на эту тему и поможет выработать методику, позволяющую разработать приемы (методические, психологические) позволяющие более продуктивно организовать образовательных процесс в школе и, как следствие, повысить уровень подготовки учащихся по геометрии.

Экспериментальная работа выглядела следующим образом:

– в 1-ый день исследования каждому учащемуся был предложен список психических состояний (апатия (равнодушие, вялость, безразличие); активация (активность, энергичность); усталость (утомление); бодрость (жизнерадостность); страх (робость, боязнь, ужас); волнение (взволнованность); внимание (сосредоточенность, внимательность); злость (злоба, озлобленность); интерес (заинтересованность, увлеченность, любопытство); трудность (тяжесть, затруднение, сложность); лень (ленивость, леность, безделье); скука (тоска); сонливость; спокойствие (невозмутимость, хладнокровие, самообладание); удовлетворенность (довольство); мечтательность; задумчивость; раздумье; размышление). В основу данной методики положена методика измерения и диагностики психических состояний А.О. Прохорова *(Прохоров, 2004)*. С учащимися была проведена беседа о психических состояниях, о необходимости их осознавать и регулировать. Учащимся было предложено в качестве упражнения, ориентируясь на список, идентифицировать свои актуальные состояния. В этот же день психологами были проведены и другие исследования (в 1-й день психологических тестирований приняло участие 56 учащихся).

– во 2 и 3 дни исследований учащимся были предложены листы исследований, в которых сначала предлагалось зафиксировать свое состояние, потом в ходе решения математической задачи отметить свои состояния после анализа задачи (анализ условия задачи, составления краткой записи, построения чертежа) и после ее решения (запись решения задачи, формулирование ответа задачи). Таким образом, учащийся указывал за один день исследования комплекс состояний (учащимся разрешалось указывать либо одно, либо несколько психических состояний). (Во 2-й день решения задач и исследования психических состояний – 57; в 3-й день решения задач и исследования психических состояний – 48 человек.).

В общей сложности учащиеся решали восемь задач, из них задачи 1, 2, 3, 5, 6, 7 – репродуктивного уровня, задачи 4 и 8 – продуктивного.

Результаты

Ответим на первый вопрос: какие психологические состояния сопутствуют учащимся при решении задач различных уровней трудности?

Прежде чем ответить на этот вопрос, обратим внимание на то, как учащиеся отнеслись к тестированию по психологии. Если математические задачи решали с силу интереса или привычки, то оценка психических состояний происходила по-разному. Учащихся можно разделить на три группы:

1) 1 группа – это учащиеся, игнорировавшие психологический аспект исследования. Проявилось это тем, что они всегда отмечали одинаковые состояния. Среди учащихся в первый день исследования таких было 4 учащихся из 55 (7%), во второй день 6 из 46 (13%). Из них 3 учащихся и в первый и во второй день не показывали динамику изменения своего состояния, причем были как отрицательные деятельностные, волевые, эмоциональные состояния (апатия, сонливость), так и положительные (спокойствие, раздумье). Остальные учащиеся в первый день не показывали изменений своих состояний, но показывали незначительную динамику в последующие дни.

2) 2 группа – это учащиеся, не показывающие динамики в задачах репродуктивного уровня, но демонстрирующие изменения состояний на продуктивных задачах. В первый день исследования таких учащихся было 7 (13%), и во второй – 5 (11%).

3) 3 группа – наиболее рефлексивные учащиеся, отмечавшие при решении задач разнообразный состав состояний.

Поскольку нас интересует динамика психических состояний при решении задач различных уровней трудности, то для анализа последующих показателей нашего исследования учащиеся первой группы были исключены из рассмотрения.

Среди 945 возможных упоминаний состояний всеми учащимися чаще всего упоминались: *спокойствие* – 150 раз, *апатия* – 120, *сонливость* – 100, *размышление* – 93, *трудность* – 83, *скука* – 83, *внимание* – 80, *задумчивость* – 78. Отметим, что апатия, сонливость и скука часто упоминались одновременно парами или вместе. Состояние «трудность» наибольших значений достигало после этапа анализа задач на продуктивную деятельность (см. рис. 1).

В дальнейшем этапы фиксации психических состояний в процессе решения задач обозначены следующими кодами: 1.0 и 2.0 – перед анкетированием, 1.1 – после анализа 1-й задачи, 1.2 – после решения первой задачи и оформления ответа, 2.1 – после анализа 2-й задачи, 2.2 – после решения второй задачи и оформления ответа и т.д.).

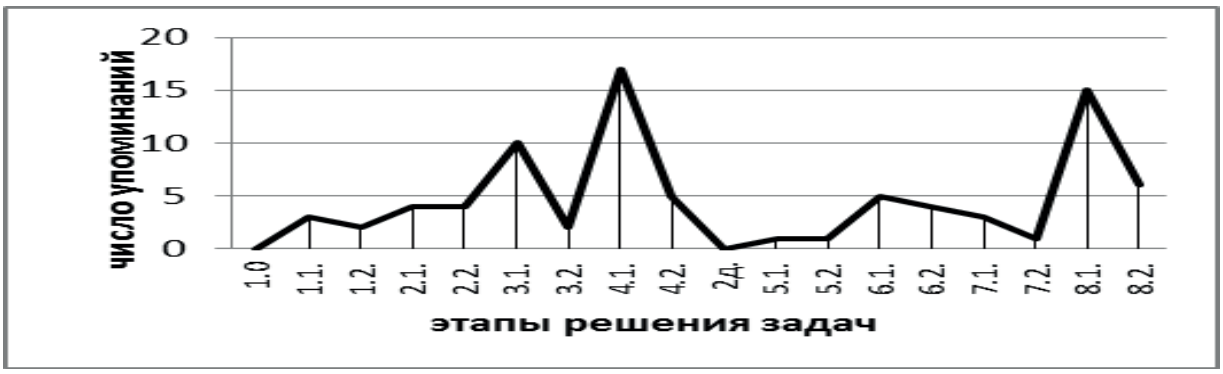


Рис. 1. Динамика изменения числа упоминаний психического состояния «трудность».

Между тем, психическое состояние «спокойствие» достигало своего минимума именно при решении задач нетипового и творческого уровня усвоения (см. рис. 2).

Психологические состояния апатия, сонливость, скука наибольших значений показывают в начале тестирования, по мере решения задач их значения понижаются.

Рис. 2. Динамика изменения числа упоминаний психологического состояния «спокойствие».

Опираясь на классификацию А.О. Прохорова *(Прохоров, 1991)*, предлагаемые состояния учащихся были сгруппированы в классы и в дальнейшем рассматривалась динамика изменения каждого класса в зависимости от этапа решения задач. Сначала обратимся к *положительным* и *отрицательным* деятельностным состояниям (см. рис. 3).

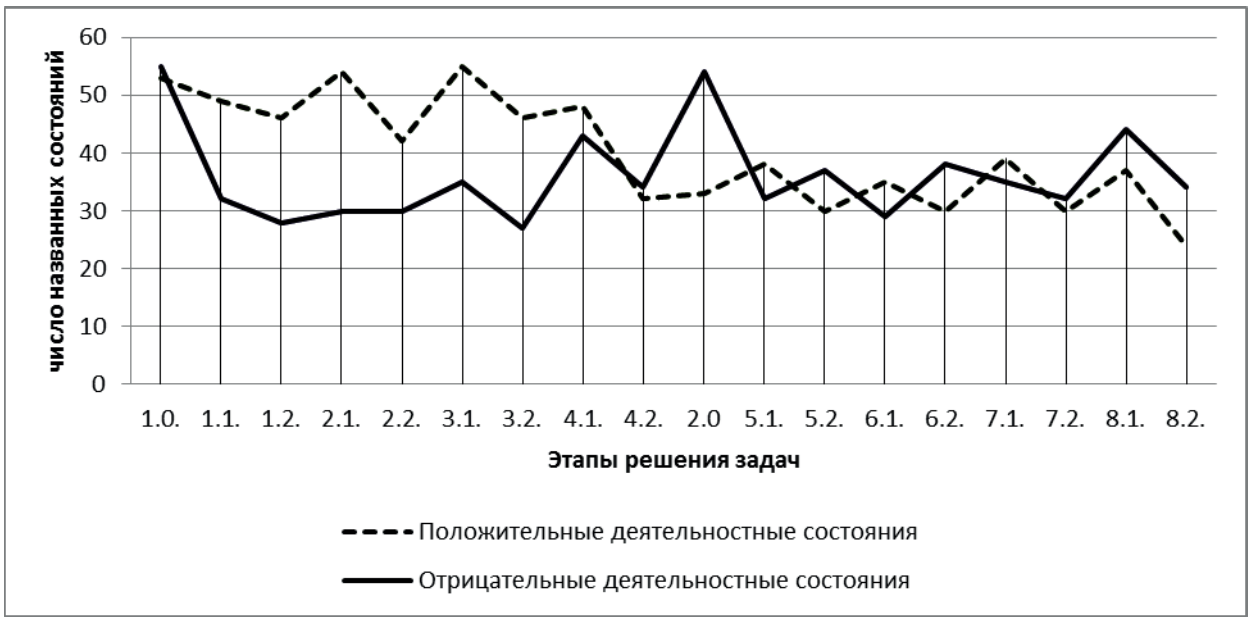


Рис. 3. Динамика положительных и отрицательных деятельностных состояний в процессе решения математических задач.

В первый день перед решением задач (этап 1.0) соотношение состояний, относящихся к группам положительных деятельностных состояний (ПДС) и отрицательных деятельностных состояний (ОДС), примерно одинаково. По мере решения задач репродуктивного уровня усвоения (этапы 1.1 – 3.2) состояния большей части детей ПДС, меньшей – ОДМ. У большей части детей получаются решения задач – они довольны своей деятельностью, и, действительно, как было показано в ранних исследованиях – 72% учащихся успешно решили задачи репродуктивного уровня. Небольшие колебания ПДС и ОДС начали менять направленность деятельностного состояния на третьей задаче. В целом, задачи были знакомы, поэтому особой динамики изменения состояний не наблюдается.

Ситуация меняется, как только дети начали анализировать задачу, требующую продуктивной деятельности при решении задач. Если ПДС повышался после анализа условий задач репродуктивного уровня усвоения (этапы 1.1, 2.1, 3.1), то после анализа четвертой задачи – повышение ОДС. После решения наблюдается дальнейшее значительное понижение ПДС у учащихся. Обратим внимание, что только один учащийся решил четвертую задачу, подавляющее большинство знало, что решения у них нет. Отдельные учащиеся написали нелогичное, неверное решение, и скорее всего сделали его «на удачу» («а вдруг получится что-то похожее на правду»). Второй день исследования состояний учащихся при решении задач по планиметрии показывают похожую динамику (см. рис. 3).

Интересным стало то, что при анализе задач на продуктивную деятельность возрастают как положительные, так и отрицательные деятельностные состояния учащихся, между тем при решении репродуктивных задач динамика отличается.

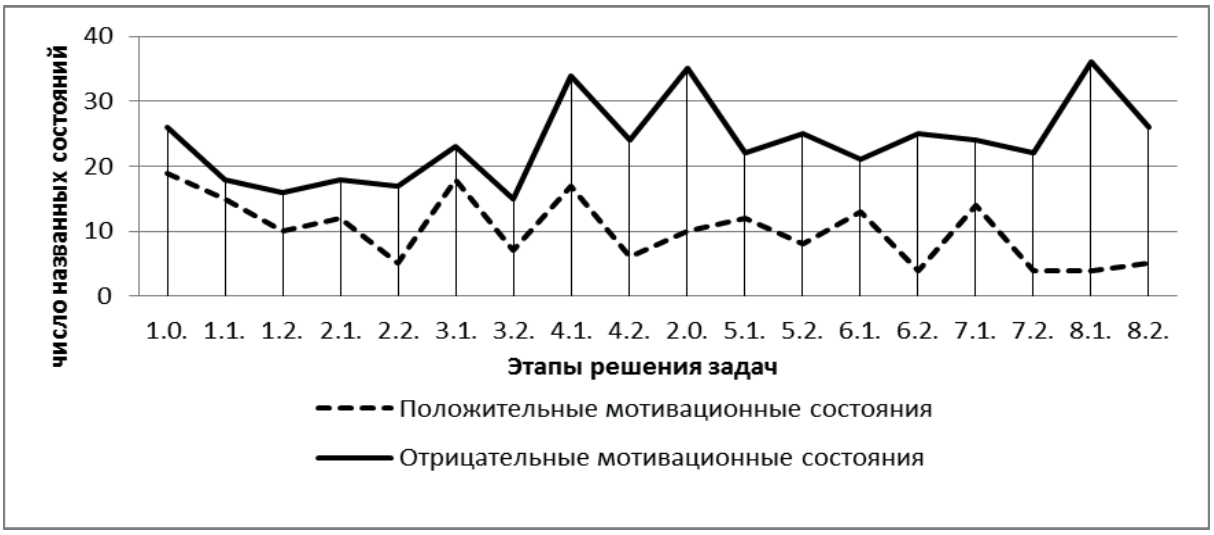


Рис. 4. Динамика положительных и отрицательных мотивационных состояний в процессе решения математических задач.

Рассмотрим изменения положительных (ПМС) и отрицательных (ОМС) мотивационных состояний (Рис. 4) в процессе решения математических задач различных уровней трудности. ОМС наибольших значений достигают после анализа задач, требующих продуктивной деятельности. ПМС учащихся при решении задач репродуктивного уровня повышается после анализа и понижается после решения. В начале первого дня исследования ПМС ниже второй день, а ОМС – выше.

Рис. 5. Динамика положительных и отрицательных психофизиологических состояний в процессе решения математических задач.

Учащимися чаще назывались отрицательные психофизиологические состояния (ОПС) нежели положительные (ППС). Наибольших значений частота упоминания негативных психофизиологических состояний наблюдается перед решением задач.

Рис. 6. Динамика положительных и отрицательных эмоциональных состояний в процессе решения математических задач.

Динамика эмоциональных психических состояний, несмотря на превалирование отрицательных психофизических состояний, более положительна нежели отрицательна. В первый день положительные эмоциональные состояния выше чем во второй. Пик положительных эмоциональных состояний был достигнут после решения третьей задачи репродуктивного уровня, далее происходит падение на четвертой задаче нетипового уровня. Во второй день математического тестирования также происходит снижение показателей эмоциональных состояний при решении задачи творческого уровня.

В психических волевых состояниях образовалась интереснейшая тенденция: по мере повышения трудности задач число названных отрицательных волевых состояний повышается после этапа анализа (см. рис. 7). В первый день уровень положительных волевых состояний падал до тех пор, пока не учащиеся не решили три первых задачи, но при решении задач на продуктивную деятельность положительные волевые состояния достигают своего минимума. Т.е. на задачах, требующих больших усилий от учащихся, проявление волевых усилий со стороны учащихся уменьшается в разы.

