

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК  
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

---

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

# ПОЗНАНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИИ

## От теории и практики к эксперименту

Под редакцией

*В. А. Барабанщикова,  
В. Н. Носуленко,  
Е. С. Самойленко*



Издательство  
«Институт психологии РАН»  
Москва – 2011

УДК 159.9  
ББК 88  
П 47

*Все права защищены. Любое использование материалов  
данной книги полностью или частично  
без разрешения правообладателя запрещается*

Редакционная коллегия:

*Н. Г. Артемцева, В. А. Барабанщиков, Н. Л. Карпова, В. А. Кольцова,  
Ю. К. Корнилов, В. Н. Носуленко, Н. Д. Павлова, Е. Е. Румянцева,  
Е. С. Самойленко, И. В. Старикова, А. Н. Харитонов*

**П 47 Познание в деятельности и общении:** от теории и практики к эксперименту / Под ред. В. А. Барабанщикова, В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 527 с. (Интеграция академической и университетской психологии) УДК 159.9  
ББК 88  
ISBN 978-5-9270-0219-1

Коллективный труд посвящен современным разработкам проблемы взаимосвязи познания и общения. Наряду с обсуждением теоретико-методологических и практических тем в ее содержании сделан акцент на экспериментальной составляющей исследований: на вопросах аппаратного и информационного обеспечения экспериментов, их математического сопровождения, взаимосвязи теории, эксперимента и практики, соотношения экспериментальных и неэкспериментальных процедур. Получила дальнейшее развитие и эмпирическую проработку проблематика совместной деятельности. Книга содержит описания оригинальных представлений, методических решений, новых фактов и зависимостей и предназначена для специалистов в области общей, социальной и прикладной психологии, а также работников сферы массовой коммуникации, образования, менеджмента, психотерапии.

*Подготовка и публикация труда осуществлена  
при поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (РГНФ),  
проект № 11-06-14079г и гранта Минобрнауки РФ «Научные  
и научно-педагогические кадры инновационной России 2009–2013»,  
Госконтракт № 02.740.11.0420*

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2011  
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2011

ISBN 978-5-9270-0219-1

# Содержание

Предисловие	9
<b>Раздел 1. Познавательные процессы в деятельности и общении</b>	
<i>К. И. Ананьева, А. Н. Харитонов</i> Совместная идентификация лиц разных рас: согласование познавательных процессов	17
<i>В. А. Барабанщиков, А. В. Жегалло</i> Экспрессивный план иллюзии Маргарет Тэтчер	26
<i>И. В. Блинникова, М. С. Капица, А. Б. Леонова</i> Эффективность использования ресурсов рабочей памяти при возрастании эмоциональной напряженности в ситуации психологического тестирования	37
<i>Е. Ф. Власова, А. А. Котов</i> Механизмы запоминания детьми неперцептивной информации при понимании в общении значений новых слов	46
<i>А. В. Жегалло, О. А. Куракова, А. Н. Харитонов</i> Проблема регистрации окуломоторной активности в парном компьютеризованном эксперименте	52
<i>К. В. Карпинский</i> Поиск смысла жизни как познавательная деятельность субъекта	57
<i>Н. В. Кисельникова, А. А. Кисельников, М. М. Данина, О. А. Михайлова</i> Объективные методы исследования индивидуальной системы значений	63
<i>В. А. Кольцова</i> Разработка проблемы общения в научной школе Б. Ф. Ломова	68
<i>Ю. К. Корнилов</i> Мышление и взаимодействие субъекта с объектом	76
<i>В. А. Мазилев</i> Контуры новой когнитивной методологии психологии	81
<i>Е. И. Николаева, А. В. Новикова</i> Восприятие стохастических сигналов интеллектуально одаренными детьми 7–8 лет	88
<i>В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко</i> Познание и общение в деятельности: 25 лет практики и эксперимента	94
<i>А. В. Панкратов</i> Использование метода образного блокирования для анализа содержательного плана мышления	104

<i>М. О. Пичугина, В. Ф. Спиридонов</i> Исследование репрезентации задачи выбора П. Уэйзона	110
<i>В. Ф. Спиридонов, Д. М. Орлова, О. В. Фёдорова, А. А. Ципенко</i> Сравнение объема рабочей памяти у профессионалов и новичков в сфере лингвистики	117
<i>И. И. Шошина</i> Величина иллюзии Понцо у лиц с разными показателями когнитивного стиля	123

## **Раздел 2. Структура и динамика коммуникативных процессов**

<i>Д. Р. Айрапетян</i> Роль общения в регуляции денежной иллюзии	131
<i>А. К. Болотова, А. К. Захарова</i> Пространственно-временные параметры организации делового общения	139
<i>А. Н. Елизаров</i> Диада «консультант–клиент» как коллективный субъект	144
<i>В. А. Заикин</i> Возможности эмпирического исследования морального климата группы	150
<i>Н. Л. Карпова, М. О. Белинская</i> Общение в процессе сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии по «снятию» заикания	157
<i>Е. В. Конева</i> Пространство коммуникативных ситуаций проблемности как феномен профессионального и жизненного опыта	167
<i>Т. Н. Савченко, О. И. Олькина</i> Исследование образа «Я» в ролевых играх в подростковом и юношеском возрасте	173
<i>Е. С. Самойленко, А. В. Корбут, О. А. Костыгова</i> Субъектно ориентированное сравнение в малой группе	181

## **Раздел 3. Общение и совместная деятельность, опосредованные современными технологиями**

<i>А. В. Болонкина, Е. В. Маркова</i> Рекламный персонаж как фактор эффективности рекламной коммуникации	191
<i>А. И. Виноградская</i> Тактики совладания и самоорганизация в конфликтах современных диалогов СМИ	199



<i>Н. Г. Воскресенская</i>	Использование медиатекстов для развития профессионально ориентированной креативности студентов	207
<i>Т. М. Кравцова</i>	Совместно-диалогическая познавательная деятельность в области IT при коррекции девиантного поведения подростков	213
<i>С. Г. Крылова</i>	Эмпирическое исследование социально-перцептивных аспектов компьютерно-опосредованного общения	220
<i>Л. В. Матвеева, Е. В. Лаврова</i>	Методологические аспекты исследования трансформаций представления об опасности под влиянием СМИ	226

#### **Раздел 4. Личность в процессе общения**

<i>И. Ю. Владимиров, Е. М. Пестова</i>	Психосоматическое заболевание как фактор резистентности к фрустрирующему воздействию в процессе коммуникации	237
<i>В. А. Гершкович</i>	Неосознанные противоречия как фактор формирования ложных воспоминаний	240
<i>И. А. Комарова</i>	Развитие эмпатии как одно из условий формирования духовно-нравственной сферы подростка-сироты	247
<i>Т. В. Корнилова, И. А. Чигринова</i>	Исследование предикторов морального выбора на примере моральных дилемм	252
<i>В. И. Маркелов</i>	Роль и место общения в самоактуализации личности	259
<i>Е. М. Ординова</i>	ИмPLICITНЫЕ теории риска в дихотомии Я–Они	266
<i>Н. Г. Хачатрян, Р. В. Агузумян</i>	Межличностный диалог как условие развития духовности личности	274

#### **Раздел 5. Механизмы межличностного познания**

<i>Н. Г. Артемцева</i>	Особенности восприятия психологических характеристик человека по фотопортрету с различным состоянием кожи лица	283
<i>А. Ю. Васанов, О. П. Марченко, А. С. Машанло</i>	Культурная специфичность оценок эмоционально окрашенных фотоизображений	290

<i>Е. А. Лупенко</i>	Анализ категориальной структуры восприятия портретов русских художников XVIII–XIX вв. и портретов художников советского периода в связи с социально-ролевым статусом изображенных на них лиц	297
<i>Е. Е. Румянцева, Н. В. Зверева, В. Г. Каледа, А. Н. Бархатова</i>	Некоторые особенности модели психического у больных шизофренией юношеского возраста	304
<i>Е. А. Сергиенко</i>	Субъективный возраст себя и другого	311
<i>Л. А. Хрисанфова</i>	Восприятие индивидуально-психологических особенностей человека по изображению созданных моделей мужского лица	317
<b>Раздел 6. Познание–общение–научение</b>		
<i>С. Ю. Коровкин</i>	Связь структуры инструментального опыта с особенностями решения орудийных задач	327
<i>М. Э. Костандян</i>	Влияние степени билингвизма и времени овладения языками на конвергентные и дивергентные способности	333
<i>А. А. Котов, В. С. Гудкова</i>	Чувствительность детей 3–4 лет к коммуникативному контексту как условие усвоения ими значений новых слов	337
<i>Т. Н. Котова, М. В. Завитаева, С. Ш. Шагинян</i>	Роль целенаправленных и результативных действий взрослого в формировании предметных действий у детей на втором году жизни	343
<i>А. П. Лобанов, А. Г. Тицкий</i>	Успешность выполнения форм контроля знаний обучающимися в зависимости от конфигурации когнитивных стилей	349
<i>Н. В. Морошкина, И. В. Ермоленко</i>	Имплицитное научение: возможности переноса неосознанно приобретенных знаний	355
<i>Р. Ф. Сулейманов</i>	Исследование качественных особенностей учебного процесса и педагогической деятельности путем диагностики функциональной асимметрии полушарий головного мозга и психоэмоционального состояния у субъектов учебной деятельности	362
<i>П. Л. Хасина</i>	Самообучение команд	371

- Н. В. Целкова, А. Н. Иноземцев, Н. А. Тушмалова*  
Выявление информационных механизмов  
познавательной деятельности (на примере исследования  
многоуровневой структуры объектов  
младшими школьниками) 373

## **Раздел 7. Роль дискурса в формировании личности и межличностных отношений**

- К. И. Алексеев*  
Специфика речевого воздействия  
в дискурсе религиозных организаций 381
- Г. М. Сордия, Н. А. Алмаев*  
Взаимосвязь личностных характеристик пользователя  
с его активностью в Интернете 388
- М. С. Андрианов*  
Роль правового дискурса в формировании правосознания  
и правовой культуры 394
- А. Н. Воронин, Е. В. Лучинина*  
Дискурс при проявлениях агрессии и аутоагрессии 399
- Т. А. Гребенщикова*  
Приемы дискурсивного воздействия  
в повседневном общении в семье 403
- И. А. Зачесова, Е. В. Калинина*  
Взаимоотношения и взаимопонимание в детском диалоге 411
- Т. А. Кубрак*  
К вопросу об особенностях изучения  
психологического воздействия кинодискурса 419
- В. В. Латынов*  
Интегральные эффекты психологического  
воздействия дискурса 425

## **Раздел 8. Процессы вербализации в когнитивно-коммуникативных ситуациях**

- М. А. Архипова*  
Дневник как основа психологического сопровождения 431
- Н. А. Выскочил*  
Способы изучения эмоционального отношения человека  
к воспринимаемым акустическим событиям 438
- Я. А. Ледовая, И. В. Овчинникова*  
Отражение когнитивного стиля «полезависимость/  
полenezависимость» в базовых темах  
краткого автобиографического нарратива 442

<i>Н. Н. Мехтиханова</i>	Проблема извлечения профессиональных знаний и феномен склонности к вербализации	445
<i>В. Н. Носуленко, И. В. Старикова</i>	Коммуникативный метод в психоакустических исследованиях	452
<i>Е. С. Самойленко, Т. А. Мелкумян, В. В. Владимирова, И. Д. Жигорников</i>	Процедура вербализации в исследовании влияния контекста на сравнение объектов	460
<i>Л. В. Спицына</i>	Нарративный подход в исследовании смыслового пространства организационной культуры	468

## **Раздел 9. Когнитивные и коммуникативные способности**

<i>Н. Ю. Афонина</i>	Умственное развитие: геном универсальности	475
<i>Е. Ю. Давыдова, Д. В. Давыдов</i>	Исследование базовых когнитивных способностей детей с проблемами развития	483
<i>Н. Г. Жарких</i>	Когнитивный компонент коммуникативной компетентности	490
<i>Т. В. Корнилова, Е. В. Краснов, Е. М. Павлова</i>	Эмоциональный интеллект в системе предикторов личностного выбора	494
<i>И. В. Кровицкая</i>	Эмоциональный интеллект школьников	502
<i>Н. А. Маркина, Т. В. Галкина</i>	Рефлексивное познание креативности как особого рода мыследеятельности	506
<i>М. А. Одинцова</i>	Эмоциональный интеллект инфантильных подростков	513
<i>Т. И. Семенова, И. А. Князева</i>	Исследование особенностей эмоционального интеллекта у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	519

## Предисловие

Представляемый труд выпускается в год 40-летия Института психологии Российской академии наук (в недавнем прошлом – АН СССР), который был основан крупным российским психологом и организатором науки – Борисом Федоровичем Ломовым. С его именем связано очень многое: создание и развитие в СССР инженерной психологии, разработка системного подхода к анализу психических явлений, экспериментальные исследования восприятия, памяти, антиципации, пространственных представлений и воображения. Особое место в творчестве ученого занимало понятие (и проблема) общения. Оно рассматривалось как общественно-историческая категория, раскрывающая особую сторону социального бытия. Согласно Ломову, общение имеет собственные, отличные от деятельности, структуру и динамику, а также ряд характерных функций: информационно-коммуникативную (передача–прием информации), регуляционно-коммуникативную (возможность регуляции поведения других людей и «подстройки» к их воздействиям) и аффективно-коммуникативную (изменение эмоционального состояния коммуникантов).

К числу ярких идей, которые разрабатывал Борис Федорович, относится взаимосвязь общения и познания. Он подчеркивал, что как и деятельность общение выступает в роли основания психических явлений, т. е. определяет развитие психических процессов, формирование личности, овладение индивидом общественно-историческим опытом. Психические явления, в свою очередь, регулируют процесс общения и являются условием его развития. Основным предметом экспериментальных исследований Ломова и его сотрудников было непосредственное общение, в процессе которого между коммуникантами происходит обмен результатами психическо-

го отражения: идеями, замыслами, образами, планами. В качестве центрального рассматривался вопрос о влиянии общения на формы, уровни и динамику психического отражения. Сравнивая развертывание познавательных процессов в условиях индивидуальной и совместной деятельности, он показал, что «эффект общения» проявляется: 1) в способах организации, селекции, оценки и коррекции воспринимаемой информации; 2) в выборе системы отсчета и трансформации образов; 3) в расширении базы обобщения и абстрагирования при усвоении понятий; 4) в изменении стратегии решения широкого класса задач. По существу общение затрагивает все «измерения» психического отражения, испытывая вместе с тем его регулирующее влияние (Ломов, 1984, с. 284).

В 80-х годах ушедшего столетия Ломов выступил инициатором подготовки трех коллективных трудов, посвященных проблеме познания и общения (Ломов, 1981; Ломов, Беляева, Носуленко, 1985; Ломов, Беляева, Коул, 1988). Они издавались с интервалом в три-четыре года, отражая разные этапы разработки проблемы, в которой приняли участие ведущие советские и зарубежные специалисты. В первой работе «Проблема общения в психологии» (1981) были обозначены ключевые направления изучения общения: (1) особенности психических процессов (восприятия, памяти, формирования понятий, творческого мышления) в условиях общения, (2) вербальные и невербальные средства общения, (3) взаимосвязь общения и совместной деятельности, (4) общение и личность. Второй коллективный труд «Психологические исследования общения» (1985) раскрывал логику развития проблемы общения в отечественной науке. Обсуждалось своеобразие подходов В. М. Бехтерева, В. Н. Мясищева, Б. Г. Ананьева и Л. С. Выготского, а также концепции общения, разработанные А. А. Потебнёй и М. М. Бахтиным. Здесь же были представлены результаты исследований познавательных процессов в коммуникативных ситуациях, анализ личностных детерминант общения и особенностей совместной деятельности людей. «Познание и общение» (1988) стала последней книгой этого цикла. В ней сделан акцент на природе диалога и его роли в процессах познания. Новая тематика отражала бурные изменения в советском обществе, когда диалог становился важнейшим инструментом политического мышления. Немаловажен тот факт, что в книге были представлены результаты совместной исследовательской программы, реализованной русскими и американскими учеными. Именно в этом труде впервые стали использоваться и наполняться психологическим содержанием такие понятия как когнитивно-коммуникативная ситуация, когнитивно-коммуникативные процессы и др.

В силу внешних, прежде всего экономических обстоятельств, издание серии оказалось прерванным почти на 19 лет и было восстановлено только в 2007 году. После продолжительного перерыва вышли в свет еще три книги, посвященные разным аспектам взаимосвязи познания и общения (Барабанщиков, Самойленко, 2007, 2008, 2009). В коллективных трудах на разнообразном материале рассматриваются когнитивно-коммуникативные феномены психики и составляющие социальной компетенции. Обсуждаются особенности дискурса в системе социально-психологических отношений, роль когнитивно-коммуникативных процессов в психотерапии и другие вопросы, раскрывающие закономерности познания и общения. Особое место в новом цикле трудов занимают исследования межличностного восприятия, а также социально-психологических особенностей коммуникации, опосредованной информационными технологиями.

В последние годы исследования взаимосвязи познания и общения получили дальнейшее развитие. На новом уровне знания решаются вопросы порождения, организации и функционирования психических процессов в условиях общения, соотношение вербальных и невербальных средств общения, взаимосвязи и взаимопереходов общения и совместной деятельности, способов включения личности в процесс общения и другие (Барабанщиков, 2009).

Начатые в СССР работы по изучению познавательных процессов в контексте общения легли в основу российско-французской исследовательской программы «Познание и общение»\*, которая в этом году отмечает свое 25-летие (Nosulenko, Samoilenko, 2011). Вопросы совместной деятельности и коммуникации в условиях естественного взаимодействия людей друг с другом и со средой (все больше – технологической) ставились перед учеными практикой. Проекты, выполняемые в рамках Программы «Познание и общение» объединили усилия отечественных и зарубежных специалистов, таких, как К. А. Абульханова, Ю. И. Александров, В. А. Барабанщиков, Ж. Болон, А. В. Брушлинский, Ж. Вернье, С. Лалу, Ж. Лепля, С. Мак-Адамс, С. Московичи, Б. Павар, Э. Паризе, П. Перюш, П. Рабардель, Ж.-К. Риссе, А. Савойан, Л. Сачман, А. Сикурель, Н. Стрейц, Э. Фрей, Е. Хатчинс и многих других. Результаты выполненных исследований легли в основу перцептивно-коммуникативного подхода к изучению познавательных процессов и деятельности (Носуленко, 2007;

\* Программа «Познание и общение» («Cognition & Communication») координируется во Франции Фондом Дом Наук о Человеке (Fondation Maison des Sciences de l'Homme). Научные руководители: С. Лалу (Франция), В. Н. Носуленко и Е. С. Самойленко (Россия).

Самойленко, 2010). Новые представления и методы нашли применение в практических и прикладных работах, выполненных по заказу ряда французских предприятий (France Telecom, EDF, Matra Marconi Space, различные автомобильные компании и др.).

Теоретико-методологическая проработка проблемы была и остается сильной стороной отечественных исследований. К сожалению в последние десятилетия объем и относительный уровень экспериментальных исследований в России снизились. Это коснулось и проблемы познания и общения: доля лабораторного эксперимента, с которым связаны достижения советской психологии в прошлом, зримо сократилась; наметилось серьезное отставание отечественной науки от европейской и американской.

Коллективный труд, предлагаемый вниманию читателя, посвящен современным разработкам проблемы взаимосвязи познания и общения. Наряду с обсуждением теоретико-методологических и практических тем в ее содержании сделан акцент на экспериментальной составляющей исследований: на вопросах аппаратного и информационного обеспечения экспериментов, их математического сопровождения, взаимосвязи теории, эксперимента и практики, соотношения экспериментальных и неэкспериментальных процедур. Книга выходит накануне одноименной Всероссийской научной конференции (Москва, 13–14 октября 2011 г.), организованной Институтом психологии РАН. Ее цель – охарактеризовать состояние экспериментально-психологических исследований познавательных процессов в деятельности и общении, обозначить потенциал и наиболее перспективные направления развития.

Работа состоит из девяти разделов, с разных сторон раскрывающих заявленную тему.

Раздел I – «Познавательные процессы в деятельности и общении» посвящен анализу восприятия, памяти и мышления в контексте совместной деятельности и общения. Отличительная особенность данного раздела – широкая представленность работ, опирающихся на метод эксперимента. Например, предложены результаты экспериментального изучения процессов дедуктивного мышления, процедур согласования познавательных процессов при совместной идентификации лиц разных рас, особенностей иллюзий у людей с разными показателями когнитивного стиля. Экспериментально показаны механизмы запоминания детьми неперцептивной информации при понимании в общении значений новых слов, а также особенности восприятия интеллектуально одаренными детьми стохастических сигналов. В разделе представлены работы, сконцентрированные на методических вопросах, в частности таких, которые



носят компьютеризированный характер. Выделяются методические проблемы, возникающие при проведении парного эксперимента с регистрацией движений глаз. Обсуждаются вопросы разработки объективных методов исследования индивидуальной системы значений, возможности использования метода «образного блокирования» для анализа мышления. В разделе содержатся также теоретические работы, в которых рассматривается история развития исследований познавательных процессов в общении и анализируются результаты научных и прикладных проектов по данной тематике. Предлагаются идеи новых вариантов когнитивной методологии, рассматриваются особенности мышления при решении комплексных проблем, связанных с субъект-объектным взаимодействием. Выделяются закономерности и механизмы поиска смысла индивидуальной жизни как познавательной деятельности субъекта.

В разделе II – «Структура и динамика коммуникативных процессов» рассматриваются теоретические вопросы и описываются эмпирические исследования коммуникативных процессов. Приведены результаты эмпирического исследования особенностей субъектно-ориентированного сравнения в малой группе. Обсуждаются проблемы организации процессов повседневного и профессионального общения, приводятся результаты экспериментальных исследований роли общения и парного обсуждения в регуляции потребительского поведения. Рассматриваются пространственно-временные характеристики организации делового общения, коммуникативные проблемные ситуации как феномен профессионального и жизненного опыта, психологические особенности диады «консультант – клиент» как коллективного субъекта. Показаны возможности и границы когнитивного подхода применительно к исследованию психологического климата в малой группе и особенности общения в процессе сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии.

В раздел III – «Общение и совместная деятельность, опосредованные современными технологиями» поднимается широкий круг вопросов, связанных с особенностями общения в современной информационной среде. Дается характеристика процессов социального познания в компьютерно-опосредованном общении. Выделяются различные аспекты кратковременного и долговременного воздействия СМИ и рекламы на субъективные представления. Рассматриваются специфика рекламного персонажа как фактора эффективности рекламной коммуникации, тактики совладания и самоорганизации в конфликтах современных диалогов СМИ, перспективы использования медиа-текстов для развития профессионально-ориентированной креативности студентов.

Раздел IV – «Личность в процессе общения» посвящен теоретическим, эмпирическим и прикладным аспектам данной проблематики. Обсуждаются роль общения как одного из необходимых условий роста и самоактуализации личности, а также особенности межличностного диалога как фактора, способствующего личностному духовному росту. Анализируются предикторы морального выбора в ситуации вербальной задачи взаимодействия с другим человеком. Приводятся результаты эмпирического исследования устойчивости к фрустрирующему воздействию в процессе коммуникации у людей, страдающих соматическими заболеваниями. Предлагается система практической работы по коррекции развития личности подростка с девиантным поведением при помощи совместно – диалогической познавательной деятельности и социально-психологического тренинга.

В разделе V – «Механизмы межличностного познания» представлены результаты эмпирических исследований межличностного восприятия. Ряд работ содержит экспериментальные исследования особенностей восприятия человеком индивидуально-психологических характеристик других людей, изображаемых различными средствами. Анализируются культурная специфичность оценок эмоционально окрашенных фотоизображений людей, категориальная структура восприятия портретов в связи с социально-ролевым статусом изображенных на них лиц, степень соответствия определённых лицевых признаков индивидуально-психологическим особенностям. Представлены результаты экспериментальных исследований оценок субъективного возраста себя и других людей по фотографиям, а также структуры Я и представления о других и о себе у учащихся.

Раздел VI – «Познание–общение–научение» содержит описания исследований влияния коммуникативных ситуаций на процессы научения, роли взаимодействий в формировании предметных действий, особенностей самообучения в контексте группового общения. Показана связь структуры инструментального опыта с особенностями решения орудийных задач, описаны феномен имплицитного научения в задаче классификации и возможности неосознанного применения полученных знаний в новых условиях. Приведены результаты исследования чувствительности детей к коммуникативному контексту как условию усвоения ими значений новых слов. Показаны роль целенаправленных действий взрослого в формировании предметных действий у детей, а также информационные механизмы познавательной деятельности на примере исследования многоуровневой структуры объектов младшими школьниками.

Раздел VII – «Роль дискурса в формировании личности и межличностных отношений» представляет результаты нескольких направлений эмпирических исследований разных видов дискурса и его воздействия на психологическое состояние личности. Показаны интегральные эффекты воздействия семейного и внесемейного дискурса на психологическое состояние личности, специфика речевого воздействия в дискурсе религиозных организаций, роль правового дискурса в формировании правосознания, особенности психологического воздействия кинодискурса. Представлены результаты экспериментальной оценки дискурса при проявлениях агрессии и аутоагрессии, исследования особенностей взаимоотношений детей и понимания ими интенций друг друга.

В разделе VIII – «Процессы вербализации в когнитивно-коммуникативных ситуациях» рассматриваются теоретические и методологические основания интервью, автобиографического нарратива и вербально-коммуникативных процедур как качественных методов изучения когнитивных процессов. Обсуждаются методические вопросы использования вербальных данных для анализа восприятия сложных звуков. Анализируются результаты исследования влияния контекста на сравнение объектов, а также особенностей воспринимаемого качества эмоционально окрашенных акустических событий с использованием оригинальных методов анализа вербальных данных. Описывается феномен склонности к вербализации и его связь с различными когнитивными и личностными характеристиками.

Наконец, в разделе IX – «Когнитивные и коммуникативные способности» рассматривается когнитивный компонент коммуникативной компетентности, роль эмоционального интеллекта в системе предикторов личностного выбора и в социальном взаимодействии людей. Представлены результаты исследования проблемы рефлексивного познания личностью собственных креативных возможностей, а также исследований специфических особенностей эмоционального интеллекта подростков и детей, лишенных семьи.

Анализ работ, представленных в книге, показывает, что экспериментальные исследования проблем познания и общения имеют неплохой потенциал развития. Книга содержит описания оригинальных представлений, методических решений, новых фактов и зависимостей, которые показывают жизненность идей, заложенных Б. Ф. Ломовым. Получила дальнейшее развитие и эмпирическую проработку проблематика совместной деятельности. Широкая перспектива видится в направлении изучения познания, деятельности и общения в условиях естественного взаимодействия людей друг с другом и со средой (все больше – технологической). Усили-

лась экологическая и социальная валидность исследований. Важная тенденция современных исследований заключается в сочетании качественных и количественных процедур, а также экспериментальных и неэкспериментальных планов при решении как исследовательских, так и практических задач.

\*

Книга издана при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (РГНФ), проект № 11-06-14079г и гранта Минобрнауки РФ «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009–2013», Госконтракт № 02.740.11.0420.

Редакционная коллегия выражает благодарность коллективам Центра экспериментальной психологии МГППУ и лаборатории познавательных процессов и математической психологии Института психологии РАН за активную помощь в подготовке данного труда.

*В. А. Барабанищikov, В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко*

## Литература

- Барабанищikov В. А.* Восприятие выражений лица. М.: ИП РАН, 2009.
- Барабанищikov В. А., Самойленко Е. С.* (отв. ред.). Общение и познание. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Барабанищikov В. А., Самойленко Е. С.* (отв. ред.). Познание в структуре общения. М.: Изд-во ИП РАН, 2008.
- Барабанищikov В. А., Самойленко Е. С.* (отв. ред.). Познание и общение. Теория, эксперимент, практика. М.: Изд-во ИП РАН, 2009.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Ломов Б. Ф.* (отв. ред.). Проблемы общения в психологии. М.: Наука, 1981.
- Ломов Б. Ф., Беляева А. В., Носуленко В. Н.* (отв. ред.). Психологические исследования общения. М.: Наука, 1985.
- Ломов Б. Ф., Беляева А. В., Коул М.* (отв. ред.). Познание и общение. М.: Наука, 1988.
- Носуленко В. Н.* Психофизика восприятия естественной среды. Проблема воспринимаемого качества. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Самойленко Е. С.* Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М.: Изд-во ИП РАН, 2010.
- Nosulenko V., Samoylenko E.* Cognition et communication: un paradigme de recherche et d'application // Informations sur les Sciences Sociales. 2011. V. 50, № 3–4. P. 656–677.

## Раздел 1

# ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИИ

### СОВМЕСТНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЦ РАЗНЫХ РАС: СОГЛАСОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ\*

*К. И. Ананьева, А. Н. Харитонов*

Институт психологии РАН,

Центр экспериментальной психологии МГППУ, г. Москва

#### Проблема исследования

Накопленный к восьмидесятым годам XX века опыт исследования проблем общения позволил Б. Ф. Ломову (Ломов, 1980) сформулировать идею о том, что в ходе совместного решения задач у партнеров происходит взаимное уподобление познавательных процессов. Феноменология общения чрезвычайно богата: она может быть рассмотрена как в когнитивном, так и в регулятивном, в собственно коммуникативном и во многих других аспектах. Среди когнитивных процессов выделяются перцептивные и имидженарные процессы, порождение и понимание речи, память, внимание, антиципация и др. Как правило, все эти процессы неразрывны, а их разделение в эксперименте (как и в теории) достаточно условно и связано, прежде всего, с методическими требованиями.

Ранее выполненные исследования окуломоторной активности при идентификации выражений лиц позволили выделить ряд индивидуально устойчивых стратегий рассматривания лица – изостатических паттернов (Ананьева, Барabanщиков, Харитонов, 2010). Мы предположили, что аналогичные паттерны, вследствие их устойчи-

---

\* Исследование выполнено при поддержке ГК Роснауки №02.740.11.0420.

ности, будут возникать и в ситуации общения. Тогда их характерный рисунок и согласование во времени, а также согласованность с диалогом испытуемых, будут свидетельствовать об уподоблении когнитивных процессов.

В работах других авторов одним из процессов, изучавшихся на предмет эффекта их сопряжения в ходе коммуникативного взаимодействия, было внимание. Согласно авторам этих работ, способность построить «совместное внимание» (Bruner, 1983), «транслировать» фокус внимания другому (Velichkovsky et al., 1996) является неотъемлемой и, возможно, уникальной чертой человеческого общения (Tomasello, 1995; Томаселло, 2011). Отталкиваясь далее от термина «совместное внимание», мы все же будем иметь в виду целый комплекс взаимодействующих когнитивных процессов, прежде всего восприятие изображений человеческих лиц (включая зрительный поиск и опознание), а также порождение и понимание высказываний.

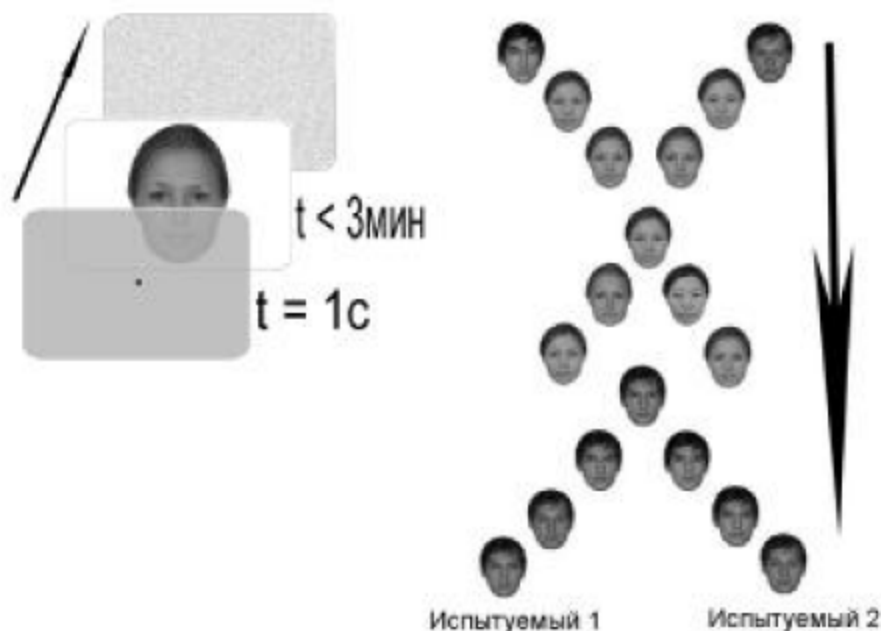
## Методика исследования

Наше поисковое исследование было нацелено на разработку методики сопоставительного изучения динамики зрительного внимания в ходе совместной идентификации выражений лиц, а также апробацию методов анализа полученных данных.

В исследовании приняли участие 20 студентов – мужчины и женщины в возрасте от 25 до 40 лет. В каждой экспериментальной сессии принимала участие диада испытуемых.

Из множества различных коммуникативных ситуаций «референтное общение» (см.: Самойленко, 1986) предоставляет возможность в контролируемых условиях изучать когнитивные процессы в сопоставлении с диалогом испытуемых при решении ими разных задач.

В ходе исследования двум испытуемым на отдельных ЖК-дисплеях персональных компьютеров одновременно демонстрировались фиксационная точка (время экспозиции – 1 с), фотоизображения лиц (лица экспонировались до тех пор – но не более 3 мин, пока диадой участников не было вынесено решение) и маска (экспонировалась до перехода к следующей серии). От испытуемых, каждый из которых не мог видеть, что предъявлялось партнеру, требовалось в ходе общения определить, одинаковые или разные изображения им предъявлены. Переход к следующей пробе осуществлялся экспериментатором путем нажатия на клавишу. Ответы фиксировались экспериментатором на бланке.



**Рис. 1.** Порядок и последовательность предъявлений стимульных изображений испытуемым

Стимульный материал включал фотоизображения 10 лиц мужчин и женщин разного расового типа, использовавшихся в ранее выполненных исследованиях индивидуальной окулomotorной активности (см.: Ананьева, Барабанщиков, Харитонов, 2010). Участникам исследования в 8 случаях предъявлялись разные изображения, в 2 случаях – одинаковые. Порядок и последовательность предъявления изображений представлена на рисунке 1.

В течение всей сессии велась аудиозапись речевого обмена, а также регистрировались движения глаз каждого из участников с помощью двух стационарных айтрекеров SMI.

## Результаты исследования

### *Топо-семантические гнезда совместной идентификации выражений лиц*

Первый этап обработки данных был связан с анализом реплик испытуемых, высказанных в ходе решения поставленной задачи. Были выделены вербальные группы – топо-семантическое гнезда (ТСГ), используемые участниками исследования при идентификации лиц, а также определена их доля в общем объеме речевой продукции.

Так, наиболее часто испытуемые обращались к описанию глаз (142 отсылки, 22,9%). В состав ТСГ данной категории вошли следующие высказывания: глаза голубые/серые/зеленые/серые...; с голубыми глазами/со светлыми глазами/с темными глазами; голубоглазый/зелено-сероглазый/кареглазый; глаза больше, темные, в коричневу/один глаз светлый, а один песчаный; глаза мутные/полиняли глаза; глаза миндалевидные/глаза полузакрыты; раскося/веки нависают; с накрашенными глазами/с накрашенными ресницами/под глазами накрашено; асимметрия в глазах/глаза на разном уровне/один глаз больше другого/левый глаз чуть-чуть прищурен/на левом одно веко нормально, а на правом нет; правый глаз чуть меньше, чем левый; они косоглазят/смотрит куда-то не туда; прищурился и смотрит пренебрежительно.

Вторым по популярности является ТСГ, получившее условно название «Лицо» (105 отсылок, 17,8%). Вербальный материал данной категории можно разделить на две группы:

- «форма» (28 отсылок, 4,5%): лицо круглое/квадратное/широкое; с квадратной башкой; чуть квадратные скулы/скулки пошире; лицо... более удлиненное/лицо симметричное/правильный овал лица; с кошачьей мордочкой;
- «этнос» (82 отсылки, 13,3%): парень восточного типа/лицо азиатского типа/лицо якута/азиат/кореец/хачик; девушка... восточной национальности/азиатка; похожа на северных народностей/якутка, узбечка/лицо типа коми; монголка... страшенькая... некрасивенькая такая.

В следующую категорию вошли ТСГ, включающие обращения к причёске:

- ТСГ «Волосы» (69 отсылок, 11,7%): волосы светлые/русые/серые/светлые, каштановые/темно-русые/темные/каштановые/гладкие; волосы нарисованные; волосы... с рыжедой; более темный цвет волос; темноволосый/волосатый/не темный/русый/светловолосая/светленькая; шатен/русый/темная/русовая/светленькая такая/блондинка/с волосами, как у меня; волосы убраны в хвост;
- ТСГ «Прядь/челка» (52 отсылки, 8,4%): справа прядь/прядочка; челка такая/челочка; челка вбок/слева/справа/волосы... торчит/волосы набок/волосы торчат справа/волосы в левую сторону/выбиваются/волосы на лоб падают/два волоска выбиваются/волоски торчат справа; челка рваная/челка странная; челка заретуширована/челка... попытка дорисовать; тень от челки/без челки; с челкой беда; с чел-



кой непонятной какой-то; на лбу... небрежно локон свисает со лба;

- ТСГ «Пробор» (8 отсылок, 1,3%): пробор посередине/прямо; пробор неправильный/пробор сбоку; с неправильным пробором; волосы... на пробор;

Менее частыми были обращения к следующим категориям:

- ТСГ «Брови» (30 отсылок, 4,9%): брови короткие/узкие/тонкие/потемнее/светлые/маленькие/незаметные/густые/жидкие; бровей нету; брови тонко выщипанные; с выщипанными бровями; бровей почти не видно по краям; брови немножко разные;
- ТСГ «Рот/губы» (24 отсылки, 3,9%): возле рта тоже (складочки); щетина типа такая; контур... усы; следы от побритых усов; когда смотришь на рот, уголки губ приподняты; губки пухленькие/губы пухленькие такие/губы подчеркнутые, большие верхняя губа, как у Яны; губы поуже/губы как будто прижаты; уголки губ не так явно/уголки губ... ямочки такие/вниз смотрят ямочки;
- ТСГ «Нос» (18 отсылок, 2,9%): нос крупный такой; нос такой... широкий; носик удлиненный; нос вправо искривлен; возле носа складки/рядом с носом ямочки; блик на носик.

#### *Соотношение данных по зонам интереса и ТСГ*

Анализ данных окуломоторной активности осуществлялся с помощью программы фирмы SMI BeGaze 2.5. На каждом фотоизображении была выполнена разметка зон в соответствии с выделенными ТСГ (рисунки 2).

Для каждой выделенной зоны были определены параметры, характеризующие направление взора: последовательность (sequence), время пребывания взора в зоне интереса при однократном заходе (entry time – в миллисекундах), суммарное время пребывания взора в зоне интереса (dwell time – в миллисекундах и процентах от общего времени рассматривания), частота фиксаций в зоне интереса (hit ratio – количество и %), количество повторов (revisitis).

Поскольку алгоритмы детекции фиксаций и саккад в указанный системе вызывают ряд критических замечаний (см., например: Жегалло, 2009), для проведения сравнительного анализа нами был выбран наиболее надежный параметр – суммарное нахождение взора в зоне интереса (dwell time) в процентном отношении к общему времени рассматривания изображения (длительности диалога). Этот параметр дал хорошее совпадение с анализом диалогов

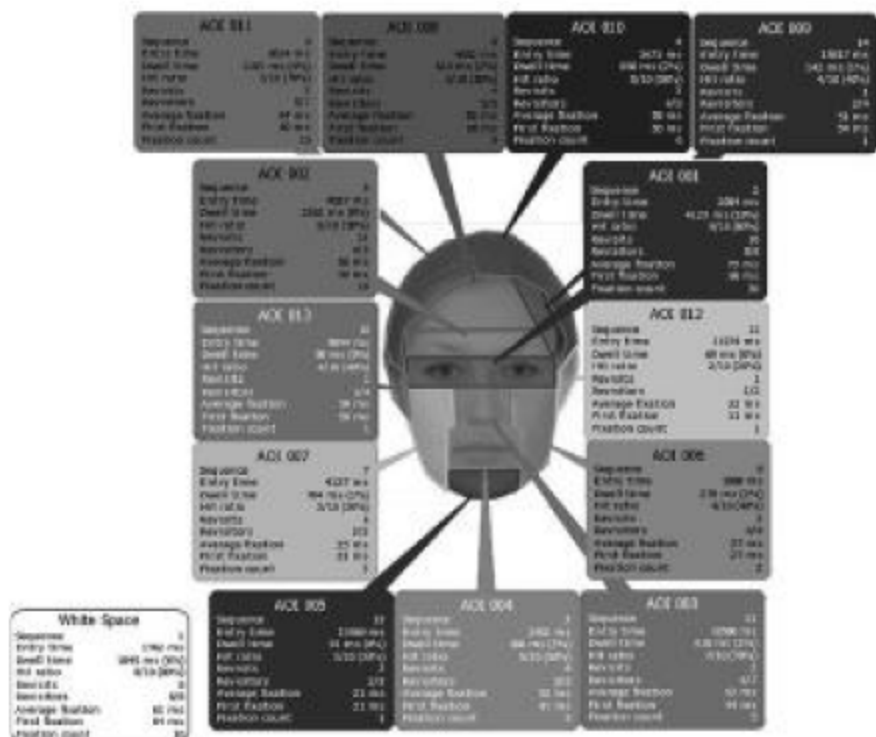


Рис. 2. Разметка зон анализа окуломотронной активности испытуемых

по топо-семантическим группам. Суммарные результаты данного этапа исследования по всем испытуемым представлены на рисунке 3.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что в ходе совместной идентификации внимание испытуемых чаще всего привлекают зоны глаз и рта, и это в целом соответствует данным, получаемым в ходе индивидуального рассматривания изображений лиц.

#### *Уподобление изостатических паттернов в ходе общения*

Следующий этап анализа данных был связан с поиском ответа на вопрос, будет ли происходить уподобление изостатических паттернов (соответственно, перцептивных процессов) у испытуемых в ходе общения\*.

Данный этап анализа является наиболее трудоемким, поскольку имеющиеся в распоряжении аппаратно-программные средства не дают возможности автоматического подсчета. Кроме того, здесь в наибольшей степени проявляются артефакты, связанные с осо-

\* Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект № 10-06-00362а.

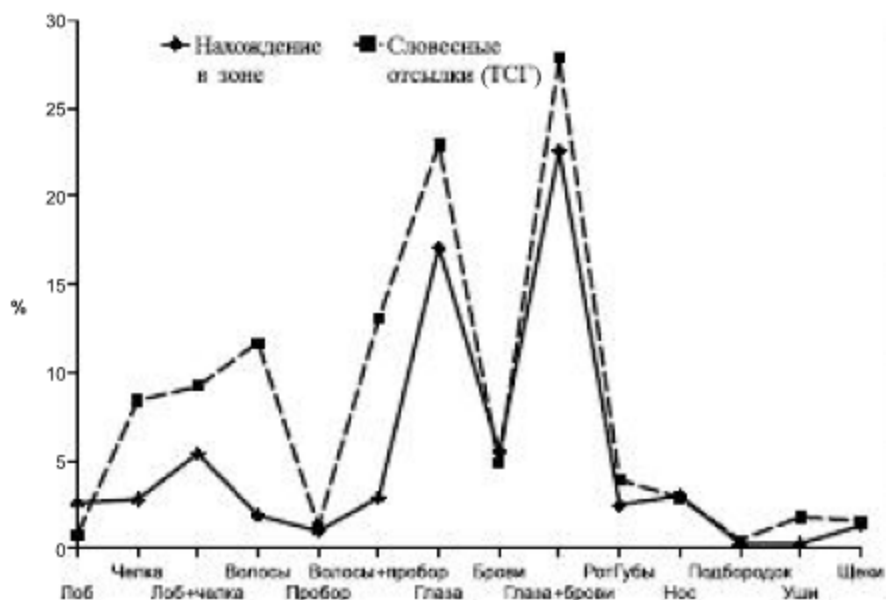


Рис. 3. Отражение словесной отсылки в объеме внимания

бенностями используемых систем регистрации движений глаз, например с параллаксом и частотой съема данных (см.: Барабанщиков, Окутина, Окутин, 2010; Малыхин, Барабанщиков, 2010).

Анализ данных включал выделение изостатических паттернов для каждого испытуемого на каждой фазе диалога. Актуальное членение диалога выполнялось с помощью программы Sony Sound Forge, что позволило осуществить привязку границ смысловых групп высказываний к записи глазодвигательной активности с точностью до 1 мс. Сравнение изостатических паттернов осуществлялось визуально. В большинстве случаев наблюдались как сходные, так и различные изостатические паттерны. Однако удалось выделить и случаи уподобления изостатических паттернов в полном соответствии с репликами участников, а также переходы от одного согласованного паттерна к другому (см. рисунок 4).

Для данного примера характерно появление составного паттерна. У испытуемого, чья диаграмма приведена сверху, паттерн, соответствующий ТСГ «Волосы» (о чем говорит в это время его партнер, запись снизу), дополнен паттерном, соответствующим ТСГ «Глаза». Соответственно, реплика первого испытуемого по завершении говорения партнера касается глаз. После этого у обоих партнеров формируется паттерн, соответствующий ТСГ «Глаза».

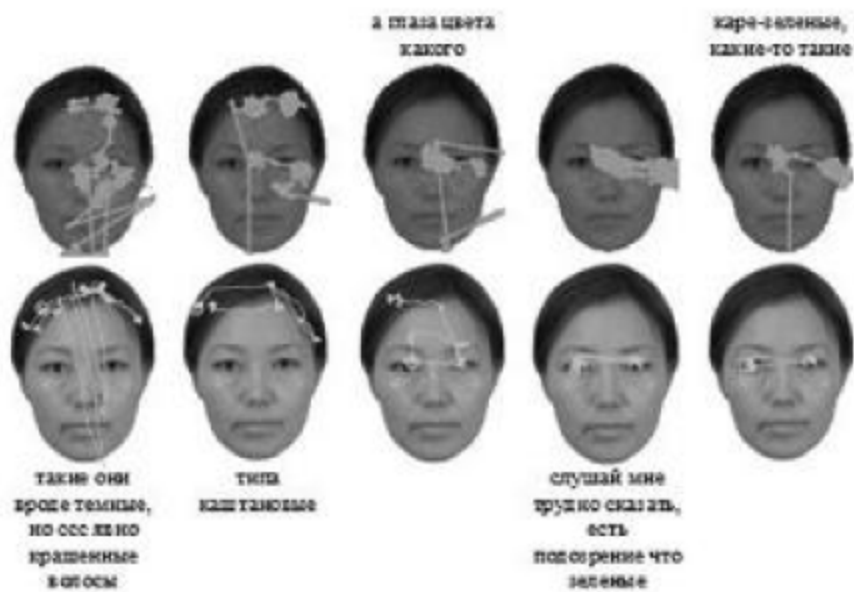


Рис. 4. Пример динамики «совместной направленности внимания»

Таким образом, если наши исходные предположения верны, то феномен уподобления познавательных процессов у партнеров по общению действительно существует, а предлагаемая методика позволяет его уверенно воспроизводить и идентифицировать. Это находит выражение как в процессах зрительного восприятия и внимания, так и в речевых (порождение, восприятие и понимание речи) процессах. Обнаруженное проявление «составных» изостатических паттернов открывает путь к исследованию их роли как возможных предикторов семантики очередных реплик диалога.

Продемонстрированное удовлетворительное совпадение данных анализа по ТСГ и по суммарному времени пребывания взора в зонах интереса предполагает прояснение вопроса о том, связано ли это с конкретным стимульным материалом (лица людей), экспериментальной задачей, личностными характеристиками партнеров, или имеет какие-то иные причины.

Предполагается продолжить анализ полученных данных, дополнив его исключенными на первом этапе данными о параметрах направления взора, а также сопоставлением с успешностью решения экспериментальной задачи.

В качестве перспектив исследования следует отметить также изучение условий возникновения прямых и обратных связей меж-

ду способом и характером используемых языковых средств и характером перемещения взгляда общающихся по изображению лица и фиксации на его элементах, а также специфики языковых средств, обеспечивающих возможность уподобления когнитивных процессов.

Отдельный интерес представляет вопрос о проявлении такой феноменологии при совместной идентификации других сложных изображений и/или предметов.

