

УДК: 378:001.891; 159.942.3

© Козуб Я.В., 2016 г.

orcid.org/0000-0002-7240-6611

dx.doi.org/10.5281/zenodo.44718

Я.В. Козуб

Национальный педагогический университет  
имени Г.С. Сковороди, г. Харьков

## **ОТНОШЕНИЕ К УЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье проанализирована взаимосвязь показателей эмоционального отношения к учению с параметрами самоорганизации деятельности у студентов. Доказано, что более высокий уровень самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов характеризуется более выраженным позитивным и менее выраженным негативным к ней отношением. Наиболее тесно с эмоциональным отношением к учению связан такой параметр самоорганизации деятельности, как настойчивость.

*Ключевые слова:* учебно-профессиональная деятельность, эмоциональное отношение к учению, параметры самоорганизации деятельности, позитивное отношение к учению, негативное отношение к учению.

**В.В. Козуб**

## **СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ РІВНЯМИ СА- МООРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті проаналізований взаємозв'язок показників емоційного ставлення до навчання з параметрами самоорганізації діяльності у студентів. Доведене, що більш високий рівень самоорганізації учбово-професійної діяльності студентів характеризується більш вираженим позитивним і менш вираженим негативним до неї ставленням. Найбільше тісно з емоційним ставленням до навчання пов'язаний такий параметр самоорганізації діяльності, як наполегливість.

*Ключові слова:* навчально-професійна діяльність, емоційне ставлення до навчання, параметри самоорганізації діяльності, позитивне ставлення до навчання, негативне ставлення до навчання.

**J.V. Kozub**

## **AN ATTITUDE TO LEARNING OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF THE ACTIVITY SELF-ORGANIZATION**

The article analyzes the correlation of emotional attitude to learning with the parameters of the students' self-organizing the activity. It is proved that a higher level of self-organization of educational and professional activity of students is characterized by a more pronounced positive and less pronounced negative attitude towards it. The most closely to the emotional attitude to learning is related such of the activity self-organization parameter as perseverance.

*Keywords:* educational and professional activity, emotional attitude to learning, the parameters of the activity self-organization, positive attitude towards learning, negative attitude to learning.

**Постановка проблемы.** Организация (лат. *organize* – устраивать, придавать чему-либо стройный вид) – это совокупность процессов (действий) которые обеспечивают образование и совершенствование взаимосвязи между частями целого. Результат этих процессов (действий) – внутренняя упорядоченность, взаимодействие дифференцированных частей целого, обусловленная его строением. Организация может быть направлена как на внешние объекты, так и на собственную структуру. Во втором случае имеет место самоорганизация [27; 33; 34]. Одним из первых понятие «самоорганизующаяся система» стал использовать кибернетик У.Р. Эшби (1947). Самоорганизация в кибернетике – это сложная динамическая система, которая способна на основе прошлого опыта сохранять и даже совершенствовать свою организацию при изменяющихся внешних и внутренних условиях. Ей присущи такие системные качества, как адаптивность, гибкость, надежность, устойчивость, стремление к равновесию.

Понятие самоорганизации достаточно быстро проникло в различные научные отрасли, в том числе и в психологию. Однако психологическая трактовка этого явления неоднозначна. Так, по мнению Н.М. Пейсахова, понятия “психологическая самоорганизация”, “психическая саморегуляция” и “психическое самоуправление” часто используется в качестве синонимов [25]. Мы исходим из того, что самоорганизация – это механизм *управления* деятельности, а саморегуляция (в частности, в том смысле, в котором ее понимал Н.А. Бернштейн) – это, скорее, механизм *осуществления* деятельности.

Необходимо различать “психическую самоорганизацию” и “самоорганизацию деятельности”. В первом случае речь идет о том, что психика человека имеет определенное строение, включает в себя взаимодействующие компоненты (процессы, состояния, свойства). При этом субъект может сознательно влиять на соотношение и взаимодействие этих компонентов с целью повышения своей жизнеспособности, эффективности деятельности и общения, улучшения гедонического тона и повышения уровня субъективного благополучия. Ответы на вопросы о сущности психической самоорганизации искали многие психологи, в том числе А.Ф. Лазурский, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, Л.И. Божович и др. Истоки идеи психической самоорганизации содержатся в концепции доминанты А.А. Ухтомского, в работах гештальтпсихологов.

При анализе самоорганизации деятельности акценты рассмотрения проблемы заметно смещаются в сторону проблематики умения структу-

ривать собственное время. Самоорганизация деятельности – это, прежде всего, способность управлять собственным временем, «...структурирование личного времени, тактическое планирование и стратегическое целеполагание» [22, 87]. Н. Физер и М. Бонд, операционализировали понятие «структура времени» (time structure); по их мнению, индивидуализировано не только восприятие времени, но и то, как оно используется в рамках человеческой жизни [42; 43]. Структура времени – та степень, в которой индивиды воспринимают использование своего времени как структурированное и целенаправленное. Со спецификой структуры времени связаны доминирующее эмоциональное состояние субъекта, общий уровень удовлетворенностью жизни, психического здоровья, депрессии [16; 23].

В русле деятельностного подхода самоорганизация рассматривается как процесс, в котором выделяют ряд последовательных этапов (ориентировочный, исполнительский, контрольный) [5]. Изучаются процессы, происходящие в структуре деятельности (операции, функции), достигнутые уровни самоорганизации деятельности, степень ее совершенства (умения, навыки). В рамках личностного подхода самоорганизацию трактуют как личностное свойство (или систему свойств) – целенаправленность, организованность, планомерность, настойчивость и т.п. Практические психологи успешно разрабатывают и внедряют особые приемы и техники, способствующие повышению эффективности деятельности. К этому направлению можно отнести тайм-менеджмент (управление временем), персональный менеджмент, методы научной организации умственного труда и т.п.

Ученые, представляющие практически все направления исследований самоорганизации деятельности, неизменно отмечают влияние эффектов самоорганизации на эмоциональную сферу личности, эмоциональное отношение к деятельности, ее процессу и результатам. Однако полученные данные неоднозначны и зависят от вида деятельности, а также параметров самоорганизации деятельности, которые регистрируются.