Рис. 7. Динамика положительных и отрицательных волевых состояний в процессе решения математических задач

Последней важнейшей группой стала группа психических интеллектуальных состояний. Положительные интеллектуальные состояния упоминались на всех этапах решения задач намного больше нежели отрицательные (см. рис. 8). Пики интеллектуальных состояний приходятся на этапы понимания и анализа задачи. Максимальные значения интеллектуальные состояния достигаются на третьей (типовой), четвертой (нетиповой), седьмой (типовой) и восьмой (творческой) задачах. Причем в первый день учащиеся, вдохновленные успешным решением первых трех задач на репродуктивную деятельность, при решении нетиповой задачи активизировали свою интеллектуальную деятельность, но во второй день, подобной активизации более не наблюдалось.

Рис. 8. Динамика положительных и отрицательных интеллектуальных состояний в процессе решения математических задач.

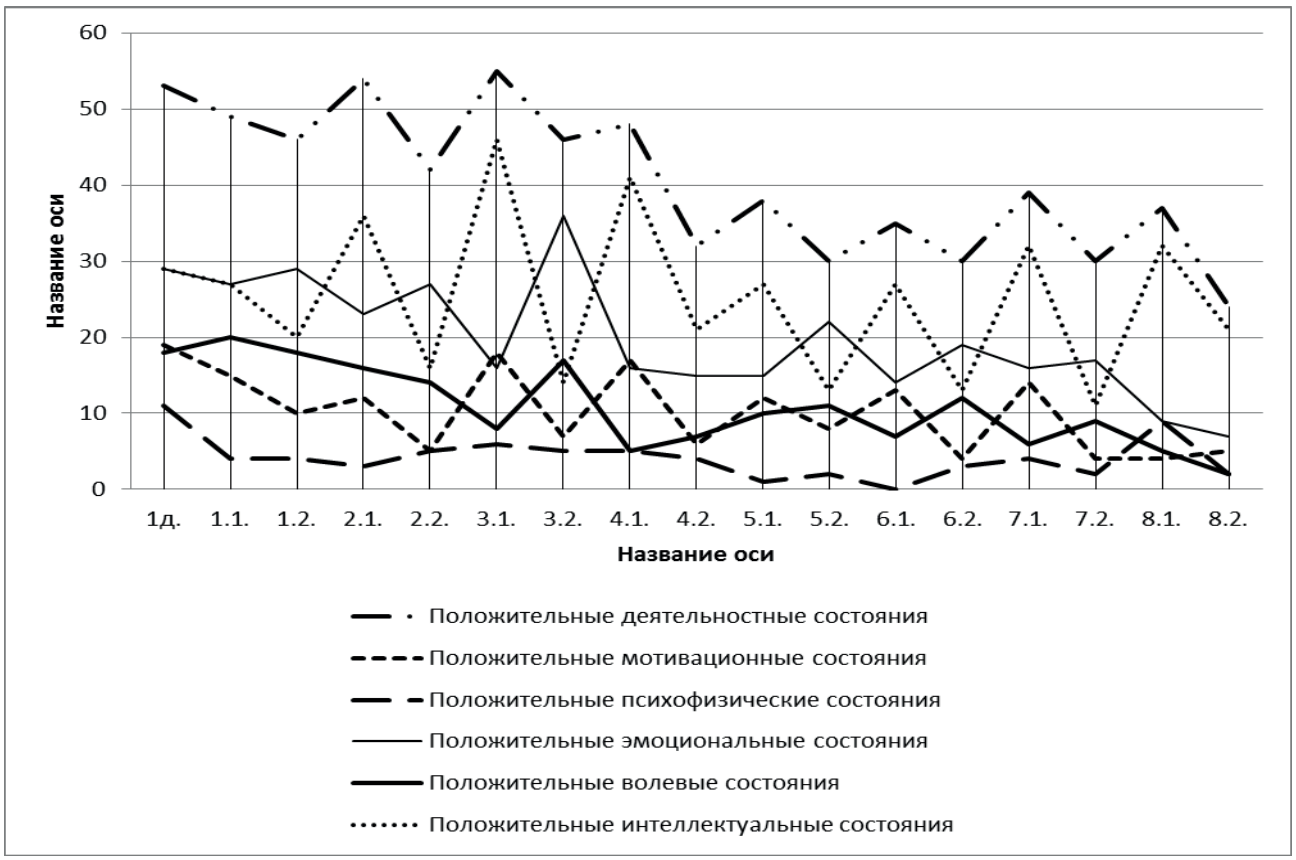


Рис. 9. Динамика положительных психических состояний в процессе решения математических задач.

Рассмотрим сводные данные по положительным психическим состояниям (см. рис. 9). Отметим синхронность изменения в группах положительных деятельностных и интеллектуальных состояний учащихся. Похожую динамику с ними показывают и мотивационные состояния, за исключением динамики на творческой задаче 8. Остальные положительные состояния (психофизические, эмоциональные и волевые) показывают асинхронную динамику.

Рассмотрим сводные данные по отрицательным психическим состояниям (см. рис. 10). Отметим синхронность изменения в группах отрицательных деятельностных, интеллектуальных и мотивационных состояний учащихся на этапах понимания и анализа в задачах 4 и 8 на продуктивную деятельность. Поскольку отрицательные волевые и интеллектуальные состояния по классификации А.О. Прохорова в некоторых случаях пересекаются (включают в себя одни и те же состояния, напр. трудность и лень), их значения, по-видимому, коррелируют.

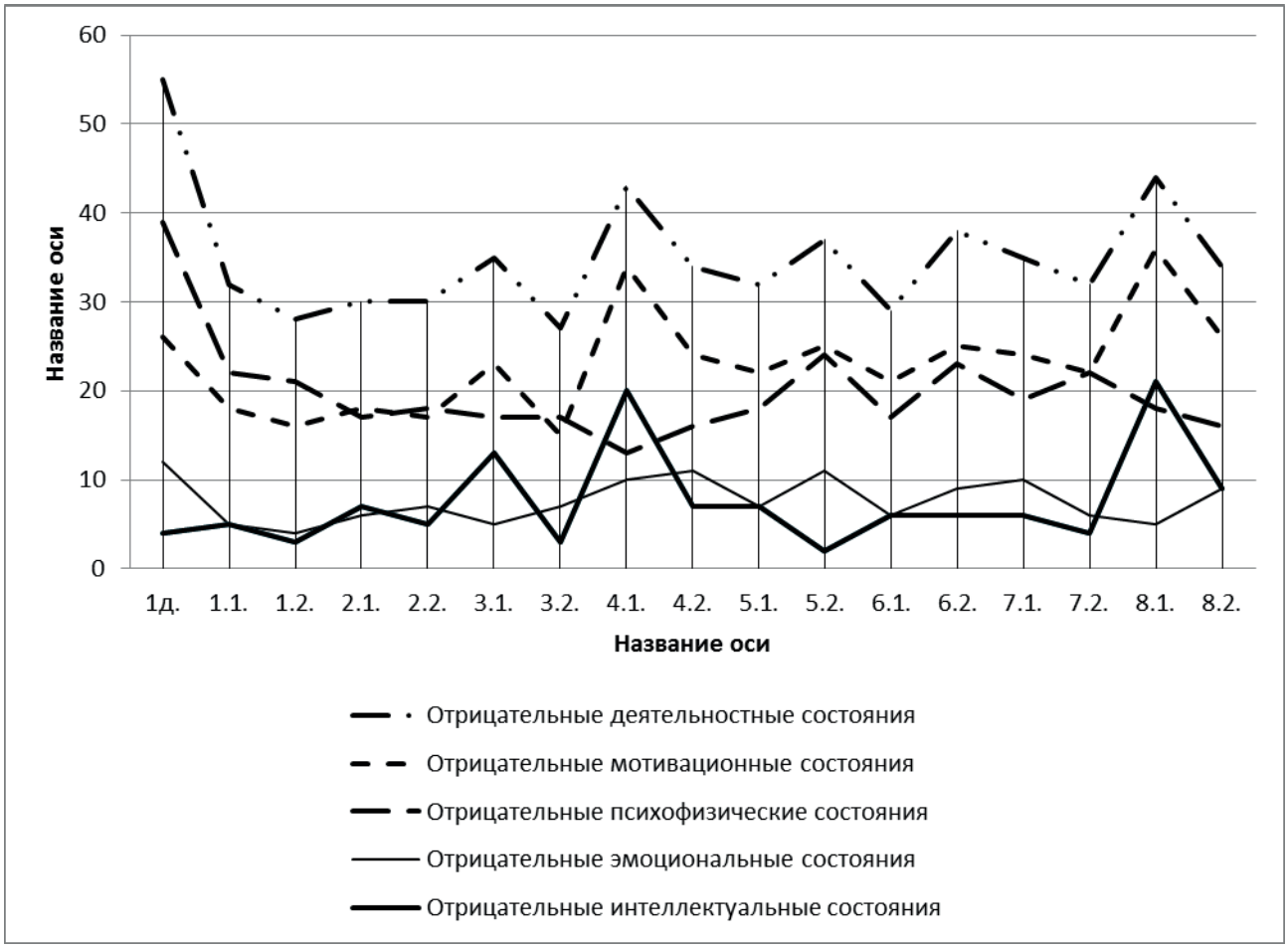


Рис. 10. Динамика отрицательных психических состояний в процессе решения математических задач.

Отметим, что в процессе исследования были учащиеся, которые отмечали состояния не представленные в списке: сомнение, раздражение, недоумение, рассеянность радость, расстроенность, неуверенность, недовольство собой, неопределенность, смятение, нервозность, досада, непонимание. Учтем то, что дети сами сформулировали значения психических состояний в процессе решения предлагаемых математических задач на основе рефлексии своих переживаний.

Заключение

Наиболее частотными состояниями в процессе решения геометрических задач являются *спокойствие*, *апатия*, *сонливость*, *размышление*, *трудность*, *скука*, *внимание*, *задумчивость*.

Наибольших значений показатели интеллектуальных состояний достигают на этапе понимания и анализа задачи продуктивного уровня, при этом наблюдается всплеск как отрицательных, так и положительных состояний.

Анализ динамики психических состояний учащихся в процессе решения репродуктивных задач показал повышение частоты переживаний положитель-

ных деятельностных состояний после этапа анализа задач. При этом, после завершения решения задач наблюдается одновременное понижение как положительных, так и отрицательных состояний.

При решении задач продуктивного уровня частота встречаемости отрицательных мотивационных состояний достигает максимальных значений. Учащиеся, сталкиваясь с задачей на продуктивную деятельность (испытывая затруднение, не понимая условия задачи), теряют спокойствие, пика своих значений достигает состояние «трудности», в то же время происходит возрастание активности отрицательных волевых состояний.

В целом, результаты исследования демонстрируют, что задачи творческого уровня вызывают комплекс нагативных состояний, относящихся к мотивационной, интеллектуальной и волевой сферам психики.

Таким образом, для обучения решению задач продуктивного уровня необходимо находить специальные методические и психологические приемы, способствующие повышению активности положительных деятельностных состояний.

Литература

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.

Крупич В.И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач. М.: Прометей, 1995.

Пойа Д. Как решать задачу: пособие для учителей. Изд. 2-е. М.: ГУПИ Министерства просвещения РСФСР, 1961.

Прохоров А.О. Методики изменения и диагностики психологических состояний личности. М.: Речь, 2004.

Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань: Изд-во КГУ, 1991.

Прохоров А.О., Чернов А.В., Юсупов М.Г. Влияние напряжённости учебной ситуации на структурно-функциональную организацию познавательных состояний субъекта // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманитар. науки. 2013. Т. 155. Кн. 6. С. 185-196.

Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Функциональные структуры познавательных состояний // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 4. С. 440-451.

Фалилеева М.В., Чошанов М.А. Представления будущих учителей о процессе решения математической задачи // Математическое образование в школе и вузе: теория и практика (MATHEDU-2015): материалы V Международной научно-практической конференции. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. С. 245-250.

Baker R.S., D'Mello S.K., Rodrig, M. & Mercedes T. Better to be frustrated than bored: The incidence, persistence, and impact of learners' cognitive affective

states during interactions with three different computer-based learning environments // International Journal of Human-Computer Studies. 2010. Vol. 68 (4). P. 223-241.

Efklides A., Papadaki M., Papantoniou G. & Kiosseoglou G.. Effects of cognitive ability and affect on school mathematics performance and feelings of difficulty // American Journal of Psychology. 1997. Vol. 110 (2). P. 225-258.

*Fredrickson B.L.*Positive Emotions Broaden and Build //Advances in Experimental Social Psychology. 2013. Vol. 47. P. 2-53.

Hannula M.S. Exploring New Dimensions of Mathematics-related Affect: Embodied and Social Theories // Research in Mathematics Education, 2012. Vol. 14(2). P. 137-161.

Rouxel, G. Cognitive-affective determinants of performance in mathematics and verbal domains - Gender differences // Learning and Individual Differences, 2000. Vol. 12 (3). P. 287-310.

Sewell, T.E., Farley, F.H., & Sewell F.B. Anxiety, Cognitive-style, and Mathematics Achievement // Journal of General Psychology. 1983. Vol. 109 (1). P. 59-66.

Shakirova L., Falileeva M. & Kinder M. Teaching to solve tasks at mathematics lessons: teacher's intellectual challenge // INTED2016 Proceedings. 10th International Technology, Education and Development Conference, March 7th-9th, 2016. Valencia, Spain. P. 327-334.

Stein, M.K., Grover, B.W. & M. Henningsen (Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms // American Educational Research Journal. 1996. Vol. 33. P. 455-488.

Stillman, G. Strategies employed by upper secondary students for overcoming or exploiting conditions affecting accessibility of applications tasks // Mathematics Education Research Journal. 2004. Vol. 16 (1). P. 41-70.

DYNAMICS OF SCHOOLBOYS' MENTAL STATES IN THE SOLUTION OF GEOMETRICAL PROBLEMS

Falileeva M.V., Yusupov M.G.

Kazan (region) Federal University, Kazan

Abstract. The article presents the results of the study of the dynamics of mental states in the process of solving geometric problems of a productive and reproductive level. It is shown that in the course of solving creative tasks, schoolchildren mostly experience negative mental states related to the motivational, intellectual and volitional spheres of the psyche. Indicators of intellectual states reach the highest values at the stage of understanding and analyzing tasks, while the process of solving problems of the productive level is accompanied by a surge of both negative and positive states.

Key words: mathematical task, task difficulty, mental states, activity, schoolchildren

КАТЕГОРИИ ПЕРЕЖИВАНИЯ, ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ И ВПЕЧАТЛЕНИЯ

Фахрутдинова Л.Р.
Казанский (Поволжский) федеральный университет, Казань

Аннотация

Статья посвящена исследованию взаимоотношений категорий переживания и состояния в психологии. Выявлено, что переживание и состояние человека сравнительно автономные, сложным образом взаимодействующие психологические образования, Переживание человека является одновременно и структурной составляющей состояния, и детерминирующим, формирующим фактором состояния. Впечатление представляет собой структурную составляющую переживания, аккомодационный потенциал которого задает всю «симфонию» взаимоотношений феноменов, являющихся результатом «переработки» впечатления в контексте взаимодействующих переживаний и психических состояний человека. Представлена методика изучения переживания впечатления.

