

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Курганский государственный университет

М. В. Чумаков

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ
ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ**

Монография

Курган 2005

УДК 159.947
490

Рецензенты:

М.М. Кашапов, д-р.психол.наук, профессоркафедры педагогической психологии и педагогики Ярославского университета им.П.Г. Демидова;

В.Г. Морогин, д-р.психол.наук, профессор, зав.кафедрой психологии **** ГПУ

В.А. Зубков, д-р.психол.наук, профессор.

Чумаков М.В.

Ч90

Эмоциональные аспекты волевой регуляции:

Монография. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. - 168 с.

В монографии рассмотрены некоторые эмоциональные основы волевой регуляции. Приводится ряд теоретических и эмпирических аргументов в пользу использования понятия эмоционально-волевая сфера личности. Предлагается авторский метод диагностики эмоционально-волевой сферы личности. Приводятся данные о возрастной динамике эмоционально-волевой сферы, ее психодиагностических основах, функционировании эмоционально-волевой регуляции в условиях успеха и неудачи. Рассмотрены взаимосвязи эмоционально-волевых проявлений личности и некоторых параметров семейной жизни.

Работа будет полезна практическим работникам системы образования, студентам, аспирантам факультетов психологии, преподавателям вузов.

Печатается по разрешению редакционно-издательского совета Курганского государственного университета.

Табл. - 61, библиогр. – 285 назв.

ISBN 5-86328-541-9

© Курганский государственный
университет, 2005

© Чумаков М.В., 2005

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|------------|
| Введение | 4 |
| 1. Некоторые подходы к изучению воли | 5 |
| 1.1. Воля как произвольная мотивация | 5 |
| 1.2. Воля как сознательное и преднамеренное управление поведением и деятельностью | 8 |
| 1.3. Воля как совокупность черт | 10 |
| 1.4. Воля как процесс произвольных самоизменений личности | 17 |
| 2. Развитие воли | 23 |
| 3. Эмоционально-волевая сфера личности | 59 |
| 4. Методы исследования эмоционально-волевой сферы личности | 64 |
| 5. Исследование проявлений эмоционально-волевой сферы личности в ситуациях успеха и неудачи | 80 |
| 5.1. Исследование эмоционально-волевой сферы в условиях лабораторного эксперимента | 80 |
| 5.2. Эмоционально-волевая сфера и оценивание успеха и неудачи деятельности | 91 |
| 5.3. Исследование особенностей эмоционально-волевой сферы личности в аспекте эффективности учебной деятельности | 97 |
| 6. Исследование психофизиологических основ эмоционально-волевой регуляции | 101 |
| 7. Эмоционально – волевая сфера и семейные отношения | 105 |
| Список литературы | 112 |
| Приложения | 126 |

ВВЕДЕНИЕ

В психологии воли складывается очень интересная ситуация. Постоянно ставится вопрос о том, является ли понятие воли необходимым, стоит ли за ним какое-либо реальное психологическое содержание. И несмотря на эти сомнения, понятие воли употребляется с удивительным постоянством.

Даже беглый анализ современной психологической литературы подтверждает это. В.В. Давыдов при рассмотрении нового подхода к пониманию структуры и содержания деятельности использует понятие воли и дает его определение. Под волей он понимает практическое достижение намеченной цели при решении той или иной задачи [67].

Д.А. Леонтьев использует понятие воли, говоря о смыслотехнике процессов смыслообразования [133].

В некоторых работах понятие воли и эмпирические исследования в этой области подвергается разностороннему анализу. К наиболее заметным работам такого рода можно отнести работы В.А. Иванникова [81,82,83,84,85], Е.П. Ильина [88,89,90], Е.О. Смирновой [223,224], Т.И. Шульги [265,266,267,268,269], В.И. Смирнова [211,212,213,214,215] и ряд других.

В монографиях этих авторов рассматривается история изучения воли, систематизируются различные подходы в изучении волевой активности, дается определение воли и прогноз развития этого направления в психологии.

В ряде работ волевая сфера личности рассматривается в связи с другими сферами личности. Наиболее часто в психологической литературе рассматривается связь волевой и эмоциональной сфер личности. В некоторых случаях авторы оперируют специальным термином – эмоционально-волевая сфера личности. Однако, в настоящее время этот термин используется без достаточной теоретической проработки.

Наличие различных подходов к воле, эмоциям, ряда эмпирических исследований, в которых рассматриваются связи волевой, эмоциональной и ряда других сфер личности, делает актуальной работу по систематизации взглядов в этой области психологии, по накоплению нового эмпирического материала.

Понятие эмоционально-волевой сферы личности требует более тщательного теоретического рассмотрения. Благодаря использованию в эмпирических исследованиях, этот термин имеет некоторое конкретно-психологическое наполнение, но его содержание нуждается в дальнейшей разработке.

Остается малоизученным вопрос об эмоциональной регуляции де-

тельности, о соотношении эмоциональной и волевой регуляции.

В монографии осуществляется попытка более четко очертить область применения термина “эмоционально-волевая сфера личности” на основе рассмотрения основных подходов к воле и эмоциям в психологии, показать некоторые перспективы применения этого понятия. Монография не претендует на исчерпывающее разрешение поставленных вопросов, но содержит ряд исследований, показывающих актуальность использования понятия эмоционально – волевая сфера.

В работе по тестированию и обработке отдельных материалов принимали участие студенты специальности “Психология” Курганского государственного университета. Автор благодарит коллег по кафедрам прикладной психологии и общей и социальной психологии за поддержку, директора научно – производственного центра «Психодиагностика», кандидата психологических наук И.Г. Сенина за консультации и редактирование опросника ВКЛ. Исследование связи волевых особенностей и некоторых параметров семьи проведено совместно с доктором психологии, профессором факультета психологии Фрибургского университета М. Перре.

1. НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВОЛИ

1.1. ВОЛЯ КАК ПРОИЗВОЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ

Представления о воле как о механизме, обеспечивающем произвольное изменение мотивации человека, наиболее полно раскрываются в работах В.А. Иванникова. В его подходе рассматривается побудительная функция воли, которая обнаруживает себя в ситуации наличия действия, лишённого необходимой побудительной силы, но принятого к осуществлению, а также в ситуации, требующей торможения нежелательного с социальной точки зрения действия.

Признаками волевого действия являются, во-первых, осознанность, во-вторых, их осуществление по собственному решению человека на основе необходимости (внешней или внутренней) и, в третьих, реализация действия с помощью создания дополнительного побуждения. Волевой регуляцией В.А.Иванников называет намеренную регуляцию действия, отвечающего вышеназванным признакам. Это одна из форм

произвольной регуляции, обеспечивающая дополнительное побуждение на основе произвольной мотивации. Такого рода регуляция возникает при осуществлении социально обусловленных действий, то есть действий социально желательных, но не поддерживаемых актуальной потребностью или действий, побуждаемых актуальной потребностью, но социально не одобряемых и в силу этого требующих торможения. Кроме того, волевая регуляция задействуется при осуществлении действий, блокированных в результате факторов, снижающих побуждение к ним.

Дефицит побуждения компенсируется волевой регуляцией посредством изменения или создания дополнительного смысла действия. Изменения смысла действий достигаются с помощью ряда механизмов. Одним из них является переоценка значимости мотива, осуществляемая либо под влиянием оценок других людей, либо самим субъектом через намеренное изменение привлекательности какой-либо стороны предмета потребности. Другой способ изменения смысла действия заключается в изменении роли человека. Кроме этого, смысл действия меняется в процессе предвидения результатов действия или отказа от него, а также при обращении к внешним символам, ритуалам, усиливающим значимость действия или при обращении за поддержкой к божеству.

Дополнительный смысл, по В.А. Иванникову, придается действию через постановку более конкретных целей, через включение заданного действия в другое действие в качестве условия его выполнения или в качестве средства его реализации. Функцией придания нового смысла обладают самоинструкции, самоприказы и т.д. Средством изменения смысла действия является привлечение мотивов и целей из воображаемой ситуации.

Волевая регуляция понимается в подходе В.А. Иванникова как разновидность, частный случай произвольной регуляции, а именно - произвольная регуляция мотивации. Этот вид произвольной регуляции несколько отличается от произвольной регуляции познавательных процессов, таких как восприятие, внимание, память и от произвольной регуляции эмоций. Произвольная регуляция мотивации обладает, если можно так выразиться, генерализованным эффектом. То есть, произвольное изменение мотивации изменяет течение других процессов, в то время как произвольное регулирование других функций не оказывает существенного влияния на мотивацию. Волевая регуляция представляет из себя высшую психическую функцию, обеспечивающую последнюю стадию в овладении человеком собственными процессами – овладение мотивационным процессом.

Еще один аспект рассмотрения воли в рамках данного подхода заключается в том, что волевая регуляция представляет собой произвольную регуляцию мотивации на личностном уровне. В то время как произвольная форма мотивации в широком смысле может осуществляться и без привлечения личностных средств. В качестве одной из таких возможностей В.А.Иванников указывает на изменение мотивации через изменение вероятности успеха действия. То есть, не любой произвольный процесс мотивации может быть отнесен к разряду волевых.

Само понятие мотивации обозначает очень различные психологические реальности. Например, мотив может пониматься как конечная цель деятельности и как ее конкретный побудитель. В.А. Иванников отмечает: «Так, понимание мотива как конечной цели деятельности и как конкретного побудителя, «инициатора» деятельности проявляется не только в определениях разных авторов, но и в выделении содержательной и динамической сторон мотивов, в выделении их побудительной и смыслообразующей функций, в выделении устойчивых мотивационных образований и ситуативной мотивации, в различении драйвов и потенциала действия, драйва и побудительной тенденции. В первом варианте понятие мотива сближается с такими понятиями, как диспозиция, ценности, аттитюды, интересы, и мотив здесь определяет такие процессы, как целеобразование и смыслообразование. Понимание мотива в качестве побудителя поведения сопоставимо с понятием намерения, волевой установки, побудительной тенденции, потенциала возбудимости, и предполагает рассмотрение различных факторов, участвующих в детерминации поведения: способностей, умений, знаний, внешних обстоятельств» [83, с.107]. Автор предлагает закрепить термин «мотив» за элементами мотивационной сферы в виде опредмеченных потребностей, а для конкретного, непосредственно инициирующего деятельность образования использовать термин «побуждение». Побуждение – это итог процесса мотивации, который начинается с актуализации мотива.

По аналогии с выделением Л.С.Выготским и А.Н.Леонтьевым мнемических, мыслительных и т.д. действий, В.А.Иванников выделяет мотивационные действия, определяя их как действия по созданию побуждения. Поскольку мотивационные действия могут быть осознанными и неосознанными, произвольными и непроизвольными, волевое действие можно определить как одну из форм мотивационного действия, являющегося произвольным.

Между мотивом и побуждением к действию находится смысл действия. Через него реализуется побудительная функция мотива. Про-

цесс построения смысла не предопределяется только мотивами. В нем участвуют познавательные процессы и сознание, так как личностный смысл – это одна из составляющих структуры сознания. В случае волевого действия смысл, опосредующий процесс порождения побуждения, формируется посредством произвольно выбираемого субъектом мотива, посредством осознания последствий действий.

В.А.Иванников высказывает предположение о возможности постпроизвольной мотивации, возникающей в результате повтора заданного извне действия. Постпроизвольная мотивация является результатом формирования нового мотива или соотнесения действия с имеющейся системой мотивов и следствием автоматизации произвольной мотивации.

1.2. ВОЛЯ КАК СОЗНАТЕЛЬНОЕ И ПРЕДНАМЕРЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПОВЕДЕНИЕМ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Воля как обобщающее, классификационное понятие рассматривается в подходе Е.П. Ильина. Это понятие, подобно понятиям мышления, памяти, объединяет группу психологических процессов, явлений, которые обеспечивают сознательное, преднамеренное управление поведением и деятельностью субъекта. В данном случае понятие воли связывается с понятием управления. Возникает необходимость рассмотреть понятие управления более подробно, соотнести его с понятиями регуляции, произвольности. Е.П. Ильин, как и ряд других авторов, разделяет волевую и произвольную регуляцию. Однако, введение понятия “управление” порождает необходимость отделить его от понятия “регуляция”. Е.П. Ильин, как и Г.С. Никифоров, рассматривает понятие “управление” как более широкое по сравнению с понятием “регуляция”. Понятия “управление” и “регуляция” соотносятся как целое и часть. Е.П. Ильин отмечает: «Исходя из обозначенной выше позиции, я стою на той точке зрения, что произвольное управление, являясь более общим феноменом, организует произвольное поведение (включая и волевое), реализуемое через произвольные, то есть мотивированные (сознательные, преднамеренные) действия. Волевая же регуляция, являясь разновидностью произвольного управления, реализуется через разновидность произвольных действий – волевые действия, для которых более существенным становится проявление волевых усилий и которые соотносятся с волевым поведением» [89, с.41]. Таким образом, вводится два термина – “произвольное поведение” и “волевая регуляция”. Воле-

вая регуляция является частным случаем, одной из форм произвольного управления, и характеризуется таким признаком как волевое усилие. Еще одна существенная характеристика воли и произвольности, которая раскрывается с привлечением понятия управление, заключается в том, что это не просто управление, а самоуправление. Структура такого самоуправления состоит, по Е.П. Ильину, из четырех блоков: самодетерминация, самоинициация и самоторможение, самоконтроль, самомобилизация (внимание и самостимуляция).

Анализируя состояние вопроса о волевых качествах личности, Е.П. Ильин отмечает его запутанность. Разные авторы выделяют разные качества, и порой это происходит умозрительно. Тем не менее, вопрос о волевых качествах поднимается снова и снова. С нашей точки зрения это происходит потому, что подход через качества удобен для практики воспитания. Как нам кажется, слабое внимание психологов к этому вопросу приводит лишь к тому, что данный подход все равно используется, только используется на фоне слабой теоретической проработки и недостаточной методической оснащенности.

В работах Е.П. Ильина рассматривается структура волевых качеств, которая аналогична структуре любого другого личностного качества. Каждое волевое качество имеет три уровня.

1. Нейродинамические особенности.
2. Волевое усилие.
3. Социальные, личностные факторы.

Наиболее важным является третий уровень. Он стимулирует и иницирует волевое усилие и с возрастом все более и более регулирует поведение. Данный подход позволяет включить в область анализа психодинамические основания воли. Иногда, как отмечает Е.П. Ильин психодинамические основания могут совпадать в некоторых компонентах у различных волевых качеств. С нашей точки зрения, такой подход, подход с выделением разноуровневой структуры, открывает возможности для поиска роли эмоционального компонента в структуре волевых качеств. Роль компонентов структуры может быть различной у различных качеств. Данный подход, допуская возможность наличия одинаковых структурных компонентов у различных волевых качеств, открывает возможности для рассмотрения совокупности волевых качеств как системы.

Е.П. Ильин рассматривает вопрос о выделении собственно волевого компонента в волевых качествах. Им является волевое усилие. Если этого не сделать, то за разницу в силе воли можно ошибочно принять, например, разницу в эмоциональной реактивности. Действительно, это существенный с теоретической и практической точки зре-

ния вопрос. Однако, с нашей точки зрения, в рамках подхода к волевым качествам как к единству разных уровней, слоев, целесообразнее решать его в терминах компонентов волевого качества, в терминах индивидуальных особенностей волевых качеств личности.

Обзор методов и методик изучения воли, проведенный Е.П. Ильиным, показывает, что в данной области разработано и применяется большое количество экспериментальных методов.

1.3. ВОЛЯ КАК СОВОКУПНОСТЬ ЧЕРТ

Одним из подходов к рассмотрению волевой регуляции является подход, раскрывающий ее особенности через выделение волевых черт. Волевая черта представляет из себя разновидность личностной черты. Определение личностной черты дает А.Г. Шмелев, представляя ее в объектном смысле как «устойчивую диспозицию индивида к определенному поведению», а в субъектном смысле как «субъективную категориальную единицу опыта, обобщающую для субъекта признаки определенного класса ситуаций и предписаний по поведению в этих ситуациях» [264, с. 118]. Как показывает А.Г. Шмелев, личностные черты формируются в результате взаимодействия ряда факторов, в числе которых такой как психофизиологическая конституция (темпераментальный аспект).

Волевая черта может быть предварительно определена как устойчивая личностная диспозиция, отвечающая за реализацию намерения.

В той или иной степени понятие волевых черт использовалось многими исследователями волевой регуляции. С.Л. Рубинштейн соотносил волевые качества с этапами волевого действия и выделял инициативность, самостоятельность, решительность, энергичность, настойчивость и выдержку [199].

Е.П. Ильин выделяет два класса волевых качеств – собственно волевые и морально-волевые. Собственно волевые качества в свою очередь делятся на две группы. К первой группе относятся терпеливость, упорство, настойчивость. Эти качества обеспечивают длительность удержания побуждения. Ко второй группе относятся смелость, выдержка и решительность. Первая группа характеризует целеустремленность, а вторая – самообладание [89].

Различные волевые качества выделяются в работах В.В. Никандрова, П.А. Рудика, В.К. Калина, В.И. Селиванова, А.Л. Высоцкого и других авторов [56,95,159,205,212]. Перечни волевых качеств у различных авторов различаются как по числу, так и по составу. Причина, по мне-

нию Е.П. Ильина, кроется в умозрительности выделения качеств [89].

Одной из попыток преодолеть эту умозрительность является выделение волевых качеств при помощи факторного анализа. В.А. Иванников и Е.В. Эйдеман с его помощью группируют 16 волевых качеств, взятых из различных классификаций. Испытуемые оценивали выраженность качеств у себя при помощи семантического дифференциала [84].

В литературе по психологии воли выделяются различные перечни волевых качеств личности. По данным Е.П.Ильина [89], разные авторы выделяют от 10-ти до 34-х таких качеств. Причина такого положения в том, что состав волевых качеств определяется умозрительно, без экспериментальной проработки.

Большое разнообразие списков волевых черт личности, приводимых разными авторами, заставляет искать пути их эмпирической верификации. Одним из них является выделение волевых черт на основе семантического сходства. Возможно, в теоретическом плане подход к выделению волевых качеств является малоперспективным, но в практическом плане он сохраняет свою значимость. Такой подход хорошо согласуется с представлениями школьных учителей, руководителей. Многие тренинговые программы направлены на развитие именно волевых качеств, например, таких как самостоятельность, решительность. Нами было проведено исследование, направленное на выделение волевых особенностей личности экспериментальным путем и разработан опросник по диагностике выделенных качеств.

Процедура исследования

Испытуемые: 106 студентов университета (машиностроительный, филологический, психологический факультеты): 27 человек – юноши, 79 человек – девушки. Возраст- 19-20 лет. 10 слушательниц курсов повышения квалификации учителей. Возраст – 29-40 лет.

Испытуемым предлагался список прилагательных, характеризующих человека, выписанных из словаря русского языка С.И. Ожегова. Из 53 000 слов, содержащихся в словаре, таких прилагательных оказалось 1342. В список были включены прилагательные, которые характеризуют человека не только прямо, но и иносказательно. Например, такие, как прилагательное «беспозвоночный». Инструкция содержала просьбу выбрать из списка прилагательные, которые, с точки зрения испытуемого, характеризуют волевого человека. Нужно было выписать прилагательные, которые служили бы окончанием предложения «Волевой человек – это человек». Ту же самую процедуру испытуемые проделывали в отношении характеристик безвольного человека. Количество выбираемых прилагательных не ограничивалось. Незнакомые слова нужно было пропускать.

После получения протоколов 76-ти испытуемых процедура была упрощена. Из списка были исключены прилагательные, которые испытуемые не выбрали ни одного раза. Таким образом, были составлены два списка. Первый – с характеристиками волевого человека (543 прилагательных), второй – с характеристиками безвольного (614 прилагательных). В дальнейшем испытуемым требовалось выбрать характеристики волевого человека из первого списка, а характеристики безвольного – из второго. Это сделало процедуру эксперимента менее трудоемкой.

Первой половине испытуемых предлагалось начать выбор с характеристик волевого человека, второй - с характеристик безвольного. В половине случаев выбор начинался с начала списка, а в половине – с конца.

В результате обработки протоколов были отобраны прилагательные, наиболее часто выбираемые в качестве характеристик волевого и безвольного человека. Критерием отбора являлся выбор прилагательного не менее чем 25-ю процентами испытуемых. Таких прилагательных оказалось 43 для волевого человека и 38 - для безвольного. Список был немного сокращен за счет удаления прилагательных – явных синонимов.

Затем 81-му испытуемому предлагалось оценить выраженность волевых качеств и качеств безвольного человека у себя по 100 - балльной системе в процентах. 0 - минимальная выраженность качества. 100 – максимальная выраженность.

Результаты

Полученные результаты были подвергнуты факторному анализу с последующим «варимакс» вращением. Для черт безвольного человека было выбрано восьмифакторное решение. Результаты факторного анализа приведены в табл.1.

Нагрузки менее 0.35 не приведены.

Факторный анализ волевых черт позволил выделить восемь факторов. В табл. 2 приведены факторные нагрузки составляющих их показателей.

Нагрузки менее 0.35 не приведены.

Таким образом, в результате факторного анализа можно выделить следующие группы волевых качеств.

1. Выдержанный, терпеливый, благоразумный.
2. Ответственный, обязательный.
3. Ведущий, деловой, способный, сильный, инициативный, деятельный, влиятельный, дальновидный.
4. Самоуправляемый, надежный, здравомыслящий, думающий.
5. Целеустремленный, упорный, уверенный, решительный, самостоятельный.

6. Внимательный, собранный, несгибаемый, непоколебимый.
7. Твердый, боевой, стойкий, свободный, настойчивый.
8. Активный, жизнедеятельный, энергичный, оптимистичный.

Таблица 1

Матрица факторных нагрузок

| Показатели \ Факторы | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. Бесхарактерный | .63 | | | | | | | |
| 2. Зависимый | | | | | | .49 | | |
| 3. Нерешительный | .74 | | | | | | | |
| 4. Слабохарактерный | .72 | | | | | | | |
| 5. Неуверенный | .76 | | | | | | | |
| 6. Податливый | | .58 | | | | | | |
| 7. Пассивный | | | .39 | | | | | |
| 8. Уступчивый | | .58 | | | | | | |
| 9. Безуспешный | | | | | .74 | | | |
| 10. Бессильный | | | | .40 | | | | |
| 11. Безынициативный | | | .35 | | | | | |
| 12. Депрессивный | | | | .54 | | | | |
| 13. Доверчивый | | .45 | | | | | | |
| 14. Ненадежный | | | | | | | .41 | |
| 15. Ненастойчивый | | | | | | | | .38 |
| 16. Бесправный | | | | | .65 | | | |
| 17. Безотказный | | .38 | | | | | | |
| 18. Жалкий | | | | | | | | |
| 19. Колеблющийся | .35 | | | | | | | |
| 20. Ленивый | | | .73 | | | | | |
| 21. Малосильный | | | | | | | | .49 |
| 22. Невыносливый | | | | | | | | .50 |
| 23. Несамостоятельный | | | | | | .51 | | |
| 24. Нестойкий | | | | | | | | .35 |
| 25. Сомневающийся | .35 | | | | | | | |
| 26. Слабый | | | | | | | | .35 |
| 27. Управляемый | | | | | | .35 | | |
| 28. Бездеятельный | | | .41 | | | | | |
| 29. Ведомый | | .55 | | | | | | |
| 30. Безответственный | | | | | | | .67 | |
| 31. Наивный | | | | | .31 | | | |
| 32. Ветренный | | | | | | | .35 | |
| 33. Мякотелый | | | | | .35 | | | |
| 34. Беспомощный | | | | | .77 | | | |
| 35. Балованный | | | | | | | | |
| 36. Безалаберный | | | | | | | .37 | |
| 37. Повинующийся | | | | | | .35 | | |
| 38. Слабосильный | | | | | | | | .37 |

Таблица 2

Матрица факторных нагрузок

| Факторы Показатели | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1. Активный | | | | | 0.72 | | | |
| 2. Решительный | | | 0.54 | | | | | |
| 3. Самостоятельный | | | 0.72 | | | | | |
| 4. Уверенный | | | 0.44 | | 0.36 | | | |
| 5. Упорный | | | 0.68 | | | 0.47 | | |
| 6. Целеустремленный | | | 0.75 | | | | | |
| 7. Организованный | | | | | | | 0.50 | 0.62 |
| 8. Твердый | | 0.35 | | | | 0.69 | | |
| 9. Боевой | 0.48 | | | | | 0.60 | | |
| 10. Деятельный | 0.58 | | | | | | | |
| 11. Ответственный | | | | | | | | 0.83 |
| 12. Стойкий | | | | | | 0.52 | | |
| 13. Смелый | 0.49 | 0.50 | | | | 0.45 | | |
| 14. Свободный | | | | | 0.39 | 0.61 | | |
| 15. Терпеливый | | | | | | | 0.66 | |
| 16. Энергичный | | | | | 0.56 | | | |
| 17. Выдержанный | | | | | | | 0.85 | |
| 18. Думающий | | 0.71 | | | | | | |
| 19. Здравомыслящий | | 0.74 | | | | | | |
| 20. Инициативный | 0.69 | | | | | | | |
| 21. Надежный | | 0.65 | | | | | | |
| 22. Непоколебимый | | 0.38 | | 0.59 | | | | |
| 23. Настойчивый | 0.50 | | | | | 0.53 | | |
| 24. Оптимистичный | | | | | 0.86 | | | |
| 25. Сильный | 0.45 | | | | | | | |
| 26. Способный | 0.55 | 0.52 | | | | | | |
| 27. Самоуправляемый | | 0.47 | | 0.40 | | | | |
| 28. Ведущий | 0.81 | | | | | | | |
| 29. Деловой | 0.63 | | | | | | | |
| 30. Вдумчивый | | | 0.41 | 0.50 | | | | |
| 31. Влиятельный | 0.76 | | | | | | | |
| 32. Дальновидный | 0.61 | | | | | | | |
| 33. Жизнедеятельный | 0.48 | | | | 0.49 | | | |
| 34. Обязательный | | | | | | | | 0.79 |
| 35. Благоразумный | | | | | | | 0.64 | |
| 36. Внимательный | | | | 0.74 | | | | |
| 37. Несгибаемый | 0.35 | | | 0.57 | | | | |
| 38. Соборный | | | | 0.67 | | | | |

Рассмотрим более тщательно пятую группу качеств, так как в нее входят три показателя, наиболее часто выбираемые испытуемыми как характеризующие волевого человека и еще два, занимающие место в первой десятке. Целеустремленность, уверенность и решительность выбраны как характеристики волевого человека 50-ю процентами испытуемых, упорство - 45-ю и самостоятельность - 40-а процентами испытуемых.

Дополнительный корреляционный анализ показал, что в этой группе теснее связаны друг с другом такие качества как решительный и уверенный. Остальные три далее не группируются и существуют в рамках фактора как относительно обособленные, при несколько большей близости между собой целеустремленности и упорства.

Таким образом, можно представить следующий предварительный список волевых качеств, выделенных на основе семантического сходства.

1. Выдержка.
2. Ответственность.
3. Инициативность (лидерство).
4. Целеустремленность (упорство).
5. Решительность (уверенность).
6. Самостоятельность (независимость).
7. Внимательность (собранность).
8. Настойчивость (стойкость).
9. Энергичность (активность).

Обращает на себя внимание сходство этих качеств с теми, которые выделяются в различных теориях воли. Например, С.Л.Рубинштейн указывает на следующие волевые качества личности: инициативность, независимость (самостоятельность), решительность, энергичность, настойчивость, выдержка (самоконтроль, самообладание) [199]. Можно увидеть сходство со списками, приводимыми и другими авторами.

Можно сказать, что обыденные представления о волевых качествах личности довольно широки и включают такие особенности, которые в психологии не относятся к волевым проявлениям. Однако факторизация этих качеств выявляет структуру, вполне сопоставимую с теоретическими представлениями о волевых качествах.

По результатам факторного анализа черт безвольного человека можно выделить следующие группы качеств.

1. Бесхарактерный, нерешительный, слабохарактерный, неуверенный, колеблющийся, сомневающийся.
2. Податливый, уступчивый, доверчивый, безотказный, ведомый.
3. Пассивный, безынициативный, ленивый, бездеятельный.
4. Бессильный, депрессивный.
5. Безуспешный, бесправный, наивный, мягкотелый, беспомощный.
6. Зависимый, несамостоятельный, управляемый, повинующийся.
7. Ненадежный, безответственный, ветренный, безалаберный.
8. Ненастойчивый, малосильный, невыносливый, нестойкий, слабый, слабосильный.

Таким образом, можно назвать следующие характеристики безвольного человека.

1. Нерешительность (неуверенность).
2. Уступчивость (ведомость).
3. Безынициативность (бездеятельность).
4. Депрессивность (бессилие).
5. Беспомощность (безуспешность).
6. Несамостоятельность (зависимость).
7. Безответственность (ненадежность).
8. Ненастойчивость (невыносливость).

В психологической литературе, как правило, не приводятся качества безвольного человека. Предполагается, что у безвольного отсутствуют качества волевого человека или имеются противоположные качества. Если рассматривать проблему таким образом, то можно сказать, что житейские представления о безвольном человеке во многом совпадают с психологическими. Например, качества безвольного человека, по С.Л.Рубинштейну, будут выглядеть следующим образом [199]:

1. Безынициативность.
2. Зависимость (несамостоятельность).
3. Нерешительность.
4. Низкая энергичность.
5. Ненастойчивость.
6. Отсутствие выдержки (самоконтроля, самообладания).

Некоторые качества, выделяемые С.Л. Рубинштейном, полностью совпадают с выявленными эмпирически (безынициативность, несамостоятельность, нерешительность, ненастойчивость). Некоторые сходны по содержанию (низкая энергичность и бессилие).

Из сравнения эмпирически выделенных характеристик безвольного и волевого человека видно, что они во многом схожи. Некоторые качества идентичны (ответственность – безответственность, решительность – нерешительность, самостоятельность – несамостоятельность, настойчивость – ненастойчивость). Некоторые – сходны. Инициативность в качествах волевого человека сочетается с лидерством. В характеристиках безвольного эти качества разделены по разным факторам. По результатам факторного анализа в списке волевых качеств не фигурируют антиподы таких качеств, как депрессивность и беспомощность. Можно сказать, что изучение проявлений «безвольности» делает подход более симметричным и позволяет дополнить картину волевых особенностей личности.

С теоретической точки зрения путь выделения волевых качеств

кажется нам довольно спорным, но он удобен для диагностики и решения психолого-педагогических задач. На основе выделенных черт нами был разработан опросник для диагностики волевых качеств личности (ВКЛ).

Первоначальное разбиение прилагательных на две группы наглядно демонстрирует то, что волевые качества ассоциируются с социально желательным полюсом, в отличие от качеств безвольного человека. Довольно явно проявляется оценочный подход [прил. 4,5]. Только выделение наиболее часто употребляемых качеств (не менее 25-ти процентов случаев) проявило специфику представлений именно о волевой сфере. Эти обобщенные и факторизованные обыденные представления оказались весьма хорошо сопоставимыми с литературными данными. Выявленные таким образом параметры оказались скорее не волевыми, а эмоционально – волевыми. В перечень характеристик воли вошли, например, такие прилагательные, как оптимистичный, депрессивный, неуверенный и т.д.

1.4. ВОЛЯ КАК ПРОЦЕСС ПРОИЗВОЛЬНЫХ САМОИЗМЕНЕНИЙ ЛИЧНОСТИ

В зарубежной психологии понятие волевого действия ассоциируется с тремя направлениями. Одно из них связано с работами французского философа Мен де Бирана, который разработал теорию фактов сознания, близкую к учению Шопенгауэра. Человек познает себя как духовно-телесное существо в результате рефлексии – непосредственного опыта свободного усилия воли [282].

Другое направление связывает волю с интенциональностью – смыслообразующей соотнесенностью сознания и предмета. Идея интенциональности получила развитие в работах Ф.Брентано, феноменологии Э.Гуссерля. Интенциональность – мостик между человеком и объектом, структура смысла.

Третье направление рассматривает проблему в аспекте детерминизма и свободы выбора. Оно получило развитие в семидесятые годы в работах Д. Маккея [278].

Большинство подходов к воле акцентируют свое внимание на ее функции в порождении и регуляции предметного действия. Вместе с тем, в ряде исследований воля рассматривается как проявление самосубъектных отношений.

А.Ф.Лазурский, говоря о волевом усилии, отмечал, что оно может

быть реакцией личности на внешнюю или внутреннюю ситуацию. В связи с этим он ставил вопрос о том, действует ли в этом случае один и тот же волевой механизм, направленный в различные стороны, или это разные механизмы, родственные, но не тождественные.

Предпосылки рассмотрения воли с таких позиций можно найти в работах Л.С.Выготского. Он подчеркивал активное вмешательство человека в ситуацию, связанное со введением новых стимулов и говорил о воле как о своеобразной деятельности человека, направленной на овладение собственным поведением [54].

Создание искусственных стимулов-средств помогает преодолеть борьбу мотивов. Но искусственные стимулы-средства выполняют и более широкую функцию – функцию автостимуляции. С их помощью человек определяет собственное поведение. Говоря об отличии знака от орудия, Л.С.Выготский вновь подчеркивает самосубъектный характер произвольной регуляции. Он пишет: «Существенным отличием знака от орудия и основой реального расхождения обеих линий является различная направленность того и другого. Орудие служит проводником воздействий человека на объект его деятельности, оно направлено вовне, оно должно вызвать те или иные изменения в объекте, оно есть средство внешней деятельности человека, направленной на покорение природы. Знак ничего не изменяет в объекте психологической операции, он есть средство психологического воздействия на поведение – чужое или свое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком; знак направлен внутрь» [54, с.90].

Идея Л.С.Выготского о рассмотрении воли в аспекте овладения собственным поведением была развита В.К.Калиным. Он видит специфику воли в ее направленности на самого субъекта и считает, что анализ воли в связи с предметным действием не приводит к успеху. В.К.Калин определяет волю как «сознательное, опосредованное целями и мотивами деятельности создание состояния оптимальной мобилизованности, оптимального режима активности и концентрирования этой активности в нужном направлении, то есть целенаправленное создание такой организации психических функций, которая обеспечивала бы наибольшую эффективность действий» [94, с. 177]. В подходе В.К.Калина воля предстает как проявление самосубъектных отношений.

В рамках регуляционного подхода самосубъектный аспект воли проявился в возникновении проблемы саморегуляции. В рамках этого направления, в частности, достаточно неплохо исследован вопрос о произвольном управлении собственными эмоциями.

На самосубъектный характер воли указывает Е.П.Ильин, говоря о произвольном самоуправлении. В функциональной структуре произ-

вольного управления он выделяет такие элементы, как самодетерминация, самоинициация и самоторможение, самоконтроль, самомотивация [89].

Можно констатировать, что многие авторы подчеркивают самосубъектный характер волевой активности. Вместе с тем, эта самосубъектность может пониматься различным образом: иногда как произвольное управление какой-то стороной личности, например, мотивацией или эмоциями, иногда как произвольная организация психических функций в целях повышения эффективности действий, иногда как произвольное управление деятельностью. В последнем случае речь идет, по существу, о регуляции предметной деятельности. Самосубъектность используется в данном случае для подчеркивания произвольного, рефлексивного характера этой регуляции.

С нашей точки зрения полезно более четко выделить волевою активность, направленную на позитивные самоизменения личности. Самосубъектность понимается в этом случае как направленность волевой активности на себя самого, ситуация, когда предметом деятельности является сам субъект.

Можно предположить, что на более ранних этапах развития личности изменения происходят произвольно, в процессе выполнения предметной деятельности. Затем этот процесс приобретает произвольный характер, но самоизменения тесно связаны с предметной деятельностью, определяются ее содержанием и эффективностью. Затем позитивные изменения себя самого могут превратиться в самостоятельную, осознанную цель. В этом случае процесс самоизменения может превратиться в своеобразную самостоятельную форму деятельности. Механизмом появления такой деятельности может служить механизм сдвига мотива на цель. Действия по самоизменению, необходимые для обеспечения эффективности предметной деятельности, становятся самостоятельной деятельностью.

С этой точки зрения волевая активность может рассматриваться как деятельность, направленная на позитивные самоизменения личности.

Сказанное имеет целью не столько дать еще одно определение воли, сколько зафиксировать внимание на определенной ее стороне, связанной с произвольными самоизменениями личности.

В жизни мы видим много примеров такого рода активности. Люди стремятся поддерживать физическую форму, занимаются бодибилдингом, совершенствуют свой характер, сознательно строят свою карьеру, профессиональный путь. Существует даже известное выражение, применяемое к людям, преуспевшим в этом. Про них говорят: люди

«сделавшие сами себя». Причем в данном случае речь идет об активности, цель которой заключается именно в самосовершенствовании. Самосовершенствование является важным мотивом некоторых участников тренинговых групп.

На уровне здравого смысла и простых житейских наблюдений можно предположить наличие индивидуальных различий в выраженности произвольной активности, направленной на позитивные самоизменения. Можно также предположить, что необходим некоторый оптимальный уровень такой активности. Крайностями являются как «зацикленность» на самоизменениях, так и полное отсутствие такого рода деятельности.

Важным шагом в рассмотрении произвольного поведения, деятельности стала психология рефлексии [102, 196]. Рассматривая трансформационную и генеративную функции рефлексии в структуре психики, А.В. Карпов пишет: «Параметр рефлексивности в целом является не просто «очень важным» в плане обеспечения деятельности (и управленческой, и исполнительской), но фактически основным, наиболее специфическим. Именно он придает сложность, многогранность, противоречивость и, в конечном итоге, уникальность тому, что обычно обозначается понятием «осознанная, произвольная регуляция деятельности» [102, с.8]. Рассмотрение воли в связи с проблемами рефлексии имеет исторические корни [282]. Однако в отечественной психологии эта традиция была прервана и рассмотрение рефлексии как основы произвольной регуляции поведения открывает новые возможности исследования.

Анализируя типологию рефлексивных феноменов, А.В. Карпов и И.М. Скитяева говорят о том, что субъект может рефлексировать следующие аспекты:

1. Знания о ролевой структуре и коллективном взаимодействии.
2. Особенности внутреннего мира другого человека, его мотивацию.
3. Свои поступки, себя самого.
4. Знание об объекте и способах действия с ним.

Произвольные, осознанные самоизменения личности основываются на третьем из перечисленных типов рефлексивных феноменов. Рассмотрение вопроса с такой точки зрения связывает волевою проблематику с психологией самосознания, самоотношения.

Соотнесение психологии рефлексии и концепции интегральных процессов психической регуляции проясняет вопрос о строении произвольной регуляции деятельности. Как показывают А.В. Карпов и И.М. Скитяева, произвольная регуляция деятельности представляет из себя «систему интегральных процессов в их рефлексированном на деятельность

виде» [102, с.84]. Интегральные процессы входят в состав рефлексии как процесса. “Вскрывая изначально деятельностную, регулятивную природу данного процесса, сформулированный подход показывает, что в состав рефлексии по необходимости входит комплекс всех основных интегративных процессов. Они включаются, однако, в состав рефлексии не только в плане их направленности на решение непосредственно регулятивных задач, но и в плане направленности на решение задач саморегуляции - то есть по отношению к организации внутренней деятельности. Следовательно, сама рефлексия как процесс синтезирует всю систему интегральных процессов и в значительной степени состоит в таком синтезе” [102, с.85]. Таким образом, исследование рефлексии и интегральных психических процессов позволяет понять не только строение произвольной регуляции предметной деятельности, но и саморегуляции. Произвольная деятельность по самоизменению в этом случае будет иметь некоторую специфику. Предметом деятельности является сам субъект. И рефлексия в процессе такой деятельности будет задействована дважды: во-первых, как механизм, обеспечивающий произвольность, сознательность; во-вторых, для первоначального создания образов реального и идеального «Я». Схематически это можно изобразить следующим образом:

| Рефлексия 1 | образ «Я» | рефлексия 2 | деятельность по самоизменению |
|--|-----------|---|-------------------------------|
| (необходима для построения образа «Я») | | (необходима для обеспечения произвольности деятельности по самоизменению) | |

Если вновь обратиться к типологии рефлексии, то можно предположить, что рефлексия 1 и рефлексия 2 будут относиться к различным типам: рефлексия своих поступков и образы собственного «Я» и рефлексия знаний об объекте и способов действия с ним.

Значение рефлексии для продолжительных поведенческих и характерологических изменений отмечают ведущие тренинговых, терапевтических групп. И.Ялом, характеризуя терапевтическую группу, в которой происходят позитивные изменения личности, использует термин “саморефлексивная петля”. Имеется в виду, что для успешного терапевтического процесса требуется не только сосредоточенность на здесь - и - сейчас, но и систематические «рефлексивные выходы» для

исследования поведения здесь - и - сейчас, которое только что имело место.

