

УДК: 159.9:141.21

orcid.org/0000-0003-2410-6427

doi.org/10.5281/zenodo.400601

М.М. Кузнецова
Национальный педагогический университет
имени Г.С. Сковороды, г. Харьков

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ С ОПТИМИСТИЧЕСКИМ АТРИБУТИВНЫМ СТИЛЕМ

В статье соотносятся понятия эмоциональной и волевой регуляции деятельности, эмоционального интеллекта. Показана взаимосвязь этих трех явлений и их влияние на учебную деятельность студентов. Проверяется гипотеза о специфике проявления эмоциональной и волевой регуляции, а также эмоционального интеллекта в учебной деятельности у студентов с разными уровнями оптимистического атрибутивного стиля.

Ключевые слова: эмоциональная регуляция, волевая регуляция, эмоциональный интеллект, учебная деятельность студентов, оптимистический атрибутивный стиль, уровни оптимизма.

М.М. Кузнецова

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ З ОПТИМІСТИЧНИМ АТРИБУТИВНИМ СТИЛЕМ

У статті співвідносяться поняття емоційної і вольової регуляції діяльності, емоційного інтелекту. Показаний взаємозв'язок цих трьох явищ та їх вплив на навчальну діяльність студентів. Перевіряється гіпотеза про специфіку прояву емоційної і вольової регуляції, а також емоційного інтелекту в навчальній діяльності у студентів з різними рівнями оптимістичного атрибутивного стилю.

Ключові слова: емоційна регуляція, вольова регуляція, емоційний інтелект, навчальна діяльність студентів, оптимістичний атрибутивний стиль, рівні оптимізму.

M.M. Kuznetsova

FEATURES OF EMOTIONALLY-VOLITIONAL ADJUSTING OF EDUCATIONAL ACTIVITY FOR STUDENTS WITH OPTIMISTIC ATTRIBUTIVE STYLE

The concepts of the emotional and volitional adjusting of activity, emotional intellect are correlated in the article. Intercommunication of these three phenomena and their influence are shown on educational activity of students. A hypothesis is checked up about the specific of display of the emotional and volitional adjusting, and also

emotional intellect in educational activity for students with the different levels of optimistic attributive style.

Keywords: emotional adjusting, volitional adjusting, emotional intellect, educational activity of students, optimistic attributive style, levels of optimism.

Постановка проблеми. Эмоциональная и волевая регуляции взаимосвязаны и взаимообусловлены. В их взаимосвязи проявляется единство эмоциональной и волевой сфер личности. В возрастной психологии эмоциональная регуляция, как правило, рассматривается в единстве с волевой регуляцией деятельности [32]. По мнению Е.О. Смирновой, которая воспользовалась старой идеей К. Бюлера о смещении аффекта в структуре действия в ходе онтогенеза [3] в процессе детского развития на начальных стадиях онтогенеза речь и аффект идут вслед за действием и лишь фиксируют результат этого действия. Спустя некоторое время речевые акты и эмоциональные реакции перемещаются к началу действия, предшествуют ему. Развитие речи и эмоционального предвосхищения делают возможным появление у ребенка образа будущего действия. Такой образ становится регулятором действий и деятельности в целом. Этот образ-регулятор содержит в себе значение, эмоцию и волевою интенцию в их единстве.

Эмоциональная регуляция может не только совпадать с волевой регуляцией, но и конкурировать с ней. Если эмоции чрезмерно интенсивны и дезорганизуют деятельность, или определяются непосредственными импульсами и мотивами, которые расходятся с высшими ценностями и мотивами, в силу может вступить волевая регуляция [11].

Чаще всего проблему эмоциональной регуляции в психологии рассматривают в связи с необходимостью эффективного управления поведением в стрессовых ситуациях, при анализе разных видов деятельности (трудовой, учебной, игровой, коммуникативной, речевой, спортивной и т.п.) [28; 40], при раскрытии вариантов нарушения регуляторных механизмов поведения и формирования невротических расстройств личности. Актуальными в настоящее время являются задача поиска механизмов эмоциональной регуляции учебной деятельности в средней и высшей школе, а также задача выявления роли ситуационных и личностных факторов, которые могут влиять на эффективность этой регуляции. В нашем исследовании предпринята попытка выявить роль такой регулирующей переменной как оптимизм.

Анализ последних публикаций. Регуляция – это внешние принудительные воздействия на психическую систему (подсистему), поддерживающие функцию этой системы (подсистемы) в заданных границах. При этом субъект может проявлять разную степень активности в

процессе регуляции (от пассивного приспособления своих реакций на эти воздействия до активной и упреждающей модификации своей деятельности, за счет чего принудительные воздействия теряют смысл). Эмоциональная регуляция – важная форма активного вмешательства субъекта в функционирование своих психических систем.

Эмоциональная регуляция – это обобщающий теоретический конструкт, который охватывает ряд феноменов эмоциональной сферы человека, таких, как эмоциональный интеллект [6; 21], контроль за внешним проявлением своих эмоций [43], умение противостоять эмоциональному выгоранию [17], формирование эмоционального отношения к различным аспектам и явлениям действительности [14], преодоление эмоциональной зависимости [37], эмпатия [7], управление эмоциями (произвольное и непроизвольное) [20], понимание своих эмоций и эмоций других людей [43] и т.п.

В отличие от воли, которая обеспечивает произвольную регуляцию деятельности [9], эмоции обычно связывают с непроизвольной регуляцией [26]. У эмоций даже выделяют особую, – регулирующую, – функцию [4; 10; 30]. Уровень эмоциональной регуляции поведения и деятельности проявляется преимущественно неосознанно. Пытаясь сознательно управлять собственными эмоциями (т.е. проявляя эмоциональный интеллект и волю), субъект поднимается на более высокий, – произвольный, – уровень регуляции деятельности. При этом проявляется эмоциональная саморегуляция, в которой человек руководствуется сознательно поставленными целями и стандартами переживания, усвоенными культурными нормами и ценностями.

Таким образом, эмоциональная регуляция поведения и деятельности – это функциональная система, включающая в себя психические процессы (операции, действия, акты активности), с помощью которых субъект может целенаправленно, опосредованно и осознанно преобразовать свое актуальное эмоциональное состояние из неадаптивного в адаптивное (ресурсное). Функциональная система эмоциональной регуляции – прижизненно формируемый и культурно опосредованный «функциональный орган» оперативного приведения собственных состояний в соответствие обстоятельствам и задачам деятельности (конечно, с учетом индивидуальных и личностных особенностей).