Ключевые слова: сознание, психическое состояние, переживание, психические процессы, впечатление.

Развитие фундаментальной психологической науки имеет важнейшее значение как для развития знаний о Человеке, так и с позиции развития прикладного и практического направлений. «Нет ничего более практичного, чем хорошая теория», – сказал один известный мыслитель Г.Р. Кирхгоф. Наши труды посвящены размежеванию и соотнесению таких понятий как переживание и психическое состояние. Какое место имеет категория переживания в психической реальности психических состояний, какое место и роль имеют переживания человека в функционально-структурной организации переживания?

Начнем с определения категории переживания. Переживание – это психологическая категория, определяющая явление самосознания, интегрирующее бытийность и субстанциональность субъективного мира человека, проявляющееся в виде когнитивных, эмоциональных процессов и телесных самоощущений субъекта, выступающее для субъекта как психическая деятельность по «переработке» получаемых впечатлений и встраивания их в образы внутреннего и внешнего мира *(Фахрутдинова, 2012)*.

В трудах А.О. Прохорова переживание выделяется как стержневая характеристика психического состояния, одна из основных ее составляющих *(Прохоров, 1994)*. Переживание же представляется нами бытийный аспект субъективной реальности человека, его субстанциональность, психическую «овеществленность». «материю» субъективности человека мира *(Фахрутдинова, 2012)*. Таким образом, переживание с нашей точки зрения, представляет собой суб-

станциональность и бытийность всех психических феноменов человека, в том числе, и психических состояний. Исследования А.О. Прохорова на примере психических состояний показали эту важнейшую роль переживания в функционировании психических явлений *(Прохоров, 1994)*.

В то же время, нами установлено, что переживание является одним из важнейших составляющих сознания человека мира *(Фахрутдинова, 2012)*. Таким образом, проявляется главная особенность переживания в функционировании психики человека – его связь с процессами сознания, осознания, переработки, «впитывания», «переваривания», трансформации поступающей информации в виде впечатлений в образы сознания.

Итак, рассмотрим вначале влияние феномена переживания на психическое состояние.

Переживаемые психические процессы, включенные в психические состояния, согласно диалектическому закону перехода количества в качество приводят к изменению психических состояний. Переживание при этом играет роль промежуточного звена, опосредующего психологического механизма во взаимодействии психических процессов и состояний. Переживаемые психические процессы имеют определенный ассимилирующий, аккомодационный потенциал *(Пиаже, 1994)*, обусловленный его субъективной значимостью, новизной и жизненными обстоятельствами, ситуацией, субъективным опытом человека, культурно-социальным контекстом, что в совокупности влияет на структурно-функциональную организацию психического состояния и его динамические характеристики.

Нами раскрыт психологический механизм «переработки» впечатлений в процессе их переживания, которые приводят к структурным изменениям в сознании, личности и состояниях человека мира *(Фахрутдинова, 2012)*.

Таким образом, переживание и состояние человека сравнительно автономные, сложным образом взаимодействующие психологические образования. Переживание человека является одновременно и структурной составляющей состояния, и детерминирующим фактором состояния, его формирующим фактором. Переживание может запустить целый ряд состояний, характеризующих динамику переживания, прохождение переживанием закономерных этапов его актуализации, и завершение, «иссушение» переживания порождает определенные психические состояния, которые в отношении переживания являются феноменами второго, третьего, четвертого порядков.

Переживание, будучи включенным в сознание человека, влияет на состояние через механизмы осознания, сознательной переработки впечатлений.

Само впечатление имеет также сложную аффективно-когнитивную структуру, тесно связанную как с функционированием умственных схем (по

Ж. Пиаже), так и системой отношений и чувств человека, его эмоций и настроений, так называемым холистическим мышлением *(Знаков, 2014, Пиаже, 1994)*. Само запечатление впечатления на субстанциональности субъективного мира, «овеществленного», «ощупываемого» переживаниями субъекта, также обусловлено сложной детерминирующей системой актуального субъективного опыта и значимости, культурно-социального контекста, внутренней и внешней ситуации. Впечатление запускает переживание данного впечатления, сила которого зависит от аккомодационного потенциала впечатления и приводит в результате к рефлексии переживаемого впечатления, к изменениям в структурной организации сознания, личности, и, следовательно, и психического состояния человека.

Таким образом, мы наблюдаем следующие пути влияния переживания на структурно-функциональную организацию переживания.

Первый путь – прямой, как составляющей психического состояния. Назовем его «структурный путь». Изменение структуры переживания приводит к изменению всей системы психического состояния человека. Согласно теории систем, изменение одного элемента системы приводит к изменению всей системы. Тем более, что переживание является ведущей характеристикой психического состояния.

Второй путь, – назовем его «интерактивный путь», где переживание представляет собой промежуточной звено, «буферную зону», опосредующую взаимодействие психических процессов и состояний, обеспечивая таким образом, внутрисистемные взаимоотношения и отношения с внешними факторами, средовыми феноменами.

Третий путь – «результативный путь», где изменение психического состояния является результатом «переработки» впечатлений в системе «Переживание-Рефлексия», результатом развития психики, сознания, личности, субъекта. Так, человек испытывает сильное чувство любви, которое является впечатлением с очень большим аккомодационным потенциалом. В результате переживания любви, меняется его личность, мотивационная зона, перераспределяется иерархия мотивов, меняются вкусы, интересы, привычки. Перестраивается вся смысловая структура сознания, появляются новые значения и развиваются, изменяются прежние.

Изменения затрагивают даже чувственную ткань образа и биодинамическую ткань действия *(Леонтьев, 1970; Бернштейн, 1947)*. Структурным изменениям подвергаются и субъектные характеристики, пересматривается иерархия и соотношение Я-структур, изменяются привычные паттерны активности, ее направленности, изменяются структура самих Я-функций мира *(Фахрутдинова, 2012)*.

В контексте изменяющего сознания, личности, субъектности трансформируется сама «арена» актуализации психических состояний. Осуществление ими своей важнейшей функции – адаптации – приводит к глобальным изменениям в самой структурной организации психического состояния. Таким образом, изменение структуры состояния является результатом переживания впечатления не напрямую, а косвенно, имеет иррациональный, многовариантный, многомерный характер. Отсюда вытекает вывод, что предсказать состояние и поведение человека по принципу «Стимул – Реакция» весьма рискованно. Слишком много факторов включено в детерминацию переживания впечатления, происходящее в душе человека имеет характер «тайны», ирррационально, и не имеет рядоположенные характеристики. Возможно, имеются некие статистические закономерности в социально однородной, в единой культурно-исторической среде, где схожие условия воспитания и формирования сознания и личности. Но в отношении отдельного субъекта различия в изменении структурной организации психического состояния могут иметь значительный, или даже радикальный характер.

Четвертый путь – «метасистемный путь», через переживание собственного психического состояния, когда собственное состояние является впечатлением, через рефлексию на собственное состояние, начинает изменяться структурная организация психического состояния.

Далее, рассмотрим влияние психического состояния на переживание.

Необходимо также отметить влияние психического состояния на переживание.

Первое, что нужно отметить, психическое состояние определяет дизайн переживания, условия, ландшафт. В зависимости от устойчивости, стабильности, пространственно-временных и информационно-энергетических характеристик состояния, данное состояние может благоприятствовать, препятствовать, искажать процессуальность переживания, подобно реке, течение и судьба которой зависит от географических условий. Так депрессивное состояние может препятствовать переживанию собственного успеха, являться для его переживания неблагоприятными фактором. Назовем данное детерминирующее влияние состояния «ландшафтным».

Второе, как было написано выше, само психическое состояние может быть особого рода впечатлением. Процессуальные характеристики переживания будут зависеть от качества психического состояния, его аккомодационного потенциала. Назовем данное влияние «аккомодационным».

Третье, переживание влияет на динамические характеристики психического состояния, определяя смену состояний человека в процессе переживания. Например, переживание любви молодым человеком может привести к смене

состояний от эйфорического, вдохновленного до тоскливо-депрессивного, от состояния умиления, растроганности до агрессивно-аффективного состояния. Возможно, смена состояний имеет определенные закономерности в зависимости от модальности переживаемых впечатлений, но влияние процесса переживания на смену психических состояний является фактом. Назовем данное влияние «динамическим».

Таким образом, мы исследовали взаимоотношения переживания впечатления и психического состояния в психическом целом, выявили сложный, многомерный и многоаспектный его характер. Переживание и психическое состояние вступают в разнообразные, разномерные и разноаспектные взаимоотношения, взаимопроникают в структуру другу друга, изменяют, усиливают или трансформируют друг друга. Могут также протекать и относительно независимо друг от друга. Так, переживание влюбленности в определенный момент может уйти в «глубину психики» и не проявляться в ситуации стресса, решения проблемы, деловой активности, или даже возникшей дополнительной влюбленности. Таким образом, переживание более актуальной ситуации, задачи, впечатления может перевести переживание менее актуального в данный момент впечатления в режим неосознаваемой, латентной зоны. Человек на время может даже как бы «забыть» о данном переживании, от него отвлечься. Но процессуальность переживания остановиться не может, и подобно реке, ушедшей на глубину под землю, продолжает свое течение, свою работу по изменению сознания, личности, субъектности, индивидуальности человека.

Такое происходит и при работе психологических защит, которые могут полностью вытеснить переживание в зону бессознательного в случае запретов на подобные переживания или неприемлемой боли, которые оно приносит. В данной ситуации мы имеем дело с так называемыми «замороженными» переживаниями, с которыми имеют дело уже практические психологи при консультировании или психотерапии. Такие переживания могут осознаваться только через ощущение глухой тревоги, беспредметной тоски, в виде кошмарных или повторяющихся сновидений. Переживание и психическое состояние как бы расходятся в разные измерения и их отношения приобретают еще более иррациональный характер.

Рассмотрим более детально, категорию впечатления в системе знания теории переживания.

Впечатление - «это переживаемый когнитивный след, отпечаток, оттиск, проявляемый в виде результата воздействия сложного явления или совокупности явлений (например, вида природы, произведения искусства) через синтез когнитивно-аффективного комплекса, имеющего субъективную значимость и аккомодационный потенциал. Впечатление является имплицитным компонен-

том врожденной человеческой способности к саморазвитию» *(Фахрутдинова, 2012, с. 131)*.

Еще в энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона сказано, что впечатление связано с наивным представлением первобытного мышления (сохранившимся отчасти и в древней философии), будто внешние предметы действуют на душу, как печать на мягкий воск, вдавливая туда свои изображения, сохраняющиеся там более или менее долгое время *(Брокгауз, Ефрон. 1892)*.

Далее научной психологией данной представление было откинуто. То, что понималось под впечатлением, теперь в научной психологии разлагается на два особых факта: объективно-физиологический – нервное раздражение, и субъективно-психологический – ощущение и восприятие, причём их разнородность и несводимость одного к другому, замаскированная метафорическим словом впечатление, выступает с полной силой, ставя для мысли весьма трудные гносеологические задачи, доселе не получившие удовлетворительного решения. В психологии чувствований *впечатлением обыкновенно называется общий результат воздействия на данный субъект известного сложного явления или совокупности явлений* (например, картины, вида природы, лица, события); способность к особенно быстрому интенсивному восприятию таких воздействий называется впечатлительностью. Эффект *первого впечатления* рассматривается в рамках социальной психологии (социальная перцепция, психология общения и др.). Так, согласно исследованиям, своё первое впечатление о человеке мы составляем в течение первых 40 секунд общения. Хотим мы этого или нет, сознание само выполняет анализ того, что видит: одежда, внешность, мимика, осанка, взгляд нового знакомого будут тщательно рассмотрены, сравнены с имеющимися уже у нас ассоциациями и жизненным опытом, а затем классифицированы соответствующим образом *(Фахрутдинова, 2012)*.

Отечественная школа отвела впечатлению важное место в развитии ребенка. Л.И. Божович исследовала функции *новых впечатлений* в развитии детей в младенческом возрасте. При переходе от новорожденности к младенчеству у детей возникает новый вид потребности: потребности в новых впечатлениях. Она выражается в появлении у детей зрительного сосредоточения, которое в свою очередь изменяет все их поведение и характер их эмоциональных переживаний. Далее данная потребность (потребность в новых впечатлениях) преобразуется в качественно новый уровень: духовные потребности человека *(Божович, 1995)*.

М.Ю. Кистяковская на основании длительных клинических наблюдений утверждает, что зрительные впечатления, начиная с трех-пятинедельного возраста, действуют на ребенка успокаивающе. Если ребенок этого возраста плачет, его можно успокоить, перенеся с кровати, например, на стол. Очутившись

в другом, иногда лучше освещенном месте, ребенок начинает переводить глаза с одного предмета на другой и уже больше не кричит, а лежит тихо и спокойно. У ребенка с полутора-двух месяцев можно поддерживать спокойное бодрствование, не меняя места его пребывания, а только привлекая его взгляд к ярким, красочным или блестящим предметам, помещенным на удобную для рассматривания высоту. Когда ребенок перестает смотреть на игрушку, он нередко начинает плакать, однако стоит только вновь привлечь его взгляд к этой же или другой игрушке, как он опять успокаивается и длительно, сосредоточенно смотрит на нее *(Кистяковская, 1965)*.

Согласно наблюдениям М.Ю. Кистяковской, под влиянием зрительных воздействий у ребенка впервые возникает радостное чувство. В настоящее время накоплен уже достаточно большой фактический материал, свидетельствующий о том, что *положительные эмоции у младенцев возникают и развиваются лишь под влиянием удовлетворения потребности во внешних впечатлениях*. Удовлетворение же собственно биологических потребностей – в пище, кислороде и пр. – приводит лишь к успокоению ребенка, к состоянию удовлетворенности, но не вызывает радостных эмоций *(там же)*.

Н.М. Щелованов утверждает, что отсутствие впечатлений даже у вполне здорового, сытого, хорошо ухоженного ребенка вызывает крик, который прекращается лишь вместе с появлением новых впечатлений. И наоборот, если дети начинают плакать под влиянием боли или голода, то очень часто, если боль и голод не достигли слишком большой интенсивности, плач можно затормозить, показывая ребенку яркие, блестящие игрушки. Н.М. Щелованов рассказывает, как «дефицит воспитания» даже при самом тщательном питании детей и уходе за ними приводит к задержке их развития в двигательном, умственном и даже физическом отношении. Он утверждает, что при «дефиците воспитания» резко возрастает детская смертность. По-видимому, *потребность в новых впечатлениях порождается включением в жизнедеятельность ребенка коры головного мозга*. Это делает понятным возникновение такой потребности. Известно, что полноценное развитие органа, а тем более такого сложного органа, как полушария головного мозга, возможно лишь в результате его функционирования. Поэтому *мозг нуждается в раздражителях, вызывающих его деятельность и тем самым обеспечивающих его морфологическое и функциональное развитие (Щелованов, 1960)*.