Таким образом, можно считать доказанным, что именно рефлексия является одним из наиболее существенных факторов, определяющих произвольное, а значит и волевое поведение, в том числе и поведение, связанное с позитивными самоизменениями. Однако, по-видимому, в настоящее время рано говорить о том, что какое – либо теоретическое направление приведет к вытеснению из психологии понятия воля. И.Ялом, который говорит о рефлексии, осознании, как об одном из наиболее важных факторов, приводящих к изменениям, говорит о нем как о факторе необходимом, но не достаточном. Важнейшую задачу терапевтического процесса он видит в рефлексии, осознании субъектом следующих аспектов:

- 1.Своего поведения.
2. Чувств, которые вызывает его поведение у окружающих.
3. Влияния поведения человека на то, что другие думают о нем.
- 4.Влияние собственного поведения на мнение самого человека о себе.

Для объяснения перехода от рефлексии поведения к акту изменения И.Ялом привлекает концепцию воли. Так же поступают, с его точки зрения, Отто Ранк, Ролло Мэй, Сильвано Ариети, Лесли Фарбер, Аллен Уиллис. По мнению И.Ялома, если понятие воли открыто не упоминается, то оно негласно привносится авторами в свои интерпретационные схемы и нельзя его игнорировать лишь на том основании, что оно имеет расплывчатый и ускользающий от понимания характер. В качестве наиболее распространенного терапевтического средства активизации воли субъекта предлагается использовать призыв к изменениям.

Таким образом, в традиционной волевой проблематике можно выделить в качестве малоизученной области произвольную активность, направленную на позитивные самоизменения личности. В качестве теории, раскрывающей механизм такой активности, можно использовать психологию рефлексии. Психология рефлексии, во многом объясняя произвольность деятельности и с очевидностью занимая центральное место в психологии самосознания, является хорошей интерпретационной системой для анализа произвольной активности, направленной на позитивные самоизменения личности. Вместе с тем, ряд авторов, признающих центральную роль рефлексии в процессе самоизменений личности, используют наряду с ним понятие воли в качестве объяснительного конструкта и применяют в практической работе способы, характерные для традиционной психологии воли.

2. РАЗВИТИЕ ВОЛИ

В подходе Е.О.Смирновой развитие воли и произвольности рассматриваются как две самостоятельные, независимые линии в онтогенезе. Понятия “воля” и “произвольность” имеют различное психологическое содержание. Анализ различных подходов к проблеме воли приводит автора к выводу, что необходимо перейти к более общим понятиям, с которыми связано понимание воли. Этих понятий два – сознание и мотивация. Рассмотрение воли в контексте осознания поведения предполагает поиск средств, опосредующих поведение субъекта и позволяющих ему управлять своим поведением как бы «со стороны». Эти средства позволяют выйти за пределы непосредственной ситуации. Их примерами являются речевые знаки, правила, нормы, образы поведения и др. Рассмотрение воли в контексте мотивации предполагает ее понимание как устойчивой, социально значимой мотивации или как механизма, управляющего мотивационным процессом.

Основываясь на тщательном анализе литературы, Е.О.Смирнова показывает, что выделенные таким образом линии теоретического и экспериментального исследования существуют достаточно обособленно в работах по детской психологии. Предметом особого внимания в подходе Е.О.Смирновой является роль взрослого в формировании волевого и произвольного поведения. Эта роль является одной из характеристик, объединяющих линии развития воли и произвольности в онтогенезе. Исследование роли взрослого в развитии воли и произвольности предполагает в качестве существенного момента изучение самого процесса общения ребенка и взрослого, его потребностной стороны. Этот процесс общения был предметом теоретического и экспериментального анализа в работах М.И.Лисиной [224]. Общение в ее подходе рассматривается как самостоятельная деятельность, обладающая своими средствами, предметом, мотивами и т.д. Деятельность общения, ее структура имеют выраженную специфику, качественно-своеобразные формы, которые последовательно сменяют друг друга в онтогенезе. Общение, его развитие оказывает формирующее влияние на различные стороны личности, в частности, на волю и произвольность ребенка.

Самостоятельное, раздельное существование линий развития воли и произвольности не означает, по Е.О. Смирновой, отсутствия взаимосвязей между ними.

Новый этап в развитии опосредования приводит к появлению нового содержания мотивов, а новые мотивы деятельности создают предпосылки дальнейшего развития осознанности, опосредованности поведения.

В работах Е.О. Смирновой получает дальнейшее развитие вопрос о том, каким образом социально-культурное содержание превращается в мотивы собственных действий ребенка. Эта кардинальная для понимания всего онтогенетического развития проблема является ключевой и для понимания развития воли и произвольности в их единстве. Для продвижения в данном направлении требуется найти модель описания интерпсихической ситуации, которая в генетическом смысле первична по отношению к интрапсихическим формам воли и произвольности. Из перечня возможных моделей интерпсихических форм Е.О.Смирнова останавливается на модели Д.Б. Эльконина, считая ее наиболее адекватной для рассмотрения онтогенетических корней произвольности и воли в их взаимосвязях. В модели Б.Д. Эльконина интерпсихическое рассматривается как “действие с действием” Объект такого действия – ориентировка другого действия. Приложение данной модели к взаимодействию взрослого и ребенка приводит к пониманию действия взрослого в качестве знака-образца, а действия ребенка – как следование образцу. Согласно гипотезе Е.О. Смирновой, трансляция деятельности в процессе онтогенеза происходит в результате общения, где взрослый выступает в качестве посредника между ребенком и культурой. В этом процессе происходит передача мотивационных, познавательных и операционных компонентов действия в их единстве.

В подходе Е.О.Смирновой рассматриваются самые ранние периоды в развитии воли и произвольности – развитие произвольных движений, показана роль взрослого в этом процессе. Поскольку для возникновения произвольного движения необходим образ предмета, а для возникновения этого образа, в свою очередь, требуется собственная активность ребенка, действие, направленное на предмет, развитие произвольных движений зависит от общения ребенка и взрослого. Эта зависимость вытекает из влияния общения на предметную деятельность младенца, которое было экспериментально подтверждено в работах М.И.Лисиной. Механизм этого влияния Е.О.Смирнова связывает с совокупным действием ребенка и взрослого, в котором ребенок усваивает не только средства, но и значения, смыслы, цели действия. Именно этот механизм является, по Е.О. Смирновой, основным условием развития произвольного действия, а не механизм влияния комплекса оживления или механизм переноса сенсорных и перцептивных способностей младенца, развитых в общении со взрослым, на другие объекты. Взрослый наделяет объект положительной валентностью, “открывает” предмет для ребенка. В результате влияния взрослого у ребенка формируется образ предмета, который, приобретая отчетливость,

мотивирует и определяет поведение ребенка. Движения ребенка, направленные на предмет, составляют первый этап в развитии воли и произвольности.

В дальнейшем в развитии воли и произвольности начинают играть существенную роль другие средства, одним из которых является речь, слово.

Опираясь на положения Л.С. Выготского о пересечении линий развития мышления и речи в раннем детстве, Е.О. Смирнова делает предположение, что именно это пересечение определяет развитие произвольного поведения ребенка в возрасте 2-3 года. Экспериментальный план, составленный для проверки данной гипотезы, заключался в выделении двух контрастных групп детей в возрасте от 1 года 11 месяцев до 2 лет 3 месяцев. В первую группу вошли хорошо говорящие, а во вторую – плохо говорящие дети. Затем осуществлялось сравнение контрастных групп по критериям развитости произвольного поведения. Эти критерии заключались в способности преодолевать двигательные стереотипы и в свободе от ситуативных раздражителей. Эксперимент выявил наличие различий в произвольности между хорошо и плохо говорящими детьми. Хорошо говорящие дети лучше удерживали задачу, меньше отвлекались на ситуативные факторы, были более чувствительны к воздействию взрослого и более способны к преодолению двигательных стереотипов. Е.О.Смирнова проясняет вопрос о механизмах обнаруженных различий и связей и приходит к выводу о том, что регулятивная функция слова в качестве условия предполагает осознание значения слова. Слово отделяется от предмета и от взрослого, обретает самостоятельную значимость для ребенка и представленность в его сознании. Такое осознание слова и является индикатором пересечения линий развития мышления и речи. Это осознание представляет собой не столько одномоментный акт, сколько процесс. Е.О.Смирнова выделяет в нем следующие этапы:

1. Слово отделено от предмета, не выделяется как предмет сознания. Оно представляет собой сигнал, вызывающий действия. Слова не связываются между собой и ребенок не выполняет речевых инструкций, состоящих из двух или нескольких слов. Младенец реагирует лишь на отдельные слова.

2. Ребенок осознает значение слова, «играет» словами, эмоционально живо реагирует на них.

3. Этап поддержки. На этом этапе закрепляется значение слова. Оно включается в предметно опосредованное, эмоционально окрашенное общение со взрослым. После этого этапа слово начинает выступать средством овладения поведением. Ребенок обретает способность

осознанно выполнять речевые инструкции взрослого. В более позднем, младшем дошкольном возрасте опосредование действия словом осуществляется в индивидуальных действиях ребенка. Речевая инструкция взрослого становится для ребенка внутренним правилом выполнения действия. Правило становится средством осознания действия, средством его произвольности [273]. В отличие от инструкции, правило фиксирует последовательность из ряда двигательных актов. Для того, чтобы правило выполняло функцию опосредования поведения, ребенок должен не просто его знать, а наполнять его смыслом и субъективной значимостью.

Основываясь на многочисленных экспериментальных исследованиях, Е.О. Смирнова высказывает гипотезу о том, что речь, слово выполняет функцию опосредования первоначально в отношении лично-значимых для ребенка объектов социальной действительности. Только потом выработанные таким образом способы действия переносятся на сферу неодушевленных предметов. Социальное отношение и образ взрослого не только способствуют осознанию действий ребенка, но и мотивируют их, что определяет взаимосвязь и единство развития воли и произвольности в рассматриваемом возрасте.

Особое значение для становления правила как средства овладения ребенком собственным поведением имеет игра. Правило, заключенное в роли, как бы извне регулирует действия ребенка.

Е.О.Смирнова показывает экспериментально, что игры с правилом влияют на развитие воли и произвольности. Такое влияние обнаружено на примере дошкольников 3-5-ти лет, которые в формирующем эксперименте систематически и интенсивно играли в игры с правилами в течение 2-х месяцев. Показателями произвольности в этом эксперименте являлись поведение ребенка на обязательных занятиях, способность сдерживать импульсивные движения, управлять своими познавательными процессами, такими как восприятие, внимание и способность опосредовать действия наглядным образом.

Рассматривая произвольность в свободном поведении ребенка, Е.О. Смирнова выявляет дополнительные аспекты роли общения со взрослым для становления осознанности и произвольности. Она обосновывает теоретически и подтверждает экспериментально, что существенное значение в рассматриваемом процессе имеет внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослым. Этот вид общения позволяет развить способность соотнесения настоящих действий с прошлыми и будущими. Увеличение осознанности собственных желаний ребенка во внеситуативно – личностном общении способствует не только развитию произвольности, но и развитию воли. Кроме этого, в серии

экспериментальных исследований обнаруживаются различные варианты соотношения произвольности и осознанности. Например, выяснилось, что дети с высокими показателями произвольности не всегда обладают высокой осознанностью действий и наоборот. Помимо группы детей с неустойчивыми показателями, в экспериментальной ситуации Е.О. Смирновой были обнаружены еще четыре группы детей: с высокой произвольностью и высокой осознанностью поведения, высокой произвольностью и низкой осознанностью, низкой произвольностью и высокой осознанностью, низкой произвольностью и низкой осознанностью. Обнаруженные таким образом расхождения открывают перспективы для дальнейших исследований соотношения осознанности и произвольности действий.

Подход Е.О.Смирновой раскрывает ранние генетические основы произвольности и воли, показывает роль общения ребенка со взрослым для их развития, а так же значение совокупного действия для этого процесса. Данный подход внутренне, имплицитно содержит социально-психологическую составляющую.

Генезис волевой регуляции в более поздние периоды онтогенетического развития исследован в работах Т.И. Шульги и А.В. Быкова [42,265,266,267]. Волевая регуляция рассматривается этими авторами как высший, личностный уровень произвольной регуляции, состоящий из мотивационно-побудительного, исполнительского и оценочно-результативного звеньев. Первое из названных звеньев представлено мотивами, намерениями и целями. Исполнительское звено – это способы, которые используются субъектом для изменения поведения и деятельности. Оценочно-результативное звено волевой регуляции обеспечивает оценку конкретных результатов деятельности и самоизменения. Возрастные изменения каждого звена волевой регуляции имеют следующую направленность: увеличивается устойчивость и осознанность элементов мотивационно - побудительного звена; расширяется круг способов, используемых для изменения своей деятельности и личности, увеличивается продуктивность этих способов и их адекватность ситуациям, в которых они реализуются. Возрастные изменения оценочно – результативного звена связаны с ростом его действенности.

Т.И. Шульга высказывает гипотезу о том, что для развития мотивационно - побудительного звена сензитивным является младший школьный возраст, для исполнительского звена – подростковый возраст и для оценочно – результативного – старший школьный возраст.

Становление волевой регуляции зависит от следующих факторов:

1. Специфика деятельности, осуществляемой субъектом.
2. Выбираемые субъектом стратегии для достижения ее целей.

3. Половая дифференциация.

Для развития волевой регуляции важно создавать для детей ситуации преодоления внешних и внутренних трудностей. Это побуждает их к самоизменению и овладению способами мобилизации своих возможностей [42].

Концептуальный подход, разработанный Т.И. Шульгой и А.В. Быковым, предполагает, что волевая регуляция является высшим, личностным уровнем произвольной регуляции, функционирующим и формирующимся в условиях преодоления внешних и внутренних трудностей. Волевая регуляция формируется в течении жизни и осуществляется на основе изменения смысла действий. Волевая регуляция развивается как система. Компоненты этой системы формируются в онтогенезе гетерохронно. Каждое звено волевой регуляции имеет свой собственный сензитивный период становления, представляя из себя высокоинтегрированное целое на ранних этапах развития, волевая регуляция дифференцируется, а затем вновь интегрируется на новом качественном уровне.

Динамика мотивационно-целевого звена волевой регуляции исследовалась в рамках данного подхода с помощью методик “Динамометрия”, “Замри” и “Нерешаемая задача”. Первые две методики фиксировали волевое усилие в физической деятельности, а последняя – в интеллектуальной. Длительность проявления волевого усилия трактуется как показатель силы мотива и цели.

Результаты, полученные с помощью этих методик в разные возрастные периоды, свидетельствуют о значимом возрастании данных параметров волевого усилия на макrogenетическом уровне. Различия между дошкольным и студенческим возрастами значимы и в отношении волевого усилия в физической деятельности, и в отношении волевого усилия в интеллектуальной деятельности. Показатели волевого усилия в физической деятельности значимо увеличиваются в каждой возрастной группе. Устойчивый рост обнаружен авторами и в отношении самостоятельности учащихся при постановке цели. Мерой самостоятельности в данном случае выступали отказы от помощи со стороны в ситуациях, требующих волевой регуляции, выявляемые с помощью анкеты. В подростковом и старшем школьном возрасте обнаружено больше отказов, чем в младшем школьном возрасте. Положительную динамику обнаруживает и ориентация на дальние цели. Специальному анализу в исследованиях Т.И. Шульги и А.В. Быкова подвергается структура мотивационной сферы волевой регуляции, рассмотренная с точки зрения представленности в ней престижных, познавательных мотивов и мотивов самоизменения. Показано, что мотивационная сфера переструктурируется в каждом возрасте. Основная линия

изменений, проявляющаяся в результате данного реструктурирования, заключается в последовательном увеличении мотивов самоизменения к старшему школьному возрасту.

Исполнительское звено волевой регуляции представлено способами действия, которые дифференцируются авторами на “внешние” и “внутренние”. Первые предложены кем-то, чаще всего взрослыми, вторые – выработаны самой личностью. Возрастная динамика, обнаруженная в исследованиях Т.И. Шульги и А.В. Быкова, заключается в том, что с возрастом увеличивается количество детей, прибегающих к внутренним способам волевой регуляции. Качественный анализ внутренних способов мобилизации показывает, что с переходом от возраста к возрасту они становятся все более разнообразными. Особенно это разнообразие увеличивается в подростковом и старшем школьном возрастах. Еще одной особенностью, которую обнаруживают авторы, является то, что способы, направленные на совершенствование личности, увеличиваются в подростковом и старшем школьном возрасте. Можно даже говорить о скачке, который обнаруживает данная тенденция в подростковом возрасте. Следующей тенденцией в развитии исполнительского звена волевой регуляции является обнаруженный авторами сдвиг в сторону конструктивных способов этой регуляции. Конструктивные и неконструктивные способы выявлялись фиксированием реакций испытуемых в методике “Нерешаемая задача”. Атрибуция успеха и неудач рассматривается авторами как характеристика функционирования исполнительского звена волевой регуляции. Чаще всего приписывание причин неудач себе самому осуществляется в дошкольном и младшем школьном возрастах. Дети более старших возрастов чаще приписывали причины неудач характеристикам самой задачи. Наиболее быстрыми темпами исполнительское звено волевой регуляции развивается в подростковом возрасте. Возникающая в данном возрасте рефлексия способов волевой регуляции позволяет подбирать наиболее адекватные для решения задачи способы волевой регуляции.

Оценочно – результативное звено волевой регуляции составляют такие компоненты как результаты конкретных действий по решению задач и самоизменения детей, выражающиеся, например, в изменении волевых качеств личности. В отношении результатов конкретных действий авторы констатируют снижение с возрастом имитации решения и увеличение количества попыток действительного решения задачи.

Одним из существенных показателей функционирования результативного звена волевой регуляции авторы считают отношение учащихся к исполнению намеченных программ. Это отношение в качестве индикатора имеет количество ограничений, накладываемых детьми на

свое поведение ради достижения задачи. В исследованиях Т.И. Шульги и А.В. Быкова обнаружена выраженная тенденция снижения количества такого рода ограничений. Авторы объясняют такое снижение в среднем и старшем школьном возраста тем, что механизмы волевой регуляции во многом уже сформированы. “Достижение значимых целей становится в старшем школьном возрасте возможным благодаря достаточно высокому уровню развития механизмов волевой регуляции – их продуктивное функционирование не требует от учащихся введения каких – либо ограничений в свою привычно планируемую жизнь. Старшие школьники более реалистично и рационально могут планировать программы достижения целей, что становится возможным благодаря высокому уровню развития механизмов волевой регуляции, имеющих основой оценку ими своих возможностей” [42, с.108].

Волевые качества оценивались по 11-ти позициям, таким как дисциплинированность, настойчивость, выдержка, упорство, решительность, смелость, самостоятельность, организованность, деловитость, инициативность, целеустремленность. Исследователями оценивался средний показатель суммы оценок всех качеств. Было обнаружено, что наибольший рост волевых качеств личности имеет место в младшем школьном возрасте по сравнению с дошкольным. Выявлены также значимые различия в уровне развития волевых качеств личности между младшим школьным и подростковым возрастом. В старшем школьном возрасте по сравнению с подростковым констатируется снижение уровня развития.

В различные возрастные периоды обнаруживается развитие различных волевых качеств. В дошкольном возрасте основной прирост суммарного показателя достигается за счет развития самостоятельности, дисциплинированности и выдержки. Вместе с тем в данном возрасте констатируются упрямство, внушаемость, капризы. В младшем школьном возрасте на высоком уровне развития оказались дисциплинированность и самостоятельность, а на низком – настойчивость и смелость. В подростковом возрасте высокого уровня достигают настойчивость, самостоятельность, смелость, а на низком уровне – дисциплинированность, организованность и выдержка. В старшем школьном возрасте на высоком уровне развития оказываются организованность, дисциплинированность и настойчивость, а на низком – инициативность, целеустремленность, деловитость. Студенческий возраст отмечен прекращением спада в развитии волевых качеств. Зафиксированный исследователями общий подъем суммарного показателя достигается во многом за счет целеустремленности и дисциплинированности. На относительно низком уровне – смелость и упорство. Та-

ким образом, качества развиваются неравномерно.

Авторы констатируют, что в целом можно говорить о росте выраженности волевых качеств личности с возрастом. Если сравнить крайние возрастные группы, задействованные в исследовании, то есть дошкольников и студентов, то различия значимы по всем волевым качествам.

Вместе с тем в период от подросткового возраста к старшему школьному отмечается даже некоторое снижение уровня развития волевых качеств, если иметь в виду суммарный показатель. По-видимому, с точки зрения рассмотрения динамики воли с позиций выраженности волевых качеств наиболее интересно рассмотреть более внимательно именно этот возрастной диапазон.

Неоднозначный характер развития волевых качеств в подростковом и старшем школьном возрасте отмечается и другими авторами. В обзоре исследований по развитию волевых качеств личности, проведенном Е.П. Ильиным, упоминаются исследования терпеливости, проведенные М.Н. Ильиной, исследование смелости, осуществленное Н.Д. Скрыбиным, и исследование решительности, выполненное И.П. Потеряйкиным [89]. Терпеливость, согласно этим данным, развивается последовательно от возраста 7 лет до возраста 16 лет. Смелость у представителей мужского пола, возрастая до 15-16 лет, затем снижается. Решительность снижается у мальчиков начиная с 13-ти лет, а у девочек с 14-ти лет.

По данным Е.В. Эйдмана, не наблюдается возрастного изменения терпеливости. Если рассматривать использованную им методику задержки дыхания как измеритель некоторых аспектов волевого усилия, то можно сказать, что данные по динамике волевого усилия, выраженные количественно, не вполне однозначны. Хотя его качественные параметры, по результатам исследования Е.В. Эйдмана, меняются довольно существенно [272].

Анализируя вопрос о развитии волевых качеств личности, В.А. Иванников отмечает, что волевые качества могут проявляться по-разному в различных видах деятельности. У сельских и городских школьников могут наблюдаться различия в регуляции умственной и физической работы [83].

Некоторые исследования, как отмечает В.А. Иванников в своем обзоре, констатируют более высокую корреляцию между волевыми качествами у людей с высокой развитостью волевой регуляции. В этом случае авторы рассматривают как показатель развития воли не столько абсолютную выраженность качеств, сколько повышение степени их интегрированности. Такие данные получены, в частности, в работах В.И. Абраменко и А.И. Высоцкого [2]. В исследованиях Т.И. Шульги по это-

му вопросу сделаны более осторожные выводы.

В ряде исследований и обзоров литературы отмечается неравномерное развитие волевых качеств у мальчиков и девочек в различные возрастные периоды [83,89].

Можно сказать, что многими авторами отмечается общая тенденция к развитию различных сторон волевой регуляции, в частности волевых качеств личности, с возрастом. Вместе с тем, данные не вполне однозначны, особенно в отношении подросткового и старшего школьного возраста, где рядом авторов отмечается снижение уровня развития тех или иных волевых качеств личности или некоторых сторон волевой регуляции.

В связи с этим нами было проведено исследование выраженности волевых качеств личности у школьников с 6-го по 11-й класс с помощью методики ВКЛ. Исследование не претендует на разрешение вопроса о динамике волевых качеств, но дополняет данные по наиболее проблемному периоду их развития. В исследовании принимали участие 71 школьник 6-го класса (33 мальчика и 38 девочек), 112 школьников 7-го класса (48 мальчиков и 64 девочки), 122 школьника 8-го класса (56 мальчиков и 66 девочек), 79 школьников 9-го класса (39 мальчиков и 40 девочек), 151 учащийся 10-го класса (73 мальчиков и 78 девочек), 126 школьников 11-го класса (60 мальчиков и 66 девочек). В результате мы получили данные о динамике как отдельных волевых качеств, так и общего показателя по тесту. Литературные данные позволяли предположить как возможность последовательного роста волевых качеств и воли в целом в зависимости от возраста, так и то, что часть из них не будет иметь выраженной положительной возрастной динамики.

Результаты оказались следующими.

Динамика развития самостоятельности в период с 6-го по 11-й класс.

Таблица 3
Средние значения и средние квадратические отклонения показателя самостоятельности по методике ВКЛ

| Класс | Среднее арифметическое | Среднее квадратическое отклонение |
|-------|------------------------|-----------------------------------|
| 6 | 12.3 | 3.5 |
| 7 | 12.6 | 3.9 |
| 8 | 12.7 | 3.8 |
| 9 | 13.9 | 4.1 |
| 10 | 13.4 | 3.9 |
| 11 | 13.8 | 4.1 |

Таблица 4

Результаты сравнения средних по критерию Стьюдента

| Классы | Статистика Стьюдента | Значимость | Гипотеза |
|---------|----------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 0.4 | 0.7 | 0 |
| 6 – 8 | 0.7 | 0.5 | 0 |
| 6 – 9 | 2.3 | 2.2 E -2 | 1 |
| 6 – 10 | 2.1 | 3.2 E -2 | 1 |
| 6 – 11 | 2.6 | 9.9 E -3 | 1 |
| 7 – 8 | 0.2 | 0.8 | 0 |
| 7 – 9 | 1.9 | 5.6 E -2 | 0 |
| 7 – 10 | 1.6 | 0.1 | 0 |
| 7 – 11 | 2.1 | 3.4 E -2 | 1 |
| 8 – 9 | 1.8 | 6.7 | 0 |
| 8 – 10 | 1.5 | 0.1 | 0 |
| 8 – 11 | 2.1 | 3.8 E -2 | 1 |
| 9 – 10 | 0.7 | 0.5 | 0 |
| 9 – 11 | 0.2 | 0.9 | 0 |
| 10 – 11 | 0.7 | 0.5 | 0 |

Примечание: 1- подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными средними; 0- подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными средними.

Таблица 5

Результаты сравнения дисперсий по критерию Фишера

| Классы | Статистика Фишера | Значимость | Гипотеза |
|---------|-------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 0.8 | 0.1 | 0 |
| 6 – 8 | 0.8 | 0.2 | 0 |
| 6 – 9 | 0.7 | 8.5 E -2 | 1 |
| 6 – 10 | 0.8 | 0.1 | 0 |
| 6 – 11 | 0.7 | 4.9 E -2 | 1 |
| 7 – 8 | 1.1 | 0.4 | 0 |
| 7 – 9 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 7 – 10 | 0.9 | 0.5 | 0 |
| 7 – 11 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 8 – 9 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 8 – 10 | 0.9 | 0.4 | 0 |
| 8 – 11 | 0.9 | 0.2 | 0 |
| 9 – 10 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 9 – 11 | 0.9 | 0.5 | 0 |
| 10 – 11 | 0.9 | 0.3 | 0 |

Примечание: 1-подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными дисперсиями; 0- подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными дисперсиями.

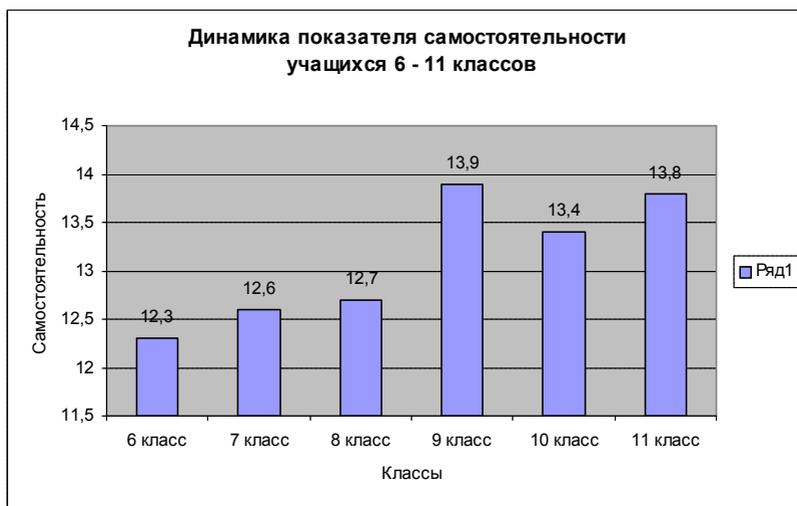


Диаграмма 1

Таким образом, самостоятельность последовательно увеличивается от шестого к одиннадцатому классу. Небольшое снижение в десятом классе по сравнению с девятым и одиннадцатым не является значимым. Разброс результатов выше в девятом и одиннадцатом классах. Общая тенденция на увеличение самостоятельности прослеживается достаточно отчетливо. Это приводит к тому, что начиная с девятого класса различия приобретают статистически значимый характер. Данные о динамике самостоятельности в целом совпадают с данными, полученными в исследовании Т.И. Шульги и А.В. Быкова, которые отмечают, что данное качество достигает высокого уровня развития в подростковом возрасте [42].

Динамика развития ответственности в период с 6-го по 11-й класс.

Таблица 6
Средние значения и средние квадратические отклонения показателя ответственности по методике ВКЛ

| Класс | Среднее арифметическое | Среднее квадратическое отклонение |
|-------|------------------------|-----------------------------------|
| 6 | 16.3 | 3.4 |
| 7 | 14.8 | 3.5 |
| 8 | 15.0 | 3.8 |
| 9 | 13.8 | 4.4 |
| 10 | 14.2 | 4.8 |
| 11 | 14.7 | 3.7 |

Таблица 7

Результаты сравнения средних по критерию Стьюдента

| Классы | Статистика Стьюдента | Значимость | Гипотеза |
|---------|----------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 2.9 | 4.1 E -3 | 1 |
| 6 – 8 | 2.5 | 1.2 E -2 | 1 |
| 6 – 9 | 3.7 | 6 E -4 | 1 |
| 6 – 10 | 3.7 | 5 E -4 | 1 |
| 6 – 11 | 3.1 | 2.3 E -3 | 1 |
| 7 – 8 | 3.9 | 0.7 | 0 |
| 7 – 9 | 1.6 | 0.1 | 0 |
| 7 – 10 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 7 – 11 | 0.2 | 0.8 | 0 |
| 8 – 9 | 1.9 | 6.2 E -2 | 0 |
| 8 – 10 | 1.4 | 0.1 | 0 |
| 8 – 11 | 0.6 | 0.6 | 0 |
| 9 – 10 | 0.7 | 0.5 | 0 |
| 9 – 11 | 1.4 | 1.2 | 0 |
| 10 – 11 | 0.9 | 0.6 | 0 |

Примечание: 1 - подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными средними; 0 - подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными средними.

Таблица 8

Результаты сравнения дисперсий по критерию Фишера

| Классы | Статистика Фишера | Значимость | Гипотеза |
|---------|-------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 0.9 | 0.4 | 0 |
| 6 – 8 | 0.8 | 0.1 | 0 |
| 6 – 9 | 0.6 | 1.4 E -2 | 1 |
| 6 – 10 | 0.5 | 7 E -4 | 1 |
| 6 – 11 | 0.7 | 0.2 | 0 |
| 7 – 8 | 0.8 | 1.6 | 0 |
| 7 – 9 | 0.6 | 1.6 E -2 | 1 |
| 7 – 10 | 0.5 | 3 E -4 | 1 |
| 7 – 11 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 8 – 9 | 0.8 | 9.5 E -2 | 0 |
| 8 – 10 | 0.6 | 5.1 E -3 | 1 |
| 8 – 11 | 1.0 | 0.3 | 0 |
| 9 – 10 | 0.9 | 0.2 | 0 |
| 9 – 11 | 1.5 | 4.2 E -2 | 1 |
| 10 – 11 | 1.7 | 1.1 E -3 | 1 |

Примечание: 1-подтверждение гипотезы о наличии значимых различий

между выборочными дисперсиями; 0- подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными дисперсиями.



Диаграмма 2

Видна тенденция к снижению ответственности в седьмом, восьмом, девятом, десятом и одиннадцатом классах по сравнению с шестым. Наименьшего значения среди сравниваемых групп данный показатель достигает в девятом классе, а затем начинает постепенно повышаться в десятом и одиннадцатом. Таким образом, показатель сначала снижается, а затем растет. Наибольшая и значимо отличающаяся дисперсия показателя обнаружена в девятом и десятом классах.

Согласно точке зрения Л.И. Божович, усложнение деятельности в среднем школьном возрасте способствует росту у учащихся самостоятельности и ответственности [24]. В.В. Давыдов отмечает, что подростки имеют необходимые личностные предпосылки для осуществления таких действий, за которые они несут моральную и дисциплинарную ответственность [65]. Действительно, это так, но предпосылки формирования ответственности могут быть реализованы только при соответствующих целенаправленных воспитательных усилиях и определенных общественных условиях. Некоторые авторы справедливо говорят о том, что в последнее время общественные условия не способствуют формированию ответственности у учащихся [185,233].

Динамика развития целеустремленности в период с 6-го по 11-й класс.

Таблица 9

**Средние значения и средние квадратические отклонения показателя
целестремленности по методике ВКЛ**

| Класс | Среднее арифметическое | Среднее квадратическое отклонение |
|-------|---------------------------|---|
| 6 | 18.6 | 4.3 |
| 7 | 17.7 | 5.4 |
| 8 | 16.4 | 5.2 |
| 9 | 18.3 | 5.1 |
| 10 | 17.8 | 4.9 |
| 11 | 18.3 | 5.1 |

Таблица 10

Результаты сравнения средних по критерию Стьюдента

| Классы | Статистика Стьюдента | Значимость | Гипотеза |
|---------|-------------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 1.2 | 0.2 | 0 |
| 6 – 8 | 3.0 | 3.4 E –3 | 1 |
| 6 – 9 | 0.3 | 0.8 | 0 |
| 6 – 10 | 1.2 | 0.2 | 0 |
| 6 – 11 | 0.4 | 0.7 | 0 |
| 7 – 8 | 1.8 | 7.7 E -2 | 0 |
| 7 – 9 | 0.8 | 0.6 | 0 |
| 7 – 10 | 0.1 | 0.9 | 0 |
| 7 – 11 | 0.9 | 0.6 | 0 |
| 8 – 9 | 2.3 | 2.2 E -2 | 1 |
| 8 – 10 | 2.1 | 3.3 E -2 | 1 |
| 8 – 11 | 2.8 | 5.4 E –3 | 1 |
| 9 – 10 | 0.7 | 0.5 | 0 |
| 9 – 11 | 2.6 E -2 | 0.9 | 0 |
| 10 – 11 | 0.9 | 0.6 | 0 |

Примечание: 1 - подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными средними; 0 - подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными средними.

Таблица 11

Результаты сравнения дисперсий по критерию Фишера

| Классы | Статистика Фишера | Значимость | Гипотеза |
|---------|-------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 0.6 | 2.4 E -2 | 1 |
| 6 – 8 | 0.7 | 4.2 E - 2 | 1 |
| 6 – 9 | 0.7 | 9.6 E –2 | 0 |
| 6 – 10 | 0.8 | 0.1 | 0 |
| 6 – 11 | 0.7 | 7.6 E -2 | 0 |
| 7 – 8 | 1.1 | 0.4 | 0 |
| 7 – 9 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 7 – 10 | 1.2 | 0.1 | 0 |
| 7 – 11 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 8 – 9 | 1.0 | 0.4 | 0 |
| 8 – 10 | 1.1 | 0.2 | 0 |
| 8 – 11 | 1.1 | 0.4 | 0 |
| 9 – 10 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 9 – 11 | 1.0 | 0.5 | 0 |
| 10 – 11 | 0.9 | 0.3 | 0 |

Примечание: 1-подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными дисперсиями; 0- подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными дисперсиями.



Диаграмма 3

Если сравнивать шестой и одиннадцатый классы, то целеустремленность остается на прежнем уровне. Значимых различий нет. Эти различия достигают значимой величины в восьмом классе. Обнаруживается следующая тенденция. Целеустремленность постепенно снижается от шестого к восьмому классу. Затем значение этого показателя увеличивается к одиннадцатому классу. В седьмом и восьмом классах дисперсия значимо различается в сравнении с шестым.

Можно сказать, что в целом мы наблюдаем ту же тенденцию развития целеустремленности, что и в исследованиях Т.И. Шульги и А.В. Быкова, которые отмечают снижение целеустремленности в старшем школьном возрасте, а затем ее рост в студенческом возрасте [42]. Разница заключается в том, что в нашем исследовании этот спад проявился несколько раньше, на границе среднего и старшего школьного возрастов.

Динамика развития внимательности в период с 6-го по 11-й класс.

Таблица 12

Средние значения и средние квадратические отклонения показателя внимательности по методике ВКЛ

| Класс | Среднее арифметическое | Среднее квадратическое отклонение |
|-------|------------------------|-----------------------------------|
| 6 | 12.6 | 3.5 |
| 7 | 13.4 | 3.8 |
| 8 | 12.7 | 3.8 |
| 9 | 13.4 | 4.5 |
| 10 | 13.8 | 4.2 |
| 11 | 13.9 | 4.0 |

Таблица 13

Результаты сравнения средних по критерию Стьюдента

| Классы | Статистика Стьюдента | Значимость | Гипотеза |
|--------|----------------------|------------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 – 7 | 1.5 | 0.1 | 0 |
| 6 – 8 | 0.1 | 0.9 | 0 |
| 6 – 9 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 6 – 10 | 2.3 | 2.2 E -2 | 1 |
| 6 – 11 | 2.4 | 1.8 E -2 | 1 |
| 7 – 8 | 1.5 | 0.1 | 0 |
| 7 – 9 | 0.1 | 0.9 | 0 |
| 7 – 10 | 0.8 | 0.6 | 0 |

Продолжение таблицы 13

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------|-----|----------|---|
| 7 – 11 | 0.9 | 0.6 | 0 |
| 8 – 9 | 1.0 | 0.3 | 0 |
| 8 – 10 | 2.4 | 1.6 E -2 | 1 |
| 8 – 11 | 2.5 | 1.3 E –2 | 1 |
| 9 – 10 | 0.7 | 0.5 | 0 |
| 9 – 11 | 0.8 | 0.6 | 0 |
| 10 – 11 | 0.1 | 0.9 | 0 |

Примечание: 1- подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными средними; 0 - подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными средними.

Таблица 14
Результаты сравнения дисперсий по критерию Фишера

| Классы | Статистика Фишера | Значимость | Гипотеза |
|---------|-------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 0.9 | 0.2 | 0 |
| 6 – 8 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 6 – 9 | 0.6 | 2.7 E –2 | 1 |
| 6 – 10 | 0.7 | 5.5 E –2 | 0 |
| 6 – 11 | 0.8 | 0.1 | 0 |
| 7 – 8 | 1.0 | 0.5 | 0 |
| 7 – 9 | 0.7 | 0.3 | 0 |
| 7 – 10 | 0.8 | 0.2 | 0 |
| 7 – 11 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 8 – 9 | 0.7 | 6.3 E –2 | 0 |
| 8 – 10 | 0.8 | 0.1 | 0 |
| 8 – 11 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 9 – 10 | 1.2 | 0.2 | 0 |
| 9 – 11 | 1.3 | 0.1 | 0 |
| 10 – 11 | 1.1 | 0.3 | 0 |

Примечание: 1-подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными дисперсиями; 0- подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными дисперсиями.

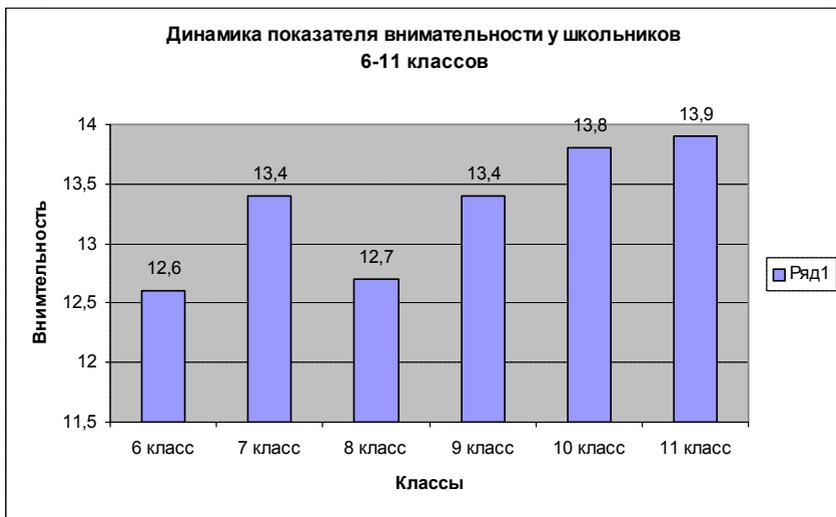


Диаграмма 4

Видна тенденция к постепенному росту внимательности от шестого к одиннадцатому классу. Различия значимы между шестым и десятым и шестым и одиннадцатым классами. Наибольшая дисперсия показателя наблюдается в девятом классе. Значимые различия между средними в восьмом и десятом, а так же в восьмом и одиннадцатом классах в данном случае означают, что рост внимательности обнаруживается в основном в старших классах школы, а в период с шестого по девятый класс видна лишь слабая положительная динамика.

