

що практичне значення мають реакції особистості на страхи, аніж їх кількісні та якісні характеристики.

Основною позицією, від якої ми відштовхувалися при розробці психокорекційних заходів, є те, що необхідно не позбавлятися від страху, а виробляти вміння володіти собою за його наявності.

Внаслідок проведення корекційних заходів у начальників караулів значно змінилася вираженість страхів, зокрема страху керівництва, страху змін в особистому житті, страху відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузнецова Е. Н. Психологические особенности проявления страхов у педагогов и врачей на уровне структур обіденного сознания: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. / Е. Н. Кузнецова. – Ставрополь, 2003. – 238 с.
2. Риман Ф. Основные формы страха / Риман Ф. – М. : Алетейя, 1999. – 336 с.
3. Ребер А. С. Большой толковый психологический словарь / Ребер А. С. – М. : Вече, АСТ, 2000. – Т.2. – 560 с.
4. Снісаренко А. Г. Динаміка психологічних характеристик рятувальника під час професійного становлення / А. Г. Снісаренко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – № 18(42). – С. 240–246.
5. Собченко О. М. Індивідуально-психологічні особливості поведінки рятувальників у стресогенних обставинах: дис. канд. психол. наук : 19.00.09 / Донецький ін-т післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників АПН України / Олександр Михайлович Собченко. – Донецьк, 2006. – 331 с.
6. Чернавский А. Ф. Системное исследование страха: дис. ...канд. психол. наук : 19.00.01 / Александр Фридрихович Чернавский. – Екатеринбург, 2008. – 207 с.
7. Щербатых Ю. В. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий / Ю. В. Щербатых, Е. И. Ивлева. – Воронеж : «Истоки», 2001. – 282 с.

УДК: 159.942.5

Кузнецов М.А., д. психол. н., профессор, профессор кафедры практической психологии, Харьковский национальный педагогический университета имени Г.С. Сковороды

ЭМОЦИОНАЛЬНО ТРУДНЫЕ СИТУАЦИИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Досліджено важкі (в емоційному аспекті) ситуації, які виникають у старшокласників у навчальній діяльності. За допомогою спеціально сконструйованого опитувальника виявлено 43 психологічно важкі ситуації. Визначено ймовірності їх виникнення в навчальній діяльності, особливості їх об'єднання в більші емоційні патерни (кластери). Виявлено взаємозв'язки між тривогою, пізнавальною активністю, негативними емоційними переживаннями й емоційно важкими ситуаціями старшокласників.

Ключові слова: емоційно важка ситуація, навчальна діяльність, тривога, пізнавальна активність, негативне емоційне переживання.

Исследованы трудные (в эмоциональном аспекте) ситуации, которые возникают у старшеклассников в учебной деятельности. С помощью специально сконструированного опросника выявлены 43 психологически трудные ситуации. Определены вероятности их возникновения в учебной деятельности, особенности их объединения в более крупные эмоциональные паттерны (кластеры). Выявлены взаимосвязи между тревогой, познавательной активностью, негативными эмоциональными переживаниями и эмоционально трудными ситуациями старшеклассников.

Ключевые слова: эмоционально трудная ситуация, учебная деятельность, тревога, познавательная активность, негативное эмоциональное переживание.

Постановка проблемы. Поведение не может быть понято и объяснено вне ситуационного контекста, в котором оно наблюдается. К сожалению, данный тезис еще не полностью учитывается в исследованиях влияния эмоциональных факторов на успешность деятельности человека в различных условиях ее осуществления (трудовой, учебной, коммуникативной и др.).

Каждый индивид вовлечен в непрерывно длящееся двунаправленное взаимодействие со своим окружением. В понятие "ситуация" входят условия, обстоятельства жизнедеятельности индивида. Ситуация – это определенное сочетание элементов среды в данную единицу времени, между которыми существует определенная связь. Ситуация включает в себя самого субъекта и его психологические особенности, составляющие совокупность внутренних условий. Отраженная психикой совокупность элементов ситуации (условий, обстоятельств и др.) становится значимой для субъекта, только приобретя для него определенный личностный смысл. Проблемность ситуации обусловлена необходимостью эмоционального реагирования на события, их оценкой, потенциалом совладания с ними [3]. В процессе учебной деятельности у учащихся, студентов складывается определенное отношение к учению, позиция, определяющая направленность и интенсивность восприятия, мышления и действий личности в сфере обучения [2]. В ходе учебной деятельности генерируются определенные эмоциональные состояния, выступающие в качестве фона, на котором разворачивается взаимодействие участников учебного процесса. Исследования свидетельствуют об эмоциональном неблагополучии учебного процесса и в школе, и в ПТУ, и в ВУЗе [2; 4]. Включенность отрицательно окрашенных эмоций в ситуацию учебного взаимодействия превращает ее в особо трудную для школьника.