Р.Я. Лехтман-Абрамович утверждает даже, что удовлетворение потребности во внешних впечатлениях «…так же необходимо для центральной нервной системы, для ее функционирования, как и удовлетворение потребности во сне и прочих органических потребностей ребенка» *(Лехтман-Абрамович, 1949, с. 6)*.

Таким образом, потребность в новых впечатлениях первоначально является чисто органической потребностью, но очень скоро (скорее, чем другие органические потребности) она начинает приобретать некоторые специфические особенности, характерные для духовных потребностей человека *(Божович, 1968)*. Согласно концепции переживания впечатление включено в структуру переживания как его неотъемлемый элемент, пусковой механизм, материал для переживания (рисунок 1).

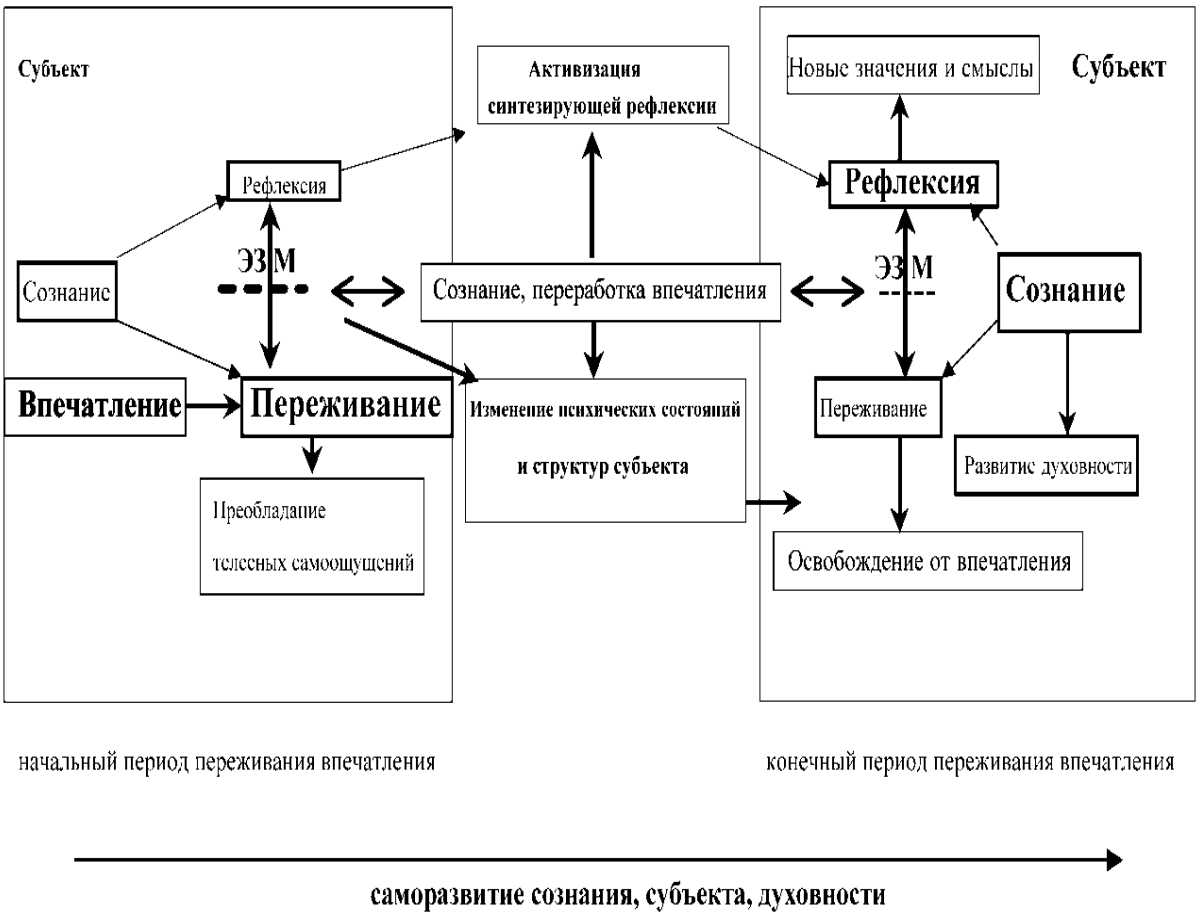


Рис. 1. Схематическое представление процесса саморазвития сознания, субъекта, духовности (условные обозначения: ЭЗМ – Эго-защитные механизмы)

Если согласовать представления Ж. Пиаже о процессах ассимиляции и аккомодации в процессах мышления с нашей концепцией переживания, то *впечатление связано в большей степени с высокой представленностью аккомодационных процессов в когнитивно-аффективном комплексе, впечатление вызывающем.*

Потребность в новых впечатлениях является ненасыщаемой потребностью, выражающей духовные потребности человека, что позволяет понять роль переживания в духовном развитии человека. Согласно представлениям

А.В Брушлинского, главной составляющей субъекта являются именно духовные структуры *(Брушлинский, 2003)*. Переживание представляет само бытие субъективного мира человека, включает в свою структуру впечатление, связанное с духовными потребностями. Впечатление как духовная потребность является пусковым механизмом переживания, и можно предположить, что в результате переработки впечатления осуществляется развитие духовных структур субъекта.

Исследование психологических закономерностей «запуска» переживания через «запечетлевание» впечатления на субстанциональности субъективного мира, представленного в форме переживания, привело к развитию метода изучения феномена переживания в жизнедеятельности субъекта, названного нами «Методика исследования переживания впечатления» (МИПВ), которое является развитием методов исследования переживания в наших более ранних работах (приложение 1). Впечатление рассматривается как структурная составляющая переживания. «Переработка» впечатления приводит к «иссушению» переживания и освобождению субстанциональности переживания для новых впечатлений.

Она включает в себя три части: первая часть методики направлена на изучение впечатления, запустившего переживание. Вторая часть направлена на изучение характеристик переживания данного впечатления. Третья часть на субъективное измерение отношений структурных составляющих переживания.

Поскольку впечатление представляет собой аффективно-когнитивный комплекс *(Фахрутдинова, 2012)*, то мы включили в него описание впечатления, ассоциативные ряды, направляемые данным впечатлением, характеристики впечатления (яркость, детальность, логичность, противоречивость), а также описание эмоциональной реакции, вызванной данным впечатлением.

Операционализация понятия переживания дает следующие составляющие переживания, которые определяют переживание феноменально:

– телесная, эмоциональная, когнитивная составляющие;

– пространственные, временные, информационные, энергетические составляющие;

– психосемантическая составляющая *(там же)*.

Шкала «Переживание» оценивает модальность (негативный или позитивный характер) и интенсивность переживания. Низкие значения по шкале показывают негативные переживания высокой интенсивности, самые низкие показатели отражают переживания, вызывающие ощущение непереносимой тяжести, невозможности. Высокие значения отражают приятные переживания высокой интенсивности.

Понятие телесности представлено следующим операциональным понятием: телесность представляет собой совокупность телесных самоощущений человека, представленных на уровне экстрарецепторов, интрарецепторов и проприорецепторов.

Экстрарецепторы представлены самоощущениями органов зрения («краски мира стал ярче», «мир потускнел», «мушки перед глазами» и пр.), органов слуха («звон в ушах», «слишком громкие звуки», «вата в ушах» и пр.), вкусовых рецепторов («горечь во рту», «ощущение чего-то очень сладкого» и др.), обонятельных рецепторов («запах цветов», «тошнотворный запах» и пр.), кожных рецепторов («ощущение холода пробежало по коже», «покалывание в области кистей рук» и др.).

Интрарецепторы представлены телесными самоощущениями, исходящими о систем внутренних органов. Например, дыхательная система («затрудненность дыхания», «комок в горле» и др.), сердечно-сосудистая система («сильно бьется сердце»), желудочно-кишечный тракт («тошнота», «спазмы живота» и пр.), мочеполовая система и др.

Проприорецепторы представлены телесными самоощущениями, связанными с рецепторами, находящимися в мышцах («мышечная дрожь», «хожу туда, сюда» и др.), а также рецепторами вестибюлярного аппарата («покачнулся мир под ногами», «закружилась голова» и др.).

Шкала «Энергетическая характеристика» отражает интенсивность, силу, яркость, мощь переживания субъекта. Высокие показатели по данной шкале показывают, что субъект испытывает очень интенсивные, энергетически заряженные переживания, которые придают человеку очень сильное вдохновение, энергию, силы, подъем, потрясают сами основы его бытия, или переживания высокой интенсивности, которые полностью поглощают все силы субъекта, его переживания фактически изымают всю энергию из его остальной психической жизни. Низкие показатели отражают вялотекущие переживания очень малой интенсивности, самые низкие показатели отражают, что фактически у субъекта происходящее никаких переживаний не вызывает.

Шкала «Пространственная характеристика» показывает объем, широту и глубину охвата переживаниями внутренней жизни человека. Высокие значения по данной шкале означают, что данное переживание фактически полностью захватило субъекта, высокий уровень «захваченности» данным переживанием. Если сравнить с пожаром в помещении: огонь пожара охватил практически все помещение. Низкие значения по данной шкале означает, что субъект отводит данному переживанию небольшое место в своей внутренней жизни. В его внутренней жизни гораздо больше других для него более важных внутренних событий.

Шкала «Временная характеристика» означает, как влияет на течение внутреннего времени данное переживание. Высокие значения показывают, что данное переживание вызывает субъективное ощущение убыстрения времени, насыщения его событиями. Время течет быстро и незаметно. Очень высокий уровень временной характеристики связан с ощущением, что субъект просто не успевает за временем, не может контролировать слишком быстро происходящие события. Временная последовательность для него нарушается, он теряется в этом хороводе событий. Низкие значения означают, что переживаемые события вызывают ощущение замедления времени, его тягучести и мучительно медленного протекания. Но в то же время этот показатель может означать выпадение из временного потока, отстраненность от происходящего, созерцательность.

Шкала «Информационная характеристика» показывает значимость данного переживания для субъекта, степень личностной вовлеченности в происходящее, насколько его данное переживание меняет, дает знание. Высокие показатели отражают очень высокую значимость переживания для субъекта, его высокую информационную насыщенность. Испытуемый ощущает, как данное переживание его изменяет. Низкие показатели означают, что данное переживание мало, что субъекту дает в плане опыта, знания, информации. Оно для субъекта малозначимо.

Данный опросник позволил проводить исследования влияния переживаемого впечатления на развитие внутреннего мира человека, его личности, его субъектности, индивидуальности, духовных структур.

Таким образом, впечатление, переживание и психическое состояние представляют собой единый континуум в контексте которого реализуется развитие сознания, личности, психики человека.

Литература

Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Медгиз, 1947.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.

Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. Том VII Волапюк – Выговские. СПб: Семеновская Типо-Литография, 1892.

Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: Изд-во ИП. РАН; СПб.: Алетейя, 2003.

Знаков В.В. Постижение, непостижимое, и экзистенциальный опыт как методологические проблемы психологии понимания // Вестник Моск. ун-та. Серия Психология. Вып. 14. 2017. С. 18-35.

Кистяковская М.Ю. О стимулах, вызывающих положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни // Вопросы психологии. 1965. № 2. С. 129-140.

Леонтьев А.Н. Чувственный образ и модель в свете ленинской теории отражения // Вопросы психологии. 1970. № 2. С. 56-63.

Лехтман-Абрамович Р.Я., Фрадкина Ф.И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. М.: Медгиз, 1949.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Междунар. пед. акад., 1994.

Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. Казань, КГПИ, 1994.

Фахрутдинова Л.Р. Структурно-динамическая организация переживания субъекта. Дисс…. док. психол. наук. Казань, 2012.

Щелованов,Н.М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. М.: Изд-во Медгиз, 1960.

ПРИЛОЖЕНИЕ

«Методика исследования переживания впечатления» (МИПВ).

1 часть. Описание впечатления.

1. Опишите, что для Вас данное впечатление (материнство, учебный процесс, межэтнический конфликт и др.), дайте ассоциативный ряд (образы, ассоции мысли, идеи, рассуждения и др.)_____
_____

2. Образ материнства можно оцените через следующие показатели:

Нужную цифру обведите кружочком

Яркость 1---2---3---4---5

Детальность 1---2---3---4---5

Логичность1---2---3---4---5

Противоречивость1---2---3---4---5

3. Какие эмоции, чувства, вызывает у Вас данное впечатление? Оцените их интенсивность в баллах

Нужную цифру обведите кружочком

1---2---3---4---5

2 часть. Описание переживания впечатления.

4. Оцените энергетическую, пространственную, информационную, временную характеристики переживания в баллах.

Нужную цифру обведите кружочком

4. Энергетическая характеристика 1---2---3---4---5

5. Пространственная характеристика 1---2---3---4---5

6. Временная характеристика 1---2---3---4---5

7. Информационная характеристика 1---2---3---4---5

5. Сопровождаются ли Ваши переживания телесными ощущениями? Напишите----------

---

---

6. Оцените по 7-бальной шкале силу телесных ощущений переживаний:

-3 – очень тяжелые, негативные телесные ощущения,

-2 – неприятные, довольно тяжелые телесные ощущения,

-1 – не очень сильные телесные ощущения, которые носят скорее неприятный характер,

0- не ощущаю телесные ощущения, бесчувствие,

+1– не очень сильные, но довольно приятные телесные ощущения,

+2 – довольно сильные, волнующие, приятные телесные ощущения,

+3 – очень сильные, вдохновляющие, мощные, положительные телесные ощущения.

Отдельно оцените телесные самоощущения по модальностям:

7. Экстерорецепторы.

Опишите свои телесные самоощущения при переживании отношений на уровне экстерорецепторов (изменения на уровне зрительного, слухового, обонятельного вкусового, тактильного анализаторов) и оцените силу изменений в баллах.

Нужную цифру обведите кружочком.

1---2---3---4---5

8. Интеререцепторы.

Опишите свои телесные самоощущения при переживании отношений на уровне интерероцепторов (изменения на уровне сердечно-сосудистой, дыхательной, мочеполовой системы, жделудочно-кишечного тракта) и оцени силу изменений в баллах.

Нужную цифру обведите кружочком.

1---2---3---4---5

9. Проприорецепторы.

Опишите свои телесные самоощущения при переживании отношений на уровне проприорецепторов (изменения на уровне мышечных ощущений, ощущений тонуса и положения тела) и оцени силу изменений в баллах.

Нужную цифру обведите кружочком.

1---2---3---4---5

10. Сопровождаются ли Ваши переживания эмоциями и чувствами?

Напишите----------

---

11. Оцените по 7-бальной шкале интенсивность эмоций и чувств:

-3 – очень тяжелые, негативные эмоции и чувства,

-2 – неприятные, довольно тяжелые эмоции и чувства,

-1 – не очень сильные эмоции и чувства, которые носят скорее неприятный характер,

0 – не ощущаю телесные ощущения, бесчувствие,

+1 – не очень сильные, но довольно приятные эмоции и чувства,

+2 – довольно сильные, волнующие, приятные эмоции и чувства,

+3 – очень сильные, вдохновляющие, мощные, положительные эмоции и чувства.