Данных для сравнения развития внимательности немного, так как многие исследователи не включают ее в перечень волевых качеств личности [42,199]. Однако, для этого есть теоретические основания. Л.С. Выготский, рассматривая овладение ребенком своим поведением, большое внимание уделяет овладению вниманием. Он пишет: «История внимания ребенка есть история развития организованности его поведения» [54, с.205]. Овладение вниманием осуществляется по тому же принципу, что и овладение поведением в целом, а именно, с использованием знаков. Л.С. Выготский пишет: «Культурное развитие какой-нибудь функции, в том числе и внимания, заключается в том, что в процессе совместной жизни и деятельности общественный человек вырабатывает ряд искусственных стимулов, знаков. При их помощи направляется общественное поведение личности, они же становятся основным средством, при помощи которого личность овладевает собственными процессами поведения [54, с.207]. Такое овладение

собственным поведением и составляет, по Л.С. Выготскому, основу развития воли. Л.С. Выготский отмечает: “Волевое действие начинается только там, где происходит овладение собственным поведением с помощью символических стимулов” [55, с.50]. Л.С. Выготский приводит описание эксперимента, который провел А.Н. Леонтьев при помощи методики двойной стимуляции. Была зафиксирована картина развития опосредованного внимания с положительной динамикой и некоторым подъемом в старших классах. Л.С. Выготский говорит: “У дошкольника опосредованное внимание почти не снижает процента ошибок, у младшего школьника процент ошибок падает почти в два раза, у старшего – в десять раз. Мы имеем, таким образом, как бы последовательную картину развития опосредованного внимания, все лучшее и лучшее овладение процессами и подчинение внимания своей власти” [54, с.209]. В данном случае мы не проводим прямой аналогии между полученными данными. Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев исследовали качественные изменения структуры внимания и поведения. Количественный показатель снижения числа ошибок в данных экспериментах – показатель роста опосредованности. В нашем исследовании преобладает количественный подход, последовательный рост внимательности как тестового параметра. Вместе с тем, многие пункты, составляющие этот параметр, отражают способность школьника произвольно управлять вниманием.

Внимательность как показатель развития волевой сферы рассматривается в числе прочих А. Мезерой. Этот автор выделяет его наряду с импульсивностью, волевым самоконтролем, самостоятельностью, активностью и рядом других.

Динамика развития энергичности в период с 6-го по 11-й класс.

Таблица 15

Средние значения и средние квадратические отклонения показателя энергичности по методике ВКЛ

| Класс | Среднее арифметическое | Среднее квадратическое отклонение |
|-------|------------------------|-----------------------------------|
| 6 | 19.7 | 5.0 |
| 7 | 18.9 | 4.7 |
| 8 | 19.4 | 4.6 |
| 9 | 19.0 | 4.4 |
| 10 | 19.8 | 5.3 |
| 11 | 19.0 | 5.4 |

Таблица 16

Результаты сравнения средних по критерию Стьюдента

| Классы | Статистика Стьюдента | Значимость | Гипотеза |
|---------|----------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 6 – 8 | 0.5 | 0.7 | 0 |
| 6 – 9 | 0.8 | 0.6 | 0 |
| 6 – 10 | 3.4 E -2 | 0.9 | 0 |
| 6 – 11 | 0.9 | 0.7 | 0 |
| 7 – 8 | 0.8 | 0.6 | 0 |
| 7 – 9 | 5.8 E -2 | 0.9 | 0 |
| 7 – 10 | 1.1 | 0.2 | 0 |
| 7 – 11 | 0.1 | 0.9 | 0 |
| 8 – 9 | 0.6 | 0.6 | 0 |
| 8 – 10 | 0.5 | 0.7 | 0 |
| 8 – 11 | 0.8 | 0.6 | 0 |
| 9 – 10 | 0.9 | 0.7 | 0 |
| 9 – 11 | 0.2 | 0.9 | 0 |
| 10 – 11 | 1.2 | 0.2 | 0 |

Примечание: 1- подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными средними; 0 - подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными средними.

Таблица 17

Результаты сравнения дисперсий по критерию Фишера

| Классы | Статистика Фишера | Значимость | Гипотеза |
|---------|-------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 6 – 8 | 1.1 | 0.2 | 0 |
| 6 – 9 | 1.2 | 0.2 | 0 |
| 6 – 10 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 6 – 11 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 7 – 8 | 1.1 | 0.4 | 0 |
| 7 – 9 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 7 – 10 | 0.8 | 9 E -2 | 0 |
| 7 – 11 | 0.8 | 6.2 E -2 | 0 |
| 8 – 9 | 1.1 | 0.4 | 0 |
| 8 – 10 | 0.7 | 4.0 E -2 | 1 |
| 8 – 11 | 0.7 | 2.7 E -2 | 1 |
| 9 – 10 | 0.7 | 3.9 E -2 | 1 |
| 9 – 11 | 0.7 | 4.4 E -2 | 1 |
| 10 – 11 | 0.9 | 0.4 | 0 |

Примечание: 1-подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными дисперсиями; 0- подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными дисперсиями.

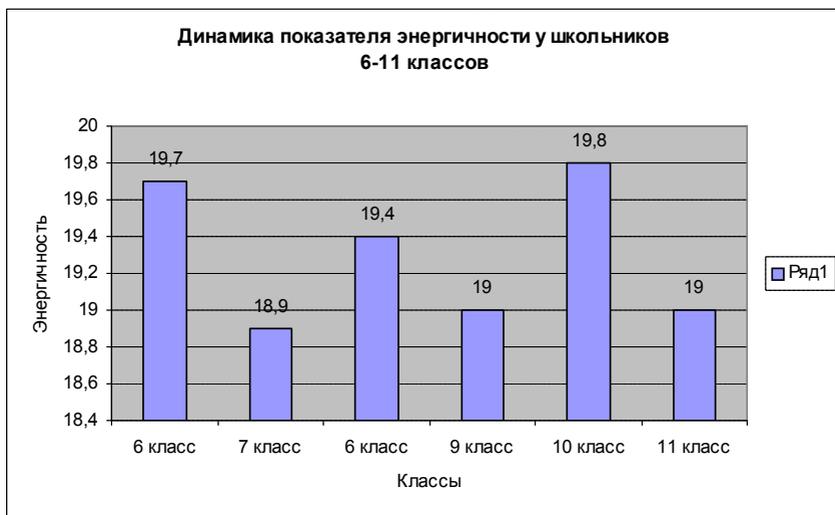


Диаграмма 5

Значимых различий между рассматриваемыми группами в энергичности не обнаружено. Наибольшая дисперсия показателя наблюдается в десятом и одиннадцатом классах. От одной возрастной группы к другой наблюдаются колебания, но их величины недостаточно, чтобы говорить об отрицательной либо положительной динамике показателя в зависимости от возраста.

Динамика развития инициативности в период с 6-го по 11-й класс.

Таблица 18

Средние значения и средние квадратические отклонения показателя инициативности по методике ВКЛ

| Класс | Среднее арифметическое | Среднее квадратическое отклонение |
|-------|------------------------|-----------------------------------|
| 6 | 15.2 | 4.1 |
| 7 | 14.2 | 4.5 |
| 8 | 14.7 | 4.8 |
| 9 | 15.3 | 4.6 |
| 10 | 15.4 | 5.8 |
| 11 | 14.5 | 4.9 |

Таблица 19

Результаты сравнения средних по критерию Стьюдента

| Классы | Статистика Стьюдента | Значимость | Гипотеза |
|---------|----------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 1.5 | 0.1 | 0 |
| 6 – 8 | 0.7 | 0.5 | 0 |
| 6 – 9 | 0.1 | 0.9 | 0 |
| 6 – 10 | 0.3 | 0.7 | 0 |
| 6 – 11 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 7 – 8 | 0.9 | 0.6 | 0 |
| 7 – 9 | 1.4 | 0.2 | 0 |
| 7 – 10 | 1.9 | 5.6 E –2 | 0 |
| 7 – 11 | 0.4 | 0.7 | 0 |
| 8 – 9 | 0.7 | 0.5 | 0 |
| 8 – 10 | 1.0 | 0.3 | 0 |
| 8 – 11 | 0.5 | 0.7 | 0 |
| 9 – 10 | 0.2 | 0.8 | 0 |
| 9 – 11 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 10 – 11 | 1.5 | 0.1 | 0 |

Примечание: 1- подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными средними; 0 - подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными средними.

Таблица 20

Результаты сравнения дисперсий по критерию Фишера

| Классы | Статистика Фишера | Значимость | Гипотеза |
|---------|-------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 0.8 | 0.2 | 0 |
| 6 – 8 | 0.7 | 7.9 E –2 | 0 |
| 6 – 9 | 0.7 | 0.2 | 0 |
| 6 – 10 | 0.5 | 8 E -4 | 1 |
| 6 – 11 | 0.7 | 5.9 E –2 | 0 |
| 7 – 8 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 7 – 9 | 0.9 | 0.4 | 0 |
| 7 – 10 | 0.6 | 2.7 E –3 | 1 |
| 7 – 11 | 0.9 | 0.2 | 0 |
| 8 – 9 | 1.1 | 0.4 | 0 |
| 8 – 10 | 0.7 | 1.2 E -2 | 1 |
| 8 – 11 | 0.9 | 0.4 | 0 |
| 9 – 10 | 0.6 | 2.5 E –2 | 1 |
| 9 – 11 | 0.9 | 0.4 | 0 |
| 10 – 11 | 1.5 | 0.1 | 1 |

Примечание: 1-подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными дисперсиями; 0- подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными дисперсиями.

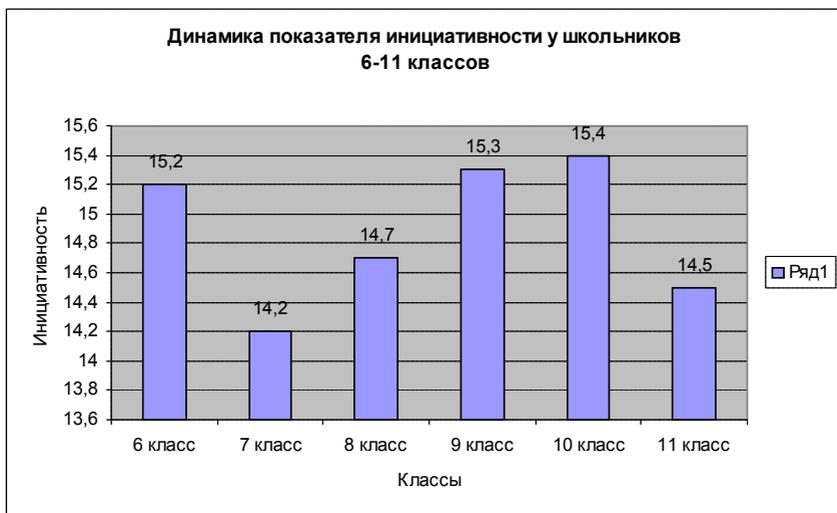


Диаграмма 6

Инициативность варьирует от класса к классу, но эти вариации не достигают статистически значимого уровня. Можно констатировать неизменность данного параметра в рассматриваемый период. Дисперсия значимо выше в 10-м классе по отношению ко всем остальным рассматриваемым возрастным периодам.

Динамика развития выдержки в период с 6-го по 11-й класс.

Таблица 21

Средние значения и средние квадратические отклонения показателя выдержки по методике ВКЛ

| Класс | Среднее арифметическое | Среднее квадратическое отклонение |
|-------|------------------------|-----------------------------------|
| 6 | 18.1 | 4.7 |
| 7 | 17.3 | 5.2 |
| 8 | 17.0 | 4.6 |
| 9 | 17.4 | 5.1 |
| 10 | 18.2 | 5.1 |
| 11 | 17.1 | 5.5 |

Таблица 22

Результаты сравнения средних по критерию Стьюдента.

| Классы | Статистика Стьюдента | Значимость | Гипотеза |
|---------|----------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 6 – 8 | 1.6 | 0.1 | 0 |
| 6 – 9 | 0.8 | 0.6 | 0 |
| 6 – 10 | 0.2 | 0.8 | 0 |
| 6 – 11 | 1.3 | 0.2 | 0 |
| 7 – 8 | 0.5 | 0.7 | 0 |
| 7 – 9 | 0.1 | 0.9 | 0 |
| 7 – 10 | 1.5 | 0.1 | 0 |
| 7 – 11 | 0.2 | 0.9 | 0 |
| 8 – 9 | 0.5 | 0.6 | 0 |
| 8 – 10 | 2.1 | 3.3 E -2 | 1 |
| 8 – 11 | 0.3 | 0.8 | 0 |
| 9 – 10 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 9 – 11 | 0.3 | 0.8 | 0 |
| 10 – 11 | 1.7 | 9.2 E -2 | 0 |

Примечание: 1- подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными средними; 0 - подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными средними.

Таблица 23

Результаты сравнения дисперсий по критерию Фишера

| Классы | Статистика Фишера | Значимость | Гипотеза |
|---------|-------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 0.8 | 0.2 | 0 |
| 6 – 8 | 1.0 | 0.4 | 0 |
| 6 – 9 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 6 – 10 | 0.8 | 0.2 | 0 |
| 6 – 11 | 0.6 | 5.8 E -2 | 0 |
| 7 – 8 | 1.3 | 7.6 E -2 | 0 |
| 7 – 9 | 1.1 | 0.4 | 0 |
| 7 – 10 | 1.0 | 0.5 | 0 |
| 7 – 11 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 8 – 9 | 0.8 | 0.2 | 0 |
| 8 – 10 | 0.8 | 8 E -2 | 0 |
| 8 – 11 | 0.7 | 1.8 E -2 | 1 |
| 9 – 10 | 0.9 | 0.4 | 0 |
| 9 – 11 | 0.8 | 0.2 | 0 |
| 10 – 11 | 0.9 | 0.2 | 0 |

Примечание: 1-подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными дисперсиями; 0- подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными дисперсиями.



Диаграмма 7

Результаты сравнения выраженности такого качества как выдержка обнаруживают тенденцию ее постепенного снижения в подростковом возрасте и последующее небольшое повышение у старшеклассников. Постепенное снижение достигает максимума в восьмом классе, в котором различия являются значимыми по сравнению с одиннадцатым классом. Максимальная дисперсия показателя имеет место в одиннадцатом классе. Тенденция к снижению выражена неявно. Значимых различий между граничащими классами нет. Изменения, таким образом, накапливаются постепенно. Между шестым и одиннадцатым классом различия не значимы.

Результаты в основном совпадают с литературными данными. В исследованиях Т.И. Шульги и А.В. Быкова отмечается, что на фоне общего роста волевых качеств в подростковом возрасте наблюдается низкий уровень выдержки. Как уже отмечалось выше, Е.В. Эйдман не обнаружил существенных возрастных изменений терпеливости, используя пробу с задержкой дыхания.

Динамика развития настойчивости в период с 6-го по 11-й класс.

Таблица 24

**Средние значения и средние квадратические отклонения показателя
настойчивости по методике ВКЛ**

| Класс | Среднее арифметическое | Среднее квадратическое отклонение |
|-------|------------------------|-----------------------------------|
| 6 | 11.8 | 3.3 |
| 7 | 12.4 | 4.1 |
| 8 | 12.5 | 3.4 |
| 9 | 12.6 | 4.3 |
| 10 | 12.7 | 3.7 |
| 11 | 11.7 | 3.8 |

Таблица 25

Результаты сравнения средних по критерию Стьюдента

| Классы | Статистика Стьюдента | Значимость | Гипотеза |
|---------|----------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 0.8 | 0.6 | 0 |
| 6 – 8 | 1.3 | 0.2 | 0 |
| 6 – 9 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 6 – 10 | 1.8 | 0.4 | 0 |
| 6 – 11 | 0.2 | 0.9 | 0 |
| 7 – 8 | 1.4 | 0.2 | 0 |
| 7 – 9 | 0.8 | 0.6 | 0 |
| 7 – 10 | 0.8 | 0.6 | 0 |
| 7 – 11 | 1.2 | 0.2 | 0 |
| 8 – 9 | 0.2 | 0.8 | 0 |
| 8 – 10 | 0.6 | 0.5 | 0 |
| 8 – 11 | 1.6 | 0.1 | 0 |
| 9 – 10 | 0.2 | 0.8 | 0 |
| 9 – 11 | 1.3 | 0.2 | 0 |
| 10 – 11 | 1.4 | 0.2 | 0 |

Примечание: 1- подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными средними; 0 - подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными средними.

Таблица 26

Результаты сравнения дисперсий по критерию Фишера

| Классы | Статистика Фишера | Значимость | Гипотеза |
|---------|-------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 0.7 | 2.7 E -3 | 1 |
| 6 – 8 | 0.9 | 0.4 | 0 |
| 6 – 9 | 0.6 | 1.9 E -2 | 1 |
| 6 – 10 | 0.8 | 0.2 | 0 |
| 6 – 11 | 0.8 | 9.5 E -2 | 0 |
| 7 – 8 | 1.4 | 2.5 E –2 | 0 |
| 7 – 9 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 7 – 10 | 1.2 | 0.1 | 0 |
| 7 – 11 | 1.2 | 0.2 | 0 |
| 8 – 9 | 0.6 | 1.8 E -2 | 1 |
| 8 – 10 | 0.9 | 0.2 | 0 |
| 8 – 11 | 0.8 | 0.1 | 0 |
| 9 – 10 | 1.4 | 7.2 E –2 | 0 |
| 9 – 11 | 1.3 | 0.1 | 0 |
| 10 – 11 | 0.3 | 0.9 | 0 |

Примечание: 1-подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными дисперсиями; 0- подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными дисперсиями.



Диаграмма 8

Если рассматривать значимые изменения настойчивости, то можно констатировать ее неизменность на протяжении рассматриваемого

периода. Дисперсия значимо выше в седьмом и девятом классах по сравнению с шестым и восьмым.

Динамика развития решительности в период с 6-го по 11-й класс.

Таблица 27
Средние значения и средние квадратические отклонения показателя решительности по методике ВКЛ

| Класс | Среднее арифметическое | Среднее квадратическое отклонение |
|-------|------------------------|-----------------------------------|
| 6 | 13.2 | 3.7 |
| 7 | 12.8 | 3.9 |
| 8 | 12.8 | 3.8 |
| 9 | 13.5 | 4.5 |
| 10 | 12.7 | 4.9 |
| 11 | 12.7 | 4.6 |

Таблица 28
Результаты сравнения средних по критерию Стьюдента

| Классы | Статистика Стьюдента | Значимость | Гипотеза |
|---------|----------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 0.6 | 0.6 | 0 |
| 6 – 8 | 0.7 | 0.5 | 0 |
| 6 – 9 | 0.4 | 0.7 | 0 |
| 6 – 10 | 0.7 | 0.5 | 0 |
| 6 – 11 | 0.9 | 0.6 | 0 |
| 7 – 8 | 6.7 E -2 | 0.9 | 0 |
| 7 – 9 | 0.9 | 0.6 | 0 |
| 7 – 10 | 0.2 | 0.9 | 0 |
| 7 – 11 | 0.3 | 0.7 | 0 |
| 8 – 9 | 0.9 | 0.7 | 0 |
| 8 – 10 | 0.1 | 0.9 | 0 |
| 8 – 11 | 0.3 | 0.8 | 0 |
| 9 – 10 | 1.0 | 0.3 | 0 |
| 9 – 11 | 1.1 | 0.3 | 0 |
| 10 – 11 | 0.2 | 0.9 | 0 |

Примечание: 1- подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными средними; 0 - подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными средними.

Таблица 29

Результаты сравнения дисперсий по критерию Фишера

| Классы | Статистика Фишера | Значимость | Гипотеза |
|---------|-------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 6 – 8 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 6 – 9 | 0.6 | 3.7 E -2 | 1 |
| 6 – 10 | 0.6 | 4.3 E -3 | 1 |
| 6 – 11 | 0.7 | 2.4 E -2 | 1 |
| 7 – 8 | 1.0 | 0.5 | 0 |
| 7 – 9 | 0.7 | 7.6 E –2 | 0 |
| 7 – 10 | 0.6 | 7.5 E -3 | 1 |
| 7 – 11 | 0.7 | 5.1 E –2 | 0 |
| 8 – 9 | 0.7 | 6.9 E -2 | 0 |
| 8 – 10 | 0.6 | 5.6 E –2 | 0 |
| 8 – 11 | 0.7 | 4.4 E -2 | 1 |
| 9 – 10 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 9 – 11 | 1.0 | 0.5 | 0 |
| 10 – 11 | 1.1 | 0.2 | 0 |

Примечание: 1-подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными дисперсиями; 0- подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными дисперсиями.

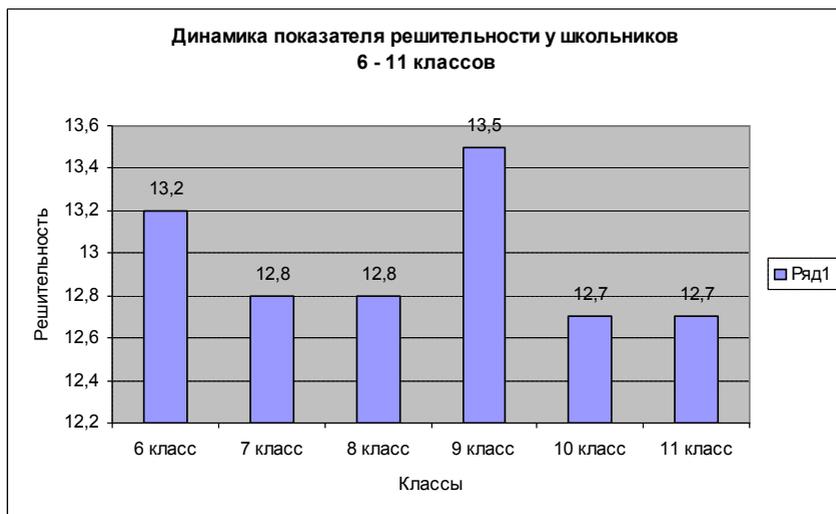


Диаграмма 9

Средний показатель решительности не имеет значимых различий на протяжении рассматриваемых возрастов. Динамика наблюдается в отношении дисперсии данного показателя. Дисперсия увеличивается с возрастом, и это увеличение приводит к появлению значимых различий между подростковым и старшим школьным возрастом.

Полученные данные частично согласуются с литературными. Исследования И.П. Петяйкина обнаруживают относительную неизменность решительности в возрастном диапазоне от девяти до тринадцати лет. Затем в возрасте четырнадцати – семнадцати лет решительность снижается [89]. Наши данные также констатируют неизменность решительности, но эта неизменность имеет место в возрастном диапазоне от десяти до семнадцати лет. Однако, мы отмечаем большую дифференциацию школьников по параметру решительности в возрасте четырнадцати – семнадцати лет. Данные можно признать сходными, имея в виду поправку на разницу в методах исследования. Исследование И.П. Петяйкина выполнено с использованием экспериментальных методов, а наши данные получены с помощью стандартизированного самоотчета. Данные И.П. Петяйкина получены на материале спортивной деятельности, что могло привнести определенную специфику в полученные результаты.

Динамика развития совокупности волевых качеств в период с 6-го по 11-й класс.

Таблица 30

Средние значения и средние квадратические отклонения общего показателя развития воли по методике ВКЛ

| Класс | Среднее арифметическое | Среднее квадратическое отклонение |
|-------|------------------------|-----------------------------------|
| 6 | 136.8 | 22.5 |
| 7 | 135.0 | 22.0 |
| 8 | 136.2 | 23.5 |
| 9 | 137.1 | 26.8 |
| 10 | 138 | 28.1 |
| 11 | 134.4 | 28.8 |

Таблица 31

Результаты сравнения средних по критерию Стьюдента

| Классы | Статистика Стьюдента | Значимость | Гипотеза |
|---------|----------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 0.5 | 0.6 | 0 |
| 6 – 8 | 0.2 | 0.9 | 0 |
| 6 – 9 | 6.7 E -2 | 0.9 | 0 |
| 6 – 10 | 0.3 | 0.7 | 0 |
| 6 – 11 | 0.6 | 0.5 | 0 |
| 7 – 8 | 0.4 | 0.7 | 0 |
| 7 – 9 | 0.5 | 0.6 | 0 |
| 7 – 10 | 0.9 | 0.7 | 0 |
| 7 – 11 | 0.2 | 0.9 | 0 |
| 8 – 9 | 0.2 | 0.8 | 0 |
| 8 – 10 | 0.6 | 0.6 | 0 |
| 8 – 11 | 0.5 | 0.6 | 0 |
| 9 – 10 | 0.2 | 0.8 | 0 |
| 9 – 11 | 0.6 | 0.6 | 0 |
| 10 – 11 | 1.0 | 0.3 | 0 |

Примечание: 1- подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными средними; 0 - подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными средними.

Таблица 32

Результаты сравнения дисперсий по критерию Фишера

| Классы | Статистика Фишера | Значимость | Гипотеза |
|---------|-------------------|------------|----------|
| 6 – 7 | 1.0 | 0.4 | 0 |
| 6 – 8 | 0.9 | 0.4 | 0 |
| 6 – 9 | 0.7 | 7.8 E -2 | 0 |
| 6 – 10 | 0.6 | 1.8 E -2 | 1 |
| 6 – 11 | 0.6 | 1.2 E -2 | 1 |
| 7 – 8 | 0.9 | 0.2 | 0 |
| 7 – 9 | 0.7 | 3.6 E -2 | 1 |
| 7 – 10 | 0.6 | 3.4 E -3 | 1 |
| 7 – 11 | 0.6 | 2.1 E -3 | 1 |
| 8 – 9 | 0.8 | 0.1 | 0 |
| 8 – 10 | 0.7 | 1.9 E -2 | 1 |
| 8 – 11 | 0.7 | 1.2 E -2 | 1 |
| 9 – 10 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 9 – 11 | 0.9 | 0.3 | 0 |
| 10 – 11 | 0.9 | 0.4 | 0 |

Примечание: 1-подтверждение гипотезы о наличии значимых различий между выборочными дисперсиями; 0- подтверждение гипотезы об отсутствии значимых различий между выборочными дисперсиями.



Диаграмма 10

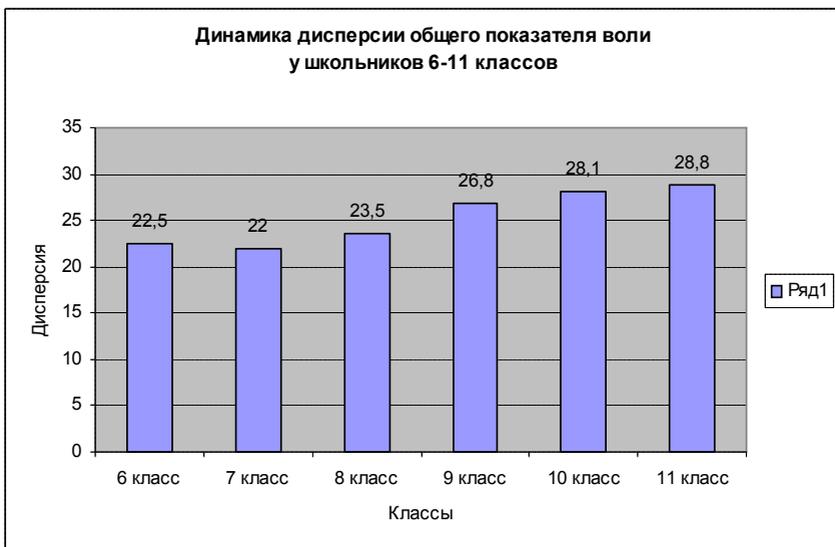


Диаграмма 11

По данным нашего исследования, средний показатель развития волевых качеств личности остается неизменным на протяжении возраста от десяти – одиннадцати до шестнадцати – семнадцати лет.

При этом динамика отдельных волевых качеств различается. По характеру этой динамики можно условно выделить три группы качеств. К первой относятся решительность, инициативность, энергичность, настойчивость. Данные качества повторяют динамику общего показателя, то есть остаются неизменными. Ко второй группе относятся внимательность и самостоятельность. Эти качества становятся все более выраженными к концу рассматриваемого возрастного периода, в результате чего в старшем школьном возрасте значительно различаются по сравнению с ранним подростковым. К третьей группе относятся такие качества, как целеустремленность, выдержка и ответственность. Эти качества снижают свою выраженность в среднем подростковом возрасте по сравнению с ранним и затем постепенно увеличивают выраженность к старшему школьному возрасту. В случае целеустремленности эта динамика проявляется более отчетливо. У всех трех качеств этой группы в сравнении шестого и одиннадцатого классов значимых различий не наблюдается, однако имеет место некоторое снижение выраженности параметров. Динамика дисперсии показателей более однородна. Дисперсия инициативности, ответственности, выдержки, внимательности, самостоятельности, энергичности, решительности и целеустремленности в целом увеличивается с возрастом. Иногда эта динамика более последовательна, иногда наблюдается некоторое снижение дисперсии в одиннадцатом классе, иногда основное увеличение дисперсии приходится на седьмой или восьмой класс, а затем этот уровень остается относительно неизменным. Динамика дисперсии настойчивости менее стабильна. Наблюдаются ее подъемы и спады. Рассмотренное на примере отдельных качеств увеличение дисперсии наглядно проявляется в динамике дисперсии общего показателя волевого развития. Таким образом, если рассматривать целостный показатель воли, то можно констатировать не столько его увеличение (это верно лишь относительно некоторых волевых качеств), сколько усиление разброса относительно среднего. Увеличивается дифференциация учащихся по данному параметру.

Многие авторы отмечают высокие потенциальные возможности подросткового и раннего юношеского возраста с точки зрения формирования эмоционально – волевой сферы. В то же время, большинство этих авторов отмечают недостаточность ее развития в данном возрасте и необходимость приложения для ее формирования серьезных психолого – педагогических усилий. Л.И. Божович, говоря о подростках, отмечает, что при ускоренном физическом и в некоторой степени психическом развитии особенно бросается в глаза отставание развития волевых качеств [28]. Причина этого, по мнению Л.И. Божович, заключа-

ется в том, что школьники подросткового возраста живут в более сложной ситуации развития, требующей от них более сложных форм волевого поведения, а они к этому не всегда готовы. В то же время возраст потенциально благоприятен для становления системы жизненных целей, выходящей за рамки настоящего момента. Л.И. Божович, говоря о кризисе подросткового возраста, отмечает, что в первой своей фазе (12 – 14 лет) он характеризуется возникновением способности ориентироваться на цели, выходящие за рамки сегодняшнего дня, а на второй фазе (15- 17 лет) – осознанием своего места в будущем [26].

Н.И. Толстых называет рассматриваемый возраст сензитивным для становления системы жизненных целей человека [228].

Ряд авторов говорят о том, что в подростковом возрасте развиваются нравственные регуляторы поведения [26,232,242]. Так, Д.И. Фельдштейн отмечает, что в подростковом возрасте возникают идеальные образы поведения, которые становятся его регуляторами. Создается основа, которая позволяет подростку самому управлять своим поведением и развитием. В то же время, Д.И. Фельдштейн отмечает, что общественные условия не всегда способствуют росту нравственности и ответственности подростков, что приводит к увеличению их грубости и агрессивности, снижению самостоятельности [223]. Развитие самостоятельности, ответственности, нравственных регуляторов поведения происходит, с его точки зрения, только в условиях целенаправленно построенной общественно – полезной деятельности.

Потенциально высоки и возможности возраста в плане развития самовоспитания. Однако, если не стимулировать этот процесс, то развитие данного параметра оказывается недостаточным. В исследовании, проведенном под руководством И.В. Дубровиной, определялся уровень развития потребности в самовоспитании у восьмиклассников. Были выделены пять содержательных уровней выраженности этой потребности. Первый уровень - самый высокий и пятый – самый низкий. Оказалось, что только 25 процентов исследуемых подростков находятся на третьем уровне развития рассматриваемой потребности. 66 процентов – на четвертом уровне и 9 процентов на пятом. Первый и второй уровни развития потребности не были зафиксированы ни у кого из испытуемых [74].

Сензитивность подросткового и старшего школьного возраста для различных звеньев волевой регуляции отмечают Т.И. Шульга и А.В. Быков [42]. Вместе с тем, этими же авторами отмечается некоторое снижение общего уровня развития волевых качеств в старшем школьном возрасте по сравнению со средним.

Итак, наряду с предпосылками развития воли и эмоционально –

волевой сферы личности в подростковом и старшем школьном возрасте существуют определенные проблемы, связанные с необходимостью формирования для реализации этих предпосылок специальной развивающей среды. Если этого не делается, то развития рассматриваемой стороны личности не происходит, либо происходит, но очень неравномерно и нестабильно. Вероятно, самого факта наличия учебной деятельности в подростковом возрасте в традиционной школе недостаточно, чтобы обеспечить развитие эмоционально – волевой сферы. Может быть, на начальных этапах обучения, в первых классах школы, факт наличия учебной деятельности как таковой выступает более значимым развивающим фактором. Ситуация начала обучения – сложная ситуация для ребенка. Она требует мобилизации всех сил и выдвигает существенные требования к развитию произвольности. В исследовании В.А. Иванникова и А.Д. Грибановой обнаружены значимые различия у дошкольников и учеников первого класса по пяти волевым качествам [61]. Вероятно, в подростковом и старшем школьном возрасте необходимы специальные усилия по организации учебной и других видов общественно – полезной деятельности для развития личности школьников. В.В. Рубцов пишет: “Традиционная система в основе своей построена по жесткому адаптивно – подражательному принципу (упражнения в правилах и навыках работы) и является прототипом поточно-ремесленного способа передачи опыта, существенно ограниченного по той причине, что этот способ обучения не обеспечивает и не может вести за собой развитие. В лучшем случае после обучения в традиционной школе человек будет владеть значительным объемом информации из разных областей знания и необходимым количеством навыков и умений” [200, с. 275]. Школы с углубленным изучением предметов, по мнению В.В. Рубцова, отличаются от традиционной скорее с количественной, чем с качественной стороны.

К усреднению общей картины развития воли может приводить и гетерохронность развития волевых качеств, на которую обращает внимание Е.П. Ильин [89].

Картина развития различных проявлений воли довольно сложна. В.А. Иванников отмечает, что одни волевые качества больше проявляются и развиваются в одном виде деятельности, другие – в другом, и эти соотношения меняются по мере онтогенетического развития [83]. Кроме этого, существуют гендерные различия и индивидуальные особенности развития воли.

Сложность реальной картины развития волевых качеств отражается в нашем исследовании в различной динамике развития различных волевых качеств. Стабильное увеличение с возрастом дисперсии об-

щего показателя воли позволяет предположить большую дифференциацию и индивидуализацию развития этой стороны личности.

Наши данные, показывающие отсутствие положительной динамики общего показателя воли у школьников, обучающихся в традиционной школе и школе с углубленным изучением предметов, говорят о необходимости построения специальной развивающей среды, организации деятельности, выработки развивающих программ.

3. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

Линии исследования воли и эмоций сформировались и существуют как относительно независимые. Однако, в ряде работ они рассматриваются в единстве и используется термин эмоционально-волевая сфера личности [223]. Данный термин применяется в основном в прикладных и экспериментальных исследованиях при описании регуляции конкретных видов деятельности в конкретных условиях. Вполне понятно, что регуляция действует как целостный механизм, что различные сферы личности связаны между собой. В связи с этим сохраняется актуальность вопрос о рассмотрении взаимодействия, взаимообусловленности эмоциональной и волевой регуляции, единства эмоциональной и волевой сфер личности. К рассмотрению этого вопроса можно подойти с различных сторон: со стороны участия эмоций в волевых процессах и участия волевых процессов в эмоциональной регуляции. Можно попытаться обнаружить более глубокие взаимосвязи, рассмотреть эти виды регуляции в неразрывном единстве.

Учитывая, что существует целый ряд подходов к объяснению воли и различные подходы к объяснению эмоциональных процессов, в поставленной задаче обнаруживается множество различных аспектов. Не претендуя на исчерпывающий анализ всех направлений исследования воли и эмоций, попробуем рассмотреть некоторые из них, акцентируя внимание на взаимосвязи указанных процессов.

Е.О.Смирнова, как было отмечено выше, показала, что линии развития мотивационной сферы и опосредования поведения исследуются как две относительно независимые реальности. Вместе с тем, в их развитии обнаруживаются общие тенденции. При рассмотрении этих общих тенденций проявляется роль эмоциональности в волевой и произвольной регуляции действий. Е.О.Смирнова пишет: «Вторая общая тенденция развития воли и произвольности заключается в изменении места регулятора поведения в структуре действия, а именно его сдви-

ге с конца к началу действия. И речь, и аффект первоначально «идут вслед за действием» и лишь фиксируют его результат. На последующих этапах развития они сдвигаются к началу действия, то есть предвзвешивают его. Становление планирующей функции речи и эмоционального предвосхищения свидетельствуют о формировании у ребенка образа своего действия, который имеет не только познавательный, но и аффективный момент. Этот эмоционально-когнитивный образ своего действия и становится его регулятором» [223, с.54].

Слово приобретает регулятивную функцию тогда, когда осознается его значение. Индикатором того, что это происходит, что линии развития мышления и речи сходятся в онтогенетическом развитии, является эмоциональное отношение ребенка к слову, радость, удовольствие, которые испытывает ребенок, «играя» со словами. Это эмоциональное отношение, как указывает Е.О.Смирнова, обнаруживается во многих экспериментальных работах [223]. Эмоциональное отношение входит в перечень существенных условий онтогенетического развития воли и произвольности. Е.О.Смирнова отмечает: «Удовольствие, с которым дети выполняли инструкции взрослого и повторяли его слова, говорит о том, что слово обладает для них не только объективным значением, но и эмоциональной притягательностью, которая, по-видимому, необходима как для развития активной коммуникативной речи, так и для становления речевого опосредования поведения» [223, с.113].

Значение эмоций для опосредования поведения связано в подходе Е.О.Смирновой с общением ребенка и взрослого. Дело в том, что развивающую функцию выполняет только эмоционально значимое общение. «Таким образом, способность опосредовать свои действия словом определяется осознанием значения слова, которое первоначально связано с его аффективной притягательностью. Как показывают исследования, осознание значения слова происходит в раннем возрасте в ситуации эмоционального общения со взрослым, опосредованного словом и предметом» [223, с.114].

Эмоции активно включены и в дальнейший процесс развития произвольности. Регулирующая роль правила, его осознание также в качестве условия предполагает участие эмоциональных процессов. Как отмечает Е.О.Смирнова, знание правил ребенком еще не обеспечивает их участие в регуляции поведения. Для этого требуется не просто знание, а осознание правил. Осознание отличается от знания именно включенностью в процесс эмоций. «Чтобы правило стало действительно осознанным, оно должно стать эмоционально привлекательным, лично-значимым, оно должно стать мотивом действий ребенка. Открытие содержания правила (то есть его знание) и становление его

эмоциональной привлекательности (то есть отношение к нему) должны происходить в неразрывном единстве. Только в этом случае правило может стать действительным мотивом и, следовательно, задавать правилу личностный смысл и побуждать к соответствующим действиям” [223, с.119].

Отсюда вытекает линия развития произвольности, связанная с эмоциональной сферой, так как необходимо сделать правило эмоционально привлекательным для ребенка.

На самых ранних этапах развития произвольности и воли эмоции также участвуют в этом процессе, так как аффект способствует возникновению сенсомоторного единства. Образ становится регулятором действия в младенчестве при активной роли общения ребенка и взрослого. Когда Е.О.Смирнова объясняет механизм участия общения в развитии произвольной, волевой регуляции действия, она указывает на роль эмоций в этом процессе. Предмет отражается ребенком, если он выделен взрослым из окружающей среды. В результате выделения взрослым отражаемый предмет приобретает аффективный заряд. Этот аффективный заряд побуждает активные движения ребенка, которые являются, по А.Н.Леонтьеву, условием восприятия объекта.

Таким образом, можно увидеть, что, рассматривая онтогенетические корни произвольности и воли, Е.О.Смирнова постоянно обнаруживает и подчеркивает существенную роль эмоций в этом процессе.

Эту идею, идею тесной связи развития эмоций и других сторон личности, высказывал Л.С. Выготский. Говоря о развитии эмоций в детском возрасте, он отметил: «Это делает важным и понятным то, что было открыто с психологической стороны другими экспериментаторами, - теснейшую связь и зависимость между развитием эмоций и развитием других сторон психической жизни человека» [53, с.427].

Эмоции и воля нередко объединяются в одну, эмоционально-волевою сферу. Тем не менее, у различных исследователей проблемы акцентируется та или иная сторона этой сферы. Эмоциональная сторона регуляции подробно рассматривается в работах В.К. Вилюнаса, О.В. Дашкевича, О.А. Черниковой [45,72,239]. Ряд работ акцентирует внимание на волевой стороне регуляции деятельности [57, 214, 215, 83, 89, 41, 42, 56, 267, 269]. В то же время, деление работ по такому признаку является в достаточной степени условным, так как эти две стороны регуляции тесно связаны между собой. При рассмотрении регуляции деятельности, в особенности при попытках оптимизировать регуляцию конкретного вида деятельности на практике, неизбежно встает вопрос о снятии неблагоприятных эмоциональных состояний, создании состояния оптимальной мобилизации готовности. То есть встает

вопрос о волевой регуляции эмоций. Это проблема рассматривается особенно тщательно в прикладных отраслях психологии, в частности, в спортивной психологии [72,203,204,205,240,241]. Считая, что специфику воли составляет механизм, обеспечивающий преодоление трудностей, П. А. Рудик отмечает, что субъективные трудности в основном связаны с преодолением отрицательных эмоциональных состояний [203].