## Литература

- Ананьева К. И., Барабанщиков В. А., Харитонов А. Н. Изостатические паттерны движений глаз при восприятии человеческого лица // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 195–200.
- Барабанщиков В. А., Окутина Г. Ю., Окутин О. Л. Чувствительность айтрекера и точность измерений положения глаз // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 90–96.
- Жегалло А. В. Система регистрации движений глаз SMI High Speed: особенности использования // Экспериментальная психология, 2009. Т. 2. № 4. С. 111–117.
- Ломов Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал, 1980. Т. 1. № 5. С. 26–42.
- Малыхин А. А., Барабанщиков В. А. Границы применимости подвижной системы слежения за направлением взгляда наблюдателя // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 127–132.
- Самойленко Е. С. Операция сравнения при решении когнитивно-коммуникативных задач. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
- Томаселло М. Истоки человеческого общения. М., 2011.
- Bruner J. Child's Talk. New York: Norton, 1983.
- Tomasello M. Joint attention and social cognition // Joint Attention: Its Origin and Role in Development / C. Moore and P. J. Dunham (eds). Lawrence Erlbaum. Hillsdale, N. J., 1995.
- Velichkovsky B. M., Pomplin M., Rieser J. Attention and communication: eye-movement-based research paradigms // Visual Attention and Cognition / W. H. Zangemeister, H. S. Stiehl and C. Freksa (eds). Elsevier Science B. V. 1996. P. 125–154.

## ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПЛАН ИЛЛЮЗИИ МАРГАРЕТ ТЭТЧЕР\*

В. А. Барабанщиков, А. В. Жегалло

Институт психологии РАН,

Центр экспериментальной психологии МГППУ, г. Москва

### Проблема

Примером ослабления конфигуративных связей лица при его инверсии является «иллюзия Маргарет Тэтчер», открытая и исследованная Питером Томпсоном. Используя фотопортрет известного политика, он сконструировал коллаж, в котором на 180° перевернул глаза и улыбающийся рот, что создавало впечатление чего-то аляповатого, гротескного. Идентифицировать коллаж с экс-премьером Великобритании сложно, но определить эмоциональное состояние изображенной женщины сравнительно легко: в его основе лежит гнев. При переворачивании изображения впечатление гротеска исчезает, явные дефекты лица, вклейки и т. п. не замечаются, а наблюдатель видит приятное улыбающееся лицо (Thompson, 1980).

В общей форме иллюзия Тэтчер иллюстрирует еще одну грань фундаментальной проблемы соотношения целого и части на материале восприятия выражения лица. Основу иллюзии составляет рассогласование между ориентациями лица в целом и образующих его элементов – глаз и рта. Наряду с динамикой воспринимаемого качества лица (гротеск/реалистичность) рассогласование сопровождается *экспрессивным планом*: колебание впечатлений гнева и радости. В этом контексте иллюзия состоит в том, что независимо от того, как сориентированы глаза и рот – прямо или с переворотом на 180°, на инвертированном лице как целом выражается одна и та же экспрессия, совпадающая с модальностью эмоции прямо ориентированного исходного изображения лица. Это означает, что в ходе перцептогенеза выражения лица его внутренняя структура обладает большей свободой, чем может предполагать обыденное сознание.

Предварительный анализ показывает, что за альтернативной экспрессией скрывается действие системы детерминант, которые на сегодняшний день слабо изучены и нуждаются в спецификации. Так, остается неясным, уникален или универсален экспрессивный план иллюзии Тэтчер. Сохраняется ли обнаруженный эффект при трансформации лица, выражающего другие эмоции? Отличается ли он от эффектов, возникающих при перевороте обычного лица?

\* Исследование выполнено при поддержке гранта Роснауки ГК №02.740.11.0420.

Зависит ли иллюзия от интенсивности экспрессий? Открывается новый пласт проблем, касающихся природы и механизмов восприятия выражения лица. В методическом отношении его разработка позволит количественно описать феномен восприятия трансформированного лица различной пространственной ориентации<sup>\*</sup> и понять роль его внутренней структуры по отношению к целому.

Пытаясь ответить на поставленные вопросы, авторы провели специальное исследование. В качестве стимульного материала использовались прямые и инвертированные изображения базовых экспрессий лица, на которых переворачивались глаза и рот. Подобные коллажи, учитывая их происхождение, мы будем называть *T-паттернами*.

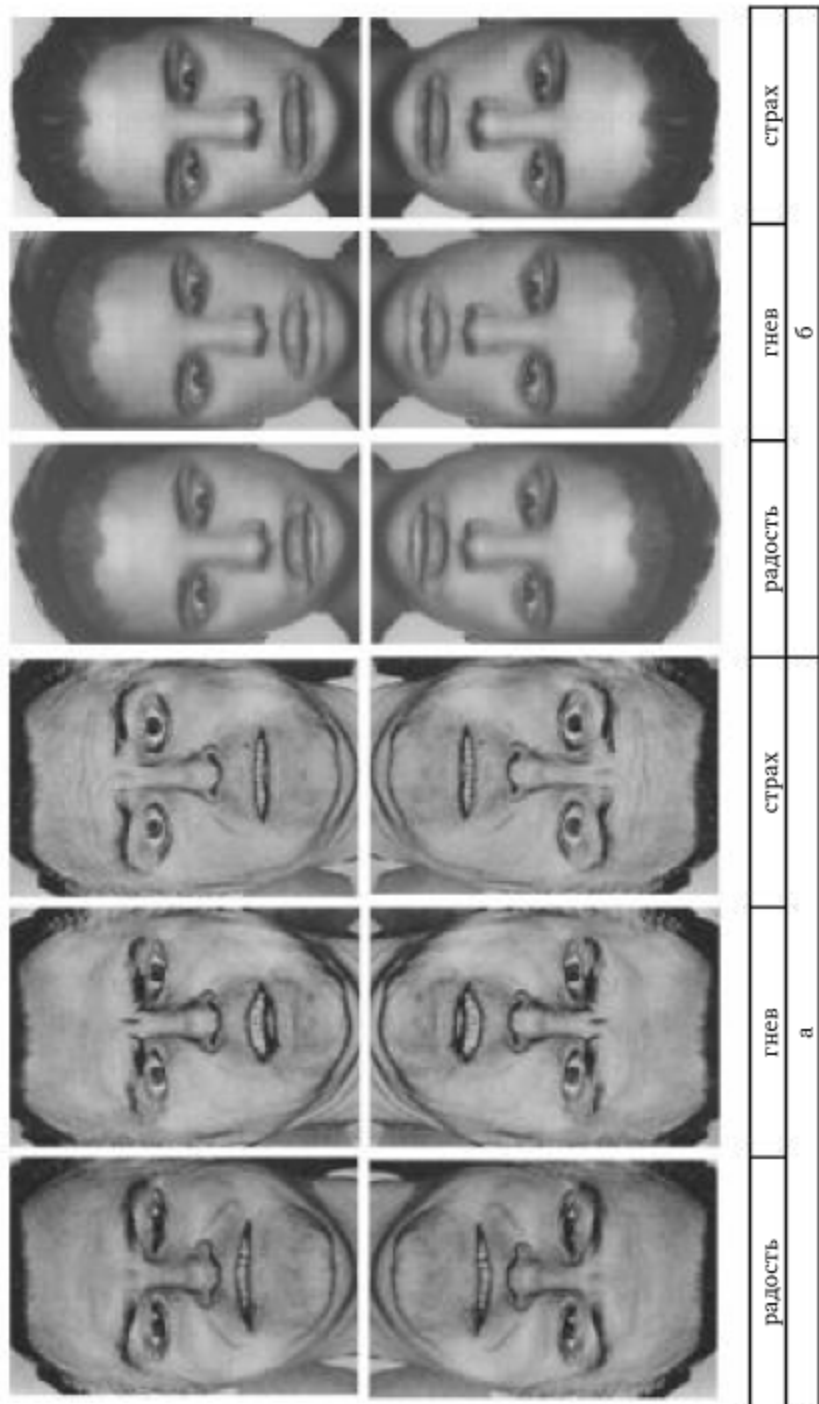
## Методика

T-паттерны сильно выраженных экспрессий лица конструировались на основе фотоизображений базовых экспрессий из набора Pictures of Facial Affect П. Экмана (рисунок 1а), T-паттерны слабо выраженных экспрессий лица – по фотографиям из Приложения к книге П. Экмана Emotions Revealed (рисунок 1б). В отличие от коллажа П. Томпсона при перевороте изображений глаз характерная линия бровей не изменялась, а следы вклеек отсутствовали.

Было проведено 2 серии экспериментов: с прямой и обратной экспозицией T-паттернов. Оценки экспрессий и окуломоторная активность наблюдателей сопоставлялись с соответствующими показателями восприятия обычных изображений экспрессий (прямых и обратных), полученных нами в предшествующих экспериментах.

Изображения предъявлялись на 17" мониторе с разрешением 1280×1024, угловые размеры изображений при расстоянии до экрана 58 см составляли 23×16° (сильно выраженные экспрессии) и 23×14° (слабо выраженные экспрессии); время экспозиции – 3 с. Экспозиции каждого изображения предшествовало появление центральной фиксационной точки (время экспозиции – 1 с). Проба завершалась высвечиванием пронумерованного списка основных эмоций. От испытуемого требовалось выбрать и назвать одну или несколько эмоций, которые наиболее соответствовали увиденному состоянию лица. Ответ фиксировался экспериментатором в специальном бланке. Эксперимент состоял из тренировочной серии (7 предъявлений) и двух основных серий (по 14 предъявлений), в кото-

\* В западной литературе используется специальный термин – *тэтчеризованное лицо* (Lewis, 2001).



**Рис. 1.** Примеры Т-паттернов сильно (а) и слабо (б) выраженных экспрессий



рых экспонировалось по 7 изображений сильно или слабо выраженных базовых экспрессий; каждое изображение повторялось дважды.

Ответы испытуемых группировались в сводные таблицы Excel (отдельная таблица для каждого экспериментального условия). Проверка значимости различий в частотах адекватных ответов для разных условий экспозиции выполнялась с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона. Анализу подвергались все имеющиеся экспериментальные ситуации основных серий. Статистическая обработка и визуализация данных выполнялись в среде статистической обработки R (R development core team, 2008).

Полученные данные соотносились с результатами исследования распознавания сильно и слабо выраженных эмоций в условиях прямой и инвертированной экспозиции обычного лица (Барабанщиков, Жегалло, Иванова, 2010; Барабанщиков, Жегалло, 2011).

В эксперименте участвовало 75 студентов московских вузов с нормальным зрением.

## Результаты и их обсуждение

Согласно отчетам испытуемых, выражения перевернутого Т-паттерна воспринимаются как естественные, лишённые, по сравнению с прямо ориентированным, вычурности, необычности. Расположенный сверху рот как бы сам бросается в глаза, становясь началом системы координат рассматриваемого изображения. Хорошо оформленные перевернутые губы перевернутого лица (рисунок 1б, нижний ряд) в прямой ориентации (верхний ряд) выглядят распухшими, как бы смазанными, несущими полоску усиков. Причудливо выглядят инвертированная форма глаз и верхнее расположение белков, которые в жизни встречаются редко. В тех случаях, когда воспринимаемая модальность эмоций обычного инвертированного лица и перевернутого Т-паттерна совпадают, ее оттенки оказываются различными. Перечисленные особенности полностью соответствуют описаниям иллюзии Тэтчер, сделанным в более ранних работах (Thompson, 1980; Bartlett, Searsy, 1993; Searsy, Bartlett, 1996; Lewis, 2001).

Смысл проведенной оценки эмоциональных выражений заключается в том, чтобы выделить и соотнести экспрессивные структуры (категориальные поля) по-разному ориентированного лица в каждом из условий восприятия. Это напоминает процедуру частотного анализа изображений: шесть базовых экспрессий + спокойное состояние играют роль образующих видимого выражения лица;

то или иное впечатление о лице описывается как распределение частот их названия наблюдателями.

Частота правильного распознавания эмоций в зависимости от модальности, интенсивности экспрессий, вида паттерна и пространственной ориентации лица представлены в таблицах 1 и 2.

**Таблица 1**

Адекватность распознавания модальности сильно выраженных эмоций при разной ориентации и видах паттерна лица

Лицо Эмоция	0°	180°	N <sub>норм-сп</sub>	Т-паттерн	Т-паттерн 180°	N <sub>т-паттерн-сп</sub>
Радость	1,00	0,97	0,99	0,69	0,85	0,78
Гнев	0,95	0,83	0,89	0,97	0,88	0,92
Страх	0,80	0,22	0,53	0,53	0,62	0,58
Удивление	0,90	0,72	0,82	0,94	0,78	0,86
Отвращение	0,98	0,58	0,79	0,92	0,80	0,86
Горе	0,88	0,53	0,71	0,36	0,20	0,28
Спокойное	0,95	0,83	0,89	0,67	0,95	0,82
N, ср.	0,92	0,67	0,80	0,73	0,72	0,73

**Таблица 2**

Адекватность распознавания модальности слабо выраженных эмоций при разной ориентации и видах паттерна лица

Лицо Эмоция	0°	180°	N <sub>норм-сп</sub>	Т-паттерн	Т-паттерн 180°	N <sub>т-паттерн-сп</sub>
Радость	0,42	0,31	0,37	0,03	0,15	0,09
Гнев	0,68	0,06	0,38	0,28	0,02	0,14
Страх	0,08	0,00	0,04	0,19	0,02	0,11
Удивление	0,45	0,50	0,47	0,50	0,48	0,49
Отвращение	0,60	0,44	0,53	0,28	0,45	0,37
Горе	0,52	0,11	0,33	0,14	0,10	0,12
Спокойное	0,85	0,83	0,84	0,56	0,85	0,71
N, ср.	0,51	0,32	0,42	0,28	0,30	0,29

Из полученных данных следует, что в случае сильно выраженных экспрессий (рисунок 2) наиболее эффективно распознаются нормально ориентированные изображения (0,92). Менее точно воспринимаются Т-паттерны – прямые (0,72) и обратные (0,72). Хуже всего распознаются обычные перевернутые изображения лица (0,67). В случае слабо выраженных экспрессий более-менее успешно распознаются нормально ориентированные изображения (0,51), хуже – обычные лица, перевернутые на 180° (0,32). Самая низкая

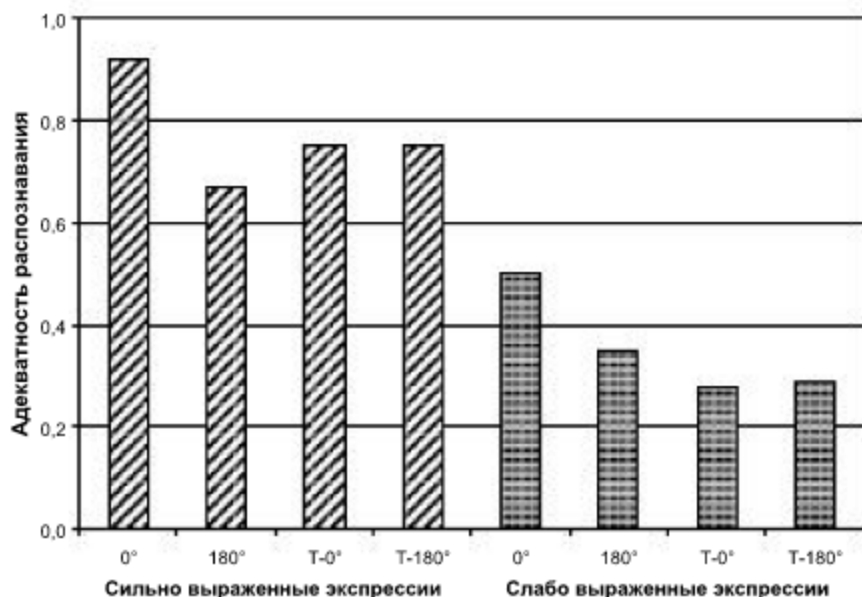


Рис. 2. Эффективность распознавания модальности эмоций при разной интенсивности, ориентации и паттернах лица

точность распознавания связана с экспозицией Т-паттернов, инвертированных (0,29) и нормально ориентированных (0,28). На уровне интегральных показателей как сильно, так и слабо выраженных экспрессий статистически значима только разность ответов между прямо ориентированными паттернами лица и его другими экспозициями (переворот обычного изображения, прямоориентированного и инвертированного Т-паттернов).

Согласно гистограмме, распознавание модальностей эмоций, представленных в Т-паттернах, в первую очередь зависит от степени интенсивности экспрессий. Адекватные оценки сильных эмоций превышают оценки слабых более чем в два раза, что соответствует перепаду частоты правильных ответов при экспозиции сильных и слабых эмоций обычного лица (Барабанщиков, Жегалло, 2011). В ряду экспозиций сильных экспрессий оценки Т-паттернов занимают промежуточное положение между эффективностью прямых и инвертированных нормальных изображений лица. В ряду экспозиций слабых экспрессий оценки Т-паттернов оказываются хуже не только прямо ориентированных, но и перевернутых нормальных изображений. Однако и в том, и в другом случае оценки прямых и обратных Т-паттернов статистически неразличимы. Следовательно, суммарная оценка модальности эмоций, представленных

в Т-паттернах, *не зависит от их пространственной ориентации*. Это основной результат и главное отличие восприятия Т-паттернов от восприятия обычных изображений лица. Вместе с тем при различной выраженности экспрессий Т-паттерны могут распознаваться лучше либо хуже обычных изображений лица, перевернутых «с ног на голову». Тенденция состоит в том, что рассогласование между ориентацией лица в целом и ориентацией его ключевых элементов разрешается *неоднозначно*: 1) путем увеличения частоты правильных ответов при экспозиции сильных эмоций и 2) путем снижения точности распознавания – при экспозиции слабых. В первом случае инверсия тэтчеризованного лица содействует более адекватному восприятию эмоций, во втором – мешает.

Дифференцированные различия в восприятии обычного выражения лица и Т-паттернов обнаруживаются при анализе распознавания отдельных модальностей эмоций (таблицы 1, 2).

При экспозиции **сильных экспрессий** часть эмоций («гнев» (0,97), «удивление» (0,94) и «отвращение» (0,92)), заключенных в прямо ориентированных Т-паттернах, оценивается не менее эффективно, чем обычные прямые изображения экспрессий лица (0,8–1,0). В то же время «горе» (0,36), «страх» (0,53), «радость» (0,69) и даже спокойное выражение лица (0,67) различаются намного хуже. Инверсия лица меняет ситуацию. Эффективность распознавания «радости» (0,85), «страха» (0,62) и спокойного состояния (0,95), содержащихся в Т-паттернах, по сравнению с их прямой ориентацией, *возрастает*, тогда как в обычных изображениях лица, перевернутого на 180° – снижается. Уже в самом этом факте заключена и возможность динамики экспрессивного плана иллюзии Тэтчер («гнев/радость»), и появление ее аналогов на основе, например, трансформированных изображений «страха» и спокойного выражения лица. Суммарная эффективность распознавания Т-паттернов разной пространственной ориентации оказывается примерно одинаковой.

Подобные отношения имеют место и при экспозиции **слабых экспрессий**, хотя эффективность их оценок существенно ниже. В среднем при прямой ориентации распознавание эмоций в Т-паттернах в 1,8 раз хуже, чем при экспозиции обычных изображений лица. При повороте на 180° точность распознавания последних во всех случаях уменьшается. При инверсии Т-паттернов одна часть эмоций почти не распознается («гнев» (0,025), «страх» (0,025), «горе» (0,10)), «радость» (0,15), оценка других остается на среднем и сравнительно высоком уровне («отвращение» (0,45), спокойное состояние (0,85)). *Разнонаправленность* эффективности распознавания модальности слабых экспрессий при инверсии Т-паттернов

соответствует результату, полученному при экспозиции сильно выраженных экспрессий. Вместе с тем она показывает, что с изменением интенсивности проявления эмоций экспрессивный план иллюзии Тэтчер может меняться. При любой интенсивности с переворотом Т-паттерна возрастает эффективность распознавания экспрессий радости и спокойного состояния лица.

Таким образом, трансформации изображений лица, вызывающие иллюзию Тэтчер, влияют на восприятие базовых эмоций избирательно. Оценка одних эмоций («страх», «удивление», «отвращение», спокойное состояние) по отношению к соответствующим оценкам обычного лица почти не меняется, колебания оценок других эмоций («радость», «гнев», «горе») весьма существенны.

Анализ «ошибочных» ответов испытуемых показывает, что в условиях проведенного эксперимента категориальное поле экспрессий (Барабанщиков, 2009) широко варьирует и изменяет свой центр.

При идентификации нормально ориентированных изображений **сильных экспрессий** рассогласования ответов редки. Например, иногда «гнев» (0,95) идентифицируется как «удивление» (0,05), Например, «гнев» (0,83) воспринимается как «отвращение» (0,11), «страх» (0,04) и «удивление» (0,04). «*Страх*» (0,22) уступает место «удивлению» (0,67), реже идентифицируется как «радость» (0,11) и «гнев» (0,11).

Точность идентификации сильных эмоций нормально ориентированных Т-паттернов зависит от модальности экспрессий. Практически однозначно идентифицируются эмоции *гнева* (0,97), *удивления* (0,94) (изредка оцениваются как «страх» и «гнев» (0,06)) и *отвращения* (0,92) (изредка оцениваются как «удивление» и «радость» (0,08)). В то же время экспрессия *радости* (0,69) часто идентифицируется как «отвращение» (0,17), реже – как «удивление» (0,06) и «гнев» (0,06); *спокойное* лицо (0,67) воспринимается как «удивление» (0,14), «гнев» (0,28), «радость» (0,08).

При экспозиции перевернутых Т-паттернов сильные экспрессии, кроме *спокойного* лица (0,95), представляются более многозначными. В частности, «радость» (0,85) идентифицируется как «удивление» (0,08) и «отвращение» (0,05), «гнев» (0,88) – как «удивление» (0,1) и «страх» (0,05). «*Страх*» (0,62) часто принимается за «удивление» (0,47), реже – за «гнев» (0,1).

Распознавание **слабых экспрессий** обычного лица вызывает еще большие затруднения. Экспрессия «радости» (0,42) представляется как спокойное лицо (0,4) и «удивление» (0,12). «Гнев» (0,68) – как «отвращение» (0,15), «удивление» (0,8) и спокойное лицо (0,08).

Вместо «страха» (0,08) в большинстве случаев указывается «отвращение» (0,75), реже – «удивление» (0,12).

При инверсии обычного лица все слабые эмоции кроме «отвращения» и «удивления» (частично) воспринимаются как спокойное состояние (0,47–0,83). «Радость» (0,31) распознается также как «гнев» (0,08), «удивление» (0,07) и «горе» (0,06). «Гнев» (0,06) практически не читается и наряду со спокойным состоянием (0,67) идентифицируется как «горе» (0,25), «страх» (0,08) и «отвращение» (0,08). «Страх» (0,0) не определяется совсем; вместе со спокойным состоянием (0,53) его место занимают «отвращение» (0,19), «горе» (0,19), «гнев» (0,08) и даже «радость» (0,06). Адекватность восприятия *спокойного* лица (0,83) при прямой и обратной ориентации совпадают, а в последнем случае дополняется впечатлением «удивления» (0,14) и «горя» (0,06).

В отличие от обычного лица, экспозиция правильно ориентированных Т-паттернов приводит, с одной стороны, к более равномерному распределению состава категориального поля слабых экспрессий, с другой – к преобладанию в ответах испытуемых спокойного состояния. Так, эмоция *радости* практически не дифференцируется; ее место занимает состояние покоя (0,33) в окружении «горя» (0,19), «удивления» (0,17), «отвращения» (0,17), «гнева» (0,08) и «страха» (0,06). «Гнев» (0,28) конкурирует со спокойным состоянием (0,31) и частично идентифицируется с «удивлением» (0,17), «горем» (0,11), «отвращением» (0,08) и «страхом» (0,06). *Спокойное* состояние воспринимается наиболее адекватно (0,56), хотя и включает компоненты «удивления» (0,19), «отвращения» (0,14), «гнева» (0,06) и «горя» (0,06).

Инверсия Т-паттернов слабых эмоций приводит к полному доминированию впечатлений спокойного лица (0,5–0,85). Оно играет роль ядра всех категориальных полей базовых эмоций (за исключением «отвращения»), а его величина превышает соответствующие значения при оценке прямоориентированных Т-паттернов. В частности, экспозиция *радости* (0,15) вызывает впечатление спокойного лица (0,55), «гнева» (0,28), «отвращения» (0,17) и «горя» (0,17). «Гнев» (0,02) практически не дифференцируется и предстает как спокойное состояние (0,75), «горе» (0,23), «удивление» (0,05) и «отвращение» (0,05). Не дифференцируется и «страх» (0,02), который замещается спокойным состоянием (0,5), «отвращением» (0,28), «горем» (0,17), «гневом» и «удивлением» (0,05). Точнее всего распознается *спокойное* (0,85) лицо; этот результат выше соответствующих оценок прямо ориентированного Т-паттерна и почти полностью совпадает с оценками обычного лица при прямой и обратной пространствен-

ной ориентации. Правда, сопутствующая эмоциональная окраска здесь иная: «горе» (0,12), «удивление» (0,1), «радость» и «гнев» (0,02).

Согласно полученным данным, перевернутые паттерны и обычного, и тэтчеризованного лица воспринимаются наблюдателем иначе, чем прямо ориентированные. Уже при сильных эмоциях переворот лица приводит к существенному изменению содержания и структуры категориального поля базовых экспрессий; включая появление нового категориального ядра («страх»/«удивление» – для обычного лица, «горе»/«спокойное лицо» – для Т-паттернов). При слабых экспрессиях тенденция усиливается; переворот большинства изображенных эмоций ведет к впечатлению спокойного лица. Последнее означает *нечувствительность* наблюдателя к слабым либо к парциальным проявлениям эмоций.

Проведенное исследование подтвердило главный факт, лежащий в основе иллюзии Тэтчер: воспринимаемое выражение лица при его перевороте на 180° складывается на основе как прямых, так и инвертированных элементов (глаз и рта). Модальность воспринимаемой эмоции варьирует и определяется внутренней структурой лица. Изображение спокойного состояния нередко оценивается как выражающее различные эмоции, указывая на включенность механизма проекции. Наиболее отчетливо эта тенденция проявляется при экспозиции Т-паттернов.

По сравнению с восприятием обычных изображений лица, структура категориального поля экспрессий, заключенных в Т-паттернах имеет несколько отличий. Во-первых, более сложный состав и меньшую выраженность ядра основной экспрессии. Во-вторых, возможность усиления основной модальности либо формирование более определенного категориального ядра при инверсии Т-паттерна. Например, сильная экспрессия «радости» определяется в 1,5 раза хуже, по сравнению с обычным изображением лица, но в отличие от последнего при перевороте Т-паттерна адекватность ответов не снижается, а ощутимо возрастает. При этом сопровождающий впечатления оттенок «отвращения» практически исчезает. В условиях, порождающих иллюзию Тэтчер, наблюдается иная пара состояний: **«смесь радости и отвращения/радость»**. При экспозиции слабых экспрессий картина выглядит менее однозначной. Исходное впечатление носит комплексный характер, где представления об «отвращении», «удивлении» и «горя» перемежаются с нейтральным состоянием лица; впечатление «радости» остается едва заметным. При перевороте Т-паттерна компонент «радости» возрастает в разы, как, впрочем, присутствие «гнева» и спокойного состояния. Порождается новый образ натурщика, в котором экспрессивный план представлен

оппозицией комплексных состояний: «отвращение–удивление–горе»/«радость–гнев–отвращение–горе», проявляющихся в контексте нейтрального состояния лица. Так же как и в случае сильных экспрессий, прямое противопоставление впечатлений о базовых эмоциях лица («гнев/радость») отсутствует. Подобные закономерности проявляются на основе Т-паттернов «страха» (сильно выраженные эмоции) и «отвращения» (слабо выраженные эмоции).

Таким образом, экспрессивный план иллюзии Маргарет Тэтчер характеризует существенный аспект восприятия Т-паттернов. Линейка подобных иллюзий может быть продолжена, например, на основе экспрессий страха и отвращения. Оппозиция состояний при перевороте паттернов чаще всего имеет комплексный (смешанный) характер и зависит от интенсивности проявления эмоций. Высокая демонстративность иллюзии Маргарет Тэтчер обусловлена уникальностью конкретного экспрессивного плана, допускающего при инверсии паттерна контраст базовых эмоций.

## Литература

- Барабаничиков В. А. Восприятие выражений лица. М.: Изд-во ИП РАН, 2009.
- Барабаничиков В. А., Жегалло А. В. Зависимость восприятия экспрессий от пространственной ориентации лица // Современная экспериментальная психология. М.: МГППУ–ИП РАН, 2011 (в печати).
- Барабаничиков В. А., Жегалло А. В., Иванова Л. А. Распознавание экспрессий перевернутого изображения лица // Экспериментальная психология. 2010. № 3. С. 66–83.
- Bartlett J., Searcy J. Inversion and configuration of faces // *Cognitive Psychology*. 1993. V. 25. P. 281–316.
- Bruce V., Young A. In the eye of beholder. The science of face perception. N. Y.: Oxford University Press, 2000.
- Ekman P., Friesen W. Pictures of Facial Affect. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1976.
- Ekman P. Emotions Revealed. N. Y.: An Owl Book, 2004.
- Lewis M. B. The Lady's not for turning: Rotation of the Thatcher illusion // *Perception*. 2001. V. 30. P. 769–74.
- Searcy J., Bartlett I. Inversion and processing of component and spatial-relational information in faces // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1996. V. 22. P. 904–915.
- Thompson P. Margaret Thatcher: A new illusion // *Perception*. 1980. V. 9. P. 482–484.
- Yin R. Looking at upside down faces // *Journal of Experimental Psychology*. 1969. V. 81. P. 141–145.



# **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ РАБОЧЕЙ ПАМЯТИ ПРИ ВОЗРАСТАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ В СИТУАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ\***

*И. В. Блинникова, М. С. Капица, А. Б. Леонова*

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,  
г. Москва

## **Введение**

В современной научной литературе можно найти ряд исследований, демонстрирующих влияние информационных и эмоциогенных нагрузок на рабочую память. (Matthew, Campbell, 2010). В качестве основных функциональных характеристик рабочей памяти выделяют кратковременное удержание информации и одновременное манипулирование или оперирование этой информацией в контексте целенаправленной деятельности. В нашем исследовании мы используем задачу для определения функциональных показателей рабочей памяти. Испытуемые должны запомнить пять цифр, суммировать их по две и последовательно воспроизвести полученные суммы. Предполагается, что высчитывание и воспроизведение первой суммы связано с наибольшей нагрузкой на рабочую память, поскольку требуется выполнять операцию сложения и удерживать в памяти четыре цифры. В дальнейшем нагрузка снижается, поскольку количество удерживаемых цифр становится меньше. Мы полагаем, что правильность и скорость выполнения данной задачи будут значимым образом меняться в эмоционально напряженных ситуациях.

Одной из традиционных экспериментальных моделей, провоцирующих возрастание эмоциональной напряженности, является ситуация экзамена или тестирования способностей. В этих ситуациях формируется так называемая тестовая тревожность, которая проявляется в виде феноменологических, физиологических и поведенческих реакций на угрозу провала (Sapp, 1999). В нашем исследовании мы использовали процедуру диагностики интеллекта, которая, по мнению ряда авторов, является наиболее стрессогенной для испытуемых. Решение задачи в этой ситуации мы сравнивали с более эмоционально мягкими условиями, в которых испытуемых, ориентировали скорее на особенности задачи, а не на проверку их способностей.

---

\* Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 11-06-00463а.

В ситуации тестирования, согласно Джорджу Мэндлеру и Сэймуру Саразону (Mandler, Sarason, 1952), будут действовать разные мотивационные тенденции: детерминированные задачей (task drive) и детерминированные тревогой (anxiety drive). Вклад этих двух мотивационных тенденций может меняться по ходу выполнения. В частности, предлагая свою концепцию эффективного выполнения, Майкл Айзенк и Мануэль Кальво постулировали, что волнение (или тревога), являющаяся компонентом тестовой тревожности (test-anxious worry), уменьшаются при эффективном выполнении задания, но не являются необходимыми для эффективного выполнения (см.: Derakshan, Eysenck, 2009). Мы полагаем, что влияние эмоциональной ситуации будет зависеть как от сложности задачи, которая может динамически меняться во времени, так и от индивидуальных особенностей испытуемых.

В качестве индивидуальной характеристики, которая предположительно может оказывать влияние на функциональные характеристики рабочей памяти, мы выбрали стресс-резистентность, определяемую как интегративное качество человека, отражающее его способность осуществлять успешную деятельность в затрудненных или экстремальных условиях без отягчающих последствий для физического и психического здоровья (Леонова, 2009). Ранее мы показали, что в эмоционально напряженных условиях испытуемые с высокой и сниженной стресс резистентностью применяют разные стратегии выполнения когнитивных задач (Блинникова, Капица, Леонова, 2010). В данной работе выявляются особенности и стратегии распределения ресурсов рабочей памяти в ситуациях умеренной и высокой эмоциональной напряженности.

## **Методика**

### *Испытуемые*

В исследовании приняло участие 40 чел. (28 женщин и 12 мужчин) в возрасте от 18 до 26 лет (средний возраст – 20 лет). Все испытуемые были студентами московских вузов.

### *Программа исследования*

Исследование состояло из двух серий, в которых реализовывались дваэкспериментальных условия. В первой серии индуцировалось состояние повышенной тестовой тревожности и эмоциональной напряженности. Для этого испытуемым давалась инструкция, в которой говорилось, что будет осуществляться проверка их интеллектуальных способностей и специально подчеркивалось, что в даль-

нейшем их показатели будут сравниваться с показателями других студентов московских и зарубежных университетов. Такая инструкция ориентировала испытуемых на их собственные достижения и провоцировала тревогу, связанную с оценкой самооффективности. Во второй серии в инструкции указывалось, что проводится адаптация психодиагностического комплекса и оценивается адекватность входящих в него методик. Такая инструкция ориентировала испытуемых на задание.

В обеих сериях в начале и конце испытаний участники заполняли опросники, позволяющие оценить как устойчивые свойства их личности, так и особенности их состояния (включая опросники на личностную и ситуативную тревожность Ч. Спилбергера в адаптации Ю. Ханина). Все методики входили в диагностический комплекс оценки стресс-резистентности ИОСР («индивидуальная оценка стресс-резистентности»), разработанного под руководством А. Б. Леоновой (2009).

Собственно тестирование состояло из комплекса компьютеризированных когнитивных задач, разделенных на три блока. Первый и третий блоки включали задания, позволяющие оценить характеристики актуальной когнитивной переработки с использованием тестов на объем внимания, ресурсы рабочей памяти, манипулирование образной и вербальной информацией и т. д. Второй блок включал тест на интеллект (использовались стандартизированные матрицы Равена) для первой серии и тест на творческие способности (использовалась задача из теста Гилфорда) для второй серии. Оба теста занимали приблизительно 20 мин. Однако в первом случае испытуемых предупреждали о том, что время ограничено, во втором им предлагали работать в свободном режиме, но затем останавливали.

### *Тестовая задача*

В качестве тестовой использовалась задача на «оперативную (рабочую) память». Испытуемым на экране монитора последовательно предъявлялись пять цифр. Они должны были сложить первую цифру со второй, вторую с третьей, третью с четвертой, четвертую с пятой и по порядку воспроизвести четыре полученные суммы, для чего требовалось удерживать цифровую информацию в оперативной памяти и производить арифметические операции с цифрами. Задача состояла из 25 проб. Каждая цифра предъявлялась на 750 мс с межстимульным интервалом в 750 мс. Такой медленный режим предъявления давал возможность испытуемым использовать две стратегии: либо складывать цифры на этапе предъявления и запоминать суммы, либо запоминать цифры и складывать их на этапе воспро-

изведения. Регистрировалось латентное время ответа для каждой воспроизводимой суммы, процент правильных ответов с учетом позиции полученной суммы. В процессе тестирования испытуемые дважды выполняли тестовую задачу. В процессе обработки учитывались все измерения.

### *Обработка данных*

Обработка данных проводилась с помощью статистического пакета SPSS версии 17.0 с использованием однофакторного и двухфакторного дисперсионного анализа.

### *Результаты и обсуждение*

На первом этапе обработки данных на основе диагностического комплекса ИУСР все испытуемые были разделены на две группы – с высокой (19 чел.) и сниженной (21 чел.) стресс-резистентностью. Далее сравнивались параметры выполнения тестовой задачи в этих группах (фактор стресс-резистентности) при двух ситуациях, предполагающих высокую и умеренную эмоциональную напряженность (фактор эмоциональной напряженности).

Используемая тестовая задача является достаточно сложной и предъявляет высокие требования к когнитивным ресурсам. Предполагается, что латентное время ответа при воспроизведении каждой последующей суммы должно быть меньше, поскольку нагрузка на рабочую память будет снижаться. Это происходит за счет того, что воспроизведенные суммы и их составляющие перестают храниться в памяти. На фоне уменьшения времени ответа с каждой воспроизведенной суммой возрастает вероятность увеличения числа ошибок.

### *Результативность решения задачи*

Был подсчитан процент правильных ответов. Результаты двух групп и двух экспериментальных серий представлены на рисунках 1–2. На рисунке 1 представлены средние данные результативности выполнения для двух экспериментальных условий и двух групп испытуемых.

Двухфакторный дисперсионный анализ показал значимость фактора эмоциональной напряженности ( $F(3, 76) = 4,778; p = 0,032$ ) и отсутствия значимого вклада фактора стресс-резистентности ( $F(3, 76) = 1,3; p = 0,257$ ) в результативность решения задачи. Однако было установлено существование взаимодействующего влияния факторов эмоциональной напряженности и стресс-резистентности ( $F(3, 76) = 3,24; p = 0,076$ ). Качественный анализ полученных дан-

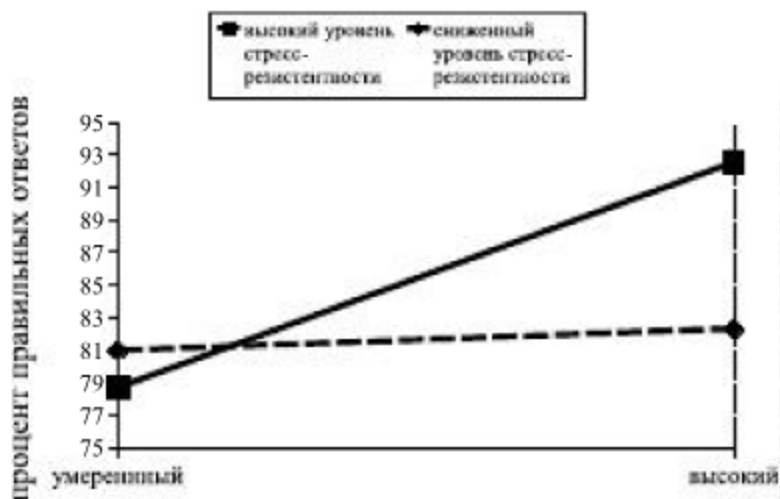
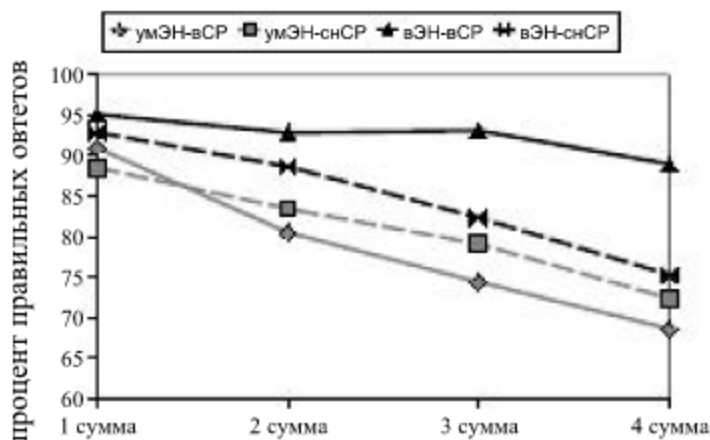


Рис. 1. Средние показатели процента правильных ответов в зависимости от факторов эмоциональной напряженности и стресс-резистентности

ных позволяет заключить, что в эмоционально напряженных ситуациях испытуемые в целом лучше справляются с задачей. Можно видеть, что в эмоционально напряженной ситуации результативность стресс-резистентных испытуемых выше, чем испытуемых со сниженной стресс-резистентностью, и, наоборот, при умеренной эмоциональной напряженности результаты лучше у группы с более низкой стресс-резистентностью.

Анализ изменения процента правильных ответов при переходе от одной суммы к другой (рисунок 2) показал, что для первых двух сумм различия между двумя экспериментальными условиями слабые (F(1, 78) = 2,879; p = 0,094 для первой суммы, F(1, 78) = 2,252; p = 0,137 – для второй), а для вторых двух сумм находятся на уровне средней значимости (F(1, 78) = 5,750; p = 0,019 для третьей суммы и F(1, 78) = 3,883; p = 0,052) – для четвертой). Различий между двумя группами, обладающими разными уровнями стресс-резистентности установлено не было. Однако были обнаружены отдельные эффекты взаимодействия двух факторов: для третьей суммы эффект взаимодействия был выражен в следующих значениях F(3, 76) = 3,35; p = 0,071; для четвертой суммы – F(3, 76) = 4,54; p = 0,036.

Эти результаты могут быть интерпретированы в следующем образом: эмоциональная напряженность создает дополнительную мотивацию, которая заставляет испытуемых прилагать больше усилий



**Рис. 2.** Процент правильных ответов при последовательном воспроизведении четырех сумм. Представлены результаты испытуемых с высокой (сплошная линия) и сниженной (прерывистая линия) стресс-резистентностью (СР) в ситуациях повышенной (черная линия) и умеренной (серая линия) эмоциональной напряженности (ЭН)

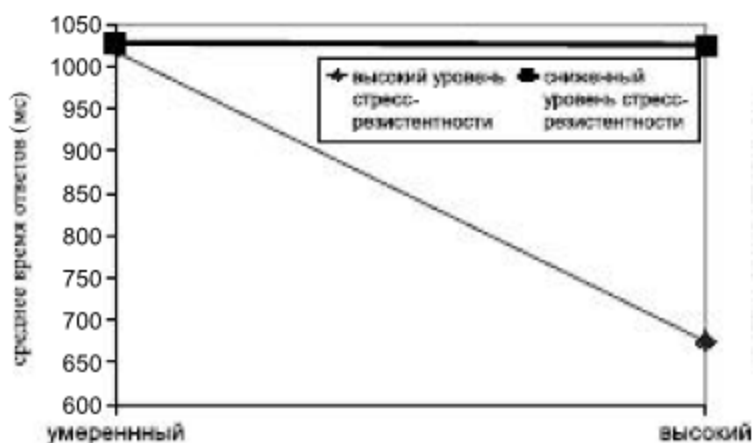
для правильного решения задач. Однако оптимально использовать эти усилия могут только стресс-резистентные испытуемые. В ситуации, когда два типа мотивационных тенденций суммируются (испытуемым говорят, что проверяют их способности, и дают им сложный комплект заданий), люди с высокой стресс-резистентностью удерживают уровень правильных ответов приблизительно на одном и том же уровне не зависимо от этапа выполнения задания. В этой ситуации у испытуемых с сниженной стресс-резистентностью возникает множество негативных опосредующих состояний, аффективно окрашенных мыслей и чувств, которые интерферируют с релевантными задаче операциями и мешают оптимальному выполнению.

В ситуации более умеренной эмоциональной напряженности (когда испытуемого ориентируют преимущественно на задачу, специально подчеркивая, что их индивидуальные результаты не будут анализироваться) люди с высокой стресс-резистентностью не считают необходимым прилагать дополнительные усилия и процент правильных ответов начинает градуально уменьшаться от первой к последней воспроизведенной сумме. Испытуемые, характеризующиеся сниженной стресс-резистентностью, рассматривают ту же самую ситуацию как достаточно напряженную, хотя и не напрямую, но связанную с проверкой их способностей, что заставляет

их стремиться к более эффективному выполнению. При этом следует отметить, что их усилия не приводят к значимому позитивному сдвигу в результативности. Установленные факты в целом не противоречат закону Йеркса–Додсона и согласуются с целым рядом полученных ранее результатов. Более интересные данные нам удалось установить при анализе временных параметров ответов испытуемых.

#### *Временные параметры решения задачи*

Время ввода испытуемыми каждой из подсчитанных сумм фиксировалось и затем подвергалось анализу. Результаты представлены на рисунках 3–4. Двухфакторный дисперсионный анализ средних значений времени ответов показал слабовзначимое, выраженное на уровне тенденций влияние обоих факторов ( $F(3, 76) = 1,97$ ;  $p = 0,164$  для фактора эмоциональной напряженности; ( $F(3, 76) = 2,16$ ;  $p = 0,146$  для фактора стресс-резистентности) и их взаимодействия ( $F(3, 76) = 1,91$ ;  $p = 0,171$ ). На рисунке 3 можно видеть, что среднее время ответа не различается у испытуемых с высокой и сниженной стресс-резистентностью в ситуации умеренной эмоциональной напряженности и существенным образом расходится в ситуации высокой эмоциональной напряженности. При этом у испытуемых с высокой стресс-резистентностью время ответов значимо уменьшается, а у испытуемых с сниженной стресс-резистентностью среднее время ответов остается неизменным, по сравнению с эмоционально ненапряженной ситуацией.



**Рис. 3.** Средние показатели времени ответов в зависимости от факторов эмоциональной напряженности и стресс-резистентности

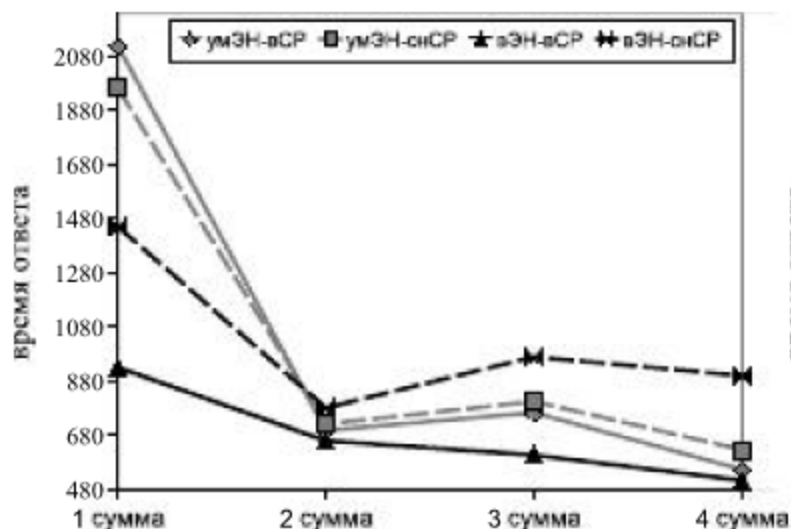


Рис. 4. Время ответов при последовательном воспроизведении четырех сумм (обозначения те же, что и на рисунке 2)

Из рисунка 4 можно понять, что наибольшие различия касаются времени продуцирования первой и четвертой сумм. В данном случае существенным оказывается фактор эмоциональной напряженности, который приводит к резкому снижению латентного времени ответа ( $F(3, 76) = 12,79; p = 0,001$ ). Фактор стресс-резистентности не значим ( $F(3, 76) = 0,65; p = 0,423$ ), хотя выявляется слабая тенденция взаимодействия факторов ( $F(3, 76) = 1,97; p = 0,165$ ). Однако если мы попробуем проанализировать время продуцирования четвертой суммы, то мы обнаружим среднезначимое влияние фактора стресс-резистентности ( $F(3, 75) = 3,94; p = 0,051$ ). Фактор эмоциональной напряженности, напротив, перестает оказывать воздействие ( $F(3, 75) = 1,02; p = 0,317$ ), и также выявляется очень слабая тенденция взаимодействия факторов ( $F(3, 75) = 1,85; p = 0,178$ ). Продуцирование первой суммы занимает заметно меньше времени у испытуемых с высокой стресс-резистентностью в эмоционально напряженной ситуации. Продуцирование четвертой суммы занимает значимо больше времени у испытуемых со сниженной стресс-резистентностью в эмоционально напряженной ситуации.

Такие результаты, на наш взгляд, свидетельствуют о различиях в применяемых стратегиях решения задачи. По всей видимости, в ситуациях умеренной эмоциональной напряженности применя-



ется последовательная двух ступенчатая стратегия. В ситуациях эмоционального напряжения стресс-резистентные испытуемые переходят к стратегиям, позволяющим параллельно осуществлять ряд операций в рабочей памяти. Возможные попытки испытуемых со сниженной стресс-резистентности применить эту же стратегию не приводят к успеху, и в итоге они применяют смешанные стратегии. Характерным для этой группы испытуемых является то, что волнение не снижается по мере выполнения задания. Также интересные данные были получены в результате сравнения времени правильных и неправильных ответов, которые продемонстрировали влияние на когнитивное выполнение оценок испытуемыми правильности своих ответов.

