

15. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. М., 1994.
16. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
17. Ковалев В.И. Об индивидуальном жизненном хронотопе человека // Психология личности и время жизни человека. Черновцы, 1991. С. 8–14.
18. Ляудис В.Я. Развитие хронотопов памяти и уровней самоорганизации личности // Теория и практика обучения научно-техническому творчеству. М., 1992.
19. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.
20. Серенкова В.Ф. Типологические особенности планирования личностного времени // Гуманистические проблемы психологической теории. М.: Наука, 1995. С. 192–204.
21. Соколова Л.В. Соотношение временного и пространственного факторов (хронотоп) в деятельности нервной системы // Учение А.А. Ухтомского о доминанте и современная нейрофизиология. Л., 1990. С. 46–59.
22. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ. М.: Финансы и статистика, 1989.
23. Флоренский П.А. Время и пространство // Социологические исследования. М., 1988. № 1. С. 104–114.
24. Юнг К.Г. Психологические типы. М.: Алфавит, 1990.
25. Юнг К.Г. Индивидуальная символика сновидений, имеющая отношение к алхимии / Архетип. № 1. С. 98–104.
26. Anzola G.R., Frisone G. The spatial distribution of attention in S-R compatibility // Behav. Brain. Res. 1992. № 2. P. 189–196.
27. Corballis M.C. An imagined revolutions // Theor. Image Form. 1986. № 4. P. 151–168.
28. Drain M., Reuter-Lorenz P.A. Mechanisms of spatial attention: Attentional "neglect" in the normal brain // Bull. Psychonom. Soc. 1993. № 5. P. 396.
29. Reuter-Lorenz P.A., Nisbourn M., Moscovitch M. Hemispheric control of spatial attention // Brain and Cogn. 1990. № 2. P. 240–266.

Психология развития

© 1998 г. И.В. Боязитова

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Рассматривается взаимосвязь особенностей самооценки и волевой регуляции в онтогенезе в зависимости от субъективной активности детей в интеллектуальной деятельности. Показывается, что независимо от возраста и вида деятельности у детей с высоким уровнем развития волевой регуляции преобладает устойчивая, дифференцированная, адекватная самооценка, высокий уровень развития ее когнитивного компонента, реалистический уровень притязаний; и, наоборот, у детей с низким уровнем развития волевой регуляции доминирует устойчивая, недифференцированная, неадекватная высокая самооценка, средний или низкий уровень развития когнитивного компонента, завышенный или заниженный уровень притязаний. Подтверждается универсальность принципа субъекта в решении общепсихологических проблем развития человека.

Ключевые слова: самооценка, волевая регуляция, взаимосвязь личностных образований, субъектная активность ребенка в деятельности, онтогенез.

К решению проблемы взаимосвязи самооценки и волевой регуляции в онтогенезе, представляющей собой частный случай более общей проблемы психологии развития, можно подойти с разных теоретических позиций. Достаточно обратиться к работам У. Крэйна [30] и А.А. Митькина [16], чтобы убедиться в многообразии сложившихся точек зрения на понимание сущности психологии развития. Так, некоторые авторы ставят развитие психики человека в зависимость только от индивидуальных особенностей организма [28], возраста [31], социального и культурного опыта [6], содержания и организации деятельности [7] и т.д. Не вдаваясь в подробный анализ теорий психического развития, заметим, что наш подход к рассмотрению этого вопроса восходит к научным воззрениям М.Я. Басова [3], внедрявшего в своих исследованиях принцип "человек как активный деятель в среде" [3]. В дальнейшем это представление о человеке с разных теоретических сторон успешно разрабатывалось в трудах С.Л. Рубинштейна [18], Б.Г. Ананьева [2], В.С. Мерлина [15] и их многочисленных учеников и последователей.

В основу нашего исследования взаимосвязи самооценки и волевой регуляции в онтогенезе был положен субъектно-деятельностный подход к изучению психологии ребенка [5, 18]. Выбор указанных параметров личностных образований в детском возрасте нельзя признать случайным: среди множества факторов, которые обуславливают механизм саморегуляции, центральное место принадлежит самооценке. Именно она, определяя направление, уровень активности субъекта, его ценностные ориентации, личностные смыслы, в конечном итоге позволяет перейти субъекту на личностный уровень волевой регуляции [9, 10, 21].

Механизмы волевой регуляции, среди которых выделена самооценка, рассматривались в трудах Л.И. Божович [4], В.А. Иванникова [10], Г.Г. Кравцова [12], Е.О. Смирновой [21], Т.И. Шульги [26, 27] и др. Выделение самооценки как механизма саморегуляции можно найти в работах М.Ю. Авдониной [1], А.В. Захаровой [9], О.А. Конопкиной [11], А.И. Липкиной [14], В.Ф. Сафина [19], Л.С. Славинной [20]. Однако в вышеперечисленных исследованиях отсутствуют факты, раскрывающие динамику развития структурных компонентов, форм, показателей самооценки у лиц с различными уровнями волевой регуляции в онтогенезе.

В данном исследовании мы попытались рассмотреть взаимосвязь самооценки и личностного уровня саморегуляции, т.е. волевой регуляции у старших дошкольников и младших школьников.

Под самооценкой мы понимаем форму отражения человеком самого себя. Структура самооценки представлена двумя компонентами – когнитивным и эмоциональным, отражающими знания субъекта о себе и его отношение к себе, функционирующими в неразрывном единстве. Самооценка существует в двух взаимосвязанных формах – общей и частной; первая отражает обобщенные знания субъекта о себе и основанное на них целостное отношение к себе, вторая – оценку конкретных психических и физических качеств [9].

Под волевой регуляцией мы понимаем сознательную активность субъекта, направленную на управление собой и своим поведением.

Основная гипотеза нашего исследования – структура и формы самооценки, особенности ее функционирования и уровни волевой регуляции взаимосвязаны, и эта взаимосвязь непрерывно изменяется в онтогенезе в зависимости от субъектной активности ребенка в заданной деятельности.