Целью нашего эмпирического исследования было выяснение того, какие именно психологически трудные ситуации присутствуют в учебной и повседневной жизни учащихся, какие эмоциональные состояния актуализируются как отклик на возникающие в ходе деятельности проблемные ситуации.

Понятие проблемной ситуации активно используется в психологии мышления. Проблемная ситуация характеризуется дефицитом информации, содержит в себе противоречие и служит стимулом для мысли. Психологически трудная ситуация – это ситуация, ставшая проблемной в эмоциональном плане. Такие ситуации возникают прежде всего в сфере межличностного взаимодействия и социального функционирования личности. Субъект, попав в такую ситуацию, не знает, как ему поступить, каким образом выразить свое личное отношение к другим людям, к социальной ситуации. Предметом нашего

рассмотрения были именно такие проблемные ситуации, возникающие в жизни старшеклассников.

В соответствии с целью исследования решались следующие задачи: 1) эмпирическим путем выявить наиболее типичные психологически трудные ситуации для учащихся, возникающие в условиях их учебного взаимодействия; 2) исследовать эмоциональные компоненты взаимодействия учащихся с другими людьми в психологически трудных для них ситуациях.

Изложение основного материала. Любое взаимодействие субъекта с окружающей средой строится на основе неких моделей, паттернов взаимодействия. Нами была разработана методика выявления основных паттернов (проблемных ситуаций), возникающих в учебной деятельности, в результате взаимодействия участников учебного процесса. Испытуемым предлагался специально разработанный нами опросник, состоящий из 40 незаконченных предложений, каждое из которых в процессе завершения может (хотя бы потенциально) напомнить о ситуациях, являющихся психологически трудными для старшеклассников. В инструкции акцентировалось внимание на том, что каждое утверждение касается переживаний, возникающих именно в учебной деятельности, в процессе учебного взаимодействия.

Исследование проводилось в Харьковском профессиональном лицее связи. Испытуемыми были 22 девушки и 30 юношей в возрасте 17 – 19 лет. Опросник был разработан с учетом особенностей данного возрастного периода психического развития. Предложения были составлены с целью нахождения критических, психологически трудных моментов, которые были бы способны породить переживания, сопровождающиеся состояниями эмоционального напряжения. Начальная часть предложений включала в себя следующие составляющие структуры личности: психофизиологическую, мотивационную, эмоциональную, когнитивную, поведенческую (по 5 предложений на каждую подсистему).

Примеры утверждений, касающихся психофизиологического компонента: "У меня перехватывает дыхание, когда ...", "Я краснею в ситуации, когда ...", "У меня сбивается речь, если ...". Примеры утверждений, относящихся к мотивационному компоненту: "Я теряюсь в школе, если необходимо приступать к...", "Я теряю самообладание в ситуации, если мне предстоит...", "Я волнуюсь в школе, когда я пытаюсь...". Примеры утверждений, касающихся эмоциональной составляющей структуры личности: "Я не чувствую себя уверенным в учебе, когда ...", "Я очень злюсь в ситуации ...", "Я тревожусь, если ...". Примеры утверждений, диагностирующих когнитивную подсистему личности: "Я перестаю соображать на уроке,

если...", "Я трудно понимаю учебное задание, если ...", "Мне трудно сосредоточиться на учебном задании, если ...". Примеры утверждений, касающихся поведенческого компонента: "Я стараюсь избежать таких ситуаций в учебе, когда ...", "Я чувствую растерянность в школе, если ...", "Мне кажется безвыходным такое положение в учебе, когда ...".

Время, затраченное на проведение тестирования, заранее не оговаривалось. Однако, по инструкции, участники самостоятельно фиксировали в протоколе начало и конец своей работы.

Таблиця 1.