В целом полученные данные подтверждают различие эффективности выполнения и эффективности обработки в процессе выполнения задач, введенное М. Айзенком и его коллегами (Derakshan, Eysenck, 2009). Это различие предполагает, что достигнутые в процессе решения результаты необходимо соотносить с процессуальными (в частности временными) параметрами выполнения и затраченными усилиями. Мы полагаем, что связующим звеном между этими двумя компонентами эффективности является применяемые стратегии выполнения.

## Литература

- Блинникова И. В., Капица М. С., Леонова А. Б. Влияние стресс-резистентности на решение когнитивных задач // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под. ред. В. В. Барабанщикова. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 465–477.
- Леонова А. Б. Регуляторно-динамическая модель оценки индивидуальной стресс-резистентности // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 1 / Гл. ред. В. А. Бодров и А. Л. Журавлев. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 259–278.
- Derakshan N., Eysenck M. W. Anxiety, processing efficiency and cognitive performance: New developments from attentional control theory // *European Psychologist*. 2009. V. 14 (2). P.186–176.
- Mandler G., Sarason S. B. A study of anxiety and learning // *Journal of Abnormal Social Psychology*. 1952. № 47. P. 166–173.
- Matthews G. Campbell S. E. Dynamic Relationships Between Stress and Working Memory // *Cognition & Emotion: Emotional States, Attention, and Working Memory*. 2010. V. 24 (2). P. 357–373.
- Sapp M. Test anxiety: Applied research, assessment, and treatment interventions. Lanham, MD: University Press of America, 1999.

# **МЕХАНИЗМЫ ЗАПОМИНАНИЯ ДЕТЬМИ НЕПЕРЦЕПТИВНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ПОНИМАНИИ В ОБЩЕНИИ ЗНАЧЕНИЙ НОВЫХ СЛОВ**

*Е. Ф. Власова*

Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва

*А. А. Котов*

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики», г. Москва

## **Введение**

Предметом данного исследования является усвоение детьми значений, относящихся к неперцептивной информации. Большинство авторов, изучающих процесс усвоения новых значений детьми, используют объекты, признаки которых являются чисто внешними, перцептивно доступными для ребенка. Такой материал существенно облегчает ему задачу усвоения новых значений, поскольку предъявляет требования только к управлению своим вниманием и запоминанию информации, но он не позволяет проанализировать создание детьми репрезентации, выбор нужной информации из доступной информации разного типа.

P. Bloom (Bloom, 2000) первым разделил внешнюю и внутреннюю информацию в задаче на формирование новых значений. Он исследовал влияние знака, отмечая его социальную роль именно для запоминания внутренней, неперцептивной информации (недоступной для непосредственного восприятия), и предположил, что дети будут лучше запоминать внутреннее свойство нового объекта именно благодаря тому, что оно, как и знак, подается через речь, возникает в ходе общения со взрослым. Мы в своей работе проверяем это предположение, но основная наша цель – определить механизмы усвоения детьми неперцептивной информации.

Мы рассматриваем два подхода, объясняющих процесс формирования новых значений детьми. Первый подход условно можно назвать ассоциативным. Представители этого подхода рассматривают связь слово-понятие как чисто ассоциативную – слово как знак направляет внимание на объект, но является всего лишь одним из его свойств (Sloutsky, 2003; Smith, 2000, Rakison, Luryan, 2008). Таким образом, формирование нового значения детьми сводится к пониманию ими связи между перцептивными признаками, и само слово (например, название объекта) является одним из таких признаков.

Дети формируют представление о новом объекте, связывая его название с одним или несколькими внешне воспринимаемыми характеристиками.

Представители противоположного подхода (Markman, 1989; Tomasello, 2008) оспаривают эти положения, считая, что формируемое значение является частью социального контекста. Знак нужен для вхождения в этот контекст, для формирования общего со взрослым знания и перенятия опыта взрослого в ходе общения с ним. В связи с этим представителями этого подхода часто подчеркивается специфичность слова как особого речевого знака. Включение слова в процесс категоризации меняет отношение ребенка к двусмысленным стимулам, позволяя сформировать обобщение не на основании перцептивного сходства, а исходя из внутренних свойств (Gelman, Markman, 1986, 1987). Само наличие слова, а не любого аудиального знака привлекает внимание к объекту, помогая формировать понятие, хотя другой аудиальный стимул может выступать в той же роли при условии явного подчеркивания его функции называния объекта (Fulkerson, 1997; Fulkerson, Naaf, 2003).

Мы предполагаем, что для обработки перцептивной информации достаточно работы внимания и образования ассоциаций, тогда как неперцептивная информация включается в значение как часть социального контекста, что требует механизмов более высокого порядка.

Экспериментальная проверка наших гипотез представляла собой такое задание, в ходе выполнения которого ребенок получал информацию разного типа об одном объекте. Критерием оценки включения этой информации в сформированное значение была успешность ее запоминания.

## Эксперимент 1

### *Методика*

Испытуемые: дети 4–5 лет (16 детей,  $M = 53,07$ ) и 3–4 лет (19 детей,  $M = 40,94$ ).

Материал: в качестве стимульного материала мы использовали искусственные объекты – всего 5 объектов, 2 из которых были целевыми. Целевой объект (мы варьировали, какой из двух объектов предъявлять испытуемому), носил искусственное название «коба», мог быть либо желтого, либо зеленого цвета и имел вытянутую форму.

Процедура: все объекты предъявлялись испытуемому как элементы игры. Задачей испытуемого было провести 3 объекта («ло-

дочки») по игровому полю от одного «берега» до другого, минуя «острова», с помощью «кобы». Целевой объект, таким образом, был главным элементом игры, средством для решения стоящей перед испытуемым задачи.

До выполнения задания ребенку сообщалось название нового объекта, назывался его внешний цвет (желтый или зеленый) и сообщался внутренний цвет (белый), невидимый для ребенка.

Через неделю мы проводили тестовую серию, проверяя, какую информацию об объекте ребенок запомнил. Особенно нас интересовала память на название, внешний и внутренний цвет объекта, причем ответ на все вопросы мог быть дан либо в форме свободного воспроизведения, либо узнавания из двух вариантов.

После основного задания мы проверяли у ребенка общую способность правильно называть цвета – мы давали ему 4 цветных карандаша (красный, синий, зеленый, желтый) и просили назвать их цвета.

#### *Результаты и обсуждение*

Дети из обеих возрастных групп оказались одинаково успешны в запоминании внешней информации, однако внутренняя информация запоминалась ими хуже. Дети 4–5 лет усваивали неперцептивную информацию в 62,5% случаев, причем успешность ее запоминания не зависела ни от успешности запоминания внешнего цвета объекта или его названия, ни от знания детьми названий цветов. Дети 3–4х лет успешно запоминали неперцептивную информацию всего в 26,3% случаев. Однако, на результатах, полученных в этой группе, была обнаружена значимая зависимость успешности запоминания внутреннего цвета от знания названий цветов,  $\chi^2(1) = 4,94$ ,  $p < 0,05$ . Те дети, которые не знали эти названия, с большой вероятностью не могли вспомнить внутренний цвет, но среди тех, кто знал названия цветов, не было такой однородности в ответах – успешно вспоминали внутренний цвет только половина из них (45,5%).

Можно предположить, что незнание названий цветов свидетельствует о трудностях с их мысленной репрезентацией. Т.е., когда ребенок слышит в ходе эксперимента, что внутренний цвет целевого объекта белый, он не может себе его представить, а значит, эта информация теряется еще на этапе кодирования.

Кроме того, причину таких результатов мы полагаем в некоторых особенностях материала. Целевой объект представлял собой монолитную форму и детям, возможно, было тяжело представить себе этот объект как нечто, обладающее каким-нибудь внутрен-

ним свойством. Кроме того, сам белый цвет не является одним из основных цветов, т. е. он по сути бесцветный и может в связи с этим вызывать трудности в его репрезентации. Таким образом, во второй серии эксперимента мы изменили стимульный материал, чтобы он больше соответствовал требованиям задачи. Во-первых, целевой объект был знакомым ребенку предметом, хотя и получал новое значение в игровой ситуации – это была коробка, т. е. такой предмет, относительно которого ребенок знает, что он обладает полостью, неким внутренним пространством и легко может себе это представить. Во-вторых, мы варьировали внутренний цвет объекта, вернее информацию, которая о нем сообщалась – теперь это мог быть один из четырех основных цветов (красный, синий, зеленый, желтый). В-третьих, игровая деятельность ребенка была теперь связана с помещением предметов внутрь целевого объекта, тем самым мы привлекали внимание ребенка к внутренним свойствам объекта, функционально оправдывая сообщаемую информацию.

## Эксперимент 2

### *Методика*

Испытуемые: 20 детей 3–4х лет ( $M = 43,44$ ) и 21 ребенок 4–5 лет ( $M = 54,62$ ). В этом эксперименте мы оценивали данные только по тем детям, которые знают названия цветов.

Материал: целевым объектам в этом эксперименте служила коробка, представляемая в игровой ситуации как домик для насекомых. Мы исключили информацию о названии и внешнем цвете, поскольку нас, в первую очередь, интересовало усвоение значений, связанных с неперцептивной информацией, а предыдущий эксперимент не показал никакой связи между запоминанием информации разного рода. Таким образом, все, что сообщалось ребенку про целевой объект – это его функция (домик, где насекомые делают мед) и внутренний цвет (один из четырех).

Процедура: после того как испытуемый получал информацию о целевом объекте (функция и внутренний цвет), он выполнял интерферирующее задание на категоризацию. Задача испытуемого заключалась в разделении предъявляемых ему насекомых на тех, кто собирает пыльцу, и тех, кто вредит растениям. Тех насекомых, которые собирают пыльцу, испытуемый должен был сажать в домик, таким образом мы постоянно возвращали внимание испытуемого к целевому объекту и его внутренним свойствам. После прохождения испытуемым тренировочной и тестовой серий интерфериру-

ющего задания мы спрашивали его о внутреннем цвете целевого объекта (домика). Как и в первом эксперименте, ответ мог быть дан либо в форме свободного воспроизведения, либо в варианте выбора правильного цвета из четырех предложенных вариантов. После этого мы, как и в первом эксперименте, оценивали знание испытуемым названий основных цветов.

Мы предполагаем, что из-за усиления внимания испытуемых к внутренним свойствам целевого объекта (в ходе деятельности с этим объектом) и из-за контроля некоторых факторов, которое могли вызвать трудности с мысленной репрезентацией цвета, во втором эксперименте больше детей должны верно воспроизвести внутренний цвет объекта.

### *Результаты и обсуждение*

Успешность запоминания детьми внутренней информации в обеих возрастных группах увеличилась в среднем на 20%. Учитывая, что мы рассматривали результаты только тех испытуемых, которые знали названия цветов, дети 3–4х лет теперь вспоминали внутренний цвет объекта в 65% случаев, а дети 4–5 лет – в 85,7% случаев. Однако только для детей 4–5 лет такое увеличение успешности было значимым,  $\chi^2(1) = 10,71$ ,  $p < 0,01$ .

Мы предполагали, что включение в задание более широкого контекста поможет сформировать значение, содержащее внутреннюю информацию, там, где раньше оно не формировалось. Модифицированный стимульный материал должен был усилить внимание испытуемых к внутренним свойствам объекта и актуализировать контекстное знание – представления о категории, которая соответствует объекту, предъявляемому в задаче. Однако, поскольку значимый рост успешности наблюдался только в группе детей 4–5 лет во втором эксперименте, мы не можем точно определить, что послужило причиной таких результатов – фактор возраста испытуемых или фактор самого задания. Возможно, здесь имеет место взаимодействие двух факторов и уточнение их влияния является нашей следующей задачей.

### **Общее обсуждение**

Целью нашей работы было изучение механизмов формирования новых значений у детей, используя информацию разного типа (перцептивную и неперцептивную) в пределах одной задачи. Если исходить из выдвинутого нами предположения о существовании разных механизмов для запоминания информации каждого типа,

можно говорить о следующих результатах. Во-первых, нами были получены различия в успешности запоминания информации в разных возрастных группах детей. Дети старшего возраста (4–5 лет) лучше усваивают как перцептивную, так и неперцептивную информацию, что позволяет предположить одновременную работу обоих механизмов – и более простого, связанного с работой внимания, и более сложного, связанного с включением значения слова в социальный контекст. Что касается более младшей возрастной группы (3–4 года), то внешняя перцептивная информация запоминается ими так же хорошо, как и детьми 4–5 лет, т. е. мы можем говорить о существовании механизмов более низкого уровня и в более младшем возрасте. Основные различия заключаются в успешности запоминания детьми неперцептивной информации. Среди тех детей, кто знает названия цветов, хуже всего запоминают внутреннюю информацию дети 3–4-х лет в первом эксперименте. Лучше всего – дети 4–5 лет во втором эксперименте. Таким образом, можно предположить, что, с одной стороны, механизмы усвоения неперцептивной информации формируются с возрастом, а с другой стороны, их актуализирует включение в задание более широкого социального контекста.

## Литература

- Bloom P.* How children learn the meanings of words. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.
- Fulkerson A. L.* New words for new things: The relationship between novel labels and twelve-month-olds' categorization of novel objects. Unpublished master's thesis. Toledo, OH: University of Toledo, 1997.
- Fulkerson A. L. and Haaf R. A.* The influence of labels, non-labeling sounds, and source of auditory input on 9- and 15-month-olds' object categorization // *Infancy*. 2003. № 4. P. 349–369.
- Gelman S. A. and Markman E. M.* Young children's inductions from natural kinds: The role of categories and appearances // *Child Development*. 1987. № 58. P. 1532–1541.
- Gelman S. A. and Markman E. M.* Categories and induction in young children // *Cognition*. 1986. № 23. P. 183–209.
- Markman E. M.* Categorization and naming in children: Problems of induction. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.
- Rakison D. H. and Lupyan G.* Developing object concepts in infancy: An associative learning perspective // *Monographs of SRCD*. 2008. № 73 (1). P. 1–110.
- Sloutsky V. M.* The role of similarity in the development of categorization // *Trends in Cognitive Sciences*. 2003. № 7. P. 246–251.

**ПРОБЛЕМА РЕГИСТРАЦИИ  
ОКУЛОМОТОРНОЙ АКТИВНОСТИ  
В ПАРНОМ КОМПЬЮТЕРИЗОВАННОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ\***

*А. В. Жегалло, О. А. Куракова, А. Н. Харитонов*

Институт психологии РАН; Центр экспериментальной психологии  
МГППУ, г. Москва

## **Введение**

В ходе проводящихся нами исследований восприятия эмоциональных экспрессий лица человека (Барабанщиков, 2009) мы пришли к необходимости изучения различий между традиционно используемыми в качестве стимульного материала искусственно полученными изображениями переходных экспрессий и естественными изображениями переходных экспрессий. Ранее для качественной оценки рассматриваемых изображений мы использовали следующие методы: невербальный – путем выбора из набора графических схем, соответствующих основным эмоциям; вербальный – путем выбора из списка названий эмоций; оценка изображений по шкале дифференциальных эмоций Изарда. Все эти методы так или иначе ограничивали участников эксперимента и вынуждали их давать ответы в рамках навязанной экспериментатором схемы. Поскольку предполагалось, что отличия между естественными и искусственно построенными изображениями переходных экспрессий окажутся достаточно тонкими, «жесткие» схемы описания изображений в данном случае не годились. В качестве дополнительного источника информации о различиях между двумя типами изображений было решено использовать регистрацию окуломоторной активности участников эксперимента.

Синхронная регистрация движений глаз двух и более человек в процессе их взаимодействия в последнее время активно используется исследователями общения, совместного внимания и совместной деятельности. В частности, было показано наличие синхронизации движений глаз двух участников при рассматривании ими и свободном обсуждении изображений (Richardson et al., 2007).

## **Схема эксперимента**

Таким образом, мы пришли к следующей схеме эксперимента: каждому из двух участников на экране компьютера одновремен-

\* Исследование выполнено при поддержке РГНФ, грант № 10-06-00362а.



но на 3 с показываются изображения экспрессий лица натурщика. При этом выполняется регистрация окуломоторной активности наблюдателей, для чего используются две независимые установки видеорегистрации движений глаз. После окончания каждой экспозиции участники эксперимента в произвольной форме описывают друг другу увиденные изображения и приходят к совместному заключению: одинаковые или разные изображения были им показаны. Регистрируется вербальная активность участников. Ответ производится путем нажатия мышкой кнопки «Одинаковые» или «Разные» на экране компьютера. После того как оба участника эксперимента дали ответ, автоматически предъясняется следующая пара изображений. Каждое из 6 изображений предъясняется в паре с каждым два раза, одинаковые изображения предъясняются дополнительно еще по два раза (всего 84 экспозиции).

Для реализации данной схемы нами была подготовлена оригинальная компьютерная программа, позволяющая осуществлять синхронное предъяснение стимульного материала двум участникам эксперимента. Программа обеспечивает работу в связке с система-

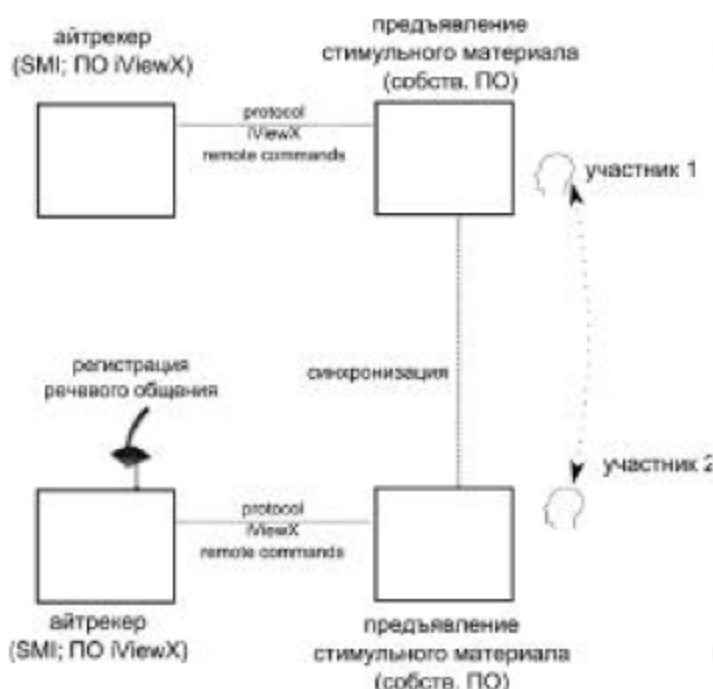


Рис. 1. Схема экспериментальной установки

ми видеорегистрации движений глаз производства немецкой фирмы SensoMotoric Instruments, обеспечивает выполнение процедуры калибровки и передачу на систему видеорегистрации информации о начале и завершении эксперимента, смене предъявляемых изображений, ответах, даваемых участниками.

Предлагаемый эксперимент предполагал использование двух стационарных систем видеорегистрации движений глаз. Поскольку в нашем распоряжении была лишь одна стационарная система SMI Hi-Speed 1250, в качестве второй системы решено было использовать мобильную систему SMI HED. Для этого мобильный модуль видеорегистрации был снят с велосипеда, на котором он исходно был установлен, и закреплен на верхней опорной дуге офтальмологического подбородника. В штатном режиме система SMI HED осуществляет привязку направления взгляда наблюдателя к изображению, передаваемому камерой сцены. Выполнение привязки непосредственно к изображению, предъявляемому на экране компьютера, потребовало изменения штатной процедуры калибровки. В этом случае изображение, передаваемое камерой сцены, носит справочный характер. Поскольку в SMI HED совместно с изображением камеры сцены поддерживается запись звука, этот канал был использован для регистрации речевого общения участников эксперимента. Таким образом, в результате эксперимента получают следующие файлы данных:

- 1 Цифровая запись окуломоторной активности наблюдателя с системы видеорегистрации движений глаз SMI Hi-Speed. Направление взгляда привязано к экрану компьютера, на котором предъявляется стимульный материал. Частота регистрации – 500 Гц.
- 2 Цифровая запись окуломоторной активности наблюдателя с системы видеорегистрации движений глаз SMI HED. Направление взгляда привязано к центральной части экрана компьютера, на котором предъявляется стимульный материал. Частота регистрации – 50 Гц.
- 3 Видеоизображение с камеры сцены SMI HED, содержащее запись с экрана, на котором происходило предъявление стимульного материала одному из участников эксперимента и запись речевого общения участников эксперимента.

В настоящее время нами ведется сбор экспериментальных материалов. Записано 12 пар, осуществлявших совместную идентификацию искусственных переходных изображений (построенный путем морфинга переходный ряд «радость–удивление», два базовых и че-

тыре переходных изображения). Также записано 10 пар, осуществивших совместную идентификацию естественных переходных изображений (полученный путем раскадровки высокоскоростной видеосъемки переходный ряд «радость–удивление», два базовых и четыре переходных изображения). Полученный в ходе сбора экспериментального материала опыт позволяет сформулировать ряд методических проблем.

## Методические проблемы

Во-первых, продолжительность эксперимента при предъявлении 84 пар изображений составляет от 20 до 40 минут, в зависимости от интенсивности речевого общения участников эксперимента. При этом от них требуется не менять положение головы, чтобы обеспечить надежную видеорегистрацию движений глаз. Выполнение этого требования для некоторых участников оказывается затруднительным (в особенности на системе SMI HED). Таким образом, возникает необходимость повторной калибровки в ходе эксперимента, что требует доработки подготовленного нами программного обеспечения.

Во-вторых, несмотря на то, что участников эксперимента явно инструктируют не говорить, пока на экране показывается изображение лица, некоторые участники эксперимента в ходе работы начинают игнорировать это указание, несмотря на замечания экспериментатора. Таким образом, возникает необходимость в программном обеспечении, обеспечивающем синхронный анализ окулоmotorной и речевой активности участников эксперимента (в частности, для исключения из дальнейшего анализа артефактных участков).

В-третьих, стационарная система видеорегистрации движений глаз, не допускающая изменения положения головы наблюдателя в ходе регистрации, по своему принципу плохо подходит для экспериментов, в ходе которых наблюдатель должен говорить. Более удобными в данном случае были бы стационарные системы, допускающие изменение положения наблюдателя, например EyeLink 1000 Remote фирмы SR Research или Tobii TX300 Eye Tracker фирмы Tobii. Следует, однако, отметить, что декларируемая фирмой-производителем возможность свободного изменения положения головы наблюдателя, как правило, оказывается сильно преувеличенной. Близким к идеальному решением была бы система регистрации движений глаз, совмещенная со шлемом виртуальной реальности. Такие интегрируемые системы, например, с использованием

шлема eMagin Z8003D Visor, производит фирма Arrington Research. Данная система обеспечивает частоту регистрации 30/60 Гц, точность определения направления взора –  $0,25^{\circ}$ – $1^{\circ}$ , разрешение –  $0,15^{\circ}$ . Более сложная модель H6-VR фирмы Applied Scientific Laboratories имеет частоту регистрации 120/240/360 Гц, точность определения направления взора –  $0,5^{\circ}$ – $1^{\circ}$ , разрешающую способность –  $0,1^{\circ}$ . Фирма Nokia в рамках работ по программе «расширенной среды» (augmented reality) создала «очки терминатора» с полупрозрачными экранами и интегрированным айтрекером, однако эта разработка пока не запущена в массовое производство и ее технические характеристики неизвестны.

### Дальнейшие планы

В наших дальнейших планах повышение эффективности исследований, связанных с регистрацией окуломоторной активности в парном эксперименте, что может быть достигнуто путем решения следующих задач:

- доработка разработанного нами ПО с целью обеспечения выполнения повторной калибровки в ходе эксперимента;
- доработка ПО с целью поддержки имеющегося стационарного айтрекера Eyegaze Analyzing System фирмы Interactive Minds, обладающего лучшими техническими характеристиками по сравнению с SMI HED;
- разработка ПО, позволяющего одновременно анализировать окуломоторную активность и речевой обмен.

Приобретение коммерческой системы регистрации движений глаз, интегрированной со шлемом виртуальной реальности, целесообразно только в случае возможности предварительного знакомства с ней. Создание аналогичной собственной системы, интегрированной с имеющимися шлемами виртуальной реальности, требует, в первую очередь, решения проблемы монтирования компактной видеокамеры, не перекрывающей поле зрения наблюдателя при использовании шлема.

### Литература

- Барабанчиков В. А. Восприятие выражений лица. М.: Изд-во ИП РАН, 2009.
- Richardson D. C., Dale R. & Kirkham N. Z. The art of conversation is coordination: Common ground and the coupling of eye movements during dialogue. *Psychological Science*. 2007. № 18 (5). P. 407–413.

## ПОИСК СМЫСЛА ЖИЗНИ КАК ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СУБЪЕКТА

*К. В. Карпинский*

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, г. Гродно

**А**ктуальной задачей психологической науки является изучение личности в качестве субъекта собственной жизни. Ее решение предполагает выделение специфических форм активности, в которых личность объективируется как субъект не отдельного вида поведения или частной деятельности, а целой жизни. Одной из таких форм активности выступает поиск смысла жизни, механизмы и закономерности которого еще очень слабо освещены в психологической литературе. Тем не менее уже давно назрела необходимость разграничения структурно-статического и процессуально-динамического аспектов анализа смысла жизни. Первый аспект предполагает рассмотрение смысла жизни как особого психического феномена, обладающего устойчивой структурой и выполняющего определенные функции по отношению к жизнедеятельности личности; второй аспект подразумевает рассмотрение процессов формирования и трансформации смысла жизни, обусловленных динамикой жизнедеятельности и изменением жизненных обстоятельств. В большинстве конкретно-психологических исследований по умолчанию считается, что смысл жизни является результатом, продуктом некоей познавательно-практической активности, но механизмы и закономерности самой смыслопоисковой активности личности, к сожалению, не эксплицируются.

На наш взгляд, в рамках психологического анализа следует различать, по меньшей мере, два значения понятия «поиск смысла жизни». В широком значении поиск смысла – это процесс взаимодействия личности с обстоятельствами собственной жизни, ведущий к зарождению и становлению смысла жизни как психического новообразования смысловой сферы. Смыслопоисковая активность здесь предстает как преимущественно деятельно-практический процесс, связанный с опробованием личностью различных способов жизнедеятельности, экспериментированием с альтернативными стилями жизни, попытками приложения культурных образцов и вариантов жизненного пути к собственной жизни, проигрыванием и репетицией знакомых жизненных сценариев. Важно подчеркнуть, что те сценарии, образцы, стили, схемы и т. д., которые личность «применяет» к своей жизни, являются культурными формами хранения

и трансляции смысложизненного опыта, выработанного отдельными людьми и человеческими сообществами. Они опосредствуют взаимодействие личности с собственной жизнью, и основная задача этого взаимодействия заключается в «распредмечивании», «расшифровке» их смысложизненного содержания. Каждая культурная форма подсказывает личности способ связывания, сцепления событий жизни в некую целостность, задает общее направление упорядочивания и преобразования жизненных обстоятельств во внутренне преемственный жизненный путь. При этом культурные формы являются скорее общими ориентирами и руководствами к действию, нежели развернутыми ответами на вопрос о смысле жизни. Потому их усвоение личностью – это всегда процесс «оживания», т. е. практического приобщения и деятельностного вовлечения в их реализацию в своей жизни, а не мысленный перебор и отстраненная рефлексия над их содержанием. Внесение определенного порядка и выработка определенного принципа связи между основными жизненными событиями служит основным способом поиска смысла, или осмысления личностью собственной жизни. Основной признак осмысленной в противовес бессмысленной жизни состоит в ее упорядоченности сообразно с избранным личностью культурным образцом. В этом плане осмысленность индивидуальной жизни – это ее опосредованность и «отформованность» каким-либо смыслонесущим образом жизненного пути, присвоенным личностью из культуры.

Таким образом, в самом широком значении поиск смысла жизни понимается как процесс взаимодействия личности со своей индивидуальной жизнью, опыт которого откладывается и кристаллизуется в ее смысловой сфере в виде смысловых структур высокой степени устойчивости и обобщенности. Принципиально еще раз подчеркнуть, что данное взаимодействие носит практический характер, в основном осуществляется на дорефлексивном уровне и не требует обязательного включения рефлексивного сознания.

В более узком и специфическом понимании поиск смысла жизни отождествляется с целенаправленной мыслительно-рефлексивной деятельностью, которая призвана дать личности ясный и однозначный ответ на вопрос: «В чем смысл моей жизни?» В этом значении понятие «поиск смысла жизни» охватывает процессы и механизмы, обеспечивающие осознание смысла жизни и его коммуникацию другим людям. По своей природе они являются механизмами рефлексивной мыслительной деятельности, суть которой выражается в опосредованном и обобщенном познании личностью своего внутреннего мира и индивидуального жизненного пути. Эти механизмы запускаются в ответ на формулировку особой мыслительной зада-

чи, которая выступает частным случаем задачи на смыслоосознание, или, словами А. Н. Леонтьева, «задачи на смысл». Задача на смысл жизни может актуализироваться эндогенным и экзогенным путем: вследствие спонтанного пробуждения внутренней познавательной потребности либо в силу внешней необходимости, навязанной жизненными событиями, запросом со стороны партнера по общению, участием в психодиагностическом обследовании и прочими естественными и лабораторными ситуациями. Эмоциональные переживания и мотивационные побуждения, проистекающие от смысла жизни и непосредственно открывающиеся сознанию, включаются в условие данной рефлексивной задачи в качестве исходных данных, а их анализ, обобщение и соотнесение с предметным контекстом индивидуальной жизни служит «путеводной нитью» к искомому. В качестве искомого в задаче на смысл жизни фигурируют реально сформировавшиеся ценности, которые побуждают, направляют и снабжают смыслом повседневную жизнедеятельность личности. Постичь смысл жизни – значит раскрыть ценности, выступающие его действительными источниками. Но поскольку смысложизненные ценности производны от практического взаимодействия личности с индивидуальной жизнью как особого рода целостностью, то сущность задачи в конечном итоге сводится к анализу этих реальных смыслопорождающих отношений. Ими и определяется «основное отношение» (С. Л. Рубинштейн) задачи на смысл жизни, т. е. закономерная связь между ее условиями (предметным контекстом жизни и его отображением в субъективных переживаниях и побуждениях личности) и требованиями (вопросом «Что для меня важно, значимо в жизни?»). Решение задачи оформляется в виде самоотчета о содержании смысла жизни, а проще говоря, в виде ответа на вопрос «Ради чего я живу?» или «В чем смысл моей жизни?», который личность формулирует для самой себя и окружающих людей. Важно то, что в этой формулировке всегда имплицитно или эксплицитно содержится ссылка, указание на ценности, сообщающие индивидуальной жизни тот или иной смысл. В психологической литературе конечный результат решения задачи на осознание смысла жизни описывается самыми различными терминами: «идея» (В. Э. Чудновский), «ведущая идея» (К. Попельский), «замысел жизни» (С. Л. Рубинштейн), «понимание смысла жизни» (К. Обуховский), «философия жизни» (Г. Олпорт) и т. д. Несмотря на значительные терминологические вариации, суть остается неизменной: во всех случаях речь идет о более или менее связанной, систематизированной совокупности смысложизненных ориентаций – сознательных представлений личности о ценностях, с которыми она ассоциирует смысл своей жизни.

Существуют выраженные индивидуальные различия, которые связаны с мотивацией рефлексивной деятельности, направленной на решение смысложизненной задачи, а также со способами постановки и решения самой этой задачи. В ранее проводившихся нами исследованиях выделились две больших группы мотивов, побуждающих личность к размышлению над смыслом собственной жизни, и два способа формулирования задачи, релевантные этим мотивам.

Первую группу составляют мотивы, фокусирующие познавательный интерес личности на ее собственной жизни, что обусловлено желанием эффективно управлять, правильно распорядиться ею, стать счастливее, прожить ее достойно, оставить после себя что-нибудь значимое, служить образцом для подражания, прославиться и т. д. К этой группе примыкают не только собственно познавательные мотивы, но также мотивы персонализации, контроля, достижения жизненного успеха, избегания жизненного неуспеха, эвдемонистические, глористические и другие побуждения, осуществление которых, по логике испытуемых, возможно лишь при условии понимания глубинного смысла, истинного предназначения собственной жизни. Поскольку объектом мотивационного интереса в данном случае выступает индивидуальная жизнь, то и задача на осознание смысла ставится, в первую очередь, как задача понимания самой жизни, ее внутренних закономерностей, логики и направленности. В качестве исходных данных к такой задаче чаще всего принимается определенный набор ситуаций, эпизодов, событий или целостных периодов жизни, поиск решения протекает как мысленный анализ причинных, целевых и смысловых связей между ними, а смысл в итоге осознается как атрибут или свойство самой жизни. Весь процесс решения разворачивается преимущественно в форме автобиографической рефлексии, ориентировочной основой для которой служит субъективная картина жизненного пути личности.

Вторую группу образуют мотивы, приковывающие познавательный интерес личности к собственному внутреннему миру. Здесь доминирует мотивация самопознания, к которой примешиваются коммуникативные и аффилиативные побуждения, мотивы индивидуализации, саморазвития, самоактуализации и самореализации. Следуя логике испытуемых, можно сказать, что они объективно нуждаются в знании смысла жизни для понимания внутренних причин собственных поступков, сохранения самотождественности и индивидуальности, углубления взаимопонимания с близкими людьми, совершенствования себя как личности, а также для раскрытия, развития и максимального использования своего внутренне-



го потенциала. Вследствие того что у испытуемых преобладает интерес к самим себе, а не к собственной жизни, задача на осознание смысла ставится, прежде всего, как задача понимания себя и своих ценностей, стремлений, притязаний. Исходными данными в такой задаче выступают субъективные переживания по поводу целостной жизни и отдельных ее фрагментов, которые воспринимаются и оцениваются личностью как свидетельства присутствия в ее внутреннем мире определенных смысловых структур. Процесс решения смысложизненной задачи приобретает форму интроспективного самоанализа, в результате которого личность открывает то, что ей движет и представляет для нее ценность в жизни. Мыслительные процессы, обслуживающие решение задачи данного типа, протекают в плоскости самосознания и опираются на представления личности о самой себе. Найденное личностью решение формулируется в виде констатации определенных ценностей в себе и признания их приоритетности для себя. При этом она относит их именно к себе и рассматривает в качестве одного из индивидуальных свойств, а не атрибутирует жизни, как это имеет место в смысложизненной задаче первого типа.

В одном из исследований мы просили испытуемых подробно описать свои внутренние переживания в тот момент, когда они открыли и сформулировали для себя смысл собственной жизни. Обработка самоотчетов позволила выделить общую феноменологическую структуру переживаний, сопровождающих решение рефлексивной задачи на смысл жизни. Схематично ее можно представить следующим образом: эмоциональный подъем, прилив эмоций, на фоне которого меняются представления о собственной жизни и самом себе (углубляются, расширяются, систематизируются прежние и (или) возникают новые представления). Переходя от феноменологического к теоретическому анализу данных переживаний, можно заключить, что о нахождении решения смысложизненной задачи или, по меньшей мере, о приближении к нему оповещают особые субъективные индикаторы. Самым общим индикатором выступает усиливающаяся эмоциональная активация, представленная широким спектром гностических эмоций – как положительных («удивление», «радость», «интерес», «удовлетворение» и т. п.), так и отрицательных («разочарование», «грусть», «сомнение», «сожаление» и т. д.). Эмоциональная активация является неспецифическим индикатором, поскольку она сопутствует отысканию решения не только в задаче на осознание смысла жизни, но и в любой мыслительной задаче. Здесь вспоминается тезис В. Франкла о том, что процесс обнаружения смысла подобен восприятию гештальта

с обязательно присущим ему аффективным аккомпанементом в виде «ага-переживания» (Франкл, 1990). Более узким, специфическим индикатором, отличающим акт понимания именно смысла жизни, выступает перестройка, упорядочивание и интеграция субъективной картины жизни и самосознания личности. В своих самоотчетах испытуемые писали о том, что по-новому взглянули на свою жизнь, пересмотрели свои представления о ней, увидели связи между прошлым, настоящим и будущим, переоценили некоторые жизненные события, поняли внутренние причины своих действий и решений и т. д., но главное, что они отметили, это более целостное, унитивное, холистическое восприятие собственной жизни. В свете найденного смысла жизнь предстала перед ними в виде истории, имеющей связность и континуальность, и в виде пути, предполагающего определенное направление движения. Этот эффект можно было ожидать, исходя из представлений некоторых отечественных и зарубежных исследователей. Как пишет И. С. Кон, с обретением смысла личность начинает «мыслить свою жизнь не как серию случайных, разрозненных событий, а как целостный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и содержание» (Кон, 1984, с. 205). И. Ялом утверждает, что смысл жизни действует в роли «смысловой схемы», которая структурирует субъективные представления о жизни и позволяет «соединить события своей жизни в какой-либо целостный паттерн» (Ялом, 1998, с. 540).

Таким образом, полимотивированность рефлексивных процессов, способствующих осознанию смысла жизни, закономерно сочетается с полиморфностью способов постановки и решения соответствующих познавательных задач. Установленные нами типы формулирования и решения задачи на осознание смысла жизни во многом перекликаются с различением процессов осознания смысловых связей и смысловых структур (Д. А. Леонтьев), понимания мира и самопонимания личности (В. В. Знаков), конструирования биографических нарративов и самонарративов (D. McAdams). При внешней схожести вопросов «Какой смысл имеет жизнь? В чем смысл жизни?» и «Ради чего я живу? Что важно для меня в жизни?» – это два разных способа вопрошания, которые востребуют разные стратегии рефлексивной смыслопоисковой активности.

## Литература

- Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984.  
Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.  
Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 1998.

## **ОБЪЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЗНАЧЕНИЙ\***

*Н. В. Кисельникова, А. А. Кисельников,  
М. М. Данина, О. А. Михайлова*

Учреждение Российской академии образования  
«Психологический институт», г. Москва

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,  
г. Москва

### **Введение**

Слово является орудием мышления и средством общения (Лурия, 1979). Обобщающую и абстрагирующую функцию слова выполняет его значение – «собственно значение» (Выготский, 1934), «категориальное» или «понятийное» значение (Лурия, 1979). В значении проявляется единство познания и общения, а система индивидуальных значений выступает в качестве основной образующей сознания и связывается, по А. Н. Леонтьеву (1975), с реальностью объективного мира через внешнюю чувственность и с субъективной реальностью через личностный смысл.

Разработке инструментария изучения индивидуальной системы значений посвящено довольно большое количество зарубежных и отечественных исследований, а современные методы диагностики в этой области основываются на методологии субъективного шкалирования, в основе которой лежит предположение о наличии психологического расстояния между любыми шкалируемыми объектами. К ним относятся: семантический дифференциал Ч. Осгуда, ассоциативный эксперимент, метод репертуарных решеток Дж. Келли, метод попарного сравнения и др. Все используемые в настоящее время методики исследования субъективных пространств делятся на две крупных категории: вербальные и невербальные. Независимо от принадлежности к той или иной категории, процедура исследования предполагает сознательный процесс оценки шкалируемых объектов, что может существенно исказить получаемые результаты. Так, в качестве факторов, вызывающих искажения, выступают следующие особенности процедуры исследования: 1) субъективные оценки сходства между объектами и признаками обрабаты-

---

\* Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, ГК № П829.

ются как расстояния в пространстве, а результаты анализируются на основе геометрической интерпретации. Это ограничивает размерность выявляемых пространств и требует серьезного упрощения реальных знаний; 2) выделенные подпространства не имеют иерархической организации, что затрудняет их интерпретацию; 3) используется только один вид отношений между объектами (отношение сходства). Также можно подвергнуть сомнению предположение о том, что человек может точно описать конструкторы, которые он использует, чтобы объяснить, чем сравниваемые объекты похожи друг на друга и чем отличаются. Например, для метода репертуарных решеток Дж. Келли, процедура выявления и вербализации конструкторов очень утомительна для экспертов, поэтому во многих методиках используются готовые наборы конструкторов, релевантные рассматриваемым объектам. В результате этого данные большого количества исследований трудно сопоставимы, не подтверждаются при воспроизведении в сходных условиях, а выводы, сделанные на их основе, не отвечают требованиям научности и объективности. В связи с этим разработка инновационных экспериментальных процедур диагностики индивидуальной системы значений, основанных на объективных показателях и обеспечивающих достоверность и воспроизводимость результатов реконструкции структуры индивидуального сознания на сегодняшний день остается нерешенной и актуальной задачей.

### **Методологические основания разработки объективных методов исследования индивидуальной системы значений**

В основу разработки объективных методов исследования индивидуальной системы значений легли положения, относящиеся к двум направлениям исследования в психологии: психосемантике и векторной психофизиологии Е. Н. Соколова. В русле каждого из этих подходов были выделены те идеи, которые позволяют объективировать изучение индивидуальной системы значений. В частности, основным методом экспериментальной психосемантики является метод реконструкции субъективных семантических пространств, под которым, в узком смысле, понимается такое пространство признаков, для которого правила объединения отдельных признаков-дескрипторов заданы статистическими процедурами (Петренко, 2009). Семантическое пространство моделируется математически путем объединения в факторы (оси пространства) множества шкал-дескрипторов (т. е. признаков, по которым оценивались

объекты). Факторы, в которых размещены объекты, являются универсальными категориями описания значений и поэтому позволяют вычислять расстояния и судить об отношениях между объектами, локализуемыми в семантическом пространстве (Петренко, 2009).

В школе векторной психофизиологии академика Е. Н. Соколова (Соколов, 2008) разработана универсальная сферическая модель когнитивных процессов, предполагающая, что сенсорные образы располагаются в многомерном субъективном пространстве, оси которого репрезентируются идентифицированными нейронами. Причем в случае каждого отдельного сенсорного признака / субпризнака (яркость, цвет, ориентация) представляющие соответствующие сенсорные образы точки локализуются на равных расстояниях от центра координат, образуя  $n$ -мерную гиперсферу. Далее, в подходе Е. Н. Соколова показывается, что перцептивная структура восприятия слов-наименований сенсорных признаков (например, цвета) изоморфно перцептивной структуре восприятия собственно цвета. Таким образом, подход Е. Н. Соколова позволяет проследивать генетическую связь семантических и перцептивных пространств.

В научной школе векторной психофизиологии Е. Н. Соколова была разработана парадигма регистрации вызванного потенциала мозга на мгновенную замену одного зрительного стимула, предъявляемого на экране монитора, на другой. Диагностическая эффективность данной методики была неоднократно подтверждена на материале исследования восприятия цвета, яркости, ориентации, эмоций и зрительно предъявляемых слов-названий цвета и эмоций (Izmailov, Korshunova, Sokolov, 1998). Применение данного метода в сочетании с методом многомерного шкалирования дает возможность выявить мозговые корреляты перцептивных и семантических осей индивидуальной системы значений. Процедура метода многомерного шкалирования предполагает предъявление испытуемому двух зрительных стимулов и последующую балльную оценку различий данных стимулов. Такая процедура актуализирует все возможные оси перцептивных и семантических пространств, конституирующих индивидуальную систему значений испытуемого, и позволяет найти минимальное число неосознаваемых субъективных признаков, определяющих различие человеком осознаваемых объектов, а также вычислить значение признаков, которыми характеризуются данные объекты.

Электроэнцефалографическая запись и мозговая локализация связанных с событием потенциалов, осуществляемая в рамках данной парадигмы, дает возможность повысить объективность данных исследования через регистрацию амплитудно-временных парамет-

ров связанного с событием потенциала, которые позволяют локализовать соответствующие объекты в перцептивном и семантическом пространстве.

### **Метод перцептивно-семантического ассоциирования**

Объективный метод исследования индивидуальной системы значений человека, разработанный нами на базе описанных выше методологических оснований, служит диагностике значимости семантических объектов в интегральном цветоэмоциональном пространстве. Такого рода диагностика опирается на представление о существовании внутрииндивидуально стабильных связей между эмоциями и цветом (Измайлов, 1995). Эта система связей слабо осознается и является следствием глубинных синестетических осей субъективного пространства, мало дифференцированных по цветоэмоциональным параметрам. Идея метода состоит в том, что, зная структуру цветоэмоционального пространства и продиагностировав методиками осознаваемые ассоциации интересующих нас семантических объектов с цветами, можно косвенно локализовать семантические объекты в эмоциональном пространстве (Osgood, 1979). Описанный подход опирается также на концептуальное понимание связи эмоций и цвета, полученное в школе векторной психофизиологии Е. Н. Соколова его ближайшим учеником Ч. А. Измайловым (Измайлов, 1995; Измайлов, Черноризов, 2004).

В пилотажном эксперименте, являющемся первым этапом в разработке метода перцептивно-семантического ассоциирования, было проверено предположение о существовании глубинного интегрального цвето-эмоционального пространства, осями которого являются базовые цвето и эмоционально не дифференцированные синестетические комплексы. Экспериментальной целью было изучение структуры общего цветоэмоционального семантического пространства с единой психофизической метрикой.

В качестве стимульного материала в эксперименте были использованы названия эмоций (всего 7: счастье, удивление, страх, печаль, отвращение, гнев, спокойствие) и названия цветов (всего 10: синий, голубой, зеленый, салатный, желтый, оранжевый, красный, пурпурный, фиолетовый, белый). Названия предъявлялись в виде ароматических слайдов, на которых белым шрифтом были написаны соответствующие названия. Стимулы предъявлялись последовательно друг за другом. От испытуемого требовалось дать субъективную оценку различий между смыслом наличного и предыдущего стимула. Испытуемый, прошедший предварительную светоадаптацию,

во время эксперимента оценивал различия при помощи цифровой клавиатуры ноутбука (использовались клавиши от 1 до 9). Каждый испытуемый проходил по 5 экспериментальных серий, включающих по 272 сравнения. Обобщенную по 9 испытуемым матрицу 17 на 17 симметризовали усреднением по диагонали и обработали методом неметрического многомерного шкалирования с использованием стресса Крускала, формула 1.

На основании результатов многомерного шкалирования было выделено три оси для эмоционального подпространства (7 эмоций на 7 эмоций), интерпретируемые как ось активности (спокойствие – гнев и отвращение), ось знака (счастье–печаль), ось силы (спокойствие – гнев и страх); три оси для цветового подпространства (10 цветов на 10 цветов), две из них хроматические (отражающие оппонентность «зеленый»–«красный» и «синий»–«желтый») и одна – ахроматическая ось. Также было выделено две интегральные синестетические оси для объединенного цветоэмоционального семантического пространства (17 слов и эмоций на 17 слов и эмоций). В этом двухмерном пространстве четко выделяются ортогональные характеристики, полученные в цветовом и эмоциональном семантических подпространствах: ортогональные зелено-красные и желто-синие оси и ортогональные оси эмоционального знака и «активности–силы». Одновременная представленность уже в двумерном пространстве сразу двух двухканальных систем (эмоциональной и цветовой) с единым центром позволяет говорить о существовании интегрального цветоэмоционального семантического пространства, осями которого являются базовые цветоэмоциональные синестетические оси.

Таким образом, с помощью метода перцептивно-семантического ассоциирования можно осуществлять как локализацию элементов индивидуальной системы значений в цветоэмоциональном семантическом пространстве, так и объективизировать динамику движения объектов в процессе трансформации индивидуальной системы значений.

## Литература

- Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999.
- Измайлов Ч. А. Цветовая характеристика эмоций // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1995. № 4. С. 27–35.
- Измайлов Ч. А., Черноризов А. М. Психофизиологические основы эмоций. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004.

Лурия А. Р. Язык и сознание / Под ред. Е. Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.

Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 3-е изд. М.: Эксмо, 2010.

Соколов Е. Н. Очерки психофизиологии сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010.

Izmailov Ch. A., Korshunova S. G., Sokolov E. N. The semantic component of the evoked potential of differentiation // Span J. Psychol. 2008. May. 11 (1). P. 323–342.

Osgood C. E. Focus on Meaning: Explorations in Semantic Space // Mouton Publishers. 1979. V. IX.

## РАЗРАБОТКА ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ В НАУЧНОЙ ШКОЛЕ Б. Ф. ЛОМОВА

В. А. Кольцова

Институт психологии РАН, г. Москва

**П**сихология общения занимает ключевое место в научном творчестве Б. Ф. Ломова, являясь одной из его завершающих и наиболее ярких страниц. При ее разработке отчетливо проявились не только методолого-теоретические установки Бориса Федоровича, но и такие его личностные черты, как новаторство, смелость, способность преодолевать устоявшиеся воззрения и решительно отстаивать свои научные позиции в острых дискуссиях с оппонентами.