Актуальным направлением исследований является изучение самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов. В нашем исследовании самоорганизация деятельности студентов рассматривается в связи с формированием и проявлением у них эмоционального отношения к учению.

Учение студентов предполагает сдачу экзаменов, прохождение других испытаний, требующих напряженной умственной активности. Студенту приходится общаться с «неудобными» людьми, так, или иначе участвующими в учебном процессе – требовательными преподавателями, вузовской администрацией, другими студентами, с которыми приходится

конкурировать и т.п. Все это может вызывать разнообразные (как негативные, так и позитивные) эмоциональные реакции и состояния.

В нашем предыдущем исследовании [14] мы отмечали, что повторяющиеся в однотипных ситуациях учебной деятельности эмоциональные паттерны и переживания суммируются, обобщаются и постепенно превращаются в более, или менее стабильные структуры – эмоциональные установки (чувства), т.е. готовность к переживанию определенных эмоций в тех, или иных ситуациях учебной деятельности. Совокупность эмоциональных установок образует ядро эмоционального отношения студента к учению. Эмоции и чувства, возникающие в процессе учения, связаны с теми, или иными аспектами учебного процесса. На основе преобладающих в учении эмоциональных процессов и состояний формируются эмоциональные установки, т.е. определенный “настрой” студента на учение. Эти эмоциональные установки составляют структуру отношения студента к учению (т.е. позицию, определяющую направленность и интенсивность восприятия, мышления и действий личности в сфере обучения). К сожалению, преподаватели вузов, сотрудники вузовской психологической службы, сами студенты вынуждены констатировать эмоциональное неблагополучие учебного процесса в вузе [15; 17; 18].

Мы предположили, что одним из важнейших предикторов эмоциональных переживаний студентов на занятиях (их эмоционального отношения к учению) являются процессы самоорганизации деятельности. **Цель** данной статьи – эмпирическая проверка этого предположения.

**Методики исследования.** Изучались взаимосвязи между параметрами самоорганизации деятельности у студентов с показателями эмоционального отношения к учению, которое они обычно демонстрируют на занятиях в университете.

Для изучения *параметров самоорганизации деятельности и уровня ее сформированности* был использован опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой [22]. Регистрировались показатели: 1) планомерности, 2) целеустремленности, 3) настойчивости, 4) фиксации на структурировании деятельности, 5) самоорганизации с помощью внешних средств, 6) ориентации на настоящее. Регистрировался также общий показатель самоорганизации деятельности.

Для диагностики *особенностей эмоционального отношения к учебно-профессиональной деятельности в вузе* использовалась методика ШПА-НА («Шкала “Негативный Аффект” – “Позитивный Аффект”») – выполненная Е.Н. Осиним модификация методики PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) Д. Уотсона, Л.Э. Кларк и А. Теллегена. В русскоязычной версии данной методики содержатся 20 прилагательных, обозначающих 10 негативных и 10 позитивных эмоций, степень выраженности

которых испытуемым у себя надо было оценить, используя 5-ти балльную шкалу от 1 – “почти, или совсем нет” до 5 – “очень сильно”. Мы предложили испытуемым оценить свои эмоции, которые «обычно (как правило, в среднем) проявляются у них во время учебной деятельности в университете».

В исследовании в качестве испытуемых участвовали студенты факультета психологии и социологии Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды 1-3 и 5 курсов стационара и заочного отделения, всего 182 человека, из них – 20 мужчин и 162 женщины в возрасте от 18 до 52 лет. Результаты были обработаны на компьютере с помощью пакета программ Statistica 6.0.

**Результаты и их обсуждение.** В таблице 1 представлены коэффициенты линейной корреляции  $r_{xy}$  Пирсона показателей самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и двух интегральных показателей опросника ШПАНА («Позитивный аффект» и «Негативный аффект»), полученные на всей выборке испытуемых.

Таблица 1

Взаимосвязи ( $r_{xy}$ ) показателей самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов и показателей эмоционально-го отношения к ней во всей выборке испытуемых (n = 182)

Показатели самоорганизации деятельности	Показатели опросника ШПАНА	
	Позитивный аффект	Негативный аффект
Планомерность	<b>0,149*</b>	0,016
Целеустремленность	<b>0,260***</b>	<b>-0,153*</b>
Настойчивость	<b>0,373****</b>	<b>-0,491*****</b>
Фиксация	<b>0,158*</b>	0,011
Самоорганизация деятельности	0,087	0,086
Ориентация на настоящее	0,020	-0,144
Общий показатель	<b>0,375****</b>	<b>-0,243**</b>

Примечание: «\*» –  $p < 0,05$ ; «\*\*» –  $p < 0,001$ ; «\*\*\*» –  $p < 0,0005$ ; «\*\*\*\*» –  $p < 0,0000001$ ; «\*\*\*\*\*» –  $p < 0,00000001$ .

Общая закономерность проявилась в большей выраженности компонентов «Позитивного аффекта» у студентов, достигших более высоких уровней самоорганизации деятельности. Недостаточная (и даже низкая) самоорганизация учебно-профессиональной деятельности, как правило, сопровождается актуализацией негативных эмоциональных установок, составляющих так называемый «Негативный аффект». Особенно важны-

ми оказались две шкалы опросника Мандриковой – настойчивость и целеустремленность. Показатель настойчивости, отражающий способность студента к волевому усилию при структурировании и самоорганизации учения, весьма существенен для стимуляции позитивного ( $r_{xy} = 0,373$ ;  $p < 0,0000001$ ), и для сдерживания негативного ( $r_{xy} = -0,491$ ;  $p < 0,0000001$ ) эмоционального отношения к учению. Волевое усилие – это субъективное выражение регулятивной функции воли, которое не порождает эмоции, но регулирует их в процессе деятельности [19], в частности, учебно-профессиональной. Настойчивость выражается в повторяющихся попытках решить проблему, возникающую в деятельности. Это – «...способность к длительной концентрации внутренних возможностей и мобилизации сил в течение всего периода достижения поставленной цели» [3, 143]. Наличие настойчивости – надежный показатель способности субъекта бороться с разного рода препятствиями при исполнении действия [30]. Настойчивость, превратившаяся в зрелое свойство личности, превратившаяся у студента в один из ключевых регуляторных принципов самоорганизации учения, резко повышает вероятность успеха в учебной работе. Положительные переживания, входящие в структуру “позитивного аффекта” являются, по сути дела, сигналами обратной связи, сообщаемыми Я субъекта о преодолении очередного препятствия на пути к цели (или о ее достижении).