МЕТОДИКА

Экспериментальной площадкой для проведения исследования служил детский сад "Калинка" г. Пятигорска. В эксперименте участвовали дети старшей и подготовительной групп детского сада, учащиеся первых классов общеобразовательной школы шести и семи лет. Общее количество испытуемых 96 человек. Из них: детей старшей группы (5 лет) – 24 человека; детей подготовительной группы (6 лет) – 24; первоклассников-шестилеток – 24; первоклассников-семилеток – 24 человека. Мальчики и девочки в каждой выборке были представлены приблизительно одинаково. Все испытуемые характеризовались повышенным интересом к экспериментальным заданиям. Исследование проводилось в 1996–1997 гг. Диагностика самооценки и волевой регуляции осуществлялась по следующим апробированным методикам.

Методики изучения самооценки. 1. Методика косвенного измерения системы самооценок (КИСС) Е.О. Федотовой [23], адаптированная к младшему школьному возрасту Е.Ю. Худобиной [24], вскрывает неосознаваемые аспекты самооценки. С каждым ребенком эксперимент проводился дважды. Методика КИСС позволяет изучить динамику функционирования двух основных форм самооценки (СО) – общей (sCO) и частной (SCO). Показателями, характеризующими систему самооценок, являлись: типология соотношения sCO и SCO , характер их соотношения (прямой или обратный), устойчивость типа и характера соотношения sCO и SCO , дифференцированность¹. 2. Методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации Н.Г. Лускановой, И.А. Коробейникова, В.Г. Шур [8] позволяет выявить уровень развития структурных компонентов самооценки и уровня притязаний. Для диагностики самооценки использовались следующие показатели: высота реальной и идеальной самооценок, вербализованные представления о себе.

Методика изучения волевой регуляции. Становление волевой регуляции в онтогенезе изучалось с помощью методики Т.И. Шульги "Нерешаемая задача" [26], позволившей выявить у испытуемых уровень развития волевой регуляции. Показателями, характеризующими развитие волевой регуляции, являлись: эмоциональные, вербальные, собственно-поведенческие реакции детей в критической ситуации. В основу программы наблюдения за действиями детей в трудных

¹ Для удобства чтения и устранения неизбежного дублирования необходимая детализация всех использованных в работе показателей зафиксирована в результатах исследования.

условиях были положены принципы, заключенные в фрустрационном тесте С. Розенцвейга [22], т.е. поведение испытуемых изучалось по видам и направленности реакций.

Очень важно подчеркнуть, что выполнение детьми экспериментального задания протекало в условиях активной деятельности, которая на протяжении длительного времени не могла не способствовать формированию у детей изучаемых параметров личности. Кроме того, в нашем исследовании приняли участие только высокомотивированные и активные в игровой, учебной деятельности и в сфере общения дошкольники и младшие школьники. Для их отбора использовалась методика наблюдения за детьми М.Я. Басова [3], беседы с родителями и характеристики детей, данные воспитателями и учителями. Следовательно, с учетом положительного отношения детей к экспериментальным заданиям, осмысленного их выполнения и непрерывного переживания всей экспериментальной ситуации, можно заключить, что исследование проводилось с детьми, имеющими достаточно высокую деловую и межличностную активность в различных видах деятельности и общения. Работа состояла из трех этапов, каждый из которых соответствовал решению разных сторон рабочей гипотезы.

Для обработки фактического материала использовался простейший аппарат математической статистики.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты 1-го этапа исследования. Первый этап экспериментальной работы заключался в изучении особенностей развития самооценки в онтогенезе. Проверку рабочей гипотезы мы начали с анализа возрастных особенностей соотношения общей (sCO) и частной (SCO) самооценок у детей 5,6 и 7 лет. Вычислив средние значения показателей sCO и SCO , мы распределили детей в каждой возрастной выборке по группам, характеризующимся разным типом соотношения общей и частной самооценок.

В первую группу вошли дети, у которых показатели общей (sCO) и частной (SCO) самооценок были выше средней величины, определяемой для каждого возраста порознь ($s + S +$). Вторую группу составил контингент испытуемых, возраст которых находился ниже средней величины исследуемого возраста ($s - S -$). У них низким значениям общей самооценки соответствовали низкие значения частной самооценки. В третьей группе дети характеризовались высокими значениями общей самооценки и низкими — частной самооценки ($s + S -$). В четвертой группе, наоборот, у детей зафиксировано сочетание низкой общей самооценки и высокой частной ($s - S +$). Следовательно, независимо от возраста исследуемой выборки, между общей и частной самооценками обнаруживается определенная зависимость: прямая (в первых двух группах $s + S +$, $s - S -$) и обратная (в двух последних $s + S -$, $s - S +$). Полученные данные представлены в табл. 1.

Из нее видно, что дети, принадлежащие к первой ($s + S +$) и второй ($s - S -$) группам составили большинство, а дети, из третьей ($s + S -$) и четвертой ($s - S +$) групп — меньшинство в каждой исследуемой выборке. Более того, от дошкольного к младшему школьному возрасту уменьшается тип соотношения $s + S +$ (в старшей группе — 54,2%, в подготовительной группе — 50, в 1-м кл. (6 л.) — 41,6, в 1-ом кл. (7 л.) — 37,5%). Тип соотношения $s - S -$ уменьшается на протяжении дошкольного возраста (в старшей группе — 45,8%, в подготовительной — 33,3%) и увеличивается к младшему школьному возрасту (в 1-м кл. (6 л.) — 41,6%, в 1-м кл. (7 л.) — 37,5%). Тип соотношения $s + S -$ увеличивается от дошкольного к младшему школьному возрасту (в подготовительной группе — 4,2%, в 1-м кл. (6 л.) — 8,4, в 1-м кл. (7 л.) — 12,5%), а тип соотношения $s - S +$ растет только в дошкольном возрасте (в старшей группе 0%, в подготовительной — 12,5%), а к младшему школьному возрасту либо уменьшается (в 1-м кл. (6 л.) — 8,4%), либо остается на прежнем уровне (в 1-м кл. (7 л.) — 12,5%). Хотя от дошкольного к младшему школьному возрасту растет количество детей, имеющих обратную зависимость между общей и частной самооценками, однако в целом преобладает прямая зависимость между названными параметрами самооценки.