Сейчас, вспоминая Б. Ф. Ломова, понимаешь, сколь нелегко было ему выступить против утвердившегося в психологии и разделяемого многими авторитетными учеными – А. Н. Леонтьевым, П. И. Зинченко, Б. М. Тепловым, А. А. Смирновым и др. – понимания общения как одной из форм деятельности. Обращение к проблеме общения и его новая концептуальная трактовка являлись закономерными в творчестве Б. Ф. Ломова, определялись его стремлением с позиций системного подхода максимально расширить границы исследования психической реальности. А для этого необходимо было преодолеть традицию использования монометодологического, деятельностного, основания в изучении психических явлений, обеспечить выделение, учет и рассмотрение всех факторов, определяющих их развитие и проявления. Согласно системным воззрениям Ломова, «человеческое бытие представляет собой многокачественную и многоуровневую систему отношений человека к миру» (Ло-



мов, 1984, с. 245). Социальное бытие человека не исчерпывается только его отношением к предметному миру, но включает также взаимодействия с людьми – непосредственные и опосредованные. В процессе общения «осуществляется взаимный обмен деятельностью, их способами и результатами, представлениями, идеями, установками, интересами, чувствами и т.д.» (там же, с. 248). Взаимодействие с другими людьми определяет, в первую очередь, социализацию человека, его становление как личности. Совершенно очевидно, что развитие личности, возможности ее самоактуализации и самореализации непосредственно зависят от того социального окружения, в котором пребывает человек на разных этапах своего жизненного пути. Поэтому описание индивидуального бытия человека как социального субъекта (а равно и построение системы психологического знания) невозможно осуществить, опираясь лишь на одну какую-либо категорию, сколь бы она ни была важна. Именно этим обусловлено введение Ломовым в качестве ключевой категории «*жизнедеятельности*», охватывающей все формы социальной активности человека – деятельность, общение, познание.

В этом контексте общение определяется Ломовым как самостоятельная, специфическая форма активности субъекта, важный фактор развития психики. По сути, своим подходом Ломов *утверждал принцип плюрализма* в методологии познания психического, вводил принцип его системной детерминации.

Традиционно в отечественной психологии общение трактовалось как один из видов деятельности или как его условие, сторона. В связи с этим при его описании использовались концептуальные положения, отражающие характеристики предметно-практической деятельности. Онтологический анализ общения привел Ломова к выводу, что оно охватывает особый класс отношений – *субъект-субъектных*, где обе стороны взаимодействия отличаются *активной позицией*. Основой субъект-субъектных отношений является взаимная обусловленность, взаимосвязанность и взаимообратимость целей, мотивов и средств воздействия (там же, с. 253). «В анализе этих отношений раскрываются не просто действия того или иного субъекта или воздействия одного субъекта на другого, но процесс их взаимодействия, в котором обнаруживаются содействие (или противодействие), согласие (или противоречие), сопереживание и т. п.» (там же, с. 249). Соответственно, результатом субъектно-субъектных отношений выступает «не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другим человеком, с другими людьми» (там же, с. 248).

Выделяя категорию общения как самостоятельную, Ломов отнюдь не пытался противопоставить ее другим базовым категориям психологии, прежде всего, деятельности, тем более умалить их значение. Каждая категория, согласно его мнению, имеет собственный конструктивный смысл и особую сферу применения. С этой точки зрения, примечательны его слова о том, что «неверно было бы противопоставлять общение и деятельность как некоторые независимые и параллельно развивающиеся стороны процесса жизни. Напротив, эти две стороны неразрывно связаны в этом процессе, хотя образ жизни характеризуется ими и по-разному. Более того, между этими сторонами существует масса переходов и превращений одной в другую» (там же, с. 257).

Аргументируя необходимость выделения общения как самостоятельной сферы активности человека и категории психологии, Ломов характеризует специфические *функции общения* – информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную, раскрывает *уровни его анализа*. Макроуровневый анализ включает изучение развития общения «в интервалах времени, сопоставимых с длительностью жизни человека, в плане анализа психического развития индивида» (там же, с. 271). При этом предметом исследования выступают формы общения в их обусловленности социальными отношениями, личностными и индивидуально-психологическими факторами. Мезоуровень анализа охватывает отдельные контакты, в которые вступают люди, совместно решая те или иные задачи. Микроуровень анализа направлен на изучение «сопряженных актов общения», выступающих в качестве его элементарных единиц («сообщение – отношение к нему; вопрос–ответ; побуждение к действию – выполнение») в их взаимосвязях и динамике (там же, с. 273).

Отсюда вытекал следующий шаг – *включение общения в психологический эксперимент*, который традиционно проводился на основе модели «субъект–объект», предполагавшей изучение психических проявлений изолированного индивида, осуществляющего ту или иную деятельность. А это, в свою очередь, означало реализацию *общепсихологического подхода* к исследованию общения, что являлось принципиально новым в изучении этого феномена.

Этот подход получил развитие уже в исследованиях, проведенных Б. Ф. Ломовым в ленинградский период его деятельности. Предметом его изучения выступали динамика зрительного поиска малозаметного предмета, специфика протекания топографических представлений и воспроизведения стихотворного текста в условиях диадического общения. Эксперименты строились по ти-

пу естественных. При этом учитывались не только процессуальные характеристики и результат познавательной деятельности, но также особенности речевого общения и поведения испытуемых (Ломов, 1975).

В 70-е годы общепсихологические исследования общения разворачиваются под руководством Б. Ф. Ломова в Институте психологии. Перед исследовательским коллективом, состоящим из сотрудников Института – А. В. Брушлинского, Я. А. Пономарева, А. В. Беляевой, А. А. Грачева, И. К. Грузинкаса, В. А. Кольцовой, М. Н. Мансуровой, В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко, В. С. Сафонова, Е. В. Цукановой, В. Степановой, А. А. Грачева и др., – была поставлена задача изучения различных познавательных процессов в условиях непосредственного взаимодействия испытуемых. Исследования, выполненные на основе единой, разработанной Ломовым программы, позволили охватить практически всю совокупность психических процессов: восприятие и оценку слуховых сигналов при решении задач шкалирования; опознание сложных визуальных объектов; запоминание и воспроизведение материала; формирование понятий; решение мыслительных, в том числе творческих, задач; процессы целеполагания (см.: Проблема общения в психологии, 1981; Психологические исследования общения, 1985).

Обобщая полученные в ходе исследований данные, можно выделить ряд моментов.

Во-первых, была экспериментально выявлена *тенденция изменения динамики и результатов психической деятельности* разного уровня (от восприятия простых сигналов до такой сложной интеллектуальной деятельности, как решение творческих задач) под влиянием общения. Это дало основание рассматривать общение в качестве важного фактора развития и проявления психических явлений и подтвердило правомерность общепсихологического подхода к исследованию общения.

Во-вторых, статистически установлено, что в большинстве случаев наблюдается позитивный эффект включения общения в познавательную деятельность.

Обнаружено, что в условиях совместной поисково-опознавательной деятельности снижается процент ошибок опознания, возрастает избирательность поиска, меняется его стратегия: от сканирования и хаотического поиска испытуемые переходят к более эффективной стратегии узлового поиска.

При восприятии и оценке слуховых сигналов в условиях общения выделяется общий оценочный модуль-эталон, что в большинстве случаев приводит к повышению точности оценочных шкал;

осуществляется также смена стратегии оценивания – переход к субъективным шкалам более высокого типа (например, от шкал «категорий» к шкалам «отношений»).

Изучение мнемических процессов показало, что в условиях общения возрастает объем и полнота запоминания и воспроизведения (в том числе отсроченного) стимульного материала.

Успешнее в условиях общения протекают процессы формирования понятий (В. А. Кольцова) и решения задач (А. В. Брушлинский и возглавляемая им группа), в том числе требующих творческого решения (Я. А. Пономарев).

В-третьих, выявлены факторы, определяющие динамику общения и характер его влияния на психические проявления субъектов. К их числу относятся:

- особенности осуществляемой деятельности, ее содержательные характеристики, степень субъективной сложности;
- комплекс индивидуально-психологических характеристик (уровень активности субъектов при выполнении познавательной деятельности, включенность в нее, отношение к выполняемой задаче и характер мотивации, индивидуальные возможности организации и поддержания взаимодействия с партнерами, подготовленность к деятельности, коммуникативные навыки и т. д.);
- различные социально-психологические параметры – уровень согласованности взаимодействия, его направленность, сработанность группы, характер деловых и межличностных отношений – доверительных или недоверительных, позитивных или негативных, близких или отчужденных и т. д.);
- ситуационные факторы – специфика условий взаимодействия (экстремальной или нормальной, экспериментальной или естественной и т. д.), характер инструкций, формы фиксации изучаемых экспериментальных показателей и т. д.

В частности, установлено, что степень влияния общения в значительной мере определяется характером задачи. Чем более субъективно она сложна и более разнообразна информация необходима для ее решения, тем больший эффект достигается при включении в нее общения. Так, исследуя особенности общения при решении задач совместного зрительного поиска объекта, Б. Ф. Ломов пришел к выводу, что наиболее интенсивно процесс общения протекает тогда, когда задача является субъективно сложной для обоих испытуемых, т. е. в случае возникновения проблемной ситуации. Именно в этом случае общение пронизывает весь процесс поиска. Испытуе-

мые определяют общие точки отсчета, договариваются о разделении зон поиска, намечают его общую стратегию. Совместно выдвигаются гипотезы, осуществляется их взаимная коррекция и проверка, уточняется эталон. Иная картина наблюдается в том случае, когда задача оказывается простой для обоих испытуемых: они независимо друг от друга и почти синхронно находят заданный объект, вступая в общение только с целью взаимной проверки результатов поиска.

В-четвертых, установлено, что воздействие общения на психические проявления индивидов определяется уровнем их *взаимосвязанности и согласованности* в совместной познавательной деятельности. Их крайним полюсом является ситуация «молчаливого присутствия» других, в которой общение имеет условное значение, хотя и здесь уже проявляется эффект влияния окружения: присутствие другого или других (даже молчаливое) вызывает возбуждение субъектов, неосознаваемое ими сближение.

На уровне взаимосвязанности типа «влияний» и «взаимовлияния» в регуляцию психической деятельности индивидов включаются уже такие психологические механизмы, как подражание, внушение, конформизм. Наивысший уровень совместности – когда деятельность одного человека тесно связана с деятельностью другого – сопровождается максимальным уровнем влияния общения на психические проявления индивидов, максимальным активизирующим и фасилицирующим эффектом.

Понятие совместности и ее конституирующего фактора – активного взаимодействия субъектов – было положено в основу разработки теории совместной деятельности, осуществленную А. Л. Журавлевым и логически вытекающую из общепсихологического подхода к исследованию общения, обоснованного Б. Ф. Ломовым.

В-пятых, полученные экспериментальные данные позволяют выделить те специфические психологические явления, актуализация которых в условиях общения определяет сдвиги в динамике и результатах познавательной деятельности.

Установлено, что в общении осуществляется обмен знаниями и, как следствие, возникает общий информационный фонд совокупного субъекта. Происходит совместная разработка гипотез, путей и способов решения задачи, взаимная коррекция взглядов субъектов, приводящая к отсеиванию крайних, неверных позиций, сужению зоны поиска, фокусированию усилий членов группы на анализе точек «наивысшей вероятности».

Важным механизмом активизации познавательной деятельности является возникновение проблемных ситуаций как результата

столкновения различных, порой альтернативных, точек зрения. Возникающее рассогласование во взглядах активизирует поиск дополнительной информации, приводит к усилению интенсивности взаимодействия участников совместной деятельности, процесса обсуждения проблемы, побуждает к более развернутой аргументации своей позиции, что, в свою очередь, способствует углублению уровня понимания и, как правило, нахождению правильного решения.

Влияние общения осуществляется и через воздействие на мотивационную сферу человека. Исследования показывают, что нередко у испытуемых интерес первоначально возникает к ситуации взаимодействия, к собственно процессу общения с партнером, а затем в ходе совместной деятельности он трансформируется в познавательную мотивацию. Мотивирующими познавательную активность факторами выступают ответственность перед партнером за результаты собственной деятельности, желание внести вклад в совместное выполнение задания, проявить себя, занять достойное место в группе и т. д.

В условиях общения актуализируются регуляционные механизмы. Осуществляется взаимный контроль над деятельностью и оценка вклада каждого участника общения в общегрупповой результат, что, в свою очередь, приводит к усилению самоконтроля и саморегуляции. Согласно Ломову, «в условиях общения формируется некоторый общий механизм, объединяющий действия партнеров общения» (Ломов, 1984, с. 253).

Имеет место эмоциональное взаимодействие партнеров, передача настроений, проявляется фасилирующий эффект, возникает чувство уверенности в возможности решения стоящей перед группой задачи.

Таким образом, на основе предложенной Б. Ф. Ломовым концепции общения появилась возможность решения ряда взаимосвязанных проблем: выделения общения как самостоятельной категории в системе общепсихологического знания и рассмотрения ее соотношения с другими базовыми категориями психологии; определения более адекватной экспериментальной модели исследования психических явлений; экспериментального изучения различных психических явлений в процессе общения, позволившего выявить важные психологические закономерности, касающиеся их содержательных и процессуально-динамических характеристик; исследования особенностей совместной деятельности; разработки практических рекомендаций по повышению эффективности группового взаимодействия.

## Литература

- Беляева А. В., Носуленко В. Н. Влияние коммуникативных ситуаций на восприятие и описание сложного звука // Психологические исследования общения / Под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляевой. М., 1985. С. 103–130.
- Грачев А. А. Влияние общения на выбор цели // Проблемы общения в психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1981. С. 133–147.
- Грузинская И. К., Рубахин В. Ф. Особенности решения перцептивных задач в условиях общения двух операторов // Психологические аспекты человеческой деятельности. М., 1978.
- Кольцова В. А. Усвоение понятий в условиях непосредственного общения // Проблемы общения в психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1981. С. 60–78.
- Кольцова В. А., Мартин Л. Личностные детерминанты общения в условиях совместной познавательной деятельности // Психологические исследования общения / Под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляевой. М., 1985. С. 207–219.
- Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
- Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976. С. 64–93.
- Ломов Б. Ф. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. 1979. № 8. С. 34–47.
- Ломов Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал. 1980. № 5. С. 23–45.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Мышление: процесс, деятельность, общение / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 1983.
- Носуленко В. Н. Динамика процесса совместной оценки сигналов // Психологический журнал. 1980. № 6. С. 71–79.
- Обозов Н. Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности // Проблемы общения в психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1981. С. 24–45.
- Пономарев Я. А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода // Проблемы общения в психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1981. С. 79–91.
- Проблемы общения в психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1981.
- Психологические исследования общения / Под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляевой. М., 1985.

- Самойленко Е. С. Операция сравнения при решении когнитивно-коммуникативных задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
- Сафонов В. С. О психологии доверительного общения // Проблемы общения в психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1981. С. 264–272.
- Цуканова Е. В. Влияние межличностных отношений на процесс общения в условиях совместной деятельности // Проблемы общения в психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1981. С. 148–168.

## МЫШЛЕНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТА С ОБЪЕКТОМ\*

Ю. К. Корнилов

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
г. Ярославль

Стремление исследовать психический мир «в чистом виде» в свое время было привлекательным для психологов. Достаточно вспомнить о «чистой культуре памяти» и об усилиях по устранению в исследовании всего, что не является памятью. Мышление изучается в лабораторных условиях. Испытуемый решает предложенную задачу, ее параметры подбираются так, чтобы процесс решения получался развернутым. Метод «мышление вслух», примененный К. Дункером, позволил значительно продвинуться в изучении мышления. Но вскоре обнаружили трудности. Получаемый протокол оказывался неоднородным. В нем отражалась лишь небольшая часть мыслительного процесса в результате работы «фильтров», мысли слишком быстро исчезали, и лишь их часть проговаривалась испытуемым. Но, кроме того, в протоколе было много материала, отражавшего не собственно мышление, а некоторые моменты общения с экспериментатором, совместной деятельности испытуемого с экспериментатором по решению задачи.

Тем не менее, стремление изучать только мышление не исчезало. И это не только подразумевалось, но и провозглашалось. Хороший исследователь должен первым указывать на своеобразие своего подхода, на ограниченность метода. Так, С. Л. Рубинштейн пишет: «Из соображений методических, в целях максимально возможного выключения приводящих обстоятельств и выявления таким обра-

\* Работа выполнена в рамках исследований по госконтракту № 02.740.11.0601 от 22 марта 2010 г. по теме: «Системогенез профессиональной и учебной деятельности».



зом основного хода мысли в его основных чертах, в «чистом виде» взята была не какая-либо производственно-техническая, а специальная лабораторно-экспериментальная задача, представляющая собой как бы модель задачи, в которой требовалось определить неизвестную причину определенного следствия» (Рубинштейн, 1958, с. 100). Важно, что С. Л. Рубинштейн вслед за этим ставил задачу расположить мышление «в системе жизни и деятельности человека», исследовать мышление в ходе повседневной практической деятельности (Рубинштейн, 1966).

Мышление всегда включено в какую-либо деятельность. Это может быть производственная или повседневная, художественная или учебная деятельность. Это может быть и «лабораторная» деятельность. Восприятие и мышление, по мнению Б. Ф. Ломова, выступают не как самостоятельные виды деятельности, а как моменты реальной деятельности человека. Они включены в деятельность и обеспечивают отражение условий, предмета и средств этой деятельности, формирование мотивов и целей, выявление проблем и решение задач (Ломов, 1984).

Привычные представления о мышлении как процессе отражения – обобщенном и опосредованном – не предполагали какой-либо связи его с деятельностью. Но так кажется только на первый взгляд. На самом деле этот вопрос постоянно обсуждается в психологии. Например, у А. Валлона это не только познание истины, но, прежде всего, практическая необходимость «применяться, приспособляться к реальному, использовать его и для этой цели познавать его» (Валлон, 1966, с. 29). Различные психические процессы, в том числе мышление, П. Жане рассматривает как подготавливающую и регулирующую часть действий, преобразующих окружающий мир. Описывая роль мышления в реальной жизни, иногда говорят, что оно обеспечивает «выход из затруднения». Вспомним также и С. Л. Рубинштейна: «Мышление включено в процесс взаимодействия человека с объективным миром. Оно возникает в процессе реального взаимодействия человека с миром и служит для его адекватного осуществления» (Рубинштейн, 1958, с. 12).

По-видимому, правильно будет считать, что нет какого-то особого «чистого» мышления. Процесс мышления включен в деятельность и выполняет как когнитивную, так и регулятивную функции. Но пока еще неясно, как «живет» мышление в качестве «момента» деятельности, как оно включено в деятельность. Изучение мышления, изолированное от деятельности, в которую оно включено, не может дать полной и правильной картины мыслительного процесса. Если с этих позиций рассмотреть процесс решения учебной

или лабораторной задачи, то обнаружится, что в нем будет отсутствовать ряд компонентов, представляющих взаимосвязь мышления и деятельности. Суждения на эту тему появляются уже в работах 1980 г. (Ерастов, Корнилов, 1980), а затем и во многих других работах. Наиболее типичными оказываются замечания о том, что в реальном процессе мышления субъект сам обнаруживает проблемную ситуацию, а в лаборатории испытуемому дается готовая задача. Многолетняя традиция изучения процесса мышления предполагает получение самого этого процесса путем предъявления испытуемому задачи, создания некоторых мотивов у испытуемого и получение в результате живого процесса решения задачи.

Но существуют и другие замечания. Так, в работах Ж. Гуднау, С. Скрибнер, С. Сисай и Дж. Лайкер (Sternberg, Wagner etc, 1986) с разных позиций рассматривается повседневное интеллектуальное поведение, практическое мышление, академический и неакадемический интеллект. При этом везде указываются существенные отличия «реального» мышления от мышления при решении задач. Так, С. Скрибнер считает, что мышление вплетено в целевые деятельности жизни, а его функции – это достижение целей этих деятельностей. Она упоминает другие типы мышления, которые включены в решение изолированных умственных задач, цели которых в них самих. По мнению С. Скрибнер, процесс мышления – это не только решение проблемы, но и ее формирование, причем возможно решение одних и тех же проблем разными способами. Очень важен ее тезис о включении в систему «проблема–решение» окружающей среды, которую никак нельзя сводить к контексту. Живой процесс мышления включен в деятельность, в процесс взаимодействия субъекта с объектом, а не в статичный контекст. Указываются и многие другие отличия от академического мышления.

Посмотрим, как обычно проводится эксперимент по решению задачи, что для него характерно.

- 1 Решение предъявленной задачи проводится в условиях «лабораторной» деятельности и соответствующих мотивов. При этом содержание задачи каждый испытуемый представляет по-своему.
- 2 Задачу дает экспериментатор, испытуемый не участвует в выборе задачи.
- 3 Задача должна быть новой, незнакомой испытуемому. Иначе мышления просто не потребуются.
- 4 Задача должна быть интересной и трудной. В этом случае процесс мышления будет достаточно длительным и развернутым.
- 5 Задача должна быть посильной, чтобы испытуемый не отказывался от решения.

- 6 В условии задачи представлен объект, содержащий число элементов, не отличающееся значительно от  $7 \pm 2$ .
- 7 В ходе решения ищется результат – правильный, реализация найденного решения не предусматривается.

Сравним по названным пунктам мышление в реальной деятельности с мышлением при решении задачи в эксперименте.

- 1 Мышление протекает в условиях некоторой реальной деятельности под влиянием мотивов, соответствующих этой деятельности. Субъект сам непосредственно находится в ситуации, которая перерастает в проблемную ситуацию.
- 2 Субъект сам решает, какие стороны и свойства ситуации следует учитывать при поиске выхода из затруднения.
- 3 Чаще всего ситуация такого типа встречалась субъекту, но она все-таки содержит новизну.
- 4 Ситуация важна для субъекта, ее разрешение завязано на жизненно важные мотивы. Относительная простота решения осложняется необходимостью учитывать специфику реализации.
- 5 Субъект стремится во что бы то ни стало выйти из затруднения.
- 6 Реализация найденного решения связана с внесением изменений в сложный, комплексный объект.
- 7 Субъект ищет решение, которое может быть реализовано в данном конкретном случае.

По нашему мнению, в ходе эксперимента, проводимого на основе решения задачи, несомненно и весьма основательно удастся наблюдать и исследовать процесс мышления, который возникает после того, как условия задачи будут поняты и приняты испытуемым. При этом остаются вне исследования процесс возникновения проблемной ситуации в условиях реальной деятельности, а также влияние на этот процесс соответствующих мотивов. Вместо изучения ранних этапов зарождения мышления в деятельности исследуются процессы понимания условий задачи и особенности ее принятия в лабораторных условиях при искусственно созданной мотивации.

Процессы чтения, понимания условий задачи, как и процесс ее принятия, несомненно, важны и интересны. Достаточно вспомнить, что испытуемый читает и перечитывает неоднократно условия. Само понимание текста задачи не совпадает с пониманием условий задачи, которую предстоит решать. Но в этих случаях испытуемый обращается к своему опыту, он поворачивает разными сторонами объект, каким он его знает. Понятно, что существенно иным является процесс построения проблемной ситуации на основе породившего ее конфликта. Здесь субъект взаимодействует с объектом, кото-

рый перед ним, который может отличаться от того, каким его знает субъект. Можно предположить, что и сам процесс мышления имеет некоторую специфику в случае разрешения проблемной ситуации в деятельности, так как его детерминирует реальное положение дел, а не понятое определенным образом условие задачи. Ранние этапы зарождения мышления в реальной деятельности подвергались исследованию в диссертационных работах Е. В. Драпак, В. К. Солондаева (Драпак, 1994; Солондаев, 1999).

В связи с реализацией решения необходимо снова вспомнить важнейшую функцию мышления – не только и не просто отражать реальную действительность, но также на основе этого отражения обеспечивать адекватность взаимодействия с этой действительностью. Реализация найденного решения – это как раз и есть взаимодействие субъекта с объектом, это преобразование действительности. Решение указывает, что надо сделать, какие изменения следует внести в объект, чтобы выйти из затруднения. Однако в практике решения задач этот момент игнорируется. Полностью опускаются такие моменты, как реализуемость предложенного решения, значение изменений, которые происходят в объекте, роль орудий и средств, изменения и последствия, которые могут быть вызваны реализацией.

Все проблемы, связанные с реализацией, в академическом мышлении и лабораторном исследовании ограничиваются сравнением предложенного решения с тем, которое имел в виду экспериментатор. О работе Б. М. Теплова «Ум полководца» (Теплов, 1961), в значительной степени затрагивающей проблему сложности реализации найденного решения, говорили как о нетрадиционной. По-видимому, работа Теплова вовсе не была понята ни тогда, ни позднее. Теплов считал, что к вопросам психологии мышления можно подойти путем психологического анализа очень специального случая мыслительной деятельности. Он стремился преодолеть абстрактность традиционных методов психологического исследования, берущих психические процессы в отрыве от естественных условий психической жизни человека. Между тем его работу относили к исследованиям личности, индивидуальных особенностей. Таким образом, исследования мышления в его регулятивной функции еще ждали своей очереди.

Традиция проводить исследования мышления на основе решения задач появилась достаточно давно. Она зародилась в виде «провоцируемой интроспекции» К. Марбе, в опытах О. Зельца (см.: Рубинштейн, 1958). И возможно, уже пора начинать изучение таинственных процессов перехода от деятельности к проблемной си-

туации и от найденного решения к его реализации в деятельности. Это значит, что мышление должно исследоваться в более широком контексте, системно. «Системный характер психики раскрывается наиболее полно именно в реальной деятельности субъекта», – справедливо считал Б. Ф. Ломов (Ломов, 1984).

## Литература

- Валлон А. От действия к мысли. М., 1966.
- Драпак Е. В. Изучение индивидуальной специфики мышления как мышления практического: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1994.
- Ерастов Н. П., Корнилов Ю. К. К вопросу о развитии мышления в производственном обучении // Проблемы мышления в производственной деятельности. Ярославль, 1980.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
- Рубинштейн С. Л. Очередные задачи психологического исследования мышления // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
- Солондаев В. К. Исследование индивидуальных обобщений в процессе решения практических задач: Дис. ... канд. психол. наук, Ярославль, 1999.
- Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
- Practical intelligence / Ed. R. J. Sternberg and R. K. Wagner. Cambridge University Press, 1986.

## КОНТУРЫ НОВОЙ КОГНИТИВНОЙ МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИИ\*

В. А. Мазиллов

Ярославский государственный педагогический университет,  
г. Ярославль

**П**роведение исследований познавательных процессов неизбежно связано с использованием определенной методологии. В рамках настоящей статьи предпринята попытка наметить контуры когнитивной методологии. Можно надеяться, что положения когнитивной методологии найдут реализацию и при проведении исследований познавательных процессов в деятельности и общении.

\* Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 09-06-412.

С начала нового века начался заметный подъем интереса к методологическим вопросам психологии. До этого времени (с конца 80-х годов XX столетия) методология находилась в состоянии «методологической передышки» (по выражению В. П. Зинченко). Это была в значительной степени реакция на аподиктический, предписывающий характер позднесоветской методологии психологии. В наших работах конца 90-х годов прошлого века было показано, что методология имеет конкретно-исторический характер и в идеале должна отвечать на вопросы и реагировать на проблемы, которые возникают внутри предметного поля науки. Иногда методологические изыскания опережают потребности науки, иногда запаздывают. В настоящее время на первый план выступает разработка общей методологии психологии. Подчеркнем, что это не попытка создать общую теорию. Мы разделяем мнение Юнга, согласно которому время общих теорий в психологии еще не пришло.

Дело в том, что резерв, который состоял в разработке отдельных изолированных методологических проблем (хотя и, несомненно, важнейших для психологии), к настоящему моменту практически исчерпан. В настоящий момент актуальна разработка проблем в комплексе, что ставит задачу разработки общей методологии психологии, в которой отдельные методологические категории оказались бы соотносенными в едином смысловом пространстве. Именно в их концептуальном соотношении видится новый резерв методологических исследований и разработок.

Представляется, что когнитивная методология, отвечающая задачам сегодняшнего дня, должна иметь уровневое строение.

**Верхний уровень – философия психологии.** Он имеет дело с идеями. Используя терминологию Поппера, можно сказать, что философия психологии имеет дело с третьим миром. Это основная зона ближайшего развития. Философия психологии вырабатывает понимание предмета, конструирует предметное пространство психологии, обеспечивает единство психологии и интеграцию различных потоков психологического знания. Речь, в частности, о том, что кроме «академической», научной психологии существуют другие потоки психологического знания в культуре. Это и трансперсональная психология, и гуманистическая, и различные варианты практической психологии и психопрактики. И литература, и искусство, которые тоже по-своему раскрывают психическую жизнь человека. Философия психологии производит учет и интеграцию всего психологического знания (во всяком случае, на уровне идей). Подчеркнем два момента, существенные для понимания этого уровня. В философии психологии работа происходит только на уровне идей. Второй мо-

мент связан с тем, что методы работы на этом уровне методологического знания имеют свою специфику – это методы философского рассуждения и обоснования. (В рамках настоящей статьи мы не будем более характеризовать этот уровень методологии.)

**Второй уровень – когнитивная методология.** Когнитивная методология трактует вопросы познания психического, обоснования и верификации психологического знания (об этом более подробно будет сказано ниже).

**Третий уровень – методология психологического исследования.** Технология проведения экспериментального, квазиэкспериментального и иного эмпирического (или теоретического) исследования. (В данной статье мы не будем касаться характеристики этого уровня методологии, так как он достаточно хорошо освещен в соответствующих работах – см., например, известные книги Т. В. Корниловой.)

Сформулируем суть нашего подхода к разработке когнитивной методологии. К исследованию любого феномена в области психологии существуют различные подходы. Традиционно они рассматриваются как несопоставимые, поэтому в лучшем случае речь идет о сосуществовании подходов. Мы полагаем, что при использовании специального методологического аппарата могут быть найдены дополнительные «точки соприкосновения» и «несопоставимые» концепции окажутся сопоставимыми в значительно большей степени, чем это обычно представляется.

Задача, на наш взгляд, выполнима, если в качестве основы для сопоставления выступит **общая схема психологического исследования**. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблему, предмет психологии, опредмеченную проблему, предтеорию, метод (включающий три уровня: идеологический, предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теорию как результат исследования. Подчеркнем, что данная схема исследования является «замкнутой», т. е. теория является основанием для постановки новой проблемы. Таким образом, инструментом сопоставления и соотношения различных психологических концепций выступает **общая когнитивная методология**.

Мы разделяем следующую позицию: 1) разработка общей методологии возможна, так как может быть разработана универсальная модель, позволяющая свести, интегрировать в «общем исследовательском пространстве» важнейшие методологические категории; 2) использование подобного рода интегративной модели позволяет

учесть наработки ведущих отечественных и зарубежных методологов, что позволяет сделать разработанная нами ранее соотносительная модель (коммуникативная методология).

Общая методология психологии – непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории и т. д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи, на наш взгляд, не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Такую методологию можно назвать **интегративной когнитивной методологией** психологической науки.

Повторим, что главное препятствие многим методологам видится в несоизмеримости психологических концепций. При этом обычно ссылаются на работу Томаса Куна «Структура научных революций», в которой он, как многие полагают, обосновал этот тезис. Обратимся к книге классика. Ниже мы приведем – да простит нас читатель – несколько обширных цитат из классической работы Т. Куна (курсив в этих цитатах везде мой. – В. М.). «Мы уже рассмотрели несколько различных причин, в силу которых защитникам конкурирующих парадигм не удается осуществить полный контакт с противоборствующей точкой зрения. Вместе взятые эти причины следовало бы описать как несоизмеримость *предреволюционных* и *послереволюционных* нормальных научных традиций, и нам следует здесь только кратко резюмировать уже сказанное. Прежде всего, защитники *конкурирующих* парадигм часто не соглашаются с перечнем проблем, которые должны быть разрешены с помощью каждого кандидата в парадигмы. Их стандарты или определения науки не одинаковы» (Кун, 2003, с. 221). Томас Кун продолжает: «Однако речь идет о чем-то большем, нежели несоизмеримость стандартов. Поскольку новые парадигмы рождаются из старых, они обычно вбирают в себя большую часть словаря и приемов, как концептуальных, так и экспериментальных, которыми традиционная парадигма ранее пользовалась. В рамках новой парадигмы старые термины, понятия и эксперименты оказываются в новых отношениях друг с другом. Неизбежным результатом является то, что мы должны назвать (хотя термин не вполне правилен) недопониманием между двумя конкурирующими школами» (Кун, 2003, с. 222). По Куну, существует и «третий и наиболее фундаментальный аспект конкурирующих парадигм. В некотором смысле, который я не имею возможности дальше уточнять, защитники конкурирующих парадигм осуществляют свои исследования в разных мирах» (Кун, 2003, с. 224). Т. Кун резюмирует: «Работая в различных мирах, две группы ученых ви-



дят вещи по-разному, хотя и наблюдают за ними с одной позиции и смотрят в одном и том же направлении. В то же время нельзя сказать, что они могут видеть то, что им хочется. Обе группы смотрят на мир, и то, на что они смотрят, не изменяется. Но в некоторых областях они видят различные вещи, и видят их в различных отношениях друг к другу. Вот почему закон, который одной группой ученых даже не может быть обнаружен, оказывается иногда интуитивно ясным для другой. По этой же причине, прежде чем они смогут надеяться на полную коммуникацию между собой, та или другая группа должна испытать метаморфозу, которую мы выше называли сменой парадигмы. Именно потому, что это есть переход между несовместимыми структурами, *переход между конкурирующими парадигмами* не может быть осуществлен постепенно шаг за шагом *посредством логики и нейтрального опыта*. Подобно *переключению гештальта*, он должен произойти сразу (хотя не обязательно в один прием) или не произойти вообще» (Кун, 2003, с. 224–225).

Обратим внимание, что обычно те психологи, которые восприняли куновские положения, говорят о несоизмеримости теорий вообще. Полагая, что это безоговорочно относится к психологии. По нашему мнению, без достаточных на то оснований. Конечно, авторитет Томаса Куна чрезвычайно велик: это выдающийся мыслитель. Попробуем критически отнестись к распространению выводов куновской теории на психологию. Выскажем некоторые соображения, которые, на наш взгляд, вносят долю сомнения в применимости идей классика к предметной области психологии.

- 1 Рассуждения Т. Куна основываются на примерах и обобщениях, взятых из истории естественных наук. Никем пока не доказано, что эти рассуждения имеют столь универсальный характер, что могут адекватно представлять ситуацию в области научной психологии.
- 2 Обычно упускается из виду, что ключевым моментом для рассуждений Т. Куна является научная революция (вспомним о названии его труда). Кун говорит именно о несоизмеримости *предреволюционных* и *послереволюционных* нормальных научных традиций. В психологии дело чаще всего обстоит не так, поскольку психология явно не является монопарадигмальной дисциплиной. Поэтому безоговорочный перенос куновских рассуждений на область психологии сомнителен. (Тем более что если принять во внимание неадекватность понимания предмета современной психологией, могут быть найдены основания и для того, чтобы считать психологию допарадигмальной дисциплиной. Впрочем, обсуждение этого вопроса здесь увело бы

нас в сторону от основной темы, поэтому найдем для этого иное место.)

- 3 В психологии мы действительно имеем различные теории одного явления (число их часто исчисляется десятками). При этом подчеркнем, что авторы новой теории не ставят перед собой задачи опровергнуть другие теории. Задачу они видят скорее в том, чтобы дать адекватное описание и объяснение психического феномена. В этом случае говорить о революции не приходится. Поэтому речь о *переходе между конкурирующими парадигмами*, естественно, не идет. Таким образом, в психологии чаще всего просто нет задачи опровержения старой точки зрения, там предлагается новый подход.
- 4 Противоборство между парадигмами рассматривается как сознательный процесс, основанный на логике и нейтральном опыте: *переход между конкурирующими парадигмами* не может быть осуществлен постепенно шаг за шагом *посредством логики и нейтрального опыта*. В этом моменте, возможно, наблюдается радикальное расхождение между естественными науками и психологией. Дело в том, что количество «степеней свободы» при рассмотрении психических явлений значительно больше, чем в любой из естественных наук. Это совершенно естественно, если принять во внимание сложность самих объекта и предмета психологической науки. Соответственно, имеется значительно большее число возможных аспектов анализа. В этой связи важно подчеркнуть, что при формулировании теории важнейшую роль играют неосознаваемые самим исследователем процессы. Речь идет о том, что ниже в рамках настоящей статьи будет охарактеризовано как предтеория – исходные представления ученого. Она предшествует исследованию, часто вообще не осознается самим исследователем и выступает в качестве неявного основания исследования. Выявлено, что предтеория играет определяющую роль при проведении исследования в области психологии (Мазиллов, 2007).
- 5 Как становится понятно, противоборство между парадигмами Т. Кун рассматривает как естественный процесс развития научного знания. Если использовать введенное выше различие стихийной и целенаправленной интеграции, можно предположить, что вполне возможна ситуация, при которой работа соотнесения концепций выполняется незаинтересованным, нейтральным лицом – методологом или историком науки, т. е. становится целенаправленной. Логично предположить, что в такой работе становится возможным то, что недоступно при стихийном соот-

несении. Особенно, если вспомнить о том, что процедура предполагает выявление не осознаваемых самими исследователями оснований.

- 6 Наконец, обратим внимание на то, что Т. Кун исходит из явной аналогии между гештальтистскими исследованиями восприятия и переходом от одной парадигмы к другой. Действительно, хорошо известно, к примеру, что в случае «двойных» изображений нельзя одновременно видеть оба изображения на картинке. И переход от одного изображения к другому оказывается внезапным. Иными словами (забегая вперед) отметим, что Томас Кун использует эти опыты как *моделирующее представление*. Но кто сказал, что это единственное и самое адекватное моделирующее представление для этого случая?

Таким образом, мы полагаем, что принципиальная несоизмеримость теорий и концепции в современной психологии не доказана.

Вернемся к собственно когнитивной методологии. Когнитивная методология психологии должна, как минимум, удовлетворять следующим требованиям: 1) должна быть достаточно широкой, т. е., как минимум, включать в себя основные названные методологические понятия (предмет, метод, теория, объяснение и др.); 2) должна иметь достаточно универсальный характер.

На этой основе была разработана схема соотношения теории и метода в психологии. Повторим, она имеет объективную основу, так как основанием выступает схема организации психологического исследования. Как показали наши исследования, эта схема имеет универсальный характер и представляет собой структурный инвариант (Мазилев, 2007).

Общая стратегия построения концепции общей методологии может выглядеть следующим образом:

- 1 Корректировка и уточнение общей схемы соотношения теории и метода как основы для разработки общей концепции когнитивной методологии.
- 2 Разработка (исходя из общей схемы соотношения теории и метода) формальной схемы частных методологических концепций.
- 3 Разработка частных (содержательных) методологических концепций: а) предмета; б) предтеории; в) метода; д) психологического факта; е) психологической теории; ф) объяснения.
- 4 Композиция частных методологических концепций и их интеграция в общую концепцию когнитивной методологии.
- 5 Оформление общей когнитивной методологии как концепции, ее проверка.

К настоящему времени такая работа начата, завершены первый и второй этапы, предстоит выполнение важнейших третьего и четвертого этапов в разработке общей методологии. В рамках настоящей статьи (в силу ограниченности объема) нет возможности дать хотя бы эскиз общей когнитивной методологии или характеристику основных частных методологических концепций (Мазиллов, 2011). Формулирование концепции когнитивной методологии психологической науки будет способствовать дальнейшему развитию методологических разработок в отечественной психологии.

## Литература

Кун Т. Структура научных революций. М., 2003

Мазиллов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, 2007

Мазиллов В. А. Когнитивная методология психологии. Ярославль, 2011.

## ВОСПРИЯТИЕ СТОХАСТИЧЕСКИХ СИГНАЛОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ 7–8 ЛЕТ

*Е. И. Николаева, А. В. Новикова*

Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

## Введение

Начиная с исследований Дж. Кеттелла в 1885 г. многие исследователи уделяли большое внимание зависимости функционирования интеллектуальной системы человека от скоростных характеристик его восприятия и обработки сенсорной информации, а также от механизмов организации ответных моторных реакций, т. е. от процессов сенсомоторной интеграции (Айзенк, 1995; Чуприкова, 1997; Холодная, 2002; Каменская, 2005; Garlick, 2002).

Г. Айзенк (1995) рассматривал сенсомоторную интеграцию как индикатор уровня развития интеллекта. Интеллект характеризует определенный уровень развития мыслительной деятельности личности, обеспечивая возможность приобщения и адаптации ее к окружающей действительности (Адагян, 2005).

Сенсомоторной интеграции отводится особая роль, так как она лежит в основе не только интеллектуальной активности, но и мно-

гих других психических процессов, отражая интегративную деятельность мозга при реализации познавательных процессов (Каменская, 2005).

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности (Богоявленская, 2004). Интеллектуально одаренные дети обладают ярко выраженной познавательной активностью и креативными способностями (Лейтес, 2000; Ушаков, 2003). Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач современного общества.

Кроме скоростных характеристик при анализе сенсомоторной интеграции важную роль играет способность субъекта интуитивно оценивать структуру сенсорного потока, что отражает структуру селективного внимания (Каменская, 2005). Можно предположить, что интеллектуально одаренные дети, обладая более высоким уровнем селективного внимания, могут более эффективно воспринимать не только фрактально организованные потоки сенсорных сигналов, но и интуитивно улавливать структуру потоков, организованных случайно. Подтверждение этого предположения позволило бы получить еще один инструмент ранней оценки одаренности ребенка.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей восприятия стохастических сигналов интеллектуально одаренными детьми 7–8 лет.

## Материалы и методики

Исследование проходило на базе общеобразовательных школ № 356, 519 Московского района и гимназии № 343 Невского района г. Санкт-Петербурга. Выборку составили 70 детей, из которых 40 мальчиков и 30 девочек в возрасте 7–8 лет

Были использованы следующие методики: цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена и компьютерный вариант программы комплексной рефлексометрии: «Исследование физиологических характеристик реакции испытуемого на потоки стимулов контролируемой временной организации», разработка В. М. Урицкого, В. Г. Каменской (Каменская, 2005).

Рефлексометрия включает набор программ, содержащих зрительные (в виде кружком зеленого, синего, красного цветов) и слуховые (в виде гудков) стимулы. Каждая серия содержит 64 различных стимула. В рамках данного исследования использовались серии

программы, представленные в виде сенсорных цепей с короткой экспозицией зрительных и акустических стимулов (число стимулов в сериях постоянно равно 64).

Зрительные и акустические стимулы в сериях имели одинаковые качественные характеристики: зрительные были представлены кругами красного, синего, зеленого цветов с выровненной яркостью; в качестве акустического стимула использовался гудок с частотой заполнения приблизительно в 900 Гц, громкостью 60 дБ и длительностью 100 мс. Стимулы в данных сериях предъявлялись одинаковое количество раз – 16.

В нашем исследовании использовались следующие серии: 1-1 (с фрактальным режимом организации межстимульных интервалов); 1-5 (с хаотическим режимом организации межстимульных интервалов); 2-1 (дифференцировочная серия в которой требовалось отвечать на все стимулы, кроме красного круга, с фрактальным режимом организации межстимульных интервалов)

Помимо обычных статистических способов оценки качества сенсомоторного реагирования, использовался расчетный параметр распределения отдельных значений времени реакции у каждого участника экспериментов – индекс Херста –  $H$  (Каменская, 2005). Этот параметр оценивает самоподобие распределения отдельных значений времени реакции ( $BP$ ) в разных масштабах времени с помощью расчета накопленного отклонения. Показатель индекса Херста описывается эмпирическим соотношением:

$$H = \log_{\frac{R}{S}} \frac{R}{S}, \text{ где:}$$

$R$  – размах, разность между максимальным значением и минимальным;  $S$  – стандартное отклонение;  $t$  – время выполнения задания.

При значении  $H$  больше  $-0,55$  можно говорить о наличии ориентированной во времени сенсомоторной реакции. Значения, меньшие, чем  $-0,55$  свидетельствуют о случайном характере появления во времени отдельных событий, т. е. конкретных значений времени сенсомоторных реакций.

Качественным показателем сенсомоторной интеграции служит точность, под которой понимают, во-первых, небольшую вариативность времени реакции, во-вторых, соответствие значения времени реакции локализации каждого сенсорного стимула в потоке стимулов. Поэтому для оценки точности сенсомоторных реакций как статистической меры локализации сенсомоторной реакции во времени на стимулы разной модальности подсчитывался коэффициент точности –  $K$ , по формуле  $K = dt / |dt|$ .

## Результаты и их обсуждение

По результатам обработки данных по методике цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена все испытуемые были разделены на две группы: дети, имеющие показатели общего интеллекта выше медианы (69,4) (далее группа 1), и дети, имеющие показатели интеллекта ниже медианы (группа 2).

Анализ различий в выполнении рефлексометрии (серия 1–1) обнаружил следующие результаты (таблица 1). Выявлена тенденция к худшему выполнению простой сенсомоторной реакции детьми с меньшим уровнем интеллектуальной одаренности. При этом отмечаются значимые различия в величине индекса Херста, который выше в группе 1.

**Таблица 1**

Сравнительная таблица среднегрупповых показателей сенсомоторной интеграции в серии 1–1 (с фрактальным режимом организации сигналов)

Параметры рефлексометрии	Группа детей	
	Группа 1	Группа 2
Индекс Херста	$-0,62 \pm 0,06^*$	$-0,56 \pm 0,02^*$
Среднее время реакции	$131,7 \pm 125,9$	$134,5 \pm 145,3$
Время реакции на звук	$109,6 \pm 148,9$	$131,6 \pm 153,0$
Время реакции на красный цвет	$290,3 \pm 69,8$	$321,2 \pm 76,7$
Время реакции на зеленый цвет	$309,7 \pm 65,6$	$346,6 \pm 99,0$
Время реакции на голубой цвет	$288,5 \pm 81,0$	$333,4 \pm 112,1$
Фальстарты	$17,9 \pm 12,5$	$18,7 \pm 14,1$
Число пропущенных сигналов	$0,7 \pm 0,1$	$2,2 \pm 0,6^*$

Примечание: \* различия показателей групп с уровнем значимости  $p \leq 0,05$ .

Значимые различия наблюдаются в количестве пропущенных сигналов, которых в группе 2 существенно больше). Р-различия в количестве пропущенных сигналов значимы при  $p < 0,05$ .

Проявившиеся в серии 1–1 закономерности частично подтвердились в простой серии с хаотической организацией сигналов (1–5) (таблица 2): отмечено меньшее число пропусков сигналов у испытуемых с большим уровнем интеллектуальной одаренности, однако нет различий между группами детей в величине индекса Херста. Оказалось, что интеллектуально одаренные дети одинаково предсказывают структуру потока сигнала как во фрактальной, так и в стохастической серии, тогда как их менее интеллектуально одаренные

сверстники с большей легкостью улавливают только стохастически организованный поток.

**Таблица 2**

Сравнительная таблица среднегрупповых показателей сенсомоторной интеграции в простой серии 1–5 (с хаотическим режимом организации сигналов)

Параметры рефлексометрии	Группа детей	
	Группа 1	Группа 2
Индекс Херста	$-0,62 \pm 0,06$	$-0,61 \pm 0,06$
Среднее время реакции	$117,6 \pm 140,2$	$120,0 \pm 136,3$
Время реакции на звук	$89,5 \pm 168,9$	$114,5 \pm 151,6$
Время реакции на красный цвет	$310,2 \pm 66,4$	$344,7 \pm 120,9$
Время реакции на зеленый цвет	$265,0 \pm 63,7$	$321,4 \pm 106,7$
Время реакции на голубой цвет	$267,7 \pm 79,6$	$306,2 \pm 80,0$
Фальстарты	$18,2 \pm 12,9$	$20,4 \pm 14,1$
Число пропущенных сигналов	$0,5 \pm 0,9^*$	$2,2 \pm 1,6^*$

Примечание: \* различия показателей групп с уровнем значимости  $p \leq 0,05$ .

При анализе дифференцировочной серии рефлексометрии 2–1 (с фрактальным режимом организации сигналов) показателями групп не обнаружилось.

**Таблица 3**

Сравнительная таблица среднегрупповых показателей сенсомоторной интеграции в дифференцировочной серии 2–1 (с фрактальным режимом организации сигналов) в разных группах

Параметры тайм-теста	Группы детей	
	Группа 1	Группа 2
Индекс Херста	$-0,47 \pm 0,07$	$-0,51 \pm 0,06$
Среднее время реакции	$320,2 \pm 62,2$	$310,3 \pm 81,7$
Время реакции на звук	$463,2 \pm 121,0$	$389,6 \pm 322,3$
Ошибки	$11,4 \pm 3,8$	$11,1 \pm 3,8$
Время реакции на красный цвет	0	0
Время реакции на зеленый цвет	$429,7 \pm 66,3$	$508,8 \pm 100,3$
Время реакции на голубой цвет	$440,3 \pm 83,3$	$504,8 \pm 120,5$
Фальстарты	$5,3 \pm 3,0$	$7,7 \pm 3,3$
Пропуски	$11,8 \pm 5,5$	$14,3 \pm 8,0$



Следовательно, усложнение задач ведет к столь существенному ухудшению всех показателей сенсомоторной интеграции у обеих групп, что различия между ними нивелируются.