Функциональная система эмоциональной регуляции деятельности имеет определенную внутреннюю структуру, включает в себя 3 компонента. *Когнитивно-познавательный* компонент обеспечивает восприятие, категоризацию, интерпретацию и определение значения ситуации (события). Нагрузка на функции этого компонента тем выше, чем более выражена эмоциогенность ситуации, стрессовый характер события.

Регулятивные возможности этого компонента определяются возможностями субъекта в плане интерпретации и переинтерпретации происходящего, богатством системы значений и смыслов, умением «в плохом увидеть хорошее».

Экспрессивный компонент обеспечивает адекватное нормам культуры, ожиданиям социума и внутренним условиям организма и личности проявление эмоциональных переживаний в виде психофизиологических изменений и выразительных движений. Регулятивная роль этого компонента особенно важна в неоднозначных коммуникативных ситуациях, когда партнеры по общению пытаются реконструировать смысловые системы друг друга с целью более глубокого взаимопонимания. Регулируя свою эмоциональную экспрессию, субъект может существенно облегчить для партнера понимание смысла своих высказываний [15]. В деятельности актеров профессионально важным качеством является способность к воспроизведению укороченного (во времени) и усеченного (по объему) психоvegetативного компонента эмоционального переживания [16]. Только таким способом, по мнению К.А. Станиславского, может быть обеспечено творческое («сценическое») самочувствие актера как при работе над ролью, так и во время выступления. Без него невозможно достоверное и правдивое воплощение эмоций в условиях фиктивной реальности спектакля [34].

Организационно-контролирующий компонент функциональной системы регуляции эмоций обеспечивает необходимое изменение имеющегося эмоционального состояния посредством переключения, трансформации переживания и даже подавления за счет волевого усилия.

Выделяется несколько основных подходов к пониманию сущности эмоциональной регуляции, которые сложились в психологии.

Во-первых, эмоциональную регуляцию рассматривают как *механизм адаптации индивида к внешним (прежде всего стрессовым) воздействиям*. Она необходима для согласования эмоционального опыта человека с повседневными событиями и стрессорами (особенно неинтенсивными, но хронически действующими). Для такой адаптации чрезвычайно важна эмоциональная гибкость индивида и способность управлять собственными эмоциями.

Во-вторых, эмоциональная регуляция трактуется как *механизм динамической организации эмоционального опыта* (т.е. личного опыта переживаний), приведение его структуры в соответствии с характером жизненных задач субъекта, его Я-концепции, а также ценностно-смысловых элементов и мировоззренческих установок. При этом эмоция выступает, во-первых, как *объект регуляции* (меняется модальность, интенсивность и длительность переживания). Во-вторых, сама эмоция

может быть *средством регуляции*, т.е. регулирующим процессом (под влиянием эмоции изменяются другие психические процессы и поведение в целом). Потребность в такой эмоциональной регуляции возрастает в условиях, когда эмоциональное состояние человека деструктивно и начинает угрожать целостности индивида. Эмоциональная регуляция необходима также в тех случаях, когда требуется поддерживать оптимальное эмоциональное состояние («рабочий настрой»), которое соответствует актуальной цели деятельности. Таким образом, в данном направлении эмоциональная регуляция трактуется, как осознанное намерение изменить эмоцию или поведение, обусловленное ориентировкой индивида на достижение цели.

В-третьих, эмоциональную регуляцию рассматривают как важный *параметр самосознания и достигнутого уровня личностного развития*. Эмоциональная регуляция здесь – основа поведенческой саморегуляции, условие возможности индивида выполнять социальные роли, результат интериоризации общепринятых правил эмоционального реагирования в ситуациях социального взаимодействия людей. Эмоциональная регуляция выступает в качестве компонента самоконтроля, который отвечает за распределение, контроль и модификацию эмоционального возбуждения. Уровень эмоциональной регуляции отражается в степени экспрессии или подавления эмоций. Индивиды сознательно или неосознанно модулируют переживания, изменяя также собственный опыт, поведение или экспрессию, а так же саму эмоциогенную ситуацию. В течение жизни индивиды накапливают большой опыт в понимании, предсказании, контроле и модификации собственных эмоциональных стратегий на основе имеющихся навыков, потребностей, целей и изменений окружающей среды.

В-четвертых, эмоциональная регуляция понимается как *целенаправленный, осознанный и опосредованный процесс саморегуляции поведения*. Тем самым, она рассматривается как компонент сознательной саморегуляции поведения, т.е. целенаправленного, осознанного, опосредованного (образно и вербально) изменения и нормализации эмоционального состояния, его нормализация. Изменению (нормализации) могут быть подвержены (а) актуальные, т.е. развертывающиеся «здесь и теперь» эмоциональные состояния (процесс эмоционального регулирования), и (б) потенциальные эмоциональные состояния (процесс трансформации системы эмоциональных установок).

Многие исследователи подчеркивают близость понятий эмоциональной регуляции и эмоционального интеллекта. В обоих случаях речь идет о возможности субъекта совершать интеллектуальные операции над определенными эмоциями. При этом субъект может стремиться к разным це-

лям – предотвратить возникновение деструктивной эмоции (страха, зависти, гнева и т.п.), стимулировать позитивную эмоцию, изменить (или наоборот продлить) какое-либо эмоциональное состояние, эффективнее выразить какую-либо эмоцию, замаскировать определенное чувство, отчетливо выразить свое эмоциональное отношение к какому-либо событию в социально значимой ситуации и др. Практически все основные модели эмоционального интеллекта, разработанные к настоящему времени (например, [6; 21]), содержат более, или менее подробные перечни когнитивно-регуляторных процедур, которые субъект может совершать с эмоциями.

Есть сходство и в функциях эмоциональной регуляции и эмоционального интеллекта. Так, Дж. Гоулман отмечает, что эмоциональный интеллект обеспечивает самосознание, самомотивацию, устойчивость к стрессу, контроль побуждений, регуляцию настроения, эмпатию в социальных контактах и оптимизм. Сущность большинства этих функций – регулятивная.