Количественная характеристика показателей самооценки у детей 5–6–7 лет (в %)

Вид выборки	Показатели самооценки									
	Тип соотношения s/S				Характер соотношения s/S		Устойчивость s/S		Дифференцированность S	
	$s+S+$	$s-S-$	$s+S-$	$s-S+$	Прямая зависимость	Обратная зависимость	Уст.	Неуст.	Диф.	Недиф.
Старшая гр. (5 л.)	54,2	45,8	–	–	100	–	70,8	29,2	37,5	62,5
Подготов. гр. (6 л.)	50	33,3	4,2	12,5	83,3	16,7	66,7	33,3	41,6	58,4
1-й кл. (6 л.)	41,6	41,6	8,4	8,4	83,2	16,8	50	50	45,8	54,2
1-й кл. (7 л.)	37,5	37,5	12,5	12,5	75	25	50	50	50	50

Вид выборки	Степень выраженности						Уровень притязаний		
	Эмоционального компонента			Когнитивного компонента					
	Высо- кая	Средняя (норма)	Низкая	Высо- кая	Сред- няя	Низкая	Завы- шенный	Реалисти- ческий	Зани- женный
Старшая гр. (5 л.)	75	25	–	20,8	29,2	50	91,6	8,4	–
Подготов. гр. (6 л.)	62,5	33,3	4,2	29,2	29,2	41,6	79,2	20,8	–
1-й кл. (6 л.)	41,6	45,9	12,5	45,9	29,1	25	62,5	33,3	4,2
1-й кл. (7 л.)	25	45,9	29,1	54,2	33,3	12,5	37,5	54,1	8,4

Примечание. s – общая самооценка; S – частная самооценка; "+" – > нормы; "–" – < нормы

Эти данные еще раз доказывают известную в психологии точку зрения: для изменения самооценки дошкольника по какому-либо качеству необходимо оценить его личность в целом [29]; "расшатывание" общей самооценки дошкольника по закону резонанса ведет к изменению частных самооценок [9]; для поддержки общей самооценки на достаточно высоком уровне первоклассникам требуется, чтобы большинство частных самооценок было таким же высоким [9, 24] и т.д.

Другим важным показателем, характеризующим систему самооценок, является мера ее устойчивости и дифференцированности [23, 24]. Ребенок с хорошо дифференцированной смысловой сферой использует в оценке себя более объективные переменные, его оценки качеств (умный, добрый, смелый, счастливый) и частных самооценок оказываются менее "сцепленными" друг с другом и представляют собой иерархизированную систему, а ребенок со слабой дифференцированной смысловой сферой имеет систему и самооценок либо выше средних величин, либо ниже, т.е. более однотипных и менее объективных.

Ребенок с дифференцированной системой самооценок имеет, как правило, неустой

чивую самооценку, которая выражается в изменении типологии соотношения между общей и частной самооценками (например, с $s+S+$ на $s-S-$) и функциональной зависимости: с прямой на обратную и наоборот при повторном исследовании.

Далее, от дошкольного к младшему школьному возрасту прослеживается линия роста дифференцированных (в старшей группе – 37,5%, в подготовительной – 41,6, в 1-м кл. (6 л.) – 45,8, в 1-м кл. (7 л.) – 50%), неустойчивых (в старшей группе – 29,2%, в подготовительной – 33,3, в 1-м кл. (6 л. и 7 л.) по 50%) самооценок и, напротив, падение недифференцированных (в старшей группе – 62,5%, в подготовительной – 58,4, в 1-м кл. (6 л.) – 54,2, в 1-м кл. (7 л.) – 50%) и устойчивых (в старшей группе 70,8%, в подготовительной – 66,7, а в 1-м кл. (6 л. и 7 л.) по 50%) самооценок. Это говорит о том, что с возрастом и под влиянием социального статуса повышается осознанность и избирательность частных самооценок, а также их гибкость в изменяющейся среде.

Наконец, с целью более глубокого изучения структуры самооценки в онтогенезе использовалась, как уже отмечалось, модифицированная методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн [8], позволившая выявить уровни развития эмоционального и когнитивного компонентов самооценки и уровень притязаний у детей разного возраста.

По высоте реальной самооценки мы судили о степени удовлетворенности ребенка собой по оцениваемым качествам, что свидетельствовало об уровне развития эмоционального компонента самооценки. В результате исследования были установлены три уровня его проявления: 1-й – высокая удовлетворенность собой (7,6–10 баллов) соответствует завышенной самооценке; 2-й – средняя (относительная норма) удовлетворенность собой (4,0–7,5 баллов) является показателем реалистической (адекватной) самооценки; 3-й – низкая удовлетворенность собой (менее 4,0 баллов) соответствует заниженной самооценке.

В ходе исследования проводилась беседа, которая была направлена на выявление индивидуальных представлений испытуемого об обсуждаемых качествах и помогала оценить меру адекватности его самооценки. В беседе мы стремились выявить наличие и характер содержательных вербализованных представлений ребенка о себе, его ценностные суждения, ибо они, предположительно, используются как критерии при осмыслении самого себя. Обоснованность, разнообразие и глубина самооценочных суждений свидетельствовали о развитии когнитивного компонента самооценки.

Были выявлены три уровня развития когнитивного компонента самооценки.

1-й уровень. Высокий, характеризуется разносторонними, глубокими, обоснованными суждениями, выраженными в проблематичной форме. В оценке себя дети ориентируются в основном на свою точку зрения, проявляют критичность в оценке себя.

2-й уровень. Средний, характеризуется меньшей обоснованностью, более узким содержанием оценочных суждений (один или два), частой ссылкой на чужую точку зрения.

3-й уровень. Низкий, характеризуется либо отказом объяснить свою точку зрения, либо поверхностной обоснованностью, неглубоким содержанием самооценочных суждений, как правило, единичных. У этих детей отсутствует критичность, своя точка зрения при оценивании себя.