Ранее было показано (Каменская, 2005), что у взрослых различия в резервных возможностях проявляются в рамках сложной, а не простой сенсомоторной реакции. В данном случае мы видим, что различия видны на уровне простой реакции, однако полностью нивелируются в сложной. Это свидетельствует о возрастной специфике детского организма, мозг которого не имеет достаточно ресурса, чтобы работать в усложненных условиях.

## Выводы

Наши данные свидетельствуют о том, что усложнение задания одинаково сказывается на всех детях: при повышении требований к реагированию все дети хуже выполняют задание (приложение 1). Это ухудшение незначимо меньше у интеллектуально одаренных детей. Следовательно, в этом возрасте ресурса у ребенка для выполнения сложных заданий недостаточно.

Индекс Херста в целом по группе детей 7–8 лет выше в простой серии с хаотически распределенным сенсорным потоком, чем в такой же серии с фрактальным распределением.

Все показатели сенсомоторной интеграции в дифференцировочной серии резко ухудшаются по сравнению с показателями в простой серии.

Дети 7–8 лет с трудом приспосабливаются к меняющимся интервалам стимулов в сенсорном потоке. Дети хуже приспосабливаются к меняющимся интервалам в потоке акустических сигналов по сравнению со зрительными.

Интеллектуально одаренные дети одинаково предсказывают структуру потока как фрактально, так и стохастически организованного потока, тогда как их менее интеллектуально одаренные сверстники легче ориентируются в стохастическом потоке сигналов.

## Литература

- Адагян О. В. (ред.). Новейший психологический словарь. Ростов-на/Д., 2005.
- Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. № 1. 1995. С. 32–54.
- Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М.: ИЦ «Академия», 2002.

- Каменская В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии. М.: Форум-Инфа-М, 2005.
- Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: Изд-во ИПП; Воронеж: НПО «Модэк», 1997.
- Равен Дж., Равен Дж. К., Корт Дж. Х. Руководство для Прогрессивных Матриц Равенна и Словарных шкал: Раздел 1 и 2. Пер с англ. М.: Когито-Центр, 2002.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
- Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002.
- Чуприкова Н. И. Время реакции и интеллект: почему они связаны // Вопросы психологии. 1995. № 4.
- Garlick D. Understanding the Nature of the General Factor of Intelligence: The Role of Individual Differences in Neural Plasticity as an Explanatory Mechanism // Psychological Review. 2002. V. 109. № 1. P. 116–136.

## ПОЗНАНИЕ И ОБЩЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: 25 ЛЕТ ПРАКТИКИ И ЭКСПЕРИМЕНТА\*

В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко

Институт психологии РАН, Центр экспериментальной психологии  
МГППУ, г. Москва

### Введение

Инициированные Б. Ф. Ломовым (1980, 1984) работы по изучению познавательных процессов в контексте общения легли в основу российско-французской исследовательской программы «Познание и общение»<sup>†</sup> («Cognition & Communication»), координируемой во Франции Фондом «Дом Наук о Человеке» (Fondation Maison des Sciences de l'Homme). В этом году мы празднуем 25-летие реализации этих исследований. Такая дата дает основания для подведения итогов и оценки полученных результатов. Что мы и постараемся сделать в этой краткой статье.

\* Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009-2013», Госконтракт № 02.740.11.0420.

† Научные руководители: С. Лалу (Франция), В. Носуленко и Е. Самойленко (Россия).

Основная цель программы – создание теоретической и методологической базы для организации совместных исследовательских проектов. Необходимость в такой работе возникла, когда у наших партнеров была отмечена все возрастающая потребность в поиске новых научных подходов и методов исследования для решения задач, поставленных практикой. И здесь проявилась специфика отечественной психологии, отличающейся особым вниманием к методологическим основаниям и теории психических явлений. Глубоко разработанная Б. Ф. Ломовым и его последователями идея об общении как особой стороне бытия человека, а также раскрытие в рамках этой идеи механизмов совместной деятельности людей оказались как нельзя кстати для новой постановки исследовательских задач. Именно вопросы совместной деятельности и коммуникации в условиях естественного взаимодействия людей друг с другом и со средой (все больше – технологической) ставились перед учеными практикой.

Выделяя специфику категории общения, Ломов особо подчеркивал, что в процессе общения осуществляется взаимный обмен деятельностью, их способами и результатами, представлениями, идеями, установками, интересами, чувствами и т. д. А результат общения – это не преобразованный предмет, а отношения с другим человеком, с другими людьми. Важным является также положение, согласно которому именно в общении люди обмениваются своими образами и представлениями, а значит, и формируют их. Все это открывает возможность изучения познания и деятельности человека через анализ коммуникативных процессов. То, что мы воспринимаем, о чем мыслим или что переживаем, определяется тем, как и с кем мы общаемся.

Эти представления легли в основу перцептивно-коммуникативного подхода к изучению познавательных процессов и деятельности (Носуленко, 2007; Носуленко, Самойленко, 1995; Самойленко, 2010; Nosulenko, Samoylenko, 1997, 2001). В рамках этого подхода сконструирована и апробирована в многочисленных экспериментах система процедур исследования, обеспечивающая «процесс измерения» характеристик перцептивного образа. В основе этой системы лежит метод анализа вербализаций, продуцируемых человеком при сравнении воспринимаемых событий, а также многочисленные техники, позволяющие учитывать при анализе невербальное поведение участника и включенность контекста.

Применительно к вопросам анализа совместной деятельности, ключевым оказалось утверждение о том, что при изучении совместной деятельности необходимо учитывать не только ее внешне на-

блюдаемый общий результат, но также субъективное представление этого результата совокупным субъектом. В совместной деятельности действия участников регулируются образами не только используемых ими орудий, но и образами изменений, которые происходят с последними в результате совместной деятельности, а также образами самих действий, выполненных с этими объектами. Т. е. для того, чтобы понять психологическую структуру совместной деятельности, нужно учитывать не только ее внешне наблюдаемый общий результат, но субъективное представление этого результата совокупным субъектом (коллективный образ).

Все эти представления о единстве когнитивных и коммуникативных процессов в организации человеческой деятельности оказались эффективной методологической базой десятков проектов, охватывающих самые различные области академических и прикладных исследований. В результате реализации программы «Познание и общение» опубликовано более 50 совместных работ, организованы десятки семинаров и конференций, подготовлены университетские курсы, защищены многочисленные диссертации. Не претендуя на всеобъемлющий анализ, попробуем перечислить некоторые из завершенных проектов.

## **1 Исследовательские и прикладные проекты**

Наше сотрудничество началось с междисциплинарного проекта «Человек – акустическая среда» (1986–1999), в основу которого легла программа, разработанная межведомственным коллективом АН СССР «Человек – техника – акустическая среда» (руководитель: В. Н. Носуленко). Этот проект был реализован совместно с французскими учеными университета Париж-5, Института исследований в области акустики и музыки (IRCAM), лаборатории музыкальной акустики (LAM-CNRS) и Национального института прикладных наук (INSA de Lyon). Его главный результат – представление французской научной общественности методологических основ программы «Познание и общение» (Nosulenko, 1991, 1992; Nosulenko, Samoylenko, 1997; Samoylenko, 1991), а также разработка и адаптация коммуникативных методов для решения конкретных практических задач. Эти методы были применены в ряде академических исследований, в частности для изучения восприятия тембра музыкальных звуков (Nosulenko, Samoylenko, McAdams, 1994; Samoylenko, McAdams, Nosulenko, 1996), а также в прикладных работах, предложенных крупными французскими предприятиями.

Среди последних следует отметить работу, выполненную на Renault, задачей которой было выявить предпочтения и оценки водителями шумов внутри различных автомобилей (Носуленко, Париже, 2002; Nosulenko, Parizet, Samoilenko, 1998; Parizet, Nosulenko, 1999). Впоследствии применение наших методов было расширено для решения более широких задач, в частности для определения факторов, которыми детерминируется выбор покупателем автомобиля в естественной ситуации сравнения (Montignies, Nosulenko, Parizet, 2010) или предпочтения в результате мультимодальных сенсорных воздействий (Parizet, Amari, Nosulenko, 2007; Etienne Parizet, Guyader, Nosulenko, 2008).

Другая область применения нашего подхода относится к области информационных и коммуникационных технологий. Здесь следует отметить работу, выполненную в телекоммуникационной компании France Telecom, где было реализовано два прикладных исследования. В одном изучались пользовательские функции различных систем обеспечения доступа в Интернет. В другом анализировалась совместная деятельность людей в условиях применения телеконференции (Носуленко, 2007; Nosulenko, Samoilenko, 1999).

Еще один междисциплинарный проект назывался «Межкультурный подход к управлению надежностью больших систем». Этот проект был реализован в 1992 г. совместно с французской компанией Matra Marconi Space и Центром управления полетами (ЦУП) в рамках орбитального полета «Антарес» российско-французского экипажа, в состав которого входил французский космонавт Мишель Тонини. Изучались коммуникации между экипажем и операторами ЦУПа в различных ситуациях обеспечения полета (Pavard, Nosulenko, Samoilenko, 1996). Для этого была разработана батарея методов наблюдения и видеозаписи, позволяющая регистрировать вербальное и невербальное поведение коммуникантов, а также сформулированы принципы изучения взаимодействия людей в естественных ситуациях их деятельности.

Эти принципы были применены при реализации проекта «Лаборатория когнитивного дизайна» (LDC, EDF R&D), который следует выделить особо. В лаборатории исследуются особенности восприятия и деятельности человека в естественных условиях его интеллектуального труда. Она представляет собой уникальный технический комплекс, позволяющий наблюдать за деятельностью людей в среде новейших информационных технологий и одновременно проводить эксперименты в ситуациях использования этих технологий реальным пользователем.

Создание такой лаборатории потребовало серьезных научных и организационных усилий, связанных с разработкой общей методологии исследования, с созданием методов наблюдения за деятельностью человека в изучаемой среде, с разработкой подхода к анализу данных. В основу общей парадигмы исследования, названной «экспериментальной реальностью», были положены принципы «естественного эксперимента» (Лазурский, 1911) и некоторые методы этнографического наблюдения (см., например: Cicourel, 1964). Парадигма экспериментальной реальности основана на идее, что в эпоху бурного развития новых технологий человек оказывается в экспериментальной среде, которую разработчики этих технологий обогащают вновь создаваемыми устройствами, без какого-либо анализа возможных последствий на повседневную жизнь людей. Необходимо противодействовать этой техноцентрической тенденции, включившись непосредственно в процесс трансформации среды и создав необходимые методы наблюдения и контроля. Т. е. требуется методология субъектно ориентированного подхода к анализу реальной деятельности в современной среде. Эта парадигма предполагает также создание специальных экспериментальных пространств, которые для пользователя становятся естественной средой обитания.

Отличие между «естественным экспериментом» и «экспериментальной реальностью» заключается в том, что последняя, базируясь на субъектно ориентированном анализе, является не только исследовательской парадигмой, но и парадигмой непосредственного участия в преобразовании мира: результат исследования направлен на изменение характеристик среды. В парадигме экспериментальной реальности эксперимент и его результаты самым непосредственным образом «встроен» в реальную деятельность и направлен на изменение ее условий. Обращение к работам Б. Ф. Ломова (Ломов, 1984) и С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1959) определило исходную субъектную ориентацию наших совместных исследований. Такая антропоцентрическая позиция принципиально отличается от распространенных на западе концепций, в которых люди и орудия деятельности являются равноценными «агентами» в функциональной системе (подход распределенного познания) или где человек рассматривается как спонтанно реагирующий на окружение (модели ситуативного действия), а не как субъект, формирующий собственные цели (Лалу, Носуленко, 2005; Lahlou, Nosulenko, Samoilenko, 2002; Nosulenko, Samoilenko, 2009).

На базе лаборатории когнитивного дизайна был выполнен крупный европейский проект, направленный на анализ коммуникативного взаимодействия между людьми в условиях применения новых

коммуникационных орудий (Ambient Agoras, IST/Disappearing Computer Initiative: IST-2000-25134). Здесь были в полной мере использованы разработанные в других проектах подходы и методы, а также представления о совместной деятельности, развитые в работах Б. Ф. Ломова. В естественных контекстах изучались различные ситуации совместной деятельности при использовании новых средств взаимодействия. И здесь с очевидностью было показано, что первым и непеременимым условием совместной деятельности является наличие общей цели и согласованных задач в отношении использования средства (Ломов, 1984). Что не всегда принималось во внимание разработчиками коммуникационных орудий и, соответственно, приводило к неудачам в их использовании (Лалу, Носуленко, Самойленко, 2007; Носуленко, 2010; Nosulenko, Samoylenko, 2009; Nosulenko, Samoylenko, Welinski, 2003).

Следует отметить, что принципы, разработанные в проекте «Лаборатория когнитивного дизайна» были использованы при создании Центра экспериментальной психологии МГППУ и его подразделения «Лаборатория психологии общения в расширенной среде». Этот центр предоставляет новые ресурсы для развития программы «Познание и общение».

Выполненные проекты дали серьезную базу для анализа, проверки и развития разработанных нами подходов и методов исследования. Подведем некоторый итог в этой области.

## 2 Теоретические и методологические результаты

Как уже говорилось, важным результатом является конкретизация **перцептивно-коммуникативного подхода** к изучению познавательных процессов и деятельности. В рамках этого подхода разработана система оригинальных методов и процедур исследования, которые могут быть использованы для выявления и фиксации различных когнитивных и деятельностных составляющих. Речь идет, в частности, о процедуре референтного общения, системном методе анализа вербальных данных, методе построения вербальных портретов воспринимаемых событий и методе полипозиционного наблюдения (Лалу, Носуленко, 2005; Лалу, Носуленко, Самойленко, 2007, 2009; Носуленко, 2006; Самойленко, 2010; Nosulenko, Samoylenko, 1997, 2001, 2009). Совокупность этих методов дает возможность интегрированного анализа данных наблюдения (результаты видеорегистрации различного вида и масштаба, измеряемые параметры объектов среды, регламентирующие показатели деятельности и т. д.) и данных, характеризующих субъективные представ-

ления человека (прежде всего, вербальный материал, получаемый с помощью разнообразных процедур до, во время и после наблюдаемой деятельности).

Важным принципом нашего подхода является **открытость процесса анализа данных**. Мы не приписываем единицам анализа предварительно определенные значения и не относим их к заданным категориям, а разрабатываем эти значения и категории в процессе самого анализа. Цель анализа заключается в том, чтобы разработать понятия, основанные как на конкретных данных, так и на имеющейся у исследователя информации о контексте. Здесь можно увидеть определенное сходство с вариантами индуктивного контент-анализа, который получил широкое развитие в начале 2000-х годов (Носуленко, Самойленко, 2011).

Полученные результаты применения перцептивно-коммуникативного подхода показывают перспективность использования принципов открытого анализа эмпирических данных не только для теоретических исследований, но и для решения практических задач изучения познавательных процессов в контексте деятельности и общения.

Эти принципы оказались продуктивными для использования так называемого метода «**кооперативного дебрифинга**», разработанного для анализа данных полипозиционного наблюдения (Лалу, Носуленко, Самойленко, 2009). Такой анализ осуществляется совместно с участником исследования, который приглашается для просмотра и обсуждения видеозаписей. Важным моментом метода является то, что такое обсуждение является обязательным элементом плана наблюдения и участник знает об этой задаче еще до начала исследования. Внешне «кооперативный дебрифинг» имеет много общего с его стандартным вариантом, описанным в психологической литературе (Coolican, 2007). В обоих случаях испытуемый и исследователь «сотрудничают», обсуждая вопросы, связанные с проведением исследования. Однако имеются принципиальные различия в содержании такого сотрудничества и в распределении ролей между его участниками.

Если в классическом дебрифинге исследователь раскрывает участнику все неявное содержание исследования, обеспечивая его полную транспарантность, то главное назначение кооперативного дебрифинга – получить от участника дополнительную информацию о содержательных составляющих его деятельности, целях, задачах, мотивах. Другими словами, предполагается активное сотрудничество участника исследования в первичном анализе эмпирических данных. Такое сотрудничество позволяет определить,



путем решения каких задач осуществляется достижение заданных целей при использовании различных орудий и, следовательно, какие действия и операции реализуются при выполнении этих задач. Так, рассогласование между ожидаемым и реальным функционированием устройства при выполнении запланированных операций указывает на проблемные моменты в субъективных представлениях пользователя, существование которых приводит к необходимости ставить дополнительные, не предусмотренные изначально задачи и тем самым менять план действий. Результаты такого анализа обозначают направления, по которым необходимо изменить характеристики устройства для того, чтобы в ожиданиях пользователя не возникало подобных несоответствий (Lahlou, Nosulenko, Samoylenko, 2002).

Практической реализацией перцептивно-коммуникативного подхода стала **парадигма воспринимаемого качества**, в рамках которой оказалось возможным объединить качественные и количественные методы исследования в задачах изучения познавательных процессов, общения и деятельности не только в экспериментальных условиях, но и в ситуациях реальной жизни людей. Парадигма воспринимаемого качества направлена на выявление тех свойств объекта или события, которые характеризуют его качественную определенность. Тем самым преодолеваются недостатки традиционной психофизики: анализ направлен не на получение зависимостей между искусственно моделируемым стимулом и соответствующими впечатлениями человека, а на установление связи между событиями повседневной жизни людей и воспринимаемым качеством этих событий (Носуленко, 2006, 2007). Вслед за Рубинштейном мы не противопоставляем «субъективное» и «объективное», а рассматриваем их как различные проявления многообразных качеств человека, в том числе и психических (Abulkhanova, 2007). В воспринимаемом качестве некоторого события, которое имеет свои внешне наблюдаемые, «объективно» измеряемые стороны, также «объективно» проявляются и «субъективные» стороны этого события, поскольку субъект в него включен (Барабанчиков, 2002). Эти субъективные составляющие (составляющие воспринимаемого качества) могут быть обнаружены, измерены и проинтерпретированы с помощью научных методов, обеспечивающих «объективность» исследования.

Завершая наш краткий экскурс, нельзя не отметить, что четверть века существования исследовательской программы «Познание и общение» и активная реализация под ее эгидой многочисленных исследовательских и прикладных проектов показывают жизненность

идей, заложенных Б. Ф. Ломовым, которые являются актуальными и сейчас, показывая новые перспективы для теоретической и экспериментальной работы.

## Литература

- Барabanщиков В. А. Восприятие и событие. СПб.: Алетейя, 2002.
- Лазурский А. Ф. (ред.). Об естественном эксперименте // Труды Первого всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. СПб.: Издание бюро съезда, 1911. С. 142–152.
- Лалу С., Носуленко В. Н. «Экспериментальная реальность»: системная парадигма изучения и конструирования расширенных сред // Идея системности в современной психологии / Под ред. В. А. Барabanщикова. М.: Изд-во ИП РАН, 2005. С. 433–468.
- Лалу С., Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Средства общения в контексте индивидуальной и совместной деятельности // Общение и познание / Под ред. В. А. Барabanщикова, Е. С. Самойленко. М.: Изд-во ИП РАН, 2007. С. 407–434.
- Лалу С., Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. SUBCAM как инструмент психологического исследования // Экспериментальная психология. 2009. Т. 2. № 1. С. 72–80.
- Ломов Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал. 1980. Т. 2. № 5. С. 26–42.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды: смена парадигмы экспериментального исследования // Эпистемология & Философия науки. 2006. Т. VII. № 1. С. 89–92.
- Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды. Проблема воспринимаемого качества. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Носуленко В. Н. О проблеме моделирования в психологическом исследовании // Математическая психология / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 157–176.
- Носуленко В. Н., Паризе Е. Особенности восприятия шума автомобилей с дизельным двигателем // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 93–100.
- Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Вербальный метод в изучении восприятия изменений в окружающей среде // Психология и окружающая среда / Под ред. В. Н. Носуленко, Е. Г. Епифанова, Т. Н. Савченко. М.: Изд-во ИП РАН, 1995. С. 13–59.
- Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Индуктивный анализ в рамках перцептивно-коммуникативного подхода // Актуальные проблемы теорети-

ческой и прикладной психологии: традиции и перспективы / Под ред. А. В. Карпова. Ярославль: ЯрГУ, 2011. С. 366–370.

*Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР, 1959.

*Самойленко Е. С.* Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М.: Изд-во ИП РАН, 2010.

*Abulkhanova K. A.* Le sujet de l'activité ou la théorie de l'activité selon S. L. Rubinstein // Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine / V. Nosulenko, P. Rabardel (eds). Toulouse–Paris: Octarès–Maison des Sciences de l'Homme, 2007. P. 83–128.

*Cicourel A. V.* Method and Measurement in Sociology. Glencoe: The Free Press, 1964.

*Coolican H.* Research methods and statistics in psychology. London: Hodder Arnold, 2007.

*Lahlou S., Nosulenko V., Samoylenko E.* Un cadre méthodologique pour le design des environnements augmentés // Information sur les Sciences Sociales. 2002. V. 41. N° 4. P. 471–530.

*Montignies F., Nosulenko V., Parizet E.* Empirical identification of perceptual criteria for customer-centred design. Focus on the sound of tapping on the dashboard when exploring a car // International Journal of Industrial Ergonomics. 2010. V. 40. N° 5. P. 592–603.

*Nosulenko V.* Psychological Peculiarities and Acoustical Environment Changes // International Journal of Psychology. 1991. V. 26. N° 5. P. 623–632.

*Nosulenko V.* Programme de recherche franco-russe «Homme–technologie–Environnement acoustique» // MSH informations. 1992. N° 68. P. 8–18.

*Nosulenko V., Parizet E., Samoylenko E.* La méthode d'analyse des verbalisations libres: une application à la caractérisation des bruits de véhicules // Information sur les Sciences Sociales. 1998. V. 37. N° 4. P. 593–611.

*Nosulenko V., Samoylenko E.* Approche systémique de l'analyse des verbalisations dans le cadre de l'étude des processus perceptifs et cognitifs // Information sur les Sciences Sociales. 1997. V. 36. N° 2. P. 223–261.

*Nosulenko V., Samoylenko E.* Evaluation de la qualité perçue des produits I. S. P. par verbalisations. Paper presented at the «Ergonomie et Télécommunications. Journée satellite du XXXIV Congrès de la SELF», Caen, 1999.

*Nosulenko V., Samoylenko E.* Evaluation de la qualité perçue des produits et services: approche interdisciplinaire // International Journal of Design and Innovation Research. 2001. V. 2. N° 2. P. 35–60.

*Nosulenko V., Samoylenko E.* Psychological methods for the study of Augmented Environments // Designing User Friendly Augmented Work Environments / S. Lahlou (ed.). London: Springer Verlag, 2009. P. 213–236.

*Nosulenko V., Samoylenko E., McAdams S.* L'analyse de descriptions verbales dans l'étude des comparaisons de timbres musicaux // Journal de physique. 1994. V. 4. N° 4. P. 637–640.

- Nosulenko V., Samoilenko E., Welinski P.* HelloWall and Videomaton User Experience. Observation and Evaluation. *Projet Ambient Agoras: Dynamic Information Clouds in a Hybrid World* IST-2000-25134. 2003. Clamart: EDF R&D.
- Parizet E., Amari M., Nosulenko V.* Vibro-acoustical comfort in cars at idle: human perception of simulated sounds and vibrations from 3- and 4-cylinder diesel engines // *International Journal of Vehicle Noise and Vibration*. 2007. V. 2. № 2. P. 143-156.
- Parizet E., Guyader E., Nosulenko V.* Analysis of car door closing sound quality // *Applied Acoustics*. 2008. V. 69. № 1. P. 12-22.
- Parizet E., Nosulenko V.* Multi-dimensional listening test: Selection of sound descriptors and design of the experiment // *Noise Control Engineering Journal*. 1999. V. 47. № 6. P. 227-232.
- Pavard B., Nosulenko V., Samoilenko E.* Reliability analysis and complex collective decisions: A case study in a space control center // *International Journal of Psychology*. 1996. № 31.
- Samoilenko E., McAdams S., Nosulenko V.* Systematic analysis of verbalizations produced in comparing musical timbres // *International Journal of Psychology*. 1996. V. 31. № 6. P. 255-278.
- Samoilenko E. S.* A scheme of analysis of verbal data // *Rapport de recherche sur le projet franco-russe «Homme – Environnement acoustique»*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1991. P. 22-37.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ОБРАЗНОГО БЛОКИРОВАНИЯ ДЛЯ АНАЛИЗА СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ПЛАНА МЫШЛЕНИЯ**

*А. В. Панкратов*

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
г. Ярославль

**Н**ами был проведен ряд экспериментальных исследований, в которых проверялась гипотеза, что успешность решения практических задач определяется способностью человека лабильно переключаться между разноопосредованными представлениями осмысливаемой ситуации. Одно из них, выполненное совместно с С. В. Хакиной, состояло из трех частей.

В первой части методом мышления вслух исследовалось решение испытуемыми вербальных задач, была показана включенность элементов образного плана в процесс решения задач необразного содержания. Испытуемые в соответствии с доминирующими репрезентационными механизмами были разделены на три груп-

пы: «визуализаторы», «вербализаторы» и испытуемые смешанного типа.

Вторая часть была направлена на то, чтобы выяснить, какие приемы решения будут применять выделенные в первой части исследования «визуализаторы», «вербализаторы» и испытуемые смешанного типа, если в процессе решения задач заполнить образный план испытуемых наглядной информацией, не имеющей отношения к содержанию задачи, как будут соотноситься результативности решения задач у испытуемых различных типов. В ходе решения задач применялась разработанная нами по аналогии с методами «вербального блокирования», использовавшимися А. Н. Соколовым (Соколов, 1967) и Н. И. Жинкиным (Жинкин, 1964) методика «образного блокирования». Образный план мы старались заполнить при помощи журналов с иллюстрациями, интересными для испытуемых.

В третьей части аналогичная задача, но уже в отношении внутренней вербализации, решалась при помощи метода «вербального блокирования» А. Н. Соколова. Основные результаты, полученные в данном исследовании, состоят в том, что:

- 1) были выявлены различия «предикации» выстраиваемого образного плана осмысливаемой ситуации задачи у испытуемых, отнесенных к различным типам. Испытуемым смешанного типа был свойственен перевод вербальной задачи в ходе решения из «формально-теоретического» в индивидуальный, практический, действенный, житейский план, т. е. превращение ее в задачу, характерную для практического мышления, адекватное моделирование компонентов проблемной ситуации;
- 2) в ходе исследования было показано, что в процессе решения вербальных задач необразного содержания у испытуемых в процессе решения «всплывают» не только конкретные образы, но и более абстрактные (схемы, таблицы, шкалы), которые способствуют решению. Результативность решения задач при использовании приемов и вербальной, и образной логики выше, чем при оперировании только вербально-логическими приемами. По преобладанию образного или вербально-логического кодов мышления в процессе решения задач нами выделялись три типа испытуемых: «визуализаторы», «вербализаторы» и испытуемые смешанного типа. Применение разработанного нами метода искусственного блокирования образного плана позволило выявить, что при «забивании» образного компонента мышления решение вербальной задачи значительно затруднялось у «визуализаторов». Задача по-прежнему решалась посредством образной логики, перехода на вербально-логический уровень ре-

шения по принципу компенсации не наблюдалось. Аналогичную закономерность мы наблюдали у «вербализаторов» при решении задачи в условиях искусственного блокирования вербально-логического компонента решения. Лабильный переход с одних способов решения на другие по принципу компенсации имел место в процессе решения задач у испытуемых смешанного типа, способных к оперированию приемами, как образной, так и вербальной логики. При этом результативность решения оставалась на высоком уровне при «блокировании» и образного, и вербального плана.

Испытуемые «смешанного типа», активно использующие и вербальные, и образные репрезентационные механизмы, в условиях как вербального, так и образного блокирования, решают задачи лучше, чем «визуализаторы» и «вербализаторы»;

- 3) были выявлены также различия «предикации» выстраиваемого образного плана осмысливаемой ситуации задачи, описанной Р. Арнхеймом (Арнхейм, 1972, 1994), у испытуемых, отнесенных к различным типам. Наиболее ярко они проявлялись в тех случаях, когда чисто «логическая» по своему содержанию задача в ходе решения переводилась испытуемым из «формально-теоретического» в индивидуальный, практический, действенный, житейский план, т. е. превращалась в задачу, характерную для практического мышления. У «визуализаторов» логическое содержание задачи как бы забивалось сугубо конкретным, ситуативным образным планом, а у испытуемых, отнесенных к смешанному типу, образный план выстроенной индивидуальной ситуации собственного действия, включал в себя, моделировал необходимые для решения задачи вербальные и логические компоненты. Таким образом, подтвердилась наша гипотеза, что успешность решения практических задач определяется способностью человека лабильно переключаться между разноопосредованными представлениями осмысливаемой ситуации. Кроме того, наблюдения в ходе эксперимента показали важность способности вместить в сугубо индивидуальные, ситуативные образно-действенные когнитивные компоненты собственной преобразующей активности формально-теоретические знания, полученные ранее в ходе вербального обучения.

Далее мы с В. А. Брагой провели специальное исследование, направленное на изучение свойств образной предикации у различных групп испытуемых («вербализаторы», «визуализаторы» и представители смешанного типа репрезентации). Испытуемым после решения каждой задачи предлагалось ответить на ряд дополнительных

вопросов, призванных выяснить особенности и свойства образной предикации каждого конкретного испытуемого и их адекватность логике решения задачи, т. е. определить, насколько те или иные образы способствуют более успешному и быстрому решению задачи.

В результате по показателю образности достоверные различия были выявлены между группами «визуализаторов» и «вербализаторов» и «вербализаторов» и представителей смешанного типа репрезентации. Наиболее высокие показатели «образности» демонстрируют представители группы «визуализаторов», среднее количество образов по этой группе равно 5,8. Самые низкие показатели в группе «вербализаторов» – 1,52 образа. Большинство представителей данной группы заявляли, что в процессе решения задач никакие образы у них не возникали либо если и возникали, то крайне нечеткие, схематичные, сжатые. «Образы? Да нет, не было вроде <...> я мыслю словами...».

По показателю выделяемых испытуемыми свойств образов достоверные различия были выявлены между всеми тремя группами испытуемых. Из результатов видно, что если среднее количество выделяемых образов у представителей групп «визуализаторов» и смешанного типа примерно одинаково (соответственно: 5,8 и 4,8 символа), то количество выделяемых свойств этих образов значительно больше у представителей группы «визуализаторов» (13,3 образа), чем у представителей смешанного типа (9,5 образа). Кроме того, в группе «визуализаторов» можно выделить две подгруппы испытуемых. К первой подгруппе испытуемых относятся лица, отмечающие наличие образов, но затрудняющиеся в описании их свойств. Ко второй подгруппе относятся испытуемые, чье описание образов было очень подробно и разносторонне. Сравнивая среднее время решения задач по двум этим подгруппам испытуемых, можно сказать, что более успешны в деятельности решения задач были испытуемые, опиравшиеся в процессе решения на более сжатые, схематичные, предикативные образы. Возникающие у второй группы испытуемых подробные образы чрезмерно перегружали восприятие условия, препятствовали успешному его запоминанию и пониманию основных логических связей, присутствующих в задаче. Подобной схематичностью, обобщенностью образной предикации отличается и процесс решения задач у большинства представителей смешанного типа репрезентации (только 20% из испытуемых, отнесенных нами в эту группу, демонстрировали присутствие подробных образов в процессе решения задач). Как было выявлено в первой части нашего исследования, именно представители данного типа продемонстрировали максимальную успешность в решении задач.

Подсчет образов и свойств образов, которые испытуемые обозначили как «мешающие решению», показал, что чем более подробно испытуемые описывают возникающие у них образы, тем больше они выделяют и тех свойств и образов, которые мешали в процессе решения, сбивали с мысли. По данному показателю испытуемых «визуализаторов» можно разделить на те же две группы, что уже описывались нами выше. Этот факт еще раз подтверждает сделанный нами вывод о том, что максимально обобщенная и сжатая форма образной предикации наиболее адекватна логике решения вербальных задач. Нами был также проведен корреляционный анализ полученных данных. Полученные результаты говорят о том, что чем дольше человек решает предложенную задачу, тем больше образов у него возникает, как помогающих при решении, так и препятствующих адекватному пониманию и запоминанию условий задачи.

Выявлено, что наибольшая успешность в решении задач и в адекватности образной предикации у испытуемых смешанного типа презентации.

Наиболее адекватной логике решения вербальных задач является максимально сжатая и схематичная форма образной предикации. Чрезмерная представленность образного компонента в мышлении, отвлекает внимание испытуемых на второстепенные, несущественные признаки образов, не давая распознать основные логические связи условия задачи. Отсутствие же образного компонента в решении задачи, «мышление словами» сопровождается значительно большими временными затратами, чем в случае представленности в нем образного компонента.

Целью работы, проведенной нами совместно с В. В. Петровым, было изучить роль модальностей образного опосредования в решении задач в условиях диалога. В качестве задач исследования было поставлено: выявить ведущий тип модальности образного опосредования у испытуемых; разделить их на группы по два человека на основании сходства их ведущих модальностей образного опосредования; изучить влияние различных модальностей образного опосредования на процесс и результативность диалогического решения задач; изучить влияние организации условий задач на эффективность их решения в группах со схожими модальностями умственных образов.

В качестве гипотез были предложены следующие положения:

- существуют склонности к оперированию вербально-логическими приемами, либо образами, либо и тем и другим в ходе решения логических задач (соответственно вербализация, визуализация, смешанный тип);



- успешность решения этих задач в условиях диалога зависит от конгруэнтности организации их условий ведущим модальностям умственных образов участников диалога;
- успешность решения логических задач в условиях диалога зависит от лабильности переключения между оперированием вербально-логическими и образными конструкциями, следовательно, успешнее всех проявят себя группы со «смешанным типом» образного опосредования.

Исследование проходило в два этапа (исследовательский и экспериментальный), каждый из которых проходил в три серии. Цель первого этапа – выявить ведущую модальность образного опосредования у испытуемых: первая серия – решение логической задачи методом «мышления вслух» в обычных условиях, вторая серия – решение другой задачи в условиях образных помех, третья серия – решение третьей задачи в условиях блокирования вербального компонента, модификации метода А. Н. Соколова, где таковым выступал художественный текст, транслируемый через аудиокolonки в процессе размышления вслух испытуемыми. На втором этапе испытуемые были разделены на три группы на основании выявленных на первом этапе ведущих модальностей образного опосредования, каждую из которых мы делим на экспериментальные диалогические группы по два человека. Им предлагалось совместно решить, размышляя вслух, логические задачи в обычных условиях. Разделение на серии происходило в зависимости от типов организации условий задач: первая серия – многозначное условие задачи; вторая серия – в изложении условия преобладал абстрактный вербальный материал; третья серия – в изложении условия преобладал визуальный материал (прилагалась схема).

Полученные в ходе работы результаты подтверждают наши гипотезы и позволяют сделать следующие выводы.

- 1 Лабильные переходы по принципу компенсации были зафиксированы только в группах смешанного типа. Вследствие чего можно утверждать наличие определенной фиксированной характеристики когнитивных процессов как модальность умственных образов у субъекта.
- 2 Успешность диалогического решения логической задачи зависит от конгруэнтности организации условия этой задаче модальности умственных образов решающего ее субъекта. Следовательно, мы можем предположить, что действительно организация условий задачи влияет на организацию построения ее решения и выбора способа их репрезентации у решающего ее субъекта. Но есть

и еще одна независимая переменная, обуславливающая успешность этой организации, – модальность возникающих умственных образов у самого субъекта, как операциональная склонность к выделению определенных приоритетов в условии задачи.

- 3 Успешность решения логических задач в условиях диалога связана с лабильностью переключения между оперированием вербально-логическими приемами и образами у участников. Испытуемые – представители смешанного типа и диалогические группы, состоящие из них, – смогли эффективно решать все задачи в любых условиях, демонстрируя почти неизменный результат и хорошее время выполнения. «Визуализаторы» могли ярко и объективно транслировать именно образное понимание объекта и проблемы задачи, а не заключительный продукт своего мышления (как вербализаторы), что значительно облегчало понимание и взаимопонимание их собеседников, но не способствовало успешному решению.

## Литература

- Арнхейм Р. Образ и мысль // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. Ч. 1. Душанбе: 1972. С. 31–50.
- Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. № 6. 1964.
- Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. М.: Просвещение, 1967.

## ИССЛЕДОВАНИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЗАДАЧИ ВЫБОРА П. УЭЙЗОНА

*М. О. Пичугина, В. Ф. Спиридонов*

Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва

## Введение

Одной из основных линий исследования человеческого мышления является изучение способности к умозаключениям, с помощью которых люди выводят новое знание, исходя из того, что им уже известно. В частности, широко изучаются дедуктивные умозаключения, с необходимостью следующие из исходных посылок. Условное утверждение «Если А, то В» состоит из антецедента (р) «Если А» и консеквента (q) «то В». Одно из существенных правил о том, как де-

лять выводы, в рамках условного высказывания носит название *modus ponens* (Если А, то В. А следовательно, В). Вывод в соответствии с этим правилом намного проще для человека, чем в соответствии с правилом *modus tollens* (Если А, то В. В неверно. Следовательно, и А неверно) (см., например: Evans, 2005). Одним из наиболее ярких примеров неспособности применения *modus tollens* является задача выбора П. Уэйзона (Wason, 1966, 1968).

Испытуемому предъявляются 4 карточки:

Е	К	4	7
р	не-р	q	не-q

Ему сообщают, что каждая карточка на одной стороне имеет букву, а на другой – цифру. Задача состоит в том, чтобы оценить справедливость следующего правила, относящегося только к этим четырем карточкам: Если на одной стороне карточки изображена гласная буква, то на другой ее стороне – четное число. От испытуемого требуется перевернуть только те карточки, которые необходимо и достаточно перевернуть, чтобы оценить справедливость правила. Большинство испытуемых переворачивают карточки Е и 4, что является логически неверным выбором. Правильный ответ – перевернуть карточки Е и 7, потому что нечетное число на обороте карточки с Е опровергло бы правило, как и гласная буква на обороте карточки с 7. Испытуемые, таким образом, демонстрировали тенденцию к заблуждению, которое называется подтверждение следствия, переворачивая карточку с 4, и неспособность использования *modus tollens* для определения ложности предпосылки (неспособность перевернуть карточку с 7). Подобные тенденции проявляются и при решении других логических задач.

## 1 Исследования дедуктивного мышления человека на примере решения задачи выбора П. Уэйзона

Значительное количество исследований было посвящено выяснению причин появления данных тенденций. Уэйзон с коллегами (Wason and Shapiro, 1971; Wason, 1966, 1968) варьировали экспериментальные условия, пытаясь найти те, при которых испытуемые перестанут совершать систематические ошибки. Например, вступали с испытуемым в диалог, целью которого было наведение испытуемого на противоречие в основании его выбора и в расшиф-

ровке той роли, которая играет каждая карточка в подтверждении или опровержении правила, что вело к пониманию испытуемым значимости карточки с 7. Также они изменяли материал задачи, меняя правило с букв и цифр на более реальное, конкретное содержание задачи (поездки на транспорте – Wason and Shapiro, 1971; конверты с марками – Johnson-Laird, Legrenzi and Legrenzi, 1972; и т. д.). Конкретный материал немного улучшал ситуацию, однако не менял ее кардинальным образом.

Большое количество конкурирующих теорий (см., например: Johnson-Laird, 1983; Johnson-Laird & Byrne, 1991; Oaksford & Chater, 1994; Green, 1995b; Evans & Lynch, 1973) предлагали самые разные психологические механизмы, объясняющие трудность для решения задачи выбора Уэйзона. При этом все они постулировали особый («логический») характер мышления, которое используется при решении этой задачи. Названные теории, по нашему мнению, недостаточны для объяснения особенностей репрезентации этой задачи, которые влекут за собой наиболее частотный способ ее решения (выбор в качестве решения карточек E и 4, т. е. карточек с антецедентом и консеквентом).

## **2 Экспериментальное исследование репрезентации задачи выбора П. Уэйзона**

Целью нашего исследования было изучение репрезентации задачи выбора Уэйзона, лежащей в основе ее решения.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

- 1 Задача выбора Уэйзона решается с помощью обратимой операции (в смысле Ж. Пиаже).
- 2 Задача выбора Уэйзона репрезентирована с помощью двух обратимых связей:  $p$  и  $q$  и  $\text{не-}p$  и  $\text{не-}q$ .

Под операцией обратимости мы подразумеваем ментальную процедуру, которая переводит предмет из состояния A в состояние B и обратно, не изменяя его, или устанавливает симметричные связи между объектами, опять-таки не внося в них изменений. Примером может служить упорядочивание объектов по величине, когда больший объект располагается правее, чем меньший объект, или, как в нашем случае, когда логическая связь «Если A, то B» также значит для испытуемых «Если B, то A».

Для проверки выдвинутой нами гипотезы было спланировано и проведено экспериментальное исследование, состоящее из двух серий.

### 2.1. Первая экспериментальная серия

Первая серия эксперимента была направлена на проверку гипотезы об операции обратимости. Эксперимент состоял в решении каждым испытуемым ( $n = 23$ ) десяти задач, разработанных по аналогии с задачей Уэйзона – двух задач с «абстрактным» материалом (например, задача с правилом: *Если на одной стороне карточки написана гласная буква, то на другой ее стороне – четное число*) и трех задач с «реальным» материалом (*Если на одной стороне карточки написано «время больше 22:00», то на другой ее стороне – «безалкогольный напиток»*). Для проверки наличия операции обратимости каждая задача, при неизменности карточек, предъявлялась испытуемому с «прямым» (*Если на одной стороне карточки написана гласная буква, то на другой ее стороне – четное число*) и «обратным» правилом (*Если на одной стороне карточки написано четное число, то на другой ее стороне – гласная буква*). Все задачи предъявлялись в случайном порядке. Для того чтобы проверить, действительно ли испытуемый решает задачу, а не выбирает карточки случайно, после решения каждой задачи он должен был придумать аналогичную задачу. В расчет брались только те испытуемые ( $n = 21$ ), у которых составленная задача соответствовала предъявляемой им задаче, т. е. правило к своей задаче и ответы на нее были аналогичны предъявленной для решения.

**Экспериментальная гипотеза:** решения задач при прямой и обратной формулировке правила будут одинаковыми.

### 2.2. Результаты и обсуждение первой экспериментальной серии

По всем типам задачи нами анализировались соответствия между решениями данными испытуемым задачами, придуманными ими самими и обратными задачами. Они оказались высоко значимыми (биномиальный критерий,  $p < 0,0001$ ). Различия в успешности решения между разными типами задач по критерию Макнимара не достигали уровня значимости. Таким образом, выдвинутая экспериментальная гипотеза подтвердилась, и мы можем говорить об использовании нашими испытуемыми обратимой операции для решения задачи Уэйзона.

Проиллюстрируем обнаруженные соответствия. Например, испытуемому предъявлялся следующий набор карточек:

Руки	Ноги	Перчатки	Носки
------	------	----------	-------

Задача с «прямым» правилом: *Если на одной стороне карточки написано «руки», то на другой ее стороне – «перчатки»*. Испытуемый

№ 14 в качестве решения выбирает карточку «Руки» и карточку «Перчатки».

Затем испытуемый придумывает аналогичную задачу:

Нос	Рука	Платок	Браслет
-----	------	--------	---------

Правило к ней: *Если на одной стороне карточки написано «нос», то на другой ее стороне – «платок»*, при этом правильным ответом испытуемый считает «Нос» и «Платок». Через некоторое количество других задач испытуемый получает первую задачу,

Руки	Ноги	Перчатки	Носки
------	------	----------	-------

но с «обратным» правилом: *Если на одной стороне карточки написано «перчатки», то на другой ее стороне – «руки»*. Испытуемый в качестве решения также выбирает карточки «Руки» и «Перчатки» и в том же порядке, что и в задаче с «прямым» правилом.

Аналогичная задача испытуемого:

Нос	Палец	Платок	Наперсток
-----	-------	--------	-----------

Правило к ней: *Если на одной стороне карточки написано «нос», то на другой ее стороне – «платок»*. Перевернуть надо «Нос» и «Платок».

### 2.3. Вторая экспериментальная серия

Вторая серия экспериментального исследования была направлена на проверку гипотезы о наличии двух обратимых связей в репрезентации задачи выбора. Каждый испытуемый ( $n = 40$ ) решал две полные (например, классическая задача выбора) и две редуцированные (только с двумя карточками –  $p$  и  $не-q$ ) задачи с абстрактным и конкретным материалом. Редукция была произведена нами для проверки предположения, что и в этом случае репрезентация испытуемого не изменится.

После решения каждой задачи испытуемый отвечал на ряд вопросов:

- Что написано на другой стороне карточек: 1-й, 2-й, 3-й, 4-й? (1-й и 2-й, в случае задач с редуцированным количеством карточек?)
- $p$  – может ли на другой стороне быть  $q$ ? А  $не-q$ ? А знак \$?
- $Не-p$  – может ли на другой стороне быть  $не-q$ ? А  $q$ ? А знак \$?

- Q – может ли на другой стороне быть p? А не-p? А знак \$?
- Не-q – может ли на другой стороне быть не-p? А p? А знак \$?

Вопрос о том, может ли там быть нарисован знак \$, задавался для контроля понимания испытуемым условия задачи (как и в экспериментах Уэйзона каждому испытуемому до предъявления правила давалась инструкция, что может быть изображено на одной и другой стороне каждой из карточек: например, *На одной стороне буква, а на другой цифра*).

#### Экспериментальные гипотезы:

- 1) испытуемые попарно свяжут карточки p и q и не-p и не-q;
- 2) задачи с редуцированным количеством карточек будут решаться так же, как и полные задачи.

#### 2.4. Результаты и обсуждение второй экспериментальной серии

Сочетание ответов испытуемых, свидетельствующих о связи карточек p и q и не-p и не-q, оказалось высоко значимым как для полных, так и для редуцированных задач (биномиальный критерий, в обоих случаях  $p < 0,0001$ ). Из чего мы можем сделать вывод о том, что испытуемые репрезентируют задачу выбора, как две обратимые связки между antecedентом и консеквентом и не-antecedентом и не-консеквентом. Таким образом, если реконструировать репрезентацию классического варианта задачи выбора с правилом: *Если на одной стороне карточки написана гласная буква, то на другой ее стороне – четное число, она будет следующая (оборотные стороны карточек, с точки зрения испытуемого):*

Четное число	Нечетное число	Гласная буква	Согласная буква
--------------	----------------	---------------	-----------------

#### 2.5. Общее обсуждение результатов

Полученные результаты первой экспериментальной серии свидетельствуют о наличии обратимой операции, лежащей в основании решения задачи Уэйзона. Для испытуемых не было разницы в прямой и обратной задаче, что нашло свое отражение в высокой частоте соответствующих друг другу ответов, хотя с точки зрения формальной логики, при изменении правила задача становится иной по своему содержанию. Однако испытуемые репрезентировали обе задачи как одинаковые, где консеквент полностью соответствовал antecedенту и наоборот. Таким образом, правило «Если A, то B» также означало для испытуемых «Если B, то A». Мы считаем, что именно подобная операция обратимости является причиной

того, что большинство испытуемых неправильно (с точки зрения правил дедукции) решают данную задачу, подтверждая правило, а не опровергая его. Об этом свидетельствует преобладание в исследованиях ответов Е и 4, а не Е и 7.

Полученные результаты второй экспериментальной серии свидетельствуют о том, что задача выбора репрезентирована не с помощью одного правила, данного в условии, а с помощью двух обратимых связей, соединяющих  $p$  и  $q$  и  $\neg p$  и  $\neg q$ . Соответственно, даже решая задачу Уэйзона правильно с точки зрения дедуктивной логики (выбором  $p$  и  $\neg q$ ), испытуемые не опровергали данное им правило, а подтверждали второе правило.

Можно сделать вывод о том, что данная задача не актуализирует правил дедуктивного вывода (*modus ponens* и *modus tollens*) и не является валидной для психологического исследования форм логического мышления.

## Литература

- Джонсон-Лэйрд Ф., Уэйзон П. Проверка гипотез // Хрестоматия по психологии мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ-Астрель, 2008. С. 415–421.
- Evans J. S. B. T. Deductive reasoning // The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning / Ed. by Keith J. Holyoak, Robert G. Morrison. Cambridge University Press, 2005. P. 169–209.
- Evans J. S. B. T. & Lynch J. S. Matching bias in the selection task // British Journal of Psychology. 1973. № 64. P. 391–397.
- Johnson-Laird P. N. Mental models. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1983.
- Johnson-Laird P. N. & Byrne R. M. J. Deduction. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.
- Johnson-Laird P. N., Legrenzi P. & Legrenzi M. S. Reasoning and a sense of reality // British Journal of Psychology. 1972. № 63. P. 395–400.
- Oaksford M., Chater N. A Rational Analysis of the Selection Task as Optimal Data Selection // Psychological Review. 1994. V. 101. № 4. P. 608–631.
- Wason P. C. Reasoning // New horizons in psychology / B. Foss (ed.). Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin, 1966. P. 135–151.
- Wason P. C. Reasoning about a rule // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1968. № 20. P. 273–281.
- Wason P. C. & Shapiro D. Natural and contrived experience in a reasoning problem // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1971. № 23. P. 11–63.