Количество психологически трудных ситуаций и вероятность их повторения

№	Психологически трудные ситуации	N	(в %)	Девочки		Мальчики	
				N	P (в %)	N	P (в %)
1.	Люди несправедливы ко мне	181	9,3	109	13,0	72	6,5
2.	Конфликтные ситуации	134	6,9	52	6,2	82	7,4
3.	Не уверен(а) в себе	103	5,3	55	6,6	48	4,4
4.	Когда волнуюсь	91	4,7	53	6,3	38	3,4
5.	Меня отвлекают	85	4,4	26	3,1	59	5,3
6.	Не готов(а) к уроку	77	4,0	30	3,6	47	4,3
7.	Когда переживаю	72	3,7	36	4,3	36	3,3
8.	Не знаю правильный ответ	72	3,7	31	3,7	41	3,7
9.	Не понимаю материал	70	3,6	25	3,0	45	4,1
10.	Мне страшно	60	3,1	25	3,0	35	3,2
11.	Мне одиноко	60	3,1	45	5,4	15	1,4
12.	На меня кричат	60	3,1	16	1,9	44	4,0
13.	Люди не воспринимают меня	59	3,0	32	3,8	27	2,4
14.	Что-то болит	56	2,9	28	3,3	28	2,5
15.	Незнакомая обстановка	54	2,8	19	2,3	35	3,2
16.	Не знаю что делать	53	2,7	11	1,3	42	3,8
17.	Большая физическая нагрузка	51	2,6	20	2,4	31	2,8
18.	На экзамене	47	2,4	29	3,5	18	1,6
19.	Влюбляюсь	44	2,3	14	1,7	30	2,7
20.	Проблемы в семье	39	2,0	21	2,5	18	1,6
21.	О чем-то думаю другом	35	1,8	17	2,0	18	1,6
22.	Безвыходная ситуация	33	1,7	14	1,7	19	1,7
23.	Вызывают к доске	27	1,4	12	1,4	15	1,4
24.	Не сдал(а) зачет	27	1,4	9	1,0	18	1,6
25.	Большая умственная нагрузка	26	1,3	14	1,7	12	1,1
26.	Несправедливость учителя	26	1,3	17	2,0	9	0,8
27.	Пропускаю занятия	25	1,3	4	0,5	21	1,9
28.	Избыток информации	25	1,3	5	0,6	20	1,8
29.	Не нравится урок	25	1,3	11	1,3	14	1,3
30.	Проблемы у друзей	24	1,2	3	0,4	21	1,9
31.	Говорю неправду	24	1,2	1	0,1	23	2,1
32.	Скучаю на уроке	20	1,0	4	0,5	16	1,5
33.	Плохо объяснили урок	20	1,0	18	2,2	2	0,2
34.	Не верю в успех	18	0,9	6	0,7	12	1,1
35.	Я не прав(а)	17	0,9	4	2,0	13	1,2
36.	Вызывают к директору	17	0,9	5	0,6	12	1,1
37.	Теряю самообладание	16	0,8	1	0,1	15	1,4
38.	Опаздываю	15	0,8	2	0,2	13	1,2
39.	Мне отказывают	15	0,8	1	0,1	14	1,3
40.	Мне стыдно	14	0,7	0	0	14	1,3
41.	Отсутствие денег	12	0,6	9	1,1	3	0,3
42.	Родительское собрание	10	0,5	2	0,2	8	0,7
43.	Неклассифицируемые ситуации	136		52		84	

Для определения особенностей эмоционального отношения испытуемых к разным аспектам учебной деятельности использовалась методика диагностики эмоционального отношения к учению А.Д. Андреевой [1]. Фиксировались показатели тревожности познавательной активности и негативных эмоциональных переживаний в условиях повседневной жизни (т.е. фоновых) и на занятиях.

Начала предложений стимулировали у испытуемых состояние эмоционального напряжения, которое они описывали как психологически трудные для них ситуации.

На основе обобщения ответов лицеистов удалось выявить 43 психологически трудные ситуации, связанные с учебной деятельностью (таблица 1). Наиболее высокочастотными являются категории: "Люди несправедливы ко мне", "Конфликтные ситуации", "Не уверен(а) в себе", "Волнуюсь" и другие. Это объясняется тем, что в лицей, колледжи, ПТУ часто попадают юноши и девушки, остро пережившие противоречия периода ранней юности (неудачное поступление в ВУЗ, школьные трудности, проблемы в семье, травматические жизненные события, влияние девиантной субкультуры). Отсюда – трудности профессионального самоопределения, неуверенность в себе, изменчивость самооценки, тревожность, колебания уровня притязаний, конфликт реального и идеального "Я". Также к высокочастотным категориям относятся: "Меня отвлекают", "Не готов(а) к уроку", "Не понимаю материал", "На меня кричат" и другие. Это свидетельствует о еще не сложившейся успешной учебной деятельности, низкой учебной мотивации.