Исходя из вышеизложенного и в продолжение анализа табл. 1, можно констатировать, что с переходом от дошкольного к младшему школьному возрасту уменьшается высокий уровень удовлетворенности собой (в старшей группе – 75%, в подготовительной – 62,5, в 1-м кл. (6 л.) – 41,6, в 1-м кл. (7 л.) – 25%), увеличивается степень выраженности адекватной (в старшей группе 25%, в подготовительной – 33,3, в 1-м кл. (6 л. и 7 л.) по 45,9%) и заниженной (в подготовительной группе – 4,2%, в 1-м кл. (6 л.) – 12,5, в 1-м кл. (7 л.) – 29,1%) самооценок. Что касается когнитивного компонента, самооценки, то с переходом от дошкольного к младшему школьному возрасту увеличивается высокий (в старшей группе – 20,8%, в подготовительной –

29,2, в 1-м кл. (6 л.) – 45,9, в 1-м кл. (7 л.) – 54,2%) и уменьшается низкий (в старшей группе – 50%, в подготовительной – 41,6, в 1-м кл. (6 л.) – 25, в 1-м кл. (7 л.) – 12,5%) уровни его развития. Средний уровень когнитивного компонента самооценки незначительно изменяется с переходом от дошкольного к младшему школьному возрасту (в старшей и подготовительной группах по 29,2%, в 1-м кл (6 л.) – 29,1, в 1-м кл. (7 л.) – 33,3%).

Таким образом, высокий и низкий уровни эмоционального компонента самооценки, с одной стороны, а также высокий и низкий уровни когнитивного компонента самооценки, с другой, обнаруживают диаметрально противоположную зависимость при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту.

Методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн дала возможность получить необходимую информацию о высоте идеальной самооценки. На основе оптимального представления детей о своих возможностях мы выделили три ступени выраженности уровня притязаний (УП):

1-й УП, завышенный (9,0–10 баллов), свидетельствует о нереалистическом, некритическом отношении к собственным возможностям;

2-й УП, реалистический (6,0–8,9 баллов), сообщает об оптимальном представлении о своих возможностях;

3-й УП, заниженный (менее 6,0 баллов), говорит о заниженном представлении о своих возможностях.

Анализ идеальной самооценки показывает, что от дошкольного к младшему школьному возрасту уменьшается количество детей с завышенным, нереалистическим отношением к собственным возможностям (в старшей группе – 91,6%, в подготовительной – 79,2, в 1-м кл. (6 л.) – 62,5, в 1-м кл. (7 л.) – 37,5%), увеличивается группа детей с реалистическим уровнем притязаний (в старшей группе – 8,4%, в подготовительной – 20,8, в 1-м кл. (6 л.) – 33,3, в 1-м кл. (7 л.) – 54,1%). Вместе с тем необходимо отметить, что у детей дошкольного возраста отсутствует третий, низкий уровень притязаний, впервые он появляется в школьном возрасте. В целом низкий уровень притязаний не является определяющим для детей 5, 6 и 7 лет.

Результаты 2-го этапа исследования. Второй этап экспериментальной работы заключался в изучении особенностей развития волевой регуляции в дошкольном и младшем школьном возрастах. Для исследования волевой регуляции у детей 5, 6 и 7 лет мы использовали методику Т.И. Шульги "Нерешаемая задача", позволяющую создать ситуацию самостоятельного поиска пути выхода из критического положения в интеллектуальной деятельности.

Нас интересовали эмоциональные, вербальные, собственно поведенческие реакции (поступки), которые в единстве определяют способ волевой регуляции. Путем анализа выявленных способов волевой регуляции, а их бесконечное множество, мы выделили у испытуемых *три вида реакций*, направленных на изменение сложившегося положения, на преодоление критической ситуации при решении интеллектуальных задач:

– *упорствующе-разрешающий (УР)*: стремление не оставить ситуацию незавершенной, поиск выхода, конструктивного решения и т.п.;

– *самозащитный (СЗ)*: самооправдание, приведение доводов в свою защиту, обвинение других в целях переадресовки порицаний и т.п.;

– *препятственно-доминантный (ПД)*: фиксирование внимания на препятствии, предмете, который и создает критическую ситуацию.

Кроме того, нами определены и *три направленности реакций* детей в критической ситуации.

– *внешняя направленность (ВН)* может носить как обвинительный, так и разрешающий характер, т.е. либо обвиняет, порицает другого человека или объект, либо пытается найти конструктивный выход из ситуации с помощью взрослого или другого ребенка;

Таблица 2

Количественная характеристика уровней волевой регуляции по видам и направленности реакций у детей 5–6–7 лет (в %)

Вид выборки	Уровень волевой регуляции		Вид реакций			Направленность реакций		
			УР	СЗ	ПД	ВН	НС	БН
Старшая гр. (5 л.)	Высокий	33,4	100	–	–	75	25	–
	Низкий	66,6	–	43,7	56,3	43,7	25	31,3
Подготов. гр. (6 л.)	Высокий	41,6	100	–	–	60	40	–
	Низкий	58,4	–	42,8	57,2	42,8	35,7	21,5
1-й кл. (6 л.)	Высокий	54,2	100	–	–	30,7	69,3	–
	Низкий	45,8	–	36,4	63,6	27,3	63,6	9,1
1-й кл. (7 л.)	Высокий	62,5	100	–	–	26,7	73,3	–
	Низкий	37,5	–	22,2	77,8	33,3	66,7	–

Примечание. УР – упорствующе-разрешающий вид реакций; СЗ – самозащитный вид реакций; ПД – препятственно-доминантный вид реакций; ВН – внешняя направленность реакций; НС – направленность реакций на себя; БН – безобъектная направленность реакций.

– *направленность на себя (НС)* носит либо самообвинительный, либо самооправдывающий, либо разрешающий характер, т.е. конструктивный выход из критической ситуации за счет собственных действий;

– *безобъектная направленность (БН)* отличается отсутствием реакции обвинения как самого себя, так и окружающих, происходящее рассматривается как неизбежное.

Вид и направленность реакций характеризуют способ волевой регуляции, который по отношению к поставленной цели может быть адекватным и неадекватным. Адекватные способы волевой регуляции устраняют критическую ситуацию, а неадекватные – приводят к таким явлениям, как уход от деятельности и отсутствие ее (видимость работы). Если ребенок при встрече с трудностью в интеллектуальной деятельности ищет конструктивный выход из сложившегося положения, т.е. проявляет упорствующе-разрешающий вид реакций, то независимо от направленности реакций его способ волевой регуляции является адекватным. Если ребенок при встрече с трудностью в интеллектуальной деятельности уходит от поставленной цели или замещает ее, фиксируется на препятствии или пытается оправдать свой неуспех, т.е. проявляет в критической ситуации препятственно-доминантный или самозащитный вид реакций, то независимо от направленности реакций его способ волевой регуляции является неадекватным.