# **СРАВНЕНИЕ ОБЪЕМА РАБОЧЕЙ ПАМЯТИ У ПРОФЕССИОНАЛОВ И НОВИЧКОВ В СФЕРЕ ЛИНГВИСТИКИ**

*В. Ф. Спиридонов, Д. М. Орлова*

Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва

*О. В. Фёдорова, А. А. Ципенко*

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,  
г. Москва

## **Введение**

Термин «рабочая память» впервые был использован в работах Миллера, Галантера и Прибрама (1960), затем с 1974 г. активно разрабатывался А. Д. Бэддели. Рабочая память – это система, участвующая в хранении и манипулировании текущей информацией. Данное понятие близко к понятию кратковременной памяти, но отличается тем, что рабочая память сочетает в себе одновременно функции памяти и регуляторных процессов (Baddeley, 1999).

Целями данного исследования являются: выявление различий в объеме рабочей памяти между профессионалами и новичками в сфере лингвистики и сравнение полученных результатов с контрольной выборкой. Гипотеза заключается в том, что успешность запоминания «профессиональных» стимулов экспертами будет выше, чем у новичков и у контрольной группы, что связано с большей «знакомостью» (термин Бэддели) специальных терминов для этой группы испытуемых.

## **1 Рабочая память как объект исследования**

Наиболее известная модель рабочей памяти принадлежит А. Д. Бэддели и Г. Хитчу (1974). По Бэддели, рабочая память – это система, которая позволяет удерживать в памяти одновременно и связно несколько элементов информации (Baddeley, 1999). В ходе решения какой-либо задачи рабочая память является временным хранилищем для промежуточной информации. Этот вид памяти является актуальным при решении задач в уме, переработке текущей информации, размышлении и проч. Объем рабочей памяти ограничен: материал, не используемый в данный момент для решения поставленной задачи, либо переходит в долговременную память, либо

теряется. Основным компонентом, входящим в структуру рабочей памяти, является центральный процессор, который координирует работу двух других подсистем – фонологической или артикуляторной петли и пространственно-визуального блокнота.

В последние годы модель Бэддели получила развитие: автор предложил ввести в ее структуру эпизодический буфер (episodic buffer) (см. ниже рис. из Baddeley, 2000), который представляет собой систему, получающую информацию разных модальностей. Этот буфер является хранилищем эпизодов или сцен, при этом системы, использующие разные модальности, разделены между собой. Также предполагается, что этот буфер обеспечивает связь между рабочей и долговременной эпизодической памятью. Эпизодический буфер располагается между сенсорным регистром и центральным процессором и обеспечивает постоянный уровень ориентированности субъекта в окружающей действительности при выполнении той или иной деятельности.

В буферы рабочей памяти одновременно поступает как стимуляция из окружающей среды, так и следы, хранящиеся в долговременной памяти (семантической, эпизодической или автобиографической), необходимые для решения текущей задачи. Время хранения



Рис. 1. Структура рабочей памяти по Baddeley, 2000

информации в рабочей памяти, как и в кратковременной, может варьироваться от нескольких секунд до нескольких минут.

Разработано несколько методик, направленных на измерение объема вербального компонента рабочей памяти. Одной из них является методика Данеман и Карпентер (Daneman, Carpenter, 1980). Эти авторы вслед за Бэддели утверждают, что в процессе понимания и интерпретации текста или сообщения в рабочей памяти человека происходят процессы, связанные как с пассивным хранением поступающей информации, так и с ее активной обработкой. Методики, направленные на определение объема кратковременной памяти, учитывают только первую составляющую и не уделяют внимания индивидуальным различиям испытуемых, хотя, по мнению Данеман и Карпентер, эти различия возникают не вследствие различий в объеме рабочей памяти, а именно как результат лучшей или худшей способности испытуемых эффективно распределять имеющиеся ресурсы рабочей памяти, отводя какую-то часть для хранения поступающей информации, а другую – для ее обработки. Методика Данеман и Карпентер (reading span) позволяет учесть оба фактора.

Несмотря на то, что метод Данеман и Карпентер до сих пор подвергается критике со стороны исследователей, на настоящий момент пока не создано более адекватного теста на определение объема артикуляторной петли, поэтому reading span является самым распространенным измерительным инструментом в психологии и психолингвистике.

На данный момент в России не существует стандартизированных методик, направленных на определение объема рабочей памяти, поэтому одной из целей настоящей работы выступает разработка русскоязычного варианта теста reading span.

## **2 Сравнение объема рабочей памяти у профессионалов и новичков в сфере лингвистики**

### *2.1. Гипотезы*

Данное исследование посвящено выявлению различий и измерению объема рабочей памяти у лингвистов-профессионалов и лингвистов-новичков.

Мы выбрали профессиональную группу лингвистов, потому что для этой выборки можно разработать удобные критерии экспертности: работа в сфере лингвистики предполагает знание специальной терминологии и наличие специального обучения на соответствующем (вербальном) материале.

Сформулированная гипотеза заключается в том, что объем рабочей памяти непостоянен и зависит от качества стимулов. Таким образом, согласно нашей гипотезе, объем рабочей памяти у новичков и неспециалистов на профессиональные стимулы (в данном случае лингвистические термины) будет ниже, чем у профессионалов.

### 2.1. Эксперимент

В исследовании приняло участие в общей сложности 64 испытуемых: 22 «нелингвиста» – людей, не имеющих отношения к лингвистике с высшим или неоконченным высшим образованием разных направлений; 23 «новичка» – студента 2–4 курсов лингвистических факультетов МГУ и РГГУ; 19 «экспертов», имеющих оконченное высшее образование в области лингвистики и работающих в данной области, а также студентов 5 курсов и аспирантов лингвистических факультетов МГУ и РГГУ.

В качестве стимульного материала был использован адаптированный тест *reading span*, состоящий из трех серий – с лингвистическими терминами (например, «В парсии и талышском только слово «бог» не подвергается *ротацизму*»), с омонимами (например, «Слово с ударением не на последнем слоге называется *баритоном*») и с общей лексикой (например, «Полотно Малевича стояло под покрывалом, пока шел *аукцион*») в качестве последних слов предложений, которые требовалось запомнить. Каждая серия состояла из 100 предложений, разбитых на 25 групп, поделенных на 5 блоков, из 2, 3, 4, 5 и 6 предложений. Каждый испытуемый проходил все три типа лексик; порядок ее предъявления был случайным.

Перед испытуемым на экране поочередно появлялись предложения (испытуемый сам регулировал скорость их появления), которые тот читал вслух. При появлении пустого экрана испытуемого просили воспроизвести последнее слово каждого предложения. Эксперимент прекращался в тот момент, когда испытуемый не мог воспроизвести ни один блок из группы.

Между сериями испытуемым на 10–15 минут предъявлялось интерферирующее задание.

## 3 Результаты и обсуждение

### 3.1. Результаты

- 1 Сравнение эффективности запоминания тремя группами испытуемых трех типов лексик показало значимое влияние на успешность запоминания фактора группы ( $F(2,3029) = 211,588$ ,

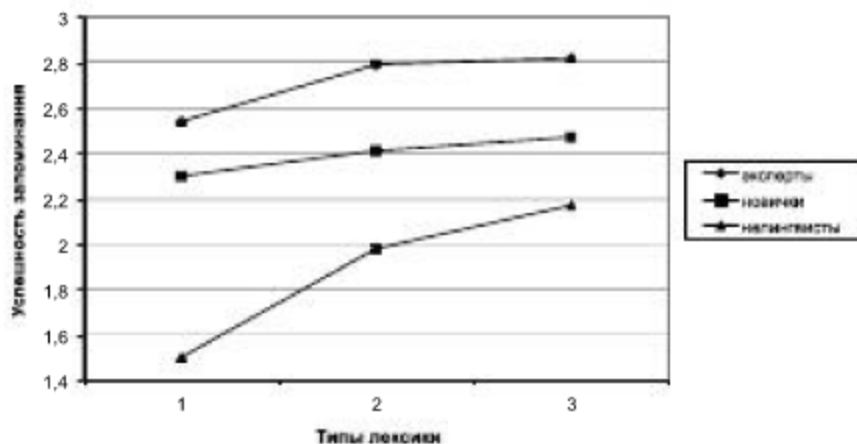


Рис. 2. Успешность запоминания трех типов лексики тремя группами испытуемых, 1 – термины, 2 – омонимы, 3 – общая лексика

$p < 0,0001$ ), фактора материала ( $F(2,3029) = 45,562$ ,  $p < 0,0001$ ) и взаимодействие названных факторов между собой ( $F(4,3029) = 45,562$ ,  $p < 0,0001$ ) (см. рисунок 2).

- 2 Затем с помощью однофакторного дисперсионного анализа мы сравнили эффективность запоминания трех названных видов лексики в рамках каждой из экспериментальных групп. Во всех случаях мы выявили значимые различия.
  - А) Для группы экспертов ( $F(2,1069) = 8,012$ ,  $p < 0,0001$ ). Дополнительная проверка с помощью апостериорных тестов продемонстрировала, что значимыми оказались различия между успешностью выполнения первого (термины) и третьего (общая лексика) субтестов (множественные сравнения по методу T2 Тамхейна,  $p = 0,001$ ), первого и второго (омонимы) субтестов (множественные сравнения по методу T2 Тамхейна,  $p = 0,005$ ); между вторым и третьим субтестом значимых различий выявлено не было.
  - Б) Для группы новичков ( $F(2,1094) = 3,295$ ,  $p = 0,037$ ). Дополнительная проверка с помощью апостериорных тестов продемонстрировала, что значимыми оказались различия только между первым и третьим субтестами (множественные сравнения по методу T2 Тамхейна,  $p = 0,045$ ).
  - В) Для группы «нелингвистов» ( $F(2,864) = 69,627$ ,  $p < 0,0001$ ). Значимые различия были выявлены между всеми тремя субтестами (везде множественные сравнения по методу T2 Тамхейна,  $p = 0,001$ ).

### 3.2. Обсуждение результатов

Было выявлено, что объем вербального компонента рабочей памяти у лингвистов значимо больше, чем у других групп испытуемых, независимо от типа запоминаемой лексики. Группа новичков занимает промежуточное положение между профессионалами и нелингвистами. При этом была показана зависимость объема вербальной рабочей памяти от вида запоминаемой лексики: у всех трех выборок житейская лексика запоминалась значимо лучше, чем лингвистические термины. При этом лингвисты запоминали профессиональные термины лучше, чем другие группы испытуемых, что может быть объяснено действием фактора «знакомости», предложенного Бэддели. Однако структура полученных результатов не во всем соответствует предсказаниям описанной выше модели А. Бэддели и требует перепроверки и теоретического осмысления.

## Литература

- Миллер Дж., Галантер Е. и Прибрам К. Планы и структура поведения. М.: Прогресс, 1964.
- Печенкова Е. В., Федорова О. В. Тест по определению объема рабочей памяти: апробация на русском материале // Русский язык: исторические судьбы и современность: Труды и материалы III Международного конгресса исследователей русского языка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. С. 20–23.
- Федорова О. В. Основы экспериментальной психолингвистики: Рабочая память и понимание речи. Учеб. пособие для студентов 3 курса отделения ТиПЛ. М.: Спутник+, 2010.
- Baddeley A. D. The episodic buffer: A new component of working memory? // Trends in Cognitive Sciences. № 4. 2000. P. 417–423.
- Baddeley A. D. Essentials Of Human Memory. UK: University Of Bristol, 1999.
- Baddeley A. D. Is working memory still working // American Psychologist, 2001. P. 851–863.
- Daneman M., Carpenter P. A. Individual differences in working memory and reading // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. V. 19. 1980. P 450–466.
- Gathercole S. E., Baddeley A. D. Working memory and language. Essays in cognitive psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993.
- Walenski M., Figueroa S., Swinney D. A. The sentence memory task // 10<sup>th</sup> Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing. Santa Monica, 1997.
- Waters G. S. and Caplan D. The measurement of verbal working memory capacity and its relation to reading comprehension // The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental Psychology. V. 49 (1). 1996. P. 51–79.

# ВЕЛИЧИНА ИЛЛЮЗИИ ПОНЦО У ЛИЦ С РАЗНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ\*

*И. И. Шошина*

Институт физиологии им. И. П. Павлова, г. Санкт-Петербург  
Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

## Введение

Неотъемлемой частью зрительного восприятия являются иллюзии, закономерно возникающие при отражении некоторых пространственных свойств предметов (длины отрезков, величины предметов и углов, расстояний между предметами, формы) и движения. Изучению природы зрительных иллюзий посвящено немало работ, однако подавляющее большинство из них выполнены в свете так называемой объектной парадигмы. Крайне мало изучен целый класс субъективных детерминант: опыт, индивидуально-личностные особенности наблюдателя, стратегии и способы выполнения различного рода задач.

Стратегии мышления или когнитивный стиль характеризуют индивидуальную специфику познавательной сферы. «Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, оценивании происходящего» (Холодная, 2004). Когнитивный стиль характеризуется несколькими показателями, среди которых: полезависимость/полнезависимость, импульсивность/рефлексивность, аналитичность/синтетичность, гибкость/ригидность. Можно сказать, что различные когнитивно-стилевые особенности выступают в качестве своеобразных механизмов адаптации личности, обеспечивая адекватное отражение действительности и решение различного рода задач (Чекалина, 2008).

Цель настоящего исследования – определить связь между показателями когнитивного стиля и точностью зрительного восприятия размера в условиях иллюзии Понцо.

Иллюзия Понцо проявляется в неправильном восприятии длины отрезков, расположенных в условиях двух сходящихся линий (рисунок 1). Исследование особенностей возникновения этой иллюзии, равно как и других, у лиц с разным когнитивным стилем бу-

\* Исследование выполнено при поддержке Сибирского федерального университета.

дет способствовать пониманию механизмов возникновения иллюзий. Кроме того, изучение факторов, влияющих на эффективность зрительного восприятия, имеет важное значение для специалистов по профессиональному отбору летчиков, диспетчеров, операторов и наблюдателей самого разного типа.

### **Объекты и методы исследования**

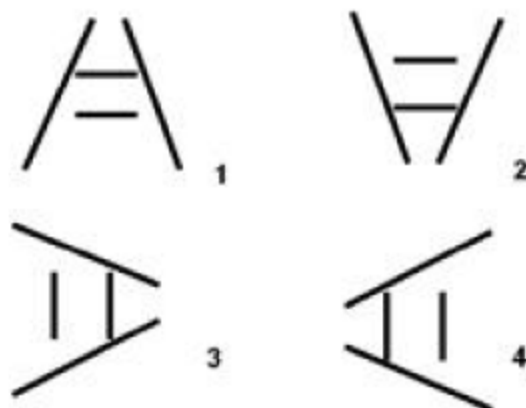
В исследовании участвовали в общей сложности 138 человек в возрасте от 17 до 35 лет с нормальной или скорректированной до нормы остротой зрения.

Для оценки показателей когнитивного стиля использовали следующие методики: тест «Включенные фигуры» К. Готтшальдта – для определения типа психологической дифференциации, тест словесно-цветовой интерференции Струпа – для установления типа познавательного контроля, «Тест сходных фигур» Дж. Кагана – для определения стиля импульсивность/рефлексивность, методику свободной сортировки объектов Р. Гарднера – для определения способа категоризации.

Количественную регистрацию величины зрительной иллюзии Понцо осуществляли с помощью специально разработанной компьютерной программы. На экран монитора последовательно выводили четыре фигуры Понцо со стандартным взаимным расположением элементов и их размеров. Фигуры различались только пространственной ориентацией (рисунок 1). Длина параллельных отрезков составляла 18 мм, вертикалей – 60 мм, толщина всех элементов – 2 пикселя. Сравнимые параллельные отрезки в этих фигурах физически были одинаковыми. Центр экрана монитора располагали на уровне глаз на расстоянии 70 см. При предъявлении изображения испытуемого просили сравнить длину нижнего и верхнего отрезков. Затем сообщали испытуемому, что помощник экспериментатора будет изменять длину нижнего отрезка, а испытуемый должен сказать «стоп», как только отрезки, по его мнению, станут равными. Разница в длине референтного и тестового отрезков фиксировалась автоматически. Чем больше была эта разница, тем более склонен к иллюзии Понцо был испытуемый. Время рассматривания фигуры не ограничивали. В случае неуверенности в том, что отрезки равны, испытуемому предоставляли возможность вернуться на необходимое число шагов назад к исходному размеру тестового отрезка или, наоборот, увеличить его длину.

Для фиксации положения головы испытуемого использовали стандартную лобно-подбородную подставку.





**Рис. 1.** Фигуры Понцо, использованные в исследовании. Цифрами 1, 2, 3, 4 показан порядок вывода на экран монитора фигур Понцо с разной ориентацией в пространстве

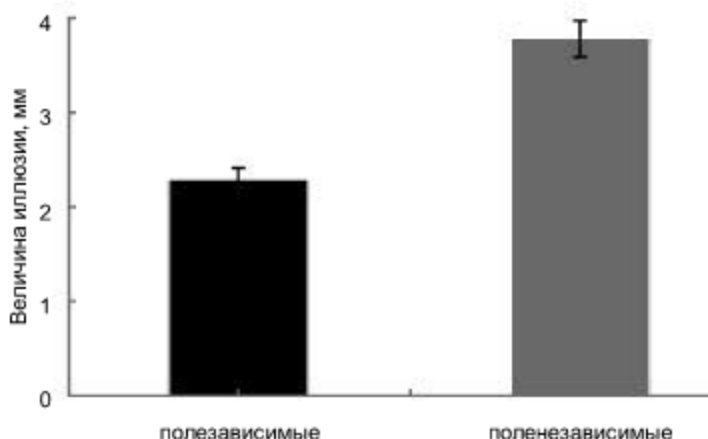
Статистический анализ полученных данных выполнен с помощью Т-критерия Стьюдента, критерия Манна–Уитни (в случае, когда сравниваемые выборки существенно отличались по количеству человек), а также корреляционного анализа пакета статистических программ SPSS-13.

## Результаты и обсуждение

При сравнении величины иллюзии Понцо у лиц с полезависимым и полнезависимым когнитивным стилем установлено следующее. Средняя величина иллюзии в группе с полезависимым стилем составила 3,8 мм, в группе с полнезависимым стилем – 2,3 мм (рисунок 2;  $p = 0,0004$ ).

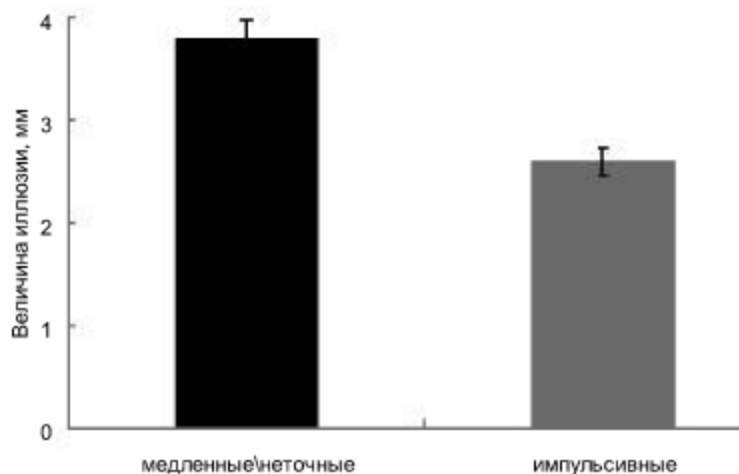
Таким образом, лица с полнезависимым стилем психологической дифференциации, в меньшей мере подверженные влиянию внешнего поля, способные преодолевать сложноорганизованный контекст, ориентироваться при принятии решений на имеющиеся знания и опыт, а не на внешние ориентиры, демонстрируют достоверно большую точность в восприятии размера отрезков в условиях иллюзии Понцо, чем с полезависимым когнитивным стилем.

В ходе обработки данных по показателю импульсивный/рефлексивный когнитивный стиль, который оценивался с помощью методики Когана «Сравнение похожих рисунков», помимо двух основных групп сформировались две дополнительные. Полюс импульсивности оказался «расщепленным» на два субполюса – быстрые/неточ-



**Рис. 2.** Величина иллюзии Понцо у лиц с полнезависимым и полезависимым когнитивным стилем. Здесь и далее на рисунках 3–5 вертикальные планки у каждого столбика – планки погрешностей с относительными ошибками

ные (собственно импульсивные) и быстрые/точные. Аналогично и полюс рефлексивности оказался представленным двумя субполюсами – медленные/точные (рефлексивные) и медленные/неточные. Различия в точности восприятия размера обнаружены только между группами медленных/неточных и импульсивных. Средняя величина иллюзии в группе с медленным/неточным стилем составила 3,8 мм, в группе с импульсивным – 2,6 мм (рисунок 3;  $p = 0,01$ ).



**Рис. 3.** Величина иллюзии Понцо у лиц с медленным/неточным и импульсивным когнитивным стилем

Таким образом, лица с импульсивным стилем, склонные быстро принимать решение в ситуации когнитивного конфликта или множественного выбора, выдвигающие гипотезы без достаточной их проверки и без учета всех возможных альтернатив, более точны в оценке размера отрезков в условиях иллюзии Понцо, чем «медленные/неточные».

Корреляционный анализ данных по величине иллюзии Понцо у лиц с разным типом познавательного контроля свидетельствует о слабой зависимости между этими показателями  $r = 0,17$ . Средняя величина иллюзии в группе испытуемых с гибким типом познавательного контроля составила 2,8 мм, в группе с ригидным когнитивным стилем – 3,3 мм (рисунок 4).

Оценка достоверности различий с помощью критерия Манна-Уитни указывает на тенденцию к тому, что лица с гибким типом познавательного контроля менее склонны к иллюзии Понцо, т. е. более точны в оценке размера отрезков, чем лица с ригидным типом познавательного контроля ( $p = 0,06$ ).

Гибкость/ригидность характеризует степень субъективной трудности при смене способов деятельности. «Гибкие» испытуемые, по сравнению с «ригидными» испытуемыми, в процессе решения сенсорных задач зрительного и слухового различения, направления смещения критерия наблюдателя более адекватны условиям, поскольку операции по перестройке критерия наблюдателя более гибкие и точные (Бардин, Войтенко, 1986; Кочетков, Скотникова, 1993). К. В. Бардин отмечает, что у «гибких» испытуемых быст-

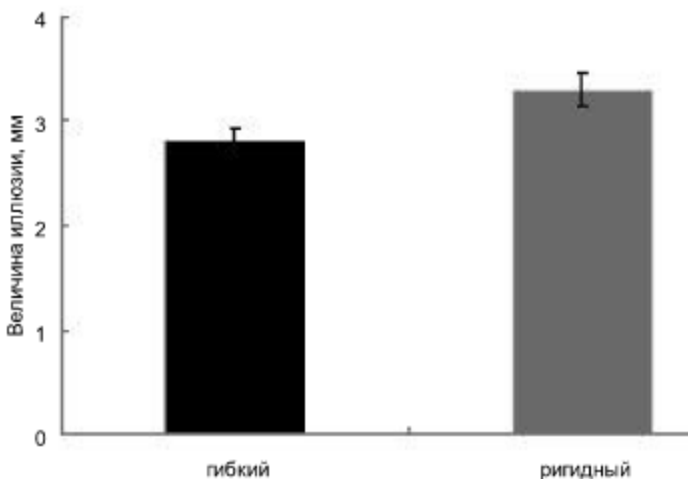
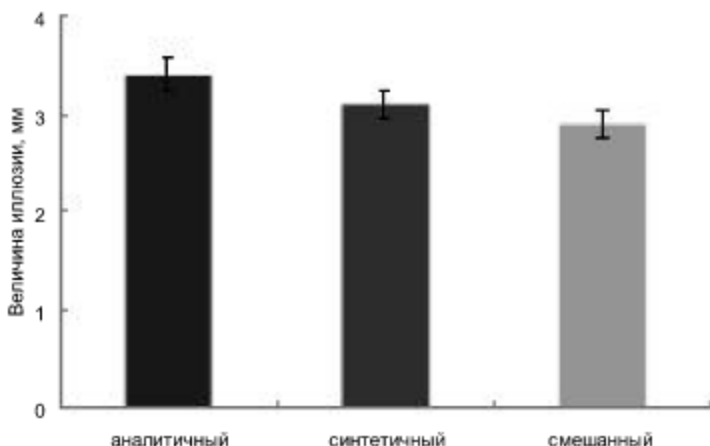


Рис. 4. Величина иллюзии Понцо у лиц с гибким и ригидным типом познавательного контроля



**Рис. 5.** Величина иллюзии Понцо у лиц с аналитичным и синтетичным когнитивным стилем

рее проходит формирование новых осей в сенсорном пространстве, по сравнению с «ригидными».

При анализе данных исследования по показателю когнитивного стиля аналитичность/синтетичность сформировалась дополнительная группа – лица со смешанным когнитивным стилем. Средняя величина иллюзии Понцо у лиц с аналитичным стилем составила 3,4 мм, в группе с синтетичным стилем – 3,1 мм, в группе со смешанным стилем – 2,9 (рисунок 5;  $p = 0,6$ ).

Результаты статистической обработки полученных данных свидетельствуют об отсутствии различий в точности восприятия размера отрезков в условиях иллюзии Понцо среди лиц с аналитичным, синтетичным и смешанным стилем категоризации.

## Выводы

- 1 Точность зрительного восприятия размера в условиях иллюзии Понцо достоверно выше у лиц с полнезависимой психологической дифференциацией, легко преодолевающих влияние видимого поля за счет способности разделять его на элементы, организовывать и реструктурировать ситуацию, т. е. реорганизовывать поле, способных контролировать влияние зрительных впечатлений.
- 2 Точность зрительного восприятия размера в условиях иллюзии Понцо выше у импульсивных – быстрых/неточных, чем у медленных/неточных, т. е. у лиц с высокой скоростью обработки

информации и принятия решения, рассматривающих меньшее количество признаков объекта, уделяющих меньшее внимание их различиям, обладающих более фрагментарным восприятием.

- 3 Лица с гибким типом познавательного контроля, способные к легкой смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта, демонстрируют тенденцию к более точному восприятию размера, чем с ригидным типом познавательного контроля.

## Литература

- Бардин К. В., Войтенко Т. П. Феномен простого различения // Психофизика дискретных и непрерывных задач. М.: Наука, 1985.
- Кочетков В. В., Скотникова И. Г. Индивидуально-психологические проблемы принятия решения. М.: Наука, 1993.
- Скотникова И. Г. Психофизические характеристики зрительного различения и когнитивный стиль // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 1. С. 84–94.
- Скотникова И. Г. Субъективная психофизика: результаты исследований // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 2. С. 121–131.
- Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004.
- Чекалина А. И., Гусев А. Н. Влияние гибкости/ригидности познавательного контроля на эффективность решения сенсорных задач с разным уровнем информационной нагрузки // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2008. № 4. С. 3–10.



## Раздел 2

# СТРУКТУРА И ДИНАМИКА КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

### РОЛЬ ОБЩЕНИЯ В РЕГУЛЯЦИИ ДЕНЕЖНОЙ ИЛЛЮЗИИ

*Д. Р. Айрапетян*

Ереванский государственный университет,  
г. Ереван, Республика Армения

#### Постановка и разработанность проблемы

Денежная иллюзия (далее ДИ) – склонность людей воспринимать номинальную стоимость денег, а не их реальную покупательную способность – изучается в рамках Поведенческой экономики (Behavioral Economics) и Поведенческих финансов (Behavioral Finances). Термин ДИ впервые ввел Фишер (Fisher, 1928), а первое описание ее психологических механизмов дали Шафир, Даймонд и Тверски (Shafir E. & others, 1997).

Большинство людей воспринимает цифровой номинал денег как некую объективную реальность, хотя на самом деле в экономическом поведении более важна покупательная способность денег.

В современных условиях жизни экономические агенты находятся в ситуации, когда они должны воспринимать и оценивать товары в разных денежных единицах (в разных валютах), что делает проблему исследования факторов восприятия и оценки валютного курса (currency perception) центральной проблемой исследования ДИ (Erber, 2010; Fehr, Tyran, 2007).

Очень интересное исследование было проведено группой ученых, которые изучали изменение потребительского поведения, связанного с переходом от шведского крона и фунта стерлинга к евро в нескольких сферах: тарифы публичного транспорта, тарифы еже-

недельных журналов, ежемесячные коммунальные услуги и оплата телевизионных услуг. Самым интересным выводом было то, что евро ДИ слабо наблюдается при дорогих услугах и товарах первой необходимости, где расчеты ведутся более тщательно. Авторы отмечают, что увеличение евро-иллюзии приводит к склонности покупать более дорогие товары или пользоваться дорогими услугами и к менее устойчивости к росту цен. И справедливо встает вопрос о формировании механизмов уменьшения ДИ экономических агентов, но в своей работе авторы таких механизмов не выделяют (Gamble & others, 2002).

Сходную закономерность заметили П. Рагхубир и Дж. Шривастава, в разном экономическом поведении граждан США в Канаде и Великобритании ( $1,00 \text{ US\$} = 1,50 \text{ C\$} = 0,67 \text{ £}$ ), хотя курсы валют им отлично известны. Они выяснили, что люди склонны не расходовать до конца, если курс иностранной валюты ниже, и перерасходовать, если курс иностранной валюты выше, чем курс валюты собственной страны. В этом исследовании особенно интересно то, что авторы смоделировали роль временного прессинга и опыта (знаний) в регуляции ДИ. Авторы нашли положительную корреляцию между временным прессингом и ДИ. Оказывается, что опыт в этом случае играет положительную роль в уменьшении ошибок оценки стоимости товаров, также может нейтрализовать фактор временного прессинга (Raghubir, Srivastava, 2002).

В 2006–2007 гг. польские ученые исследовали некоторые когнитивные и эмоциональные факторы, влияющие на восприятие валютного курса, и выделили «эмоциональную привязанность к валюте» и «уровень выигрыш и потерь». В результате опытов оказалось, что для поляков USD воспринимается как «лучшая (good) валюта», а евро – «приятная (nice) валюта», чем польский злотый или итальянская лира, и цены представленные в лирах или злотых оцениваются выше, чем в долларах или евро. Выясняется, что влияние ДИ работает и в области прибыли и в области убытков. Частично подтверждается гипотеза, что эффект иллюзий денег был более заметным для более высоких абсолютных значения доходов и потерь, чем при меньших значениях. Это согласуется с выводом П. Рагхубир и Дж. Шривастава (2002), что влияние ДИ сильнее при более высоких ценах, чем для дешевого товара. Результаты авторов определенно поддерживают подход Канемана и Тверски (1982), что восприятие денег отражает силу цифр в общем законе восприятия (Przybyszewski, Tyszka, 2006, 2007).

Самое интересное во всех проведенных и проанализированных нами исследованиях состоит в их направленности либо на изучение



внешних факторов восприятия денег, либо на общие закономерности психического восприятия. Таким образом не предлагаются пути или методы преодоления или уменьшения ДИ и адекватного восприятия валютного курса.

В более раннем нашем исследовании (еще не опубликованном) мы попытались установить влияние использования расчетных средств (например, калькулятора) на изменения уровня ДИ. Выяснилось, что коэффициент ДИ без применения калькулятора и ДИ с применением калькулятора статистически не различаются: ДИ без калькулятора – 1,857, ДИ с калькулятором – 1,964, (*t* Стьюдента для парных выборок  $p = 0,756$ , распределение нормальное  $p = 0,08$  ДИ без калькулятора;  $p = 0,45$  ДИ с калькулятором; корреляция отрицательна и незначима  $p = 0,759$ ). При незначимой корреляции был применен критерий *t* Стьюдента для независимых выборок. Здесь констатируем равенство дисперсий (Lev. St.  $p = 0,118$ ), и разница снова статистически незначима ( $p = 0,748$ ). Результаты позволили заключить, что ДИ после применения расчетного средства не изменяется и представляет собой более стабильный феномен. После этих результатов мы попытались найти другие регуляторы ДИ и выдвинули другую гипотезу: на изменение ДИ может повлиять общение, а именно обсуждение в парах.

## Организация и методы эксперимента

Для проверки выдвинутой нами гипотезы мы организовали экспериментальное исследование воздействия общения на изменения ДИ. В исследовании приняли участие 50 респондентов – студенты вузов.

На первом этапе для изучения ДИ и стилей принятия решений мы применили следующие методики:

- 1 Методика, измеряющая коэффициент ДИ, сформирована нами и состоит из 10 торговых предложений, 5 из которых предложены в армянской валюте (AMD), 5 – в американских долларах (USD). Испытуемому дается номинальная (начальная) цена покупки и предлагается назначить свою цену (со скидкой), которую они готовы заплатить за товар. В результате вычитываются проценты снижения цены испытуемым в AMD и USD. Коэффициент ДИ считается делением процента снижения цены в AMD на процент снижения цены в USD. Считаем, что этот коэффициент отражает субъективную величину ДИ. Отметим также, что в торговые предложения мы включили бытовые товары (ис-

ключив товары первой необходимости, где ДИ не имеет места, по данным теоретического обзора). Методика апробирована нами и доказала свою эффективность.

2. Опросник оценки стиля принятия решений (П. Натт, Д. Марсиак), который определяет 4 типа личности по схеме MBTI. SJ (Администратор) – внимателен к деталям, способен предвидеть последствия действий и решений; SP (Производитель) – нацелен на действие, ориентирован на настоящее, склонен переформулировать задачу в процессе решения; NT (Предприниматель) – Опросник оценки стиля принятия решений (П. Натт, Д. Марсиак) – предпочитает научный, систематический подход к решению проблем; NF (Интегратор) – озабочен справедливостью принимаемых решений и вниманием к нуждам людей. Методика нами использовалась в разных исследованиях и доказала свою эффективность и экономичность во времени (Филинов, 2009; Kahneman & others, 1982).

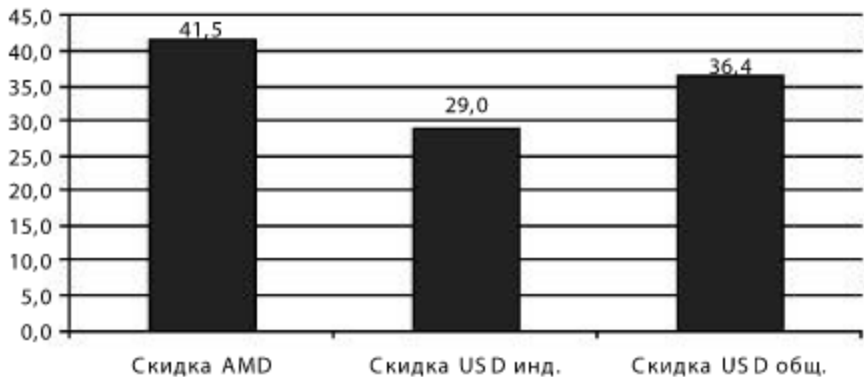
На втором этапе экспериментального исследования мы предложили еще 5 торговых предложений в USD, на которые испытуемые должны были ответить после обсуждения в парах. Таким образом, мы можем получить коэффициент ДИ без экспериментального воздействия (этап 1) и коэффициент ДИ после общения и обсуждения в парах (этап 2).

## Обсуждение основных результатов

Для сравнения средних показателей предложенных скидок и коэффициентов ДИ мы использовали t-критерий Стьюдента для зависимых выборок, предварительно проверив нормальность распределения по критерию Колмогорова–Смирнова и наличие положительных корреляций между переменными. Сначала обсудим результаты, представленные на рисунке 1.

Как видно из результатов, в экспериментальной группе можно констатировать значимое ДИ. Если испытуемые готовы купить продукт, предложенный в национальной валюте только при 41,5%-й скидке, то в USD они готовы заплатить на 12,5% больше (распределение нормальное  $p = 0,76$  AMD,  $p = 0,68$  USD инд., корреляция положительно значима  $p = 0,03$ , t Стьюдента –  $p = 0,000$ ). В других наших экспериментах мы получили сходные результаты, разница варьируется от 9 до 15%. Как видно из рисунка, после парного обсуждения картина значительно меняется. При сравнении скидки USD инд. и USD общ. можно констатировать статистически значимую

## Готовность купить товар при скидке %



**Рис. 1.** Средние показатели предложенных скидок, обуславливающие покупательский акт

разницу скидок на 7,4% (распределение нормальное  $p = 0,68$  USD инд.,  $p = 0,93$  USD общ., корреляция положительно значима  $p = 0,04$ ,  $t$  Стьюдента –  $p = 0,001$ ). Можно заключить, что при общении и обсуждении коэффициент ДИ значительно снижается. Можно также установить, что еще остается 5,1%-я разница между скидкой в AMD и USD общ. (распределение нормальное  $p = 0,76$  USD инд.,  $p = 0,93$  USD общ. корреляция положительна, но незначима  $p = 0,06$ ,  $t$  Стьюдента –  $p = 0,003$ ). При незначимой корреляции уместно применять критерии  $t$ -Стьюдента для независимых выборок. Здесь констатируем равенство дисперсий (Lev. St.  $p = 0,062$ ), но разница статистически незначима ( $p = 0,057$ ). Результаты позволяют заключить, что предложенные скидки на AMD и USD общ. статистически не различаются и ДИ после парного обсуждения исчезает.

Ту же самую закономерность, представленную на рисунке 2, можно констатировать у коэффициентов ДИ инд. и ДИ общ.

Разница средних значений показателей ДИ статистически значима по  $z$  критерию Вилкоксона (при  $p = 0,001$ ). ДИ общ. ( $M = 1,38$ ) значительно ниже, чем ДИ инд. ( $M = 1,76$ ).

Для проверки гипотезы о зависимости изменений коэффициента ДИ от стилей принятия решения обратимся к результатам однофакторного (One Way) ANOVA анализа с множественными сравнениями методом Шеффе. Остановимся только на обсуждении коэффициента ДИ общ./ДИ инд. (изменение ДИ после парного обсуждения) у субъектов с разным стилем ПР (см. рисунок 3).

Коэффициент ДИ при индивидуальном и парном выборе

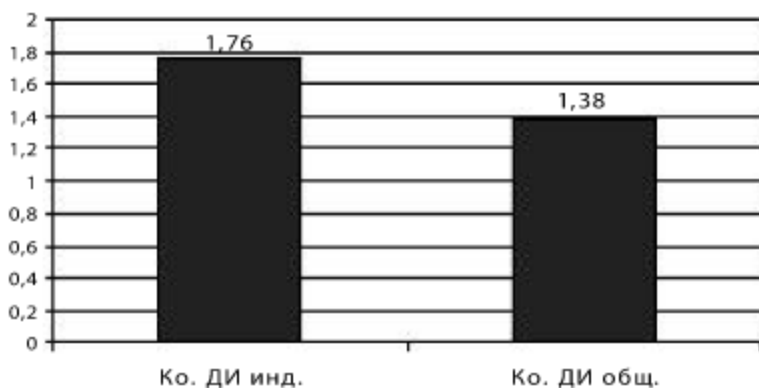


Рис. 2. Средние показатели ДИ при индивидуальном и парном выборе

Ко. ДИ общ./Ко. ДИ инд.

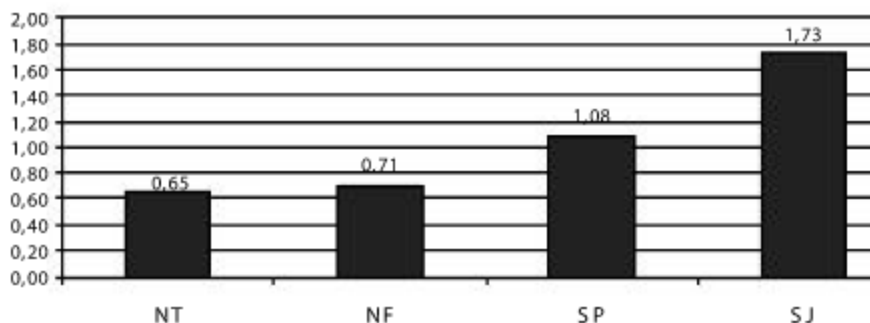


Рис. 3. Средние показатели коэффициентов ДИ у субъектов с разным стилем ПР (критерий Шефе,  $p = 0,295$ )

Как видно из рисунка, у субъектов со стилем NT заметна самое большое снижение ДИ после обсуждения, у субъектов со стилем SP разница почти не замечается, а у субъектов со стилем SJ ДИ заметно увеличивается. Более подробно обсудим статистически значимые различия, которые представлены в таблице 1.

Результаты еще раз доказывают наличие значимой разности средних стиля NT и SJ (1,08;  $p = 0,000$ ) и NF и SJ (1,02,  $p = 0,000$ ). Таким образом, стили принятия решений NT и NF можно считать

**Таблица 1**  
Статистические данные множественного сравнения  
методом Шеффе

Зависимая переменная	(I) Стиль ПР	(J) Стиль ПР	(I-J)-я разность средних	Значимость различий
ДИ общ./ ДИ инд.	NT	NF	-0,06	0,986
		SP	-0,43	0,357
		SJ	-1,08*	0,000
	NF	NT	0,06	0,986
		SP	-0,37	0,491
		SJ	-1,02*	0,000
	SP	NT	0,43	0,357
		NF	0,372	0,491
		SJ	-0,650	0,128
	SJ	NT	1,08*	0,000
		NF	1,022*	0,000
		SP	0,65	0,128

более склонными к снижению ДИ при общении. В системе МВТИ различие между S и N можно считать ключевым, так как способ, с помощью которого происходит сбор информации, лежит в основе дальнейших взаимоотношений между людьми. Фактор N характеризуется как направленность на выявление различных возможностей и взаимосвязей, а не как работа с известными фактами. Восприятие окружающего мира происходит путем своих осознаваемых или неосознаваемых ассоциаций и представлений. Предпочтение отдается общей схеме и целостному взгляду на вещи. Фактор S характеризуется стремлением максимально использовать данные пяти органов чувств для того, чтобы понять, что на самом деле происходит вокруг, особенно для точной оценки ситуации. В первую очередь этот фактор касается практического опыта и происходящего «здесь и теперь».

Выделенные нами типы можно охарактеризовать более конкретно следующим образом.

Решения, которые принимаются типом людей NT, носят личностную окраску, а поскольку они предпочитают использовать интуицию, то их больше интересуют не имеющиеся факты, а новые возможности.

Информация, воспринимаемая представителями группы NF, имеет в основном обобщенную и ориентированную на потенциальные возможности форму (интуиция), но используется для принятия объективного, рационального решения (мышление).

Процесс сбора информации так называемыми «сенсорными» (S) и «решающими» (J) людьми носит предельно практический и реалистический характер и хорошо организован. Они опираются на прошлый опыт, склонны к детализации.

### Заключительные заметки

- 1 Денежная иллюзия – стойкий психологический феномен, проявляющийся в потребительском поведении экономического агента и отражающий готовность субъекта платить больше за продукты и услуги в той валюте, чья номинальная стоимость выше.
- 2 Основные исследования зарубежных авторов направлены на выявления внешних регуляторов ДИ, а предпринятая нами попытка снизить коэффициент ДИ с помощью расчетов и вычислительных средств не дает значительных результатов.
- 3 Общение двух экономических агентов при принятии решений о покупке статистически значимо снижает коэффициент ДИ, и мы можем констатировать ее преодоление.
- 4 Субъекты с личностной направленностью N (интуиция) во время парного обсуждения более продуктивно преодолевают ДИ, чем субъекты с личностной направленностью S (сенсорика). И если у субъектов со стилем SP (сенсорно воспринимающих) изменения ДИ не замечаются, то у субъектов со стилем SJ (сенсорно оценивающих) после парного обсуждения констатируется повышение ДИ.
- 5 Динамика и особенности изменения ДИ при разных экспериментальных воздействиях требует более разностороннего подхода (обсуждение в группах, реальные покупки и т. д.) и учитывание большего числа факторов (возраст, покупательская способность и т. д.). Соответственно, в этом направлении целесообразно проводить дальнейшие исследования этого интереснейшего психологического феномена.

### Литература

- Филинов Н. Б. Разработка и принятие управленческих решений // Анкета для оценки стиля принятия решений (Пол Натт, Дороти Марсик). М.: Инфра-М, 2009. С. 83–93.
- Erber G. The Problem of Money Illusion in Economics // *Journal of Applied Economic Sciences*. 2010. V. 5 (3 (13)/Fal). P. 196–216.
- Fehr E., Tyran J. R. Money illusion and coordination failure // *Games and Economic Behavior*. 2007. № 58. P. 246–268.

- Gamble A., Gärling T., Charlton J. P. & Ranyard R.* Euro illusion: Psychological insights into price evaluations with a unitary currency // *European Psychologist*. 2002. V.7. №4. P. 302–311.
- Kahneman D., Slovic P. & Tversky A.* (eds). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. New York: Cambridge University Press, 1982.
- Przybyszewski K. & Tyszka T.* Emotional Factors in Currency Perception // *Journal of consumer polisy*. 2007. V. 30. №4. P. 355–365.
- Raghubir P. & Srivastava J.* Effect of face value on product valuation in foreign currencies // *Journal of Consumer Research*. 2002. V. 29. P. 335–347.
- Shafir E., Diamond P., Tversky A.* Money Illusion // *The Quarterly Journal of Economics*. 1997. V. 112. №2. P. 341–374.
- Tyszka T. & Przybyszewski K.* Cognitive and emotional factors affecting currency perception // *Journal of Economic Psychology*. V. 27. Iss. 4. August 2006. P. 518–530.

## ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ ПАРАМЕТРЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

*А. К. Болотова, А. К. Захарова*

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики», г. Москва

**Р**еальный образ жизни человека, эффективность деятельности личности не исчерпывается предметно-практической деятельностью. Она составляет лишь одну сторону образа жизни, поведения человека в широком смысле. Другой стороной является общение как специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми.

В действительности общение выступает не как система перебегающих действий каждого из участников ситуации общения, а как накладывание одной на другую параллельно развивающихся деятельностей. Это взаимодействие субъектов, вступающих в общение как партнеры (А. А. Леонтьев, Л. А. Петровская).

Интерес к проблемам общения все больше проявляют сейчас представители тех профессий, где общение выступает важной составляющей частью профессиональной компетентности, значимым фактором эффективной профессиональной деятельности. Это представители широкого круга так называемых коммуникативных профессий: руководители разного уровня, учителя, врачи, практические психологи, социальные работники и представители средств массовой информации.

Коммуникативная компетентность требует наличия определенного комплекса коммуникативно-личностных свойств и умений, обеспечивающих успешное взаимодействие в общении, что предполагает знание этико-психологических норм и законов межличностного общения, ориентации на собеседника, понимания и принятия человека, умения найти контакт в межличностном взаимодействии (Л. А. Петровская).

Одной из составляющих коммуникативной компетентности выступает временная компетентность, или компетентность во времени (А. К. Болотова). Временная компетентность означает адекватность временных восприятий (чувство времени) и навыки планирования времени, способность рационально перераспределять временные приоритеты и лимиты межличностного общения, не пренебрегать временем другого в межличностных отношениях, соблюдать принципы и правила временного менеджмента (тайм-менеджмента), включая умение делегирования полномочий в социальных коммуникациях.

Решение вопроса о выборе путей и средств профессионального самосовершенствования, методов развития коммуникативных умений и компетентности в общении, считает Л. А. Петровская, зависит прежде всего от того, каким образом интерпретируется, понимается само общение. Как мы уже отмечали, в социальной психологии в структуре общения выделяются три основных компонента, или аспекта: коммуникативный обмен или информационный аспект, взаимодействие или интеракции и восприятие человека человеком или перцептивный аспект межличностных отношений (Г. М. Андреева).

Эффективность коммуникации в немалой степени зависит от пространственно-временных характеристик ситуации, в которой происходит общение, на что указывают ряд исследователей (Г. А. Андреева, Ю. М. Жуков, Л. Б. Филонов, Г. А. Ковалев, А. К. Болотова, Л. А. Петровская). Прежде всего, нужно отметить, что называется «местом и временем» встречи партнеров, причем не столько физическое пространство и время, сколько обозначение их социальной категоризации. Хотя, как показывают специальные исследования, даже такие параметры, как площадь помещения и высота потолка, влияют на характер коммуникативного процесса (камерность обстановки делает общение более интимным), все же это влияние скорее количественного, а не качественного порядка. Практически то же самое можно сказать и о времени, хотя здесь речь нужно вести не столько о физических характеристиках, сколько о биологических: несомненно, биоритмика как-то должна вли-



ять на ход общения, но социальные атрибуты места и времени несравненно важнее (В. П. Зинченко, Н. Д. Багрова, Ю. Н. Емельянов, А. А. Кроник).