Í .Ă. ×ăđí eēē àà í eø àò: «... ààæ àeø àé í òàèòè-àñēē é çààà-àé í í í òí àéàì àòeēà yì í oēē à ñì í òòà yàēyàòñy òàñēòù oēà ì àòàí eçì í à ñì yòèy í ààeàā í òèyòí ù ò yì í oēí í àèùí ù ò òààeòeē» [241, ñ.64].

Í àēē òí òù ò òàáí òù Í .Ă. Ààø eààe-à í àí í ñòàñòàáí í í í ñàyù áí ù ñì í ñì ààì ñì yòèy «í òòèòàòàèùí ù ò», ì àø àp ù eò òñì àø í í é ààyòàèùí í ñ-òè yì í oēí í àèùí ù ò ñì ñòí yí eē [72].

Á í àēē òí òù ò òàáí òàòí í ñì í òòèáí í é í ñèòí eí æè àí æààòòæà í ñè-òí eí æe-àñēē é í í àā òí àèè ñì í òòñì áí í à ñòààeòñy òàçàèòèà ñì í ñì áí í ñòè í òáí àí eàààòù «í òòèòàòàèùí ù à» yì í oēè í òòàì àóòí àáí í í é òòáí eòí àèè è ñèí í eùçì àáí eý eàáí í í òí òí ù òí òàñòààeáí eē [238].

Ă.Ĭ . Èèùeí í í òí æèì í àðàçì ì ñì í òí í ñèò yì í oēí í àèùí òp è àí eà-àòp òàāòèyòèp, ñ-eòày, +òí àí eààay òàāòèyòèy àñòóí ààò à ñèeò òí àà, eí ààà yì í oēè ààçì òàáí eçòp ò ààyòàèùí í ñòù. Àñèè yì í oēè ñòèì oēèòòp ò ààyòàèùí í ñòù, òí í òí yàeáí eý àí eààù ò èà-àñòà í à òòàòàóàñy. Ñàì è àí -eààù à èà-àñòàà òàññì àòòèààp òñy eàè eí ì í áí ñàòí òù í í òàààeáí í ù ò «í òòèòàòàèùí ù ò» yì í oēí í àèùí ù òñì ñòí yí eē. Í àí òèì àð, eí ì í áí ñàòí ò í òòèòàòàèùí í à ààeñòàèy ñòòàòà – ñì àeí ñòù, ò òòñòàòòèè – í àñòí é-e-àí ñòù, òòàáí æ í ñòè, í àóàòòáí í í ñòè – òàø eòàèùí í ñòù, -òàñòàà ì í í òí -í eè, òñòàeí ñòè – òàòí àèèáí ñòù [88].

Òàññì í òàáí eà àí eè eàèòàāòèyòí òà yì í oēè yàēyàòñy í áí eì eç àù-òààáí eé í àðàçòù áí í é ñàyçè yòèò ñò àð eè-e í ñòè. Í áí àēē , e yòí í òèòí -àeòñy í ñì áí í í à-àòèèààòù, çààñù eààòòà-ùí í à ñòí eùēē í á yì í oēí í àèù-í í -àí eàáí é òàāòèyòèè eàèòàeí ñòí í ì í òí òàññà, ñēē eùēē í áí í ì eç ñì í -ñì áí à (í òí eçáí eùí í ì) òàāòèeòí àáí eý í ààeàā í òèyòí ù ò yì í oēé. Óàēē à òàāòèeòí àáí eà í òàñòààeýàò ñì áí é eèø ù -àñòí ù é ñeò-àé àçàèì í ààe-ñòàèy yì í oēí í àèùí í é è àí eàáí é ñò àð. Ñeò-àé, í áí àòí àèì ù é à ñeèò òàò eèè eí ù òí àñòí yòàèùñòà, í í , ñ í àø àé òí +èè çòáí eý, ààeàēē í à ñà-ì ù é í í òèì àèùí ù é. Í àñòí yòàèùñòàà ì í àòòí òeààñòè eí áí àòí àèì í ñòè ñ í ì ì í ù ùp àí eàáí à òñèeèy í òáí àí eàòù, í àí òèì àð, -òàñòàí òñòàeí ñòè. Í áí àēē , a ààí í ì ñeò-àà òà-ù eààòí òàáí òà áí ààeàā í òèyòí í ì , «ò í òñ-ì ààø òí í ì » òàāèì à. Í òí àí eàáí eà òàáí òù à yòí ì òàāèì à í òeáí àeòè í àðàñòàí ep í àāòèáí ù ò yàeáí eé, í í yàeáí ep àáí òàññèè [68].

Ă.Ĭ Èàeéí ñ-eòààç +òí yì í oēè í àáñì à-eààp ò í àù òp í í àèèeçà-òèp àñàò ñeñòàì í òàáí eçì à, à òí àòáí y eàèáí eààay òàāòèyòèy í àáñì à-èààò eçàèòàòàèùí òp ì í àèèeçàòèp í ñèòí ò eçe-àññeò áí çì í æ í ñòàè

человека. За волевой регуляцией закрепляется функция сознательно-го изменения степени «включения» эмоций. Разделение регуляции на эмоциональную и волевую ставит вопрос об их взаимодействии.

В.Н. Калинин отмечает, что эмоциональная и волевая регуляции могут совпадать по направлению или создавать конкурирующие доминанты.

Вместе с разделением рассматриваемых видов регуляции автор обращает внимание на их тесную связь. «Волевая регуляция всегда связана с эмоциями, которые изменяются, в первую очередь, в зависимости от содержания и активности мотивов предметной деятельности и ее успешности» [92].

Эмоции выступают в качестве оценки в ситуациях, в которых возникает необходимость волевой регуляции, «санкционируют» результат проявления волевых действий своим качественным содержанием и интенсивностью. Эмоции играют важную роль в становлении волевых качеств личности. В. К. Калинин подчеркивает, что волевые и эмоциональные качества в структуре личности складываются в определенные комплексы [92].

Выделенные нами волевые качества, основанные на систематизации обыденного опыта людей с помощью списка прилагательных, включают выраженный эмоциональный компонент.

Например, факторизация списка Ноулиса из 96 прилагательных, характеризующих настроение, привела к выделению 9 факторов, некоторые из которых совпадают с результатами нашего факторного анализа. Качества, выделенные в результате факторизации перечня Ноулиса, таковы: концентрация (серьезный, задумчивый, сосредоточенный), агрессия (рассерженный, злой, разъяренный), удовольствие (удовлетворенный, беззаботный, веселый), активация (энергичный, живой, активный), деактивация (сонный, усталый, скучающий), эготизм (самоуглубленный, хвастливый, самовлюбленный), социальные чувства (сердечный, нежный, добрый), депрессия (печальный, неуверенный, безнадёжный), тревога (испуганный, беспокойный, взволнованный).

С другой стороны, нравственно-волевые качества личности играют важную роль в становлении эмоций. Например, О.А. Черникова, говоря о воспитании эмоциональной стороны личности, отмечает, что важную роль в этом воспитании играет формирование нравственности, в частности, таких качеств как ответственность, чувство долга [240].

При подходе к воле через рассмотрение волевых качеств личности встает вопрос о тесной связи воли и эмоций, так как большинство волевых качеств включает в свою структуру выраженный эмоциональный компонент.

Как было показано выше, проблема воли часто рассматривается в

тесной связи с проблемами мотивации. В данном случае также видна взаимосвязь эмоций и воли, так как мотив по самой своей природе эмоционален, содержит эмоциональную составляющую [72]. Эмоциональность в этом случае выступает как имманентное свойство мотива.

Еще один аспект взаимосвязи мотивации и эмоций раскрывает Я. Рейковский. Он говорит о влиянии эмоций на поведение и об их регуляторной функции. Подчеркивая эту функцию, автор выделяет, в частности, эмоциональные действия. В этом случае речь идет о развернутой деятельности, порожденной эмоцией, стремлением ее выразить. В этом случае автор выделяет так называемый эмоционально – мотивационный процесс. Он пишет: “Эмоциональные действия можно рассмотреть как форму мотивированного поведения, так как в данном случае мы имеем дело не с чисто эмоциональной реакцией, а с мотивационным, точнее, эмоционально – мотивационным процессом, направляющим действия на достижение определенной цели” [197, с. 153].

Можно констатировать, что в психологии существует ряд точек зрения на соотношение эмоциональной и волевой регуляции, но в любом случае признается их тесная взаимосвязь. Эта связь настолько тесна, что в ряде случаев трудно провести четкую грань между этими сторонами регуляции деятельности. Механизмы эмоциональной и волевой регуляции настолько тесно переплетены между собой, что можно говорить об эмоционально-волевой регуляции деятельности. Разделение эмоциональной и волевой сторон регуляции возможно в теоретическом плане, но в психолого-педагогическом исследовании, связанном с формированием этих сторон личности в школьных условиях, может быть целесообразным рассмотрение эмоционально-волевой регуляции как единого механизма.

4. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Методы и методики исследования эмоционально-волевой сферы личности достаточно хорошо описаны в литературе []. Цель данной главы заключается не в полном обзоре существующих методов, а в подробном описании авторских методик и методик, с помощью которых получен основной массив приводимых в монографии эмпирических данных.

Опросник ВКЛ

Развитие волевой регуляции деятельности является важным пока-

зателем развития личности. Во многих случаях от уровня волевой регуляции зависит успешность деятельности, особенно тогда, когда деятельность не предъявляет очень высоких требований к способностям человека. Но и в случае, когда эти требования высоки, влияние уровня развития волевой регуляции остается существенным. Несмотря на то, что существует достаточно большое количество тренинговых и коррекционных программ, направленных на формирование волевых качеств, вопрос наличия надежных и валидных психодиагностических методик, измеряющих выраженность волевых проявлений личности, остается актуальным.

Опросник ВКЛ предназначен для диагностики выраженности эмоционально-волевых особенностей личности в возрасте от 18-ти до 55-ти лет. Он может применяться как в исследовательских целях, так и для решения практических задач. Помимо этого, формулировка вопросов и некоторые предварительные исследования позволяют предположить возможность использования методики для диагностики волевых проявлений старшеклассников.

Методика может использоваться как по отдельности, так и в комплексе с другими методиками, направленными на диагностику личностных особенностей.

Описание измеряемого конструкта

Методика направлена на общую оценку степени развитости эмоционально - волевой регуляции, обеспечивающей сознательное, намеренное, осуществляемое на основе собственного решения поведение. Эта регуляция имеет сложную системную природу, включает в себя различные уровни, фазы, стадии. Сложность измеряемой психологической реальности отражается в опроснике выделением различных шкал.

На операциональном уровне исследуемый теоретический конструкт представлен перечнем волевых качеств личности, выявленных методом семантического сходства и включающих в свой состав ряд эмоциональных характеристик.

В задачи данной главы не входит анализ различных подходов к воле, эмоциям, соотношения понятий волевой и произвольной регуляции и т.д.

Краткое описание шкал

Поскольку шкалы опросника образованы эмпирическим путем при помощи факторного анализа прилагательных, выделенных методом семантического сходства, в описании шкал приводятся примеры пунктов опросника и прилагательные, составляющие фактор.

Шкала 1. Ответственность (О)

| <i>Положительный полюс</i> | <i>Отрицательный полюс</i> |
|-----------------------------|--|
| Ответственный, обязательный | Безответственный, ненадежный, ветреный, безалаберный |

Примеры пунктов:

- *Я очень редко опаздываю на работу, учебу, встречи.*
- *Я старательно выполняю обязанности по работе, учебе.*
- *Я – обязательный человек.*
- *Про меня можно сказать, что я немного «ветреный» (обратный пункт).*

В сравнении с другими шкалами опросника эта шкала имеет наименьшую связь с итоговым показателем и другими шкалами и стоит несколько обособлено.

Шкала 2. Инициативность (И)

| <i>Положительный полюс</i> | <i>Отрицательный полюс</i> |
|--|---|
| Ведущий, деловой, сильный, инициативный, деятельный, влиятельный, дальновидный | Пассивный, безынициативный, ленивый, бездеятельный. |

Примеры пунктов:

- *Часто как-то само собой получается, что я оказываюсь в роли лидера.*
- *Я не часто выступаю «зачинщиком» новых начинаний (обратный пункт).*
- *Нередко мне самому приходится показывать пример окружающим.*
- *Я все время выдумываю что-то новое.*

Шкала 3. Решительность (Р)

| <i>Положительный полюс</i> | <i>Отрицательный полюс</i> |
|----------------------------|---|
| Уверенный, решительный | Нерешительный, неуверенный, колеблющийся, сомневающийся |

Примеры пунктов:

- *Я быстро принимаю решения.*
- *Мне не хватает уверенности в себе (обратный пункт).*
- *Я склонен к сомнениям (обратный пункт).*
- *Мне хорошо знакомы мучительные колебания, когда нужно сделать выбор (обратный пункт).*

Шкала 4. Самостоятельность (С)

| <i>Положительный полюс</i> | <i>Отрицательный полюс</i> |
|----------------------------|---|
| Самостоятельный | Зависимый, несамостоятельный, управляемый, повинующийся |

Примеры пунктов:

- Мне трудно идти против мнения группы (обратный пункт).
- Я – внушаемый человек (обратный пункт).
- Люблю решать все сам.
- Мне нравится научиться чему-либо без посторонней помощи.

Шкала 5. Выдержка (Вк)

| <i>Положительный полюс</i> | <i>Отрицательный полюс</i> |
|---|----------------------------|
| Выдержанный, терпеливый, благоразумный, самоуправляемый | Невыдержанный |

Примеры пунктов:

- Я не могу долго переносить напряженные физические нагрузки (обратный пункт).
- В целом меня можно назвать терпеливым человеком.
- Я умею сдерживать гнев.
- Я могу долго выполнять не интересное, но нужное дело.

Шкала 6. Настойчивость (Н)

| <i>Положительный полюс</i> | <i>Отрицательный полюс</i> |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| Твердый, боевой, стойкий, настойчивый | Ненастойчивый, нестойкий, слабый |

Примеры пунктов:

- Когда мне отказывают, мне трудно вновь повторить мою просьбу (обратный пункт).
- В случае неудачи у меня «опускаются руки» (обратный пункт).
- Я – мягкий человек (обратный пункт).
- Неблагоприятные обстоятельства часто мешают мне закончить начатое (обратный пункт).

Шкала 7. Энергичность (Э)

| <i>Положительный полюс</i> | <i>Отрицательный полюс</i> |
|--|----------------------------|
| Активный, жизнедеятельный, энергичный, оптимистичный | Бессильный, депрессивный |

Примеры пунктов:

- *Я скорее пессимист, чем оптимист (обратный пункт).*
- *У меня часто бывает упадок сил (обратный пункт).*
- *Я веду активный образ жизни.*
- *Отдых - это просто смена деятельности.*

Шкала 8. Внимательность (Вн)

| <i>Положительный полюс</i> | <i>Отрицательный полюс</i> |
|--|----------------------------|
| Внимательный, собранный, непоколебимый | Невнимательный |

Примеры пунктов:

- *Я не очень собранный человек (обратный пункт).*
- *Мне не трудно концентрировать внимание.*
- *Действительно, я нередко бываю рассеянным (обратный пункт)*
- *Не могу долго удерживать внимание, если мне не интересно (обратный пункт).*

Шкала 9. Целеустремленность (Ц)

| <i>Положительный полюс</i> | <i>Отрицательный полюс</i> |
|----------------------------|----------------------------|
| Целеустремленный, упорный | Нецелеустремленный |

Примеры пунктов:

- *У меня нет четкой цели в жизни (обратный пункт).*
- *Я хорошо знаю, чего хочу.*
- *Я умею ставить себе ясные и четкие цели.*
- *Я упорно достигаю своих целей.*

Процедура разработки и психометрической проверки методики

Эмпирическое обоснование диагностируемых характеристик

В опроснике мы постарались учесть большинство из выделенных нами при составлении списка волевых черт характеристик волевого человека. Не получил отдельного названия такой фактор, как «ведомость», который выделился как самостоятельный при факторизации прилагательных - характеристик безвольного человека. При факторизации волевых качеств этот параметр вошел в фактор инициативности и в опроснике он учтен в соответствующей шкале. В опроснике не был учтен фактор беспомощности и безуспешности, также выделившийся как отдельный при факторизации качеств безвольного человека, по той причине, что трудно рассчитывать по нему на искренние ответы.

Процедура психометрической проверки

Анализ пунктов

Анализ пунктов проводился на выборке 100 человек (36 мужчин и 64 женщины). Возраст от 18-ти до 51-го года. 21 человек с высшим образованием. Пункты опросника анализировались по индексу трудности и коэффициенту корреляции как с итоговым баллом по всему опроснику, так и с баллом по шкале, в которую входит данный пункт. В результате число пунктов опросника сократилось со 105 до 78. Статистические показатели пунктов окончательной формы опросника приведены в табл. 33.

Таблица 33

Индекс трудности пунктов и корреляции пункта с баллом по шкале и итоговым баллом

| № | Ин. трудн. | Коэфф. Коррел | | № | Ин. трудн. | Коэфф. коррел | | № | Ин. трудн. | Коэфф. коррел | |
|----|------------|---------------|-----|--------|------------|---------------|-----|--------|------------|---------------|-----|
| | | Ит. б. | Шк. | | | Ит. б. | Шк. | | | Ит. б. | Шк. |
| 1 | .22 | .39 | .59 | 2 7 | .70 | .27 | .47 | 5 3 | .60 | .44 | .64 |
| 2 | .50 | .28 | .53 | 2 8 | .28 | .18 | .46 | 5 4 | .78 | .52 | .65 |
| 3 | .50 | .25 | .43 | 2 9 | .50 | .37 | .49 | 5 5 | .76 | .27 | .35 |
| 4 | .64 | .44 | .53 | 3 0 | .77 | .41 | .42 | 5 6 | .45 | .50 | .53 |
| 5 | .29 | .37 | .51 | 3 1 | .29 | .22 | .47 | 5 7 | .71 | .47 | .65 |
| 6 | .81 | .45 | .47 | 3 2 | .61 | .18 | .28 | 5 8 | .84 | .20 | .26 |
| 7 | .32 | .39 | .59 | 3 3 | .58 | .35 | .63 | 5 9 | .17 | .18 | .39 |
| 8 | .44 | .44 | .67 | 3 4 | .84 | .33 | .39 | 6 0 | .42 | .46 | .43 |
| 9 | .80 | .50 | .64 | 3 5 | .53 | .34 | .50 | 6 1 | .58 | .17 | .62 |
| 10 | .67 | .23 | .42 | 3 6 | .41 | .46 | .47 | 6 2 | .42 | .51 | .71 |
| 11 | .77 | .50 | .47 | 3 7 | .44 | .55 | .61 | 6 3 | .65 | .41 | .45 |
| 12 | .70 | .30 | .60 | 3 8 | .74 | .54 | .58 | 6 4 | .68 | .49 | .58 |
| 13 | .46 | .26 | .33 | 3 9 | .57 | .40 | .63 | 6 5 | .58 | .44 | .56 |
| 14 | .53 | .17 | .42 | 4 0 | .44 | .48 | .62 | 6 6 | .74 | .31 | .54 |

Продолжение таблицы 33

| | | | | | | | | | | | |
|--------|-----|-----|-----|--------|-----|-----|-----|--------|-----|-----|-----|
| 1 5 | .44 | .20 | .54 | 4 1 | .48 | .32 | .56 | 6 7 | .76 | .28 | .41 |
| 1 6 | .70 | .25 | .51 | 4 2 | .53 | .35 | .52 | 6 8 | .52 | .17 | .53 |
| 1 7 | .58 | .37 | .52 | 4 3 | .47 | .38 | .43 | 6 9 | .55 | .23 | .61 |
| 1 8 | .56 | .46 | .52 | 4 4 | .65 | .26 | .31 | 7 0 | .50 | .45 | .47 |
| 1 9 | .63 | .51 | .59 | 4 5 | .35 | .50 | .67 | 7 1 | .71 | .35 | .76 |
| 2 0 | .64 | .48 | .60 | 4 6 | .44 | .44 | .50 | 7 2 | .76 | .36 | .48 |
| 2 1 | .50 | .39 | .44 | 4 7 | .69 | .41 | .64 | 7 3 | .60 | .21 | .61 |
| 2 2 | .61 | .42 | .53 | 4 8 | .58 | .37 | .37 | 7 4 | .63 | .22 | .55 |
| 2 3 | .60 | .44 | .46 | 4 9 | .81 | .37 | .42 | 7 5 | .68 | .51 | .58 |
| 2 4 | .53 | .46 | .59 | 5 0 | .79 | .25 | .47 | 7 6 | .42 | .31 | .34 |
| 2 5 | .57 | .40 | .52 | 5 1 | .55 | .31 | .49 | 7 7 | .63 | .32 | .45 |
| 2 6 | .65 | .45 | .46 | 5 2 | .58 | .51 | .65 | 7 8 | .65 | .39 | .45 |

Примечание: все коэффициенты корреляции значимы на уровне 1%

Все шкалы опросника имеют нормальное распределение. Интеркорреляции шкал и корреляции шкал с итоговым показателем, полученные на выборке 100 испытуемых (38 мужчин и 62 женщины), средний возраст которых 21 год, приведены в табл. 34.

Таблица 34
Интеркорреляции шкал и корреляции шкал с итоговым показателем

| Показатели | О | И | Р | С | В | Н | Э | В | Ц | Ит.б. |
|--------------------|---|---|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| Количество пунктов | 8 | 1 | 8 | 8 | 1 | 7 | 1 | 8 | 9 | 78 |
| Ответственность | | | | | | | | .4 | .2 | .34 |
| Инициативность | | | .6 | .4 | | .3 | .4 | | .5 | .65 |
| Решительность | | | | .3 | | .2 | .4 | | .3 | .54 |
| Самостоятельность | | | | | .2 | .4 | .4 | .3 | .4 | .68 |
| Выдержка | | | | | | .3 | .3 | .4 | .2 | .57 |
| Настойчивость | | | | | | | .4 | .3 | .4 | .65 |
| Энергичность | | | | | | | | .3 | .4 | .67 |
| Внимательность | | | | | | | | | .4 | .67 |
| Целеустремленность | | | | | | | | | | .71 |

Надежность

Ретестовая надежность устанавливалась на выборке 41 испытуемый (27 женщин и 14 мужчин) путем повторного тестирования через 2 недели. Использовался коэффициент корреляции Пирсона. Шкалы опросника обладают приемлемыми характеристиками надежности. Коэффициенты корреляции находятся в диапазоне 0.43 – 0.84, что свидетельствует о достаточной ретестовой надежности методики ВКЛ. Корреляции шкал и итогового показателя при повторном тестировании отражены в табл. 35.

Таблица 35

Корреляции шкал при повторном тестировании

| | | | |
|-------------------|-----|--------------------|-----|
| Ответственность | .50 | Энергичность | .73 |
| Инициативность | .84 | Настойчивость | .72 |
| Решительность | .68 | Внимательность | .43 |
| Самостоятельность | .77 | Целеустремленность | .67 |
| Выдержка | .73 | Итоговый балл | .66 |

Надежность по однородности проверялась на выборке 100 человек в возрасте от 15 до 17-ти лет, из них 43 мужчины и 57 женщин.

В качестве показателей использовались следующие коэффициенты: Альфа Кронбаха, формула Спирмена-Брауна по половине теста, формула Спирмена-Брауна по полной форме. Результаты проверки представлены в табл. 36.

Таблица 36

Коэффициенты Альфа Кронбаха и Спирмена-Брауна

| | Альфа | Спирмен-Браун (1/2) | Спирмен-Браун (полная) |
|--------------------|-------|---------------------|------------------------|
| Ответственность | 0.70 | 0.78 | 0.80 |
| Инициативность | 0.64 | 0.65 | 0.76 |
| Решительность | 0.70 | 0.78 | 0.79 |
| Самостоятельность | 0.48 | 0.47 | 0.69 |
| Выдержка | 0.63 | 0.63 | 0.75 |
| Энергичность | 0.68 | 0.61 | 0.79 |
| Настойчивость | 0.59 | 0.64 | 0.74 |
| Внимательность | 0.60 | 0.71 | 0.74 |
| Целеустремленность | 0.73 | 0.75 | 0.81 |

Оценка валидности

Критериальная валидность оценивалась методом экспертной оценки. Для этого предварительно в двух группах испытуемых (16 и 21 человек) проводилась оценка волевых качеств личности по 10- балльной шкале. Качества назывались так же, как называются шкалы методики ВКЛ. Испытуемые являлись членами одной группы больше года и хорошо знали друг друга. Вычислялась средняя общая оценка экспертов.

В качестве меры экспертной валидности использовался коэффициент корреляции между баллом по опроснику ВКЛ и полученной экспертной оценкой, который оказался равен 0.46. Это подтверждает экспертную валидность опросника.

Другой способ проверки критериальной валидности состоял в сравнении группы больных невротом и здоровых людей. Группа больных составляла 22 человека, проходящих лечение в отделении невротозов. Диагноз – тревожно–депрессивное расстройство и астено-невротическое расстройство. Выборка здоровых составляла 100 человек примерно такого же возраста. Процентное соотношение мужчин и женщин также было сходным. Гипотеза состояла в том, что общий балл по методике у больных будет ниже. Характеризуя невротическую депрессию, Б.Д. Карвасарский отмечает, что для нее характерен сниженный фон настроения, часто сочетающийся с эмоциональной лабильностью, астенические проявления, тревога, бессонница. Среди признаков астенического невроза указываются такие, как общая слабость, трудность сосредоточения, легкость отказа от планов вследствие их кажущейся трудновыполнимости и т.д. П.Дако, связывая истощение и депрессию, пишет о том, что у таких людей довольно часто появляется безволие. Сказанное позволяет также предположить различия по некоторым шкалам, например, по шкалам “Внимательность”, “Настойчивость”, “Энергичность”. Результаты сравнения средних по двум выборкам представлены в табл. 37.

Таблица 37
Различия между группами больных невротом и здоровых

| Шкала | Средние значения | | Значение t-критерия | Уровень зн. |
|--------------------|------------------|----------|---------------------|-------------|
| | невротики | здоровые | | |
| Ответственность | 6.9 | 5.3 | 2.9 | 1% |
| Инициативность | 3.7 | 5.1 | 2.6 | 5% |
| Решительность | 3.5 | 5.1 | 3.0 | 1% |
| Самостоятельность | 4.3 | 5.7 | 2.6 | 5% |
| Выдержка | 4.8 | 5.5 | - | - |
| Настойчивость | 3.6 | 5.1 | 2.7 | 5% |
| Энергичность | 3.1 | 5.2 | 3.4 | 1% |
| Внимательность | 4.1 | 5.2 | 2.5 | 5% |
| Целеустремленность | 3.3 | 5.3 | 5.0 | 1% |
| Итоговый балл | 3.5 | 5.7 | 3.9 | 1% |

Как видно из приведенных данных, выдвинутая гипотеза в основном подтверждается. Наблюдаются значимые различия по общему баллу и большинству шкал. Значимые различия не обнаружены по

шкале “Выдержка”, но средний показатель у больных неврозом ниже, что подтверждает общую тенденцию. У больных неврозом значимо выше показатель ответственности, что требует дополнительного анализа и интерпретации, но не нарушает общей логики полученных результатов.

Конструктная валидность ВКЛ оценивалась в ряде корреляционных исследований. В качестве методик для проверки конструктной валидности были взяты методика ВСК, разработанная А.Г.Зверковым и Е.В.Эйдманом, и опросник ССП-98 В.И.Моросановой и Е.М.Коноз. Эти методики были выбраны по двум причинам. Во-первых, они измеряют сходные личностные проявления. Во-вторых, не вызывает сомнения их психометрическая проверка. Теоретические конструкты, измеряемые опросниками ВСК и ВКЛ, сходны, что позволяет предположить высокую корреляцию между ними. В отношении методики ССП мы проверяли гипотезу о связях между итоговыми показателями ВКЛ и ССП, предполагая, что будет выявлена значимая корреляция, но не очень высокая, так как измеряемые конструкты наряду с чертами сходства имеют ряд различий.

В результате проверки конструктной валидности на выборке 51 человек (30 женщин и 21 мужчина) была обнаружена корреляция 0.58 между итоговыми показателями по ВСК и ВКЛ и корреляция 0.37 между методиками ВКЛ и ССП.

Нормирование

Расчет нормативных показателей проводился на выборке 500 испытуемых (173 мужчины, 327 женщин). Возраст от 18 до 56 лет. Высшее образование имеют 58 человек. Проверка распределения на нормальность проводилась по критерию хи-квадрат. В качестве стандартной шкалы использовалась шкала стенов. Нормативные таблицы представлены в приложении.

Процедура проведения методики и обработки полученных данных

Методика может проводиться как в индивидуальном, так и в групповом вариантах. Испытуемым предъявляется текст опросника, содержащий 78 пунктов. Инструкция предполагает четыре градации ответов. Возможные варианты ответа приведены в инструкции. При обработке за ответ «верно» присваивается 3 балла, за ответ «скорее верно» - 2 балла, за ответ «скорее неверно» - 1 балл и за ответ «неверно» - 0 баллов, если вопросы прямые. Если вопросы обратные, то за ответ «верно» присваивается 0 баллов, за ответ «скорее верно» - 1 балл, за ответ «скорее неверно» 2 балла и за ответ «неверно» 3 балла. Баллы суммируются и образуют показатели по шкалам и итоговый балл. Ито-

говый балл получается суммированием баллов по 9-ти шкалам. Для удобства регистрации результатов можно использовать таблицу, расположенную в верхней правой части опросного листа. В столбец ПО (Первичная оценка) заносятся сырые баллы, в столбец НБ (Нормированный балл) заносятся стеновые значения.

Интерпретация полученных результатов

Интерпретация итогового балла

Высокий балл по опроснику ВКЛ получают ответственные, обязательные, инициативные, деятельные, уверенные, решительные, настойчивые, энергичные, хорошо контролирующие свои эмоции, независимые, самостоятельные, целеустремленные, собранные испытуемые. Таких людей можно назвать волевыми в том смысле, в каком это понимается большинством людей. Получившие высокий балл старательно выполняют свои обязанности, обладают хорошим лидерским потенциалом, быстро и независимо принимают решения, высоко активны. У них есть ясные жизненные цели и стремление настойчиво их достигать. От этих особенностей в основном зависит успешность деятельности тогда, когда эта деятельность не предъявляет очень высоких требований к способностям человека. При наличии высоких способностей диагностируемые качества являются дополнительным существенным условием успешности и стабильности деятельности. Вероятно, испытуемые с очень высоким общим баллом по тесту могут быть более фрустрированными и напряженными.

Низкий балл по опроснику ВКЛ характерен для склонных к колебаниям, неуверенных, безынициативных, несамостоятельных испытуемых. Они могут пренебречь своими обязанностями в ситуациях, когда внешний контроль за их действиями ослаблен. Как правило, они проявляют низкую активность, энергичность. У этой категории испытуемых могут быть проблемы с произвольной концентрацией внимания. Жизненные цели недостаточно осознаны, лидерские тенденции не выражены. Этим людей можно назвать безвольными в том смысле, как это понимают большинство людей. При условии равных способностей такие люди как правило достигают меньших или менее стабильных результатов в деятельности. Возможно, испытуемые с низким баллом по тесту менее внутренне напряжены и фрустрированы. Имея в виду это обстоятельство, мы предлагаем с осторожностью применять оценочный подход к результатам тестирования.

Интерпретация шкал опросника

1. Ответственность

Высокий балл по этой шкале получают ответственные, обязатель-

ные испытуемые. Они, как правило, дисциплинированы и старательно выполняют свои обязанности. Есть сведения о положительной корреляции этой шкалы с фактором G методики 16 PF Кеттелла. У некоторых испытуемых с высоким баллом может быть повышенная тревожность.

Низкий балл по шкале получают испытуемые, которых можно назвать ненадежными и несколько «безалаберными». Они не перегружают себя чрезмерными обязательствами, проще смотрят на жизнь и могут обладать более низкой тревожностью.

2. Инициативность

Высокий балл по шкале характерен для инициативных, деятельных людей с высокими лидерскими тенденциями. Они выступают «зачинщиками» новых начинаний, стремятся что-то изменить. Хорошо проявляют себя в ситуациях, когда изменения необходимы и требуются новаторские подходы. В сочетании с высокой креативностью и интеллектуальными способностями могут быть очень продуктивны. При низкой креативности и способностях к анализу, особенно на руководящих постах, могут инициировать недостаточно продуманные и эффективные новации.

Низкий балл получают пассивные испытуемые. Их устраивает существующее положение дел и они не склонны что-либо менять. К лидерству сами не стремятся. Эффективны в ситуациях, требующих не столько изменений, сколько сохранения стабильности.

Интерпретация проводится путем анализа девяти шкал, которые в совокупности дают целостную картину развитости волевой регуляции поведения.

3. Решительность

Высокий балл по шкале характерен для лиц, быстро и уверенно принимающих решения. Они не склонны к длительным сомнениям, колебаниям при осуществлении задуманного. Иногда быстрота принятия решения может быть вызвана импульсивностью.

Низкий балл получают нерешительные, неуверенные, склонные к постоянным сомнениям лица. Решение принимается после длительных колебаний и не обладает достаточной устойчивостью.

4. Самостоятельность

Высокий балл демонстрируют люди, не нуждающиеся в постоянной психологической поддержке, стремящиеся самостоятельно принимать решения, обладающие способностью противостоять мнению группы, если оно отличается от их собственного.

Низкий балл свидетельствует о низкой самостоятельности, внушаемости, зависимости от мнения группы.

5. Выдержка

Высокий балл характерен для людей, умеющих контролировать

свои эмоции, терпеливо переносить нагрузки, справляться с монотонной деятельностью. Эти люди хорошо управляют собой, своими состояниями. В некоторых случаях выраженность этого качества может приводить к тому, что человек справляется с обстоятельствами, которые, возможно, целесообразнее было бы изменить.

Низкий балл характерен для людей, свободных в проявлении эмоций, испытывающих трудности при необходимости переносить нагрузки или выполнять неинтересную работу. Им не хватает самообладания и трудно быть сдержанными.

6. Настойчивость

Высокий балл получают стойкие испытуемые, способные к преодолению препятствий на пути достижения цели. Неудачи не выбивают таких людей «из колеи». Они способны повторять снова и снова попытки для достижения задуманного. В определенных случаях эта черта может делать поведение недостаточно гибким.

Низкий балл по шкале «Настойчивость» характерен для мягких людей. Неудачи деморализуют их, а препятствия часто заставляют отказаться от намеченного.

7. Энергичность

Высокий балл говорит об активности, энергичности. Такие люди деятельны, работоспособны, с оптимизмом смотрят на жизнь

Низкий балл получают испытуемые с невысокой активностью. Они быстро устают. Их можно назвать скорее пессимистами, чем оптимистами.

8. Внимательность

Высокий балл получают лица, способные к произвольной концентрации внимания. Они стабильно его удерживают в случае надобности, даже если деятельность не очень интересует их. Для них характерна собранность, глубокое погружение в работу.

Низкий балл характерен для лиц, испытывающих трудности с произвольной концентрацией внимания. Они легко отвлекаются, с трудом сосредотачиваются, если деятельность не очень их интересует.

9. Целеустремленность

Высокий балл свидетельствует о наличии у испытуемого хорошо осознанных целей в жизни. Как правило, они стремятся планировать свое время и порядок выполнения дел. Таким людям бывает сложно в ситуациях, когда нет объективной возможности реализации целей.

Низкий балл говорит о недостаточной четкости целей и упорстве в их достижении. Такие люди не всегда хорошо понимают, чего хотят. Им бывает сложно в ситуациях, где необходимо самим планировать свои дела.

Мотивационно-результативные методики МР-1 и МР-2 О.В.Дашкевича

Мотивационно-результативные методики предполагают использование специально разработанного портативного прибора для измерения времени реакции. Прибор состоит из пультов испытуемого и экспериментатора. На пульте испытуемого расположен источник света, который, загораясь, является стимулом для реакции, регулятор трудности задачи, включающий десять позиций, сигнальная лампочка и кнопка, с помощью которых испытуемый получает информацию о результатах действия.

На пульте экспериментатора расположена кнопка для включения светового источника – раздражителя и одновременного запуска миллисекундомера, табло миллисекундомера и регулятор включения сигнальной лампы на пульте испытуемого.

При проведении методики МР-1 испытуемому объясняется, что проводится измерение времени реакции, которое является важным параметром, определяющим успешность овладения некоторыми профессиями. Объясняется также, что испытуемый должен отключить лампочку – раздражитель быстрее, чем это произойдет автоматически через определенный интервал времени, определяемый специальным реле. Чем труднее задача, тем меньше этот интервал времени. Трудность задачи варьируется самим испытуемым. Интервал времени от задачи 1 до задачи 10 укорачивается в 10 раз. Результат испытания испытуемый может узнать с помощью сигнальной лампы. Понятие о контрольном времени не соответствует действительности. Оно вводится в инструкцию для того, чтобы сделать время реакции показателем результативности при выполнении задач различной трудности. Ситуации успеха и неудачи не зависят от реальных показателей времени реакции испытуемого, а искусственно создаются экспериментатором в соответствии со стратегией исследования, одинаковой для всех испытуемых. При описании в инструкции сложности задач задается социальный критерий трудности. Испытуемому сообщается, что большинство людей его возраста успешно решают задачи с 1-й по 5-ю включительно, а успеха на более трудных задачах добиваются люди, обладающие быстрой реакцией. Таким образом, задача 5 становится значимым ориентиром на шкале трудности, отправной точкой для принятия решения, оценки своих возможностей, уровня притязаний и формирования перспективной цели. Эксперимент начинается с 10 пробных замеров времени реакции с целью тренировки, адаптации к прибору и ситуации исследования. Затем испытуемый получает возможность самостоятельно выбрать сложность задачи. Число попыток на каждой

задаче не ограничено. До задачи 7 включительно экспериментатор дает положительное подкрепление, моделируя ситуацию тем самым ситуацией успеха. Это ситуация «успех-1». Начиная с задачи 8, экспериментатор моделирует ситуацию неуспеха до тех пор, пока уровень притязаний не снизится до задачи 5. Это ситуация неуспеха. С задачи 5 до задачи 8 опять моделируется успех. Это ситуация «успех-2». На задаче 8 вновь дается отрицательное подкрепление. Постоянно регистрируется уверенность в успехе до и после выполнения задачи. Затем испытуемому предлагается самостоятельно выбрать такую по трудности задачу, которую он может успешно решить 5 раз подряд при максимальной мобилизации сил. Все 5 попыток оцениваются экспериментатором как успешные. В заключение эксперимента проводится беседа, в процессе которой выясняется удовлетворенность испытуемого своими результатами, характер возникших в ходе работы эмоциональных переживаний и волевых усилий, особенности формирования перспективной цели деятельности. Фиксируется также результативность памяти и ее особенности в отношении запоминания ситуаций успеха и неудачи. Испытуемому предлагается воспроизвести последовательность попыток (трудность задач) и их результативность.

Для проведения эксперимента с помощью методики МР-2 сохраняется та же принципиальная схема привлечения ведущих факторов деятельности, но изменяется состав двигательных операций (измеряется время сложной двигательной реакции выбора) и жестко алгоритмируется целеполагание. Экспериментатором задается три типа трудности задач: легкие, средние и трудные. Исследование складывается из 3-х этапов. На каждом из них дается серия из двадцати положительных и тормозных раздражителей, предъявляемых в случайном порядке. В первой серии (задача 3 по степени трудности) экспериментатор дает 100 процентов положительных подкреплений. Во второй серии (задача 5 по степени трудности) создается успех в половине задач и в половине задач – неудача. В третьей серии (задача 7 по степени трудности) процент успешно выполненных задач снижается до 10. Фиксируется уверенность в успехе перед каждой серией. Деятельность испытуемого от серии к серии протекает в условиях все более высокой эмоциональной напряженности в результате нарастания числа неуспехов и повышения субъективной трудности задания. Фиксируется время сложных реакций, время ошибочных реакций на тормозные сигналы и их количество, относительный показатель мобилизации на трудной серии по сравнению с легкой. Эти показатели рассчитываются отдельно по каждой серии эксперимента. Обследование также завершается беседой, в которой выясняется готовность к работе перед каждой

серией, оцениваемая испытуемым в виде процента от готовности к выполнению экспериментального задания. Выясняется самооценка эмоциональной напряженности по стопроцентной шкале, особенности переживаний при выполнении трудных задач, при неуспехе, ошибочном реагировании.

В обзорах по проблемам психологии воли большее значение уделяется методикам, специфически направленным на изучаемую область. Однако, элементы эмоционально-волевой сферы личности исследуются рядом методик в качестве рядоположного параметра, наряду с другими.

Примером может служить методика Р.Б. Кеттелла, которая содержит ряд факторов, непосредственно изменяющих параметры эмоциональности и воли, и ряд факторов, в которые эти параметры включены косвенно. В некоторых методиках параметры эмоционально-волевой сферы изучаются косвенно, в качестве дополнительных по сравнению с основной задачей индикаторов или в качестве составной части каких либо параметров.