Способ волевой регуляции характеризует уровень развития волевой регуляции [27]. Полученные результаты позволили выделить *два уровня развития волевой регуляции* у детей в каждой возрастной выборке (на основе качественного анализа способов волевой регуляции).

1-й уровень. Высокий, информирует о конструктивных действиях детей в критических ситуациях. Этому уровню волевой регуляции соответствуют дети с адекватными способами волевой регуляции.

2-й уровень. Низкий, сообщает о том, что действия детей не нацелены на решение поставленных интеллектуальных задач, а носят обвинительный, самозащитный характер. Этому уровню соответствуют дети с неадекватными способами волевой регуляции.

Результаты экспериментального исследования различных параметров волевой регуляции в интеллектуальной деятельности у детей 5, 6 и 7 лет представлены в табл. 2.

Судя по данным от дошкольного к младшему школьному возрасту увеличивается количество детей с высоким уровнем волевой регуляции (в старшей группе – 33,4%, в подготовительной – 41,6, в 1-м кл. (6 л.) – 54,2, в 1-м кл. (7 л.) – 62,5%) и, наоборот, от дошкольного к младшему школьному возрасту уменьшается количество детей с низким уровнем волевой регуляции (в старшей группе 66,6%, в подготовительной – 58,4, в 1-м кл. (6 л.) – 45,8, в 1-м кл. (7 л.) – 37,5%).

Высокий уровень волевой регуляции характеризуется только упорствующе-разрешающим (УР) видом реакций, а у детей с низким уровнем волевой регуляции выход из сложившейся критической ситуации осуществлялся либо самозащитным (СЗ), либо препятственно-доминантным (ПД) видами реакций. Как показывают факты, у детей проявивших низкий уровень волевой регуляции во всех возрастных выборках, препятственно-доминантный вид реакций преобладает над самозащитным, т.е. большинство детей не пытается оправдать свою неуспешность, а просто фиксируется на препятствии. Кроме того, от дошкольного к младшему школьному возрасту уменьшается количество детей с самозащитным видом реакций (в старшей группе – 43,7%, в подготовительной – 42,8, в 1-м кл. (6 л.) – 36,4, в 1-м кл. (7 л.) – 22,2%) и увеличивается с препятственно-доминантным видом (в старшей группе 56,3%, в подготовительной – 57,2, в 1-м кл. (6 л.) – 63,6, в 1-м кл. (7 л.) – 77,8%).

Кроме того, дети дошкольного и младшего школьного возрастов четко различаются по направленности реакций в интеллектуальной деятельности. У большинства детей дошкольного возраста по сравнению с младшими школьниками независимо от уровня волевой регуляции преобладает внешняя направленность реакций. Это выражается в том, что испытуемые с высоким уровнем волевой регуляции пытаются найти выход из критической ситуации, обращаясь за помощью к экспериментатору (в старшей группе – 75%, в подготовительной – 60%), тогда как дети с низким уровнем волевой регуляции считают, что не только экспериментатор, но и сверстники, которые до них занимались, или сам предмет действия (т.е. кубики) являются причиной неуспеха в деятельности (в старшей группе – 43,7%, в подготовительной – 42,8%). Что касается младших школьников, то у них по сравнению с дошкольниками доминирует направленность реакций на себя, т.е. при высоком уровне волевой регуляции дети пытаются самостоятельно выйти из критического положения (в 6 л. – 69,3%, в 7 л. – 73,3%), а при низком уровне волевой регуляции испытуемые признают себя причиной сложного положения (в 6 л. – 63,6%, в 7 л. – 66,7%).

Наконец, от дошкольного к младшему школьному возрасту уменьшается количество детей с безобъектной направленностью реакций (БН), т.е. детей, имитирующих выполнение задания и замещающих его обращением к другой деятельности, фантазированием, рассказами о себе (в старшей группе – 31,3%, в подготовительной – 21,5, в 1-ом кл. (6 л.) – 9,1%, в 1-м кл. (7 л.) – такие дети вообще отсутствуют). Безобъектная направленность реакций наблюдается только у детей с низким уровнем волевой регуляции.

Таким образом, дошкольники и младшие школьники по способам реакций дифференцируются на испытуемых с высоким и низким уровнями волевой регуляции и в зависимости от последнего фактора демонстрируют различную направленность и виды реакций в условиях решения интеллектуальных задач.

Результаты 3-го этапа исследования. Третий этап экспериментального исследования был посвящен раскрытию взаимосвязи самооценки и волевой регуляции в онтогенезе. Взяв за основу две группы испытуемых, характеризующихся высоким и низким уровнями волевой регуляции, мы попытались определить у них закономерности функционирования различных форм самооценки – общей (sCO) и частной (SCO) структурных компонентов самооценки и уровня притязаний. И, наконец, мы стремились узнать, какие показатели самооценки имеют первостепенное значение в становлении волевой регуляции у детей 5, 6 и 7 лет. Полученный материал отражен в табл. 3.

Из табл. 3 видно, что у большинства детей 5, 6 и 7 лет – с высоким уровнем волевой

Сопоставление уровней волевой регуляции и показателей самооценки у детей 5–6–7 лет (в %)

Вид выборки	Уровень волевой регуляции	Тип соотношения s/S				Характер соотношения s/S		Устойчивость s/S		Дифференцированность S %	
		$s+S+$	$s-S-$	$s+S-$	$s-S+$	Прямая зависимость	Обратная зависимость	Уст.	Неуст.	Диф.	Недиф.
Старшая гр. (5л.)	Высокий	50	50	–	–	100	–	25	75	87,5	12,5
	Низкий	56,2	43,8	–	–	100	–	93,7	6,3	12,5	87,5
Подготов. гр. (6л.)	Высокий	40	40	10	10	80	20	30	70	60	40
	Низкий	57,1	28,7	–	14,3	85,7	14,3	92,8	7,2	28,6	71,4
1-й кл. (6л.)	Высокий	23,1	46,1	15,4	15,4	69,2	30,8	23,1	76,9	69,2	30,8
	Низкий	63,6	36,4	–	–	100	–	81,8	18,2	18,2	81,8
1-й кл. (7л.)	Высокий	40	26,7	20	13,3	66,7	33,3	33,3	66,7	80	20
	Низкий	33,3	55,6	–	11,1	88,9	11,1	77,8	22,2	–	100