Однако, до сих пор неясно, как соотносятся эти понятия. Является ли эмоциональная регуляция частью (элементом, подсистемой) эмоционального интеллекта, или, наоборот, эмоциональный интеллект – одно из проявлений более широкого феномена эмоциональной регуляции. В пользу второй трактовки, казалось бы, говорят многочисленные факты неосознанного управления поведением вообще и эмоциями, – в частности с помощью так называемого «бессознательного ума» [25], «быстрого мышления» [13]. Однако эмоциональный интеллект может иметь сложную многоуровневую структуру, организованную иерархически. Нижние уровни этой иерархии могут выполнять свои регулятивные функции без контроля сознания.

Мы считаем, что понятия эмоциональной регуляции и эмоционального интеллекта чрезвычайно близки. Они обозначают, практически, одно и то же явление – способность человека проявлять субъектность в своей эмоциональной жизни, т.е. быть «распорядителем своих душевных сил», касающихся эмоциональных процессов, состояний и свойств личности. Однако эти два понятия функционируют, так сказать, в разных дискурсах. Вопросы эмоциональной регуляции возникают при *функциональном* анализе роли субъекта в своей (и других людей) эмоциональной жизни. Проблематика эмоционального интеллекта – преимущественно *структурная*, так как здесь речь идет, прежде всего, о структурах эмоционального опыта субъекта (его внутреннем «устройстве») и тех процедурах, которые он может над ними совершать, которые ему доступны на текущем этапе его эмоционального и интеллектуального развития.

Объединение функционального (эмоциональная регуляция) и структурного (эмоциональный интеллект) понятий в некую нераздельную целостность очевидно в «эмоциональной компетентности» – явлении, в котором оппозиция исходной пары понятий успешно преодолевается. Эмоциональная компетентность – это структура в динамике, эмоциональный интеллект, проявляющийся в процессе живого функционирования. По И.Н. Андреевой эмоциональная компетентность – это принятие адекватных решений и совершение действий, основанных на совокупности знаний, умений и навыков интеллектуальной обработки внешней и внутренней эмоциональной информации [1].

Весьма близким к понятию эмоциональной регуляции является волевая регуляция. Сущность волевой регуляции по В.А. Иванникову заключается в способности субъекта произвольно выстраивать мотивационные основания своей деятельности при столкновении внешними и внутренними препятствиями (воля как произвольная мотивация) [9]. Для Д. Шапиро становление волевой регуляции проявляется в формировании личностной автономии [42], а для У. Мишелла – в появлении «силы воли», которая позволяет сопротивляться искушениям и соблазнам, откладывать вознаграждение на будущее [24]. В.К. Калинин трактует волевую регуляцию как осознанное, опосредованное целями и мотивами деятельности создание состояния оптимальной мобилизованности, оптимального режима активности и концентрирования этой активности в нужном направлении. Субъект целенаправленно создает такую системную организацию психических функций, которая обеспечивает наибольшую эффективность действий [12].

Таким образом, воздействие на свои эмоциональные состояния (усиление эмоциональной привлекательности цели, преодоление страха, неуверенности, депрессии, усталости, пессимизма, непосредственных соблазнов, тревоги и т.п.) превращается в одну из важнейших задач, которые вынужден решать субъект в процессе волевой регуляции деятельности. Поэтому четкую границу между волевой и эмоциональной регуляцией провести нельзя, так как они образуют неразрывное целое.

Целостное проявление системы регуляторных процессов можно наблюдать в учебной деятельности школьников, студентов, взрослых учащихся. При принятии учебной задачи школьником (студентом) поток операций его деятельности строится на некоем общем «эмоциональном фоне»; эмоции и чувства объединяют отдельные учебные действия общностью значимости и смысла.

Эмоциональные переживания, возникающие у студентов процессе учебной деятельности, делятся на две группы. Во-первых, это эмоции и чувства, имеющие, соответственно, ситуационную и предметную отне-

сенность. Во-вторых, это мотивационные, тензионные, интеллектуальные, волевые и т.п. состояния (обязательно включающие в себя «эмоциональный компонент»), а также собственно эмоциональные состояния.

Ситуационно обусловленные эмоции и предметно направленные чувства эмоционально помечают, «маркируют» определенные стороны и аспекты учебного процесса, способствуя формированию личностного смысла учения и его отдельных компонентов. Психические состояния «окрашивают» учебную деятельность в целом и ее отдельные этапы. На их основе происходит мониторинг процесса учения. Субъект изнутри (со стороны эмоционально-волевой сферы своей личности) получает сигналы о степени успешности усвоения материала. Он может контролировать свое продвижение к некоему «акцептору результатов действия» (стандарту компетентности, имеющемуся в сознании).

Эмоции и чувства функционируют внутри учебной деятельности на всех ее этапах (от момента зарождения познавательной потребности до момента достижения цели и завершения акта учебной деятельности). Они также представлены на всех структурных уровнях ее осуществления (уровнях деятельности, учебных действий, отдельных когнитивных и исполнительских операций).

Одной из важных личностных переменных, проявляющихся в эмоциональной регуляции учебной деятельности студентов является оптимизм [19; 35; 38]. Оптимизм необходим для успешного противостояния личности студента стрессовым ситуациям в учебной деятельности. В психологии оптимизм изучается как атрибутивный стиль (С. Петерсон, М. Селигман), система установок, диспозиций личности (Ч. Карвер, М. Шейер, К. Муздыбаев, Е.П. Ильин), позитивное отношение к миру (Э. Эриксон), конструктивная характеристика мышления субъекта (А. Бек, А. Эллис), позитивная самооценка (А. Аргайл, М. Джеймс, Д. Джонгвард, С. Любомирски), условие эффективной поисковой активности субъекта (В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский), компонент совладающего поведения (С.С. Замышляева), мотивации достижения (Т.О. Гордеева), губристической мотивации (К.И. Фоменко, Т.Б. Хомуленко).

Оптимизм проявляется не только на уровне личности в целом, но и в отдельных психических функциях и поведении (памяти, мышлении, воображении, речи, самооценке, эмоциях, психических состояниях, мотивации и т.п.) [36; 39]. Характеризуя свои доминирующие психические состояния, оптимисты чаще пессимистов упоминают о позитивных эмоциях [29].