12. Сопровождаются ли Ваши переживания мыслительными процессами (мыслями, образами, ассоциациями, воспоминаниями, идеями и др.)?

Напишите----------
---

13. Оцените по 5-бальной шкале выраженность мыслительных процессов при переживании урока.

1 – отсутствие каких либо мыслей, образов, воспоминаний и др.: эффект «головы без мыслей»

2 – иногда появлялись какие-то образы, обрывки мыслей, воспоминаний

3 – переживание урока вызывало во мне новые мысли по поводу происходящего на уроке, ассоциации, будились воспоминания.

4 – переживание происходящего на уроке вызвал во мне довольно сильный поток мыслей, довольно ярких ассоциаций, возникали инсайты («озарения»).

5 – переживание происходящего на уроке вызвало во мне новые идеи, открыло мир с другой стороны, позволило по иному на многое взглянуть, словно «перетряхнуло» мое миропонимание.

Часть 3. Описать соотношение структурных составляющих.

Если Ваше переживание происходящего представить, как нечто целое, единое то примерно какую долю в Вашем переживании занимали телесный, эмоциональный и мыслительный части в процентах.

14. Оцените в процентах из 100 процентов, сколько в Вашем переживании занимают.

1. Телесные ощущения----------
2. Эмоции и чувства----------
3. Мыслительные процессы----------

CATEGORIES OF “PEREZHIVANIE” (EXPERIENCING’S), MENTAL CONDITION AND IMPRESSIONS

Fachrutdinova L.R.

Kazan (Volga region Federal University, Kazan

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship between the categories of «perezhivanie» (experiencing’s) and state in psychology. It has been revealed that the «perezhivanie» (experiencing’s) and state of a person are relatively autonomous, in a complex way interacting psychological formations. The person’s «perezhivanie» (experiencing’s) is both a structural component of the state and a determining, forming factor of the state. The impression is a structural component of the «perezhivanie» (experiencing’s), whose accommodation potential sets the entire

"symphony" of the interrelationships of the phenomena that are the result of the "processing" of the impression in the context of interacting «perezhivanie» (experiencing's) and mental states of a person. The technique of studying the «perezhivanie» (experiencing's) of experience is presented.

Key words: consciousness, mental condition, «perezhivanie» (experiencing's), mental processes, impression

ВЗАИМОСВЯЗИ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕРЕЖИВАНИЯ И ЭГО-ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Фахрутдинова Л.Р. Шакуров Н.М.
Казанский (Поволжский) федеральный университет, Казань

Аннотация

Статья посвящена исследованию взаимоотношений структурных компонентов переживания и Эго-защитных механизмов в учебной деятельности старшеклассников. Исследованы такие незрелые психологические защиты как вытеснение, замещение, регрессия, а также психологическая защита от самоактуализации, успешности в учебной деятельности как Комплекс Ионы. Результаты исследования показали, что Эго-защитные механизмы активно участвуют в реализации переживания учебной деятельности старшеклассников. Данное взаимодействие может иметь как положительный, так и отрицательный характер.

Ключевые слова: переживание, учебная деятельность, старшеклассники, Эго-защитные механизмы

В последние годы система образования в России претерпела значительные изменения, в частности, касающиеся введения Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ) в школах и балльно-рейтинговой системы (БРС) в высших учебных заведениях. Последствия этих нововведений найдут отражение в будущем подрастающих поколений, прошедших через эти реформы в образовании. Учитывая фундаментальность данных реформ, необходимо исследовать субъективный фактор данных реформ, психологические процессы, происходящие во внутреннем плане социальной ситуации развития старшеклассников. Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он находится, характеризуется качественно новым содержанием этой деятельности. Во-первых, наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний в имеющих личностную смысловую ценность учебных предметах появляются широкие социальные и узколичные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место.

Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо для старшеклассника сама учебная деятельность – средство реализации жизненных планов будущего. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует немногих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат *(Зимняя, 2000)*.

Понятие переживания в своем широком значении представляется как любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его жизни. То есть, переживание – это особое, субъективное, пристрастное отражение, причем отражение не окружающего предметного мира самого по себе, а мира, взятого в отношении к субъекту, с точки зрения предоставляемых им (миром) возможностей удовлетворения актуальных мотивов и потребностей субъекта *(Василюк, 1988)*.

В переживании мы выделяем несколько измерений структурной организации. Б.Г. Ананьев позиционировал монистическое понимание человека, полагавший единство общественного и естественного в структуре человека, считал, что своеобразие психологии состоит в том, что человек как субъект может быть понят только как личность и индивид (целостный организм) одновременно *(Ананьев, 2002)*.

К проблеме переживания первым в советской психологии обратился Л.С. Выготский, который считал, что переживание является единицей сознания, где все основные свойства сознания даны как таковые, в то время как во внимании, в мышлении не дано связи сознания. Стало быть, переживание, во-первых, наиболее полная (сравнительно с другими) величина в структуре сознания, во-вторых, это динамическая, то есть движущая поведением, величина и, наконец, в-третьих, в ней представлена личность в социальной ситуации развития. Выготский апробировал это понятие в своем анализе онтогенеза, стремясь, используя его, теоретически осмыслить «изменение личности как целого». В этом изменении выделяются «поворотные» переживания. В первых детских речевых реакциях выражено "аффективно-волютивное содержание". В нем и коренится "завязь" того особого отношения личности к своему миру, на которое указывает термин "переживание". За ним скрыты конфликты и кризисы развития ребенка. Выготский говорит о том, что возрастное развитие может быть представлено как история переживаний формирующейся личности. Также, важным моментом является включение переживаний в контекст идеи об единстве аффекта и интеллекта, причем акцент ставится на сопряженности переживания с конфликтными ситуациями, через которые походит история индивида. И, наконец, переживания выступают как индикаторы различных эпох этой истории *(Выготский, 2000)*.

Л.Р. Фахрутдинова определила переживание как психологическую категорию, определяющую явление самосознания, интегрирующую бытийность и субстанциональность субъективного мира человека, проявляющуюся в виде когнитивных, эмоциональных процессов и телесных самоощущений субъекта, выступающую для субъекта как психическая деятельность по «переработке» получаемых впечатлений и встраивания их в образы внутреннего и внешнего мира *(Фахрутдинова, 2012)*.

Операционализация данной категории позволила выявить следующие ее характеристики: пространственные (глубина, широта представленности во внутреннем мире, сложность, дифференцированность и др.), временные (длительность, протяженность переживания, ощущение последовательности событий и пр.), информационные (субъективная значимость, аккомодационный потенциал получаемой информации и др.), энергетические (сила, интенсивность, насыщенность и др.), телесные (самоощущения проприо-, экстра-, интерорецепторов), эмоциональные (эмоциональные процессы), когнитивные (образы, ассоциации, мысли, инсайты, воспоминания и др.), психосемантические (оценка, активность, упорядоченность и др.).

Согласно нашим теоретическим и экспериментальным исследованиям осуществление единства переживания и рефлексии, приводящее к процессам саморазвития затрудняется актуализацией Эго-защитных механизмов.

Рассмотрим феномен и сущность Эго-защитных механизмов с позиций концепции переживания, их роль в актуализации переживания учебной деятельности старшеклассников. На наш взгляд, механизмом прерывания свободного переживания учебной деятельности является система психологической защиты.

Одним из первых определений психологической защиты была дефиниция А. Фрейд, согласно которой защитные механизмы – это деятельность «Я», начинающаяся, когда «Я» находится в положении чрезмерной атаки со стороны побуждений и аффектов, представляющих для «Я» опасность. Эго-защитные механизмы представляют собой перцептивные, интеллектуальные и двигательные автоматизмы, возникающие вследствие ранних межперсональных конфликтов *(Freud, 1948)*.

В отечественной психологии позитивную роль Эго-защитных механизмов в развитии человека отмечают Ф. Бассин, А.Г. Ротенберг, В.В. Варшавский, В.Г. Мягер, Е.П. Соколова, Е.С. Романова, Л.Р. Гребенщиков. С точки зрения указанных авторов, психологическая защита является нормальным повседневно работающим механизмом человеческой психики для снятия душевного напряжения. С точки зрения Ф.Е. Василюка, В.А. Ташликова, Э.И. Киршбаума, И.Д. Стойкова, защитные механизмы имеют скорее вредное отрицательное зна-

чение для развития человека. Э.И. Киршбаум считает, что в результате интенсивного использования психологической защиты вместо реального практического решения конфликтных ситуаций происходит постоянный повтор прошлого опыта и в целом – выбор адаптации в ущерб саморазвитию и самореализации. Р.М. Грановская при описании результатов действия различных психологических барьеров при переработке субъективно значимой информации представляла классические защитные механизмы (отрицание, смещение, вытеснение) *(цит. по Каменская, 1999)*.

Таким образом, Эго-защитные механизмы представляют собой последовательное искажение когнитивных и эмоциональных составляющих образа реальной ситуации с целью уменьшения эмоционального напряжения, угрожающего индивиду в случае полного и адекватного отражения реальности.

В нашем исследовании рассматриваются девять Эго-защитных процессов: вытеснение, регрессия, замещение, отрицание, проекция, компенсация, реактивное образование, рационализация, комплекс Ионы.

Вытеснение (подавление, репрессия) – в психоанализе З. Фрейда, активное неосознаваемое действие, процесс и "защитный механизм", обеспечивающие переход из сознания в бессознательное какого-либо содержания и (или) недопущение неосознаваемого влечения до осознания. В общем вытеснение нарушает связь патогенной информации с сознанием. Согласно З. Фрейду, вытеснение реализуется в виде двух фаз: 1) первичное вытеснение предотвращает первоначальное появление импульса посредством удаления из сознания в бессознательное неприятных воспоминаний, переживаний, неприемлемых желаний и т. д.; 2) вторичное вытеснение обеспечивает удержание в бессознательном различных вытесненных влечений, желаний, стремлений, представлений и т. д. Все вытесненное из сознания в бессознательное не исчезает и оказывает существенное воздействие на состояние психики и поведение человека. Время от времени происходит спонтанное "возвращение вытесненного", которое осуществляется в форме симптомов, снов, видений, ошибочных действий и т. д. З. Фрейд считал теорию вытеснения краеугольным камнем, на котором зиждется все здание психоанализа *(Фрейд, 1990)*.

Регрессия – форма защитной реакции индивида при переживании им фрустрации, сильных степеней эмоциональной напряженности, стресса, состоящая в замене значимой для субъекта сложной задачи, решение которой затруднено в сложившейся ситуации, на более легкую. В связи с этим обедняется репертуар реализуемых субъектом поведенческих актов за счет использования более простых и привычных для него стереотипных действий и автоматизмов (П. Фресс). В отличие от замещения (К. Левин), смещения, генерализации (Ж. Нюттен) и других форм преодоления избыточного эмоционального напря-

жения, при которых целевая структура деятельности остается сохранной и осуществляется поиск новых путей ее реализации, для Регрессии характерны изменения в мотивационно-потребностной сфере, что приводит к качественной деградации поведения *(Каменская, 1999)*.

Замещение (смещение, вымещение) – защитный механизм, имеющий две различные формы проявления. В психоанализе выделены защита путем замещения объекта и защита путем замещения потребности. При замещении объекта те чувства и действия, которые должны были направляться на объект, вызвавший тревогу, переносятся на иррелевантный объект (не имеющий отношения к ситуации и причине конфликта). Замещение объекта происходит при невозможности выразить чувства или осуществить действия по отношению к нужному объекту вследствие социальных или физических причин. Например, агрессия по отношению к начальнику вымещается на членах семьи. Другое проявление защиты по типу замещения состоит в изменении на противоположное чувства при сохранении неизменным объекта (любовь, не нашедшая ответа, превращается в ненависть, сексуальная потребность – в агрессию). В психодинамических теориях считается, что защитные эффекты при замещении достигаются за счет разряжения энергии, сопровождаемого катарсисом *(Каменская, 1999)*.

Комплекс Ионы впервые находится в первые в поле внимания экспериментального исследования категории переживания. Термин «Комплекс Ионы» введен А. Маслоу, является Эго-защитным механизмом, направленным на снижение эмоционального напряжения, связанного со страхом перед собственной самоактуализацией, собственным успехом и снижением уровня притязаний *(Маслоу, 2002)*.

Л.Р. Фахрутдиновой разработан и апробирован опросник «Комплекс Ионы», который представлен в приложении 1 данной статьи.

Л.Р. Фахрутдинова в своих трудах описала взаимоотношения Эго-защитных механизмов и структурных составляющих переживания, выявила, что данные механизмы психологической защиты уменьшают, искажают, изменяют «переработку» впечатлений в процессе их переживания *(Фахрутдинова, 2012)*.

В данной работе нами будет уделено внимание взаимоотношениям Эго-защитной системы и структурных составляющих переживания в учебной деятельности старшеклассников.

Проблемой исследования является недостаточная исследованность взаимоотношений Эго-защитной системы и структурных составляющих переживания в учебной деятельности.

Объектом исследования является переживание учебной деятельности.

Предмет исследования – взаимосвязи характеристик переживания учебной деятельности и Эго-защитных механизмов старшеклассников.

Цель данной работы – изучение взаимосвязей характеристик переживания учебной деятельности и Эго-защитных механизмов старшеклассников.

Задачи исследования

1. Провести теоретический анализ проблемы взаимосвязи характеристик переживания и Эго-защитных механизмов в учебной деятельности.

2. Исследовать взаимоотношения характеристик переживания и Эго-защитных механизмов в учебной деятельности старшеклассников.

Испытуемыми являлись учащиеся 10-х классов Муниципального общеобразовательного учреждения "Средняя общеобразовательная школа № 143 с углубленным изучением отдельных предметов" Ново-Савиновского района г. Казани в количестве 25 человек (8 девушек, 17 мальчиков).

Методы исследования. Для изучения переживания применялся опросник «Градусник переживания». Испытуемые с помощью градусника оценивали степень выраженности информационных, энергетических, пространственных и временных составляющих переживания того, что с ними происходило на уроках. Давалась инструкция: «Опишите свое переживание. Вы должны описывать переживание того, что с Вами происходит на уроке – переживание содержания урока. Вы описываете то, как переживаете урок» *(Фахрутдинова, 2012)*.

Учащиеся описывали свои переживания в начале, середине и конце урока, на втором, четвертом и пятом уроках в конце учебной недели (пятница).

Для изучения Эго-защитных механизмов применялся опросник Плутчика – Келлермана – Конте, где исследовались шкалы «Вытеснение», «Регрессия», «Замещение», а также опросник «Комплекс Ионы» Л. Р. Фахрутдиновой.

Процедура исследования. Тестирование характеристик переживания согласно опроснику «Градусник переживания» происходило на 2, 4 и 5 уроках - уроки географии, русского языка и русской литературы соответственно в начале, середине и конце каждого урока.