Вид выборки	Уро- вень волевой регу- ляции	Степень выраженности						Уровень притязаний		
		Эмоционального компонента			Когнитивного компонента					
		Высо- кая	Сред- няя	Низ- кая	Высо- кая	Сред- няя	Низ- кая	Завы- шенный	Реалис- тичес- кий	Зани- женный
Старшая гр. (5л.)	Высо- кий	25	75	–	62,5	37,5	–	75	25	–
Подготов. гр. (6л.)	Низкий	100	–	–	–	25	75	100	–	–
	Высо- кий	20	80	–	70	30	–	60	40	–
1-й кл. (6л.)	Низкий	92,8	–	7,2	–	28,6	71,4	92,8	7,2	–
	Высо- кий	7,7	84,6	7,7	84,6	15,4	–	46,2	53,8	–
1-й кл. (7л.)	Низкий	81,8	–	18,2	–	45,4	54,6	81,8	9,1	9,1
	Высо- кий	–	73,3	26,7	86,6	13,4	–	26,7	73,3	–
	Низкий	66,7	–	33,3	–	66,7	33,3	55,6	22,2	22,2

регуляции преобладают самооценки с прямой зависимостью, т.е. $s+S+$ и $s-S-$ (в старшей группе – 100%, в подготовительной – 80, в 1-м кл. (6 л.) – 69,2, в 1-м кл. (7 л.) – 66,7%). Однако у детей с высоким уровнем развития волевой регуляции все чаще начинают проявляться самооценки с обратной зависимостью, т.е. $s+S-$ и $s-S+$ (в подготовительной группе – 20%; в 1-м кл. (6 л.) – 30,8; в 1-м кл. (7 л.) – 33,3%). Другими словами, у детей с высоким уровнем волевой регуляции наблюдаются все четыре типа соотношения sCO и SCO .

У испытуемых с низким уровнем волевой регуляции также, как и у детей с высоким уровнем, самооценки характеризуются разными типами соотношения sCO и SCO . У них также преобладают самооценки с прямой функциональной зависимостью (в старшей группе и в 1-м кл. (6 л.) – 100%; в подготовительной – 85,7; в 1-м кл. (7 л.) – 88,9%) и выявляются самооценки с обратной зависимостью (в подготовительной группе – 14,3%; в 1-м кл. (7 л.) – 11,1%). Однако последний факт является скорее случайностью, чем закономерностью, т.к. процент таких испытуемых очень мал и отсутствует общая тенденция в их проявлении (систематичность, увеличение с возрастом и т.д.).

У детей с разными уровнями волевой регуляции контрастным оказывается функционирование показателей устойчивости и дифференцированности самооценки. Так, у детей с высоким уровнем волевой регуляции преобладали неустойчивые и дифференцированные самооценки (соответственно, в старшей группе – 75 и 87,5%, в подготовительной – 70 и 60%; в 1-м кл. (6 л.) – 76,9 и 69,2%; в 1-м кл. (7 л.) – 66,7 и 80%), а у детей с низким уровнем волевой регуляции, наоборот, доминируют устойчивые и недифференцированные самооценки (соответственно, в старшей группе 93,7 и 87,5%; в подготовительной – 92,8 и 71,4%; в 1-м кл. (6 л.) – по 81,8%; в 1-м кл. (7 л.) – 77,8 и 100%).

Кроме того, из данных табл. 3 видно, что дети с высоким уровнем волевой регуляции имеют разный уровень развития эмоционального компонента самооценки, т.е. у одних детей преобладает завышенная самооценка, у других – объективная (относительная норма), а у третьих – заниженная самооценка. Но независимо от возраста, социального статуса, вида деятельности, у этих испытуемых преобладает объективная (адекватная) самооценка, т.е. второй уровень развития ее эмоционального компонента (в старшей группе – 75%, в подготовительной – 80; в 1-м кл. (6 л.) – 84,6; в 1-м кл. (7 л.) – 73,3%).

У детей с низким уровнем волевой регуляции наблюдаются завышенные и заниженные уровни удовлетворенности собой, с преобладанием во всех возрастных группах завышенной самооценки (в старшей группе – 100%; в подготовительной – 92,8; в 1-м кл. (6 л.) – 81,8; в 1-м кл. (7 л.) – 66,7%). У этих детей отсутствует объективная самооценка.

Полученные факты позволяют говорить о неоднозначной психологической природе как завышенной, так и заниженной самооценки. Завышенный и заниженный уровни развития эмоционального компонента самооценки могут быть как адекватными, так и неадекватными. Дети с завышенными и адекватными самооценками независимо от возраста используют адекватные способы волевой регуляции. Судя по характеристикам воспитателей и учителей, они успешно учатся, инициативны в общении со сверстниками и взрослыми, не склонны к аффективным формам поведения. Завышенные и неадекватные самооценки соотносятся, по данным нашего исследования, с низким уровнем волевой регуляции. Дети, имеющие его, не критичны, эгоцентричны, с низким уровнем развития рефлексии, трудности сопровождают их и в учебе, и в общении, и в поведении. Согласно нашим данным, у детей 5, 6 и 7 лет преобладают неадекватные завышенные самооценки. Однако с возрастом и под влиянием активной учебной деятельности уменьшается количество детей как с адекватными завышенными (в старшей группе – 25%; в подготовительной – 20; в 1-м кл. (6 л.) – 7,7%), так и с неадекватными завышенными (в старшей группе – 100%; в подготовительной – 92,8; в 1-м кл. (6 л.) – 81,8; в 1-м кл. (7 л.) – 66,7%) самооценками. Заниженная и адекватная самооценки связаны с низким уровнем волевой регуляции.

У этих детей отмечаются проблемы в учебе и общении, многие из них в прошлом имели негативный опыт взаимодействия с окружающими. Заниженная самооценка может быть и неадекватной, возникает она по причине повышенной критичности в отношении к себе. У таких детей наблюдается высокий уровень волевой регуляции. С возрастом и под влиянием активной учебной деятельности растет количество детей с заниженными самооценками, как адекватными (в подготовительной группе – 7,2%; в 1-м кл. (6 л.) – 18,2; в 1-м кл. (7 л.) – 33,3%), так и неадекватными (в 1-м кл. (6 л.) – 7,7%; в 1-м кл. (7 л.) – 26,7%.