В нашем исследовании использовался тест М. Перре на выявление особенностей родительского воспитательного поведения. Перевод теста осуществлен нами и согласован с М. Перре. Апробация методики осуществлялась в проводимом нами совместно с факультетом психологии Фрибургского университета сравнительном исследовании семей, имеющих детей в возрасте до 16 лет. На русскоязычный вариант методики ответили более 500 человек, жителей Кургана и Курганской области. Исследование позволило откорректировать некоторые пункты и формулировки. Тест содержит 236 прямых вопросов (приложение 3). В основном эти вопросы направлены на выяснение особенностей системы наказаний, применяемых родителями в отношении детей. Часть вопросов – обычные анкетные данные, такие как возраст, пол, профессиональная принадлежность. Некоторые вопросы направлены на выяснение воспитательных практик в семьях родителей. Еще один блок вопросов касается эмоциональных переживаний супругов, представлений об эмоциональных переживаниях партнера, удовлетворенности различными сферами семейной жизни, некоторых эмоциональных особенностей детей и т. д. Примерами вопросов данного типа являются вопросы L.3, L.4, L.5.

Как видно из приведенного описания и приложения, методика направлена в основном на исследование системы наказаний в семье. Тем не менее, ряд индикаторов позволяют судить об эмоциональности супругов.

Такого рода методики, хотя и не исследуют эмоционально-воле-

вую сферу всесторонне, позволяют получать интересную информацию. Недостаток, заключающийся в отсутствии целостного и всестороннего анализа именно эмоционально-волевой сферы, компенсируется тем, что параметры эмоционально-волевой сферы изучаются в связи с другими психологическими параметрами, например, в связи с социально-психологическими особенностями семьи. Нами осуществлено исследование 90 семейных пар с помощью методик М. Перре и ВКЛ. Некоторые результаты приведены в главе 10.

5. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИЯХ УСПЕХА И НЕУДАЧИ

5.1. ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ЛАБОРАТОРНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В середине 90-х годов нами было проведено исследование параметров эмоционально-волевой сферы личности школьников восьмых классов с помощью мотивационно-результативных методик МР-1 и МР-2 О.В. Дашкевича, а так же вопросников Р.Б. Кеттелла (14 РФ), УСК (Е.Ф. - Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд), Л.А. Рабинович. В исследовании приняли участие 50 школьников 8-х классов – 31 девочка и 19 мальчиков. Исследование имело целью выявить некоторые личностные особенности школьников с различными стратегиями поведения в экспериментальной ситуации. Параметры поведения в экспериментальной ситуации регистрировались следующими показателями: время реакции выбора в пробной серии, время реакции выбора в серии легких задач (до номера 3), время реакции выбора в серии задач средней трудности (номер 5), время реакции выбора в трудных задачах (номер 7), среднее время простой реакции (в задачах различной трудности), время реакции в ситуации успеха 1, неуспеха и успеха 2, а также время реакции выбора в ситуации ошибочного реагирования; уверенность в успехе в серии легких задач, в серии задач средней трудности, в трудных задачах, уверенность в успехе до выполнения задания в ситуации успеха 1 (с учетом социальной нормы трудности), в ситуации неуспеха и в ситуации успеха 2, уверенность в успехе после выполнения задания в этих же ситуациях; мобилизационная готовность в серии

легких, трудных задач и задач средней трудности, уровень мобилизации как разность мобилизационной готовности в серии трудных и легких задач, уровень мобилизационной готовности как разница между уровнем мобилизации в пробной серии и в серии легких задач; трудность задачи, которую испытуемый выбрал с самого начала (цель 1 или уровень притязаний); количество попыток, предпринятых испытуемым в ситуации успех-1, в котором при желании можно было выделить количество попыток в ситуации успех-1, предпринятых до того, как сложность задачи достигла социальной нормы; количество попыток, предпринятых испытуемым в ситуации неуспеха и успеха 2; номер задачи, до которой хотел дойти испытуемый (уровень притязаний), удовлетворенность результатом; номер задачи, до которой испытуемый предполагает дойти через 6 месяцев; общее количество ошибок памяти при воспроизведении последовательности задач и их успешности сразу после эксперимента, а также ошибки памяти в отношении ситуаций успеха и неудачи.

Как уже отмечалось, личностные особенности были представлены пространством факторов Р.Б.Кеттелла, обобщенным показателем интернальности и выраженностью эмоций страха, гнева и радости в структуре эмоциональности субъекта.

Таким образом, процедура эксперимента дает возможность выявлять такие важные стороны эмоционально-волевой регуляции, как уровень притязаний, особенности целеполагания, уверенность в успехе, удовлетворенность достижениями, настойчивость. Кроме того, регистрируются временные характеристики психомоторики (время простой двигательной реакции и сложной двигательной реакции выбора) свидетельствующие о степени мобилизации психомоторных исполнительных операций, а также особенности функционирования произвольной памяти. Данные параметры фиксируются с учетом ситуаций успеха, неуспеха и уровня трудности задач. Активность испытуемых в экспериментальной ситуации связана с социальными нормами достижений референтных групп. Ситуация эксперимента актуализирует мотивы достижений. Данные мотивационно - результативных методик являются, по существу, деятельностью проявлениями эмоционально-волевой регуляции, причем достаточно четко фиксируемыми благодаря строго регламентированной ситуации лабораторного эксперимента.

Рассмотрим вначале такой параметр экспериментальной ситуации, как уверенность в успехе. Уверенность в успехе является важной частью механизма эмоционально-волевой регуляции, так как представляет собой эмоциональный компонент целевой установки. С помощью мотивационно-результативных методик фиксируются различные прояв-

ления уверенности. Эти проявления оказались взаимосвязанными между собой, хотя и не идентичными. Результаты корреляционного анализа за различных видов уверенности отражены в табл. 38.

Таблица 38

Значения коэффициентов корреляции между различными проявлениями уверенности в успехе, выявляемыми с помощью методик МР-1 и МР-2

| Переменные | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| УУ1А(д) | | .79 | .60 | .40 | | | .34 | .28 | | | |
| УУ1А(п) | | | .57 | .61 | .46 | .38 | .38 | .41 | | | |
| УУ1Б(д) | | | | .81 | .48 | .43 | .59 | .58 | .52 | .49 | .38 |
| УУ1Б(п) | | | | | .59 | .62 | .62 | .68 | .41 | .48 | .31 |
| УУН(д) | | | | | | .90 | .70 | .77 | .41 | .51 | .50 |
| УУН(п) | | | | | | | .66 | .75 | .29 | .48 | .40 |
| УУ2(д) | | | | | | | | .94 | .51 | .65 | .65 |
| УУ2(п) | | | | | | | | | .46 | .64 | .65 |
| УУЛ | | | | | | | | | | .89 | .67 |
| УУС | | | | | | | | | | | .79 |
| УУТ | | | | | | | | | | | |

Примечания:

1. УУ1А (д) – уверенность в успехе до выполнения задания в ситуации успеха 1 (до задания 5, про которое сообщалось, что с ним справляются большинство испытуемых).
2. УУ1А (п) – уверенность в успехе после выполнения задания в ситуации успеха 1 (до задания 5).
3. УУ1Б (д) – уверенность в успехе до выполнения задания в ситуации успех 1 (с задания 5 по задание 7).
4. УУ1Б (п) – уверенность в успехе после выполнения задания в ситуации успеха 1 (с задания 5 по задание 7).
5. УУН (д) – уверенность в успехе до выполнения задания в ситуации неуспеха.
6. УУН (п) – уверенность в успехе после выполнения задания в ситуации неуспеха.
7. УУ2 (д) – уверенность в успехе до выполнения задания в ситуации успеха 2.
8. УУ2 (п) – уверенность в успехе после выполнения задания в ситуации успеха 2.
9. УУЛ – уверенность в успехе в серии легких задач.
10. УУС- уверенность в успехе в серии задач средней трудности.
11. УУТ – уверенность в успехе в серии трудных задач.

Таким образом, можно рассматривать уверенность в успешном выполнении заданий в ситуации успеха, неудачи, успеха, следующего за неудачей, а так же уверенность при выполнении заданий высокой, средней и низкой трудности как различные проявления одного и того же параметра. Корреляционный анализ показал наличие следую-

щих взаимосвязей уверенности в успехе с другими показателями, фиксируемыми мотивационно-результативными методиками и личностными вопросниками (табл. 39 и 40).

Таблица 39

Значения коэффициентов корреляции показателей уверенности с другими показателями методик МР-1 и МР-2

| Переменные | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|------------|------|------|------|-----|------|------|------|------|-----|-----|-----|
| Ц 1 | -.40 | -.44 | | | | | | | | | |
| ПУ1 | .41 | .35 | .29 | | | | | | | | |
| ПН | .48 | .48 | .30 | | | | | | | | |
| ПУ2 | | | | | | | | | | | .29 |
| УР | .37 | .32 | .43 | .41 | | | | | | | |
| Ц 2 | | | | | | | .29 | | | | |
| ОН | .43 | .37 | .51 | .44 | | | .35 | .33 | .36 | .43 | .43 |
| О | | | .46 | .42 | | | .33 | .30 | .34 | .41 | .43 |
| ВРЛ | -.35 | | -.28 | | | | | | | | |
| ВРП | | | | | -.37 | -.31 | -.37 | -.34 | | | |
| УМЛГ | | .32 | | | | | | | | | |
| УМЛПР | | -.29 | | | | | | | .30 | .30 | .43 |
| МГЛ | | | | | .29 | .29 | | | | | |
| МГС | | | .35 | | .30 | | | | | | |
| МГТ | | | .29 | | .30 | .34 | .36 | .37 | .30 | .36 | |

Примечания:

I. Столбцы таблицы

1. Уверенность в успехе до выполнения задания в ситуации успеха 1 (до задания 5, про которое сообщалось, что с ним справляются большинство испытуемых).
2. Уверенность в успехе после выполнения задания в ситуации успеха 1 (до задания 5).
3. Уверенность в успехе до выполнения задания в ситуации успеха 1 (с задания 5 по задание 7).
4. Уверенность в успехе после выполнения задания в ситуации успеха 1 (с задания 5 по задание 7).
5. Уверенность в успехе до выполнения задания в ситуации неуспеха.
6. Уверенность в успехе после выполнения задания в ситуации неуспеха.
7. Уверенность в успехе до выполнения задания в ситуации успеха 2.
8. Уверенность в успехе после выполнения задания в ситуации успеха 2.
9. Уверенность в успехе в серии легких задач.
10. Уверенность в успехе в серии задач средней трудности.
11. Уверенность в успехе в серии трудных задач.

II. Строки таблицы

Ц 1- номер задачи, с которой испытуемый начинает эксперимент (уровень притязаний).

ПУ 1 – количество попыток, совершаемых испытуемым в ситуации успеха 1.

ПН – количество попыток, совершаемых испытуемым в ситуации неуспеха.

ПУ 2 – количество попыток, совершаемых испытуемым в ситуации успеха 2.
 УР – удовлетворенность результатами эксперимента.
 Ц 2 – уровень трудности (номер) задачи, до которого испытуемый считает себя способным пройти через шесть месяцев.
 ОН – ошибки памяти в ситуации неуспеха.
 О – ошибки памяти в ситуации успеха 1, неуспеха и успеха 2.
 ВРЛ – среднее время реакции в серии легких задач.
 ВРП – среднее время реакции в серии пробных задач.
 УМЛПТ – уровень мобилизации как разность между мобилизованностью в серии легких и трудных задач.
 УМЛПР – уровень мобилизации как разность между мобилизованностью в серии легких задач и в пробной серии.
 МГЛ – мобилизационная готовность в серии легких задач.
 МГС – мобилизационная готовность в серии задач средней трудности.
 МГТ – мобилизационная готовность в серии трудных задач.

Таблица 40

Значения коэффициентов корреляции показателей уверенности с другими показателями методик 14 РР, УСК и методики Л.А.Рабинович

| Пере- мен- ные | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|----------------------|-----|---|-----|------|-----|-----|-----|------|-----|------|-----|
| А | | | | .29 | | | | | | | |
| Q3 | | | .40 | .33 | .32 | .31 | | | .41 | .37 | .36 |
| С | | | .30 | .31 | | | | | | .31 | .31 |
| ИО | .39 | | .35 | .48 | .54 | .49 | .34 | .43 | | | |
| Г | | | | -.33 | | | | | | | |
| Ст | | | | | | | | -.29 | | -.29 | |

Примечания:

I. Столбцы таблицы

Параметры уверенности в успехе, аналогичные табл. 39.

II. Строки таблицы

А – фактор обособленность-сердечность методики 14 РР.

Q3 – фактор импульсивность – контроль желаний методики 14 РР.

С – фактор эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость методики 14 РР.

ИО – общая интернальность.

Г – выраженность эмоций гнева.

Ст – выраженность эмоций страха.

Картина может быть дополнена корреляциями показателей ошибок памяти в целом и ошибок памяти в ситуации неуспеха, так как взаимосвязи уверенности в успехе с ними наиболее многочисленны.

Таблица 41

Значения коэффициентов корреляции показателей ошибок памяти и ошибок памяти в ситуации неуспеха с другими переменными

| Переменные | ПУ 1 | ПН | ПУ 2 | Ц 2 | С |
|------------|------|-----|------|-----|-----|
| О | .35 | .45 | .30 | | .30 |
| ОН | .36 | .62 | | .28 | |

Примечания:

ПУ 1 – количество попыток, совершаемых испытуемым в ситуации успеха 1.

ПН – количество попыток, совершаемых испытуемым в ситуации неуспеха.

ПУ 2 – количество попыток, совершаемых испытуемым в ситуации успеха 2.

Ц 2 – уровень трудности (номер) задачи, до которого испытуемый считает себя способным пройти через шесть месяцев.

ОН – ошибки памяти в ситуации неуспеха.

О – ошибки памяти в ситуации успеха 1, неуспеха и успеха 2.

С – фактор эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость методики 14 PF.

Как видно из совокупности корреляционных связей, уверенные в успехе совершают большее количество попыток в ситуации успеха 1, то есть до серии неуспешных попыток. Соответственно, у них ниже трудность задачи, с которой они начинают деятельность в ситуации эксперимента. Бóльшее количество попыток совершают уверенные в успехе и в ситуации успеха 2, когда успех приходит после серии неудач. Можно сказать, что такие испытуемые меньше рискуют и тем самым увеличивают свою уверенность в успехе. Они плавно, без рывков увеличивают трудность задания, последовательно переходя от легкого к более трудному. Данная тактика целеполагания обеспечивает наибольшую уверенность в успехе и удовлетворенность результатом, радость. То есть, положительный, способствующий эффективной регуляции эмоциональный фон. Уверенные в себе испытуемые более настойчивы, что выражается в большем количестве попыток достичь положительного результата в ситуации неуспеха.

Уверенные в успехе допускают больше ошибок памяти при воспроизведении последовательности задач и успешности их выполнения. Особенно много ошибок памяти при воспроизведении последовательности и результатов действий в ситуации неуспеха. Полученные результаты согласуются с литературными данными. П.Фресс и Ж.Пиаже в обзоре экспериментальных исследований по проблемам памяти отмечают, что “большинство этих исследований свидетельствуют о том, что события, оцениваемые испытуемым как приятные, лучше сохраняются в памяти, чем события неприятные, а последние лучше сохраняются в памяти, чем события нейтральные” [235, с.281]. А также “припо-

минание мнемических ответов, связанных с ситуацией, в которой результаты испытуемого оценивались как “хорошие”, в бодрствующем состоянии гораздо лучше, чем припоминание ответов, связанных с ситуацией, когда результаты испытуемого оценивались как “плохие” [235, с.283]. Эмоциональная напряженность неблагоприятно влияет на функции памяти. Эмоции, сопровождающие неуспех, как бы стирают следы произвольной памяти или они не пропускаются в сознание в результате увеличения тревожности. Возможно, это способствует удержанию целевой установки на определенном уровне достижений.

Уверенность в успехе, удовлетворенность им и отсутствие фиксированности на неудачах, возможно, даже некоторое их игнорирование, приводит к большей решительности, настойчивости.

Уверенность в успехе также связана с рядом временных характеристик психомоторики. Причем отрицательные корреляции в этом случае означают, что у уверенных в успехе эти характеристики лучше, то есть время реакции меньше, что свидетельствует о мобилизации исполнительных операций.

Уверенность в успешном выполнении заданий вполне логично связана с рядом личностных параметров. Испытуемые, демонстрирующие в ситуации эксперимента уверенность, могут быть охарактеризованы как обладающие высоким самоконтролем эмоций и поведения, склонные к планомерным и упорядоченным действиям, они упорно преодолевают препятствия и доводят до конца начатое дело (Q3+). Они спокойны, стабильны (С+), обладают эмоциональной теплотой (А), интернальным локусом контроля (ИО+). Эмоции страха и гнева выражены слабо.

Рассмотрим далее некоторые показатели МР методик, связанные с целеполаганием и способностью мобилизовывать усилия для достижения цели. Некоторые особенности целеполагания в ситуации успеха 1 отражаются в количестве попыток, предпринятых испытуемым в этой серии. Большое количество попыток в ситуации успеха 1 свойственно испытуемым, которые начинают с легких задач и постепенно повышают уровень цели, последовательно, без рывков увеличивая трудность задания. Такая тактика целеполагания сопровождается высокой уверенностью в успехе. Испытуемые не рискуют. Успешно выполняя задания, они постепенно увеличивают трудность цели. Как было показано выше, количество попыток в ситуации успеха 1 связано с различными проявлениями уверенности в успехе, но эта связь во всех случаях положительна. Таким образом, тактика целеполагания, выражающаяся в оптимально высоком значении показателя количества попыток в серии успеха 1 является одним из следствий оптимальной увереннос-

ти в успехе и в то же время поддерживает, порождает эту уверенность. Рассмотрим личностные показатели, связанные с количеством попыток в ситуации успеха 1.

Таблица 42

Значения коэффициентов корреляции количества попыток в ситуации успеха 1 и личностных показателей

| Переменные | С | F | Q3 | Г |
|------------|-----|-----|-----|------|
| ПУ1 | .37 | .30 | .28 | -.29 |

Примечания:

ПУ 1 – количество попыток, совершаемых испытуемым в ситуации успеха 1;

С – фактор эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость методики 14 PF; F – фактор озабоченность – беспечность методики 14 PF;

Q3 – фактор импульсивность – контроль желаний методики 14 PF;

Г – выраженность эмоций гнева.

Как видно из таблицы, можно говорить о некоторой тенденции в наборе личностных факторов, обеспечивающих данную тактику целеполагания. Это факторы, отражающие стабильную эмоциональность, такие как эмоциональная устойчивость, способность контролировать эмоции, низкая выраженность эмоций гнева и фактор, характеризующий яркость, живость эмоциональности. Рассмотренные качества определяют данную тактику целеполагания, но в то же время сами в какой-то мере порождаются ею. Реализация тактики, заключающейся в постепенном увеличении трудности задания, способствует получению большего числа положительных подкреплений, что в свою очередь обеспечивает более стабильную эмоциональность. Возможно, такая тактика позволяет составить более адекватное представление о своих возможностях. В данном случае, поскольку значения коэффициентов корреляции значимы, но не велики, мы говорим о некоторой тенденции, которая прослеживается, но нуждается в дополнительной проверке. В целом можно сказать, что количество попыток в серии успеха 1 должно быть адекватно высоким, то есть отражающим последовательный, постепенный переход от легкого к более трудному заданию без повтора заданий одной и той же трудности.

Особенности целеполагания в ситуации неуспеха отражаются в процедуре эксперимента при помощи мотивационно-результативных методик в количестве попыток в серии неуспеха, искусственно созданного экспериментатором. Этот параметр выражает настойчивость испытуемого в достижении цели при неблагоприятных обстоятельствах. Показатель количества попыток в ситуации неуспеха, как и показатель количества попыток в ситуации успеха 1, связан с уверенностью в

достижении результата. Как и следовало ожидать, настойчивость выше у уверенных испытуемых. Для поддержания деятельности и удержания цели на определенном уровне трудности при неблагоприятных обстоятельствах, при неудачах требуется некоторый запас уверенности. При этом при повторяющихся неудачах уровень трудности цели постепенно снижается. Можно предположить, что, как и в ситуации успеха 1, необходим некоторый оптимально высокий уровень данного параметра. Если количество попыток невелико, низкая настойчивость приводит к тому, что испытуемый очень быстро, скачкообразно снижает уровень трудности цели. Такая тактика целеполагания в ситуации неуспеха приводит в условиях реальной деятельности к тому, что человек будет отказываться от достижения определенного уровня сразу, не убедившись в действительной, объективной невозможности выполнения задания. Если показатель неадекватно высок, это может привести к тому, что человек пытается реализовать уровень трудности цели, объективно ему недоступный в данный момент. Его поведение становится ригидным и неэффективным.

Параметр количества попыток в ситуации неуспеха - один из многих показателей методик МР-1 и МР-2, непосредственно связанный с эффективностью учебной деятельности (успеваемостью). Значение коэффициента корреляции равно 0.31.

Рассмотрим личностные показатели, связанные с количеством попыток в серии неуспеха.

Таблица 43

Значение коэффициентов корреляции показателя количества попыток в серии неуспеха с личностными параметрами

| Переменные | A | Q2 | ИД |
|------------|-----|-----|-----|
| ПН | .32 | .43 | .29 |

Примечания:

ПН – количество попыток, совершаемых испытуемым в ситуации неуспеха; А – фактор обособленность-сердечность методики 14 PF; Q2 – фактор зависимость от группы - самостоятельность методики 14 PF; ИД - интернальность в области достижений.

Как видно из таблицы, личностными основаниями данной тактики целеполагания являются убежденность человека в том, что достижения в основном зависят от него самого, а не от действия внешних факторов, яркость эмоциональных проявлений и самостоятельность, независимость.

Испытуемые, склонные проявлять настойчивость в ситуации неуспеха, в наибольшей степени подвержены ошибкам памяти при воспроизведении результатов, как видно из табл. 41.

Количество попыток в ситуации успеха 2, как было показано выше, тоже тесно связано с уверенностью в успехе. Количество корреляций

с личностными показателями невелико, и они не достигают пятипроцентного уровня значимости. Можно сказать, постепенное наращивание уровня цели в ситуации успеха 2 увеличивает уверенность и одновременно подкрепляется этой уверенностью.

Эмоционально-волевая сфера личности включена в регуляцию преднамеренных двигательных актов. Многочисленные проявления времени психомоторных операций, фиксируемые методиками МР-1 и МР-2, взаимосвязаны. Эти взаимосвязи отражены в табл. 44.

Таблица 44

Значения коэффициентов корреляции между различными проявлениями времени психомоторных операций

| Переменные | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|
| ВРП | | .51 | .56 | .59 | .55 | .28 | | | .38 | | .32 | .30 |
| ВРЛ | | | | | .53 | | .31 | | .32 | .45 | .43 | .52 |
| ВРС | | | | .70 | .42 | .41 | | | .45 | .45 | .33 | .33 |
| ВРТ | | | | | .51 | | .28 | | .42 | .37 | .47 | .48 |
| ВРОП | | | | | | .35 | | | .56 | .29 | | .54 |
| ВРОЛ | | | | | | | | | | .30 | | |
| ВРОС | | | | | | | | | | .41 | .38 | |
| ВРОТ | | | | | | | | | | | | |
| ВРУ1 | | | | | | | | | | .57 | .43 | .57 |
| ВРН | | | | | | | | | | | .50 | .57 |
| ВРУ2 | | | | | | | | | | | | .64 |
| ВРМ | | | | | | | | | | | | |

Примечания:

ВРП – время реакции в пробной серии методики МР-2; ВРЛ – время реакции в серии легких задач методики МР-2; ВРС – время реакции в серии задач средней трудности методики МР-2; ВРТ – время реакции в серии трудных задач методики МР-2; ВРОП – время ошибочных реакций в пробной серии методики МР-2; ВРОЛ – время ошибочных реакций в легких задачах методики МР-2; ВРОС – время ошибочных реакций в серии задач средней трудности методики МР-2; ВРОТ – время ошибочных реакций в серии трудных задач методики МР-2; ВРУ1 – время реакции в серии успеха 1 методики МР-1; ВРН – время реакции в серии неуспеха методики МР-1; ВРУ2 – время реакции в серии успеха 2 методики МР-1; ВРМ – время реакции в серии задач с максимальной мобилизацией методики МР-1.

Таким образом, можно рассматривать время реакции в различных сериях методик и время различных по характеру реакций как однонаправленно взаимосвязанные. Поскольку временные характеристики психомоторики в данном случае управляются произвольно, особенно в случае сложной двигательной реакции выбора, можно предположить

некоторое влияние на них параметров эмоционально-волевой сферы. Рассмотрим этот вопрос немного более подробно.

Таблица 45

Значения коэффициентов корреляции временных характеристик психомоторики с другими показателями МР методик

| Пере- мен- ные | МГС | МГТ | УМЛП | УМЛТ | ПН | ПУ1 | ПУ2 | ММ |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ВРП | -0.30 | -0.29 | -0.49 | | -0.30 | | | -0.43 |
| ВРЛ | | | | | -0.34 | | | |
| ВРС | | -0.28 | | | | | | |
| ВРТ | | | | -0.56 | | | | |
| ВРОП | | | | | | -0.28 | | |
| ВРОЛ | | | | | | | -0.57 | |
| ВРОС | -0.28 | | | | | | | |
| ВРОТ | | | | -0.31 | | | | |

Примечания:

обозначения в строках таблицы те же, что и в табл. 44

Обозначения в столбцах таблицы:

ММ – уровень максимальной мобилизации; ПУ 1 – количество попыток, совершаемых испытуемым в ситуации успеха 1; ПН – количество попыток, совершаемых испытуемым в ситуации неуспеха; ПУ 2 – количество попыток, совершаемых испытуемым в ситуации успеха 2; УМЛТ – уровень мобилизации как разность между мобилизованностью в серии легких и трудных задач; УМЛП – уровень мобилизации как разность между мобилизованностью в серии легких задач и в пробной серии; МГС – мобилизационная готовность в серии задач средней трудности; МГТ – мобилизационная готовность в серии трудных задач.

Данные позволяют сделать осторожный вывод о влиянии мобилизованности испытуемых на время реакции.

Рассмотрим связи временных характеристик с личностными показателями.

Таблица 46

Временные характеристики психомоторики и личностные факторы

| Пере- мен- ные | ВРП | ВРЛ | ВРС | ВРОП | ВРУ1 | ВРН |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Ипр | -0.36 | | | | -0.30 | -0.28 |
| А | | -0.30 | | | | |
| Е | | | -0.31 | | | |
| F | | | | -0.30 | | |

Примечания:

обозначения в строках таблицы те же, что и в табл. 44.

Обозначения в столбцах таблицы:

Ипр – интернальность в области производственных отношений; А – фактор обособленность – сердечность методики 14PF; Е – фактор покорность – настойчивость методики 14PF; F- фактор озабоченность – беспечность методики 14PF.

Можно сказать, что прямых связей личностных параметров с временными характеристиками немного и они имеют скорее случайный характер, за исключением интернальности в области производственных отношений. Такое положение дел кажется нам вполне логичным. Тем не менее данные позволяют предположить влияние на время реакции уровня мобилизации испытуемого и некоторую тенденцию влияния интернальности.

5.2. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА И ОЦЕНИВАНИЕ УСПЕХА И НЕУДАЧИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Волевые процессы связываются рядом авторов с преодолением негативного влияния неудачи, регуляцией поведения в этой ситуации [215,256,262]. Один из подходов к рассмотрению неудачи связан с механизмами оценивания и оценки. Н.А.Батурич, рассматривая оценивание на общепсихологическом уровне, показывает значение эмоциональности в этом процессе [17]. Несколько меньшее внимание уделяется им рассмотрению роли волевых процессов. Оценивание и оценка вплетены в структуру деятельности на различных этапах. Кроме того, они связывают последующую деятельность с предыдущей. Рассмотрим, каким образом в этом процессе участвует воля и каким образом, в свою очередь, оценивание включено в волевые процессы.

В классической психологии воли роль оценки хорошо видна на этапе принятия решения, где требуется оценка различных альтернатив. Постепенно психология оценивания и оценки становится самостоятельным направлением в психологии. Оно ассимилирует некоторые разделы психологии воли. Как и понятие рефлексии, понятие оценивания и оценки превращается в общепсихологическую и даже в философскую категорию. Однако на конкретно-психологическом уровне или в целях формирования того или иного компонента оценивания оказывается полезным привлечение разработок из традиционной психологии воли. При рассмотрении саморегуляции и регуляции негативных эффектов успеха и неудачи Н.А.Батурич говорит о необходимости развития волевых качеств личности, таких как целеустремленность, настойчивость, самообладание. Их развитие способствует профилактике отрицательных последствий успеха или неудачи. Снизить эти негатив-

ные эффекты помогает также специально разработанный для этих целей метод системной психической саморегуляции (СПСР). Метод позволяет дифференцированно регулировать различные формы активации. Например, снижать вегетативную активацию, одновременно повышая церебральную. Тем самым метод начинает соответствовать раскрытым в эксперименте различиям влияния успеха и неудачи на функциональные психические состояния. Метод базируется на приемах саморегуляции, традиционных для психологии воли: аутогенной тренировке, психомышечной тренировке, дыхательной гимнастике.

Согласно Н.А.Батурину, в деятельности выделяется начальный этап, этап исполнения и этап завершения. Понимая некоторую условность выделения этапов в едином по своей сути процессе, мы можем использовать указанные этапы для некоторого структурирования материала.

Начальный этап деятельности – это этап возникновения побуждения, заканчивающийся принятием решения. Оценочные явления на этом этапе деятельности наиболее четко проявляются при выборе целей. Принятие решения может быть рассмотрено с когнитивной точки зрения, с точки зрения личностных особенностей субъекта и с позиций системно-деятельностного подхода. Принятие решения с когнитивных позиций хорошо описано в работах Ю.Козелецкого [110]. Изучение личностных особенностей, влияющих на процесс принятия решения, включено в некоторые теории личности. В качестве примера можно привести описание А.Е.Личко психастенической акцентуации характера. В традиционной психологии воли рассмотрение принятия решения с личностной точки зрения осуществляется путем выделения решительности в структуре волевых качеств.

Системно-деятельностный анализ принятия решения осуществляется в работах А.В.Карпова [98, 100].

При анализе процесса принятия решения Ю.Козелецкий выделяет оценки исходов и оценки субъективной вероятности исходов. Процессы принятия решения в целом и оценивания в частности в его подходе хорошо алгоритмизированы и рассмотрены с содержательной точки зрения.

При описании решительности как личностного свойства оценка в когнитивном и произвольном ее варианте практически не рассматривается. Различные определения решительности подчеркивают не столько содержательные, сколько динамические стороны процесса принятия решения. Например, С.Л. Рубинштейн определяет решительность как быстроту и уверенность в принятии решения и твердость в его исполнении [199]. Н.Д. Левитов рассматривает решительность как качество,

закрывающееся в быстроте принятия решения, а К.К. Платонов видит в решительности способность не только быстро принимать решения, но и действовать затем не колеблясь. Определения решительности с содержательной точки зрения связывают это качество со способностью регулировать эмоции. В.К.Калин говорит о решительности как о способности преодолевать эмоции, связанные с привлекательными, но не принятыми альтернативами, а также способностью преодолеть неуверенность [95].

В теории А.В.Карпова принятие решения рассматривается как интегральный психический процесс. Раскрывается его компонентный состав и системные свойства. Теория интегральных психических процессов служит одной из методологических основ изучения произвольности.

Произвольность регуляции на этом этапе может быть обеспечена рефлексией и усвоением алгоритма принятия решения, прежде всего алгоритма оценивания исходов и их субъективной вероятности, рефлексией компонентного состава процесса принятия решения, осознанием ряда личностных особенностей.

Следующий этап деятельности – это этап исполнения. Он начинается с момента принятия решения и заканчивается моментом завершения действий. Оценки на этом этапе обеспечивают сличение траектории движения с программой и эталоном движения. Оценивание в данном случае предполагается практически всеми авторами, но, как правило, внимание на нем не акцентируется. Данный факт является следствием того, что оценивание на этом этапе носит непрерывный характер, и бывает сложно выделить такой компонент оценивания как оценка-результат. Структурные компоненты оценивания проявляются на этом этапе более явно при затруднениях в выполнении действий, например, в случае освоения новой деятельности. В обычных условиях эти компоненты несколько размыты в динамике процесса. Отражая этот факт, Н.А.Батуринов выделяет особый тип оценочных оснований – функциональные оценочные основания.

Структурные компоненты оценивания лучше проявляются в деятельности с ясной целью и четкими этапами ее достижения, то есть в случае большей произвольности деятельности. Тогда цель может выступать оценочным основанием, а после завершения текущих этапов деятельности возникают целостные гештальты успеха и неудачи.

В работах О.В.Дашкевича оценка на этом этапе как бы «встроена» в эмоциональную регуляцию. Он подчеркивает, что оценка вероятности успеха и неудачи осуществляется в эмоциональной форме и говорит об «эмоциях оценки результата» [72].

Опираясь на положения Н.А.Бернштейна и О.А.Конопкина, А.К. Осницкий, В.И. Моросанова выделяют такие компоненты саморегуляции, как цель деятельности, модель значимых условий, программа действий и оценка результата. А.К.Осницкий подчеркивает, что оценивание результатов в ходе деятельности отличается от звена «оценка результатов». Оценивание имплицитно присутствует на этапе исполнения в виде, например, сличения цели с реальными условиями при построении субъективной модели значимых условий деятельности.

Волевые процессы на данном этапе могут проявляться в виде осознания плана действий, цели деятельности и промежуточных целей. Важный ресурс повышения произвольности заключается в осознании функциональных оценочных оснований. Как показали данные О.А. Конопкина и В.И. Степанского, результативность деятельности повышается при предоставлении человеку эталона для процессуальной оценки последующих действий [118]. Есть возможности коррекции регуляции деятельности на данном этапе и за счет осознания некоторых личностных особенностей, например, ригидности при выполнении плана. Личностные препятствия при удержании целей и исполнении деятельности видны при описании А.Е.Личко такого типа акцентуации, как неустойчивый.

Новое пространство для исследований открывает выделение функций оценивания и оценки в механизмах междеятельностной регуляции, выделение в деятельности этапа ее завершения. Речь идет о функционировании механизмов произвольной регуляции при выборе, инициации и выполнении последующей деятельности в связи с результатами предыдущей. Н.А.Батуриным показана регулирующая роль когнитивно-аффективных оценочных комплексов, возникающих на завершающем этапе деятельности. Связь этой области психологии с волевой проблематикой проявляется и во взглядах А.Г.Асмолова, который говорит о «надситуативной активности» как одном из механизмов «самодвижения деятельности».

В большинстве работ, посвященных волевой регуляции, она в основном связывается с инициацией деятельности или ее исполнением. Значительно меньше работ посвящено волевой регуляции на этапе завершения деятельности.

Это связано с тем, что само понятие завершающего этапа деятельности изучено недостаточно. Н.А. Батурин показал, что этот этап может быть довольно продолжительным и развернутым. Он включает в себя атрибутивные, оценочные процессы, эмоции, образующие целостные когнитивно – аффективные комплексы.

Успех и неудача как когнитивно – оценочные комплексы оказыва-

ют регулирующее и формирующее влияние на многие личностные параметры. Среди них – традиционно относимые к волевым особенностям личности.

«Под влиянием неудачи происходит изменение настойчивости личности при выполнении действий, изменение в предпочтении одних видов деятельности над другими, повышение или снижение результативности последующих циклов или новой деятельности» [17, с. 14].

Оказывая влияние на выбор, инициацию и выполнение последующей деятельности, когнитивно – аффективные комплексы определяют особенности волевой междеятельностной регуляции.

В рамках этого подхода установлено качественное своеобразие эмоциональных составляющих успеха и неудачи. Вербальное выражение эмоциональной составляющей успеха совпадает с выражением радости, а неудачи – сходно с такими эмоциями шкалы К.Е.Изарда как интерес и удивление, и близко по содержанию с печалью и страхом.

Выявленные факты позволяют рассмотреть на данном этапе деятельности такую функцию воли, как регуляция состояний.

Регуляция эмоций как функция воли исследована неплохо, но очень мало работ по регуляции эмоций на этапе завершения деятельности. Из перечисленных эмоций более изучена волевая регуляция эмоции страха. По отношению к этой эмоции речь идет об изучении специфики ее регуляции в ситуации неудачи. В основном исследована регуляция этой эмоции на начальном этапе деятельности, например, преодоление страха перед соревнованиями. Возможно, на конечном этапе деятельности в ситуации неудачи страх имеет свою специфику. Это может быть страх сообщить о плохом результате друзьям, близким. Этот страх может оказывать существенное влияние на дальнейшее поведение, деятельность человека. В отношении эмоции радости при успешном выполнении деятельности тоже можно говорить об определенной специфике ее влияния на регуляцию и инициацию последующей деятельности. Положительные эмоции могут способствовать тому, что человек долгое время после успеха «почивает на лаврах», не ставит перед собой дальнейших личностно и социально значимых целей, или занимается тем, что вновь и вновь добивается социального признания уже достигнутого результата.

В данном случае речь идет о воле как о процессе «первого порядка» в соответствии с теорией А.В. Карпова о структурно – уровневой организации психических процессов.

Определенные перспективы исследований можно обнаружить на стыке психологии рефлексии, традиционной психологии воли и психо-

логии оценивания и оценки. В психологии оценивания и оценки показано влияние аффективно-когнитивных оценочных комплексов на потребностно-мотивационную основу деятельности. Тем самым раскрыты новые механизмы реализации побудительной функции воли. Однако остается практически неизученным вопрос о мотивирующем и регулирующем влиянии рефлексии на междеятельностные механизмы регуляции, осознания субъектом негативных влияний успеха и неудачи в предыдущей деятельности на последующую. На роль рефлексии в механизмах развития деятельности указывает Г.П. Щедровицкий, который рассматривает рефлексивную с одной стороны как процесс и структуру деятельности, а с другой стороны - как механизм естественного развития деятельности. Рефлексия в междеятельностном пространстве обеспечивает возможность рассматривать предыдущую деятельность как материал для анализа, а будущую деятельность - как проектируемый объект. «Рефлексивный выход» провоцируется неудачей предыдущей деятельности и является одной из предпосылок успеха будущей деятельности. Кроме того, рефлексия может быть обусловлена личностными особенностями субъекта деятельности.

Раскрытие А.В. Карповым трансформационной и генеративной функций рефлексии в структуре психики позволяет понять пути дальнейшего исследования регулирующей роли когнитивно-аффективных оценочных комплексов в междеятельностном пространстве. Рефлексивная регуляция становится субъектной, «первичные» закономерности трансформируются в закономерности рефлексивные [9]. Методологически важный вывод А.В. Карпова о наличии свойства континуальности у рефлексии позволяет не только использовать рефлексивную в качестве независимой переменной в экспериментальных исследованиях и констатировать континуальность системных качеств как таковых, но и искать пути развития, формирования свойства рефлексивности применительно к различному содержанию, например, по отношению к влиянию гештальта успеха и неудачи на результативность будущей деятельности. Описанная А.В. Карповым таксономия трансформаций базовых закономерностей под влиянием рефлексии позволяет предполагать некоторые эффекты воздействия рефлексивных факторов в данном случае. Например, ослабление негативного влияния неудачи в предыдущей деятельности на результативность последующей. Фасилитирующий тип трансформации позволяет предположить возможность обратного влияния и, в то же время, открывает пути поиска наиболее выгодной комбинации типов воздействия рефлексии, например, снижение негативного влияния неудачи и фасилитация его позитивного аспекта. Или наоборот, снижение негативного влияния успеха и усиле-

ние его позитивного влияния. Наличие такого типа трансформаций как инверсия позволяет сделать предположение о возможности превращения негативного влияния успеха или неудачи в свою противоположность под воздействием рефлексивного фактора. Гипотеза нуждается в проверке. Она не выглядит очевидной, так как не все феномены инвертируются под влиянием рефлексии. Такой тип трансформации как выпадение закономерностей был бы эффективен с практической точки зрения, если речь идет о негативных влияниях. Подчеркнем, что речь идет именно о поиске вторичных закономерностей. Первичные закономерности раскрыты значительно лучше.

5.3. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В АСПЕКТЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Параметры, полученные в эксперименте с помощью мотивационно-результативных методик и личностных опросников и отражающие некоторые особенности эмоционально-волевой регуляции в ситуациях успеха и неудачи, были рассмотрены в связи с эффективностью учебной деятельности. В качестве показателя успешности была принята усредненная успеваемость. Для этого брались оценки школьников по всем предметам за полугодие, которые делились затем на количество этих оценок. Таким образом, каждый ученик получал средний балл по успеваемости, отражающий не столько способности к отдельным предметам, сколько его общую успешность в учебной деятельности. Этот показатель оказался связанным со следующими параметрами.