Первое, что характеризует пространственно-временную структуру коммуникации, – это «территория». Встречая другого как «гостя» на своей территории, «хозяин» должен считаться с ролевыми предписаниями, ориентирующими его на определенный тип обращения (то же самое, впрочем, справедливо и по отношению к «гостю», но предписания последнему будут другие). Имеет значение и то, служебная это территория или находящаяся в личном пользовании. Немаловажен также факт, находится ли гость на территории «хозяина» по его приглашению или без такового. Иной характер общения обусловлен нахождением общающихся на нейтральной территории, последнее обстоятельство способствует установлению более равноправных отношений.

Временные координаты общения, с одной стороны, являются дополнением к пространственным, а с другой – играют самостоятельную роль. То, что время категоризуется как рабочее или личное, накладывает свой отпечаток и на способ общения. Так, если мы беседуем с человеком на его рабочем месте, к примеру в кабинете, но его рабочий день уже завершился, мы не вправе ожидать от него выполнения служебных обязанностей с той же пунктуальностью, что и в рабочее время.

Каждый коммуникативный жанр (беседа, дискуссия, выступление перед аудиторией и т. д.) имеет свой особый способ временной развертки, характеризуется наличием определенных фаз или этапов. Некоторые временные фазы универсальны, т. е. имеют место во всех видах коммуникаций (например, вступление в контакт), другие же специфичны и относятся только к отдельным видам (например, жесты оратора). Совместное принятие решения проходит достаточно длительные по времени фазы постановки и уточнения проблемы, затем наступает время выдвижения альтернативных вариантов, и, наконец, достаточно емкий по времени этап – конфронтация участников обсуждения или установление согласия. Попытка «проскочить» через некоторые временные этапы и перейти, например, к поиску согласия до уточнения проблемы на практике ведет не к экономии времени, а к его излишнему расходованию в связи с необходимостью возвращения к своевременно не решенным проблемам. Здесь, несомненно, играет роль коммуникативная компетентность участников деловых взаимодействий, что означает способность рационально перераспределять временные приоритеты и лимиты межличностного общения, не пренебрегать време-

нем другого в межличностных отношениях и соблюдать принципы и правила тайм-менеджмента.

Свою временную структуру имеет и публичное выступление, и она определяется, в частности, закономерностями колебания внимания слушателей. Характерен, например, спад внимания после первых 15–20 мин., когда завершается первичная ориентировка аудитории в предмете и стиле выступления. Этот момент необходимо уловить и сменить длительность временных пауз, темп речи, чтобы вновь овладеть вниманием аудитории и поддерживать его определенное время.

Обсуждая вопрос о пространственно-временных характеристиках коммуникативных ситуаций и жанров, необходимо иметь в виду наличие особых социально-психологических «пространств» и «изменений». Свойства этих «пространств» уместно обсудить при анализе такой существенной для любой коммуникации фазы, как вступление в контакт. Те же «пространства» необходимо учитывать при поддержании нужного типа контакта. Любая деловая коммуникация, независимо от ее вида, начинается с установления контакта. Значимость этой фазы общения трудно переоценить. И хотя способ вступления в контакт не предопределяет полностью конечный результат, от него многое зависит, в частности время и количество усилий, которые нужно приложить для успешного завершения коммуникации. Главное – научиться правильно взаимодействовать в пространственно-временном континууме участников общения, понимать, что в каждый момент взаимодействия собеседнику необходимо предоставить время для решения собственных проблем и осмысления прошлого опыта. Таким образом, в поле делового взаимодействия оказывается актуальный процесс, разворачивающийся в пространстве и во времени межличностных взаимодействий. Искусство психологического воздействия в деловых коммуникациях зависит не только от точности «попадания семантического поля субъектов в семантическое поле объекта» (Г.А. Ковалев), но и от своевременности этого попадания, определяемого обоюдной пространственно-временной заряженностью взаимодействующих субъектов, готовностью отдавать свое собственное время на конструктивное решение проблем.

Вопрос о контакте не сводится к так называемой коммуникативной компетентности участников, т. е. к их способности легко вступать в разговор и без особых усилий его поддерживать. Иной раз собеседники мгновенно устанавливают «комфортное» взаимодействие, но их стиль общения (к примеру, затратное по времени многословие) может не способствовать, а, наоборот, затруднять деловое и конструктивное, рентабельное по времени разрешение

стоящих проблем. Существуют различные типы вступления в контактное взаимодействие. Удачная терминология для описания способа вступления в контакт была предложена отечественным режиссером и педагогом П. М. Ершовым. Он выделил три вида вхождения в контактное взаимодействие, которые обозначил как «пристройку сверху», «пристройку снизу» и «пристройку на равных». Фактически здесь выделяются три градации использования времени вступления в контакт и так называемой доминантной техники самопредъявления, а степень доминирования – подчинения устанавливается с помощью таких элементов, как временная длительность контакта, темп и скорость речи и инициатива в поддержании контакта в предполагаемом временном пространстве. Так, резкая быстрая речь, отсутствие контакта глаз, навязывание собеседнику временных ограничений и определенной дистанции (как дальней, так и ближней) служат отличительными признаками классической техники доминирования («пристройка сверху»). Противоположные признаки – постоянное движение глаз вверх – вниз, замедленный темп речи, предоставление инициативы партнеру в пространстве и во времени взаимодействия – свидетельствуют о подчинении («пристройка снизу»). «Пристройка на равных», по Ершову, отличается раскованностью, согласованием временных и пространственных отношений с партнером, «мышечной освобожденностью». Для партнерского взаимодействия характерны синхронизация темпа и ритма речи, уважительное отношение к временной длительности диалога-общения.

Однако ограничение анализа деловых взаимодействий рассмотрением только пространственно-временной организации межличностных отношений неоправданно и этот анализ необходимо дополнить понятием предметной позиции. Это и придаст полноту системе описания пространственно-временных особенностей коммуникативных отношений. Что касается деловой коммуникации, то предмет общения и отношения участников к нему, т. е. их предметные позиции являются главными определяющими процесса общения, а способность понимать предметные позиции партнеров составляет необходимое условие успеха коммуникации.

Таким образом, деловое общение есть процесс продвижения в разрешении проблем путем сопоставления: столкновения, ассимиляции, согласования, взаимообогащения в пространстве и во времени предметных позиций. Межличностные позиции, для описания которых строится то или иное социально-психологическое «пространство и время», играют определяющую роль в организации деловых коммуникаций и либо способствуют, либо препятствуют эффективному деловому взаимодействию.

## Литература

- Андреева Г. М. Социальное познание. М.: Аспект-Пресс, 2000.
- Болотова А. К. Фактор времени в переживании и преодолении ситуации социальной нестабильности // Общественные науки и современность. 1998. № 6. С. 38–45.
- Болотова А. К. Человек и время в познании, деятельности, общении. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007.
- Жуков Ю. М. Эффективность делового общения. М., 1988.
- Леонтьев А. А. Психология общения. Тарту, 1974.
- Петровская Л. А. Компетентность в общении. М., 1989.

### **ДИАДА «КОНСУЛЬТАНТ–КЛИЕНТ» КАК КОЛЛЕКТИВНЫЙ СУБЪЕКТ**

*А. Н. Елизаров*

Московский государственный гуманитарный университет  
им. М. А. Шолохова, г. Москва

## Введение

Наиболее значимыми элементами вклада российской психологической науки XX века в сокровищницу мирового психологического знания являются разработка категории деятельности, деятельностного и субъектно-деятельностного подходов. Между тем использование этих подходов как методов при решении проблем в области психологического консультирования не является достаточным. Порой наблюдаются отрыв практики психологического консультирования от научного знания, расхождение между достижениями отечественной психологической науки и практикой оказания психологической помощи. Необходимы исследования психологического консультирования, методом которых являются отечественные психологические теории.

## **1 Формы активности диады «консультант–клиент» как коллективного субъекта**

А. Л. Журавлев в качестве одной из форм существования коллективного субъекта указывает на диаду «консультант–клиент» (Журавлев, 2005, с. 187). Как на атрибутивный неотъемлемый признак субъекта он указывает на активность (Журавлев, 2005, с. 173),

перечисляя следующие формы активности: «групповые действия, совместная деятельность, групповое отношение, групповое поведение, межгрупповые отношения и взаимодействия» (Журавлев, 2005, с. 172). К числу групповых феноменов (и соответствующих им понятий), которые позволяет объединить понятие «совместная активность», он относит также коммуникацию и общение (Журавлев, 2005, с. 172).

Согласно С. Л. Рубинштейну, «действие, совершаемое человеком, не является совершенно изолированным актом: оно включается в более обширное целое деятельности данной личности и лишь в связи с ней может быть понято» (Рубинштейн, 2007, с. 465). Логично предположить, что это верно и в случае коллективного субъекта. Коммуникация и взаимодействие в отечественной психологии представлены как «стороны общения» (Андреева, 1988). Таким образом, можно указать на три основные формы активности диады «консультант–клиент» как коллективного субъекта: деятельность, общение, отношение. При этом вопрос о взаимосвязи общения и деятельности для отечественной психологии является принципиальным (Журавлев, Соснин, Красников, 2008, с. 108).

Если речь зашла о деятельности как одной из форм активности коллективного субъекта следует указать на еще одну (коме общения) форму активности, тесно связанную с деятельностью, но несводимую к ней, – творчество, активность на интуитивном уровне анализа. Как показали исследования Я. А. Пономарева, помимо логического уровня анализа, предполагающего деятельность на уровне сознания, существует также и интуитивный уровень, который более зависим от свойств объекта, чем от характеристик субъекта (Ушаков, 2006). Если в процессе деятельности (на логическом уровне) проблема не решается, наступает насыщение, в результате чего для поиска решения проблемы начинают задействоваться ресурсы интуитивного уровня (и наоборот) (Ушаков, 2006). Считается, что интуитивный уровень содержит в себе ту информацию об объекте, которая на данном этапе не может быть воспринята сознанием и интегрирована в смысловую систему деятельности; ее адекватная интерпретация и интеграция в эту систему – отдельная задача (Ушаков, 2006). Ограниченность деятельности заключается в том, что, как пишет В. Н. Дружинин, «Целедостижение препятствует фантазии. Не может быть многообразия субъективных образов будущего, если мы стремимся к некоторому однозначному результату. Человеческое воображение „схлопывается“, как звезда-гигант, превращаясь в „белый карлик“. Возникает феномен „сужения зоны поиска“ и „зашоренного сознания“» (Дружинин, 2007, с. 425).

Таким образом, можно выделить четыре формы активности диады «консультант–клиент» как коллективного субъекта: деятельность, общение, творчество, отношение. При этом первые три однозначно связаны с деятельностью, последняя же форма активности (отношение) далеко не всегда предполагает связь с деятельностью, если под деятельностью иметь в виду активность на логическом (сознательном) уровне.

## **2 Отношение и остальные формы активности.**

### **Самоопределение как деятельность коллективного субъекта**

В. Н. Мясищев пишет о том, что отношения человека представляют собой сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его и различных сторон объективной реальности (Мясищев, 1998, с. 48). Мы полагаем, что отношения человека не всегда, а лишь в потенции (или гносеологически) представляют собой сознательную, избирательную, основанную на опыте связь. Они могут стать таковыми, но могут таковыми и не быть. Согласно В. Н. Мясищеву, в структуре отношения можно выделить три компонента: а) сознательный; б) эмоциональный (чувство); в) волевой (Мясищев, 1998). Отношение может содержать сознательный компонент (то, что субъект знает об объекте, каким он представлен в его сознании) в слабом, не развитом виде, что мы наблюдаем в активности: а) животных; б) людей, поступающих неосознанно. Про людей при этом говорят, что они действуют под влиянием эмоций. Деятельность же предполагает высокую степень активности на уровне сознания, следовательно, наличие значений и смыслов в качестве регуляторов этой деятельности (Леонтьев, 2005). Отношение, которое может быть в той или иной степени результатом деятельности, может им и не быть. Частным случаем отношения является потребность. Так, Д. А. Леонтьев определяет потребность как «соответствующее одному из модусов жизнедеятельности объективное отношение между субъектом и миром, требующее для своей реализации активности субъекта в форме деятельности» (Леонтьев, 2007, с. 119). На основе сказанного выше можно утверждать, что качество отношения выше в том случае, если оно выработано в процессе деятельности. Такое отношение значительно повышает успешность активности субъекта. Таким образом, можно говорить о деятельности по самоопределению субъекта, результатом которой является отношение. А точнее, о трех формах активности, в совокупности представляющих собой самоопределение: деятельность,

общение, творчество. При этом ведущая роль принадлежит деятельности. Отношение предшествует этим трем формам активности и является их результатом. На эти три формы активности оказывают влияние: значения, смыслы, условия деятельности. При этом деятельность по самоопределению логично рассматривать как акт или действие в рамках более широкой деятельности, которую человек осуществляет.

### **3 Деятельность самоопределения как акт деятельности по самообразованию**

С. Л. Рубинштейн указывает на факт общественной организации человеческой деятельности (Рубинштейн, 2007, с. 465). «Ход человеческой деятельности обусловлен прежде всего объективной логикой задач, в разрешение которых включается человек, а ее строение – соотношением этих задач» (Рубинштейн, 2007, с. 466). Таким образом, деятельность каждого конкретного человека встроена в деятельность человечества как коллективного субъекта, ее правомерно рассматривать как действие в контексте этой деятельности. В зависимости от условий, в которых человек реализовывает цели общечеловеческой деятельности, цели деятельности каждого конкретного человека выступают как задачи более широкой деятельности, субъектом которой является человечество. Они в конечном счете направлены на успешность этой деятельности. В связи с этим можно указать на две цели деятельности человечества как коллективного субъекта: 1) познание мира; 2) преобразование мира. При этом на данном этапе развития человечества задачи, не решенные на уровне познания, делают во многих случаях невозможным или преждевременным преобразование. Деятельность человека на протяжении истории и до сих пор все еще более познавательная, чем преобразовательная.

Деятельность коллективного субъекта, предполагающую познавательный и преобразовательный аспекты, логично определить как самообразование, подчеркивая, таким образом, что в процессе этой деятельности субъект образует себя, создает образ себя. Отсюда следует, что и каждый человек в процессе жизни осуществляет свою собственную, уникальную деятельность по самообразованию. В этой деятельности он образует себя, создает образ себя, время от времени меняет этот образ. При этом он одновременно является: а) сосубъектом совместной деятельности; б) объектом совместной деятельности; в) предметом совместной деятельности. Допустимость анализа, при котором человек одновременно рассмат-

ривается и как субъект, и как объект, и как предмет собственной деятельности представлена у Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 1989). Почему он при этом является сосубъектом совместной деятельности, а не просто субъектом деятельности? Потому что фактически он никогда в этой деятельности не бывает один. Сосубъектом в этой деятельности для него всегда является общество, или, точнее, некая референтная социальная группа со своими ценностями, которые предлагаются индивиду в качестве норм поведения и, будучи усвоены им, становятся ценностными ориентациями, задающими цели и критерии успешности деятельности. С этим сосубъектом (общество, референтная группа) постоянно ведется диалог, при этом то он оказывает влияние, то влияние оказывается на него.

Д. А. Леонтьев указывает на два цикла личностного развития: 1) формирование личности в деятельности; 2) личностная детерминация деятельности (Леонтьев, 1989). В первом случае имеет место прохождение цепочки «индивид – деятельность – личность», во втором: «личность – деятельность – личность» (Леонтьев, 1989). Эти два цикла мы предлагаем рассматривать как два уровня активности коллективного субъекта или как два этапа. В случае недостаточной личностной развитости человек не может выступать в роли детерминирующего субъекта. В этом случае принципиальную значимость приобретает то, что действует не отдельный человек сам по себе, а коллективный субъект, диада «индивид–общество (референтная социальная группа)». Общество в лице референтной социальной группы при этом задает: 1) цели деятельности; 2) критерии успешности деятельности; 3) средства достижения целей, адекватные критериям успешности деятельности, которые могут быть представлены в многообразии, позволяющем индивиду определить свою индивидуальность. Т. е. в диалоге с индивидом, который может принимать форму внешнего или внутреннего диалога, референтная группа побуждает индивида к деятельности, вовлекает его в деятельность, в которой он формируется как личность. После этого наступает второй этап в активности коллективного субъекта «индивид–общество (референтная социальная группа)». На этом этапе уже личность, детерминируя свою деятельность, становится источником референтности, влияния на общество, референтную социальную группу. И в этом влиянии личность развивается. И в том, и в другом случае диада «индивид–общество (референтная социальная группа)» является коллективным субъектом деятельности самообразования.

Если говорить про диаду «консультант–клиент», то это диада также никогда не существует изолированно от одной или несколь-



ких референтных для консультанта и/или клиента социальных групп, которые оказывают влияние на ее развитие. Это может быть, например, сообщество психоаналитиков или гештальттерапевтов. Парадигма, в которой работает консультант, активно влияет на процесс консультирования. Она задает: 1) цели деятельности; 2) критерии успешности деятельности; 3) средства достижения целей, адекватные критериям успешности деятельности, которые могут быть представлены в многообразии, позволяющем клиенту определить свою индивидуальность.

#### **4 Цели и критерии успешности деятельности по самообразованию на этапе формирования личности в деятельности**

С одной стороны, существенно, насколько человеку удалось обеспечить себя материально для удовлетворения и развития своих потребностей. Здесь возможен континуум, на одном полюсе которого находится возможность самостоятельно зарабатывать себе на жизнь, на другом – высокая степень материальной обеспеченности. Без этого потенциал увлеченных деятельностью людей в значительной степени снижается, деятельность и жизнь их могут вообще прекратиться.

С другой стороны, успешность деятельности подразумевает, что человек в той или иной степени счастлив в отношениях с людьми. Здесь также возможен континуум, на одном полюсе которого находятся просто теплые отношения с людьми, понимание, на другом – ситуация, когда человек добился признания и уважения, обеспечил себе возможность влияния.

С третьей стороны, успешность деятельности подразумевает, что успешный человек занят, увлечен делом, для которого всей жизни ему кажется мало. Если занятость, увлеченность рассматривать как один полюс континуума, то на противоположном полюсе, предполагающем еще большую успешность, будет ситуация, когда человек не просто занят и увлечен, а имеет высокий уровень мастерства и компетенции.

Эти три аспекта успешности следует дополнить четвертым – насколько человек устойчив в своих достижениях, насколько он научился избегать неприятностей и упрочил свое положение (в той степени, в какой это позволяет ситуация).

Итак, мы выделяем четыре цели и критерия успешности деятельности по самообразованию на этапе формирования личности в деятельности: 1) материальная обеспеченность; 2) счастье в от-

ношениях с людьми; 3) увлеченность делом, предполагающая положительное отношение к труду; 4) устойчивость по отношению к дестабилизирующим факторам среды. Эти показатели следует рассматривать как объективные цели психологического консультирования, в отличие от субъективных, связанных с переживаниями сторон.

## Литература

- Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник. М., 1988.
- Дружинин В. Н. Психология способностей: Избранные труды. М., 2007.
- Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М., 2005.
- Журавлев А. Л., Соснин В. А., Красников М. А. Социальная психология: Учеб. пособие. М., 2008.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2007.
- Леонтьев Д. А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие (к обоснованию «педагогике сотрудничества») // Вестник высшей школы. 1989. № 11. С. 39–45.
- Мясищев В. Н. Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева. М., Воронеж, 1998.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2007.
- Ушаков Д. В. Языки психологии творчества: Яков Александрович Пономарев и его научная школа // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / Под. ред. Д. В. Ушакова. М., 2006. С. 19–142.

## ВОЗМОЖНОСТИ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МОРАЛЬНОГО КЛИМАТА ГРУППЫ

В. А. Заикин

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,  
г. Москва

## Введение

Понимание моральной сферы личности как развивающегося конструкта имеет сравнительно небольшую историю в контексте многотысячелетнего становления философии и науки. Классическое понимание морали как «должного» и «общезначимого» сегодня

приобретает совершенно иной смысл в контексте терминов «развитие» и «интериоризация». В психологии представление о развитии моральной сферы личности опосредованно через индивидуальные основы интеграции моральных норм, их интериоризацию в моральную сферу и уровень развития морального сознания личности (Fischer, 1998).

Мораль в самом широком понимании представляет систему норм, ценностей, образцов поведения и взаимодействия людей в конкретных культурно-исторических условиях, представляя собой универсальную основу для адаптации, социализации и инкультурации не только отдельного человека, но и общественных образований: классов, культурных, социальных и этнических групп (Дробницкий, 2002).

На сегодняшний момент психологический аспект морали наиболее полно изучен в когнитивной психологии и опирается на конструкт индивидуального морального сознания, который определяется как «формируемые на основе анализа объективной реальности осознанные непротиворечивые основания к действию, которые выступают в виде суждений» (Lapsley, 1996, P. 104) Но, будучи операционализированным и доступным измерению, он акцентирует внимание только на отдельной личности и ее суждениях, игнорируя социальный контекст и ситуационные влияния, без анализа которых невозможно вскрыть подлинные причины суждений и моральных ценностей личности (Андреева, 2000). Возможность исследований социального и группового уровня через моральный климат может быть продолжена только через новое концептуальное понимание, поскольку в существующих подходах его детерминантами являются косвенные характеристики, не затрагивающие индивидуального морального сознания личности.

## **1 Моральный климат как психологический феномен**

Понятие «климат» появилось в социально-психологической науке сравнительно давно, но по-прежнему не иссякают критические замечания в адрес данного конструкта. При опоре на анализ отечественной литературы нам представляется возможным разделить все критические замечания на два кластера: первый делает акцент на том, что данное понятие не дифференцирует конкретную социально-психологическую реальность, строго говоря, в понятие социально-психологического климата включается вся проблематика группового взаимодействия, от межличностных отношений до групповых норм и традиций (Парыгин, 2003). Вторым аспектом критики

является проблема операционализации социально-психологического климата группы, но именно из-за неясности самого понятия, сегодня это вообще не представляется возможным. По справедливому замечанию Б. Д. Парыгина, «психология уже переросла период поиска «универсалий»» (Парыгин, 1981, с. 22), на что претендует понятие «социально-психологический климат».

Моральный климат рассматривается как составляющая социально-психологического климата. Наиболее часто встречаемой является точка зрения, что моральный климат – это «интегральная характеристика коллектива, от его состояния зависит как психологическое самочувствие сотрудников, так и эффективность исполнения ими профессиональных обязанностей» (Почебут и др., 2002, с. 129), критерии морального климата носят описательный характер. Данный подход не может считаться достаточным, поскольку совершенно игнорирует как личностные и ситуативные детерминанты собственно морального сознания, так и не имеет потенциала для создания методов формирования морально-психологического климата. В контексте другого подхода, теории климатических зон В. М. Шепеля, моральный климат выступает как составляющая социально-психологического климата и определяется совпадением моральных ценностей членов группы (Почебут и др., 2002), что тоже не может являться достаточным для описания и объяснения всего многообразия феноменов встречаемых в психологической практике.

Опираясь на методологию когнитивной психологии моральный климат группы, может быть определен как интегральная характеристика группы, которая опирается на моральное сознание каждой личности входящей в данную группу и проявляется в групповых суждениях и представлениях о взаимопомощи и справедливости (Lapsley, 1996), но данное определение требует апробации в практической работе.

## **2 Эмпирическое исследование морального климата группы в контексте когнитивной методологии**

Таким образом, цель нашей работы – сформулировать концептуальное видение «морального климата группы», методические основы его исследования и формирования, проанализировать эпифеномены и обозначить перспективу дальнейшей работы. Объект исследования мы определяем как социальные моральные представления, которые выступают как социальный контекст групповых и индивидуальных представлений, предмет – как моральный

климат группы. Наша гипотеза носит поисковый характер, и мы исходим из того, что проявления индивидуального морального сознания зависят от морального климата группы и изменяются в ходе групповой работы.

Методическую основу исследования составили метод социометрии, метод дилемм, метод групповой дискуссии (Фоломеева, 2006). Выборку составили 4 группы студентов 4-го курса специальности психология по 11 человек в каждой группе. По результатам метода социометрии у групп II и III была выражена коалиционная структура, у групп I и IV рассеянная. Метод дилемм позволил выявить уровень развития индивидуального морального сознания каждого испытуемого, и в группах установились следующие соотношения: в группе I: 7/1/3; в группе II: 6/2/3; в группе III: 8/2/1; в группе IV: 6/1/4, эгоистического, конвенционального и постконвенционального (индивидуального) уровня соответственно. Данная классификация опирается на стадиальную теорию развития морального сознания и концептуализируется в неколбергеанком подходе. Основным ее элементом является изменение понятия «стадия», которое в теории Л. Колберга трактовалась как «определенная устойчивая степень развития моральных суждений и идей» (Kohlberg, 1983, p. 68), как определенный итог социализации личности. В данном подходе появляется понятие «уровень», который может быть интерпретирован как актуальное проявление морального сознания в контексте конкретного измерения. Еще самим Л. Колбергом отмечался тот факт, что в течение длительного времени данная характеристика может изменяться и допустимы колебания как в сторону развития, так и в сторону регресса, но данный феномен не нашел своего рассмотрения в его работах. Говоря об «уровне», следует заметить, что и здесь прослеживается некая линейность, как и в стадийной теории, но интерпретация стоит на основе целостности моральных суждений испытуемого (Lapsley, 1996).

Эгоистический уровень характеризуется тем, что респондент исходит из личного удовольствия, избегает принятия ответственности. Суждения о долге и ответственности крайне поверхностны, в поведении доминируют мотивы социально-одобряемого поведения.

Конвенциональный уровень характеризуется сформированным представлением о социальном договоре и умении в ситуации необходимости принимать на себя ответственность, но в суждениях преобладают релятивистские высказывания о различных «моральных системах» (например, с точки зрения религии, закона, справедливости, референтной группы и т. д.). Собственная позиция достаточно неустойчива и неосознанна.

Индивидуальный уровень проявляется в самостоятельных суждениях личности о различных моральных категориях и универсалиях, таких как ценность жизни, свободы, справедливости, представления о них носят универсальный характер. Респондент принимает на себя ответственность за свои действия.

Для определения уровня развития морального сознания была выбрана классическая дилемма Хайнца которая акцентирует конфликт между различными моральными категориями: авторитетом закона и ценностью частной собственности с одной стороны и любовью к близкому человеку и ценностью жизни с другой. После того как у респондентов было сформировано индивидуальное видение дилеммы, следовал этап групповой дискуссии.

На этапе групповой дискуссии перед каждой группой была поставлена следующая задача: «Сформулировать в ходе обсуждения единое групповое видение проблемного содержания и решения дилеммы, с которым согласны все участники дискуссии». Единство в групповом видении и решении дилеммы рассматривалось как критерий эффективности групповой работы. Здесь важно подчеркнуть, что стадийная теория морального развития претерпела множество изменений, и сегодня доказанным является условность возрастных границ каждой стадии и нелинейность прохождения всех стадий в моральном развитии. Основным результатом явилось то, что, несмотря на различное соотношение уровней развития морального сознания в каждой группе, общее решение у всех групп носило эгоистический характер: «Хайнец должен украсть лекарство, только если любит свою жену и не должен понести наказание за этот проступок». Контрмнения в ходе дискуссии подавлялись, применялся ассертивный тип психологического шантажа, и несогласные участники группы были вынуждены поддержать большинство. После вынесения решения они говорили, что их решение было ситуативно, что они чувствовали себя в меньшинстве, несмотря на вводимые ведущим в дискуссию контрдоводы и акцентирование внимания на личной ответственности каждого, все равно соглашались с мнением большинства. Данный вывод имеет принципиальное значение и указывает на иллюзорность распространенного мнения в психологии морали об устойчивости индивидуального морального сознания перед внешними влияниями. В особо напряженных ситуациях использовалась открытая агрессия: изображение удушья, выстрел из воображаемого пистолета, вербальные угрозы и т. д. Полученные в ходе данного исследования данные и обнаруженные феномены требуют дополнительного рассмотрения и могут быть проинтерпретированы следующим образом.

### 3 Интерпретация основных результатов исследования и анализ эпифеноменов

По результатам нашей работы, могут быть сделаны следующие выводы, во-первых, мнение Л. Колберга об устойчивости индивидуального морального сознания может быть подвергнуто серьезному пересмотру в свете новых данных. Во-вторых, конструкт «моральный климат группы» может быть сформулирован как интегральная характеристика группы, косвенно опосредованная индивидуальным моральным сознанием членов данной группы и проявляющаяся в виде суждений, представлений и решений данной группы о взаимопомощи и справедливости с тенденцией движения к одному из полюсов по степени моральной ответственности. Можно с уверенностью утверждать, что до определенного периода существования группы моральный климат находится в латентном состоянии и проявляется лишь в межличностных конфликтах имеющих моральные основания. Но для всей группы моральный климат формируется, когда группа сталкивается с моральной проблемой, требующей коллективного участия и затрагивающей либо совместную деятельность группы, либо моральные основания каждого ее участника. В-третьих, обнаруженные феномены «морального конформизма» и «моральной совместимости» требуют дополнительного исследования и изучения. «Моральный конформизм» проявляется в том, что участники, несогласные с мнением большинства, в ходе принятия группового решения, а иногда и под давлением группы соглашались с суждениями, которые противоречили их убеждениям, но на этапе обсуждения и в ситуации обратной связи говорили о том, что в реальной ситуации они бы поступили иначе или просто уходили от ответа. В дальнейшей работе следует прояснить природу данного типа поведения и рассмотреть его взаимосвязь с различными характеристиками личности, группы и содержанием моральной дилеммы. Как «моральная совместимость» мы определили тот феномен, когда личности, не связанные взаимными аттракциями по данным социометрии и высказывающие свои суждения в ходе групповой дискуссии, обнаруживали сходство своих суждений и в ходе обсуждения начинали поддерживать аргументы друг друга. Данный феномен имеет сходства с понятием ценностно-смыслового единства, но имеет в своей основе моральное содержание. Влияние «моральной совместимости» на внутригрупповое взаимодействие также требует дополнительных данных. В-четвертых, несомненно, что данная форма исследования имела значимый динамический эффект, и, безусловно, характеристика морального климата группы подверглась изменению в ходе групповой работы. Метод групповой

дискуссии в применении к моральному климату группы расширяет не только исследовательский потенциал, но имеет и практическое приложение к его формированию в группах, чья деятельность сопряжена с высокой коллективной ответственностью, необходимостью группового доверия и т. д. Практическое приложение данной работы также должно найти свое отражение в последующей работе в данном направлении.

## Литература

- Андреева Г. М. Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 2000.
- Андреева Г. М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления / Отв. ред. О. В. Краснова. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009.
- Анцыферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психологический журнал. 1999. № 3. С. 5–37
- Дробницкий О. Г. Моральная философия: Избр. труды / Сост. Р. Г. Апресян. М.: Гардарики, 2002.
- Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. Пер. с фр. М.: Академический проект, 2006.
- Парыгин Б. Д. Социальная психология (учебное пособие). СПб.: СПбГУП, 2003.
- Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива. М.: Наука, 1981.
- Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. СПб.: Речь, 2002.
- Социальная психология: Практикум / Под ред. Т. В. Фоломеевой. М.: Аспект-Пресс, 2006.
- Fischer J. M. Responsibility and Control: A Theory of Moral Responsibility. Cambridge University Press, 1998.
- Kohlberg L., Levine C., Hewer A. Moral stages: a current formulation and a response to critics. Basel, N. Y.: Karger, 1983.
- Lapsley, Daniel K. Moral Psychology. Westview Press, 1996.



## **ОБЩЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ СЕАНСА ЭМОЦИОНАЛЬНО-СТРЕССОВОЙ ПСИХОТЕРАПИИ ПО «СНЯТИЮ» ЗАИКАНИЯ**

*Н. Л. Карпова<sup>1,2</sup>, М. О. Белинская<sup>2</sup>*

Учреждение Российской академии образования  
«Психологический институт»<sup>1</sup>, Московский городской психолого-педагогический университет<sup>2</sup>, г. Москва

### **Введение**

Роль воздействия на эмоциональную сферу больного отмечали уже Гиппократ и Авиценна: смех, приподнятое настроение, позитивный настрой благотворно влияют на процесс выздоровления больного. Также важно установление положительного, доверительного отношения к врачу, который должен направлять, побуждать и вместе с тем принимать пациента, уважая его личность. Все обозначенные положения нашли воплощение в разработанной Ю. Б. Некрасовой в 1960–1980-е годы системе групповой логопсихотерапии для заикающихся подростков и взрослых. Данная система в итоге состояла из трех основных этапов: I – пропедевтический (6–9 месяцев), в основе которого лежит метод библиотерапии (лечение направленным чтением); II – сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии по К. М. Дубровскому, где за 1,5 часа «снимается» симптомокомплекс заикания; III – активная групповая логопсихотерапия (2–3 месяца), представляющий собой ежедневные занятия, целью которых было закрепление положительного результата речевого общения, поскольку само заикание (логоневроз) рассматривалось по Н. И. Жинкину в коммуникативной парадигме как нарушение речевого общения (Некрасова, 1980, 1984, 1992, 2006).

С конца 1980-х годов на основе метода групповой логопсихотерапии разрабатывается система семейной групповой логопсихотерапии для лечения заикания у детей, подростков и взрослых, где во всем процессе социореабилитации наравне с заикающимися активно участвуют их родители и родственники (Карпова, 1997, 1998, 2003, 2011).

Общение на каждом из этапов (в конце 1980-х годов был введен IV – контрольно-поддерживающий этап) отличается своей спецификой: на I-м – пропедевтическом – в ходе выполнения письменных заданий общение заочное, «дистантное»; на II-м этапе – в ходе сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии – общение логопсихотерапевта с группой заикающихся происходит «прилюдно», в присутствии большого числа зрителей. И в то же время оно носит

глубоко интимно-личный характер, поскольку сеанс выстраивается на творчески переработанных материалах каждого пациента и членов его семьи; на III-м и IV-м этапах – групповой семейной логопсихотерапии – ежедневное общение происходит интенсивно и многопланово в различных формах и видах. В данной статье мы остановимся только на особенностях общения в ходе сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии (ЭСПТ).

## 1 Эмоционально-стрессовая психотерапия

### 1.1 Эмоционально-стрессовое воздействие и внушение в психотерапии

Возникновение эмоционально-стрессовой психотерапии связывают с аретотерапией А. И. Яроцкого (Яроцкий, 1908), который считал самым эффективным способом терапевтического воздействия на личность пациента через духовно-нравственную сферу. Значение внушения в лечении ряда психических расстройств отмечал В. М. Бехтерев, подчеркивая роль «заражения» при воздействии на группу (Бехтерев, 1908). Исследователи также отмечают роль концепции о стрессе и адаптационном синдроме Г. Селье, который первоначально видел в стрессе разрушительное негативное явление, а позже утверждал, что стрессовая реакция может иметь и положительное значение, вызвав интенсивную потребность организма в перестройке и адаптации (Селье, 1972).

Как отмечают авторы Психотерапевтической энциклопедии (2002), понятие «эмоциональный стресс» появилось благодаря тому, что в различных исследованиях была установлена роль психического эмоционального переживания в развитии состояния стресса. Исследования подтвердили целостность физиологических изменений, которые возникают при физиологическом и психологическом стрессе. Было выявлено, что различия в механизмах формирования заключаются в том, что физиологический стресс возникает при непосредственном физическом воздействии, а эмоциональный стресс вызывают факторы, опосредованно воздействующие на психику через сложные психические процессы, которые производят оценку стимула и сопоставление с уже имеющимся опытом.

Психотерапевтический сеанс внушения в состоянии бодрствования проводится по различным методикам в зависимости от условий и возраста больных. Во время сеанса применяются разные психотерапевтические методы, в частности беседа, которая в основном используется при сильном эмоциональном напряжении, но завер-

шается сеанс, как правило, императивным внушением. Эмоционально-стрессовая групповая психотерапия позволяет усилить положительный эффект такими факторами, как общая цель участников, взаимная обратная связь, эмпатия, сопереживание. Также возможно целенаправленное использование динамических процессов сплоченности и групповой напряженности, создавая при этом оптимальные уровни напряжения для всех членов группы и строго учитывая их личностные и клинические особенности.

### *1.2 Сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии в лечении заикания*

Основоположником целого направления в лечении функциональных неврозов, в частности заикания, в середине 1950-х годов стал К. М. Дубровский. Его сеанс «одномоментного снятия» логоневроза резко контрастировал с принятыми на тот момент методами работы с заикающимися с применением механических беспартнерных (монологических) речевых упражнений. Сеанс ЭСПТ К. М. Дубровского опирается в большей степени на взаимодействие и очное общение пациента и психотерапевта. По словам автора, суть его метода заключается в том, что «при долгом ожидании момента сеанса нарастает эмоциональное напряжение, и в этот накаленный момент необходимо разорвать старые временные связи и создать новые. Ключевым фактором является максимально предельная готовность заикающегося к излечению и его максимальная эмоциональная напряженность. Поскольку данный прием является суггестивным, то формула внушения должна быть четкой, конкретной и краткой» (Дубровский, 1965).

Но у ряда последователей Дубровского сеанс «директивного внушения» в состоянии бодрствования использовался не как единственный метод лечения логоневроза, а являлся составной частью комплексного лечения, эффективным приемом суггестивного воздействия (Шкловский, 1994). Б. З. Драпкин проводил подобный сеанс в конце своего лечебного курса, Л. З. Андропова (Арутюнян) со временем отказалась от сеанса вообще, разработав свою систему лечения заикающихся.

В отличие от вышеназванных врачей и логопедов, Ю. Б. Некрасова в 1960-е годы разработала методику групповой логопсихотерапии, где аранжированный ею сеанс К. М. Дубровского был мощным началом очной работы с тяжело заикающимися, что соответствовало требованию превратить психотерапию из сопутствующей и подчиненной в ведущую и определяющую при лечении неврозов (Дубровский, 1965, 1966).

## 2 Исследования сеанса ЭСПТ в логопсихотерапии

### 2.1 Исследования сеанса Ю. Б. Некрасовой

Проведенные в конце 1970–начале 1980-х исследования авторского метода групповой логопсихотерапии позволили Ю. Б. Некрасовой определить сеанс ЭСПТ по «снятию» заикания как «публичное, комплексное, индивидуально-групповое воздействие психотерапевтического и педагогического содержания. Это синтез приемов и методик, варьируемых в процессе его проведения. Сеанс сочетает в себе императивное внушение в бодрствующем состоянии, обращенное на эмоциональную сферу группы заикающихся, мотивированное убеждение, элементы педагогического воздействия и благодаря последнему является началом функциональной тренировки («вводом в речь»)» (Некрасова, 1985)

Было дано развернутое описание структуры и основных приемов сеанса. Подчеркнуто, что важным моментом для пациентов и зрителей является процесс ожидания сеанса, – с ним связано нарастающее напряжение, которое позволяет всем полностью сконцентрироваться на предстоящем событии. Отмечено, что традиционно сеанс начинается с выступления преодолевших недуг. Они несут в себе веру в хороший результат психотерапии и настраивают присутствующих в зале на позитивный лад. Затем ведущий приглашает на сцену группу заикающихся и просит их представиться перед аудиторией, что усиливает состояние стресса. Здесь происходит столкновение речевого дефекта с уже сложившейся «установкой на выздоровление».

Далее начинается собственно сеанс ЭСПТ, который условно можно разделить на три части. В 1-й части в форме общего внушения психотерапевт рассказывает о заикающихся и выделяет много общего в протекании заболевания у всех участников группы. Основная цель психотерапевтического общения – сделать это завуалированно, чтобы каждый пациент не был признан другими участникам группы. Во 2-й части сеанса происходит непосредственное воздействие на эмоциональную сферу больного. Слова индивидуального внушения подбираются таким образом, что внутренние установки пациента меняются. Происходит переключение с привычного сосредоточения на болезни на осознание у себя первоначальных признаков выздоровления, что позволяет выйти на новый уровень самосознания. Главным событием 3-й части сеанса становится «ввод в речь». Под эмоциональным воздействием и убеждением в способности говорить гладко и четко участники группы действительно начинают говорить без заикания (Некрасова, 1992).

В конце 1970-х годов, работая в лаборатории психических состояний Ф. Д. Горбова, Ю. Б. Некрасова сосредоточила внимание на том, что в процессе проведения сеанса психотерапевт и участники группы находятся в очень близкой эмоциональной связи. Это позволяет ведущему реагировать на состояния заикающегося и последовательно подготавливать его к нужному итоговому состоянию. Был сделан вывод о том, что учет психических состояний пациентов необходим для планирования и проведения комплекса лечебных приемов воздействия и в последующей работе.

В процессе исследования психических состояний участников группы при проведении сеанса ЭСПТ было выделено 9 психических состояний, 7 из которых относятся к непосредственным участникам сеанса, а два других относятся к будущим участникам и зрителям. При этом 6 из 7 состояний участники группы переживают молча: 1) состояние сосредоточенности: здесь происходит отрешение от достаточно стрессовой обстановки, в которой находится заикающийся; 2) состояние мобилизационной готовности принять лечебную информацию: оно заметно по подтянутой позе, вниманию, напряженному ожиданию лечебной информации; 3) состояние вызванного синдрома в связи с воспроизведением фрустрирующей ситуации в прошлом: его отличает сильная резкая эмоциональная реакция в виде изменения позы, возможно появление слез; 4) состояние внутреннего проигрывания оптимистической модели будущего: осанка участников группы снова становится подтянутой, на лице появляется улыбка, ощущается уверенность в себе; 5) состояние резкой фокусировки группового внимания больных к внушающему слову ведущего сеанс; 6) состояние коммуникативной готовности: оно проявляется в поднятии рук при вопросе психотерапевта «Кто хочет выступить первым?»; 7) состояние интенсивного эмоционального подъема: оно приходит к участникам группы в процессе говорения и характеризуется чувством радости, восторга от услышанной своей гладкой речи; 8) состояние аффективной готовности к включению в дальнейший цикл лечения; 9) состояние последствия аффективной готовности к лечению. Это позитивно окрашенное состояние релаксации зрителей, следующее вслед за сильной напряженностью и переживаниями, которые возникли в процессе наблюдения за сеансом. Как показывает практика, у зрителей, имеющих проблему заикания, может наблюдаться некоторое облегчение и улучшение речи.

Также была выявлена динамика эмоционального состояния незаикающейся аудитории. Ярко выраженная эмпатия, эмоциональный подъем, вера в положительный исход сеанса, внутренняя

поддержка и сопереживание участникам группы дают большой энергетический заряд и благотворно влияют не только на проведение сеанса, но и на самих зрителей. Поскольку важное значение имеет связь психотерапевта и пациентов, было подчеркнуто, что для вызывания нужного эмоционального напряжения, состояния готовности воспринимать «лечебную» информацию, психотерапевту необходимо самому ярко переживать эти состояния. А это огромный труд, который впоследствии вознаграждается положительным исходом сеанса (Некрасова, 1980, 1992).

## *2.2 Роль психических состояний успеха и мотивационной включенности в сеансе эмоционально-стрессовой психотерапии*

В начале 1990-х годов Н. Н. Скуратовской было проведено исследование структуры психических состояний успеха процесса коммуникации, их диагностики и механизмов формирования. Было показано, что данные состояния представляют собой вид психических состояний саногенного (лечебного) характера, формируемых в специально организованном взаимодействии, и их психотерапевтическая ценность для личности может быть оценена по формально-процессуальным особенностям их структуры.

Экспериментально было подтверждено выдвинутое Ю. Б. Некрасовой положение о том, что моделирование и выявление психических состояний успеха процесса коммуникации способствует развитию и совершенствованию собственного коммуникативного инструментария специалиста. Показана возможность и эффективность использования материалов письменных самоотчетов пациентов в формулировке психотерапевтической коммуникативной задачи. Также было выявлено, что особенности структуры психических состояний успеха процесса коммуникации связаны с ведущей мотивацией и внутренними критериями оценки коммуникативного успеха. Особо ярко это проявляется на сеансе ЭСПТ во время «ввода» бывших заикавшихся в новую речь. При этом в контексте психотерапевтического процесса коррекции общения психические состояния успеха коммуникации по терапевтическому значению предшествуют «речевым победам» и «состояниям эмоциональной волны сеанса» по линии их «реалистичности» для пациентов (Скуратовская, 1993).

Все этапы семейной групповой логопсихотерапии в 1990-е годы были проанализированы в плане мотивационной включенности всех участников – заикающихся, их родственников и самого логопсихотерапевта – в процесс социореабилитации (Карпова, 1997, 1998, 2003). Было выявлено 4 уровня мотивационной включенности, которая рассматривалась как психическое состояние, характеризующее сте-

пень активности в деятельности (1-й уровень – низкий; 2-й – средний; 3-й – высокий; 4-й – очень высокий), и доказано, что эффективность процесса социореабилитации существенно обусловлена созданием мотивационной включенности не только у пациентов, но и у членов их семей. Было показано, что разработанный К. М. Дубровским и модифицированный Ю. Б. Некрасовой сеанс ЭСПТ в предельно концентрированном виде дает представление об изменениях в основных параметрах мотивационной сферы личности в процессе ее активной жизнедеятельности в сложных, экстремальных ситуациях.

Рассматривая мотивационный потенциал сеанса, мы исходили из оценки его содержательной стороны (возможности актуализации целевых и смысловых установок) и динамической (возможности актуализации и поддержания мотивационных установок на активную деятельность, чтобы они не «терялись», не «забывались» – по К. Левину; не «смещались» и не «замещались» – по З. Фрейду). На сеансе в течение 1,5 часов это удается за счет резкого повышения динамического и энергетического уровня каждого пациента и всей лечебной группы в целом в результате «освобождения» потенциальной энергии и четкого направления ее на прорыв «блокады здоровья» – преодоление дефекта. На трех экспериментальных группах (32 заикающихся) было показано, что только 3-й – высокий и 4-й – очень высокий уровень мотивационной включенности всех взаимодействующих сторон при мобилизации высокой интрагенной активности группы пациентов позволяет провести сеанс эффективно и добиться преодоления заикающимся страха речи и вызывания полноценной речи в максимально фрустрирующей и ответственной ситуации выступления перед большой аудиторией зрителей.

### *2.3 Анализ сеанса ЭСПТ в исследованиях семейной групповой логопсихотерапии 2000-х годов*

В начале 2000-х годов был проведен ряд исследований в группах семейной логопсихотерапии на базе Таганрогского центра «Здоровый ребенок». И. В. Янченко было проанализировано становление и развитие диалогического общения участников логопсихотерапии и выявлен феномен диалогичности, представляющий собой особое свойство личности, которое характеризует ее способность (интеллектуальную, эмоциональную, поведенческую) к диалогическому общению. В частности, было показано, что на II этапе – в ходе сеанса ЭСПТ – диалогическое общение пациента с логопсихотерапевтом достигает своего высокого раскрытия: у пациентов происходит личностно-мотивационный «взрыв», приводящий к стойким личност-

ным новообразованиям, среди которых – открытость и доверие миру, окружающим и себе, что является неотъемлемыми составляющими диалогического общения (Янченко, 2006).

В проведенном А. Ю. Кругликовой исследовании личностного роста младших подростков в разновозрастном социореабилитационном коллективе было выявлено, что каждый этап семейной групповой логопсихотерапии создает для личностного роста специфические условия: I (подготовительный, диагностический) – с помощью библиотерапии, актуализирующей личностный рост подростка-читателя, и семейного чтения как стратегии его фасилитации; II (сеанс ЭСПТ) – через моделирование коммуникативного успеха в эмоционально напряженной ситуации значимого общения – публичного выступления со сцены; III–IV (активная семейная групповая логопсихотерапия) – через организацию активной субъектной деятельности подростка в разновозрастном детско-взрослом коллективе и использование принципов развивающего обучения для расширения «зоны ближайшего развития» и психологической поддержки всех участников (Кругликова, 2006).

На базе Самарского центра развития образования А. Д. Яковистенко проанализировала соотношение личностных и речевых изменений у заикавшихся на каждом этапе логопсихотерапии. Было выявлено, что: на I – пропедевтическом – ведущая роль принадлежит личностным изменениям, которые подготавливают психологическую почву для целенаправленного личностно-речевого развития; на II – в ходе сеанса «снятия» заикания – логопсихотерапевт создает условия для личностно-мотивационного «взрыва», что вызывает у абсолютного большинства испытуемых «рождение новой речи» в эмоционально напряженной ситуации публичного выступления и дает возможность пережить коммуникативно-речевой успех; на III и IV этапах – активной семейной групповой логопсихотерапии – речевые достижения подкрепляют и стимулируют личностные изменения, которые в свою очередь влияют на речевое общение и обуславливают дальнейшее развитие коммуникативно-речевой деятельности (Яковистенко, 2008).