Другую пару статистически значимых коэффициентов корреляции с показателями эмоционального отношения к учению образовала шкала целеустремленности студентов. Эта шкала отражает степень зрелости преимущественно когнитивного контроля, так как свидетельствует о хорошем, либо плохом видении цели, ее понимании, ясности для субъекта. Студенты, располагающие отчетливыми и структурированными целевыми образами, демонстрируют выраженное позитивное отношение к учебно-профессиональной деятельности ( $r_{xy} = 0,260$ ;  $p < 0,0005$ ). Знание цели, которое является результатом эффективной и тщательной «когнитивной разработки потребности» [23] задает интенциональность учебным действиям, действиям самоконтроля и самооценки в учении. Отчетливый целевой образ служит студенту основанием для формулировки промежуточных целей, критерием для отсева иррелевантной и подкрепления релевантной информации. Общее позитивное отношение здесь проявляется как аккумулированное, интегральное выражение эмоционального комфорта и успеха от удачно выстраивающейся архитектоники системы учебной деятельности. Целеустремленность оптимизирует интеракции субъекта с внешней предметной и социальной средой. Она дает четкое понимание взаимосвязи в системе «цель – средство» [3]. Размытые и нечеткие цели не могут стать информационной основой для построения

успешной деятельности и поэтому у студентов с недостаточной целеустремленностью формируется негативное отношение к учебно-профессиональной деятельности ( $r_{xy} = -0,153$ ;  $p < 0,05$ ).

Положительное отношение к учению демонстрируют студенты с развитой планомерностью ( $r_{xy} = 0,149$ ;  $p < 0,05$ ) и фиксацией ( $r_{xy} = 0,158$ ;  $p < 0,05$ ). Решение учебных задач нередко приобретает черты многокомпонентного и продолжительного во времени решения серии подзадач. При этом последовательность действий может иметь разветвленную и даже циклическую структуру, зависящую от качества и точности решений [1; 40]. В таких условиях деятельности в проблему может превратиться само исполнение. Поэтому более успешными оказываются студенты, лучше других умеющие создавать четкие планы деятельности и строго их придерживаться.

Акцентирование такого регуляторного свойства как «фиксация» при-суще студентам, стремящимся к обязательному достижению результата, закреплению его в некоем материальном или идеальном продукте. Достижение результата само по себе становится активатором позитивных эмоциональных переживаний (чувства удовлетворенности, гордости и т.п.). Эти переживания распространяются на всю деятельность, которая привела к этому результату. Общий показатель самоорганизации учебно-профессиональной деятельности также тесно коррелирует с показателями “позитивного аффекта” и “негативного аффекта” (соответственно,  $r_{xy} = 0,375$ ;  $p < 0,0000001$  и  $r_{xy} = -0,243$ ;  $p < 0,001$ ).

Таблица 2 дает детализированное представление о системе взаимосвязей показателей самоорганизации деятельности с отдельными компонентами эмоционального отношения студентов к учению. Наиболее тесно связанным с отдельными компонентами эмоционального отношения к учению оказалась «Настойчивость» (19 статистически значимых корреляций из 20). Направленность корреляций убедительно свидетельствует о значительном вкладе какого параметра самоорганизации деятельности как «Настойчивость» в возникновение и закрепление позитивного отношения к учению, и сдерживание негативного отношения. Так, показатели всех 10 эмоциональных установок, входящих в структуру «Позитивного аффекта» коррелируют с показателем «Настойчивости» прямо (в диапазоне от  $r = 0,16$  до  $r = 0,31$  при статистической значимости в диапазоне от  $p < 0,05$  до  $p < 0,0001$ ) и статистически значимо. Особенно тесно параметр настойчивости связан с «уверенностью» ( $r = 0,31$ ;  $p < 0,0001$ ), «заинтересованностью» ( $r = 0,30$ ;  $p < 0,0001$ ), «радостью» ( $r = 0,28$ ;  $p < 0,0005$ ), «сосредоточенностью» ( $r = 0,27$ ;  $p < 0,0005$ ) и «внимательностью» ( $r = 0,27$ ;  $p < 0,0005$ ), т.е. с компонентами эмоционального отношения, обеспечивающими высокое качество и интенсивность контакта субъекта учения с

Таблица 2  
 Взаимосвязи ( $r_{xy}$ ) показателей самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов и показателей эмоций, переживаемых на занятиях в университете (n = 182)