Отдельно изучались Эго-защитные механизмы согласно опросникам Плутчика–Келлермана–Конте и опросника «Комплекс Ионы Л.Р. Фахрутдиновой.

Полученные исследования были подвергнуты качественному и количественному анализу.

Результаты и их обсуждение. Полученные результаты были подвергнуты корреляционному анализу. Были выявлены достоверные корреляционные связи между временной характеристикой переживания в начале второго урока и показателями шкалы «Вытеснение» опросника Плутчика – Келлермана – Конте ($r=0,475$, при $p=0,026$).

Обнаружены достоверные корреляционные связи между временной характеристикой переживания в начале четвертого урока и показателями шкалы «Регрессия» опросника Плутчика – Келлермана – Конте (r=0,58, при p=0,005).

Были выявлены достоверные корреляционные связи между временной характеристикой переживания в конце четвертого урока и показателями шкалы «Регрессия» опросника Плутчика – Келлермана – Конте (r=0,587, при p=0,005).

Обнаружены достоверные корреляционные связи между энергетической характеристикой переживания в начале второго урока и показателями шкалы «Замещение» опросника Плутчика – Келлермана – Конте (r=0,458, при p=0,025).

Выявлены достоверные корреляционные связи между временной характеристикой переживания в начале второго урока и показателями шкалы «Замещение» опросника Плутчика – Келлермана – Конте (r=0,474, при p=0,017).

Показаны достоверные корреляционные связи между информационной характеристикой переживания в начале второго урока и показателями шкалы «Замещение» опросника Плутчика – Келлермана – Конте (r=0,547, при p=0,005).

Обнаружены достоверные корреляционные связи между временной характеристикой переживания в начале четвертого урока и показателями шкалы «Замещение» опросника Плутчика – Келлермана – Конте (r=0,612, при p=0,002).

Были обнаружены достоверные корреляционные связи между временной характеристикой переживания в середине четвертого урока и показателями шкалы «Замещение» опросника Плутчика – Келлермана – Конте (r=0,722, при p=0,0001).

Выявлены достоверные корреляционные связи между временной характеристикой переживания в конце пятого урока и показателями шкалы «Замещение» опросника Плутчика – Келлермана – Конте (r=0,712, при p=0,0001).

Обнаружены достоверные корреляционные связи между энергетической характеристикой переживания в начале второго урока и показателями опросника «Комплекс Ионы» (r= - 0,444, при p=0,03).

Обнаружены достоверные корреляционные связи между пространственной характеристикой переживания в начале второго урока и показателями опросника «Комплекс Ионы» (r= - 0,413, при p=0,045).

Обнаружены достоверные корреляционные связи между информационной характеристикой переживания в середине второго урока и показателями опросника «Комплекс Ионы» (r= - 0,579, при p=0,006).

Обнаружены достоверные корреляционные связи между пространственной характеристикой переживания в середине четвертого урока и показателями опросника «Комплекс Ионы» (r= 0,452, при p=0,023).

Обнаружены достоверные корреляционные связи между пространственной характеристикой переживания в середине пятого урока и показателями опросника «Комплекс Ионы» (r= 0,452, при p=0,023).

Результаты исследования показали, что Эго-защитные механизмы активно участвуют в реализации переживания учебной деятельности старшеклассников. Данное взаимодействие может иметь как положительный, так и отрицательный характер.

Так, выявилось, что такие механизмы психологической защиты, как вытеснение, замещение, регрессия связаны с субъективным убыстрением времени. Чем быстрее «летит» время на уроке для старшеклассника, чем интереснее урок, тем больше включаются защитные механизмы на уроке.

Комплекс Ионы связан со снижением интенсивности переживания происходящего на уроке, а также значимости, важности учебной деятельности. Чем более высокий показатель информационной характеристики переживания, чем более интересный урок, тем меньше интенсивность Комплекса Ионы. Таким, образом, у старшеклассников с высоким показателем Комплекса Ионы снижается энергетическая и информационная характеристика переживания учебной деятельности, то есть ученику переживание учебной деятельности менее интересно и он менее интенсивно включен в учебную деятельность.

В то же время, обнаружены прямые корреляционные связи между пространственной характеристикой переживания учебной деятельности и Комплексом Ионы, что показывает зависимость широты и глубины охваченности субъективного пространства учебной деятельностью и актуализации Эго-защитного механизма комплекса Ионы: у школьников с высоким показателем данной вида психологической защиты учебная деятельность имеет высокую степень охваченности субъективного пространств учебным процессом.

Таким образом, мы видим сложный характер взаимосвязей между Эго-защитными механизмами и структурными компонентами переживания учебной деятельности, который требует дальнейших исследований и осмысления.

Литература

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002.

Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической науки // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 27–37.

Выготский Л.С. Психология. М.: Апрель пресс: Эксмо-Пресс, 2000.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. М.: «Логос», 2000.

Каменская В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта: учеб. пособие. СПб.: Детство-пресс, 1999.

Маслоу А.Г. По направлению к психологии бытия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.

Фахрутдинова Л.Р. Структурно-динамическая организация переживания субъекта. Дисс…. док. психол. наук. Казань, 2012.

Фрейд З. Психология бессознательного. М.: Просвещение, 1990.

Freud A. The ego and the mechanisms of defence. N. Y.: International Univ. Press, 1948.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Комплекс Ионы

Инструкция: «Прочитайте внимательно нижеприведенные предложение, и оцените степень их соответствия Вашей жизни, Вашему мироощущению. Соответствие оцените по следующей шкале: 3- полностью соответствует, 2 – соответствует частично, 1- скорее соответствует, чем нет, (-1) – скорее не соответствует, (-2) – частично не соответствует, (-3) – полностью не соответствует, 0 – затрудняюсь ответить. Долго над ответом не раздумывайте, здесь плохих и хороших ответов нет».

1. Мне бывает обидно, когда у другого получается то, что не получается у меня.
2. Мне становится грустно, когда я вижу, что другой (ая) выглядят привлекательнее.
3. Я очень восхищаюсь, когда вижу, что моя подруга (друг) превзошли меня в личной жизни.
4. Я хочу быть похожим на знакомого, который, на мой взгляд, очень ловко и быстро продвигается по карьере.
5. Я восхищаюсь талантом людей всего добиваться в жизни.
6. Я чувствую себя обделенным, когда кого-то продвигают по карьерной лестнице, а меня нет.
7. Я чувствую белую зависть, когда вижу чужое счастье.
8. Мне очень нравятся люди, которым все легко дается, всего легко добиваются.
9. Я искренне восхищаюсь знакомым, который будучи «серой мышью» вдруг добивается успеха.
10. Мне грустно, когда я вижу, что другой стремительно развивается.

Обработка результатов:

1. Приведите баллы в соответствии с ключом: 1, 2, -3, -4, -5, 6, 7, -8, -9,10.

Если знак вопроса отрицательный (3,4,5,8,9), то поменяйте знак ответа на противоположный, если положительный (1,2,6,7,10), то оставьте знак прежним.

2. Переведите баллы по следующему коду:

-3 -2 -1 0 1 2 3, -3 соответствует 3 баллам, -2 – соответствует 2, -1 – соответствует 3 и т.д.

3. Сложите баллы.

RELATIONSHIPS OF "PEREZHIVANIE" (EXPERIENCING'S) AND EGO-PROTECTIVE MECHANISMS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Fachrutdinova L.R., Shakurov N.M.
Kazan (Volga region) Federal University, Kazan

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship of the structural components of the «perezhivanie» (experiencing's) and Ego-protective mechanisms in the educational activities of high school students. Such immature psychological defenses as repression, substitution, regression, as well as psychological protection from self-actualization and success in educational activities like the Iona Complex, have been studied. The results of the study showed that Ego-protective mechanisms are actively involved in the realization of the «perezhivanie» (experiencing's) of the learning activities of high school students. This interaction can be both positive and negative.

Key words: «perezhivanie» (experiencing's), educational activity, high school students, Ego-defense mechanisms.

ВЛИЯНИЕ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ*

Чернов А.В., Юсупов М.Г.
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань

Аннотация

В статье представлен теоретический анализ проблемы взаимосвязи свойств личности и психических состояний в ходе учебной деятельности. В работе изложены результаты эмпирического исследования познавательных состояний студентов с разным уровнем выраженности субъектно-личностных свойств (черт характера, свойств темперамента). Показана частота встречаемости познавательных состояний у студентов с разным уровнем проявления свойств личности в обыденной (лекция) и напряженной (экзамен) ситуациях учебной деятельности. Установлено значимое влияние свойств «самоконтроля» и «социального темпа» на состояния «заинтересованности» и «сосредоточенности», как наиболее часто переживаемых студентами в ходе учебной деятельности.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан, проект № 17-16-16012

Ключевые слова: познавательное состояние, свойство личности, черта характера, направленность, свойство темперамента, студенты

Изучение психологии состояний привело Н.Д. Левитова к заключению о необходимости выделения состояний, связанных с процессом познания и познавательной сферы субъекта, в целом – *познавательных состояний (Левитов, 1964)*. Вопрос о содержании познавательных состояний, их структуре, функциях, динамике, связях с другими психическими явлениями (процессами и свойствами), в том числе и состояниями других классов, является открытым.

Возникновение состояний идет во взаимосвязи с субъективно значимыми ситуациями, которые могут быть охарактеризованы как необычные, новые, неопределенные, гипотетические, с деятельностью высших уровней познавательного отражения и регулирования – ментальными структурами (смысловыми, рефлексивными, категориальными, переживаниями, ментальным опытом), а также составляющими системы Я. Как отдельный класс психических состояний познавательные состояния выступают целостной функциональной структурой, организующей соматические, психические и мета-психические процессы (интегральные психические процессы: целеполагания, принятия решения, контроля и др.). Взаимодействуют психические состояния со структурами сознания, связаны с интеллектуальными способностями (когнитивные стили, свойства интеллекта, обучаемость, креативность) и другими субъектно-личностными свойствами, которые необходимы для эффективного процесса познания в жизни *(Прохоров, 2014; Прохоров, Юсупов, 2015)*.

Благодаря интегрирующей функции состояний, соответствующие «процессуально-содержательные» комплексы проявлений познавательных состояний (когнитивные, метакогнитивные и др. процессы, субъектно-личностные свойства, интеллектуальные способности и др.) закрепляются и сохраняются в структуре ментального опыта субъекта *(Прохоров, Юсупов и др., 2011)*.

Во многих работах зарубежных исследователей позитивные состояния (спокойствие, интерес, радость др.) рассматриваются как важный фактор повышения интеллектуальной эффективности человека *(Fredrickson, 2000; Isen, et al., 1987)*. B.L. Fredrickson изучал положительные состояния со стороны их влияния на повышение интеллектуальной эффективности. Такие позитивные переживания отличаются от негативных тем, что расширяют интеллектуальный репертуар мышления-действия, а они в свою очередь улучшают социальный, интеллектуальный и физический ресурс индивида. F. Efklides, изучая метакогнитивные состояния, отмечает, что состояния, сопровождающие процесс решения задач, например, «чувство сложности» решаемой задачи оказывает значимое влияние на продуктивность студентов *(Efklides, 2002)*.

Немало исследований посвящено взаимосвязи психологических свойств личности и психических состояний в отечественной психологии. Так, в исследованиях, проводимых А.О. Прохоровым, были установлены некоторые закономерности взаимосвязи психических состояний и свойств личности в учебной деятельности (*Прохоров, 1991)*. Была выявлена тенденция большей связанности свойств личности более высокого уровня иерархии, по сравнению со свойствами относительно низкого уровня. Это указывает на доминирование социально обусловленных свойств в функциональной структуре состояний. В то же время, состояния в большей степени отражают черты характера субъекта, как совокупности устойчивых индивидуальных особенностей личности.

В работах А.В. Махнач обнаружено, что существует тесная связь между двухмерным пространством состояния (позитивное – негативное) и двухмерным пространством личности, оформленным факторами экстраверсии и нейротизма *(Махнач, 1993)*. А.В. Махнач рассматривает взаимоотношения психических состояний и черт личности как результат взаимодействия внутренних (физиологических, психических) и внешних (социальных и природных) факторов. Автор делает вывод о том, что психические состояния детерминируются стабильными чертами личности, которые определяют специфику симптомокомплекса психических состояний.

Раскрывая вопрос о взаимосвязи особенностей личности характеристик стресса В.А. Бодров говорит о значении интеллектуальных особенностей и, в целом, личностных качеств индивида (мотивационно-потребностных, волевых, темпераментальных) в возникновении, развитии и проявлении психологического стресса *(Бодров, 2000)*. В.А. Якунин отмечает, что фрустрация, как особое психическое состояние, является целостной реакцией личности, состоянием, в которое вовлекаются все стороны психики человека *(Якунин, 1981)*. Индивидуальное своеобразие в проявлении эмоциональных реакций в состоянии фрустрации определяется структурой основных свойств личности и в известной степени отражает ее.

Интересные результаты были получены Т.Н. Васильевой в исследовании, направленном на выявлении особенностей взаимосвязи между психическими состояниями и мотивацией личности *(Васильева, 2009)*. Лишь стремление овладеть профессией по-настоящему может повлиять на психические состояния студентов и вызывать определенные переживания в процессе учебной деятельности. В исследовании влияния локуса контроля на психические состояния показано, что уровень субъективного контроля, как свойство личности, опосредует психические состояния субъекта в зависимости от ситуации, актуализируя другие свойства, вызывая определенную реакцию.

Тем не менее, на сегодняшний день в психологии существует пробел в исследованиях, раскрывающих взаимосвязь познавательных психических состояний и свойств личности в ходе учебной деятельности. Важнейшая задача в области психологии заключается в разработке методов актуализации познавательных состояний, а также определения их функций в ходе деятельности человека. В результате исследований могут предложены рекомендации, которые найдут применение в трудовых, научных и творческих коллективах, образовательных системах. Исследования важны в области психологии творчества и научной деятельности, в контексте которых человек постоянно сталкивается с необходимостью выходить за пределы имеющихся знаний, трансформировать сложившиеся представления в ходе решения проблемных и творческих задач. Состояния побуждают, направляют и регулируют познавательную активность, тем самым, выполняя функцию развития познавательных процессов и интеллектуальных способностей.

Исследования в этой области призваны повысить эффективность учебной, научной и творческой деятельностей, за счет актуализации у субъектов позитивных познавательных состояний. По-видимому, влияние субъектно-личностных свойств на познавательные состояния опосредовано как напряженностью учебной деятельности, так и взаимодействием самих свойств личности.