Отдельной категорией мы выделили так называемые "Неклассифицируемые ситуации": их число достаточно велико. Это ответы испытуемых, которые не смогли адекватно закончить некоторые предложения. Причина этого кроется в пониженном самоконтроле и саморегуляции, недифференцируемости эмоциональных реакций. Также это может объясняться тем, что молодые люди часто пребывают в состоянии неустойчивой идентичности, которая находится в этом возрасте в процессе формирования. Такие учащиеся выделяли много ответов в категорию "Мне одиноко", "Думаю о чём-то другом", "Я не прав(а)". Они переживают кризис идентичности более остро и нуждаются в психологической поддержке, укреплении своего внутреннего мира.

Сравнительный анализ частоты актуализации психологически трудных ситуаций для юношей и девушек показал, что здесь особых различий не наблюдается. Для обоих полов учебная деятельность как источник психологически трудных ситуаций воспринимается сходным образом.

Для выявления наиболее типичных психологически трудных ситуаций использовался кластерный анализ – многомерная статическая процедура, с помощью которой можно определить группы однородных объектов. Последовательное объединение объектов на разных уровнях сходства дает дерево классификации анализируемых объектов (дендрограмму). В качестве объектов кластеризации использовались 43 психологически трудные ситуации, выявленные методом контент-анализа (см. рис. 1). Выявлены три крупных кластера: I – "не готов к уроку – незнакомая обстановка", II – "на экзамене – не сдал зачет" и III – "мне стыдно – несправедливость учителя".

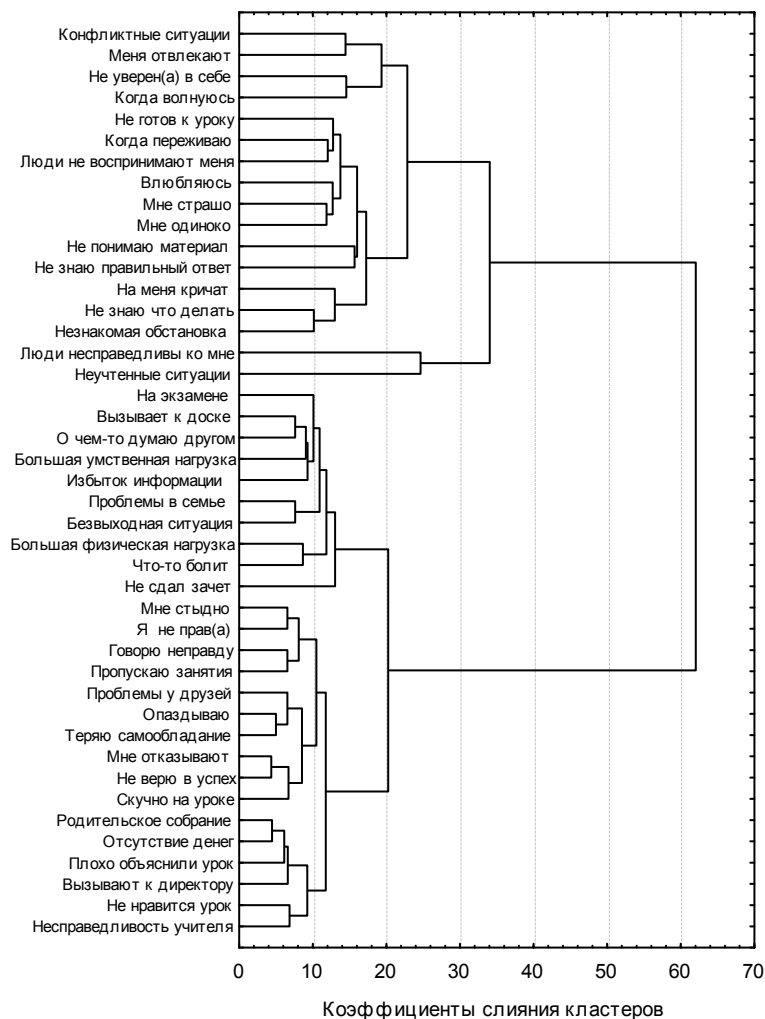


Рис. 1. Дендрограмма психологически трудных для испытуемых ситуаций.