Компоненты эмоционального отношения к учебно-деятельности в университете	Показатели опросника самоорганизации деятельности										Общий показатель	
	Планомерность	Целеустремленность	Настойчивость	Фиксация на структуре	Самоорганизация деятельности	Самостоятельность с помощью внешних средств	Ориентация на настоящее					
Увлеченный	-0,03	0,09	0,16*	0,10	0,07	0,07	0,05	0,14				
Подавленный	-0,04	-0,12	-0,25***	-0,10	-0,02	-0,20**	-0,20**	-0,23***				
Радостный	-0,00	0,06	0,28***	-0,02	0,09	0,12	0,16*	0,16*				
Расстроенный	-0,08	-0,07	-0,36***	-0,01	0,02	-0,24***	-0,23***	-0,23***				
Полный сил	0,10	0,20**	0,17*	0,13	0,16*	0,15*	0,28***	0,28***				
Виноватый	0,00	-0,17*	-0,12	0,01	0,16*	-0,21***	-0,11	-0,11				
Испуганный	-0,17*	-0,02	-0,16*	-0,05	0,13	-0,14	-0,14	-0,14				
Злой	-0,06	-0,06	-0,40***	-0,05	-0,10	0,05	-0,23***	-0,23***				
Занятосованный	0,03	0,16*	0,30***	0,14	-0,04	-0,08	0,21***	0,21***				
Уверенный	0,20**	0,38***	0,31***	0,19*	-0,05	0,07	0,41***	0,41***				
Раздраженный	-0,06	-0,25***	-0,43***	-0,03	-0,00	-0,14	-0,32***	-0,32***				
Сосредоточенный	0,22***	0,23***	0,27***	0,14	-0,07	-0,08	0,29***	0,29***				
Стыдящийся	-0,05	-0,20**	-0,22***	-0,10	0,06	-0,10	-0,22***	-0,22***				
Вдохновленный	0,00	0,05	0,21***	0,13	0,20**	-0,05	0,18*	0,18*				
Нервный	0,10	-0,05	-0,50***	0,10	0,09	0,02	-0,12	-0,12				
Решительный	0,15*	0,42***	0,20**	0,11	-0,12	0,00	0,31***	0,31***				
Внимательный	0,15*	0,10	0,27***	-0,00	0,03	-0,18*	0,18*	0,18*				
Беспокойный	0,26***	-0,03	-0,39***	0,11	0,07	0,01	-0,02	-0,02				
Бодрый	0,15	-0,00	0,23***	0,09	0,21***	0,06	0,22***	0,22***				
Тревожный	0,14	-0,06	-0,37***	0,15*	0,19*	-0,12	-0,05	-0,05				

Примечание: «\*» –  $p < 0,05$ ; «\*\*» –  $p < 0,01$ ; «\*\*\*» –  $p < 0,005$ ; «\*\*\*\*» –  $p < 0,001$ ; «\*\*\*\*\*» –  $p < 0,0001$ .

учебным материалом.

Уверенность в себе основана на оценке своих когнитивных и личностных ресурсов как вполне достаточных для достижения успеха [13; 29]. Высокие самооценки по шкалам «сосредоточенности» и «внимательности» – результат проявления способности студента к эффективной фокусировке на учебном материале [8; 41], эмоциональный отклик на обладание достаточными аттенционными ресурсами в процессе учения [12]. Заинтересованность – эмоционально-чувственное свидетельство наличия внутреннего условия фокусировки на учебном материале – интереса. Радость как акцентированное, сильное удовлетворение [11], хотя и сенсорно-телесна в своей основе [20], но все же имеет системную, многоуровневую локализацию. Она отражает успехи в деятельности, особенно такой, которая имеет творческую природу [21; 37]. Настойчивость студентов в учебной деятельности повышает вероятность успехов и поэтому приводит к положительной оценке собственной эффективности и, как следствие, создает дополнительные поводы для радости.

Показатели девяти компонентов отрицательного эмоционального отношения к учению из десяти оказались связанными с показателем настойчивости на статистически значимом уровне. Во всех случаях речь идет об обратной корреляции, что можно расценивать как свидетельство сдерживающей роли настойчивости в отношении негативных эмоциональных установок у студентов на занятиях. Наиболее важной настойчивость оказалась для преодоления (недопущения) проявлений эмоциональной нестабильности – «нервности» ( $r_{xy} = -0,50$ ;  $p < 0,0001$ ) и «беспокойства» ( $r_{xy} = -0,39$ ;  $p < 0,0001$ ). Настойчивость в учебной деятельности снижает вероятность актуализации внутренних конфликтов. Повышенная нервозность и беспокойство являются эмоциональными индикаторами активизации внутриличностных конфликтов у студентов. Настойчивость на занятиях, препятствуя актуализации негативных эмоциональных установок у студентов, способствует поддержанию вектора «мотив-цель» и стабилизирует функциональную систему деятельности [38].

Высокие показатели самоорганизации деятельности студентов по параметру настойчивости оказались также весьма важными для преодоления гневно-агрессивных («раздраженный» ( $r_{xy} = -0,43$ ;  $p < 0,0001$ ), «злой» ( $r_{xy} = -0,40$ ;  $p < 0,0001$ ) др.) и тревожно-боязливых («беспокойный» ( $r_{xy} = -0,39$ ;  $p < 0,0001$ ), «тревожный» ( $r_{xy} = -0,37$ ;  $p < 0,0001$ ) и др.) негативных переживаний.

В несколько меньшей степени, но, тем не менее, на статистически значимом уровне проявились взаимосвязи других показателей самоорганизации учебно-профессиональной деятельности с показателями компонентов позитивного и негативного отношения студентов к учению. Так,

вторым по значимости параметром самоорганизации деятельности оказалась целеустремленность (восемь значимых корреляций), третьей – планомерность (шесть корреляций). По пять значимых взаимосвязей образовали шкалы самоорганизации деятельности с помощью внешних средств и ориентации на настоящее. В наименьшей степени связана с эмоциональным отношением к учению фиксация студентов на структурировании деятельности (всего две статистически значимых корреляции).

Благодаря цели (представления о конечном результате действий) субъект может направлять свои действия [28]. Цели содержат в себе стандарты – внутренние критерии приемлемого и неприемлемого поведения, которые обладают мотивационным эффектом, ориентиром для учебной деятельности. Стандарты – это «...психические репрезентации критериев, определяющих желательные, или нежелательные результаты. Однако влияние стандартов на мотивацию связано как с когнитивными, так и с аффективными процессами» [13, 453]. В целенаправленности учения проявляется взаимосвязанность когнитивных и эмоциональных процессов, участвующих в саморегуляции учения у студентов. Студенты, отличающиеся целеустремленностью, значительно чаще других отмечали свою *решительность* ( $r_{xy} = 0,42$ ;  $p < 0,0001$ ), *уверенность* ( $r_{xy} = 0,38$ ;  $p < 0,0001$ ), *сосредоточенность* ( $r_{xy} = 0,23$ ;  $p < 0,005$ ), *полноту сил* ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p < 0,01$ ) и *заинтересованность* ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p < 0,05$ ) на занятиях в университете. В то же время они значительно чаще других отрицали факты переживания *раздражения* ( $r_{xy} = -0,25$ ;  $p < 0,001$ ), *стыда* ( $r_{xy} = -0,20$ ;  $p < 0,01$ ) и *вины* ( $r_{xy} = -0,17$ ;  $p < 0,05$ ) в связи с учебной работой. Если принять во внимание, что за так называемым «раздражением» чаще всего стоит гнев, то можно сделать вывод о том, что целеустремленность студентов в учении препятствует образованию «негативной триады» эмоциональных установок («Гнев – Стыд – Вина»), которая может разрушительно влиять на любую деятельность, в которой проявляется [10; 24; 39].