Таблица 47

Параметры эмоционально-волевой сферы и успешность деятельности

| Пере- мен- ные | ПН | А | С | Q2 | Ипр | Имл |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| УУД | .31 | .28 | .28 | .31 | .30 | .33 |

Примечания:

УУД – успешность учебной деятельности; ПН – количество попыток, совершаемых испытуемым в ситуации неуспеха; А – фактор обособленность – сердечность методики 14PF; Q2 – фактор зависимость от группы – самостоятельность методики 14 PF; С – эмоциональная устойчивость-эмоциональная неустойчивость методики 14 PF; Ид. - интернальность в области производственных отношений; Имл. – интернальность в области межличностных отношений.

Три из четырех личностных параметров, непосредственно связанных с эффективностью учебной деятельности, оказались теми же, что и в таблице корреляционных связей уверенности в успехе в ситуации лабораторного эксперимента. Это интернальность, теплота и эмоциональная устойчивость. Эти же параметры определяли оптимальную стратегию целеполагания. Фактор самостоятельности связан с настойчивостью в ситуации неуспеха. Сама эта настойчивость тоже оказалась непосредственно связанной с успешностью учебы.

Рассмотрим более подробно взаимосвязи внутри совокупности личностных факторов, аналогично тому, как это было сделано в отношении показателей МР методик.

Таблица 48

Значения коэффициентов корреляции между факторами Р.Б.Кеттелла. (14 PF)

| Переменные | A | C | D | E | F | G | H | I | O | Q3 | Q4 |
|------------|---|-----|---|---|-----|---|-----|------|------|------|------|
| A | | .30 | | | .37 | | .39 | | | | -.33 |
| C | | | | | | | .31 | -.31 | -.58 | | -.31 |
| D | | | | | | | | | | -.31 | |
| E | | | | | | | .36 | -.35 | -.29 | | |
| F | | | | | | | | | -.42 | | |
| G | | | | | | | | | | .38 | |
| H | | | | | | | | -.50 | -.43 | | |
| I | | | | | | | | | .48 | | .35 |
| O | | | | | | | | | | | |
| Q3 | | | | | | | | | | | |
| Q4 | | | | | | | | | | | |

Таблица 49

Значения коэффициентов корреляции интернальности, выраженности эмоций радости, страха и гнева и факторов Р.Б.Кеттелла (14 PF)

| Переменные | ИО | Ст | Г | Р |
|------------|------|------|------|------|
| A | | -.29 | -.31 | -.48 |
| C | | -.36 | -.32 | .41 |
| D | -.29 | | | |
| F | | -.59 | | .46 |
| H | | -.37 | -.30 | .43 |
| J | | | .36 | |
| O | | .42 | | |
| Ст | | | .31 | -.44 |

Примечания:

ИО – интернальность общая; Ст – выраженность эмоций страха; Г – выраженность эмоций гнева; Р – выраженность эмоций радости; А, С, D, F, H, J, O – факторы методики 14 PF.

Факторы Q2 и В не коррелируют с другими факторами. Остальные параметры взаимосвязаны и эти взаимосвязи непротиворечивы. Факторы А и С, непосредственно связанные с успешностью учебной деятельности, имеют значимые положительные корреляции с факторами F, H, выраженностью эмоций радости и отрицательные корреляции с факторами O, Q4, выраженностью эмоций гнева и страха. Факторы F и H, в свою очередь, также отрицательно связаны с факторами O и Q4, а выраженность эмоций страха отрицательно коррелирует с выраженностью эмоций радости. Отрицательная связь между выраженностью эмоций страха и радости и непротиворечивые связи этих параметров с другими личностными показателями позволили прояснить некоторые особенности включения этих эмоций в эмоционально-волевую регуляцию. Эмоции радости и страха отражают как бы два полюса эмоциональности. Те параметры личности, с которыми один полюс коррелирует положительно, связаны с другим полюсом отрицательно. Более наглядно это видно при выделении этих взаимосвязей в отдельные таблицы (табл. 50,51).

Таблица 50

Значения коэффициентов корреляции выраженности эмоций страха с факторами С,А, F, и H методики 14 PF

| Параметры | С | А | F | H |
|-----------|------|------|------|------|
| Ст | -.36 | -.29 | -.59 | -.37 |

Таблица 51

Значения коэффициентов корреляции выраженности эмоций радости с факторами С,А, F, и H методики 14 PF

| Параметры | С | А | F | H |
|-----------|-----|-----|-----|-----|
| Р | .41 | .48 | .46 | .43 |

Выраженность эмоций радости коррелирует отрицательно с выраженностью эмоций страха, а имеющиеся корреляции между параметрами С, А, F и H положительны. Кроме того, выраженность эмоций страха положительно коррелирует с фактором O (склонность к чувству вины), а этот фактор, в свою очередь, отрицательно коррелирует с факторами F, С и H. Выраженность эмоций радости отрицательно коррелирует с фактором Q4 (фрустрированность), так же, как и фактор С. Таким обра-

зом, можно сделать предположение о полярности рассматриваемых эмоций в механизме эмоционально - волевой регуляции.

Подводя краткие итоги, можно отметить, что эмоциональные и волевые факторы в регуляции конкретной деятельности выступают в тесном единстве. Уверенность в успехе в ситуации лабораторного эксперимента, в известной степени определяющая эффективность испытуемого, связана с эмоциональной устойчивостью (С), доброжелательностью (А), волевым самоконтролем (Q3), и выраженностью эмоций страха и гнева в структуре эмоциональности. Количество попыток в ситуации неуспеха, характеризующее настойчивость испытуемого, и количество попыток в ситуации успеха 1 и успеха 2, характеризующее оптимальную стратегию целеполагания, связаны с интернальностью, эмоциональной устойчивостью (С), доброжелательностью (А), волевым самоконтролем (Q3), и самостоятельностью (Q2). Успешность учебной деятельности имеет непосредственные связи примерно с теми же особенностями. А именно, с эмоциональной устойчивостью (С), доброжелательностью (А), самостоятельностью (Q2), интернальностью в области производственных отношений, интернальностью в области межличностных отношений и количеством попыток в серии неуспеха (методика МР-1). Некоторые факторы, имеющие отношение к волевой сфере, например, фактор Н (смелость, решительность) тесно включены в эмоциональность субъекта (табл. 50, 51). Некоторые, такие как Q3 (волевой самоконтроль), связаны с эмоциональными параметрами не столь тесно. Тем не менее, эта связь есть. Чем выше волевой самоконтроль (Q3), тем больше эмоциональная уравновешенность (D).

Таким образом, на эмпирическом уровне мы постоянно обнаруживаем, что эмоциональные и волевые параметры связаны между собой, образуют определенные блоки, комплексы, влияющие на те или иные аспекты деятельности. Эти связи проявляются не только в пространстве параметров, фиксируемых личностными тестами, но и при соотношении их с особенностями поведения испытуемого в ситуации лабораторного эксперимента. При анализе поведения испытуемого в конкретном виде деятельности или в конкретном типе ситуаций, например, в ситуации повторяющегося неуспеха, трудно выделить отдельно эмоциональную и отдельно волевою составляющую регуляции. Эти стороны переплетены многочисленными взаимосвязями, взаимно обуславливают друг друга. Хотя данных, представленных в параграфе, недостаточно для того, чтобы сделать окончательные выводы о характере взаимодействия эмоциональной и волевой сфер личности, можно сказать, что целесообразно и полезно рассматривать их в едином пространстве эмоционально-волевой регуляции деятельности.

6. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ

В литературе отмечается, что волевые качества имеют сложное системное строение. Вертикальная структура волевых качеств, по мнению Е. П. Ильина, состоит из трех слоев: 1)нейродинамические особенности, 2) волевое усилие, 3)личностные факторы [89]. В психологии воли есть данные о связи различных волевых качеств с особенностями нервной системы по И. П. Павлову. Н. Д. Скрябин установил, что низкая степень смелости связана со слабой нервной системой, М. Н. Ильина - что терпеливость связана с инертностью возбуждения, сильной нервной системой и т. д. Значительно меньше сведений о связях волевых качеств личности с биологически-динамическими свойствами индивидуальности понимаемыми как базальные характеристики функциональных систем. Таким образом, представляет интерес анализ темпераментальных оснований волевых качеств личности.

Организация и методы исследования

Нами проведено исследование связи волевых качеств личности, выделенных методом семантического сходства [251,252] и свойствами нервной системы, представленными как характеристики функциональных систем (П. К. Анохин, В. М. Русалов). Как известно, темперамент рассматривается В. М. Русаловым как система формальных проявлений, отражающая особенности различных блоков функциональных систем по А. П. Анохину. Таким образом, в структуре темперамента выделяются такие измерения как эргичность, пластичность, темп, эмоциональная чувствительность. Эти измерения могут проявляться в предметной деятельности или могут быть направлены на взаимодействие с социальным миром. Таким образом, выделяются такие измерения, как социальная эргичность, социальный темп, социальная пластичность и социальная эмоциональная чувствительность.

Волевые качества личности определялись методом экспертной оценки. Испытуемые - члены одного коллектива (студенческая группа) знакомы друг с другом не менее года. Каждый испытуемый оценивался группой и в корреляционную матрицу закладывалась средняя оценка по данному качеству. Свойства темперамента определялись с помощью методики ОСТА В.М. Русалова. Количество испытуемых -117 человек (студенты университета). Сбор данных на этом этапе осуществлялся совместно с С.И. Никитиной в рамках ее дипломной работы, выполненной под нашим руководством.

Другой способ определения выраженности волевых качеств личности заключался в их диагностике с помощью вопросника ВКЛ (воле-

вые качества личности) М.В. Чумакова. Количество испытуемых – 29 человек (студенты университета).

Таким образом, диагностика волевых качеств личности была представлена как L, так и Q данными в терминологии Р.Б.Кеттелла.

Результаты исследования

Таблица 52
Связь волевых качеств (экспертная оценка) и особенностей темперамента (ОСТА) (n=117)

| Шкалы | Выдержка | Ответственность | Инициативность | Целеустремленность | Решительность | Самостоятельность | Настойчивость | Энергичность | Внимательность |
|---|----------|-----------------|----------------|--------------------|---------------|-------------------|---------------|--------------|----------------|
| Эргичность предметная (ЭР) | .29 | .42 | .28 | .32 | - | .28 | | | .31 |
| Эргичность социальная (СЭР) | | | .34 | .20 | .40 | | .41 | .45 | |
| Пластичность предметная (П) | | | .34 | .20 | .21 | | .41 | .45 | |
| Пластичность социальная (СП) | -.38 | -.21 | .21 | | .26 | | .28 | .39 | -.14 |
| Темп предметный (Т) | -.29 | | .24 | | .28 | | .27 | .38 | |
| Темп социальный (СТ) | -.18 | | .15 | | .25 | | .23 | .26 | |
| Эмоциональная чувствительность предметная (ЭМ) | | .19 | | | | | | | .17 |
| Эмоциональная чувствительность социальная (СЭМ) | | .24 | | | -.17 | | | | 0.21 |

Результаты представлены в трех таблицах. Первая из них содержит все значимые корреляции экспертных оценок волевых качеств и особенностей темперамента. Таким образом, соотносятся L данные в оценке волевых проявлений и Q данные в оценке темперамента. Вторая таблица демонстрирует значимые корреляции (отмечены звездоч-

кой) тех же самых волевых качеств, измеренных вопросником ВКЛ, и особенностей темперамента. В таблице также приводятся не значимые на данном небольшом количестве испытуемых корреляции, которые рассматриваются как тенденция. В данном случае используется одно и то же пространство данных – Q данные. В третьей таблице приводятся только сильные (не менее 0.40) корреляции особенностей темперамента как с экспертными оценками (выделены курсивом), так и с показателями вопросника ВКЛ.

Таблица 53
Связь волевых качеств (ВКЛ) и особенностей темперамента (ОСТА) (n=29)

| Шкалы | Выдержка | Ответственность | Инициативность | Целеустремленность | Решительность | Самостоятельность | Настойчивость | Энергичность | Внимательность |
|---|----------|-----------------|----------------|--------------------|---------------|-------------------|---------------|--------------|----------------|
| Эргичность предметная (ЭР) | .48* | .55* | .57* | .61* | .21 | .35 | .24 | .31 | .43* |
| Эргичность социальная (СЭР) | | | .67* | .35 | .17 | | | .42* | |
| Пластичность предметная (П) | .41* | | .79* | .43* | .37* | .37* | .36 | .48* | .33 |
| Пластичность социальная (СП) | | | .47* | .21 | .23 | | -.22 | | |
| Темп предметный (Т) | .20 | | .74* | .33 | .37* | .21 | .19 | .40* | |
| Темп социальный (СТ) | | | .68* | .62* | .28 | | | .37* | |
| Эмоциональная чувствительность предметная (ЭМ) | .50* | -.26 | -.32 | -.27 | -.35 | -.54* | -.39* | -.38* | -.19 |
| Эмоциональная чувствительность социальная (СЭМ) | -.49* | -.36 | -.23 | -.37* | -.22 | -.48* | -.29 | -.37* | -.37* |

Примечание: * - значимые корреляции.

Таблица 54

Связь волевых качеств (экспертная оценка, ВКЛ) и особенностей темперамента (ОСТА) (n=117) (n=29)

| Шкалы | Выдержка | Ответственность | Инициативность | Целеустремленность | Решительность | Самостоятельность | Настойчивость | Энергичность | Внимательность |
|---|----------|-----------------|----------------|--------------------|---------------|-------------------|---------------|--------------|----------------|
| Эргичность предметная (ЭР) | .48 | .55 .42 | .57 | .61 | | | | | .43 |
| Эргичность социальная (СЭР) | | | .67 | | .40 | | .41 | .42 .45 | |
| Пластичность предметная (П) | .41 | | .79 | .43 | | | .41 | .48 .45 | |
| Пластичность социальная (СП) | | | .47 | | | | | | |
| Темп предметный (Т) | | | .74 | | | | | .40 | |
| Темп социальный (СТ) | | | .68 | .62 | | | | | |
| Эмоциональная чувствительность предметная (ЭМ) | -.50 | | | | | -.54 | | | |
| Эмоциональная чувствительность социальная (СЭМ) | -.49 | | | | | -.48 | | | |

Примечание: корреляции ниже 0.40 не приведены.

Выводы.

1. Результаты позволяют констатировать наличие темпераментальной составляющей волевых качеств личности, выделенных методом семантического сходства.

2. Видна психологически понятная тенденция (на уровне высокозначимых корреляций) в связях между волевыми качествами и особенностями темперамента как на уровне Q - данных, так и при измерении качеств в пространстве L - данных.

3. При рассмотрении слабых значимых корреляций или корреляционных тенденций обнаруживаются небольшие расхождения как между Q и L - данными, так и внутри пространства Q и L - данных. Эти рассогласования могут быть объяснены как неустойчивостью слабых корреляций, так и тем, что связи между волевыми качествами достаточно сложны и дифференцированы.

7. ЭМОЦИОНАЛЬНО – ВОЛЕВАЯ СФЕРА И СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Нами было проведено исследование взаимосвязи эмоционально-волевых характеристик личности и некоторых параметров семейных отношений. Для диагностики эмоционально-волевой сферы использовался опросник ВКЛ (М. В. Чумаков). Для диагностики параметров семейных отношений – анкета на выявление родительского воспитательного поведения (М. Перре). В исследовании принимали участие 90 семейных пар (180 человек), имеющих детей в возрасте до 16-ти лет.

Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 55-61.

Таблица 55

Значения коэффициентов корреляции волевых качеств личности и параметров удовлетворенности супругов различными сферами семейной жизни

| | L.3.1 | L.3.2 | L.3.3 | L.3.4 | L.3.5 |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Отв. | .15* | .26** | .21** | .21** | .19** |
| Ин. | | .16* | .16* | | .20** |
| Реш. | .16* | .26** | .23** | .18* | .20** |
| Сам. | | | | | |
| Выд. | .17* | .24** | .20** | .25** | .28** |
| Наст. | | .18* | | | |
| Эн. | .21** | .27** | .24** | .24** | .26** |
| Вним. | .21** | .27** | .24** | .23** | .25** |
| Цел. | .21** | .23** | .18* | .21** | .21** |
| Об.б. | .21** | .32** | .26** | .24** | |

**Исследование проводилось в рамках совместного проекта, организованного М.Перре.*

Примечания:

*n-180; * - $p < 0.01$; ** - $p < 0.001$;*

Отв. – показатель ответственности по методике ВКЛ;

Ин. – показатель инициативности по методике ВКЛ;

Реш. – показатель решительности по методике ВКЛ;

Сам. – показатель самостоятельности по методике ВКЛ;

Выд. – показатель выдержки по методике ВКЛ;

Наст. – показатель настойчивости по методике ВКЛ;
 Эн. – показатель энергичности по методике ВКЛ;
 Вним. – показатель внимательности по методике ВКЛ;
 Цел. – показатель целеустремленности по методике ВКЛ;
 Об.б. – общий балл по методике ВКЛ;

L.3.1. – удовлетворенность супругов способностью семьи контролировать стрессовые ситуации;

L.3.2 – удовлетворенность супругов распределением обязанностей в семье;

L.3.3. – удовлетворенность супругов тем, каким образом обсуждаются проблемы и принимаются решения в семье;

L.3.4 – удовлетворенность супругов тем, как члены семьи заботятся друг о друге;

L.3.5 – удовлетворенность супругов климатом, атмосферой, которая обычно царит в семье;

Таблица 56

Значения коэффициентов корреляции волевых качеств личности и эмоционального состояния супругов

| | L.4.1 | L.4.2 | L.4.3 | L.4.4 | L.4.5 | L.4.6 | L.4.7 |
|-------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Отв. | -.20** | | .16* | | | | |
| Ин. | -.38** | | .30** | | .20** | | -.19** |
| Реш. | -.40** | -.19** | .27** | | .18* | | |
| Сам. | -.23** | -.23** | | | | | |
| Выд. | -.35** | -.18* | .32** | | .29** | | -.23** |
| Наст. | -.28** | | .17* | | | | -.16* |
| Эн. | -.47** | -.16* | .44** | | .31** | | -.21** |
| Вним. | -.28** | | .19* | | | | -.16* |
| Цел. | -.29** | | .25** | | .28** | | |
| Об.б. | -.47** | -.19** | .34** | | .25** | | -.21** |

Примечания:

n-180; * - $p < 0.01$; ** - $p < 0.001$;

Отв. – показатель ответственности по методике ВКЛ;

Ин. – показатель инициативности по методике ВКЛ;

Реш. – показатель решительности по методике ВКЛ;

Сам. – показатель самостоятельности по методике ВКЛ;

Выд. – показатель выдержки по методике ВКЛ;

Наст. – показатель настойчивости по методике ВКЛ;

Эн. – показатель энергичности по методике ВКЛ;

Вним. – показатель внимательности по методике ВКЛ;

Цел. – показатель целеустремленности по методике ВКЛ;

Об.б. – общий балл по методике ВКЛ;

L.4.1. – частота переживания супругами печали, подавленности;

L.4.2. – частота переживания супругами тревожности, беспокойства;

L.4.3. – частота переживания супругами радости, счастья;

L.4.4. – частота переживания супругами вины, ответственности;

L.4.5. – частота переживания супругами гордости, удовлетворенности собой;

L.4.6. – частота переживания супругами смущения, сконфуженности;

L.4.7. – частота переживания супругами досады, неудовлетворенности;

Таблица 57

Значения коэффициентов корреляции волевых качеств личности и представлений об эмоциональном состоянии супруга

| | L.5.1 | L.5.2 | L.5.3 | L.5.4 | L.5.5 | L.5.6 | L.5.7 |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Отв. | | | | | | | |
| Ин. | | | .22** | | | | |
| Реш. | | | .15* | | | | |
| Сам. | | | | | -16* | | |
| Выд. | | | | | | | |
| Наст. | | | | | | | |
| Эн. | | | | | | | |
| Вним. | | | .25** | | | | |
| Цел. | | | .20** | .24** | | | |
| Об.б. | | | .19** | | | | |

Примечания:

n-180; * - $p < 0.01$; ** - $p < 0.001$;

L.5.1. – представление о частоте переживания супругом печали, подавленности;

L.5.2. – представление о частоте переживания супругом тревожности, беспокойства;

L.5.3. – представление о частоте переживания супругом радости, счастья;

L.5.4. – представление о частоте переживания супругом вины, ответственности;

L.5.5. – представление о частоте переживания супругом гордости, удовлетворенности собой;

L.4.6. - представление о частоте переживания супругом смущения, сконфуженности;

L.4.7. – представление о частоте переживания супругом досады, неудовлетворенности.

Таблица 58

Значения коэффициентов корреляции волевых качеств личности, уровня образования и уровня профессиональной активности

| | С | D |
|-------|-------|-------|
| Отв. | | .20** |
| Ин. | .15* | .26** |
| Реш. | | |
| Сам. | | |
| Выд. | | .20** |
| Наст. | | |
| Эн. | .19** | .23** |
| Вним. | .17* | .23** |
| Цел. | .19** | .25** |
| Об.б. | .19** | .28** |

Примечания:

n – 180; * - $p < 0.01$; ** - $p < 0.001$; С – уровень образования;

D – уровень профессиональной активности.

Таблица 59

Значения коэффициентов корреляции волевых качеств личности и частоты использования различных практик наказания в 8-ми ситуациях семейной жизни

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|-------------------------------------|---|-------------|---|------------|
| Отв. | | -0.19** (1) -0.17* (2) -0.15* (5) -0.24** (7) -0.21** (8) | | | |
| Ин. | | | | | |
| Реш. | 0.15* (6) | | | | |
| Сам. | | -0.17* (1) | | 0.18* (3) | |
| Выд. | | -0.16* (1) -0.20** (4) -0.23** (5) | | | |
| Наст. | | | | | |
| Эн. | 0.17* (6) | -0.24** (1) -0.16* (4) -0.20** (5) | 0.16* (1) | | 0.17* (6) |
| Вним. | | -0.18* (1) -0.15* (7) | | 0.15* (1) 0.15* (2) 0.16* (3) 0.19** (8) | |
| Цел. | | -0.20** (1) -0.23** (3) -0.27** (4) -0.17* (5) -0.18* (7) | 0.15* (2) | | -0.17* (5) |
| Об.б. | | -0.22** (1) -0.18* (4) -0.20** (5) -0.15* (7) | | | |
| Отв. | | -0.15* (2) | -0.19** (4) | -0.15* (2) -0.15* (5) | |
| Ин. | 0.17* (1) 0.15* (6) 0.15* (7) | | -0.22** (1) | | |
| Реш. | | | | | 0.18* (6) |
| Сам. | | | 0.21** (8) | | 0.16* (6) |
| Выд. | 0.17* (7) | | | 0.18* (1) 0.15* (6) | |
| Наст. | | | | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------|----------------------|----------|--|-----------------------|----------|
| Эн. | .15* (1) .15* (6) | .17* (6) | -.19* (1) | -.15* (5) .16* (6) | |
| Вним. | | .15* (4) | -.15* (7) | | .16* (6) |
| Цел. | -.16* (5) | | -.25**(1) -.21**(3) -.28**(4) -.23**(7) | -.16* (3) | .15* (6) |
| Об.б. | | | -.19**(1) -.16* (4) | | |

Примечания:

*n – 180; * - $p < 0.01$; ** - $p < 0.001$;*

1 – 10 – частота употребления различных практик наказания по отношению к ребенку.

1 – “Я ему запретил бы смотреть телевизор в течение некоторого времени”;

2 – “Я ему дал бы ясно понять, что он меня огорчил”;

3 – “Без долгих разговоров я ему дал бы оплеуху”;

4 – “Я его поставил бы в угол на некоторое время и не обращал бы на него никакого внимания”;

5 – “Я сократил бы ему карманные деньги”;

6 – “Я бы его отшлепал”;

7 – “Я бы ему сказал, что в следующий раз он получит строгое наказание”;

8 – “Я потребовал бы должным образом извиниться”;

9 – “Я его лишил бы чего-либо, что он хочет и в обычное время я ему разрешаю (экскурсия, игрушка и т.д.)”;

10 – “Я ему запретил бы идти играть со своими друзьями после обеда”.

В скобках после значения коэффициента корреляции указаны номера ситуаций, в которых наблюдалось применение вышеперечисленных практик наказания.

1. Брат и сестра (4-х и 7-ми лет) ссорятся из-за книги. Вы вмешиваетесь и принимаете решение, что с этой книгой вначале имеет право играть младший ребенок, и только потом старший. Тогда старший ребенок впадает в сильный гнев и разрывает книгу у Вас на глазах.

2. Чтобы наказать его за совершенную глупость, Вы даете оплеуху Вашему ребенку в возрасте 10-ти лет. Он пытается Вам дать сдачи.

3. В качестве наказания за дерзость Вы заставляете Вашего ребенка 12-ти лет помочь Вам делать уборку. Он Вам дерзит в ответ.

4. В течение многих недель Ваш ребенок 9-ти лет делает уроки нерегулярно и небрежно. Однажды он возвращается домой с дневником, полным плохих отметок.

5. Классный руководитель Вашего ребенка (11-ти лет) звонит Вам и жалуется, что он не слушается, дерзит и нарушает нормальную работу класса.

6. В обед Вы приготовили что-то поесть, что Ваш ребенок 7-ми лет не любит. Он упорно отказывается съесть даже маленький кусочек.

7. Без какой-либо уважительной причины Ваш ребенок 12-ти лет вернулся домой с двухчасовым опозданием.

8. Вы обнаружили, что Ваш ребенок 8-ми лет утащил 100 рублей из Вашего кошелька.

Таблица 60

Значения коэффициентов корреляции волевых качеств личности и особенностей поведения ребенка в семье (по наблюдению родителей)

| | О 1.7. | О 1.9. | О 1.11. | О 1.16 | О 1.21 | О 1.24 |
|-------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Отв. | | .18* | | .24** | .18* | |
| Ин. | | | | .24** | | |
| Реш. | -.22** | | | | | |
| Сам. | | | | | | |
| Выд. | | .22** | | | | |
| Наст. | | | | | | |
| Эн. | -.17* | .20** | .21** | .18* | .22** | -.20** |
| Вн. | | .18* | | .20** | .18* | -.24** |
| Цел. | | | .15* | | .30** | -.16* |
| Об.б. | -.17* | .18* | .17* | .17* | .16* | -.20** |

Примечания:

*n – 180; * - $p < 0.01$; ** - $p < 0.001$;*

О 1.7.- ребенок часто подавлен, печален;

О 1.9.- у ребенка есть друг, с которым он играет с особенным удовольствием;

О 1. 11. – ребенок уважает другими детьми;

О 1. 16 – ребенок думает, прежде чем действовать;

О 1. 21 – ребенок активен, заинтересован, любознателен;

О 1. 24 – ребенок заторможен.

Таблица 61

Значения коэффициентов корреляции волевых качеств личности, подавленности родителей и их раздражения по поводу различных поведенческих проявлений ребенка

| | 11 | 12.1 | 12.4 | 12.6 | 12.14 |
|-------|--------|-------|-------|--------|--------|
| Отв. | | | | | -.16* |
| Ин. | -.19** | | | | -.25** |
| Реш. | -.17* | | | | |
| Сам. | | -.17* | -.15* | | |
| Выд. | | -.18* | | | |
| Наст. | | | | | -.16* |
| Эн. | -.26** | | | | |
| Вн. | | -.16* | | | |
| Цел. | -.21** | | | -.19** | |
| Об.б. | -.20** | | | | -.19** |

Примечания:

*n – 180; * - $p < 0.01$; ** - $p < 0.001$;*

11- чувство подавленности из-за обязанностей в отношении воспитания детей или из-за ситуации в личной жизни в целом;

12.1 - выраженность раздражения родителей по поводу того, что ребенок не слушается;

12.4 – выраженность раздражения родителей по поводу того, что ребенок устраивает беспорядок;

12.6 - выраженность раздражения родителей по поводу того, что ребенок недостаточно пунктуален;

12.14 - выраженность раздражения родителей по поводу того, что ребенок просыпается ночью.

Основные результаты исследования можно обобщить следующим образом.

1. Супруги, у которых в большей степени развиты волевые качества личности, более удовлетворены различными сферами семейной жизни.

2. Супруги с выраженными волевыми качествами не склонны к переживанию печали, подавленности, тревожности. Они более удовлетворены собой и чаще испытывают счастье и радость.

3. Супруги с выраженными волевыми качествами обнаруживают тенденцию чаще приписывать своему партнеру по браку переживание эмоций радости.

4. Выраженность волевых качеств коррелирует с более высоким уровнем образования, профессиональной активности.

5. Супруги с выраженными волевыми качествами не склонны применять такой способ наказания как демонстрация ребенку своего огорчения и требование извинений и чаще шлепают своих детей.

6. Выраженность волевых качеств родителей коррелирует с некоторыми особенностями поведения ребенка. Дети таких родителей не склонны переживать подавленность, более активны, лучше контролируют себя.

Исследование показывает перспективы рассмотрения соотношения эмоционально-волевых качеств супругов и параметров семейных отношений.

Обнаруживает себя связь эмоционально-волевых особенностей родителей и детей, опосредованная практиками семейного наказания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психические механизмы и пути повышения: Автореф. дис.... д-ра психол. наук. - М., 1989.
- 2.Абраменко В. И. Взаимоотношения в коллективе и развитие волевых черт характера школьников-подростков // Проблемы психологии воли: Материалы 4-й научной конференции. -Рязань, 1974.
- 3.Абульханова – Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
- 4.Абульханова – Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. – М., 1982. - С.21-34.
- 5.Агафонов Т. И. О волевых проявлениях личности в затрудненных условиях //Вопросы психологии.-1956. - №5. – С. 39-50.
- 6.Алемаскин М. Я. Воспитательная работа с подростками. – М., 1979.
- 7.Алякринский Б. С. Беседы о самовоспитании. – М., 1977.
- 8.Ананьев Б. Г. Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания // Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1980.-Т.2.
- 9.Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: Наука, 1968.
- 10.Анохин П. К. Идеи и факты в разработке теории функциональных систем // Психологический журнал.- 1984. - Т. 5 - №2. – С. 18-31.
- 11.Анохин П. К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии // Вопросы психологии. – 1974. - №4. - С. 8-20.
- 12.Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3-19.
- 13.Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: МГУ, 1984.
- 14.Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
- 15.Баканов Е. И., Иванников В. А. О природе побуждения // Вопросы психологии. – 1983. - №4. – С. 146 – 155.
- 16.Басов М. Я. Воля как предмет функциональной психологии. – Пг., 1922.
- 17.Батурин Н. А. Психология успеха и неудачи. - Челябинск, 1999.
- 18.Бернс Р. Развитие “Я” концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
- 19.Бернштейн Н. А. О построении движений. – М., 1947.
- 20.Бескина Р. М., Чудновский В. Э. О психологических предпосылках комплексного подхода к воспитанию // Советская педагогика. – 1982. - №9. – С. 18-27.
- 21.Бжалава И. Т. Об экспериментальном изучении воли // Вопросы психологии. – 1961. - №4. – С. 24-31.
- 22.Бодалев А. А. Формирование личности – актуальная проблема комплексного психолого-педагогического исследования // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и ученика. – М., 1980. – С. 6-8.

- 23.Бодалев А. А., Мельников В. М. Анализ тематики диссертационных исследований, защищенных в 1976-1981 годах // Вопросы психологии. – 1982. - №3. – С. 171-178.
- 24.Божович Е. Д. Психологические особенности развития личности подростка. – М.: Знание, 1979.
- 25.Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. - М., 1995.
- 26.Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
- 27.Божович Л. И. Сознательно управлять своим поведением // Семья и школа. – 1981. - №3. – С. 13-22.
- 28.Божович Л. И. Что такое воля? // Семья и школа. – 1981. -№1. – С.48-56.
- 29.Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1978. - №4. – С. 68-82.
- 30.Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. – 1976. - №4. – С. 140-151.
- 31.Божович Л. И.,Славина Л. С. Психологическое развитие школьника и его воспитание. – М.: Знание, 1979.
- 32.Бойко Е. И. Время реакции человека. История, теория, современное состояние и практическое значение хронометрических исследований. – М., 1964.
- 33.Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. в форме научного доклада д-ра психол. наук. – М., 1990.
- 34.Боришевский М. И., Самоненко С. Д. О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1977. - №3. – С. 98-104.
- 35.Боцманова М. Э., Захарова А. В. Подросток и его друзья. – М.: Педагогика, 1991.
- 36.Братусь Б. С. О механизмах целеполагания // Вопросы психологии. – 1977. - №5. – С. 121-124.
- 37.Бреслав Г. М. Система эмоциональной регуляции деятельности в процессе целеобразования // Психологические механизмы целеобразования. – М.: Наука, 1977. – С. 95-109.
- 38.Быков А. В. Генезис волевой регуляции. – М.: Изд-во УРАО, 2002.
- 39.Быков А. В. Исследование воли в зарубежной психологии. - М.,1998.
- 40.Быков А. В. Новые подходы к изучению генезиса волевой регуляции. - М., 2000.
- 41.Быков А. В. Экспериментальное изучение волевой регуляции. - М., 1999.
- 42.Быков А. В., Шульга Т. И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1999.
- 43.Веденов А. В. Воспитание воли у ребенка в семье. – М., 1952.
- 44.Веденов А. В. Воспитание воли школьников в процессе учебной деятельности. – М., 1957.

45. Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации. – М., 1986.
46. Вилюнас В. К. Психологический анализ эмоциональных явлений: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 1974.
47. Вилюнас В. К. Теория деятельности и проблема мотивации // А. Н. Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С. 191-200.
48. Возрастные особенности воли школьников / Под ред. В. И. Селиванова. – Рязань: РГПИ, 1971.
49. Возрастные особенности учащихся и их учет в организации учебно-воспитательного процесса / Под ред. В. В. Давыдова, Б. В. Эльконина, Д. И. Фельдштейна. – М.: АПН СССР, 1975.
50. Волков Б. С. Психологические особенности развития и формирования личности подростка. – М., 1989.
51. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. – М.: Дело, 1991.
52. Выхонду Л. К. Об исследовании многопризнаковых биологических систем // Применение математических методов в биологии. – Л., 1964. – С. 19-23.
53. Выготский Л. С. Собрание сочинений, - М., 1984. – Т.2.
54. Выготский Л. С. Собрание сочинений, - М., 1984. – Т.3.
55. Выготский Л. С. Собрание сочинений, - М., 1984. – Т.4.
56. Высоцкий А. И. К развитию настойчивости у подростков // Проблемы психологии воли. Материалы 4-й научной конференции. - Рязань: РГПИ 1974.
57. Высоцкий А. И. Характеристика процесса самовоспитания у подростков // Проблемы формирования личности и волевой процесс. – Рязань: РГПИ, 1968. - С. 38-45.
58. Вяткин Б. А. Роль темперамента в спортивной деятельности. – М., 1979.
59. Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во МГУ, 1976.
60. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.
61. Грибанова А.Д., Иванников В.А. О различии в способности к волевой регуляции действий у шестилетних школьников и дошкольников // Вестн. Моск. ун-та. - 1992. - №1. - С. 14 – 20.
62. Гримак Л. П. Общение с собой. Начала психологии активности. – М.: Политиздат, 1991.
63. Гуткина Н. И. Несколько случаев из практики школьного психолога. – М.: Знание, 1991.
64. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1992. - №1. - С. 22-33.
65. Давыдов В. В. О психологии современного подростка // Советская педагогика. - 1988. - №4. – С. 128-139.
66. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
67. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. – 2000. - №2. - С. 42-49.

68. Дако П. Новое искусство жить. - М., 1995.
69. Дашкевич О. В. К вопросу о психодиагностике некоторых общих свойств мотивации и целеполагания спортсменов // Тезисы докладов 5-го Всесоюзного съезда общества психологов СССР. - М., 1977. - С. 257-258.
70. Дашкевич О. В. К методологии исследования эмоционального компонента деятельности и психических состояний спортсменов // Психология спортивной деятельности. - М., 1977. - С. 16-22.
71. Дашкевич О. В. Экспериментальные исследования социально - обусловленной мотивации человека // 24-й Всесоюзный Совет по проблемам нервной деятельности, посвященный 125-летию со дня рождения И. П. Павлова: Материалы симпозиума. - М., 1974. - С. 59-60.
72. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: Автореф. дис... д-ра психол. наук. - М., 1985.
73. Драгунова Т. В. Подросток. - М.: Знание, 1987.
74. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. - М.: Педагогика, 1991.
75. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. - М., 1986. - Т.1.
76. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. - М., 1986. - Т.2.
77. Захарова А. В. Генезис самооценки: Автореф. дис.... д-ра психол. наук. - М., 1989.
78. Захарова А. В. Психология обучения старшеклассников. - М.: Знание, 1976.
79. Зейгарник Б. В. Пути исследования эмоционально-волевой сферы психически больных // Вопросы экспериментальной патопсихологии. - 1965. - Т.73. - С.51-62.
80. Зобков В. А. Мотивация и самооценка подростков как факторы готовности к соревновательной деятельности: Автореф. дис.... канд. психол. наук. - М., 1982.
81. Иванников В. А. К сущности волевого поведения // Психологический журнал. - 1985. - Т.6. - №3. - С. 47-56.
82. Иванников В. А. Проблема потребности в теории деятельности // Вест. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. - 1983. - №2. - С. 21-34.
83. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. - М.: МГУ, 1991.
84. Иванников В. А., Эдман Е. В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. - 1990.-№3.
85. Иванников В. А., Эйдман Е. В. Количественная оценка волевого усилия при напряженной физической работе // Вопросы психологии. - 1986. - №5. - С. 132-141.
86. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под. ред. Л. И. Божович, М. В. Благоннадежной. - М.: Педагогика, 1972.
87. Изард К. Эмоции человека. - МГУ, 1980.
88. Ильин Е. П. О соотношении понятий, характеризующих волевою активность человека // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. -

Симферополь, 1983. – С. 71-85.

89. Ильин Е. П. Психология воли. - СПб., 2000.

90. Ильин Е. П. Связь волевых качеств с индивидуальным стилем деятельности // Экспериментальные исследования волевой активности. – Рязань, 1986. – С. 14-28.

91. Калинин В. К. Волевая регуляция в предметной деятельности // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы: Тезисы научных сообщений советских психологов к 6-му Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М., 1983. – С. 81-85.

92. Калинин В. К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности / / Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. – Симферополь, 1983. – С. 101-107.

93. Калинин В. К. Волевое усилие как предмет экспериментального исследования // Вопросы психологии и педагогики воли. Научные труды Краснодарского ГПИ. – Краснодар, 1969. – Вып. 109. – С. 28-35.

94. Калинин В. К. Воля, эмоции, интеллект // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. – Симферополь, 1983. – С. 58-69.

95. Калинин В. К. Классификация волевых качеств // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. – Симферополь, 1983.

96. Калинин В. К. Экспериментальное изучение волевого усилия: Автореф. дис.... канд. пед. наук /по психологии/. – М., 1968.

97. Карпов А. В. К проблеме психических процессов // Психологический журнал. - 1986.- Т.7.- №6.- С.21-31.

98. Карпов А. В. Общая психология субъективного выбора. - М.: Юрист, 1998.

99. Карпов А. В. Психологический анализ трудовой деятельности. - Ярославль: ЯрГУ, 1988.

100. Карпов А. В. Психология принятия решения в профессиональной деятельности. - М.: ИП РАН, 1992.

101. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. - М.: Институт психологии РАН, 2000.

102. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. - М.: ИП РАН, 2002.

103. Кашапов М. М. Рефлексивные закономерности и механизмы творческого педагогического мышления // Ярославский психологический вестник. Вып. 12. - Москва - Ярославль, 2004. - С.52-59.

104. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань, 1969.

105. Климов Е. А. Как выбирать профессию. – М.: Просвещение, 1990.

106. Ковалев А. Г. Воспитание ума, воли и чувств у детей. – Минск: Народная асвета, 1974.

107. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя. – М.: Политиздат, 1983.

108. Ковалев А. Г. Самовоспитание школьников. – М., 1967.

109. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988.

110. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М., 1979.
111. Колесов Д. В., Мягков И. Д. Учителю о психологии и физиологии подростка. – М.: Просвещение, 1986.
112. Комогоркин В. А. Индивидуальные особенности воли учащихся и их учет в учебно-воспитательной работе // Вопросы психологии волевой активности личности и коллектива. – Рязань, 1984. – С. 55-61.
113. Кон И. С. Дружба. Этико-психологический очерк. – М.: Политиздат, 1989.
114. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.
115. Кондратьева Л. С. Нравственные мотивы как стимулы волевой активности студента // Вопросы психологии волевой активности личности и коллектива. – Рязань, 1984. – С. 40-47.
116. Конникова Т. Е. Проблемы воспитания подростка. – М.: Знание, 1972.
117. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. - 1995. - №1. - С.5-12.
118. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980.
119. Корнилов К. Н. Воспитание воли и характера. – М., 1948.
120. Коротов В. М. Самоуправление школьников. – М.: Просвещение, 1981.
121. Кочетов А. И. Перевоспитание подростка. – М.: Педагогика, 1972.
122. Краковский А. П. О подростках. – М., 1970.
123. Крутецкий В. А. Воспитание воли. – М., 1957.
124. Крутецкий В. А., Лукин Н. С. Психология подростка. – М.: Просвещение, 1965.
125. Кузьмина З. В. Исследование особенностей самооценки личности в условиях успеха и неудачи: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 1973.
126. Лайзане С. Я. Диагностика уровня развития воли и внимания детей // Диагностика интеллектуального развития учащихся. – Рига, 1980. – С. 30-39.
127. Леви В. Л. Искусство быть другим. – М., 1992.
128. Леви В. Л. Искусство быть собой. Индивидуальная психотехника. – М.: Знание, 1991.
129. Левитов Н. Д. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1961.
130. Левитов Н. Д. От чего возникают недостатки в характере школьников и как их исправлять. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
131. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Киев: Вища школа, 1981.
132. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 5-123.
133. Леонтьев Д. А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999.
134. Липкина А. И. Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976.
135. Лисина М. И. О некоторых условиях превращения реакций из непроизвольных в произвольные // Докл. АПН РСФСР. – 1957. - №1. – С. 90-94.

136. Лихачев Б. Т. Общие проблемы воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1979.
137. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983.
138. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
139. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. - 1975. - №2. – С. 31-45.
140. Лукин Н. С. Возрастные особенности подростков. – М., 1967.
141. Луков Г. Д. Воспитание воли у советских воинов. – М., 1961.
142. Лурия А. Р. О генезисе произвольных движений // Вопросы психологии. – 1957. - №6. – С. 83-95.
143. Лысенко И. П. Особенности волевой активности подростков с аффективным поведением: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – Киев, 1982.
144. Макаренко А. С. Собрание сочинений в семи томах. – М.: АПН РСФСР, 1957. – Т.1.
145. Максимов С. В. Методики личностной и социально-психологической диагностики юных менеджеров. – Махачкала, 1990.
146. Маркова А. К. Мотивация как объект исследования возрастной и педагогической психологии // Мотивация личности. Феноменология, закономерности и механизмы формирования. – М., 1982. – С. 5-17.
147. Маркова А. К. Мотивация учения школьников. – М.: Просвещение, 1984.
148. Маркова А. К. Психология обучения подростка. – М., 1975.
149. Матвеев В. Ф., Гройсман А. Л. Профилактика вредных привычек. – М.: Просвещение. – 1987.
150. Махлах Е. С., Рапопорт И. А. К вопросу об измерении волевого усилия и волевых качеств личности // Вопросы психологии. – 1976. - №2. – С. 138-142.
151. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение, 1985.
152. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.
153. Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегулирования личности // Вопросы психологии. – 1991. - №1. - С.121-127.
154. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. №2. С.118-127.
155. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. - Л.: ЛГУ, 1960.
156. Небылицин В. Д. Основные свойства нервной системы человека. – М.: Просвещение, 1966.
157. Невский И. А. Трудный успех. – М.: Просвещение, 1981.
158. Неймарк М. С. Изучение подростков с разной направленностью личности // Изучение мотивации детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – С. 147-248.
159. Никандров В. В. Систематизация волевых свойств человека. – Вестник СПбГУ. – 1995.-№3.

160. Никифоров Г. С. Самоконтроль как механизм надежности человека – оператора. - Л., 1977.
161. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. – Л., 1989.
162. Новиков Л. И. Самоуправление в школьном коллективе. – М.: Знание, 1988.
163. Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология. - Вып. 5. – М., 1975.
164. Обухов П. Н. Личность и особенности механизмов психической регуляции учебно-трудовой и учебно-физкультурной деятельности: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 1991.
165. Ольшанникова А. Б. Эмоции и воспитание. – М.: Знание, 1983.
166. Ольшанникова А. Е. К психологической диагностике эмоциональности // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1978. – С. 93-105.
167. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. – М.: Педагогика, 1983.
168. Павлов И. П. Избранные сочинения. – М, 1950.
169. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – Л.: Политиздат, 1982.
170. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры. – М.: Педагогика, 1972.
171. Пинчук В. А. Психологический анализ устойчивых особенностей эмоциональности: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 1982.
172. Платонов К. К. Система психологии и теории отражения. – М., 1983.
173. Поваренков Ю. П. Психологический анализ процесса профессионализации // Психологические закономерности профессионализации / Под ред. Н. П. Анисимовой. Ярославль, 1991.
174. Полонский В. О. Азбука учебного труда. – М.: Просвещение, 1988.
175. Поташкин М. М. Демократизация управления школой. – М.: Знание, 1990.
176. Прихожан А. М. Игры и задания для занятий с подростками: Личностное развитие // Психологическая реабилитация детей и подростков. – Калуга, 1994.
177. Прихожан А. М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога. – М., 1990.
178. Прихожан А. М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. – М.: ТЦ «Сфера», 1997.
179. Прихожан А. М. Развитие уверенности в себе и способности к самопознанию у детей 10 – 12 лет: Программа курса занятий // Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками. – М.-Тула, 1993.
180. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.
181. Пряжеин В. П. Активность волевых действий и темперамент // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и

- саморегуляции поведения человека. Свердловск, 1986.- С. 37-45.
- 182.Прядеин В. П. Диагностика ответственности: Науч.-метод. пособие. - Екатеринбург, 1995.
- 183.Прядеин В. П. Жизненные проявления ответственности у школьников (Диагностика индивидуальных особенностей ответственности учащихся) // Учебный диалог в развивающем обучении: Информационное и мониторинговое обеспечение развивающего обучения. – Екатеринбург, 1998.
- 184.Прядеин В. П. Индивидуальные различия волевой активности и их типологические предпосылки: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1989.
- 185.Прядеин В. П. Половозрастные особенности ответственности личности. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998.
- 186.Прядеин В. П. Учет половозрастных особенностей проявления ответственности у акцентуированных подростков и старшеклассников // Новые технологии в работе школьного практического психолога: Теория и реальность. - Екатеринбург, 1997. - С.50-52.
- 187.Прядеин В. П. Фактор ответственности в многоуровневом педагогическом образовании // Многоуровневое высшее педагогическое образование. - Омск, 1996. - С.22-27.
- 188.Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 239 с.
- 189.Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 234 с.
- 190.Психология формирования и развития личности / Под ред. Анциферовой. – М.: Наука, 1981. – 198 с.
- 191.Пуни А. Ц. Некоторые вопросы теории воли и волевая подготовка в спорте // Психология и современный спорт. – М., 1973. – С. 10-20.
- 192.Пуни А. Ц. О самовоспитании воли спортсмена // Проблемы психологии спорта. – М., 1962. – С. 71-83.
- 193.Пуни А. Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте. – Л., 1977.
- 194.Пушкин В. Н. Психология целеполагания и проблемы интеллектуальной активности // Вопросы психологии. – 1977. - №5. – С. 74-87.
- 195.Рабинович Л. И. Дифференциально-психофизиологический анализ эмоциональности как черты темперамента: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 1974.
- 196.Разина Т.В. Компьютерная программа как метод исследования рефлексии // Ярославский психологический вестник. - 2001. - №5. - С.70-74.
- 197.Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М., 1979.
- 198.Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АПН СССР, 1957.
- 199.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2.
- 200.Рубцов В.В. Основы социально – генетической психологии. - Москва – Воронеж, 1996.
- 201.Рувинский Л. И., Хохлов С. И. Как воспитать волю и характер. – М.:

- Просвещение, 1986.
202. Рудестам К. Групповая психотерапия. – М.: Прогресс, 1990.
203. Рудик П. А. Воля и ее воспитание // Ученые записки ГЦОЛИФК. Вып. 1. – М., 1945. – С. 32-46.
204. Рудик П. А. Психологические основы морально-волевой подготовки спортсмена // Проблемы психологии в спорте. – М., 1962. – С. 75-89.
205. Рудик П. А. Психология. – М., 1958.
206. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. – М., 1979.
207. Савонько Е. П. Возрастные особенности ориентации ребенка на самооценку другими людьми // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – С. 81-112.
208. Санная М. В. Самооценка и саморегуляция деятельности фигуриста как фактор эффективности и надежности спортивного результата: Автореф. дис.... канд. психол. наук - М., 1982.
209. Санникова О. П. Соотношение устойчивых индивидуально-типологических особенностей эмоциональности и общительности: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 1982.
210. Сахаров В. Ф., Сазонов А. Д. Профессиональная ориентация школьников. – М., 1982.
211. Селиванов В. И. Волевая регуляция активности личности // Психологический журнал. - 1982. – Т.3. - №4. – С. 40-53.
212. Селиванов В. И. Воля и ее воспитание. – М., 1976.
213. Селиванов В. И. Воспитание воли школьников. – М., 1949.
214. Селиванов В. И. Проблема воли в советской психологии // Вопросы психологии. – 1964. - №1. – С. 35-49.
215. Селиванов В. И. Психология волевой активности. – Рязань, 1974.
216. Семин В. Н. О корреляции некоторых методик определения уровня развития волевой сферы подростков // Проблемы психологии воли: Материалы 4-й научной конференции. – Рязань, 1974. – С. 101-106.
217. Симонов П. В. О филогенетических предпосылках воли // Вопросы психологии. - 1971. - №4. – С. 58-71.
218. Симонов П. В. Что такое эмоция? – М.: Наука, 1966.
219. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. – М.: Просвещение, 1966.
220. Славина Л. С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного намерения как мотив деятельности школьника // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 38-51.
221. Смирнов А. А. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1987. – Т.2.
222. Смирнов Б. Н. К вопросу о психологических механизмах воли // Категории принципы и методы психологии. Тезисы научных сообщений советских психологов к 6-му всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М., 1983. – С. 132-139.
223. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. - 1990. – №3.

- 224.Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. – Москва – Воронеж, 1998.
- 225.Степанов В. Г. Психология индивидуального подхода к трудным учащимся. – М., 1991.
- 226.Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. – М: Прогресс, 1982.
- 227.Тихомиров О. К., Богданова Т. Г. Исследование структурирующей функции мотива // Психологический журнал. – 1983. – Т.4. - №6. – С. 72-88.
- 228.Толстых Н. Н. Психология воспитания воли у младших школьников // Вопросы психологии. - 1979. - №4. – С. 140-154.
- 229.Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г. Г. Араклова. – М.: Высшая школа, 1990.
- 230.Фельдштейн Д. И. Психологическая роль ведущих типов деятельности в формировании личности ребенка // Вопросы психологии. – М., 1979. - №5. – С. 151-156.
- 231.Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков. – М., 1982.
- 232.Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989.
- 233.Фельдштейн Д.И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально – экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире: Науч.- метод.журн. МПА. - 1994. - № 1. С.38 – 46.
- 234.Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. - М., 1994.
- 235.Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. 4. - М.: Прогресс, 1973.
- 236.Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т.1. – М., 1986.
- 237.Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т.2. – М., 1986.
- 238.Цзен И. В., Пахомов Ю. В. Психотехнические игры в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1985.
- 239.Черникова О. А. Роль эмоций в волевых действиях спортсменов // Проблемы психологии. – М., 1962. – С. 33-48.
- 240.Черникова О. А., Дашкевич О. В. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена. – М., 1970.
- 241.Черникова О.А. Волевые действия в спорте // Материалы совещания по психологии. – М., 1957. – С. 61-70.
- 242.Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности. – М., 1981.
- 243.Чудновский В. Э. О возрастном подходе к проблеме формирования личности школьника // Вопросы психологии. – 1976. - №4. – С. 41-54.
- 244.Чумаков М.В.К вопросу об использовании эмоциональных переживаний как индикаторов особенностей личности в профконсультационной беседе //Тезисы докладов научно – практической конференции по проблемам перестройки профессиональной ориентации учащихся. - Абакан, 1988. - С.160 – 161.
- 245.Чумаков М.В. Эмоционально – волевая регуляция учебной деятельности подростков: диагностика, формирование. - М., 1992.- 12с. Деп. В

ИНИОН РАН 29.05.92. № 46543.

246. Чумаков М.В. Эмоционально – волевая сфера личности подростка как предмет работы школьного психолога: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 1993.

247. Чумаков М.В. Эмоции страха и радости в механизме эмоционально – волевой регуляции. - М., 1996.-10с. - Деп. В ИНИОН РАН 11.03.96. №51260.

248. Чумаков М.В. Эмоционально- волевые характеристики личности, влияющие на эффективность учебной деятельности // Современные проблемы естественных и гуманитарных наук. - Курган, 1996. - С. 223 - 224.

249. Чумаков М.В. Мотивационно – результативные методики Дашкевича О.В. как инструмент работы школьного психолога // Практическая психология образования: опыт и проблемы. Курган, 1999. С.71 – 72.

250. Чумаков М.В. Волевые качества личности: эмпирическая верификация теоретических представлений // Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе: Сборник научных трудов. - Курган, 2002. - С. 111 – 117.

251. Чумаков М. В. Выделение волевых черт личности на основе семантического сходства // Ярославский психологический вестник. – Вып. 10. Москва – Ярославль: Изд-во Российское психологическое общество, 2003. - С.60-65.

252. Чумаков М. В. Исследование личностных проявлений “безвольно-го” человека методом семантического сходства // Ярославский психологический вестник. – Вып. 8. - Москва – Ярославль: Изд-во Российского психологического общества, 2002. - С.72-75.

253. Чумаков М.В. Волевая активность и позитивные самоизменения личности // Ярославский психологический вестник. – Вып. 10. - Москва-Ярославль: Изд-во Российского психологического общества, 2003. – С.29-32.

254. Чумаков М.В. Волевые качества личности в теоретических и обыденных представлениях // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 г.: В 8 т.- СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2003. - Т.8 С.319 – 321.

255. Чумаков М.В. Волевые проявления в процессе профессионализации педагога // Профориентация и психологическая поддержка. Теория и практика. Материалы Всероссийской научно – практической конференции 14 мая 2004 г. – Томск, 2004. - С.277-284.

256. Чумаков М.В. Исследование проявлений эмоционально – волевой сферы личности в ситуациях успеха и неудачи // Ярославский психологический вестник. – Вып. 13. - Москва – Ярославль: Изд-во Российского психологического общества, 2004. - С 33-42.

257. Чумаков М.В. Опросник диагностики волевых качеств личности. – Ярославль: НПЦ “Психодиагностика”, 2004.

258. Чхартишвили Ш. Н. Проблема воли в психологии // Вопросы психо-

- логии. – 1967. - №4. – С. 113-121.
- 259.Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности. Системогенетический подход. – Ярославль, 1979.
- 260.Шадриков В. Д., Дружинин В. Н. Формирование подсистемы профессионально важных качеств в процессе профессионализации // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль, 1979.
- 261.Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М., 1982.
- 262.Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. - М., 1997.
- 263.Шифман Л. Я. Воспитание воли школьника. – Л., 1940.
- 264.Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. – СПб., 2002.
- 265.Шульга Т. И. Возрастные особенности волевых качеств школьников и их формирование в процессе физического воспитания: Дис.... канд. психол. наук. – М., 1986.
- 266.Шульга Т. И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе // Вопросы психологии. - 1994. - №1.
- 267.Шульга Т. И. Психологические основы формирования воли. - Пятигорск, 1993.
- 268.Шульга Т. И. Роль становления волевой регуляции в развитии младшего школьного возраста // Психолого-педагогические особенности развития личности младшего школьника: Межвуз. сб. трудов.- Пенза, 1993.
- 269.Шульга Т. И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: Дис.... д-ра психол. наук. - М., 1994.
- 270.Шумилин Е. А. Психологические особенности личности старшеклассников. – М.: Педагогика, 1979.
- 271.Шумилин Е. А. Психологические особенности развития личности в старшем школьном возрасте: Автореф. дис.... д-ра психол. наук. – М., 1982.
- 272.Эйдман Е. В. Волевая регуляция деятельности в условиях предельных физических напряжений: Дис.... канд. психол. наук. - М., 1986.
- 273.Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.
- 274.Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. - №4. – С. 59-68.
- 275.Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979.
- 276.Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьников: психологический очерк. – М.: Просвещение, 1986.
- 277.Ялом И. Групповая психотерапия. Теория и практика. М.,2000.
278. MacKay, D.M.What Determines my Choice? In Buser, P.A. and Rougeul-Buser, A. (eds.), *Cerebral Correlates of Conscious Experience*. Amsterdam.
- 279.Perrez (M.), Plancherel (B.) et Morval (M.). *Family stress - a new approach*. Communication au 2^e congrès international de psychologie de la famille. Université de Padoue. 14 juillet 1994.
- 280.Perrez (M.) et Reicherts (M.). Coping behavior in the natural setting : a method of computer- aided self-observation. In H.P. Dauwalder. M. Perrez et V. Hobi (Eds). *Controversial issues in behavior modifica-tion* (pp. 127-137).

Lisse. Swets et Zeitlinger.1987.

281.Perrez (M.) et Reicherts (M.). *Stress, coping, and health : a situation-behavior approach theory. inehods. applications.* Seattle. Hogrefe et Huber.1992.

282. Richard L. Gregory. *The oxford companion to the mind.* P.445-447.

283.Tchoumakov M. What personality factors have the greatest influence on the effectiveness of studies in adolescence? Fifth European Congress of Psychology. July 6-11 1997 Dublin, Ireland. Abstracts.- Psychological Society of Ireland, Dublin, 1997. P.445.

284.Tchoumakov M. A. personality of a student in the aspect of effectiveness of studies. 6 European Congress of Psychlogu, july 4th - 9th Rome, Italy. Abstracts. P.442.

285.Tchumakov M. Person's will characteristics and family – psychological particularities. The European Society on Family relations (ESFR) Abstracts of the ESFR International Congress. University of Fribourg. Switzerland. 30.9.- 2.10.2004. P.137.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Опросник ВКЛ

Инструкция

Внимательно прочитайте приведенные ниже утверждения и отметьте крестиком в бланке Ваш вариант ответа из четырех возможных: «Верно», «Скорее, верно», «Скорее, неверно», «Неверно». Помните, что в опроснике нет «плохих» и «хороших» ответов, так как речь идет не о Ваших способностях, а об индивидуальных особенностях Вашей личности. Не задумывайтесь над ответом слишком долго, важнее Ваша первая реакция, а не результат длительных рассуждений.

Текст опросника

1. Если я присутствую на каком – либо собрании, то, как правило, выступаю.
2. Я немного завидую тем, кто «не лезет за словом в карман».
3. Я редко обращаюсь к кому-либо за помощью.
4. Я плохо переношу боль.
5. Я скорее пессимист, чем оптимист.
6. Я могу быстро сосредоточиться, если нужно.
7. У меня нет четкой цели в жизни.
8. Я не могу про себя сказать, что я человек, легкий на подъем.
9. Мне стоило бы быть более решительным.
10. Даже короткое время мне трудно обходиться без близких мне людей.
11. Обычно у меня получается закончить дело несмотря на трудности.
12. Я веду активный образ жизни.
13. Музыка, шум легко отвлекают меня.
14. Когда я приступаю к делу, я обдумываю все до мелочей.
15. Часто как-то само собой получается, что я оказываюсь в роли лидера.
16. Когда мне отказывают, мне трудно вновь повторить мою просьбу.
17. Я совершенно не могу сидеть без дела.
18. Я не очень собранный человек.
19. Я хорошо знаю, чего хочу.
20. Мне бывает трудно сделать первый шаг.
21. Я не люблю рисковать.

22. Я бы чувствовал (чувствовала) себя очень неудобно, если бы мне пришлось ехать одному (одной) в дальнюю поездку.

23. Если что-то не получается с первого раза, я вновь и вновь повторяю попытки.

24. У меня часто бывает упадок сил.

25. Мне не трудно концентрировать внимание.

26. Меня не пугают отдаленные цели.

27. Я очень редко опаздываю на работу, учебу, встречи.

28. Когда я учился (училась) в школе, я часто вызывался (вызывалась) отвечать на уроке.

29. Я быстро принимаю решения.

30. Мне нравится научиться чему-либо без посторонней помощи.

31. Я не боюсь надоедать людям повторяющимися просьбами.

32. Отдых- это просто смена деятельности.

33. Я не часто выступаю «зачинщиком» новых начинаний.

34. Я склонен (склонна) к сомнениям.

35. Мне трудно идти против мнения группы.

36. Я легко поддаюсь панике.

37. В случае неудачи у меня «опускаются руки»

38. Я быстро восстанавливаю силы.

39. Я могу долго работать, не отвлекаясь.

40. Нельзя сказать, что я целеустремленный человек.

41. Я все время выдумываю что-то новое.

42. Я часто советуюсь с другими людьми.

43. Я не могу долго переносить напряженные физические нагрузки.

44. Я – мягкий человек.

45. Я бы не сказал (не сказала), что я энергичный человек.

46. Действительно, я нередко бываю рассеянным (рассеянной).

47. Я знаю, кем я хочу быть в жизни и стремлюсь к этому.

48. Нередко мне самому (самой) приходится показывать пример окружающим.

49. Мне хорошо знакомы мучительные колебания, когда нужно сделать выбор.

50. Я могу быть очень настырным (настырной).

51. Я часто чувствую сонливость днем.

52. Я умею ставить себе ясные и четкие цели.

53. Я старательно выполняю обязанности по работе, учебе.

54. Мне не хватает уверенности в себе.

55. Я терпеливо дозваниваюсь, если номер занят.

56. Неблагоприятные обстоятельства часто мешают мне закончить начатое.

57. Обычно я жизнерадостен (жизнерадостна) и полон (полна) сил.
58. Не могу долго удерживать внимание, если мне не интересно.
59. Как правило, я составляю план на неделю.
60. Я сам (сама) проявляю инициативу при знакомстве.
61. Я могу иногда прогулять работу (учебу), если знаю, что мне это «сойдет с рук».
62. Меня нельзя назвать инициативным человеком.
63. Я люблю все делать быстро.
64. Я могу долго «стиснув зубы» преодолевать неприятности.
65. Я могу долго работать не уставая.
66. Если я берусь за дело, то погружаюсь в него целиком и полностью.
67. Я стараюсь расположить дела по степени важности и начинаю с тех, которые наиболее важны.
68. Я вспыльчивый человек.
69. Про меня можно сказать, что я немного «ветренный» («ветреная»).
70. Я – внушаемый человек.
71. Я умею сдерживать гнев.
72. Я обязательный человек.
73. В целом меня можно назвать терпеливым человеком.
74. Я серьезно отношусь к домашним обязанностям.
75. Люблю решать все сам (сама).
76. Я могу долго выполнять не интересное, но нужное дело.
77. У меня плохо получается скрывать от окружающих, что я расстроен (расстроена).
78. Я упорно достигаю своих целей.

Нормативные таблицы и ключи опросника ВКЛ

Нормативная таблица для шкал опросника ВКЛ

| Шкалы | С т е н ы | | | | | | | | | |
|-------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| О. | 1-6 | 7-8 | 9-10 | 11-12 | 13-15 | 16-17 | 18-19 | 20-21 | 22-23 | 24 |
| И. | 1-4 | 5-7 | 8-9 | 10-12 | 13-15 | 16-17 | 18-20 | 21-23 | 24-25 | 26-30 |
| Р. | 1-3 | 3-4 | 5-7 | 8-9 | 10-11 | 12-14 | 15-16 | 17-18 | 19-21 | 22-24 |
| С. | 1-4 | 5-6 | 7-8 | 9-10 | 11-13 | 14-15 | 16-17 | 18-19 | 20-21 | 22-24 |
| Вк. | 1-5 | 6-8 | 9-11 | 12-14 | 15-17 | 18-20 | 21-23 | 24-26 | 27-28 | 29-30 |
| Н. | 1-4 | 5-6 | 7-8 | 9-10 | 11 | 12-13 | 14-15 | 16-17 | 18 | 19-21 |
| Э. | 1-9 | 10-11 | 12-14 | 15-16 | 17-19 | 20-22 | 23-24 | 25-27 | 28-29 | 30 |
| Вн. | 1-5 | 6-7 | 8-9 | 10-12 | 13-14 | 15-16 | 17-18 | 19-21 | 22-23 | 24 |
| Ц. | 1-7 | 8-9 | 10-12 | 13-14 | 15-17 | 18-19 | 20-22 | 23-24 | 25-26 | 27 |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Нормативная таблица для итогового балла опросника ВКЛ

| С т е н ы | | | | | | | | | |
|-----------|-------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 61-78 | 79-92 | 93-107 | 108-121 | 122-136 | 137-150 | 151-165 | 166-179 | 180-194 | 195-210 |

Ключи к опроснику ВКЛ

| | Шкалы опросника | Прямые задания | Обратные задания |
|---|--------------------|----------------------------|----------------------|
| 1 | Ответственность | 11, 14, 27, 53, 72, 74 | 61, 69 |
| 2 | Инициативность | 1, 15, 28, 41, 48, 60 | 8, 20, 33, 62 |
| 3 | Решительность | 29, 63 | 2, 9, 21, 34, 49, 54 |
| 4 | Самостоятельность | 3, 30, 75 | 10, 22, 35, 42, 70 |
| 5 | Выдержка | 55, 64, 71, 73, 76 | 4, 36, 43, 68, 77 |
| 6 | Настойчивость | 23, 31, 50 | 16, 37, 44, 56 |
| 7 | Энергичность | 12, 17, 32, 38, 57, 65 | 5, 24, 45, 51 |
| 8 | Внимательность | 6, 25, 39, 66 | 13, 18, 46, 58 |
| 9 | Целеустремленность | 19, 26, 47, 52, 59, 67, 78 | 7, 40 |

Анкета на выявление родительских воспитательных установок в отношении практики наказания и некоторых параметров эмоционально – волевой сферы супругов. Автор – М.Перре. Перевод на русский язык – М. В. Чумаков.

Анкета на выявление родительского воспитательного поведения

Дорогая мама, дорогой папа!

Просим вас принять участие в изучении семейных воспитательных практик и ответить на ряд вопросов, касающихся того, с помощью каких средств вы дисциплинируете своих детей. Анкета касается воспитания детей, которым еще не исполнилось 16 лет. Мы Вас заранее благодарим за Ваше согласие и Ваше активное сотрудничество.

В случае, если Вы также имеете детей старше 16 лет, мы Вас просим заполнить анкету только в отношении детей, которые еще не достигли возраста 16 лет.

Несколько замечаний, которые помогут Вам правильно заполнить анкету.

Мы вас настоятельно просим работать ОДНОМУ, не советуясь с Вашим партнером. Не дискутируйте ни до, ни во время ответов, которые вы даете на различные вопросы, предлагаемые Вам в анкете. Если Вы желаете обсудить Ваши ответы и мнения с партнером, сделайте это только после того, как Вы самостоятельно заполните весь опросник. Но не меняйте, пожалуйста, ответы после обсуждения!

Некоторые формулировки Вам покажутся, может быть, трудно совместимыми с Вашей собственной ситуацией. В таком случае мы Вас просим выбрать ответ, который ближе всего к Вашему личному опыту. Не пропускайте ни одного вопроса, так как мы можем анализировать должным образом только анкеты, заполненные целиком. Не раздумывайте слишком долго над ответами, среди них нет «правильных» и «неправильных». Если Вы желаете внести уточнения, высказать критические замечания или сделать комментарии не стесняйтесь их сформулировать на полях или на обороте страниц опросника. Мы Вас не просим писать фамилию, имя и адрес ни на опроснике, ни на конверте, с помощью которого Вы нам его перешлете, так как мы хотим, чтобы этот опрос сохранял абсолютно анонимный характер.

Сначала мы Вам предложим восемь ситуаций, в которых представлены небольшие конфликты с детьми, на которые отец и (или) мать вынуждены реагировать. Мы Вам предлагаем выбор из 10-ти возможных вариантов поведения. Эти варианты наиболее часто упоминались родителями, когда они попадали в подобные ситуации.

Если Ваши собственные дети в другом возрасте, чем те, которых мы описываем в примерах, мы Вас просим представить сценку, поставить себя на место отца и (или) матери и ответить, какой была бы Ваша реакция в этом случае. Мы Вас просим поставить крестик в один из 6-ти квадратиков, который соответствует ответу, лучше всего соответствующему Вашему собственному мнению.

-Да, без сомнения я повел бы себя таким образом.

-Да, очень вероятно, что я повел бы себя таким образом.

-Да, вероятно, я повел бы себя таким образом.

-Я скорее всего избежал бы такого поведения.

-Вероятно, я не повел бы себя таким образом.

-Безусловно, я не повел бы себя таким образом.

Вопрос 1

Брат и сестра (4-х и 7-ми лет) ссорятся из-за книги. Вы вмешиваетесь и принимаете решение, что с этой книгой вначале имеет право играть младший ребенок, и только потом старший. Тогда старший ребенок впадает в сильный гнев и разрывает книгу у Вас на глазах.

Внимательно посмотрите каждое предложение и поставьте крестик в соответствующей клеточке.

Один ответ в каждой линии!

| В этой ситуации я бы себя повел(а) следующим образом: | Да, наверняка | Да, очень вероятно | Да, вероятно | Скорее всего, нет | Вероятно, нет | Никак нет |
|--|-------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Я ему запретил(а) бы смотреть телевизор в течение некоторого времени | 1/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Я ему (ей) дал(а) бы ясно понять, что он(она) меня огорчил(а) | 2/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Без долгих разговоров я ему(ей) дал(а) бы оплеуху | 3/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |

- Я его(ее) поставил(а) бы в угол на некоторое время и не обращал(а) бы на него никакого внимания 4/ 1 2 3 4 5 6
- Я сократил(а) бы ему(ей) карманные деньги 5/ 1 2 3 4 5 6
- Я бы его(ее) отшлепал(а) 6/ 1 2 3 4 5 6
- Я бы ему(ей) сказал(а), что в следующий раз он(она) получит строгое наказание 7/ 1 2 3 4 5 6
- Я потребовал(а) бы должным образом извиниться 8/ 1 2 3 4 5 6
- Я его(ее) лишил(а) бы чего-либо, что он(она) хочет и в обычное время я ему (ей) разрешаю (экскурсия, игрушка и т.д.) 9/ 1 2 3 4 5 6
- Я ему(ей) запретил(а) бы идти играть со своими друзьями (подружками) после обеда. 10/ 1 2 3 4 5 6

Вопрос 2

Чтобы наказать его за совершенную глупость Вы даете оплеуху Вашему ребенку в возрасте 10-ти лет. Он пытается Вам дать сдачи.

Внимательно посмотрите каждое предложение и поставьте крестик в соответствующей клеточке.

Один ответ в каждой линии!

| | | | | | | |
|---|---------------|--------------------|--------------|-------------------|---------------|----------------|
| В этой ситуации я бы себя повел(а) следующим образом: | Да, наверняка | Да, очень вероятно | Да, вероятно | Скорее всего, нет | Вероятно, нет | Нельзя сказать |
|---|---------------|--------------------|--------------|-------------------|---------------|----------------|

Я его(ее) лишил(а) бы чего-либо, что он(она) хочет и в обычное время я ему (ей) разрешаю (экскурсия, игрушка и т.д.) 11/ 1 2 3 4 5 6

| | | | | | |
|---|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Я сократил(а) бы ему(ей) карманные деньги | 12/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Я ему (ей) дал(а) бы ясно понять, что он(она) меня огорчил(а) | 13/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Я его(ее) поставил(а) бы в угол на некоторое время и не обращал(а) бы на него никакого внимания | 14/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Я бы его(ее) отшлепал(а) | 15/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Я бы ему(ей) сказал(а), что в следующий раз он(она) получит строгое наказание | 16/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Я ему запретил(а) бы смотреть телевизор в течение некоторого времени | 17/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Без долгих разговоров я ему(ей) дал(а) бы оплеуху | 18/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Я ему(ей) запретил(а) бы идти играть со своими друзьями(подружками) после обеда. | 19/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Я потребовал(а) бы должным образом извиниться | 20/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |

Вопрос 3

В качестве наказания за дерзость Вы заставляете Вашего ребенка 12 лет помочь Вам делать уборку. Он Вам дерзит в ответ.

Внимательно посмотрите каждое предложение и поставьте крестик в соответствующей клеточке.

Один ответ в каждой линии!

| В этой ситуации я бы себя повел(а) следующим образом: | Да, наверняка | Да, очень вероятно | Да, вероятно | Скорее всего, нет | Вероятно, нет | Наверняка нет |
|--|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------|
| Я ему запретил(а) бы смотреть телевизор в течение некоторого времени | 21/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> | |
| Я ему (ей) дал(а) бы ясно понять, что он(она) меня огорчил(а) | 22/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> | |
| Без долгих разговоров я ему(ей) дал(а) бы оплеуху | 23/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> | |
| Я его(ее) поставил(а) бы в угол на некоторое время и не обращал(а) бы на него никакого внимания | 24/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> | |
| Я сократил(а) бы ему(ей) карманные деньги | 25/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> | |
| Я бы его(ее) отшлепал(а) | 26/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> | |
| Я бы ему(ей) сказал(а), что в следующий раз он(она) получит строгое наказание | 27/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> | |
| Я потребовал(а) бы должным образом извиниться | 28/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> | |
| Я его(ее) лишил(а) бы чего-либо, что он(она) хочет и в обычное время я ему (ей) разрешаю (экскурсия, игрушка и т.д.) | 29/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> | |

Я ему(ей) запретил(а) бы идти играть со своими друзьями (подружками) после обеда. 30/ 1 2 3 4 5 6

Вопрос 4

В течение многих недель Ваш ребенок 9 лет делает уроки нерегулярно и небрежно. однажды он возвращается домой с дневником, полным плохих отметок.

Внимательно посмотрите каждое предложение и поставьте крестик в соответствующей клеточке.

Один

ответ в **каждой** линии!

| В этой ситуации я бы себя повел(а) следующим образом: | Да, наверняка | Да, очень вероятно | Да, вероятно | Скорее всего, нет | Вероятно, нет | Наверняка нет |
|---|---------------|--------------------|--------------|-------------------|---------------|---------------|
|---|---------------|--------------------|--------------|-------------------|---------------|---------------|

Я его(ее) лишил(а) бы чего-либо, что он(она) хочет и в обычное время я ему (ей) разрешаю (экскурсия, игрушка и т.д.) 31/ 1 2 3 4 5 6

Я сократил(а) бы ему(ей) карманные деньги 32/ 1 2 3 4 5 6

Я ему (ей) дал(а) бы ясно понять, что он(она) меня огорчил(а) 33/ 1 2 3 4 5 6

Я его(ее) поставил(а) бы в угол на некоторое время и не обращал(а) бы на него никакого внимания 34/ 1 2 3 4 5 6

Я бы его(ее) отшлепал(а) 35/ 1 2 3 4 5 6

Я бы ему(ей) сказал(а), что в следующий раз он(она) получит строгое наказание 36/ 1 2 3 4 5 6

Я ему запретил(а) бы смотреть телевизор в течение некоторого времени 37/ 1 2 3 4 5 6

Без долгих разговоров
я ему(ей) дал(а) бы оплеуху 38/ 1 2 3 4 5 6

Я ему(ей) запретил(а) бы
идти играть со своими
друзьями (подружками)
после обеда. 39/ 1 2 3 4 5 6

Я потребовал(а) бы
должным образом
извиниться 40/ 1 2 3 4 5 6

Вопрос 5

Классный руководитель Вашего ребенка (11 лет) звонит Вам и жалуется, что он не слушается, дерзит и нарушает нормальную работу класса.

Внимательно посмотрите каждое предложение и поставьте крестик в соответствующей клеточке.

Один ответ в каждой линии!

| В этой ситуации я бы себя повел(а) следующим образом: | Да, на- вер- няка | Да, очень веро- ятно | Да, веро- ятно | Скорее всего, нет | Веро- ятно, нет | На- вер- няка нет |
|---|----------------------------|-------------------------------|----------------------|-------------------------|-----------------------|----------------------------|
|---|----------------------------|-------------------------------|----------------------|-------------------------|-----------------------|----------------------------|

Я ему запретил(а) бы смот-
реть телевизор в течение
некоторого времени 41/ 1 2 3 4 5 6

Я ему (ей) дал(а) бы ясно
понять, что он(она) меня
огорчил(а) 42/ 1 2 3 4 5 6

Без долгих разговоров
я ему(ей) дал(а) бы оплеуху 43/ 1 2 3 4 5 6

Я его(ее) поставил(а) бы в
угол на некоторое время и
не обращал(а) бы на него
никакого внимания 44/ 1 2 3 4 5 6

Я сократил(а) бы ему(ей)
карманные деньги 45/ 1 2 3 4 5 6

Я бы его(ее) отшлепал(а) 46/ 1 2 3 4 5 6

Я бы ему(ей) сказал(а), что в следующий раз он(она) получит строгое наказание 47/ 1 2 3 4 5 6

Я потребовал(а) бы должным образом извиниться 48/ 1 2 3 4 5 6

Я его(ее) лишил(а) бы чего-либо, что он(она) хочет и в обычное время я ему (ей) разрешаю (экскурсия, игрушка и т.д.) 49/ 1 2 3 4 5 6

Я ему(ей) запретил(а) бы идти играть со своими друзьями (подружками) после обеда. 50/ 1 2 3 4 5 6

Вопрос 6

В обед Вы приготовили что-то поесть, что Ваш ребенок 7 лет не любит. Он упорно отказывается съесть даже маленький кусочек.

Внимательно посмотрите каждое предложение и поставьте крестик в соответствующей клеточке.

Один ответ в каждой линии!

| | | | | | | |
|---|---------------|--------------------|--------------|-------------------|---------------|---------------|
| В этой ситуации я бы себя повел(а) следующим образом: | Да, наверняка | Да, очень вероятно | Да, вероятно | Скорее всего, нет | Вероятно, нет | Наверняка нет |
|---|---------------|--------------------|--------------|-------------------|---------------|---------------|

Я его(ее) лишил(а) бы чего-либо, что он(она) хочет и в обычное время я ему (ей) разрешаю (экскурсия, игрушка и т.д.) 51/ 1 2 3 4 5 6

Я сократил(а) бы ему(ей) карманные деньги 52/ 1 2 3 4 5 6

Я ему (ей) дал(а) бы ясно понять, что он(она) меня огорчил(а) 53/ 1 2 3 4 5 6

Я его(ее) поставил(а) бы в угол на некоторое время и не обращал(а) бы на него никакого внимания 54/ 1 2 3 4 5 6

Я бы его(ее) отшлепал(а) 55/ 1 2 3 4 5 6

Я бы ему(ей) сказал(а), что в следующий раз он(она) получит строгое наказание 56/ 1 2 3 4 5 6

Я ему запретил(а) бы смотреть телевизор в течение некоторого времени 57/ 1 2 3 4 5 6

Без долгих разговоров я ему(ей) дал(а) бы оплеуху 58/ 1 2 3 4 5 6

Я ему(ей) запретил(а) бы идти играть со своими друзьями (подружками) после обеда. 59/ 1 2 3 4 5 6

Я потребовал(а) бы должным образом извиниться 60/ 1 2 3 4 5 6

Вопрос 7

Без какой-либо уважительной причины Ваш ребенок 12 лет вернулся домой с двухчасовым опозданием.

Внимательно посмотрите каждое предложение и поставьте крестик в соответствующей клеточке.

Один ответ в каждой линии!

| | | | | | | |
|---|---------------|--------------------|--------------|-------------------|---------------|---------------|
| В этой ситуации я бы себя повел(а) следующим образом: | Да, наверняка | Да, очень вероятно | Да, вероятно | Скорее всего, нет | Вероятно, нет | Наверняка нет |
|---|---------------|--------------------|--------------|-------------------|---------------|---------------|

Я ему запретил(а) бы смотреть телевизор в течение некоторого времени 61/ 1 2 3 4 5 6

- Я ему (ей) дал(а) бы ясно понять, что он(она) меня огорчил(а) 62/ 1 2 3 4 5 6
- Без долгих разговоров я ему(ей) дал(а) бы оплеуху 63/ 1 2 3 4 5 6
- Я его(ее) поставил(а) бы в угол на некоторое время и не обращал(а) бы на него никакого внимания 64/ 1 2 3 4 5 6
- Я сократил(а) бы ему(ей) карманные деньги 65/ 1 2 3 4 5 6
- Я бы его(ее) отшлепал(а) 66/ 1 2 3 4 5 6
- Я бы ему(ей) сказал(а), что в следующий раз он(она) получит строгое наказание 67/ 1 2 3 4 5 6
- Я потребовал(а) бы должным образом извиниться 68/ 1 2 3 4 5 6
- Я его(ее) лишил(а) бы чего-либо, что он(она) хочет и в обычное время я ему (ей) разрешаю (экскурсия, игрушка и т.д.) 69/ 1 2 3 4 5 6
- Я ему(ей) запретил(а) бы идти играть со своими друзьями (подружками) после обеда. 70/ 1 2 3 4 5 6

Вопрос 8

Вы обнаружили, что Ваш ребенок 8 лет утащил 100 рублей из Вашего кошелька.

Внимательно посмотрите каждое предложение и поставьте крестик в соответствующей клеточке.