В современной психологии сформировались два основных подхода к оптимизму: 1) трактовка его как системы диспозиций (как, например, в

теории Ч. Карвера и М. Шейера) [44] и 2) рассмотрения его как стиля причинных объяснений (т.е. атрибутивного стиля) [31]. Оба подхода к оптимизму во многом дополняют друг друга. Однако между ними есть и различия. Первый подход акцентирует внимание исследователей на мировоззренческом («стратегическом») уровне проявления оптимизма как системы устойчивых убеждений. Второй – это подход, так сказать «тактического» уровня, так как здесь идет речь о конкретных действиях и операциях субъекта, обеспечивающих оптимистические переживания при обработке и интерпретации сигналов внешней и внутренней среды.

Ю. Куль с сотр. в так называемом Оснабрюкском исследовании (эксперименте на базе эффекта Струпа) доказал, что оптимизм мировоззренческого уровня может быть неэффективным в эмоционально-волевой регуляции сложной деятельности [23]. Оптимистические убеждения не ведут автоматически к решению сложных задач деятельности. Система волевой регуляции по Ю. Кулю содержит интенциональную память (она сохраняет принятые субъектом цели и намерения) и исполнительскую подсистему (подсистему активации поведения). Для того, чтобы деятельность (например, учебная) состоялась, оптимистических убеждений недостаточно. Должна возникнуть связь (коммуникация) между двумя подсистемами (интенциональной памятью и подсистемой исполнения деятельности), т.е. они должны объединиться в единую функциональную систему. Такую связующую роль может выполнить оптимистическое эмоциональное переживание (позитивная эмоция), которую актуализирует субъект деятельности. Для этого человек должен уметь управлять содержаниями своего эмоционального опыта, т.е. быть так называемым «Победителем» (человеком, ориентированным на действие). В отличие от «Победителей», «Жертвы» ориентированы на состояние. «Жертвы заботятся о том, чтобы их эмоции оставались неизменными, они принимают их такими, какие они есть; а победители строят эмоции по собственному желанию, они берут на себя ответственность за свои эмоции, не подчиняются им [23, с. 66]. Таким образом, в концепции Ю. Куля подчеркивается важность не «слепого», а «реалистичного» оптимизма, который состоит в способности выстраивать необходимые эмоции, соответствующие особенностям задачи деятельности. И это не обязательно только положительные эмоции. Такую способность Ю. Куль назвал личным интеллектом.

Цель исследования. В нашем эмпирическом исследовании проверялась гипотеза о специфике эмоционально-волевой регуляции учебно-профессиональной деятельности студентов в зависимости от уровня их оптимизма. При этом оптимизм трактовался в русле концепции М. Селигмана как способность конструировать оптимистические атрибуты в связи с происходящими событиями.

В качестве испытуемых в исследовании участвовали 275 студентов Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды, Харьковского национального технического университета (ХПИ) и Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского (г. Одесса), всего 241 женщина и 34 мужчины в возрасте от 17 до 38 лет.

Для диагностики оптимистического атрибутивного стиля использовался Опросник стиля объяснения успехов и неудач для взрослых (СТОУН-В), разработанный Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осиным и В.Ю. Шевяховой [5] на основе опросника ASQ, созданного М. Селигманом, К. Петерсоном, Л. Абрамсон и Дж. Метальски. Для разделения испытуемых на три группы (с низким, средним, и высоким уровнями оптимизма) весь массив результатов по шкале общего показателя оптимизма разбивался на три равных части. Испытуемые, результаты которых разместились от 0 до 33,33 процентиля, были отнесены к группе с низким уровнем оптимизма ($n = 92$). Результаты группы с умеренным оптимизмом разместились между 33,34 и 66,66 процентилями ($n = 93$). В группу с высоким уровнем оптимизма были включены испытуемые, чьи результаты расположились между 66,67 и 100 процентилями ($n = 90$).

Для изучения особенностей эмоционально-волевой регуляции учебной деятельности студентов использованы три методики. Две из них предназначены для диагностики проявлений собственно эмоциональной и одна – волевой регуляции. Во-первых, диагностировались преобладающие на учебных занятиях у студентов *психические (главным образом – эмоциональные) состояния*. Для этого была использована методика СОПАС-8 (Шкала субъективных оценок психических актуальных состояний), разработанная В.Ф. Соповым [33]. С ее помощью определялись показатели степени выраженности во время учебных занятий в вузе состояний 1) психического благополучия, 2) чувства силы и энергии, 3) желания действовать, 4) импульсивной реактивности, 5) беспокойства, негодования, 6) тревожного ожидания, страха, беспокойства, 7) депрессии, изнуренности и 8) подавленного настроения;

Во-вторых, диагностировались показатели *эмоционального интеллекта* по Д.В. Люсину (Опросник ЭмИн) [22]: 1) МП (понимание чужих эмоций, т.е. «межличностное понимание»), 2) МУ (управление чужими эмоциями, т.е. «межличностное управление»), 3) ВП (понимание своих эмоций, т.е. «внутреннее понимание»); 4) ВУ (управление своими эмоциями, т.е. «внешнее управление») и 5) ВЭ (контроль эмоциональной экспрессии, т.е. контроль выражения эмоций).

В-третьих, определялись показатели *волевой саморегуляции* с помощью опросника А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана [8] – настойчивость, самообладание и общий показатель.

Кроме того, на основе анализа текущей успеваемости все студенты были разделены на группы успевающих ($n = 154$) и слабоуспевающих ($n = 121$).

Математико-статистическая обработка, выполненная с помощью пакета программ Statistica 10.0, заключалась в анализе различий в показателях эмоционально-волевой регуляции деятельности между испытуемыми с низким и высоким оптимизмом. Для выявления эффекта совместного влияния уровней успеваемости и уровней оптимизма на эмоционально-волевую регуляцию учебной деятельности студентов применялся двухфакторный (2-Way ANOVA) дисперсионный анализ.

Результаты и их обсуждение. В табл. 1 содержатся данные, отражающие различия между студентами с высоким и низким уровнями оптимизма по показателям степени выраженности психических состояний во время учебных занятий в университете, диагностированных с помощью методики СОПАС.