В исследовании приняли участие студенты Института психологии и образования Казанского федерального университета, всего – 90 человек обоего пола, в возрасте 19–22 лет. Изучение познавательных состояний проводилось в ходе учебной деятельности студентов: во время лекций и экзаменов, на время проведения исследования занятие прерывалось. Кроме того, измерялась интенсивность переживаемых состояний по десятибалльной шкале. Для анализа данных использовалась программа SPSS 19.0, применялся частотный анализ, метод полярных групп. В работе были использованы следующие методики:

1. Опросник структуры темперамента (ОСТ) В.М. Русалова *(Посохова, 2008)*.
2. Пятифакторный личностный опросник (Большая пятерка) П. Коста и Р. МакКрае *(Хромов, 2000)*.
3. Ориентационный опросник Б. Басса *(Карелин, 2007)*.
4. Анкета познавательных состояний А.О. Прохорова и М.Г. Юсупова.

Рассмотрим результаты исследования познавательных состояний у студентов с различным уровнем выраженности субъектно-личностных свойств. Отмечается, что наиболее типичными психическими состояниями в повседневной ситуации лекции являются состояния задумчивости, заинтересованности и сосредоточенности. В таблице 1 представлена частота переживания выделенных состояний студентами с разным уровнем самоконтроля, привязанности,

экстраверсии, экспрессивности и эмоциональной неустойчивости в ситуации лекции.

Таблица 1.

Частота переживания познавательных состояний у студентов с разным уровнем характеристик личности в ситуации лекции

состояние	уровень выраженности	1	2	3	4	5
задумчивость	высокий	56%	67%	89%	33%	67%
	низкий	44%	33%	11%	67%	33%
заинтересованность	высокий	71%	71%	71%	43%	43%
	низкий	29%	29%	29%	57%	57%
сосредоточенность	высокий	71%	86%	57%	57%	43%
	низкий	29%	14%	43%	43%	57%

Примечание: 1.Экстраверсия, 2. Привязанность, 3. Самоконтроль, 4.Эмоциональая неустойчивость, 5.Экспрессивность.

Наиболее значимое влияние личностных черт отмечается по показателям привязанности и самоконтроля, а также экспрессивности и экстраверсии. Состояние задумчивости преимущественно наблюдается у студентов с высоким самоконтролем, а также преобладает у доброжелательных, открытых опыту и эмоционально устойчивых студентов. Такие студенты сдержанны и усидчивы, благодаря этому на лекции лучше других запоминают информацию, намного дольше могут сконцентрировано слушать преподавателя. В свою очередь, состояние заинтересованности чаще переживается при высокой экстраверсии, доброжелательности и самоконтроле. Студенты с преобладанием отмеченных характеристик очень энергичны, общительны и к процессу обучения подходят с большим интересом. Эта же закономерность характерна и для состояния сосредоточенности.

Полученные результаты исследования особенностей темперамента в ситуации лекции позволяют определить, что состояние задумчивости переживается студентами с высоким уровнем пластичности и социальной эмоциональности. Состояние заинтересованности свойственно испытывать студентам с высокой социальной эргичностью и социальным темпом. Сосредоточенность чаще переживается студентами с высокой эргичностью и социальная эргичностью.

Рассматривая особенности переживания познавательных состояний в зависимости от направленности личности, отметим, что состояние задумчивости чаще переживается студентами с высокой направленностью на задачу. Студенты с высоким уровнем направленности на себя чаще переживают состояние заинтересованности, такие учащиеся стремятся получить как можно больше знаний, с целью саморазвития.

Как показано в таблице 2, наиболее типичными психическими состояниями в напряженной ситуации экзамена являются состояния умственного напряжения, сомнения и сосредоточенности. Здесь наибольшее влияние оказывают характеристики экстраверсии, доброжелательности и открытости опыту.

Таблица 2.

Частота переживания познавательных состояний у студентов с разным уровнем характеристик личности в ситуации экзамена

состояние	уровень выраженности	1	2	3	4	5
умственное напряжение	высокий	75%	67%	67%	67%	67%
	низкий	25%	33%	33%	33%	33%
сосредоточенность	высокий	17%	17%	67%	50%	67%
	низкий	83%	83%	33%	50%	33%
сомнение	высокий	50%	50%	50%	50%	75%
	низкий	50%	50%	50%	50%	25%

Примечание: 1. Экстраверсия, 2. Привязанность, 3. Самоконтроль, 4.Эмоциональая неустойчивость, 5. Экспрессивность

Так, на экзамене сосредоточенность чаще переживается студентами с высокой интроверсией, открытостью опытом и самоконтролем, при низких показателях привязанности. В отличие от сосредоточенности, умственное напряжение свойственно переживать студентам с высокой привязанностью и экстраверсией. Состояние сомнения в большей степени характерно для лиц с высокой открытостью опыта.

Состояние умственного напряжения чаще всего испытывают студенты с высокой эргичностью, пластичностью и социальной эмоциональностью, а также студенты с низким социальным темпом. Сосредоточенность чаще переживается при высоком уровне пластичности и социальной эмоциональности и низком уровне социального темпа и эмоциональности. Состояние сомнения переживается студентами с высоким эмоциональным темпом и социальной эмоциональность.

Интересные закономерности переживания познавательных состояний установлены в зависимости от направленности личности субъекта. Состояние умственного напряжения в ситуации экзамена переживается студентами с высокой направленностью на задачу и низкой направленностью на себя. Состояние сосредоточенности, в свою очередь, не зависит от типа направленности, тогда как состояние сомнения чаще переживается студентами с высокой направленностью на себя и направленностью на взаимодействие.

Как отмечалось ранее, в ситуациях лекции и экзамена состояние сосредоточенности является универсальным и переживается студентами в одинаковой

степени. Рассмотрим частоту переживания состояния сосредоточенности у студентов с разным уровнем характеристик темперамента на лекции и экзамене (Рис. 1).

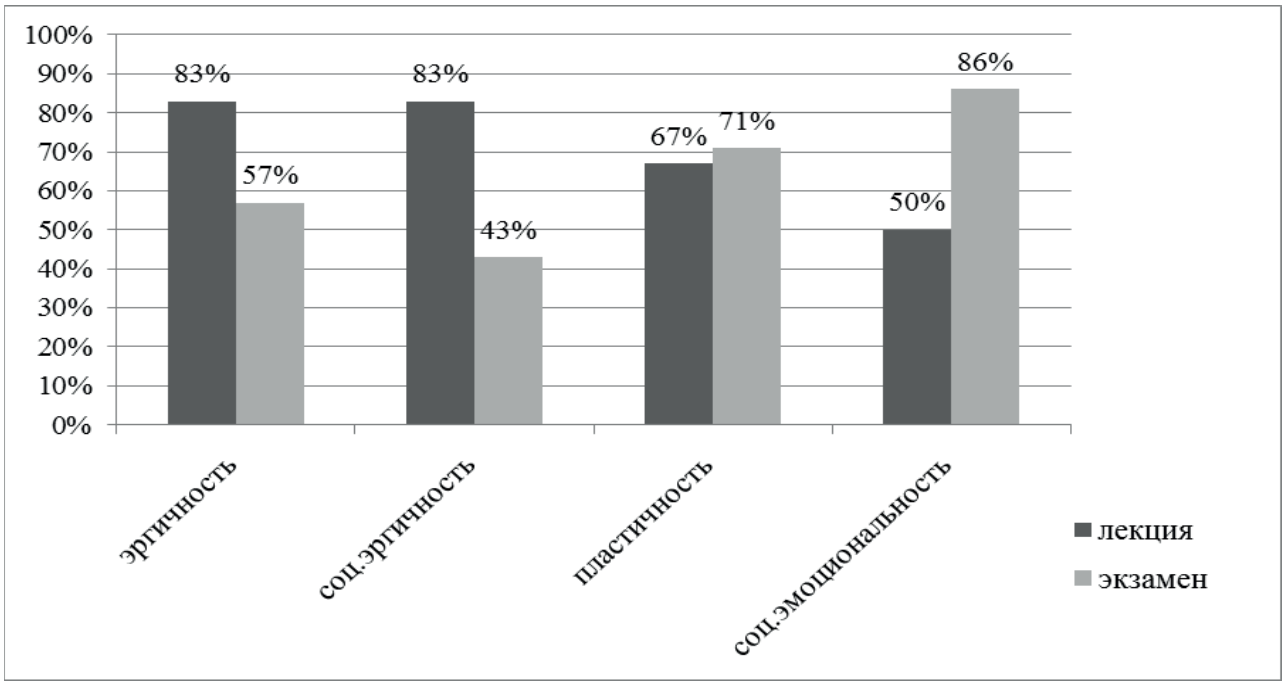


Рис. 1. Структуры темперамента при переживании сосредоточенности в ситуациях лекции и экзамена

Отметим, что на экзамене состояние сосредоточенности характерно, в большей степени, лицам с высокой пластичностью и социальной эмоциональностью. Высокая эргичность и социальная эргичность также является немаловажным фактором проявления сосредоточенности на экзамене, и в меньшей степени – на лекции.

Далее, обратимся к результатам исследования особенностей свойств личности при переживании сосредоточенности на лекции и экзамене (рис. 2).

Как показано на рисунке, во время лекции у студентов, переживающих сосредоточенность, преобладают такие характеристики как, экстраверсия и привязанность (доброжелательность), что не характерно для ситуации экзамена (лишь 17 % экстравертов находятся в состоянии сосредоточенности). В то же время, высокие показатели самоконтроля и экспрессивности на экзамене обусловливают состояние сосредоточенности в большей степени, нежели на лекции. Специфики влияния направленности личности на сосредоточенность установлено не было.

Таким образом, в ситуации лекции при сосредоточенном состоянии у студентов часто встречаются такие личностные характеристики, как эргичность и социальная эргичность, экстраверсия и привязанность. В ситуации экзамена

студентам характерны: высокий уровень самоконтроля, гибкость в коммуникациях с окружающими и поиск помощи со стороны.

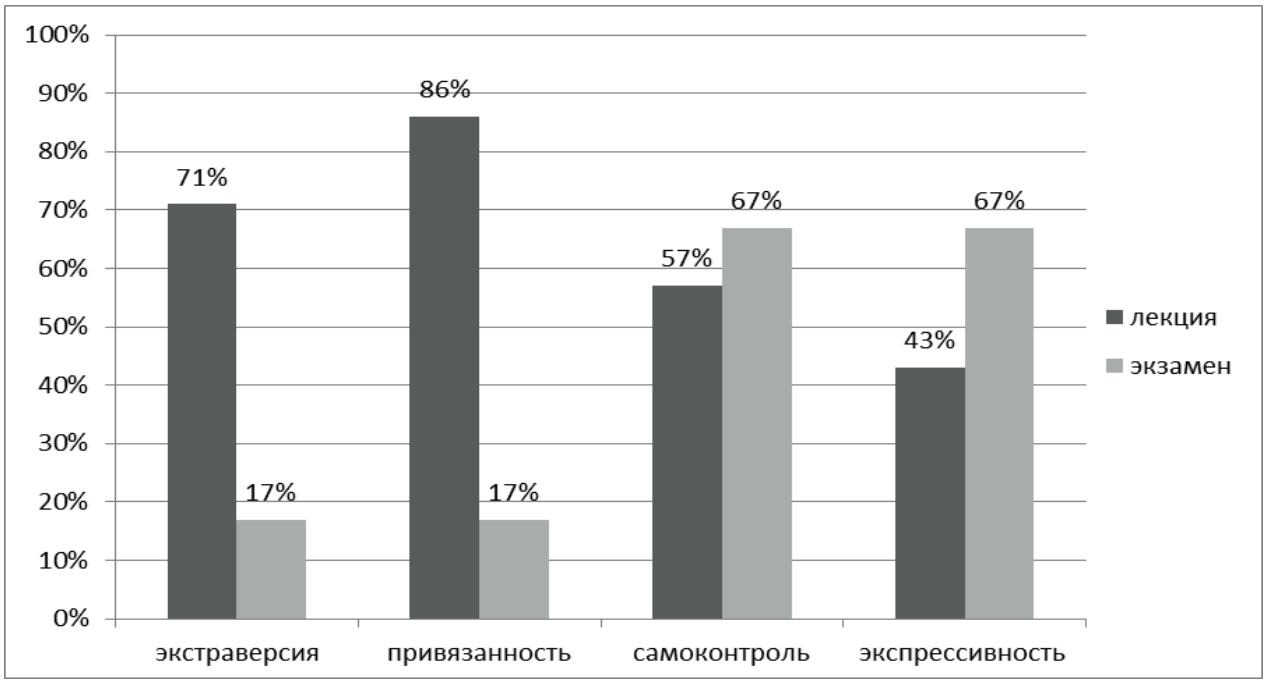


Рис. 2. Характеристики личности при переживании сосредоточенности в ситуациях лекции и экзамена.

Далее, для выявления влияния свойств личности на позитивные познавательные состояния заинтересованности и сосредоточенности был проведен дисперсионный анализ. В ситуации как лекции, так и экзамена было установлено влияние показателей самоконтроля и социального темпа на состояния заинтересованности и сосредоточенности. Выделенная для ситуации лекции модель дисперсионного анализа обладает высоким уровнем значимости ($p<0,36$), а влияние взаимодействия указанных переменных достигает $p<0,004$ (Таблица 3). Отдельное влияние указанных переменных не достигает необходимого уровня значимости.

Таблица 3.

Влияние самоконтроля и социального темпа на состояние заинтересованности на лекции

Источник изменчивости	Сумма квадратов	df	Средний квадрат (MS)	Значение F-критерия Фишера	P уровень значимости
Модельный	12,700[a]	3	4,233	3,142	,**036**
Самоконтроль	3,045	1	3,045	2,260	,141

Социальный темп	,912	1	,912	,677	,416
Самокон-троль*социальный темп	12,308	1	12,308	9,134	**,004**

Примечание: *– взаимодействие показателей

Результаты совокупного влияния показателей самоконтроля и социального темпа показаны на рисунке 3.