Один ответ в каждой линии!

| В этой ситуации я бы себя повел(а) следующим образом: | Да, наверняка | Да, очень вероятно | Да, вероятно | Скорее всего, нет | Вероятно, нет | Наверняка нет |
|--|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Я его(ее) лишил(а) бы чего-либо, что он(она) хочет и в обычное время я ему (ей) разрешаю (экскурсия, игрушка и т.д.) | 71/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Я сократил(а) бы ему(ей) карманные деньги | 72/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Я ему (ей) дал(а) бы ясно понять, что он(она) меня огорчил(а) | 73/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Я его(ее) поставил(а) бы в угол на некоторое время и не обращал(а) бы на него никакого внимания | 74/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Я бы его(ее) отшлепал(а) | 75/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Я бы ему(ей) сказал(а), что в следующий раз он(она) получит строгое наказание | 76/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Я ему запретил(а) бы смотреть телевизор в течение некоторого времени | 77/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Без долгих разговоров я ему(ей) дал(а) бы оплеуху | 78/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |

Я ему(ей) запретил(а) бы идти играть со своими друзьями (подружками) после обеда. 79/ 1 2 3 4 5 6

Я потребовал(а) бы должным образом извиниться 80/ 1 2 3 4 5 6

Вопрос 9

Теперь мы Вам хотим представить на рассмотрение несколько видов наказаний, к которым родители прибегают достаточно легко. Мы Вас просим отметить, как часто Вы их используете, когда Ваш младший ребенок совершает проступок.

Не пропускайте ни одной строки и каждый раз поставьте крестик в соответствующей клеточке.

Один ответ в каждой линии!

| С какой частотой Вы используете следующие наказания: | Практически никогда | Очень редко | Редко | Иногда | Часто | Очень часто |
|--|---|-------------|-------|--------|-------|-------------|
| Сердиться | 81/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Отправлять ребенка в кровать или его комнату | 82/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Трепать за волосы | 83/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Задать порку (рукой) | 84/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Отшлепать | 85/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Запрещать смотреть телевизор | 86/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Временно запрещать выходить из дома | 87/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Давать оплеуху | 88/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Лишать десерта | 89/ 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> | | | | | |

Отправлять ребенка в кровать, лишив его ужина 90/ 1 2 3 4 5 6

Брать какой-нибудь предмет, чтобы стукнуть ребенка 91/ 1 2 3 4 5 6

Грозить ему строгим наказанием 92/ 1 2 3 4 5 6

Другое, а именно 93/

_____ 94/ 1 2 3 4 5 6

Вопрос 10

Теперь предлагаем Вам серию утверждений, которые касаются личных убеждений и характеристик.

Мы Вас просим внимательно прочитать каждую фразу, оценить, насколько утверждение верно или неверно в отношении Вас самих, Вашей личности и поставить крестик в соответствующем ответе.

Один ответ в каждой линии!

верно неверно

Я без колебания оказываю помощь человеку, если он испытывает трудности, даже если это ведет к тому, что я прерываю в самом разгаре свою работу 95/ 1 2

Иногда я не проявляю упорства в своей работе, если не получаю поощрения 96/ 1 2

Я иногда раздражаюсь, когда противятся моей воле 97/ 1 2

Я всегда внимательно слушаю, что говорит мой собеседник 98/ 1 2

Я всегда пытаюсь по мере возможности делать то, что я говорю 99/ 1 2

Для меня не очень трудно, достигать понимания с шумными и неприятными людьми 100/ 1 2

Когда я чего-либо не знаю, я всегда признаю это 101/ 1 2

Я всегда вежлив, даже с неприятными людьми 102/ 1 2

Я никогда не раздражаюсь, если меня просят об услуге 103/ 1 2

Вопрос 11

Я сейчас себя чувствую, из-за обязанностей, которые на меня ложатся в отношении воспитания моих детей или из-за ситуации в моей личной жизни в целом:

Один ответ в каждой линии!

Совсем не подавленным 104/ 1
Совсем немного подавленным 2
Немного подавленным 3
Достаточно подавленным 4
Очень подавленным 5
Крайне подавленным 6

Вопрос 12

В этом вопросе мы хотели бы узнать, что Вас особенно сильно раздражает в Ваших отношениях с **младшим ребенком** в Вашей семье.

Рассмотрите каждое утверждение и поставьте крестик там, где ответ Вам кажется наиболее соответствующим Вашей собственной ситуации.

Один ответ в каждой линии!

| Я раздражаюсь, когда мой ребенок... | Абсолютно не соответствует | Скорее не соответствует | Скорее соответствует | Абсолютно соответствует |
|---|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| ...не слушается | 105/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...плохо учится (или недостаточно работает в школе) | 106/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...неточен | 107/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...устраивает беспорядок | 108/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...недостаточно искренен и честен | 109/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|--|--------|--------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| ...недостаточно пунктуален | 110/ 1 | <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...плохо ведет себя за столом | 111/ 1 | <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...невежлив, недостаточно учтив, дерзко себя ведет | 112/ 1 | <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...не хочет помогать | 113/ 1 | <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...слишком много смотрит телевизор | 114/ 1 | <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...внезапно впадает в гнев | 115/ 1 | <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...слишком часто кричит | 116/ 1 | <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...ведет себя как неженка | 117/ 1 | <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...просыпается ночью | 118/ 1 | <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...недостаточно «ловкий», находчивый | 119/ 1 | <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...другое, а именно | 120/ | | | | |
| _____ | 121/ 1 | <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

Вопрос 13

В этом вопросе поставьте крестик в соответствующем квадратике.

Когда Вы в последний раз давали оплеуху, ударяли или шлепали (серьезно физически наказывали) Вашего ребенка.

Один ответ в каждой линии!

| | | | | |
|-------------------------------------|------|--------------------------|---|---------------------------|
| В течение последних 7 дней..... | 122/ | <input type="checkbox"/> | 1 | далее к 14 вопросу |
| В течение последних 4 недель | | <input type="checkbox"/> | 2 | далее к 14 вопросу |
| В течение последних 6 месяцев | | <input type="checkbox"/> | 3 | далее к 14 вопросу |
| Более 6 месяцев назад | | <input type="checkbox"/> | 4 | далее к 14 вопросу |
| Никогда | | <input type="checkbox"/> | 5 | далее к 17 вопросу |

Вопрос 14

Каков возраст этого ребенка (сегодня) лет 123/

Вопрос 15

Перед Вами лист, где перечислены причины, которые родители наиболее часто называют, когда их спрашивают, почему они физически наказали своих детей. Когда это произошло в последний раз с Вашим ребенком, отметьте, пожалуйста, крестиком какой причиной лично Вы руководствовались прибегая к этому виду наказания.

Можно выбрать несколько ответов!

- Мой ребенок что-то сломал 124/ 1
- Мой ребенок мне причинил физическую боль 2
- Мой ребенок был не прав в отношении своей сестры и/или брата 3
- Мой ребенок был не прав в отношении других детей 4
- Мой ребенок жестоко обошелся с нашим домашним животным .. 5
- Мой ребенок повел себя конфликтно в отношении других 6
- Мой ребенок принес домой плохие отметки 7
- Мой ребенок упорно отказывался слушаться 8
- Мой ребенок меня раздражал, действовал мне на нервы 9
- Он был разгневан и резко обвинял других 10
- Он много раз вставал в течение ночи 11
- Он много кричал 12
- Я был напряжен, в состоянии стресса, раздражен 13
- Я был усталым, на пределе нервов и сил 14
- Другие причины, а именно: 15
-

Вопрос 16

Что Вы сделали в последний раз, когда физически наказали одного из Ваших детей? Что Вы подумали и испытали?

Ответьте на каждое предложение, ставя крестик в подходящий квадратик.

Один ответ в каждой линии!

| | Абсолютно не соответ- ствует | Скорее не соответ- ствует | Скорее соответ- ствует | Абсолютно соответ- ствует |
|--|------------------------------------|---------------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| Я подумал(а): «Дети очень хорошо могут переносить, когда их времяот времени шлепают» | 125/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| Меня мучила совесть | 126/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| Я сам себя строго упрекнул за то, что его ударил | 127/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| Я это обсудил с моим партнером | 128/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| Немного позже я утешил своего ребенка | 129/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| Немного позже я попросил у своего ребенка прощения | 130/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| Я подумал: «Время от времени крепко наказывать – это иногда хорошее средство» | 131/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| У меня нет собственного мнения по этому вопросу | 132/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ...другое, а именно | 133/ | | | |
| _____ | 134/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

Вопрос 17

Как часто Ваши родители использовали в отношении Вас следующие наказания в Ваши детские годы

Не пропускайте ни одной строки и каждый раз поставьте крестик в соответствующей клеточке.

Один ответ в каждой линии!

| С какой частотой Ваши родители использовали следующие наказания: | Практически никогда | Очень редко | Редко да | Иногда | Часто | Очень часто |
|--|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Сердиться | 135/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Отправлять ребенка в кровать или его комнату | 136/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Трепать за волосы | 137/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Задать порку (рукой) | 134/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Отшлепать | 139/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Запрещать смотреть телевизор | 140/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Временно запрещать выходить из дома | 141/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Давать оплеуху | 142/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Лишать десерта | 143/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Отправлять ребенка в кровать, лишив его ужина | 144/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Брать какой-нибудь предмет, чтобы стукнуть ребенка | 145/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Грозить ему строгим наказанием | 146/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Другое, а именно | 147/ | | | | | |
| _____ | 148/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |

Перейдите, пожалуйста, к анкетным данным

Сведения об интервьюируемом

Мы Вас просим дать нам некоторую информацию о Вас и Вашей семье. Поставьте крестик в квадратик, соответствующий подходящему ответу или описанию.

А) Каков Ваш возраст? лет 149/

В) Пол:

Мужской 150/ 1

Женский 2

С) Какое у Вас образование?

Начальное 151/ 1

Неполное среднее (9 кл.) 2

Среднее 3

Среднее специальное 4

Незаконченное высшее 5

Высшее 6

Д) Какова Ваша профессиональная активность?

У меня нет профессиональной активности... 152/1 **перейдите к Е)**

Я работаю меньше 20 часов в неделю 2 **перейдите к F)**

Я работаю более 20 часов в неделю 3 **перейдите к F)**

Е) У Вас нет оплачиваемой профессиональной активности. Чем Вы занимаетесь?

Я.....

Учащийся 153/ 1 **перейдите к G)**

- Пенсионер 2 **перейдите к G)**
- Домохозяйка/домохозяин 3 **перейдите к G)**
- Безработный 4 **перейдите к G)**
- Другое, а именно: _____ 5 **перейдите к G)**

F) У Вас есть профессиональная активность. Какова она?

- Я.....
-независимый, свободный художник, артист и т.д 154/ 1
-владелец предприятия, коммерсант и т.д. 2
-директор, начальник отдела, службы, мастер 3
-инженер, бухгалтер, администратор 4
-служащий, чиновник 5
-фермер, сельхозработник 6
-квалифицированный рабочий 7
-рабочий 8
-ученик мастера 9
-другая профессия, а именно _____ 10

G) Семейное положение

Один ответ

- Холостой (незамужняя), состою в гражданском браке 155/ 1 **перейдите к H)**
- Женат (замужем) 2 **перейдите к H)**
- Женат (замужем) вторично 3 **перейдите к H)**
- Разведен (разведена) 4 **перейдите к H)**
- Вдова/ вдовец 5 **перейдите к L1)**
- Холостой(незамужняя), живу один(одна) 6 **перейдите к L1)**

Н) Какое образование у Вашего партнера?

- Начальное 156/ 1
- Неполное среднее (9 кл.) 2
- Среднее 3
- Среднее специальное 4
- Незаконченное высшее 5
- Высшее 6

И) Какова профессиональная активность Вашего партнера?

- У него(нее) нет профессиональной активности 157/ 1 **перейдите к К)**
- Он(она) работает меньше 20 часов в неделю 2 **перейдите к Л)**
- Он(она) работает более 20 часов в неделю 3 **перейдите к Л)**

К) У Вашего партнера нет оплачиваемой профессиональной активности. Чем он (она) занимается? Он (она).....

- Учащийся 158/ 1 **перейдите к Л1)**
- Пенсионер(ка) 2 **перейдите к Л1)**
- Домохозяйка/домохозяин 3 **перейдите к Л1)**
- Безработный (ая)..... 4 **перейдите к Л1)**
- Другое, а именно: _____ 5 **перейдите к Л1)**

Л) У Вашего партнера есть профессиональная активность. Какова она?

- Он (она).....
-независимый, свободный художник, артист и т.д. 159/ 1
-владелец предприятия, коммерсант и т.д. 2
-директор, начальник отдела, службы, мастер 3
-инженер, бухгалтер, администратор 4
-служащий, чиновник 5
-фермер, сельхозработник 6

-квалифицированный рабочий..... 7
-рабочий..... 8
-ученик мастера..... 9
-другая профессия, а именно _____ 10

L1) На каком языке говорили у Вас дома, когда Вы были ребенком?
 Отметьте, пожалуйста **не более двух языков**

160/

L2) Пережили ли Вы одну или несколько трудных ситуаций в Вашей семье в течение шести последних месяцев?

- Да 161/ 1
- Нет 2

Если да, то в какой мере эта проблема влияет на Вас в настоящий момент?

- Вовсе нет 162/ 1
- Немного 2
- Средне 3
- Сильно 4

Вопрос L3

Как протекает Ваша совместная жизнь в семье? Скажите пожалуйста, в какой степени Вы удовлетворены в каждой из перечисленных областей. Отвечайте, пожалуйста, спонтанно.

Отметьте соответствующий квадратик в каждой линии.

Один ответ в каждой линии!

| В какой мере Вы лично удовлетворены ... | неудовлетворен | | | удовлетворен | | |
|---|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | <i>очень</i> | <i>достаточ-</i> | <i>скорее</i> | <i>скорее</i> | <i>достаточ-</i> | <i>очень</i> |
| | <i>но</i> | | | | <i>но</i> | |
| ... способностью Вашей семьи контролировать стрессовые ситуации | 163/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| ...распределением обязанностей в Вашей семье | 164/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |

...тем, каким образом 165/ 1 2 3 4 5 6
обсуждаются проблемы
и принимаются реше-
ния в Вашей семье

...тем, как члены Вашей 166/ 1 2 3 4 5 6
семьи заботятся друг
о друге

...климатом, атмосфе- 167/ 1 2 3 4 5 6
рой, которая обычно
царит в вашей семье

Вопрос L4

Как часто Вы чувствуете себя....

Один ответ в каждой линии!

| | очень редко | от случая к случаю | часто | очень часто |
|--------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| ..печальным, подавленным | 168/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ..тревожным,беспокойным | 169/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ..радостным, счастливым | 170/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ..виноватым, ответственным | 171/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ..гордым,довольным собой | 172/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ..смущенным, сконфуженным | 173/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ..раздосадованным, неудовлетворенным | 174/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

Вопрос L5

По Вашему мнению, как часто Ваш компаньон чувствует себя....

Один ответ в каждой линии!

| | очень редко | от случая к случаю | часто | очень часто |
|--------------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| ..печальным, подавленным | 175/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| ..тревожным,беспокойным | 176/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

- ..радостным, счастливым 177/ 1 2 3 4
- ..виноватым, ответственным 178/ 1 2 3 4
- ..гордым, довольным собой 179/ 1 2 3 4
- ..смущенным, сконфуженным 180/ 1 2 3 4
- ..раздосадованным, неудовлетворенным 181/ 1 2 3 4

М) Сколько членов семьи сейчас живет в Вашем доме (квартире)? человек 182/

Н) Сколько у Вас детей? детей 183/

О) Каков возраст самого младшего ребенка (кол-во лет)? лет 184/

Пол

Мужской 185/ 1

Женский 2

Каков возраст 2 -го ребенка (кол-во лет)? лет 186/

Пол

Мужской 187/ 1

Женский 2

Каков возраст 3 -го ребенка (кол-во лет)? лет 188/

Пол

Мужской 189/ 1

Женский 2

Каков возраст 4 -го ребенка (кол-во лет)? лет 190/

Пол

Мужской 191/ 1
Женский 2

Каков возраст 5 -го ребенка (кол-во лет)?

лет 192/

Пол

Мужской 193/ 1

Женский 2

Каков возраст 6 -го ребенка (кол-во лет)?

лет 194/

Пол

Мужской 195/ 1

Женский 2

Каков возраст 7 -го ребенка (кол-во лет)?

лет 196/

Пол

Мужской 197/ 1

Женский 2

Каков возраст 8 -го ребенка (кол-во лет)?

лет 198/

Пол

Мужской 199/ 1

Женский 2

Каков возраст 9 -го ребенка (кол-во лет)?

лет 200/

Пол

Мужской 201/ 1

Женский 2

Каков возраст 10 -го ребенка (кол-во лет)?

| | | |
|--|--|----------|
| | | лет 202/ |
|--|--|----------|

Пол

Мужской 203/ 1

Женский 2

Вопрос О1

Опишите, пожалуйста, Вашего **старшего** ребенка, представляя его поведение за последний месяц.

Отметьте, пожалуйста, нужный квадратик в каждой линии.

Один ответ в каждой линии!

| | не подходит | частично подходит | полностью подходит |
|--|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Возбужден, сверхактивен, не может долго оставаться спокойным | 204/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Часто испытывает головную боль, боль в желудке, или тошноту | 205/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Может уступать, делиться с другими детьми | 206/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Часто испытывает внезапные вспышки гнева, раздражения | 207/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Предпочитает играть один | 208/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Легко подчиняется, вовлекается | 209/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Часто подавлен, печален | 210/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Сочувствует, сострадает, когда у других горе | 211/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Есть ребенок, с которым он играет с особенным удовольствием | 212/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Придирается к другим детям | 213/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| В общем уважаем другими детьми | 214/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Трудно сосредотачивается на чем -то, легко отвлекается | 215/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Неуверенный, боязливый | 216/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Другие насмеваются над ним, притесняют его | 217/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Охотно участвует (например, когда нужно навести порядок), с охотой помогает | 218/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Думает, прежде чем действовать | 219/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Умышленно портит чужие вещи | 220/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |

| | | | |
|--|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Бойтся определенных ситуаций, людей, животных или вещей | 221/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Имеет проблемы с едой | 222/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Может длительно играть один, доводит задуманное до конца | 223/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Заинтересован, любознателен, активен | 224/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| У него плохой сон, он возбужден | 225/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Очень эмоционально на все реагирует | 226/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Часто заторможен | 227/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Имеет проблемы со стулом, подмачивает трусы | 228/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |

P) Сколько комнат в квартире или доме, где Вы сейчас живете (не считая кухни, туалета и ванной)?

Число комнат 229/

Вопрос P1

Скажите пожалуйста, с какой частотой Вы употребляли за **последние 12 месяцев** следующие вещества:

Один ответ в каждой линии!

| | никогда | от времени | от времени | - часто | ежед- невно | несколько раз в день |
|-----------|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------|
| лекарства | 230/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | |
| алкоголь | 231/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | |
| наркотики | 232/ 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | |

Q) Есть ли место для игр или возможности пригласить детей играть вне дома, квартиры?

| | |
|-------------------------------|---------------------------------|
| Один ответ | |
| рядом с домом | 233/ 1 <input type="checkbox"/> |
| в пределах квартала | 2 <input type="checkbox"/> |
| нет никакой возможности | 3 <input type="checkbox"/> |

R) Сколько жителей насчитывает Ваш город, деревня?

более 10 000 234/ 1

менее 10 000 2

S) Сколько часов Вы проводите , занимаясь своими детьми в не-
праздничные, не выходные дни?

Количество ЧАСОВ в среднем в день 235/

**Если Вы отметили цифры 1,2,3 или 4 в пункте G, ответьте, пожа-
луй-ста, на этот вопрос**

T) Сколько времени Ваш партнер занимается с Вашими детьми в не-
праздничные, не выходные дни?

Количество ЧАСОВ в среднем в день 236/

Мы Вас сердечно благодарим за то, что Вы ответили на все вопросы!

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ – ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОЛЕВОГО ЧЕЛОВЕКА

| | | |
|-----------------|------------------|------------------------|
| Авторитарный | Безмятежный | Властный |
| Аккуратный | Безнадзорный | Веротерпимый |
| Активный | Безопасный | Всесторонний |
| Аналитичный | Безропотный | Верноподданный |
| Аскетичный | Безконтрольный | Влиятельный |
| Адекватный | Безискусственный | Вменяемый |
| Авантюристичный | Бесценный | Внимательный |
| Атлетичный | Бравый | Возвышенный |
| Аутентичный | Бодрый | Вольный |
| Агрессивный | Бойкий | Враждебный |
| Бессовестный | Бесноватый | Всесильный |
| Бесстыдный | Бестрепетный | Высокопроизводительный |
| Безошибочный | Бесстрашный | Великодушный |
| Безжалостный | Беспристрастный | Величавый |
| Блестящий | Беспечальный | Властолюбивый |
| Безотказный | Бескорыстный | Воздержанный |
| Безропотный | Благополучный | Восходящий |
| Безумный | Благодарный | Взрослый |
| Бесподобный | Благожелательный | Везучий |
| Блистательный | Благоверный | Верующий |
| Банальный | Благовидный | Вероломный |
| Безукоризненный | Благодетельный | Важный |
| Благонравный | Благонадежный | Верный |
| Блудливый | Благоразумный | Веселый |
| Бесшабашный | Благовоспитанный | Взыскательный |
| Безжалостный | Благопристойный | Внушительный |
| Бесцеремонный | Благородный | Впечатлительный |
| Бесстрастный | Бывалый | Выразительный |
| Безупречный | Богатый | Везучий |
| Буйный | Бесполоый | Вездесущий |
| Бережливый | Ведущий | Вольнодумный |
| Боевой | Воспитанный | Взрывной |
| Быстрый | Выдержанный | Воинственный |
| Бесконфликтный | Веский | Великодержавный |
| Безустанный | Всемогущий | Вездесущий |
| Беззастенчивый | Всепобеждающий | Владельческий |
| Беззлобный | Выносливый | Всеведущий |
| Безрассудный | Вдумчивый | Вышестоящий |
| Безудержный | Вежливый | Воинственный |

| | | |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| Внушительный | Достойный | Значительный |
| Восхитительный | Демократичный | Заводной |
| Впечатляющий | Дипломатичный | Загадочный |
| Владетельный | Добычливый | Законопослушный |
| Вхожий | Денежный | Заматерелый |
| Видный | Деликатный | Зажиточный |
| Грешный | Дерзкий | Знаменитый |
| Говорливый | Деспотичный | Значительный |
| Горделивый | Деятельный | Знойный |
| Главный | Даровитый | Заразительный |
| Галантный | Дерзновенный | Импозантный |
| Горячий | Детальный | Изумительный |
| Гордый | Деятельный | Инициативный |
| Гибкий | Добросердечный | Интеллектуальный |
| Гармоничный | Деспотичный | Интеллигентный |
| Гениальный | Доблестный | Интересный |
| Грамотный | Дубовый | Исполнительный |
| Глубокий | Дотошный | Исключительный |
| Грациозный | Естественный | Изворотливый |
| Гуманный | Жизнеутверждающий | Изменчивый |
| Добрый | Жизнеспособный | Импульсивный |
| Дисциплинированный | Живучий | Идеалистичный |
| Дальновидный | Жесткий | Инакомыслящий |
| Дееспособный | Жизнедеятельный | Изошренный |
| Думающий | Железный | Конкретный |
| Духовный | Женолюбивый | Категоричный |
| Даровитый | Жестокий | Критичный |
| Деловой | Жизнерадостный | Конструктивный |
| Деловитый | Жилистый | Конфликтный |
| Дельный | Жертвенный | Корректный |
| Динамичный | Желанный | Культурный |
| Добронравный | Здравомыслящий | Крепкий |
| Добропорядочный | Заботливый | Компанейский |
| Добросовестный | Заинтересованный | Красивый |
| Добродушный | Закрытый | Квалифицированный |
| Доброжелательный | Земной | Криминальный |
| Дружелюбный | Зрелый | Логичный |
| Душевный | Запоминающийся | Ловкий |
| Довольный | Закаленный | Лояльный |
| Догадливый | Запасливый | Любопытный |
| Доверенный | Занятой | Ладный |

| | | |
|-------------------|------------------|--------------------|
| Легендарный | Незаменимый | Отчаянный |
| Лихой | Необыкновенный | Образованный |
| Лабильный | Непреклонный | Объективный |
| Лукавый | Непосредственный | Обязательный |
| Либеральный | Начитанный | Отважный |
| Легкий | неоцененный | Ответственный |
| Миролюбивый | Непримиримый | Опытный |
| Мудрый | Натренированный | Осведомленный |
| Многообещающий | Невозмутимый | Основательный |
| Мужественный | Неколебимый | Обыкновенный |
| Максималистичный | Нормальный | Опасный |
| Методичный | Нахальный | Образцовый |
| Многогранный | Неравнодушный | Общительный |
| Маневренный | Натянутый | Озабоченный |
| Мобильный | Находчивый | Осмотрительный |
| Морозоустойчивый | Неглупый | Оживленный |
| Мощный | Необузданный | Оперативный |
| Многозначительный | Необычный | Обходительный |
| Милосердный | Незамысловатый | Особенный |
| Мускулистый | Неповторимый | Обаятельный |
| Могущественный | Неприступный | Обособленный |
| Маститый | Непроницаемый | Открытый |
| Модный | Несокрушимый | Оборотистый |
| мечтательный | Неукротимый | Подавляющий |
| Мужеподобный | Неуязвимый | Перспективный |
| Многообещающий | Нравственный | Практичный |
| Независимый | Непринужденный | Прямой |
| Навязчивый | Неувядаемый | Прогрессивный |
| Надежный | Неумолимый | Продуктивный |
| Настырный | Неробкий | Правильный |
| Неизменный | Недюжинный | Привередливый |
| Недоверчивый | Начальственный | Предусмотрительный |
| Неподкупный | непобедимый | Проницательный |
| Непоколебимый | неприступный | Прямодушный |
| Неравнодушный | наглый | Пытливый |
| Несгибаемый | Неустрашимый | Положительный |
| Напряженный | Неугомонный | Порядочный |
| Неустанный | Организованный | Прилежный |
| Нравственный | Одержимый | Пунктуальный |
| Наблюдательный | Одухотворенный | Парадоксальный |
| Настойчивый | Оптимистичный | Планомерный |

| | | |
|-------------------|------------------|------------------|
| Постоянный | Разговорчивый | Самоотверженный |
| Подтянутый | Реакционный | Сбалансированный |
| Противоречивый | Разрушительный | Серьезный |
| Поворотливый | Решительный | Системный |
| Подвижный | Разумный | Способный |
| Проворный | Разборчивый | Стабильный |
| Порывистый | Разнообразный | Самобытный |
| Прозорливый | Рассудительный | Самодавлеющий |
| Последовательный | Расчетливый | Самоуправный |
| Профессиональный | Рационалистичный | Своенравный |
| Прямой | Революционный | Систематичный |
| Привлекательный | Располагающий | Содержательный |
| Позитивный | Реалистичный | Смелый |
| Поразительный | Разносторонний | Свободный |
| Платежеспособный | Радикальный | Сознательный |
| Педантичный | Радостный | Сведущий |
| Полезный | Развитой | Смирный |
| Плодотворный | Размеренный | Спокойный |
| Пластичный | Рациональный | Скромный |
| Производительный | Результативный | Совестливый |
| Произвольный | Реальный | Спонтанный |
| Плутоватый | Респектабельный | Сообразительный |
| Проверенный | Редкостный | Своеобразный |
| Подтянутый | Разборчивый | Самонадеянный |
| Плечистый | Рабочий | Совершенный |
| Производительный | Самостоятельный | Самоуправляемый |
| Практичный | Свободомыслящий | Славный |
| Покладистый | Стойкий | Сладострастный |
| Примерный | Сильный | Современный |
| Полемичный | Самоуверенный | Справедливый |
| Прихотливый | Своевольный | Сложный |
| Породистый | Стремительный | Строгий |
| Превосходный | Самодвижущийся | Суетный |
| Привелигированный | Собранный | Сумбурный |
| Передовой | Самовластный | Трудлюбивый |
| Практичный | Самозарядный | Терпеливый |
| Правдивый | Самолюбивый | Труженический |
| Плодотворный | Самовольный | Темпераментный |
| Правоверный | Скандальный | Трудоспособный |
| Переменчивый | Склочный | Тренированный |
| Пронырливый | Состоятельный | Твердый |

| | |
|-------------------|-----------------|
| Толковый | Честолюбивый |
| Трезвый | Эротичный |
| Терпкий | Эгоистичный |
| Твердолобый | Эффективный |
| Таинственный | Энергичный |
| Торжественный | Экономный |
| Умопомрачительный | Экстравагантный |
| Участливый | Этичный |
| Убойный | Эстетичный |
| Увлекающийся | Эгоцентричный |
| Умиротворенный | Широкий |
| Ухватистый | Шутливый |
| Уверенный | Шумный |
| Убежденный | Юркий |
| Устремленный | Яркий |
| Убедительный | Ядовитый |
| Уважительный | |
| Устойчивый | |
| Упорный | |
| Усидчивый | |
| Уравновешенный | |
| Участливый | |
| Функциональный | |
| Философский | |
| Физкультурный | |
| Хладнокровный | |
| Хозяйственный | |
| Хваткий | |
| Хитрый | |
| Храбрый | |
| Хороший | |
| Хулиганистый | |
| Целеустремленный | |
| Целомудренный | |
| Целесообразный | |
| Цепкий | |
| Цивилизованный | |
| Честный | |
| Человеколюбивый | |
| Человеческий | |
| Чувственный | |

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

**ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ – ХАРАКТЕРИСТИКИ БЕЗВОЛЬНОГО
ЧЕЛОВЕКА**

| | | |
|-----------------|-------------------|------------------|
| Агрессивный | Безучастный | Беспорядочный |
| Аффектированный | Бессильный | Беспутный |
| Антипатичный | Бесхарактерный | Бесцеремонный |
| Аморальный | Безропотный | Богобоязненный |
| Анархичный | Безинициативный | Бесхозяйственный |
| Аскетичный | Беспомощный | Банальный |
| Адекватный | Балованный | Безотлучный |
| Аккуратный | Безалаберный | Блудный |
| Авантюристичный | Безвредный | Блудливый |
| Безрадостный | Беззлобный | Безмолвный |
| Бесправный | Безответственный | Бесхитростный |
| Бесстрастный | Бессистемный | Безопасный |
| Бесформенный | Беспечный | Беззаветный |
| Бесстыдный | Бездыханный | Беззастенчивый |
| Бесчувственный | Бессловесный | Безустанный |
| Бесконтрольный | Бездеятельный | Беспардонный |
| Безбожный | Беззубый | Бесподобный |
| Безголовый | Безрассудный | Бестактный |
| Бездарный | Безрезультатный | Бесцеремонный |
| Безденжный | Бесноватый | Бесшабашный |
| Беспокойный | Бесперспективный | Блатной |
| Болтливый | Бесконфликтный | Бодрый |
| Безжизненный | Безликий | Бойкий |
| Безмозглый | Безнадежный | Безрадостный |
| Безмятежный | Безыдейный | Буйный |
| Безобразный | Беспозвоночный | Благородный |
| Безрукий | Бесцветный | Благоразумный |
| Бездушный | Безобидный | бестолковый |
| Безуспешный | Бесцельный | Беспардонный |
| Бескультурный | Бездумный | Беспристрастный |
| Бесплодный | Беззащитный | Богохульный |
| Бесполезный | Безъязыкий | Бережливый |
| Болезненный | Бессодержательный | Битый |
| Безгласный | Бесполезный | Брезгливый |
| Безотказный | Безработный | Благовоспитанный |
| Беззаботный | Безудержный | Благообразный |
| Беззащитный | Безумный | Большой |
| Безразличный | Безумолчный | Ведомый |

| | | |
|-----------------|------------------|----------------------|
| Возбудимый | Гибкий | Детальный |
| Ветренный | Гадливый | Ехидный |
| Вольнодумный | Глинистый | Единоличный |
| Виноватый | Говорливый | Жалкий |
| Вредоносный | Грешный | Жалобный |
| Всеядный | Громогласный | Жилистый |
| Вязкий | Груженный | Желчный |
| Вареный | Гладкий | Желанный |
| Восприимчивый | Гуманный | Жертвенный |
| Впечатлительный | Гуттаперчевый | Женственный |
| ворчливый | Гневливый | Жуликоватый |
| Вертлявый | Депрессивный | Женоненавистнический |
| Верноподданный | Диффузный | Жестокий |
| Второразрядный | Доверчивый | Животный |
| Визгливый | Докучливый | Заводной |
| Внушительный | Дерганый | Затрапезный |
| Вменяемый | Доверенный | Зависимый |
| Возвышенный | Дохлый | Заурядный |
| Взволнованный | Дряблый | Зыбкий |
| Влюбчивый | Дряхлый | Законопослушный |
| Вымуштрованный | Добрый | Злопамятный |
| Воздержанный | Досадливый | Задерганый |
| Везучий | Догматичный | Закрытый |
| Вероломный | Душевный | Замкнутый |
| Вороватый | Добродушный | Здравомыслящий |
| Вспыльчивый | Доступный | Замученный |
| Веротерпимый | Дотошный | Запуганный |
| Веселый | Дружелюбный | Забычивый |
| Взрывной | Доброжелательный | Запущенный |
| Вдумчивый | Добросердечный | Завистливый |
| Второсортный | Дерзкий | Зловредный |
| Враждебный | Дебелый | Злорадный |
| Вежливый | Двуязычный | Завалящий |
| Выдержанный | Дикий | Забавный |
| Вшивый | Дремучий | Заносчивый |
| Верующий | Деликатный | Занудливый |
| Всеядный | Дурашливый | Злоязычный |
| Вялый | Девственный | Задрипаный |
| Гонимый | Душевнобольной | Заспанный |
| Глупый | Дипломатичный | Задумчивый |
| Грубый | Демонстративный | Искушенный |

| | | |
|----------------|-------------------|----------------------|
| Инфантильный | Лиричный | Неуверенный |
| Избалованный | Льстивый | Неадекватный |
| Изнеженный | Лживый | Недисциплинированный |
| Изможденный | Мечтательный | Недальновидный |
| Инакомыслящий | Мягкий | Нежизнеспособный |
| Ипохондричный | Мякотелый | Несамостоятельный |
| Исполнительный | Малодушный | Нестойкий |
| Искусственный | Малосильный | Неэнергичный |
| Испуганный | Меланхолический | Небоевой |
| Изменяемый | Мешковатый | Невнимательный |
| Искушенный | Мнительный | Нерешительный |
| Испитой | Мрачный | Наивный |
| Иррациональный | Мертвый | Нетерпимый |
| Издерганный | Миролюбивый | Несовершенный |
| Истеричный | Маловажный | Незаметный |
| Истерзанный | Мнительный | Непостоянный |
| Изменчивый | Меркантильный | Надоедливый |
| Изворотливый | Маниакальный | Неблагонадежный |
| Импульсивный | Маловерный | Неизвестный |
| Изолированный | Маневренный | Немощный |
| Извращенный | Манерный | Неопределенный |
| Криминальный | Медлительный | Неудачливый |
| Колкий | Многозначный | Никудышный |
| Канительный | Мстительный | Недоразвитый |
| Конфликтный | Мягкосердечный | Неживой |
| Крикливый | Многогранный | Непроизводительный |
| Кропотливый | Многострадальный | Неуспевающий |
| Конфузливый | Молчаливый | Нудный |
| Колблюющийся | Мутный | Настырный |
| Ленивый | Многообещающий | Назойливый |
| Лишний | Навязчивый | Недосягаемый |
| Легкий | Несчастный | Неврастеничный |
| Легкомысленный | Неаккуратный | Неподкупный |
| Лежачий | Невыдержанный | Неуживчивый |
| Лохматый | Невлиятельный | Неглупый |
| Лабильный | Ненадежный | Неустойчивый |
| Ладный | Неорганизованный | Необузданный |
| Ловкий | Невыносливый | Неприкаянный |
| Любопытный | Неделовой | Неверный |
| Лицемерный | Ненастойчивый | Несостоятельный |
| Легковесный | Несамостоятельный | Ничтожный |
| Лояльный | Нетрудолюбивый | Невыскательный |

| | | |
|------------------|-----------------|--------------------|
| Неумеренный | Ограниченный | Подходящий |
| Небрежный | Односторонний | Поэтический |
| Нездоровый | Однобокий | Презренный |
| Непонятливый | Окостенелый | Принужденный |
| Неприятный | Ослабленный | Похотливый |
| Несчастливый | Образованный | Простой |
| Незамысловатый | Отчаянный | Подхалимистый |
| Недалекий | Обыкновенный | Пуганный |
| Нескладный | Озлобленный | Податливый |
| Недобросовестный | Отсутствующий | Пластичный |
| Неподвижный | Общительный | Постылый |
| Невозмутимый | Обособленный | Поверхностный |
| Недостойный | Одержимый | Примитивный |
| Ненасытный | Ожесточенный | Пришибленный |
| Непоседливый | Опасный | Пугливый |
| Нерадивый | Озабоченный | Платежеспособный |
| Неуклюжий | Обходительный | Подобострастный |
| Навязчивый | Официальный | Притворный |
| Неустроенный | Обидчивый | Понятливый |
| Неловкий | Подозрительный | Правильный |
| Незадачливый | Пассивный | Пакостный |
| Неразумный | Покладистый | Прилежный |
| Недовольный | Подавленный | Пухлый |
| Нервнобольной | Простосердечный | Печальный |
| Нервозный | Переменчивый | Признательный |
| Невозмутимый | Покоренный | Противоречивый |
| Необузданный | Посредственный | Простецкий |
| Непринужденный | Простодушный | Произвольный |
| Неробкий | Повинующийся | Паразитарный |
| Нетерпимый | Педантичный | Подконтрольный |
| Нескромный | Понурый | Подотчетный |
| Напряженный | Придушенный | Плюгавый |
| Отрицательный | Продажный | Привередливый |
| Осмотрительный | Пронырливый | Подвижный |
| Отчаянный | Пагубный | Парадоксальный |
| Обычный | Первобытный | Порывистый |
| Одинокий | Поверхностный | Предусмотрительный |
| Опустошенный | Полусонный | Прогибающийся |
| Отрешенный | Прилипчивый | Разнузданный |
| Обреченный | Пьющий | Растерянный |
| Отверженный | Пессимистичный | Разболтанный |
| Ответственный | Приблудный | Разношерстный |

| | | |
|------------------|----------------|------------------|
| Рассеянный | Совестливый | Уравновешенный |
| Расхлябанный | Страдальческий | Унылый |
| Регрессивный | Субъективный | Усидчивый |
| Развязный | Случайный | Усталый |
| Распущенный | Сомнительный | Ущербный |
| Ребячливый | Слащавый | Узкий |
| Раздражительный | Слизняковый | Упавший |
| Расслабленный | Спокойный | Увлекательный |
| Разочарованный | Статичный | Увлекающийся |
| Реалистичный | Скотский | Флегматичный |
| Равнодушный | Самонадеянный | Флюгерный |
| Разнохарактерный | Самоуверенный | Фаталистичный |
| Ревностный | Сумашедший | Фальшивый |
| Разговорчивый | Себялюбивый | Фанатичный |
| Резкий | Склочный | Фасонистый |
| Романтичный | Сердобольный | Холеричный |
| Размеренный | Скрытый | Хаотичный |
| Ревнивый | Смирный | Хамелеонистый |
| Растрепанный | Совестливый | Халатный |
| Расточительный | Самодовольный | Хладнокровный |
| Суетный | Скандалный | Халтурный |
| Слабохарактерный | Тормозной | Худой |
| Слабосильный | Толстокожий | Хвастливый |
| Сомневающийся | Тонкий | Шаблонный |
| Сентиментальный | Трухлявый | Шаткий |
| Слабонервный | Тупоголовый | Шаловливый |
| Слабый | Тихий | Шелудивый |
| Созерцательный | Терпеливый | Шумный |
| Сумбурный | Тревожный | Шутливый |
| Скромный | Тягучий | Чувственный |
| Скользкий | Твердолобый | Черствый |
| Станный | Тягостный | Циничный |
| Скептический | Трагический | Щуплый |
| Скрытый | Уступчивый | Экзальтированный |
| Слезливый | Управляемый | Элегичный |
| Сумрачный | Уязвимый | Эластичный |
| Сбивчивый | Угодливый | Юркий |
| Согласный | Услужливый | Ядовитый |
| Стереотипный | Уклончивый | Языкастый |
| Спонтанный | Убежденный | |
| Стеснительный | Униженный | |
| Скучный | Уверенный | |

Научное издание

Чумаков Михаил Владиславович

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ

Монография

Редактор Н. А. Леготина

| | | |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| Подписано в печать | Бумага тип. №1 | Формат 60x84 1/16 |
| Печать трафаретная | Уч. – изд.л. 10,5 | Усл. печ. л. 10,5 |
| Заказ № | Тираж 100 | Цена свободная |

Редакционно-издательский центр КГУ
640669, г. Курган, ул. Гоголя, 25.
Курганский государственный университет.