Таким образом, испытуемые с высоким уровнем волевой регуляции проявляют, как правило, адекватные самооценки, а испытуемые с низким уровнем волевой регуляции – неадекватные завышенные самооценки.

Испытуемые с высоким уровнем волевой регуляции имеют либо высокий, либо средний уровень развития когнитивного компонента самооценки, но с преобладанием высокого (в старшей группе – 62,5%; в подготовительной – 70; в 1-м кл. (6 л.) – 84,6; в 1-м кл. (7 л.) – 86,6%). У детей с низким уровнем волевой регуляции доминируют средний или низкий уровни развития когнитивного компонента самооценки. Так, у детей старшего дошкольного возраста (в старшей группе 75%; в подготовительной – 71,4%) и у первоклассников-шестилеток (54,6%) в большей степени выражен низкий уровень его развития, а у первоклассников-семилеток – средний уровень (66,7%).

Таким образом, высокий уровень развития когнитивного аспекта самооценки присущ, как правило, детям с высоким уровнем волевой регуляции; недостаточный, или низкий уровень – детям с низким уровнем волевой регуляции.

Онтогенетическое сопоставление уровней волевой регуляции со степенью выраженности уровней притязаний показывает, что дети с высоким уровнем волевой регуляции проявляют либо завышенный, либо реалистический уровень представлений о своих возможностях: в старшем дошкольном возрасте преобладает завышенный уровень притязаний (в старшей группе – 75%; в подготовительной – 60%), а у первоклассников – шестилеток и семилеток – реалистический (соответственно 53,8 и 73,3%). У детей с низким уровнем волевой регуляции обнаруживаются разные уровни притязаний. Однако независимо от возраста доминирует завышенный уровень представлений о своих возможностях (в старшей группе – 100%; в подготовительной – 92,8; в 1-м кл. (6 л.) – 81,8; в 1-м кл. (7 л.) – 55,6%). Заниженный уровень притязаний был выявлен только у детей с низким уровнем волевой регуляции. В младшем школьном возрасте растет количество детей с низким уровнем притязаний. Все испытуемые этого возраста (100%) проявили в экспериментальном исследовании неадекватные способы волевой регуляции, т.е. низкий уровень развития регуляционной сферы.

Имеющийся фактический материал дает возможность раскрыть неоднозначную психологическую природу завышенного уровня притязаний. С одной стороны, этот уровень может стимулировать развитие волевой регуляции, а с другой, наоборот, тормозить становление регуляционной сферы субъекта. Заниженный уровень притязаний не способствует развитию адекватных способов волевой регуляции, а приводит к обратному эффекту. Только реалистический уровень представлений о своих возможностях обеспечивает становление волевой регуляции в онтогенезе.

Таким образом, становление волевой регуляции в онтогенезе характеризуется неустойчивостью, дифференцированностью, ростом обратного соотношения общих и частных самооценок, а также увеличением количества детей с адекватной самооценкой, с высоким уровнем развития когнитивного компонента и с реалистическим уровнем притязаний. Если ребенок при самооценивании опирается на анализ своих личностных качеств, поступков, взаимоотношений с окружающими, на способы и результаты своей деятельности, то самооценка, по словам А.В. Захаровой, "приобретает статус подлинного механизма саморегуляции, становится фактором, стимулирующим ребенка к самоизменению и самосовершенствованию" [9].

В нашем исследовании участвовал комплекс переменных: самооценка, волевая регуляция, возраст, модели игровой и учебной деятельности.

Возникают два важнейших вопроса:

1. Каков характер зависимости между самооценкой и волевой регуляцией, с одной стороны, возрастом и моделями игровой и учебной деятельности, с другой, и что это означает?

2. Каков характер зависимости между волевой регуляцией и разнообразными параметрами самооценки в онтогенезе, и что это означает?

Судя по нашим данным, одному и тому же возрасту присущ разный уровень волевой регуляции (высокий и низкий); все возможные типы соотношения общей и частной самооценок (прямые и обратные); высокая, средняя и низкая степень выраженности эмоционального и когнитивного компонентов самооценок и уровня притязаний личности; устойчивый и неустойчивый тип соотношения общих и частных самооценок; дифференцированность и недифференцированность частных самооценок. И наоборот, один и тот же уровень волевой регуляции, тип соотношения общих и частных самооценок, устойчивость и дифференцированность частных самооценок одна и та же степень выраженности уровня притязаний личности, эмоционального и когнитивного компонентов самооценки встречается у детей самого различного возраста.

Такого рода зависимость между разнообразными характеристиками личности (самооценка и волевая регуляция) и различными степенями возрастного развития ребенка именуется в математической науке полиморфной или много-многозначной (цепи Маркова). Много-многозначную зависимость неоднократно устанавливал В.С. Мерлин в исследованиях интегральной индивидуальности. С позиции полученных нами фактов эта зависимость говорит о том, что возраст не определяет ни уровень волевой регуляции ребенка, ни параметры его самооценок, ни степень выраженности уровня притязаний личности и т.д.

Аналогичные рассуждения справедливы не только по отношению к возрасту, но и к игровой и учебной деятельности. Каждый вид деятельности обуславливает разнообразные особенности самооценок и волевой регуляции. И, напротив, одна и та же особенность самооценки или волевой регуляции обнаруживается в разных видах деятельности. Ни один из видов деятельности не детерминирует ни уровень волевой регуляции, ни степень выраженности самооценки у детей разного возраста.

Иной тип зависимости выявлен нами между уровнями волевой регуляции и особенностями самооценки в онтогенезе. Если ребенок обладает высокой волевой регуляцией, то ему соответствует определенная система личностных особенностей самооценки: неустойчивость типа соотношения общих и частных самооценок, дифференцированность частных самооценок, адекватный уровень развития эмоционального компонента и высокий уровень развития когнитивного компонента самооценки, реалистический уровень развития притязаний. Если у ребенка низкая волевая регуляция, то он характеризуется устойчивостью типа соотношения общей и частной самооценок, дифференцированностью частных самооценок, неадекватно высоким уровнем развития эмоционального компонента и средним или низким уровнем развития когнитивного компонента самооценки, завышенным или заниженным уровнем притязаний.