Таблица 1
Показатели степени выраженности восьми видов психических состояний на занятиях в университете у студентов с высоким и низким уровнями оптимизма

Показатели СОПАС	Уровни оптимизма		t	p
	Низкий (n=92)	Высокий (n=90)		
P	15,50±3,29	16,46±3,64	-1,861	-
E	14,42±4,52	17,31±4,39	-4,369	0,00002
A	11,10±4,82	12,34±5,06	-1,701	-
O	6,80±4,41	6,63±5,37	0,235	-
N	8,81±5,04	7,39±4,70	1,974	0,05
V	9,35±5,49	5,60±4,62	4,980	0,000001
D	8,37±5,08	4,98±3,81	5,086	0,000001
S	6,29±5,23	3,22±3,32	4,719	0,000005

Примечание: P – психическое благополучие; E – чувство силы и энергии; A – желание действия; O – импульсивная реактивность; N – негодование; V – тревожное ожидание, страх, беспокойство; D – депрессия, изнуренность; S – подавленное настроение.

Регулирующая роль психических состояний состоит в том, что они образуют определенный фон, эмоциональный контекст учебной деятельности студентов. В то же время, это и целостная оценка степени успешности их учебной работы, средство самомониторинга и стимул для коррекции действий. Студенты с низким уровнем оптимистического атрибутивного стиля перегружены отрицательными эмоциональными сигналами. Они весьма существенно превосходят студентов-оптимистов по показателям отрицательной группы состояний, которые у них генерируются в условиях учебной деятельности. Речь идет, прежде всего, о депрессивных переживаниях и усталости («изнуренности»), как проявлениях недостатка энергии (соответственно, $8,37 \pm 5,08$ и $4,98 \pm 3,81$ баллов; $t = 5,086$; $p < 0,000001$). Можно только предполагать о том, почему так происходит. Оптимистичные студенты могут находиться на более высоком уровне самоорганизации учебной деятельности, обладают более развитыми способностями планирования своей работы, ее рациональной организации, самоконтроля. Им не приходится тратить на все это дополнительную энергию. Не исключено также и «мотивационное объяснение» большей усталости и депрессивности студентов-пессимистов. Они чаще оптимистов оказываются в ситуации мотивационного конфликта в связи с учебой, испытывают соблазны, оказываются под влиянием отвлекающих стимулов. Поэтому источником их усталости может быть острая необходимость в подавлении этих мотивационных альтернатив. А это, в свою очередь, требует дополнительных усилий, сосредоточения на важном, специального отвлечения от несущественного. Такая «борьба с самим собой» во время учебы изнуряет. Поэтому вполне закономерно также и то, что пессимисты существенно уступают оптимистам по показателю «чувства силы и энергии» ($14,42 \pm 4,52$ и $17,31 \pm 4,39$; $t = -4,369$; $p < 0,00002$).

Весьма существенно пессимистичные студенты превосходят оптимистичных по показателю тревожного ожидания и страха ($9,35 \pm 5,49$ и $5,60 \pm 4,62$; $t = 4,980$; $p < 0,000001$). Учебная деятельность в целом и отдельные ситуации, возникающие в процессе учебы в частности, являются стимулами значительного числа академических страхов у студентов (по терминологии авторов монографии [18] – «студенческих страхов»). Наиболее важны здесь проверка знаний (особенно в публичной ситуации), необходимость выступить перед аудиторией, угроза потери самоуважения из-за низких отметок и критики со стороны значимых лиц (преподавателя, декана и т.п.), лишение стипендии из-за неуспеваемости, уважения со стороны однокурсников, пребывание в предэкзаменационной (т.е. стрессовой) ситуации. Эти, а также другие особенности учебной деятельности в вузе выступают в роли хронических стрессоров и стимулируют пережи-

вания страха и тревоги. Оптимистический атрибутивный стиль, по-видимому, может заметно уменьшить количество таких стрессоров для конкретного студента, так как способствует их переинтерпретации в сознании из источников угрозы в особые жизненные вызовы, которые не страшат, а вызывают азартное желание их преодолевать.

Вполне объяснимо по этим же причинам преобладание студентов-пессимистов над студентами-оптимистами по показателю «подавленного настроения» во время учебной деятельности ($6,29 \pm 5,23$ и $3,22 \pm 3,32$; $t = 4,719$; $p < 0,000005$). В несколько меньшей степени, но все же на статистически значимом уровне пессимистичные студенты опередили студентов-оптимистов по показателю состояния «негодования» ($8,81 \pm 5,04$ и $7,39 \pm 4,70$; $t = 1,974$; $p < 0,05$). У пессимистичных студентов повышенная (по сравнению с оптимистичными) склонность к гневу имеет множество оснований, среди которых и недовольство собой, своими академическими достижениями, и учебные неудачи на фоне успехов других студентов, и действия преподаватели и др.

Таким образом, студенты, склонные к оптимистическому стилю атрибуций, заметно отличаются от студентов-пессимистов по составу (ассортименту) и модальности психических состояний, регулирующих их учебную деятельность в вузе.

Психические состояния во многом определяются неосознаваемыми причинами, или факторами, возможности влияния на которые у субъекта ограничены. В отличие от них эмоциональный интеллект включает в себя способности субъекта, которые им могут быть хорошо осознаны, отрефлексированы, специально усовершенствованы. Необходимость регулировать свои эмоции, распознавать переживания (как свои, так и окружающих людей) – одна из важнейших задач, которую приходится решать всем участникам учебного процесс в вузе.

По данным таблицы 2 видно, что студенты-пессимисты уступают оптимистически настроенным студентам прежде всего по показателю понимания своих собственных эмоций ($16,64 \pm 4,84$ и $20,12 \pm 3,84$; $t = -5,353$; $p < 0,000001$). Весьма существенно также их отставание от оптимистов и по показателям управления своими эмоциями ($12,40 \pm 4,03$ и $15,00 \pm 3,04$; $t = -4,899$; $p < 0,000002$) и эмоциями других людей ($18,97 \pm 3,52$ и $21,57 \pm 3,63$; $t = -4,895$; $p < 0,000002$). В несколько меньшей степени, но на статистически значимом уровне пессимисты уступают оптимистам и по показателю понимания эмоций других людей ($24,29 \pm 5,34$ и $26,73 \pm 4,37$; $t = -3,36$; $p < 0,001$).