Все три кластера неоднородны по своему составу. Внутри I кластера образовалось несколько подкластеров. Подкластер "не готов к уроку – когда переживаю – люди не воспринимают меня" мы интерпретируем как неспособность субъекта к действию из-за внутренних переживаний и трудностей общения. Подкластер "влюбляюсь – мне страшно – мне одиноко" можно интерпретировать как амбивалентность чувств. С одной стороны, открытие своего внутреннего мира, отсюда страх одиночества и стремление к близости с другим человеком противоположного пола. С другой стороны – эмоциональная незрелость. Подкластер "не понимаю материал – не знаю правильный ответ – на меня кричат – не знаю что делать – незнакомая обстановка" свидетельствует, по видимому, об отсутствии у субъекта адекватного образа внешнего мира. Отсюда – затруднения контактов, несоответствие, неспособность действовать.

Кластер II также неоднороден по своему составу. Анализ компонентов свидетельствует о многокачественности переживаний, сочетании множества компонентов. Например, подкластер "вызывают к доске – о чем-то думаю другом – большая умственная нагрузка – избыток информации" можно интерпретировать как снижение познавательной активности в силу зависимости от внешних обстоятельств. Также в кластер II входят такие составляющие как

"проблемы в семье", "безвыходная ситуация", "что-то болит", "большая физическая нагрузка". По-видимому, субъект постоянно попадает в ситуацию дискомфорта, испытывает негативные переживания, которые интерпретирует как бессилие перед внешними факторами. Это состояние характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, в том числе и физиологическими. А когда "вызывают к доске" получается "о чем-то думаю другом". Отсюда снижение познавательной активности и ситуация "у доски" становится психологически трудной.

Кластер III особенно неоднороден по своему составу. И в нем также наблюдается несколько подкластеров. Подкластер "мне стыдно – я не прав(а) – говорю неправду – пропускаю занятия", вероятно, можно интерпретировать как несоответствие индивидуальных ценностей субъекта неким общественным нормам.

Второй подкластер не поддается однозначной интерпретации. В нем парадоксальным образом сочетаются психологически трудные ситуации, обусловленные воздействием учителей, и ситуации, связанные с нехваткой денег и влиянием родителей. Возможно, здесь существует связь ценностных ориентаций и жизненных задач в зависимости от житейских обстоятельств, взаимоотношений в семье. Вероятно, здесь можно говорить о неустойчивости ценностно-мотивационной структуры личности.

Таким образом, кластерный анализ выявил более детализированную систему категоризации психологически трудных ситуаций, между компонентами которых существуют определенные взаимосвязи. Мы показали, что кластерные структуры, выявленные в нашем исследовании, отражают особенности эмоционального реагирования старшеклассников в психологически трудных для них ситуациях.

Результаты тестирования диагностики повседневных (фоновых) переживаний и переживаний, обусловленных учебной деятельностью, отражены в таблице 2. По этим данным видно, что учебная деятельность существенно не влияет на уровень переживания тревоги, не влияет на познавательную активность учащихся, но зато заметно уменьшает интенсивность отрицательных эмоциональных переживаний, что подтверждает проведенные ранее исследования [2].

Таблица 2.
Различия между фоновыми и учебными показателями по тесту
А.Д. Андреевой

Показатели теста А.Д. Андреевой	В фоне	На занятиях
Тревога	23,5	23,2
Познавательная активность	24,4	24,5
Негативные эмоциональные переживания	25,0	19,6

Присутствие испытуемых на занятиях способствует уменьшению частоты переживания гнева, агрессии и фрустрации по сравнению с повседневной жизнью. В 18-19 лет, как правило, происходит повышение самоконтроля и саморегуляции эмоций. Участие в учебной деятельности, в свою очередь, дает определенные возможности для реализации негативных эмоциональных

переживаний. Возможно, сказываються недостатки методической организации занятий, рутинность и монотонность учебного процесса, не влияющего на познавательные функции личности, не дающего простора индивидуальным способностям и инициативе учащихся.