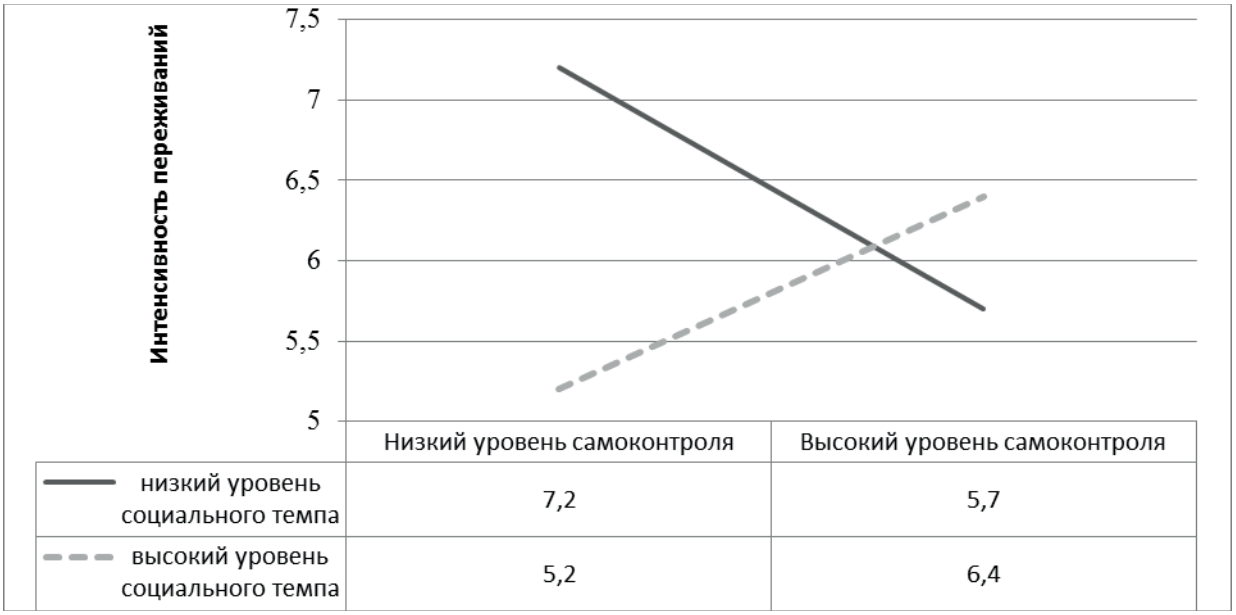


Рис. 3. Влияние самоконтроля и социального темпа на интенсивность заинтересованности на лекции

Как показано на рисунке 3, наиболее интенсивно состояние заинтересованности на лекции проявляется при низком уровне социального темпа и самоконтроля. Однако с ростом показателя самоконтроля интенсивность переживания заинтересованности снижается. Обратная тенденция характерна для высокого уровня социального темпа: с ростом самоконтроля интенсивность переживания повышается. Отмечается, что высокий уровень способности к вербализации в сочетании с низким уровнем самоконтроля обусловливает наименее интенсивные переживания состояния заинтересованности.

Несколько иные закономерности обнаружены для состояния сосредоточенности в ситуации экзамена (табл. 4).

Выделенная для ситуации экзамена модель дисперсионного анализа обладает уровнем значимости $p<0,22$, а влияние взаимодействия указанных переменных достигает высокого уровня значимости ($p<0,022$). Так же, как и в ситуации лекции, на экзамене самостоятельное влияние самоконтроля и социального темпа не достигает необходимого уровня значимости.

Таблица 4.

Влияние самоконтроля и социального темпа на состояние сосредоточенности на экзамене

Источник изменчивости	Сумма квадратов	df	Средний квадрат (MS)	Значение F-критерия Фишера	P уровень значимости
Модельный	25,980[a]	3	8,660	3,562	**,020**
Самоконтроль	2,927	1	2,927	1,204	,278
Социальный темп	4,450	1	4,450	1,830	,182
Самоконтроль*социальный темп	13,441	1	13,441	5,528	**,022**

Примечание: *– взаимодействие показателей

Как показано на рисунке 4, влияние социального темпа и самоконтроля на состояние сосредоточенности на экзамене схоже с аналогичным влиянием на состояние заинтересованности на лекции. Однако существует ряд особенностей. Наиболее интенсивно данное состояние переживается в случае одинаково низких или высоких показателей социального темпа и самоконтроля. При низком уровне социального темпа с ростом показателя самоконтроля интенсивность сосредоточенности незначительно снижается, тогда как при высоком уровне самоконтроля происходит значительное возрастание интенсивности переживаний.

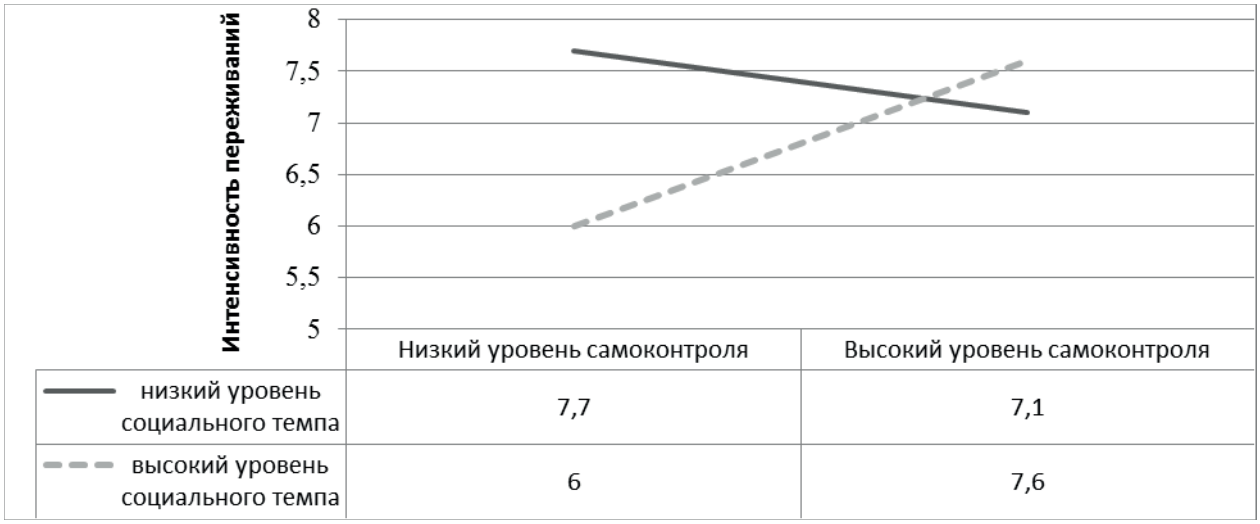


Рис. 4. Влияние самоконтроля и социального темпа на интенсивность сосредоточенности на экзамене

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**:

Выявлено, что в повседневной ситуации учебной деятельности (лекция) наиболее часто переживаемыми состояниями являются: задумчивость, заинтересованность и сосредоточенность, тогда как в напряженной ситуации экзамена – умственное напряжение, сомнение и сосредоточенность. Состояние сосредоточенности является типичным для обеих ситуаций учебной деятельности.

2. Установлена частота переживания состояний для студентов с высокой и низкой выраженностью личностных свойств в обыденной и напряженной ситуациях. В обыденной ситуации состояние задумчивости наблюдается у лиц с высоким самоконтролем, а также преобладает у доброжелательных, открытых опыту и эмоционально устойчивых студентов с направленностью на задачу. Состояние заинтересованности переживается студентами с высокой социальной эргичностью, социальным темпом и направленностью на себя.

В то же время, в ситуации экзамена: состояние умственного напряжения переживается при повышенной эргичности, экстраверсии, направленности на задачу. Состояние сосредоточенности испытывается при высокой пластичности, самоконтроле и экспрессивности. Сомнения во время экзамена отмечается при высокой социальной эмоциональности, социальном темпе, экспрессивности и направленности на взаимодействие.

3. Состоянию сосредоточенности одинаково часто переживается в обеих ситуациях учебной деятельности. В ситуации лекции состояние сосредоточенности у студентов обусловлено такими свойствами как: эргичность и социальная эргичность, экстраверсия и привязанность, тогда как в ситуации экзамена: пластичностью и социальной эмоциональностью, высоким самоконтролем и экспрессивностью.

4. Установлено влияние показателей самоконтроля и социального темпа на состояния заинтересованности на лекции и сосредоточенности на экзамене. наиболее интенсивно состояние заинтересованности на лекции проявляется при низком уровне социального темпа и самоконтроля. Однако с ростом уровня самоконтроля интенсивность переживания заинтересованности снижается. В свою очередь, состояние сосредоточенности наиболее интенсивно переживается в случае одинаково низких или высоких показателей социального темпа и самоконтроля у студентов.

Литература

Бодров В.А. Информационный стресс: Учеб. пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2000.

Васильева Т.Н. Личностные детерминанты психических состояний // Психология психических состояний. Сборник статей. Вып. 7 / Под. ред. проф. А.О. Прохорова. Казань: Изд-во «Отечество», 2009. С. 17-25.

Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. С. 28-31.

Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964.

Махнач А.В. Личностные детерминанты динамики психических состояний в экстремальных условиях деятельности: Автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 1993.

Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. М.: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ; СПб.: Сова, 2008.

Прохоров А.О. Познавательные психические состояния: концептуальные основания, феноменология и структурно-функциональная организация // Образование и саморазвитие. 2014. № 3 (41). С.54-59.

Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991.

Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Феноменологические особенности познавательных состояний студентов различных курсов обучения // Образование и саморазвитие. 2015. № 3 (45). С.39-46

Прохоров А.О., Юсупов М.Г., Чернов А.В. Структурно-функциональная организация интеллектуальных состояний // Учён. Зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманитар. науки. Казань, 2011. Т. 153. Кн. 5. С. 51-62.

Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2000.

Якунин В.А. Психические состояния. Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 10. Л.: Изд-во. Ленингр. ун-та, 1981. С. 17-23.

Efklides A. The Systemic Nature of Metacognitive Experiences Feelings, Judgment and their Interrelations // Metacognition: process, function and use / P. Chambres, et al. (ds.). Boston: Kluwer acad. publ. cop 2002. P. 19-35.

Fredrickson B.L. Extracting meaning from past affective experiences: The importance of peaks, ends, and specific emotions // Cognition and Emotion. 2000. Vol. 14. P. 577-606.

Isen A., Daubman K.A., Nowicki G.P. Positive affect facilitates creative problem solving // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 52. P. 1122-111.

INFLUENCE OF PERSONAL PROPERTIES ON THE COGNITIVE STATES OF STUDENTS

Chernov A.V., Yusupov M.G.

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of the relationship of personal properties and psychological states in the course of educational activity. The paper presents the results of an empirical study of cognitive states of

students with different levels of severity of subject-personal properties (character traits, temperament properties). The frequency of occurrence of cognitive states in students with different levels of manifestation of personality traits in everyday (lecture) and tense (exam) situations of educational activity is shown. Shown the significant influence of the properties of "self-control" and "social pace" on the state of "interest" and "concentration", as most often experienced by students in the course of educational activities.

Key words: cognitive state, personality trait, character trait, orientation, temperament property, students.

Сведения об авторах

Алдашева Айгуль Абдулхаевна, Институт психологии РАН, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии труда, эргономики, организационной и инженерной психологии, док. психол. наук, Москва.
aigulmama@mail.ru
Алишев Булат Салямович. Казанский (Приволжский) федеральный университет, профессор кафедры общей психологии Института психологии и образования, док. психол. наук, Казань.
bulat.alishev@gmail.com
Алонсо Агилар-Валера Хосе. Испанский Центр Образования и Культуры при Казанском федеральном университете, канд. пед. наук, Лима, Перу. aguilarvalera.logopediaunmsm@gmail.com
Артемьева Татьяна Васильевна. Казанский (Приволжский) федеральный университет, доцент кафедры дефектологии и клинической психологии Института психологии и образования, канд. психол. наук, Казань. Tatyana.Artemeva@kpfu.ru
Артищева Лира Владимировна. Казанский (Приволжский) федеральный университет, старший преподаватель кафедры дефектологии и клинической психологии Института психологии и образования, канд. психол. наук, Казань
ladylira2013@yandex.ru,
Бессонова Юлия Владимировна. Институт психологии РАН, научный сотрудник лаборатории психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии, канд. психол. наук, Москва.
farandi@mail.ru
Валиуллина Марина Евгеньевна. Казанский (Приволжский) федеральный университет, доцент кафедры общей психологии Института психологии и образования, канд. биол. наук, Казань.
marinaval_63@mail.ru
Волочков Андрей Александрович. Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, профессор кафедры практической психологии факультета психологии, док. психол. наук, Пермь.
Еремеева Алина Владимировна. Казанский (Приволжский) федеральный университет магистр 2 курса Института психологии и образования, Казань.
alina_eremeeva@list.ru
Зеленова Марина Евгеньевна, Институт психологии РАН, научный сотрудник лаборатории психологии труда, эргономики, организационной и инженерной психологии, канд. психол. наук, Москва.
mzelenova@mail.ru

Кашапов Мергаляс Мергалимович. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, профессор, док. психол. наук, Ярославль.
Кобылянская Лариса Ивановна. Славянский университет Республики Молдова, доцент кафедры психологии и педагогики, доктор психологии, Кишинев, Молдова.
larisakobylyanskaya@rambler.ru
Линч Мартин Ф. Рочестерский университет, доцент Школы образования и гуманитарного развития им. Уорнера, PhD, Рочестер, Нью-Йорк, США.
Обознов Александр Александрович. Институт психологии РАН, главный научный сотрудник лаборатории психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии, док. психол. наук, Москва.
aao46@mail.ru
Олефир Валерий Александрович. Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина, заведующий кафедрой общей психологии. док. психол. наук, доцент, Харьков, Украина.
vaolefir@gmail.com
Прохоров Александр Октябринович. Казанский (Приволжский) федеральный университет, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования, док. психол. наук, профессор, Казань.
alprokhor1011@gmail.com
Рунец Оксана Владимировна, Институт психологии РАН, старший лаборант лаборатории психологии труда, эргономики, организационной и инженерной психологии, Москва.
orunez@gmail.com
Салихова Альбина Борисовна. Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова, ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии, Москва.
calixalbina@yandex.ru
Салихова Наиля Рустамовна. Казанский (Приволжский) федеральный университет, профессор кафедры общей психологии Института психологии и образования, док. психол. наук, Казань.
Nailya.Salihova@kpfu.ru
Сапогова Елена Евгеньевна. Московский педагогический государственный университет, профессор кафедры психологии образования, док. психол. наук, Москва.
esapogova@yandex.ru

Скорынин Андрей Александрович. Институт развития образования Пермского края, научный сотрудник, магистрант факультета психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, Пермь.
skorinin@rambler.ru
Солондаев Владимир Константинович. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, доцент кафедры общей психологии, канд. психол. наук, Ярославль.
solond@yandex.ru
Сулейманов Рамиль Фаилович, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова , профессор кафедры общей психологии, док. психол. наук, Казань.
souleimanov@mail.ru
Фалилеева Марина Викторовна, Казанский (Приволжский) федеральный университет, доцент кафедры теории и технологий преподавания математики и информатики Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского, канд. пед. наук, Казань.
mmwwff@mail.ru
Фахрутдинова Лилия Рафиовна. Казанский (Приволжский) федеральный университет, профессор кафедры общей психологии Института психологии и образования, док. психол. наук, Казань.
liliarf@mail.ru
Чернов Альберт Валентинович. Казанский (Приволжский) федеральный университет доцент кафедры общей психологии Института психологии и образования, канд. психол. наук, Казань.
albertprofit@mail.ru.
Шакуров Нияз М. Казанский (Поволжский) федеральный университет, аспирант Института психологии и образования, Казань.
Юсупов Марк Геннадьевич. Казанский (Приволжский) федеральный университет доцент кафедры общей психологии Института психологии и образования, канд. психол. наук, Казань.
yusmark@yandex.ru

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ СОСТОЯНИЙ ЧЕЛОВЕКА

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Сборник статей Третьей Международной научной конференции

Казань, 8–10 ноября 2018 г.

Подписано в печать 06.12.2018.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 14,18.
Уч.-изд. л. 13,57. Тираж 100 экз. Заказ 102-1/10

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28