Таким образом, студенты-оптимисты демонстрируют более высокий уровень владения своим эмоциональным опытом, более развитые по

сравнению со студентами-пессимистами навыки переработки и использования «эмоциональной информации».

Таблица 2

Показатели эмоционального интеллекта у студентов с высоким и низким уровнями оптимизма

Шкалы опросника ЭМИн	Уровни оптимизма		t	p
	Низкий (n=92)	Высокий (n=90)		
МП	24,29±5,34	26,73±4,37	-3,360	0,001
МУ	18,97±3,52	21,57±3,63	-4,895	0,000002
ВП	16,64±4,84	20,12±3,84	-5,353	0,000001
ВУ	12,40±4,03	15,00±3,04	-4,899	0,000002
ВЭ	10,34±3,61	10,60±3,68	-0,479	-

Примечание: МП – межличностное понимание; МУ – межличностное управление; ВП – внутреннее понимание; ВУ – внутреннее управление; ВЭ – выражение эмоций.

Эмоциональная регуляция (саморегуляция, если речь идет о своих собственных эмоциях) органически включена в мотивационный и волевой процессы. В соответствии с PSI-теорией (от нем. «Persönlichkeits-System-Interaktion» – «Интеракция подсистем личности») Й.-У. Мартенса и Ю. Куля, есть две группы навыков эмоциональной саморегуляции, которые необходимы для эффективной постановки целей деятельности (и которые свидетельствуют о высоком «личном интеллекте» человека). Это, во-первых, навыки «самоуспокоения», т.е. противостояния негативным эмоциям (чрезмерным страху, тревоге, унынию, пессимизму, злости и др.). При развитых навыках регуляции негативных эмоций субъект умеет их четко различать и идентифицировать. Он не позволяет этим эмоциям разрастаться и прерывать связь сознания с «панорамным опытом Я», т.е. с бессознательным. Во-вторых, это навыки «восстановления позитивных эмоций», т.е. самомотивации, что делает человека интуитивным, креативным и способным к постановке новых целей деятельности, порождаемых из обширных сетей опыта [23].

Наши данные, полученные с помощью опросника волевой саморегуляции (табл. 3) подтверждают предположение о том, что у студентов, умеющих поддерживать позитивные эмоции в учебной деятельности, более развита волевая саморегуляция учебной деятельности. Существенно то, что это касается главным образом компонента «Настойчивость» (8,13±3,56 баллов у студентов с низким уровнем оптимизма и 10,10±3,81 баллов – с высоким; $t = -3,562$; $p < 0,0005$). Общий показатель волевой

саморегуляції також свідечує про перевагу студентів-оптимістів.

Таблиця 2

Показатели волевой саморегуляции у студентов с высоким и низким уровнями оптимизма

Показатели волевой саморегуляции	Уровни оптимизма		t	p
	Низкий (n=92)	Высокий (n=90)		
Общая шкала	12,45±4,72	14,55±5,15	-2,808	0,006
Настойчивость	8,13±3,56	10,10±3,81	-3,562	0,0005
Самообладание	6,87±2,68	7,45±2,75	-1,443	-

Настойчивый человек, по С.И. Ожегову – «упорный, твердый в достижении чего-нибудь» [27, 316]. Настойчивость – это «...способность к длительной концентрации внутренних возможностей и мобилизации сил в течение всего периода достижения поставленной цели». Субъект при этом совершает «...повторяющиеся попытки решить проблему, возникающую в деятельности» [2, 143]. Следовательно, недостаток оптимизма в волевом звене регуляции учебной деятельности у студентов будет выражаться в преждевременном прекращении попыток решить учебную задачу из-за неудач и каких-либо внешних и внутренних препятствий.

Оптимизм оказался связанным именно с решением задач деятельности но не с проблематикой поддержания эмоционального равновесия: по показателю «Самообладания» существенных различий между группами испытуемых не выявлено.

В нашем исследовании предпринималась попытка выявить эффекты совместного влияния на показатели факторов уровня успеваемости и уровня оптимизма. Эти эффекты достигли статистически значимого уровня только при анализе показателей волевой саморегуляции (см. рис. 1 – 3).

Очевиден значительный рост общего показателя волевой саморегуляции у студентов с повышением уровня атрибутивного оптимизма (с 12,43±4,88 до 16,35±4,31 баллов в среднем на подгруппу) (рис. 1). Однако это касается только студентов с высокой успеваемостью. При низкой успеваемости уровень оптимизма сколько-нибудь заметно на общей волевой саморегуляции студентов не сказывается (величина F-отношения равна 4,25 при $p < 0,02$). Такую же форму имеют кривые показателя настойчивости: с ростом оптимизма настойчивость увеличивается, но происходит это только в группе хорошо успевающих студентов (рис. 2). Данный показатель в группе слабо успевающих остается практически неизменным ($F = 3,73$; $p < 0,03$).

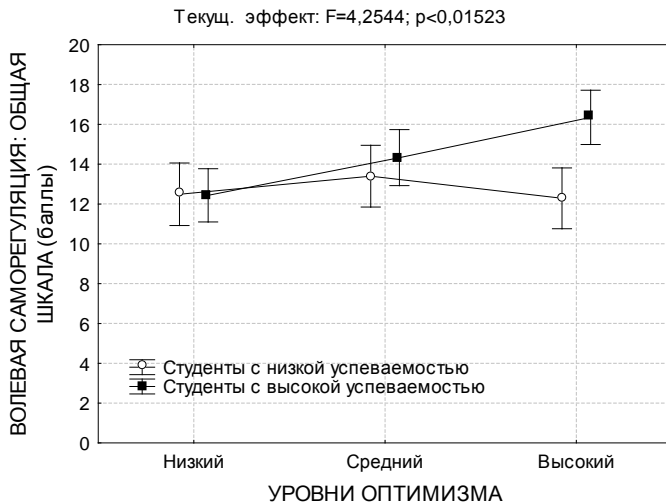


Рис. 1. Зависимость общего показателя волевой саморегуляции от уровня оптимизма у студентов с высокой и низкой успеваемостью.