Планомерность учебно-профессиональной деятельности делает студентов менее испуганными на занятиях ( $r_{xy} = -0,17$ ;  $p < 0,05$ ). Склонность разрабатывать четкие планы учебной работы, наличие навыков тактического планирования, умение быть последовательным при реализации поставленных целей тесно связано с важнейшими компонентами «Позитивного аффекта» на учебу (т.е. компонентами положительного эмоционального отношения к учению) – с внимательностью ( $r_{xy} = 0,15$ ;  $p < 0,05$ ), решительностью ( $r_{xy} = 0,15$ ;  $p < 0,05$ ), уверенностью ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p < 0,01$ ) и особенно – со сосредоточенностью ( $r_{xy} = 0,22$ ;  $p < 0,005$ ). В то же время несколько неожиданной, но тем не менее, вполне объяснимой представляется тесная положительная связь планомерности и беспокойства ( $r_{xy} = 0,26$ ;  $p < 0,0005$ ). Тщательное планирование деятельности – весьма

распространенный и весьма конструктивный способ совладания с беспокойством и тревогой [2; 6; 31]. Речь здесь идет, конечно, об умеренной степени беспокойства, которая не нарушает, а наоборот, мобилизует психические ресурсы и механизмы саморегуляции субъекта деятельности.

Двойственной оказалась роль самоорганизации деятельности с помощью внешних средств. С одной стороны, этот параметр самоорганизации учебно-профессиональной деятельности оказался тесно связанным с проявлением таких компонентов эмоционального отношения к учению, как *полнота сил* ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p < 0,05$ ), *вдохновенность* ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p < 0,01$ ) и особенно *бодрость* ( $r_{xy} = 0,21$ ;  $p < 0,001$ ).

Однако, с другой стороны, у студентов, склонных опираться на внешние средства деятельности, обнаружена повышенная частота актуализации *чувства вины* ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p < 0,05$ ), и *тревоги* ( $r_{xy} = 0,19$ ;  $p < 0,05$ ). В свое время в исследованиях, проводившихся в русле культурно-исторической теории Л.С. Выготского [4], концепции развивающего обучения [9] и особенно теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина [5; 32] была выявлена важная функциональная роль внешних средств в организации деятельности и овладении ею. Внешние средства деятельности, а также средства фиксации ее промежуточных и итоговых результатов выступают в качестве опоры при отработке и интериоризации действий при усвоении учебного материала. Однако отработка с опорой на внешние средства проводится на этапе «неуверенного владения» деятельностью, попыток синтеза противоречивых сигналов, обилия ошибок и неточностей. Они возникают из-за того, что внутренняя регуляторная схема деятельности еще не сформирована. В таких условиях вполне закономерной является актуализация разнообразных негативных эмоций. Чувство вины и недовольства собой, тревожные переживания закономерным образом сопряжены с тенденцией структурировать учебную деятельность с помощью внешних средств.

Ориентация на настоящее в самоорганизации учебно-профессиональной деятельности способствует преодолению *подавленности* ( $r_{xy} = -0,20$ ;  $p < 0,01$ ), *расстроенности* ( $r_{xy} = -0,24$ ;  $p < 0,005$ ) и *чувства вины* ( $r_{xy} = -0,21$ ;  $p < 0,005$ ). Студенты, отметившие выраженную ориентацию на настоящее в учебной деятельности охарактеризовали себя также как людей, *полных сил* ( $r_{xy} = 0,19$ ;  $p < 0,05$ ). Снижение внимательности при преимущественной ориентации на настоящее ( $r_{xy} = -0,18$ ;  $p < 0,05$ ) не должно вызывать удивления. Здесь, по-видимому, речь идет о снижении «невротической», нарочитой, насильственной внимательности, о которой в свое время писал Ф. Перлз [26]; эта корреляция – свидетельство проявления у таких студентов фоновой внимательности, включенной в «пото-

ковые состояния» [34; 35], и определяемой в традициях отечественной психологии как «состояние послепроизвольного внимания» [7].

В наименьшей степени с компонентами эмоционального отношения к учению оказался связанным такой параметр самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, как фиксация на структурировании деятельности (всего два статистически значимых коэффициента корреляции). Психологический смысл этого параметра – исполнительность и обязательность субъекта деятельности, стремление всеми возможными способами завершить начатое дело. Однако эти свойства системы самоорганизации деятельности могут делать человека недостаточно гибким в планировании своей деятельности и в построении отношений. Этот параметр двойственен по своей природе. Наряду с ценными качествами, индивиды, склонные к структурированию своей деятельности, демонстрируют и недостатки, снижающие их общую эффективность. Поэтому и коэффициенты корреляции этого параметра с эмоциональным отношением к учению противоречивы. С одной стороны, структурирующие свою деятельность студенты чувствуют себя более *уверенными* на занятиях в вузе ( $r_{xy} = 0,19$ ;  $p < 0,05$ ). С другой стороны, эти же студенты отмечают у себя повышенную тревогу в связи с учебной работой ( $r_{xy} = 0,15$ ;  $p < 0,05$ ).

В корреляционном анализе был использован также и общий показатель самоорганизации деятельности. Получено 14 статистически значимых коэффициентов корреляции, в которых отчетливо проявилась закономерность, выявленная на уровне парциальных показателей. При более высокой самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студенты демонстрируют в основном позитивное отношение к учению в вузе. Речь идет, прежде всего, об *уверенности* ( $r_{xy} = 0,41$ ;  $p < 0,0001$ ), *решительности* ( $r_{xy} = 0,31$ ;  $p < 0,0001$ ), *сосредоточенности* ( $r_{xy} = 0,29$ ;  $p < 0,005$ ), ощущении *полноты сил* ( $r_{xy} = 0,28$ ;  $p < 0,005$ ) и др. За низкую же самоорганизацию учения студенты будут расплачиваться *раздраженностью* ( $r_{xy} = -0,32$ ;  $p < 0,0001$ ), *расстроенностью* ( $r_{xy} = -0,23$ ;  $p < 0,005$ ), *подавленностью* ( $r_{xy} = -0,23$ ;  $p < 0,005$ ), *злостью* ( $r_{xy} = -0,23$ ;  $p < 0,005$ ) и *стыдом* ( $r_{xy} = -0,22$ ;  $p < 0,005$ ).