Это уже образец взаимоднозначной (функциональной и жесткой) зависимости между волевой регуляцией и исследованными параметрами самооценки в онтогенезе свидетельствующей о том, что сформированность у ребенка одних свойств (положительных или негативных) значительно облегчает становление других свойств личности (положительных или негативных). С каким знаком будут доминировать у ребенка свойства личности — зависит от его активности в игровой и учебной деятельности. Более того, наличие на личностном уровне у детей 5, 6 и 7 лет порознь функциональных детерминант создает благоприятные условия для управления развитием личности ребенка в онтогенезе.

ВЫВОДЫ

1. Проведенное исследование показывает, что взаимосвязь особенностей самооценки и волевой регуляции в онтогенезе варьирует в зависимости от субъектной активности ребенка в различных видах деятельности.

2. Независимо от возраста и вида деятельности у детей с высоким уровнем развития волевой регуляции преобладает неустойчивая, дифференцированная, адекватная самооценка, высокий уровень развития ее когнитивного компонента, реалистический уровень притязаний, и, наоборот, у детей с низким уровнем развития волевой регуляции доминирует устойчивая, недифференцированная, неадекватная высокая самооценка, средний или низкий уровень развития когнитивного компонента, завышенный или заниженный уровень притязаний.

3. Важным фактором в формировании самооценки и волевой регуляции и их взаимосвязи в онтогенезе выступает субъектная активность ребенка в игровой и учебной деятельности. Благодаря этому создаются благоприятные условия для предотвращения школьной дезадаптации и преодоления трудностей в интеллектуальной и учебной деятельности.

4. На новом фактическом материале подтверждается универсальная роль принципа субъекта в решении общепсихологических проблем развития человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдонина М.Ю. Психологический анализ самооценки студентов как субъекта иноязычной речевой деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1978.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекопознания. М., 1977.
3. Басов М.Я. Избранные психологические произведения / Под ред. В.Н. Мясищева, В.С. Мерлина. М., 1975.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
5. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. М., 1982. Т. 2.
7. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М., 1966. С. 236–277.
8. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейниковой, Г.Ф. Кумариной. М., 1993.
9. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. М., 1993.
10. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991.
11. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
12. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. М., 1987.
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
14. Липкина А.И. Психология самооценки школьника: Автореф. дис. докт. психол. наук. М., 1974.
15. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
16. Митькин А.А. На пути системной психологии развития // Психол. журн. 1997. Т. 18, № 3. С. 3–12.
17. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. М., 1997.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. М., 1989.
19. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 69–75.
20. Славина Л.С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
21. Смирнова Е.О. О коммуникативной готовности шестилетних детей к школьному обучению // Результаты психологических исследований – в практику обучения и воспитания. М., 1985.

22. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону, 1996.
23. Федотова Е.О. Нарушение устойчивости самооценки при неврозах. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
24. Худобина Е.Ю. Соотношение эмоционального и когнитивного компонентов самооценки у младших школьников: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1988.
25. Чеснокова И.И. Онтогенетические особенности самосознания личности // Принцип развития в психологии. М., 1978.
26. Шульга Т.И. Психологические основы формирования воли. Пятигорск, 1993.
27. Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1994.
28. Юнг К. Структура психики в процессе индивидуации. М., 1996.
29. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.
30. Crain W. Theories of development. 3 ed. New Jersey: Prentice Hall, 1992.
31. Piaget J. The origins of intelligence in children. N.Y.: International Univ. Press, 1974.

Психология эмоций

© 1998 г. А.Ш. Тхостов, И.Г. Колымба

ЭМОЦИИ И АФФЕКТЫ: ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПАТОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Часть I. Закономерности формирования и функционирования эмоций в норме (феноменология, генез, функции)

Обсуждается соотношение понятий "эмоция" и "аффект", прослеживается генетическая связь между этими психологическими образованиями. В качестве основной характеристики зрелой эмоции выдвигается произвольность как возможность опосредованного управления переживанием, проявлением и порождением эмоций.

Ключевые слова: эмоция, аффект, высшая психическая функция, знаково-символическое опосредствование, произвольность.

Большинство исследований в области психологии эмоций традиционно начинаются ссылкой на неразработанность этой проблемы. Н.Н. Ланге в "Психологии" (1914 г.) писал, что чувства занимают в психологической науке место Золушки: «нелюбимой, гонимой и вечно обобранной в пользу старших сестер – "ума и воли"», и что любой самый незначительный аспект познавательных процессов лучше изучен, чем ключевые вопросы психологии чувств. I.M. Bentley [28], характеризуя неутешительное состояние проблемы эмоций, указывал, что в трактатах и курсах по психологии сам термин "эмоция" – не более, чем название главы, содержащей скудный набор: классификацию эмоциональных явлений, изложение теории Джемса-Ланге и ссылки на патологический материал. Спустя семьдесят лет к этому можно добавить только то, что предлагаемые классификации стали проще, но не последовательнее, теория Джемса-Ланге, несмотря на ее весьма аргументированную критику, остается самой авторитетной концепцией, во всяком случае, одной из наиболее цитируемых (Ф. Блум, А. Лейзерсон, Я. Хофстедер [3]), а патологический материал благодаря его исключительному богатству не может быть осмыслен без адекватной психологической теории.

Более того, исследованию эмоций в философии и старой психологии уделялось несравненно большее внимание, чем в последние десятилетия, и описания эмоций в трудах Декарта, Канта, Спинозы остаются образцом феноменологического исследования. Практически через сто лет после его издания В.К. Вилюнас назвал непревзойденным по охвату и полноте капитальное исследование эмоций Н.Я. Грота (1879).

В качестве причин второстепенного положения проблемы эмоций в психологической науке приводят следующие. По словам Ланге, препятствием развития психологии эмоций выступают две теоретические крайности – метафизические теории, рассматривающие эмоциональную жизнь как "особую душевную деятельность", и интеллектуалистические, приравнивающие эмоции к разновидностям когни-