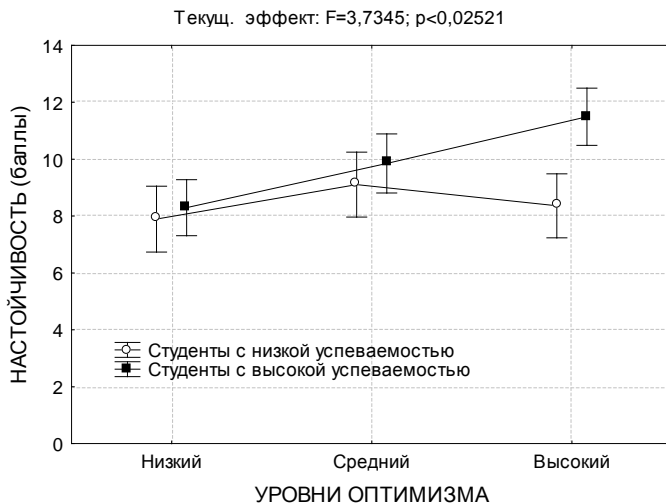


Рис. 2. Зависимость показателя настойчивости от уровня оптимизма у студентов с высокой и низкой успеваемостью.

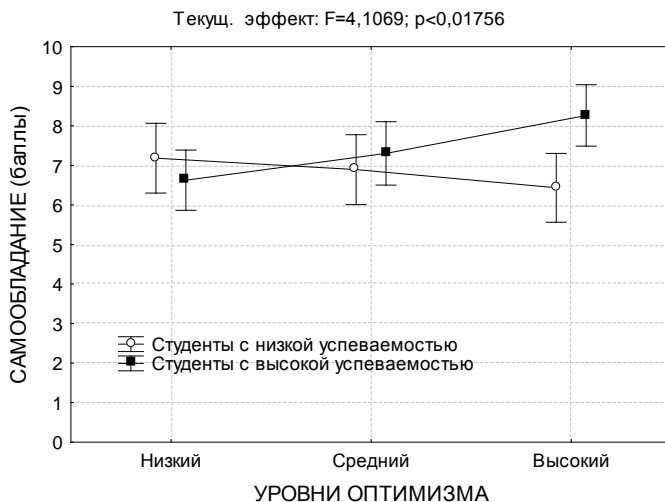


Рис. 3. Зависимость показателя самообладания от уровня оптимизма у студентов с высокой и низкой успеваемостью.

Еще более выразительной оказалась зависимость от сочетания оптимизма и успеваемости такого показателя волевой саморегуляции, как самообладание (рис. 3). Две группы студентов продемонстрировали разнонаправленные тенденции ($F = 4,11$; $p < 0,02$). У слабо успевающих с ростом оптимизма самообладание заметно снижается (с $7,18 \pm 2,69$ баллов до $6,44 \pm 2,85$ баллов). По-видимому, эти студенты, находясь в университете, демонстрируют напускной (возможно защитный) оптимизм. При этом они отдают себе отчет в том, что под их оптимизмом отсутствует серьезное основание, связанное с успехами в учебе.

У хорошо успевающих студентов наблюдается усиление самообладание с ростом оптимизма. Подгруппа с высоким оптимизмом демонстрирует самое высокое самообладание ($8,27 \pm 2,41$ балла). Интересно то, что высоко успевающие, но при этом пессимистично настроенные студенты уступают почти всем подгруппам испытуемых ($6,63 \pm 2,68$ баллов).

Эти закономерности требуют тщательного учета при разработке тренинговых программ, направленных на развитие оптимистического атрибутивного стиля, так как одни и те же развивающие воздействия могут привести к противоположным эффектам при работе с успевающими и слабо успевающими студентами.

Выводы. Эмоциональная регуляция поведения и деятельности – это функциональная система, включающая в себя психические процессы (операции, действия, акты активности), с помощью которых субъект целенаправленно, опосредованно и осознанно переводит свое актуальное эмоциональное состояние из неадаптивного в адаптивное. Функциональная система эмоциональной регуляции деятельности включает в себя 3 компонента – когнитивно-познавательный, экспрессивный и организационно-контролирующий. Эмоциональную регуляцию рассматривают как 1) механизм адаптации индивида к внешним (прежде всего стрессовым) воздействиям, 2) механизм динамической организации эмоционального опыта, 3) параметр самосознания и достигнутого уровня личностного развития и 4) целенаправленный, осознанный и опосредованный процесс саморегуляции поведения. Тесно связанный с эмоциональной регуляцией эмоциональный интеллект дает возможность субъекту совершать интеллектуальные операции над определенными эмоциями и эмоциональными содержаниями опыта. Волевая регуляция обеспечивает произвольное и намеренное использование предваряющих образов действия, целей и стандартов.

В учебной деятельности студентов эмоциональная и волевая регуляции, а также эмоциональный интеллект выступают в единстве. На системе регуляторных процессов существенно сказывается такая личностная переменная как оптимизм. В процессе учебной деятельности студенты-оптимисты отличаются: 1) более выраженным чувством силы и энергии, 2) способностью сдерживать и не давать развертываться отрицательным состояниям страха, угнетенности, подавленности, усталости и негодования, 3) способностью понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других участников учебного процесса, а также 4) высоким волевым контролем деятельности, обусловленным настойчивостью. Эти преимущества оптимистов обнаруживаются главным образом у студентов с высоким уровнем успеваемости.

Ближайшей **перспективой дальнейших исследований** будет выявление эмоционально-волевых предикторов оптимизма успевающих и слабоуспевающих студентов средствами дискриминантного анализа. Практическим результатом такого исследования могло бы быть уточнение целей и задач развития оптимистических установок студентов в условиях социально-психологического тренинга.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева. — СПб.: БХВ-Петербург, 2012. — 288 с.