С целью распределения испытуемых на группы с низким, средним и высоким уровнями самоорганизации деятельности был осуществлен анализ общего (суммарного) показателя для всех 182 испытуемых. Среднее значение этого показателя оказалось равным  $108,88 \pm 17,76$  баллам, что вполне соответствует данным Е.Ю. Мандриковой, стандартизовавшей эту методику на выборке в 150 испытуемых-студентов [22]. Минимальное значение этого показателя в нашей выборке испытуемых оказалось равным 59,00 баллам, а максимальное – 148,00 баллам. Испытуемые с результатами, попавшими в первую треть выборки (т.е. ниже 33,33-го про-

центилля), були отнесені к групі с *низким* рівнем самоорганізації діяльності. Їх результати знаходились в діапазоні між 59,00 і 101,00 балами. В цю групу вошло 62 людина. *Высокий* рівень самоорганізації діяльності був діагностований у тих, чий результати оказались вище 66,66-го процентиля і розпалгались в діапазоні від 115,00 до 148,00 балів ( $n = 56$ ). *Средний* рівень самоорганізації діяльності обнаружен у 64 испытуемых. Їх результати розположились між 33,33-м і 66,66-м процентилями с размахом значений от 102,00 до 114,00 балів. В таблиці 3 приведені значення показателів опросника ШПАНА для груп с *низким*, *средним* і *высоким* рівнями самоорганізації діяльності.

Таблиця 3

Показатели опросника ШПАНА у студентів с *высоким*, *средним* і *низким* рівнями самоорганізації діяльності

Компоненты эмоционального отношения к учению	Уровни самоорганизации деятельности			t; p		
	Низкий (n = 62)	Средний (n = 64)	Высокий (n = 56)	Низкий / Средний	Низкий / Высокий	Средний / Высокий
Позитивный аффект	30,58±5,81	32,88±5,42	35,96±5,02	<b>-2,29;</b> 0,02	<b>-5,36;</b> 0,000001	<b>-3,22;</b> 0,002
Негативный аффект	22,77±8,62	18,56±5,62	17,93±5,69	<b>3,26;</b> 0,001	<b>3,56;</b> 0,0005	0,61; -

Ети результати отчетливо отражают следующую закономерность: более *высокий* рівень самоорганізації учебно-професіональної діяльності студентів характеризується більш вираженим позитивним і менш вираженим негативним к ній отношением. Почти все варианты сопоставления пар показателей на статистически значимом уровне свидетельствуют в пользу этой закономерности. Исключение составляет лишь одно сопоставление – групп со *средним* і *высоким* рівнями самоорганізації діяльності по показателю «Негативного аффекта». Преимущество в этой паре – за группой с *высоким* рівнем самоорганізації діяльності (негативное отношение к учебе в этой группе ниже). Однако различия статистически не значимы. Показатели «Негативного аффекта» і «Позитивного аффекта» являются синтетическими, т.е. вобравшими в себя множество компонентов эмоционального отношения. Для получения детальной картины различий между тремя группами испытуемых были вычислены и сопоставлены между собой показатели отдельных компонентов позитивного і негативного отношения студентів к учебно-професіональної діяльності (см. табл. 4). Как и следовало ожидать, большинство статистически значимых различий обнаружено при сравне-

нии двух контрастных групп – с низким и высоким уровнями самоорганизации деятельности (по 16-ти показателям из 20-ти).

Таблица 4

Показатели выраженности компонентов эмоционального отношения к учебно-профессиональной деятельности у студентов с высоким, средним и низким уровнями самоорганизации деятельности

Компоненты эмоционального отношения к учению	Уровни самоорганизации деятельности			t; p		
	Низкий (n = 62)	Средний (n = 64)	Высокий (n = 56)	Низкий / Средний	Низкий / Высокий	Средний / Высокий
Увлеченный	3,23±0,76	3,37±0,75	3,50±0,74	-1,12; -	<b>-1,99;</b> 0,05	-0,92; -
Подавленный	2,19±1,04	1,78±0,70	1,61±0,73	<b>2,62;</b> 0,001	<b>3,51;</b> 0,0006	1,33; -
Радостный	3,26±1,02	3,56±0,97	3,71±0,89	-1,71; -	<b>-2,57;</b> 0,01	-0,89; -
Расстроенный	2,23±1,11	1,87±0,93	1,71±0,65	<b>1,92;</b> 0,05	<b>3,01;</b> 0,003	1,08; -
Полный сил	2,81±1,04	2,94±1,01	3,43±0,99	-0,72; -	<b>-3,33;</b> 0,001	<b>-2,69;</b> 0,008
Виноватый	1,74±1,30	1,28±0,58	1,46±0,69	<b>2,58;</b> 0,01	1,42; -	-1,59; -
Испуганный	1,81±1,01	1,56±0,79	1,54±0,74	1,51; -	1,65; -	0,19; -
Злой	2,42±1,19	2,09±1,16	1,79±1,22	1,55; -	<b>2,85;</b> 0,005	1,42; -
Заинтересованный	3,39±0,84	3,59±0,71	3,86±0,96	-1,50; -	<b>-2,84;</b> 0,005	-1,72; -
Уверенный	2,77±0,80	3,28±0,92	3,54±0,87	<b>-3,31;</b> 0,001	<b>-4,95;</b> 0,000003	-1,55; -
Раздраженный	2,81±1,16	2,22±1,09	1,82±1,15	<b>2,93;</b> 0,004	<b>4,64;</b> 0,000009	1,94; -
Сосредоточенный	3,13±0,91	3,53±0,56	3,64±0,67	<b>-2,98;</b> 0,003	<b>-3,45;</b> 0,0008	-0,99; -
Стыдящийся	1,90±1,39	1,25±0,62	1,36±0,62	<b>3,43;</b> 0,0008	<b>2,71;</b> 0,008	-0,95; -
Вдохновленный	2,90±0,97	3,03±0,93	3,43±0,99	-0,76; -	<b>-2,91;</b> 0,004	<b>-2,27;</b> 0,02
Нервный	2,68±1,26	2,19±1,22	2,21±1,22	<b>2,21;</b> 0,03	<b>2,02;</b> 0,04	-0,12; -
Решительный	2,84±1,03	3,25±1,04	3,68±0,61	<b>-2,23;</b> 0,04	<b>-5,33;</b> 0,000001	<b>-2,71;</b> 0,008