Обнаружен ряд тесных связей между общей (фоновой) тревожностью и некоторыми трудными ситуациями для испытуемых. Так, существует положительная связь между признанием в сфере межличностных отношений ("люди не воспринимают меня") и фоновой тревожностью ($r = 0,30$). Также при плохом усвоении знаний на уроке увеличивается фоновая тревожность ($r = 0,35$). Отрицательно коррелируют между собой большая физическая нагрузка и тревожность в фоне ($r = -0,35$). Также отрицательно коррелируют фоновая тревожность и так называемые "неклассифицируемые ситуации" ($r = -0,32$). Для испытуемых, которые не смогли найти адекватный способ выражения своего эмоционального состояния, характерно снижение общей тревожности. Обнаружена тесная положительная связь между личностными факторами ("не уверен в себе") и фоновой познавательной активностью ($r = 0,42$). Наши испытуемые, которые находятся в стадии формирования навыков самоанализа, формирования личности, внутренних критериев самооценки, расширяют познавательную активность, знания об окружающем мире. Однако частота указания на ситуацию "не знаю, что делать" отрицательно коррелирует с фоновой познавательной активностью ($r = -0,32$). Это говорит о том, что в кризисные моменты жизни, когда молодые люди испытывают состояние внутреннего смятения и не знают, что делать, у них падает интерес к деятельности. И можно быть уверенными, что они очень остро переживают это состояние и нуждаются в психологической поддержке. "Неклассифицируемые ситуации" также отрицательно коррелируют с фоновой познавательной активностью ($r = -0,37$). Испытуемые, не нашедшие способ выражения своего состояния, демонстрируют снижение интереса к повседневным жизненным событиям. Обнаружена тесная положительная связь между плохим объяснением материала на уроке, если урок был непродуктивным, и тревожностью испытуемых на занятиях ($r = 0,28$). Имеется отрицательная корреляция между чувством стыда и тревожностью на занятиях ($r = -0,32$). Познавательная активность на уроках снижается, если испытуемые переживают в связи с чем-либо ($r = -0,34$) или попадают в незнакомую обстановку ($r = -0,32$). Показательны отрицательные корреляции частоты выборов ситуаций "на экзамене" ($r = -0,28$) и ситуаций "у доски" ($r = -0,37$) с негативными эмоциональными переживаниями. На критику в свой адрес ("на меня кричат") испытуемые отвечают негативными эмоциональными переживаниями на занятиях ($r = 0,38$). Обнаружен ряд тесных положительных связей между личностными факторами и негативными эмоциональными переживаниями. Если испытуемый считает себя в чем-то неправым, испытывает сомнения в своем тождестве самому себе ($r = 0,35$), ему отказывают ($r = 0,30$) или теряет самообладание ($r = 0,36$), негативные эмоциональные переживания на занятиях возрастают. Скука, безразличие ("скучаю на уроке") положительно коррелируют с негативными эмоциональными переживаниями на занятиях ($r = -0,28$). Это говорит о неблагополучии учебного процесса. Об этом также говорит и тот факт, что если уча-

щийся опаздывает на занятия ($r = 0,29$) или пропускает занятия ($r = 0,28$) у него в связи с этим актуализируются негативные эмоции на занятиях. Внешне это может проявляться как аффективное волнение.

Таким образом, корреляционный анализ показал наличие целого ряда тесных связей между психологически трудными ситуациями, актуализирующимися в учебной деятельности, и психологическими особенностями эмоциональных переживаний. Психологически трудные ситуации внутренне, личностно задевают учеников.

Выводы.

1. Ситуации, связанные с открытием своего внутреннего мира, сопровождающиеся неуверенностью, отрицательным отношением к своему "Я", способствуют актуализации негативных эмоций в учебной деятельности (гнев, агрессия, фрустрация). Что касается тревоги, то учебная деятельность (по сравнению с фоном) существенно ее не изменяет. Однако фоновая тревожность возрастает в ситуациях межличностного общения.

2. Вызывают тревогу ситуации, в которых молодой человек или девушка не знают что делать, при этом у них пропадает интерес к жизни (фоновая познавательная активность).

3. В ситуациях предэкзаменационного стресса или опроса у доски такие негативные эмоции как гнев, агрессия не проявляются. В ситуациях монотонии, психического пресыщения в ходе учебной деятельности возрастают такие эмоциональные реакции как гнев, фрустрация, агрессия.

4. Учебная деятельность, учебные ситуации, связанные с ней, в меньшей степени вызывают отрицательно окрашенные эмоциональные состояния, чем реальные ситуации жизнедеятельности. Более широкая жизнедеятельность молодых людей (семья, улица, общение вне учебного заведения), включая соответствующий образ жизни, в значительно большей степени обуславливают отрицательные состояния, а через них – формирование отрицательных качеств личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева А. Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте / А. Д. Андреева // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1988. – С. 129–146.

2. Кузнецов М. А. Эмоциональная память / Кузнецов М. А. – Х. : Крок, 2005. – 568 с.

3. Совладающее поведение : современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.

4. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / Чебыкин А. Я. – Одесса, 1992. – 168 с.