2. Брихцин М. Воля и волевые качества личности / М. Брихцин // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности / Отв. Ред. Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова. — М.: Наука, 1989. — С. 134-144.
3. Бюлер К. Реакция удовольствия и неудовольствия. Наслаждение, игра, творчество / К. Бюлер // Психология эмоций / Под ред. В.К. Виллюнаса. — СПб.: Питер, 2004. — С. 148-155.
4. Виллюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций / В.К. Виллюнас // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — С. 3-28.
5. Гордеева Т.О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, В.Ю. Шевяхова. — М.: Смысл, 2009. — 152 с.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Гоулман Д.; пер. с англ. — М.: АСТ, 2008. — 478 с.
7. Долгова В.И. Эмпатия. Монография / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. — М.: Изд-во «Перо», 2014. — 185 с.
8. Зверьков А.В., Эйдман Е.В. Исследование волевой саморегуляции [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://psytests.org/emotional/volsam.html>
9. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. 3-е изд. — СПб.: Питер, 2006. — 208 с. — (Серия «Учебное пособие»).
10. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с. — (Серия «Мастера психологии»).
11. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2009. — 368 с. — (Серия «Мастера психологии»).
12. Калинин В.К. На путях построения теории воли / В.К. Калинин // Психологический журнал. — 1989. — Том 10. — №2. — С. 46-56.
13. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро / Канеман Д.; пер. с англ. — М.: Изд-во АСТ, 2015. — 653 с.
14. Козуб Я.В. Эмоциональное отношение к учению у студентов с разными видами мотивационной регуляции деятельности / Я.В. Козуб, М.А. Кузнецов // Науковий Вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. — 2015. — Вип. 6. — С. 86-93.
15. Кузнецов М.А. Закономірності функціонування емоційної пам'яті в мовній діяльності / М.А. Кузнецов // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 28. — Х.: ХНПУ, 2008. — С. 70-80.
16. Кузнецов М.А. Закономірності функціонування емоційної пам'яті в професійній діяльності акторів / М.А. Кузнецов М.А., О.В. Кузьменко // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 32. — Х.: ХНПУ, 2009. — С. 136-144.
17. Кузнецов М.А. Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки / М.А. Кузнецов, О.В. Грицук. — Х.: ХНПУ, 2011. — 206 с.
18. Кузнецов М.А. Студентські страхи: Види, структура, динаміка та шляхи корекції. Монографія / М.А. Кузнецов, В.С. Шаповалова. — Х.: Вид-во «Діса плюс», 2016. — 342 с.

19. Кузнецова М.М. Оптимистические установки в психической саморегуляции учебной деятельности студентов как предмет психологического исследования / М.М. Кузнецова // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 52. — Х.: ХНПУ, 2016. — С. 70-77.

20. Кэмерон-Бендлер Л. Заложник эмоций. Как спасти вашу эмоциональную жизнь / Кэмерон-Бэндлер Л., Лебо М.; пер. с англ. — Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. — 256 с. — (Сер. «Психотерапия новой волны»).

21. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2004. — С. 29-36.

22. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д.В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2009. — С. 264-278.

23. Мартенс Й.-У. Самомотивация. Искусство мотивировать себя / Мартенс Й.-У., Куль Ю.; пер. с нем. — Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2017. — 320 с.

24. Мишел У. Развитие силы воли. Уроки от автора знаменитого маршмеллоу-теста / Мишел У.; пер. с англ. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. — 336 с.

25. Млодинов Л. (Нео)сознанное. Как бессознательный ум управляет нашим поведением / Млодинов Л.; пер. с англ. — М.: Livebook, 2016. — 360 с.

26. Никандров В.В. Психология. Учебник / В.В. Никандров. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. — 912 с.

27. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. — 20-е изд. — Р.: Рус. яз., 1988. — 750 с.

28. Поденко А. В. Взаємозв'язок організаторських здібностей з особистісними характеристиками в юнацькому віці / А.В.Поденко // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. — Х.: ХНПУ, 2010. — № 37. — С. 223-232.

29. Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний / А.О. Прохоров. — М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2009. — 352 с.

30. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Рейковский Я.; пер. с польск. — М.: Прогресс, 1979. — 392 с.

31. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / Селигман М.; пер. с англ. — М.: Альпина Паблишер, 2015. — 338 с.

32. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе / Е.О. Смирнова // Хрестоматия по детской психологии: учебное пособие / Ред. Г.В. Бурменская. — М.: Институт практической психологии, 1996. — С. 213-228.

33. Сопов В.Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности / В.Ф. Сопов. — М.: Академический Проект; Трикста, 2005. — 128 с. — (Психологические технологии).

34. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Части I и II. Дневник ученика / К.С. Станиславский. — М.: Гос. изд-во «Искусство», 1951. — 667 с.

35. Фоменко К.І. Губристична мотивація оптимістів та песимістів / К.І. Фоменко, М.М. Кузнецова // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 53. — Х.: ХНПУ, 2016. — С. 256-264.

36. Фоменко К.І. Атрибутивні особливості губристичної мотивації особистості майбутніх психологів // Вісник Одеського національного університету. Серія «Психологія». — Т.18. — вип.. 4(30), 2013. — С. 292-299.

37. Форуард С. Эмоциональный шантаж / Форуард С.; пер. с англ. — М.: АСТ, АСТ Москва, 2005. — 320 с.

38. Хомуленко Т.Б. Губристическая мотивация личности студентов / Т.Б. Хомуленко, К.І. Фоменко // Харьковская школа психологии: наследие и современная наука / Отв. ред. Т.Б. Хомуленко, М.А. Кузнецов. — Х.: ХНПУ им. Г.С. Сковороды, 2012. — С. 222-237.

39. Хомуленко Т.Б. Губристична мотивація у структурі кар'єрної спрямованості особистості / Т.Б. Хомуленко, К.І. Фоменко. — Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. — № 51. — Х.: ХНПУ, 2015. — С. 256- 266.

40. Хомуленко Т.Б. Розвиток організаторських здібностей як компетентності майбутнього спеціаліста: діяльнісний підхід / Т.Б. Хомуленко, А.В. Поденко. — Психологія професійної безпеки: технології конструктивного самозбереження особистості: колективна монографія / За ред. проф. Ж. Вірної. — Луцьк: Вежа-Друк, 2015. — С. 421-440.

41. Хомуленко Т.Б. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу / Т.Б. Хомуленко, Ю.Г. Падафет, О.В. Скориніна. — Х.: Видавництво “ІНЖЕК”, 2005. — 272 с.

42. Шапиро Д. Автономия и ригидная личность / Шапиро Д.; пер. с англ. — М.: Независимая фирма «Класс», 2009. — 160 с. — (Библиотека психологии и психотерапии).

43. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь / Экман П.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2010. — 334 с. — (Серия «Сам себе психолог»).

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

Надійшла до редколегії 03.03.2017