Внимательный	3,23±0,95	3,38±0,60	3,64±0,77	-1,06; -	<b>-2,60;</b> 0,01	<b>-2,13;</b> 0,03
Беспокойный	2,48±1,20	2,16±0,95	2,25±0,88	1,71; -	1,20; -	-0,56; -
Бодрый	3,03±0,97	2,94±1,15	3,54±0,87	0,50; -	<b>-2,94;</b> 0,004	<b>-3,17;</b> 0,002
Тревожный	2,52±1,22	2,16±1,16	2,18±0,97	1,70; -	1,65; -	-0,11; -

Существенно то, что студенты с высокой самоорганизацией деятельности превосходили студентов с низкой самоорганизацией деятельности по всем без исключения показателям компонентов позитивного отношения к учению. Значение t-критерия Стьюдента при этом колеблется от -1,99 до -5,33, а уровни значимости различий – от  $p < 0,05$  до  $p < 0,000001$ . Высокая самоорганизация деятельности прежде всего придает студенту на занятиях *решительность* ( $t = -5,33$ ;  $p < 0,000001$ ), *уверенность* ( $t = -4,95$ ;  $p < 0,000003$ ), и *полноту сил* ( $t = -3,33$ ;  $p < 0,001$ ). Преимущество высокой самоорганизации деятельности по показателям компонентов отрицательного отношения к учебе выражено в несколько меньшей степени – только по шести показателям из десяти. Высокая самоорганизация прежде всего избавляет от *раздраженности* ( $t = 4,64$ ;  $p < 0,000009$ ), *подавленности* ( $t = 3,51$ ;  $p < 0,0006$ ) и *расстроенности* ( $t = 3,01$ ;  $p < 0,003$ ) на занятиях.

Сравнение групп студентов с низкой и средней самоорганизацией деятельности выявляет следующую закономерность: подъем самоорганизации с низкого до среднего уровня не столько усиливает компоненты положительного отношения к учению, сколько снижает проявления отрицательного отношения к нему. Так, студенты становятся менее *стыдящимися* своих ошибок и оплошностей во время учебы ( $t = 3,43$ ;  $p < 0,0008$ ), менее *раздраженными* ( $t = 2,93$ ;  $p < 0,004$ ), менее *подавленными* ( $t = 2,62$ ;  $p < 0,001$ ) и *виноватыми* ( $t = 2,58$ ;  $p < 0,01$ ), менее *нервными* ( $t = 2,21$ ;  $p < 0,03$ ) и *расстроеными* ( $t = 1,92$ ;  $p < 0,05$ ).

Усиление самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов с низкого до среднего уровня на компонентах положительного отношения к учению сказывается менее масштабно: существенно увеличиваются лишь *уверенность* ( $t = -3,31$ ;  $p < 0,001$ ), *сосредоточенность* ( $t = -2,98$ ;  $p < 0,003$ ), и *решительность* ( $t = -2,23$ ;  $p < 0,04$ ).

Подъем самоорганизации деятельности со среднего до высокого уровня практически никак не сказывается на компонентах отрицательного отношения студентов к учению. Зато существенно усиливается положительное отношение к нему по параметрам *бодрости* ( $t = -3,17$ ;  $p < 0,002$ ), *решительности* ( $t = -2,71$ ;  $p < 0,008$ ), *полноты сил* ( $t = -2,69$ ;  $p < 0,008$ ),

*вдохновенности* ( $t = -2,27$ ;  $p < 0,02$ ) и *внимательности* ( $t = -2,13$ ;  $p < 0,03$ ).

Таким образом, нам удалось установить динамическую закономерность, отражающую специфику изменения положительного и отрицательного отношения к учению при повышении уровня самоорганизации деятельности студентов. Она могла бы быть учтена при разработке тактики и стратегии организации работы со студентами в рамках вузовской психологической службы. Закономерность состоит в том, что первоначальные успехи в развитии механизмов самоорганизации деятельности (т.е. подъем с низкого на средний уровень самоорганизации) проявятся, прежде всего, в сдерживании и преодолении разных видов отрицательного отношения к учению. Дальнейшее совершенствование этих механизмов (подъем уровня самоорганизации со среднего на высокий уровень) приведет главным образом к развитию компонентов положительного отношения к учению.

### **Выводы.**

В исследовании подтвердилось предположение о том, что самоорганизация деятельности целом и отдельные ее параметры тесно связаны с показателями эмоциональных переживаний студентов на занятиях, с их эмоциональным отношением к учению. Доказано, что более высокий уровень самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов характеризуется более выраженным позитивным и менее выраженным негативным к ней отношением. Наиболее тесно связанным с отдельными компонентами эмоционального отношения к учению оказался такой параметр самоорганизации учения студентов, как «Настойчивость». Именно «Настойчивость» вносит наибольший вклад в возникновение и закрепление позитивного отношения к учению, а также в сдерживание негативного отношения. В наименьшей степени с компонентами эмоционального отношения к учению оказался связанным такой параметр самоорганизации деятельности, как фиксация на структурировании деятельности.

### **Литература**

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. — М.: Педагогика, 1990. — 184 с.

2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 528 с.

3. Брихцин М. Воля и волевые качества личности / М. Брихцин // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности // Отв. ред. Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова. — М.: Наука, 1989. — С. 134-144.

4. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 тт. Т. 6. Научное наследство. — М.: Педагогика, 1984. — С. 5-90.

5. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. В 2-х тт. Т. I. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. — С. 441-469.

6. Гринберг Г. Управление стрессом / Гринберг Г.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2002. — 496 с. — (Серия «Мастера психологии»).

7. Добрынин Н.Ф. Основные вопросы психологии внимания / Н.Ф. Добрынин // Психологическая наука в СССР. В 2-х тт. Т. I. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. — С. 207-220.

8. Дормашев Ю.Б. Психология внимания / Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов. — М.: Тривола, 1999. — 336 с.

9. Дусаицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусаицкий. — Х.: 2008. — 216 с.

10. Изард К. Психология эмоций / Изард К.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 1999. — 464 с. — (серия «Мастера психологии»).

11. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с. — (Серия «Мастера психологии»).

12. Канеман Д. Внимание и усилие / Канеман Д.; пер. с англ. — М.: Смысл, 2006. — 287 с.

13. Капрара Дж. Психология личности / Капрара Дж., Сервон Д.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2003. — 640 с.

14. Козуб Я.В. ИмPLICITНЫЕ теории интеллекта и личности как фактор эмоционального отношения студентов к учебно-познавательной деятельности в вузе / Я.В. Козуб // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. — Сер. «Психологія». Вип. 51. — Х.: ХНПУ, 2015. — С. 73-90.

15. Кузнецов М.А. Эмоциональная память: [Монография] / М.А. Кузнецов. — Х.: Крок, 2005. — 568 с.

16. Кузнецов М.А. Взаємозв'язок психологічних особливостей переживання часу та особистісних характеристик в студентів / М.А. Кузнецов, А.В. Поденко, Т.К. Білоусова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 46, частина II. — Х.: ХНПУ, 2013. — С. 133-153.

17. Кузнецов М.А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М.А. Кузнецов, К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов. — Х.: ХНПУ, 2015. — 338 с.

18. Кузнецов А.И. Предикторы психических состояний, возникающих у студентов на семинаре, лекции и в процессе учебно-познавательной деятельности в домашних условиях / А.И. Кузнецов, М.А. Кузнецов // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. — Сер. «Психологія». Вип. 51. — Х.: ХНПУ, 2015. — С. 110-127.

19. Левин К. Динамическая психология: избранные труды / Левин К.; пер. с нем., англ. — М.: Смысл, 2001. — 572 с.

20. Лоуэн А. Радость / Лоуэн А.; пер. с англ. — Минск: ООО «Попурри», 1999. — 464 с.

21. Любарт Т. Психология креативности / Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф.; пер. с франц. — М.: «Когито-Центр, 2009. — 215 с. — (Университетское психологическое образование).

22. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е.Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. Тематический выпуск: Диагностика личностного потенциала / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой. — 2010. — №2. — С. 87-111.

23. Ньюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ньюттен Ж.; пер. с англ. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.

24. Пархомович В.Б. Деструктивные эмоциональные состояния / В.Б. Пархомович. — Мн.: Издатель ИП Логвинов, 2012. — 444 с.

25. Пейсахов Н.М. Система понятий теории психического самоуправления / Н.М. Пейсахов // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: Тезисы докл. науч. конф. — Казань, 1982. — С. 5-8

26. Перлз Ф. Гештальт-подход, Свидетель терапии Ф. Перлз ; пер. с англ. — М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. — 224 с.

27. Поденко А.В. Соціально-психологічна характеристика організаторських здібностей у студентів/ А.В. Поденко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 31. Серія: психологічні науки: Збірник наукових праць у 3-х т. — Чернігів: ЧДПУ, 2005. — №31. — Т. 3. — С.5-8.

28. Психологические механизмы целобразования / Под ред. О.К. Тихомирова. — М.: Наука, 1977. — 257 с.

29. Ромек В.Г. Психологические особенности уверенной в себе личности // Социальная психология личности в вопросах и ответах: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Лабунской. — М.: Гардарики, 2000. — С. 207-225.

30. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М.: Учпедгиз, 1946. — 704 с.

31. 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. — (Интеграция академической и университетской психологии).

32. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — 343 с.

33. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Е.Ф. Губского, Г.В. Корблевой, В.А. Лутченко. — М.: Изд-во “Инфра-М”, 2010. — 576 с.

34. Хомуленко Т.Б. Діяльнісний підхід до розвитку організаторських здібностей як компетентності / Т.Б. Хомуленко, А.В. Поденко // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія, Вип. 50. — Х.: ХНПУ, 2015. — С. 306-322.

35. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / Чиксентмихайи М.; пер. с англ. — М.: Смысл; Альпина-нон-фикшн, 2011. — 461 с.

36. Чиксентмихайи М. В поисках потока: психология включенности в повседневность / Чиксентмихайи М.; пер. с англ. — М.: Альпина нон-фикшн, 2011. — 194 с.

37. Чиксентмихайи М. Креативность: Поток и психология открытий и изобретений / Чиксентмихайи М.; пер. с англ. — М.: Карьера Пресс, 2015. — 528 с.

38. Шадриков В.Л. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. — 464 с. — (Сер. «Достижения в психологии»).

39. Эмоции и работа. Теории, исследования и методы применения / Под ред. Р.Л. Пэйна, К.Л. Купер. — Х.: Гуманитарный центр, 2008. — С. 309-337.

40. Эсаулов А.Ф. Психология решения задач / А.Ф. Эсаулов. — М.: Высшая школа, 1972. — 216 с.

41. Яновский М.И. Внимание как критерий оценки состояния сознания / М.И. Яновский // Вопросы психологии. — 2005. — № 6. — С. 91-97.

42. Feather N.T. Time Structure and Purposeful Activity Among Employed and unemployed university graduates / N.T. Feather, M.J. Bond // J. of Occupational Psychology. — 1983. — Vol. 56. — P. 241-254.

43. Feather N.T. Structure and Purpose In the Use of Time / N.T. Feather, M.J. Bond / Z. Zaleski (Ed.) // Psychology of Future Orientation. — Lublin, 1994. — P. 121-140.