В настоящее время М. О. Белинской, студенткой 5 курса МГППУ, проводится исследование с целью выявления особенностей вербального и невербального поведения участников сеанса ЭСПТ по снятию заикания у подростков и взрослых на разных его этапах. Выявляются взаимосвязи и закономерности между невербальным поведением участников сеанса и вербальным поведением ведущего, что позволит назвать факторы, способствующие повышению эффективности сеанса.



#### *2.4 Специфика проведения сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии в группах семейной логопсихотерапии для заикающихся дошкольников*

С 2002 г. Н. В. Глухова адаптирует систему семейной групповой логопсихотерапии к детям дошкольного возраста. В Таганрогском центре «Здоровый ребенок» была открыта специализированная логопедическая группа для заикающихся детей 3–7 лет. Разработана специальная Программа семейной групповой логопсихотерапии в детском саду, которая также имеет 4 основных этапа и осуществляется при активном взаимодействии семьи и всего педагогического коллектива группы (логопеда, психолога, воспитателей, музыкального руководителя, младшего воспитателя) и соблюдении всеми специалистами единства психолого-педагогических требований к целостному коррекционному процессу.

II этап – сеанс ЭСПТ, – так же как у взрослых, представляет собой подготовленное пропедевтическим этапом публичное индивидуально-групповое воздействие на личность ребенка психотерапевтического и педагогического содержания, но посредством применения игровой психотерапии, в частности ролевой игры. Специфична здесь непосредственная подготовка к сеансу, которая осуществляется в течение последних двух недель подготовительного этапа. Поскольку на сеансе детям предстоит выступать в образе того или иного сказочного героя, данное направление реализуется в процессе сказкотерапии по теме «Эталоны красивой речи» и предполагает: 1) правильный подбор ролевых образов, исходя из речевого и личностного статуса ребенка, определяемого в ходе логопсихотерапевтической диагностики на пропедевтическом этапе; 2) комплексную работу над созданием коммуникативно-поведенческого образа ребенка, исходя из характеристики сказочного героя, в частности освоение эталонных речевых блоков, соответствующих сказочному образу (по механизму подражания) и «вхождение в роль» с использованием проблемных игровых ситуаций, в которых ребенку предлагается воспроизвести варианты коммуникативного поведения, присущие данному герою. Используются сказочные образы: Царевна Лебедь, Королевич Елисей, Мальвина, Буратино, Маленькая фея, Знайка, Чиполлино, Дюймовочка (Глухова, 2005).

Проведенные исследования сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии в логопсихотерапии содержат следующие результаты:

- 1 Получили уточнение структура и особенности каждого этапа сеанса по «снятию» заикания.
- 2 Выявлены основные психические состояния участников сеанса.

- 3 Показана роль психических состояний успеха и мотивационной включенности на сеансе.
- 4 Прослежена специфика диалогического общения на сеансе и показана его роль в личностном росте заикающихся младших подростков, выявлены особенности соотношения личностных и речевых изменений у заикавшихся на каждом этапе логопсихотерапии.
- 5 Разработана и апробирована методика проведения сеанса ЭСПТ для дошкольников.

Все проведенные и начатые исследования показывают сложность и многогранность сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии по «снятию» заикания и убеждают в необходимости дальнейших углубленных исследований различных его аспектов и сторон, в частности выявление возрастных и индивидуальных особенностей его участников.

## Литература

- Бехтерев В. М.* Внушение и его роль в общественной жизни. 3-е изд. СПб., 1908.
- Глухова Н. В.* Семейная групповая логопсихотерапия для заикающихся дошкольников в условиях детского сада. Программа. Таганрог, 2005.
- Дубровский К. М.* Методика директивного группового внушения // Психотерапия в курортологии. Киев: Медицина, 1966. С. 233–235.
- Дубровский К. М.* Одномоментный метод снятия заикания (рукопись). 1965.
- Карпова Н. Л.* Мотивационная включенность в деятельность: структура, механизмы, условия формирования: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1998.
- Карпова Н. Л.* Основы личностно-направленной логопсихотерапии. М.: Флинта, 1997; 2-е изд. М.: Флинта, 2003.
- Кругликова А. Ю.* Психологические особенности личностного роста младших подростков в условиях разновозрастного коллектива (на примере групп семейной логопсихотерапии): Дис. ... канд. психол. наук. Ростов на/Д., 2006.
- Некрасова Ю. Б.* Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия в коррекции психических состояний заикающихся // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 75–81.
- Некрасова Ю. Б.* Лечение творчеством. М.: Смысл, 2006.
- Некрасова Ю. Б.* Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся: Автореф. дис. докт. психол. наук. М., 1992.
- Некрасова Ю. Б.* Сеанс психотерапевтического воздействия и некоторые психические состояния заикающихся // Вопросы психологии. 1980. № 5.

- Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. 3-е изд. перераб. и доп. СПб.: Питер, 2006.
- Селье Г. На уровне целого организма. М.: Наука, 1972.
- Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н. Л. Карповой. М. – СПб.: Нестор-История, 2011.
- Скуратовская Н. Н. Психические состояния успеха в социореабилитации: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.
- Шкловский В. М. Заикание. М.: Наука, 1994.
- Яковистенко А. Д. Динамика личностных и речевых характеристик в процессе социореабилитации (на примере семейной групповой логопсихотерапии): Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Янченко И. В. Формирование диалогического общения в психотерапевтическом процессе (на примере возрастных групп семейной логопсихотерапии): Дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на/Д., 2006.
- Яроцкий А. И. Идеализм как физиологический фактор. Юрьев, 1908.

## **ПРОСТРАНСТВО КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ ПРОБЛЕМНОСТИ КАК ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА**

*Е. В. Конева*

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
г. Ярославль

Одна из крупных научных проблем, связанных с изучением профессионального опыта, – его презентация в психике субъекта профессиональной деятельности. Продуктивным подходом к решению этой проблемы является исследование когнитивных образований профессионального опыта. Среди них немалую роль в качественном выполнении деятельности принадлежит тем структурам, которые являются следствием функционирования мышления в ходе профессиональной деятельности и фиксируют результаты выделения и разрешения субъектом ситуаций проблемности. Однако в современной науке исследования профессионального опыта осуществляются независимо от изучения результатов функционирования мышления в профессиональной деятельности, а исследования как практического, так и профессионального мышления не вносят вклад в понимание структуры и функций профессионального опыта. Данная проблематика особенно актуальна в отношении так называемых социономических (субъект-субъектных) профессий.

В отличие от тех видов труда, которые основаны на предметных действиях, эта группа профессий обладает рядом специфических особенностей. В частности, в социономических профессиях ниже, чем в субъект-объектных, роль чувственных компонентов в восприятии деятельностной ситуации. Это обуславливает наличие у субъекта такого рода профессиональной деятельности самостоятельной и сложной задачи выделения, вычленения проблемных эпизодов в структуре деятельности. Кроме того, при возникновении в этих профессиях проблемных эпизодов, требующих участия мышления, субъекту неизвестно конечное состояние объекта. Наконец, включенность в процесс деятельности других, по сравнению с субъектом решения, людей, психологические особенности и субъектные позиции которых неизбежно влияют на содержание структур профессионального опыта, обуславливает разнообразие и качественное своеобразие когнитивных образований опыта в социономических профессиях.

Опыт разрешения ситуаций проблемности в профессиональной деятельности и непрофессиональной сфере субъекта способствует формированию пространства ситуаций проблемности – полифункционального и иерархизированного когнитивного образования субъекта, включающего представление о ситуациях проблемности, типичных для его сферы деятельности и общения, их признаках, некоторых их свойствах и примерных направлениях их разрешения.

Используя модифицированный метод Келли, метод шкальных оценок, контент-анализ и последующую математическую обработку результатов, мы получили данные, позволяющие нам сравнить особенности пространства коммуникативных ситуаций проблемности представителей двух профессий, а также двух групп школьников с разным интеллектуальным статусом.

Испытуемыми в первой серии исследований были следователи областных прокуратур и следственных отделов РОВД, а также 40 школьных психологов средних общеобразовательных школ г. Ярославля. Кроме того, в исследовании участвовало 120 студентов разных курсов факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

Представители двух профессий различаются по количеству актуализированных ими проблемных эпизодов в пользу школьных психологов. Количество коммуникативных ситуаций проблемности, названных испытуемыми разных профессиональных групп, значительно различается ( $p < 0,01$ ).

Психологи более высоко, чем следователи, оценивают свои знания о том, как разрешить ситуации ( $p < 0,02$ ) и более высоко – свои знания о предотвращении ситуаций ( $p < 0,02$ ).

Они объясняются тем, что психологи более свободны в выборе средств как разрешения, так и предотвращения ситуаций, нежели следователи. Последние вынуждены постоянно находиться в рамках многочисленных законодательных норм. Кроме того, безусловно, что у следователей более четкие критерии разрешения ситуаций, чем у психологов. Поэтому психологи, говоря о своем знании о *разрешении* ситуаций, фактически имеют в виду их *решение* как процесс с необязательно отчетливым результатом.

Анализируя группы ситуаций, выделенные по признаку разного отношения к профессиональным обязанностям испытуемых, можно отметить, что максимально различаются между собой оценки ситуаций, непосредственно составляющих содержание деятельности профессионалов. Это естественный результат, так как содержание двух рассматриваемых видов деятельности само по себе существенно различается. Вероятность возникновения такого рода ситуаций у следователей выше, чем у психологов потому, что их деятельность более ответственна и содержит большое количество различных ограничений. Не случайно следователи значимо ниже оценивают как знания о разрешении, так и знания о предотвращении данного вида ситуаций, хотя и выше, чем психологи, оценивают необходимость их разрешения.

«Опосредованные» ситуации (не имеющие прямого отношения к профессиональным обязанностям) следователи также оценивают ниже по шкалам «знание о предотвращении» и «знание о разрешении». При этом следователями значимо ниже оценивается и необходимость их разрешения, что объясняется большей регламентированностью этой профессиональной деятельности по сравнению с деятельностью школьных психологов. В силу этого обстоятельства профессионалы не рассматривают некоторые прямо не связанные с функционалом проблемные эпизоды как обязательные для решения.

Оценки испытуемыми так называемых «внутренних» ситуаций (проблемность в них вызвана действиями самого профессионала) отражают имеющееся у психологов повышенное внимание к субъективным обстоятельствам и субъективным детерминантам происходящих событий. У психологов значимо выше необходимость разрешения таких ситуаций (следователи игнорируют часть из них) и значимо выше как знания о разрешении, так и знания о предотвращении данного вида ситуаций.

Роль вузовских знаний в разрешении подобных ситуаций следователи оценивают значимо более высоко, чем психологи. Этот вид ситуаций – единственный, по которому обнаруживаются различия

по данному параметру между группами испытуемых-профессионалов. Заметим, что в среднем по всем ситуациям испытуемые отводят вузовским знаниям незначительную роль. Средние оценки у психологов – 46,8, у следователей – 48,5 при максимально возможной оценке 100. Рассматриваемая категория ситуаций резко выделяется среди всех остальных по оценкам использования учебных знаний. Предположительно, этот факт можно объяснить тем, что следователи, столкнувшись с такого рода ситуациями, стремятся их максимально «объективировать», найти способ работать не со своими внутренними феноменами, а с некими внешними обстоятельствами, для чего и привлекают учебные знания. Другими словами, в силу специфики профессии у них менее, чем у психологов, развиты навыки самоанализа, рефлексии и саморегуляции.

«Внешние» ситуации (проблемность в которых вызвана действиями партнера по общению) у испытуемых-следователей, по их оценкам, возникают чаще, чем у психологов. Это объясняется потенциально конфликтным характером деятельности следователей, которая чревата большим количеством проблемных эпизодов в межличностном общении. Испытуемые-психологи оценивают свою возможность как разрешать, так и предотвращать такие ситуации значимо более высоко, чем следователи. В данном случае играет роль собственно профессиональная подготовка специалистов-психологов, имеющих навыки регулирования межличностного общения.

Оценки испытуемыми «объективных» ситуаций у двух групп профессионалов различаются незначительно. Однако вероятность их возникновения значимо ниже у следователей. Это объясняется более жесткой организационной структурой в системе МВД, по сравнению с системой среднего образования, в результате чего проблемность, вызванная объективными обстоятельствами, действительно менее вероятна, чем в деятельности школьных психологов.

Корреляционный анализ оценок ситуаций по различным шкалам внутри обеих групп профессионалов позволяет говорить о следующих закономерностях.

У психологов-профессионалов положительную значимую корреляционную связь (0,63) обнаруживают шкалы 2 (знание о разрешении ситуации) и 4 (знание о предотвращении ситуации). По мнению Ф. С. Исмагиловой, «событие, интегрируя в себе пережитую субъектом ситуацию, не просто остается в его памяти <...> но содержит в себе информацию об определенном способе поведения, который был выбран субъектом в тот момент и который привел к вполне определенному результату» (Исмагилова, 1999, с. 140). По-

этому знания испытуемых о том, как разрешить ситуацию, позволяют в дальнейшем предвидеть возможные следствия тех или иных действий в подобной ситуации. Это делает возможным управление ситуацией на основе предвидения результатов своих действий в этом контексте.

У следователей значимая корреляция между этими шкалами отсутствует. Данное обстоятельство можно объяснить спецификой анализа профессионалами обеих групп профессиональной информации. Психологи, имея дело с ситуациями проблемности, характерными для их профессиональной деятельности (например, связанными с анализом личностных проблем клиента), работают с глубинными причинами этих ситуаций. Данные причины являются одновременно и основанием для разрешения ситуаций, и возможностями их предотвращения. Предотвращение профессиональных ситуаций проблемности в деятельности следователей находится, как правило, за пределами их возможностей, что и обуславливает менее тесную связь между данными шкалами.

По результатам анализа шкал методом главных компонент, в обеих исследуемых группах отчетливо выделяется фактор, имеющий некоторую общую составляющую для двух групп, но и включающий также групповую специфику. Общим для групп является то, что в этот фактор с высоким весом входит шкала 5 (необходимость разрешения ситуации). В то же время данная шкала в разных группах объединяется внутри фактора с различными шкалами.

Так, у следователей с максимальным весом в этот фактор входит шкала 4 (знание о предотвращении ситуации). У психологов-практиков в него с высоким весом входит шкала 1 (вероятность возникновения ситуации). У студентов независимо от курса обучения это шкала 3 (необходимость для решения ситуации знаний, полученных в вузе).

Данный фактор может быть назван фактором актуальности. Используя данное название, мы имеем в виду, что он отражает влияние на оценку ситуаций некой субъективной значимости, «важности» каждой ситуации, причем эта значимость определяется разными для различных групп испытуемых обстоятельствами. Для студентов это ситуации, обеспеченные вузовскими знаниями, для следователей – наиболее предотвращаемые, для психологов-практиков – наиболее часто встречаемые ситуации.

Таким образом, профессионально обусловленные особенности пространств ситуаций проблемности проявляются в субъективных оценках ситуаций проблемности профессионалами, в корреляционных связях оценочных шкал, в характере их объединения в факторы.

Концепт «пространство ситуаций проблемности» применим к анализу не только профессионального, но и бытового межличностного общения. Взаимопонимание в этом общении во многом зависит от степени совпадения у общающихся пространств ситуаций проблемности. При их существенном несовпадении высказывания или действия одного из партнеров могут восприниматься другим как неадекватные, рассматриваться как неуместные. В общении существует своеобразная рефлексия «чужих» ситуаций проблемности. Она проявляется, например, когда один партнер говорит другому: «На твоём месте я бы попробовал...». Точность рефлексии проблемности партнера существенно влияет на взаимопонимание.

Применительно к межличностному общению, таким образом, можно говорить о своеобразной взаимоприемлемости пространств ситуаций проблемности общающихся.

Некоторые предварительные данные об особенностях пространств ситуаций проблемности школьников с разным интеллектуальным статусом были получены нами во второй серии исследований при изучении ситуаций проблемности, возникающих у двух групп подростков 11–13 лет: 1) подростков из классов VII вида\*; 2) нормально развивающихся подростков (учащихся обычных классов) г. Ярославля. Этот вопрос актуален в связи с происходящими в системе среднего образования интеграционными процессами, в результате которых учащиеся с задержкой психического развития (ЗПР) оказываются в одном классе с обычными детьми, что нередко служит основанием конфликтных взаимоотношений между школьниками.

У испытуемых из классов VII вида по частоте возникновения значимо отличаются от обычных школьников ситуации проблемности вследствие *принуждения к выполнению деятельности со стороны сверстников* (более часты такие ситуации у подростков из классов VII вида). Аналогичным образом чаще возникают у школьников из классов VII вида ситуации *физического воздействия со стороны сверстников*. Также статистически значимы различия в частоте возникновения ситуаций проблемности в результате *оскорбления другими взрослыми (не родителями) и физического воздействия со стороны других взрослых (не родителей)*. У школьников из классов VII вида ситуаций таких видов больше. Таким образом, подростки с ЗПР

\* Согласно методическому письму Министерства общего и профессионального образования РФ от 04.09.1997 № 48, классы VII вида предназначены для обучения детей с диагнозом «задержка психического развития». В настоящее время действует иная классификация болезней – МКБ-10, по которой ЗПР классифицируется как «смешанное специфическое расстройство психологического (психического) развития».



более подвержены различным неблагоприятным внешним воздействиям, чем их сверстники с обычным темпом развития.

Наиболее часто школьники из классов VII вида отказываются от разрешения ситуаций проблемности, ограничиваются исключительно аффективными реакциями. Данный способ реагирования (который мы назвали «уход») является наименее затратным с точки зрения требуемых психологических и интеллектуальных ресурсов, что, безусловно, является привлекательным для учащихся с ЗПР. В этом отношении они статистически значимо отличаются от обычных ребят, которые используют данную стратегию значительно реже.

Полученные результаты позволили разработать тренинговые занятия для подростков с различным интеллектуальным статусом, направленные на сближение у подростков пространств ситуаций проблемности и как следствие повышение взаимной удовлетворенности процессом общения, снижение конфликтности. Тренинговая программа проведена в средней общеобразовательной школе №3 г. Рыбинска Ярославской области. Отмечена положительная динамика во взаимоотношениях учащихся с окружающими: снижение числа конфликтов между учащимися, их более конструктивное, чем ранее, поведение в ответ на замечания и просьбы взрослых (Конева, Солондаев, Бутылкина, 2009).

## Литература

- Исмагилова Ф. С. Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда. Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 1999.
- Конева Е. В. Солондаев В. К., Бутылкина И. Н. Оптимизация общения детей и подростков с особыми образовательными потребностями со сверстниками и взрослыми: практическое пособие. Ярославль: Ремдер, 2009.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗА «Я» В РОЛЕВЫХ ИГРАХ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Т. Н. Савченко, О. И. Олькина*

Институт психологии РАН, г. Москва

**В** настоящее время ролевое движение в России получает огромное распространение. В организации свободного времени молодежи применяются различные виды ролевых игр. Эмоцио-

нальность, возможность стать героем, пережить приключения вместе со сверстниками обеспечивают популярность различных видов ролевых игр (Куприянов, Миновская, 2002). Значительное число подростков являются участниками клубов Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Иваново, Костромы. Ситуационно-ролевые игры используются в работе в школах, молодежных центрах, ДОУ.

Ролевая игра часто воспринимается как фактор формирования у подростков и юношей неадекватных представлений о себе, социальной дезадаптации и склонности к девиациям. По словам самих игроков, ролевая игра имеет две привлекательные черты: возможность влияния на игровой мир и исход и возможность на некоторое время почувствовать себя кем-то еще.

Возможность изменения образа себя делает ролевые игры столь привлекательными даже для людей в зрелом возрасте, имеющих высшее образование и высокий уровень дохода. Однако феномены, происходящие со структурами личности в процессе ролевой игры в настоящее время не достаточно исследованы в психологии.

Понятие «Я-концепция» родилось в 1950-е годы в русле феноменологической, гуманистической психологии, представители которой (Маслоу, Роджерс, 1994), в отличие от бихевиористов и фрейдистов, стремились к рассмотрению целостного «Я» как фундаментального фактора поведения и развития личности (С тех пор сложность проблемы в определении Я-образа (Самосознания, Я-эго, Я-концепции) подчеркивалась многими исследователями и сейчас образует целое проблемное поле. Одни исследователи пытаются уделить больше внимания изучению Я-образа (Кон, 1978, 1984; Соколова, Налчаджян, 2006; Бодалев, 1989; и др.). Образ Я понимается как установочная система (Кон, 1989); в системе ценностей человека его Я обладает всегда определенным ценностным весом, и образующие это его Я составляющие также имеют свое ценностное значение; Я – как динамическое образование психики, развертывающееся во времени от единичных образов до обобщенного образа Я, понятия Я (Чеснокова, 1984).

Другие исследователи останавливаются на изучении проблемы самоотношения и его строения (Столин, 1983).

С точки зрения Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, В. С. Мерлина, И. И. Чесноковой, «Я» рассматривается либо как внутреннее ядро личности, либо как ее сознательное начало (Чеснокова, 1984). Чаще всего среди отечественных ученых встречаются представления о трехкомпонентной структуре самосознания с некоторыми вариациями (Чеснокова, 1984; Мерлин, 1996).

Д. И. Дубровский подходит к «Я» как к центральному интегрирующему и активирующему фактору субъективной реальности. У Бернса «Я-концепция» связана с самооценкой как совокупность установок «на себя» и является суммой всех представлений индивида о самом себе.

Термин «ролевая игра» многозначен и имеет ряд определений в зависимости от подхода и даже сферы научного знания. Понятие ролевых игр как части психотерапии было разработано в XX в. Одними из первых их использовали Зильбург и Генри (1941). Морено в начале XX в. описывал ролевые игры с детьми в садах Вены и является признанным родоначальником направления классической психодрамы.

Существует множество подходов к определению «ролевых игр». Мы рассматриваем ситуационно-ролевою игру как специально организованное соревнование в решении коммуникативных задач и имитации предметно-практических действий участников исполняющих строго заданные роли в условиях вымышленной ситуации и регламентированное правилами игры (Куприянов, Миновская, 2002).

Изучение ролевого поведения личности в социуме проводилось многими как отечественными, так и зарубежными учеными в социологии, социальной, общей и юридической психологии, так как социально-психологический анализ социальной роли и формы реагирования имеют большое значение для понимания социального поведения личности. Представители различных научных школ трактуют личность как совокупность ролей, подходя к этому с различных позиций, но практически все говорят о том, что благодаря ролевым функциям личности игровое общение позволяет человеку приспособляться, адаптироваться к реальной жизни.

В соответствии с существующими в психологии и социологии теориями ролей личность рассматривается как совокупность социальных ролей и способна «принимать роль другого», реализовывать при этом различные виды ролевого поведения.

Социальные роли личности в теории ролей рассматриваются в трех аспектах: социологическом – как система ролевых ожиданий, то есть заданная обществом модель роли, влияющая на формирование личности человека и овладение им социальными ролями; социально-психологическом – как исполнение роли и реализация межличностного взаимодействия; психологическом – как внутренняя, или воображаемая, роль, которая не всегда реализуется в ролевом поведении, но определенным образом на нее влияет. Взаимосвязь этих трех аспектов представляет собой ролевой механизм личности.

Цель данного исследования состоит в изучении образа «Я» в ролевых играх в подростковом и юношеском возрасте и его взаимосвязи с личностными свойствами.

В данном исследовании приняли участие две группы испытуемых: подростки 12–15 лет – участники детской программы «Книга Героев», и юноши и девушки 20–22 года – студенты психологического факультета МосГУ, принимавшие участие в ситуационно-ролевых играх «Яхта» и «Пересадочная станция».

Процедура исследования предполагала собой проведение ролевой игры с последующим выявлением различий характеристик образа «Я» у подростков и юношей в жизни и ролевой игре, а также проведение диагностики по определению личностных свойств. Для реализации исследования использованы методики личностный дифференциал (ЛД), взрослый и юношеский варианты опросника Кеттелла (14 и 16 PF).

Опросник Кеттелла предъявлялся один раз до начала игры, методику ЛД предлагалось заполнить дважды, причем после игры образ себя в жизни и в игре.

При анализе полученных данных были выявлены значимые различия по фактору оценки в восприятии образа себя в жизни и в ролевой игре, при этом оценка себя в реальной жизни значительно превышает оценку себя в ситуации ролевого взаимодействия.

Выявлены значимые различия по фактору силы в восприятии образа себя в жизни и в ролевой игре. Оценка по данному фактору в реальной жизни значительно занижена по сравнению с оценкой себя в игре.

Для описания типологии отношения к себе и к себе в роли, нами был проведен кластерный анализ по параметрам ЛД и ЛД в роли, показавшего оптимальное разбиение респондентов на три класса (рисунок 1).

**I класс:** самый немногочисленный, составил примерно 20% общей выборки. Характеризуется средней оценкой себя, низкими показателями по факторам силы и активности в жизни. В ситуации ролевой игры оценка себя резко снижается, уходит «в минус», при этом сильно повышается значение по фактору силы и активность.

Повышение значения по параметру силы сигнализирует о большей уверенности в себе в игре, чувстве независимости и склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Предположительно это может быть связано с тем, что ролевая игра в определенном смысле «уравнивает» всех игроков, независимо от их социального статуса, уровня дохода и возраста, поскольку в моделируемой ситуации каждый из них является субъектом, кото-

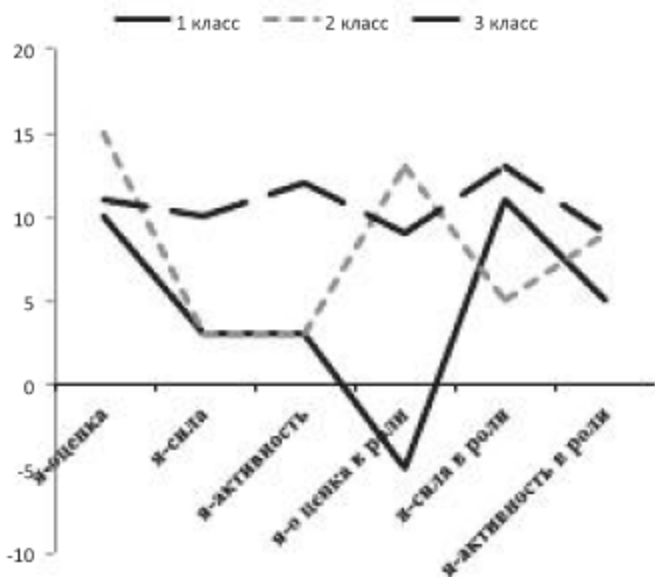


Рис. 1. Профили образа Я в жизни и в роли

рый может повлиять на исход событий (обладает ценным ресурсом, опытом предыдущих игр, информацией), созидателем собственной победы. Резкое снижение фактора Оценки может быть интерпретировано двояко:

- 1) указывать на критическое отношение человека к себе как к игроку, его неудовлетворенность собой и проявлениями своих личностных качеств в ситуации ролевой игры;
- 2) отражать влияние того, что образ персонажа, которого исполняет игрок, является отрицательным с точки зрения позитивных, социально желательных характеристик, и это отражается на его оценке себя.

**II класс:** составляет примерно 30% от общей выборки испытуемых. Характеризуется завышенной по сравнению с другими классами оценкой себя в жизни и невысокими показателями по факторам силы и активности, которые практически не отличаются от представителей первого класса. При этом в ситуации ролевой игры оценка себя снижается незначительно, однако повышаются значения по показателями силы и активности. Этот класс не обладает таким перепадом значений, как предыдущий, он является его копией, только сглаженной. Все тенденции, характерные для предыдущего класса, прослеживаются и здесь, но с меньшими перепадами по значениям

шкал ОСА. Возможно, именно принятие испытуемым себя как личности, склонность осознавать себя как носителя позитивных характеристик в определенном смысле уравнивает перепады в самооценке в ситуации игры. Возможно, на представителей данного класса игра оказывает наиболее позитивное влияние.

**III класс:** самый многочисленный, 50% от общего числа испытуемых. Характеризуется средними показателями (10–14) по всем оценкам образа себя и себя в роли. Оценка себя в ситуации ролевой игры едва заметно снижается, незначительно повышается сила и снижается активность в ситуации игры. Очевидно, такой «гладкий профиль» представляет собой образец среднестатистической нормы, демонстрирует нейтральную картину образа себя и образа себя в роли по факторам оценки, силы, активности, хотя следует заметить, что общая тенденция сохраняется и у них.

Для выявления латентных факторов восприятия образа себя в ролевой игре и жизни нами был использован факторный анализ. По результатам анализа нагрузок, выделяются следующие факторы, которые мы проинтерпретировали следующим образом:

- 1 Социальная активность:** общительность, импульсивность, активность контактов в игре, жизнерадостность, динамичность, предприимчивость, добродушие, эмоциональность, авантюристичность.
- 2 Возрастной радикализм:** свободомыслие, аналитичность мышления, критичность, недоверие к авторитетам.
- 3 Неудовлетворенность собой:** критическое отношение к себе, неудовлетворенность своим поведением и уровнем достижений, подозрительность, «защита» напряжение, завистливость, большое самомнение, подозрительность, концентрация на неудачах, экстернальный локус контроля, раздражительность, эгоцентричность.
- 4 Принятие себя в роли:** оценка себя в ситуации ролевой игры как носителя позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворенность собой как игроком.
- 5 Уверенность в себе как в игроке:** уверенность в ситуации игры, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы.
- 6 Фемининность:** мягкосердечие, зависимость, чувствительность, сверхосторожность, навязчивость, ненадежность, склонность к романтизму, ветренность, социабельность, потребность в поддержке, ориентация на социальное одобрение, безынициативность.

- 7 Моральная неустойчивость:** несогласие с общепринятыми нормами и стандартами, потворство своим желаниям, небрежность, игнорирование обязанностей, подверженность влиянию случая и обстоятельств, беспринципность, безответственность, возможно антисоциальное поведение.

По-видимому, первые три фактора и последние два отражают предрасположенность представителей данной выборки к игровой деятельности, а остальные – влияние, которое оказывает игра на личность.

Проведение подобных исследований является важным, т. к. ситуационно-ролевая игра может попасть в микросоциум в качестве занятия неформальной группы либо как элемент образовательного процесс, использоваться как средство обучения.

Данная работа затрагивает целый ряд проблем, не освещенных в рамках социально-педагогического подхода и требующих специальных исследований. В первую очередь, это вопросы трансформации и деформации «Я-концепции» под влиянием различных стихийных или специально созданных условий (в частности, различных видов игровых пространств, сконструированных психологом), сдвиги в содержании Я-концепции и ее компонентов, обусловленных игровой деятельностью.

Также, безусловно, интересно проведение исследований процессов, происходящих во время непосредственного попадания игрока в зону игрового пространства: происходит ли полное отождествление собственной «Я-концепции» с характеристиками своего игрового персонажа либо их частичное «перекрытие» и взаимодополнение. Теоретически ролевая игра, обладая характеристикой двойственности контекста, должна обеспечивать дискретность образа себя и образа своего игрового персонажа, исключая их слияние или взаимовлияние. Однако существует целый ряд технологий (игры глубокого вживания, глубинная психодрама), где ведущий тренинга (мастер игры, психолог, психотерапевт, тренер) создает соответствующую обстановку и поощряет подобного рода процесс. Здесь встает проблема о зависимости от ролевых игр, которая, предположительно, может быть вызвана сознательным принятием на себя определенной роли, имеющей притягательные для личности игрока характеристики либо представляющей собой образ его идеального «Я».

Особенно интересен условно названный авторами экзистенциальный аспект вопроса, заключающийся в субъективном изучении пределов расширения образа «Я» с помощью проживания различ-

ных ролей в разных контекстах, своего рода «жизней» других людей в других мирах, затрагивающий высшие, ценностные структуры личности. Возможно, именно эти переживания и открытия в конечном итоге могут привести личность к глубинному осознанию собственного «ядра» личности, ее глубинной структуры.

## Литература

- Бодалев А. А.* Личность и общение: Избранные труды. М., 1983. С. 115–133.
- Божович Л. И.* Особенности самосознания у подростков // Вопросы психологии. 1965. № 1. С. 98–107.
- Гримак Л. П.* Общение с собой. М.: Политиздат. 1991.
- Как построить свое «Я» / Под. ред. А. К. Зинченко. М.: Педагогика, 1993.
- Кон И. С.* В поисках себя: личность и ее самосознание. М., 1984.
- Кон И. С.* Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978.
- Кон И. С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
- Куприянов Б. В., Миновская О. В.* Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъектности во взаимодействии: Монография / Под ред. И. И. Фришман. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2002.
- Мерлин В. С.* Психология индивидуальности // Избр. психол. труды. М., 1996.
- Налчаджян А. А.* Атрибуция, диссонанс, социальное познание. М.: Когито-Центр, 2006. С. 13.
- Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
- Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
- Спиркин А. Г.* Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972.
- Столин В. В.* Самосознание личности. М., 1983.
- Чеснокова И. И.* Психологическое исследование самосознания // Вопросы психологии. 1984. № 5.



## СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СРАВНЕНИЕ В МАЛОЙ ГРУППЕ\*

*Е. С. Самойленко*

Институт психологии РАН, г. Москва

*А. В. Корбут*

ГОУ Лицей 1535, г. Москва

*О. А. Костыгова*

ГОУ Прогимназия 45, г. Москва

### 1 Постановка проблемы

Субъектно-ориентированное сравнение, понимаемое в наиболее широком плане как установление сходства и различия между двумя или несколькими субъектами, а в более узком смысле как процесс анализа человеком информации, касающейся одного или нескольких людей, при соотнесении с самим собой, играет важнейшую роль в формировании личности. Такое сравнение имеет специфические особенности, некоторые из которых связаны с характеристиками социальных референтов – субъектов, с которыми человек сравнивает себя.

Ряд таких характеристик был выявлен нами в проведенном ранее исследовании на школьниках и студентах с использованием теста «незаконченное предложение» (Самойленко, 2010). Участникам исследования предлагалось завершить в максимально развернутой письменной форме высказывание «Я сравниваю себя с такими людьми, которые...». В результате анализа вербализаций показано, что чаще всего люди сравнивают себя с теми, кто обладает положительными личностными чертами (целеустремленные, гармоничные, общительные, трудолюбивые, являются лидерами и т. д.), успешен в учебной и профессиональной деятельности, вызывает интерес и положительное эмоциональное отношение, близок к ним в плане коммуникативных отношений. Кроме того, люди часто сравнивают себя с социальными референтами, обладающими лучшими, чем они, характеристиками (которые умнее, интереснее, имеют больший жизненный опыт и т. д.), а также с теми, которые похожи на них в том или ином плане.

\* Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009-2013», госконтракт № 02.740.11.0420.

Важный аспект рассмотрения субъектно-ориентированного сравнения связан с ситуациями межличностного общения или общения в малой группе. В этом случае особый интерес представляет изучение, во-первых, того, существуют ли такие субъекты, с которыми члены их малой группы сравнивают себя значительно чаще, чем с остальными, и во-вторых, того, обладают ли данные референты субъектно ориентированного сравнения определенными характеристиками, так или иначе связанными с групповым взаимодействием. С целью изучения этих вопросов мы провели цикл эмпирических исследований с участием младших и старших школьников, в этих исследованиях статус членов группы как референтов субъектно-ориентированного сравнения соотносился с их социометрическим статусом и позицией в плане успешности учебной деятельности.

## 2 Методы

С целью определения статуса индивида как предпочитаемого или непреподобяемого референта субъектно-ориентированного сравнения для других членов малой группы, к которой он принадлежит, использовалась разработанная нами процедура так называемого «субъективного шкалирования по списку» (Самойленко, 2009, 2010). В случае школьного класса как примера малой группы эта процедура состоит в том, что каждому ученику дается список фамилий всех его одноклассников и предлагается оценить, насколько часто он сравнивает себя с каждым из них, используя 5-балльную шкалу. Далее для каждого ученика класса подсчитывается частота его использования одноклассниками в качестве референта социального сравнения с самим собой. Подсчет индивидуальных показателей для каждого члена группы осуществляется с помощью двух показателей: показателя № 1 – среднего значения указанных одноклассниками субъективных оценок частоты сравнения себя с тем или иным учеником; № 2 – количества одноклассников, указавших с помощью шкалы ту или иную частоту сравнения себя с тем или иным учеником (учитываются все случаи сравнения, от редкого до очень частого). Оба показателя подвергаются процедуре стандартизации. Таким образом, данная методика позволяет дифференцировать членов малой группы по частоте, с которой их одноклассники сравнивают себя с ними.

С целью исследования характеристик предпочитаемых референтов субъектно-ориентированного сравнения, имеющего место в школьном классе, мы обратились к социометрическому статусу школьников и уровню успешности их учебной деятельности. Оцен-

ка социометрического статуса осуществлялась с помощью процедуры субъективного шкалирования по списку (см. подробный обзор: Самойленко, Костыгова, 2007), в соответствии с которой все члены класса шкалировали каждого из своих одноклассников по двум критериям: а) желание сидеть с одноклассником за одной партой; б) желание пригласить одноклассника на день рождения. Эта методика позволяет выделить пять социометрических групп детей: популярные, отвергаемые, пренебрегаемые, спорные и средние (см.: Newcomb, Bukowsky, 1993). Оценка позиции в плане успешности учебной деятельности представляла собой среднюю годовую отметку по трем основным предметам: арифметике, русскому и английскому языкам.

### **3 Исследование взаимосвязи социометрического статуса и статуса референта субъектно-ориентированного сравнения**

В исследовании приняли участие две возрастные группы учащихся. В первую группу вошли 167 учеников шести 3-х классов и 63 ученика двух 4-х классов. Во вторую – 50 учеников двух 6-х классов, 50 учеников двух 7-х классов, 25 учеников 8-го класса и 50 учеников двух 10-х классов.

#### *3.1 Анализируемые показатели*

Анализ результатов проводился дифференцированно для выборок учащихся начальной и средней школы. В каждой из двух выборок ученики из разных классов, занимающие один и тот же социометрический статус, были объединены в группы. Далее был осуществлен сравнительный анализ средних значений стандартизированных показателей статуса референта субъектно ориентированного сравнения у учащихся, принадлежащих к разным социометрическим группам. В связи с небольшой количественной представленностью некоторых социометрических групп, в сравнительный анализ не включались в ряде случаев группы пренебрегаемых и спорных детей.

#### *3.2 Результаты*

В связи с тем что закономерности, касающиеся двух показателей статуса референта субъектно-ориентированного сравнения, оказались идентичными, для демонстрации результатов будет использован один из них, а именно среднее значение стандартизированных субъективных оценок частоты сравнения учеником себя

с одноклассниками (см. также Самойленко, 2010; Самойленко, Костыгова, Корбут, 2011).

В результате сравнительного анализа социометрических групп учеников начальной и средней школы, выделенных по критерию «Сидеть за одной партией», отмечены очевидные предпочтения в использовании в качестве референтов субъектно-ориентированного сравнения популярных детей. Как показано на рисунках 1 и 3, среднее значение стандартизированных субъективных оценок частоты сравнения с одноклассниками оказалось самым высоким для популярных детей, средним – для детей, имеющих средний социометрический статус, и самым низким для группы отвергаемых детей. На выборках младших школьников и подростков между тремя этими средними значениями обнаружены статистически значимые различия по ранговому критерию Манна–Уитни (при  $p < 0,001$ ). Что касается пренебрегаемых детей, то они заняли промежуточную позицию между популярными и средними. На выборке младших школьников у пренебрегаемых детей значение показателя статуса референта субъектно-ориентированного сравнения было значимо выше, чем у средних (при  $p = 0,02$ , ранговый критерий Манна–Уитни), и у отвергаемых (при  $p < 0,001$ , t-test), но значимо ниже, чем у популярных (при  $p < 0,001$ , t-test). На выборке подростков у пренебрегаемых детей значение данного показателя было значимо выше, чем у отвергаемых (при  $p = 0,004$ , ранговый критерий Манна–Уитни), и значимо ниже, чем у популярных (при  $p < 0,001$ , t-test), при отсутствии значимых различий между группами пренебрегаемых и средних детей.

При использовании социометрического критерия «Пригласить на день рождения» проявились похожие закономерности. Так, на выборках младших школьников и подростков среднее значение показателя статуса референта субъектно-ориентированного сравнения было наибольшим для популярных, средним – для группы средних детей и наименьшим для отвергаемых детей (см. рисунки 2, 4). Между тремя этими средними значениями обнаружены статистически значимые различия на обеих выборках (при  $p < 0,001$ , ранговый критерий Манна–Уитни). По этому показателю младшие школьники, отнесенные к группе спорных, заняли промежуточную позицию между средними и отвергаемыми (рисунок 2). При этом у группы спорных детей данный показатель был значимо выше, чем у отвергаемых (при  $p = 0,013$ , t-test), значимо ниже, чем у популярных (при  $p \leq 0,001$ , t-test), и значимо не отличался от средних. На выборке подростков по этому показателю популярные учащиеся значимо превосходят детей, относящихся к группе отвергаемых

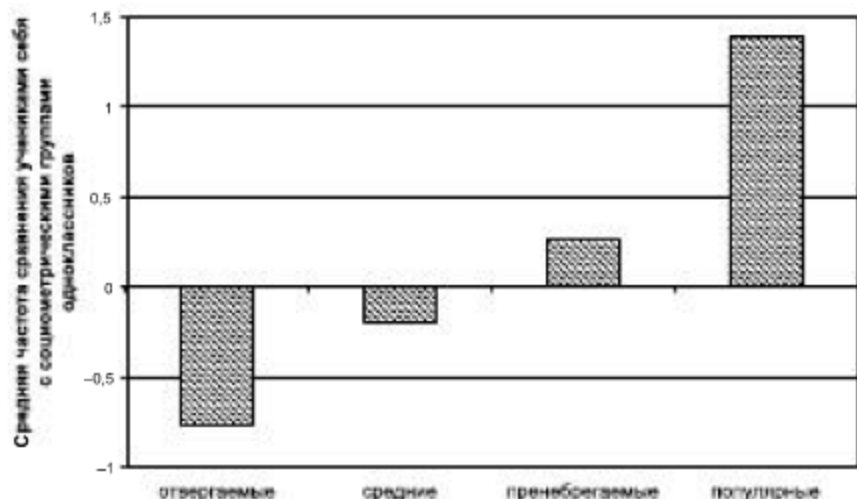


Рис. 1. Средняя частота сравнения учениками себя с одноклассниками, принадлежащими к четырем социометрическим группам, выделенным по критерию «Сидеть за одной партой» (младшие школьники)

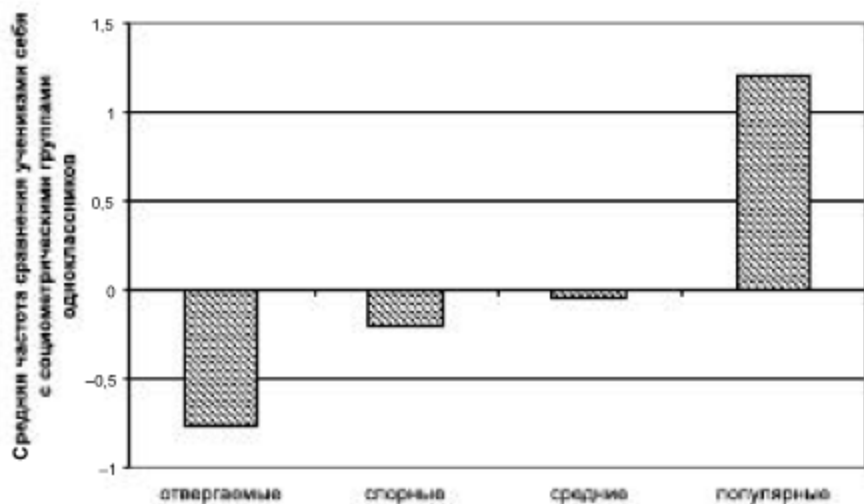


Рис. 2. Средняя частота сравнения учениками себя с одноклассниками, принадлежащими к четырем социометрическим группам, выделенным по критерию «Пригласить на день рождения» (младшие школьники)

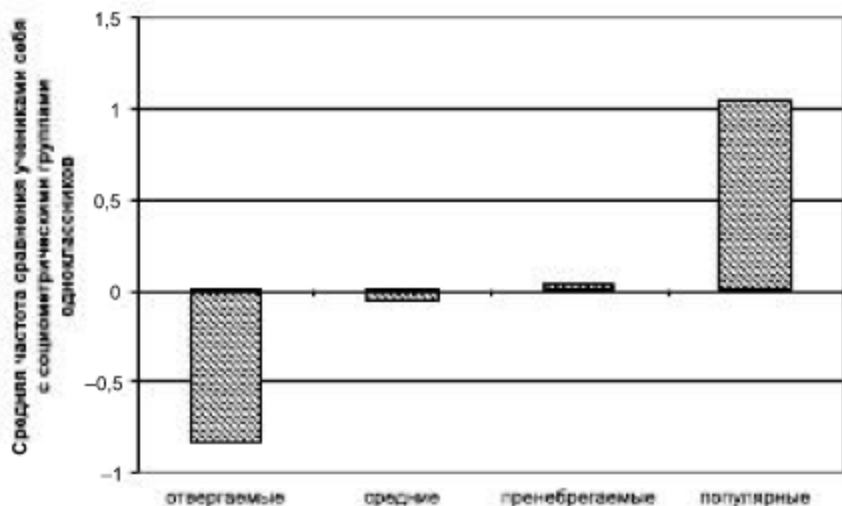


Рис. 3. Средняя частота сравнения учениками себя с одноклассниками, принадлежащими к четырем социометрическим группам, выделенным по критерию «Сидеть за одной партой» (подростки)

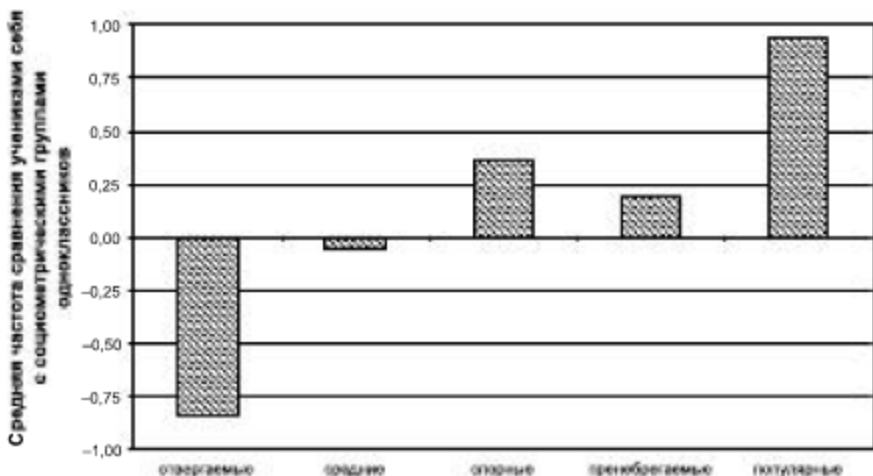


Рис. 4. Средняя частота сравнения учениками себя с одноклассниками, принадлежащими к пяти социометрическим группам, выделенным по критерию «Желание пригласить на свой день рождения» (подростки)

(при  $p < 0,001$ , ранговый критерий Манна–Уитни), пренебрегаемых ( $p = 0,009$ , t-test) и средних (при  $p < 0,001$ , t-test); при этом не обнаружено значимых различий между группами спорных и популярных учащихся. Обнаружены значимые различия между группами отвергаемых и средних детей по ранговому критерию Манна–Уитни (при  $p \leq 0,001$ ), отвергаемых и спорных (при  $p < 0,001$ , t-test); отвергаемых и пренебрегаемых (при  $p < 0,001$ , ранговый критерий Манна–Уитни). Не обнаружено значимых различий между группой средних, с одной стороны, и группами спорных и пренебрегаемых, с другой стороны, а также между двумя последними группами.

Таким образом, применительно к младшим школьникам и подросткам обнаружена значимая связь социометрического статуса младших школьников и подростков с их статусом как референтов субъектно-ориентированного сравнения для своих одноклассников. Показано, что чем выше социометрический статус учащегося, тем чаще сравнивают с ним себя его одноклассники. Младшие школьники и подростки наиболее часто сравнивают себя с одноклассниками, имеющими высокий социометрический статус, и реже всего – с одноклассниками, относящимися к категории отвергаемых детей.

#### **4 Исследование взаимосвязи статуса референта субъектно ориентированного сравнения и уровня успешности учебной деятельности**

В исследовании приняли участие 226 учеников начальной школы: 114 учащихся четырех 3-х классов (60 девочек, 54 мальчика) и 112 учащихся четырех 4-х классов (65 девочек, 47 мальчиков).

##### *4.1 Анализируемые показатели*

Ученики из разных классов были объединены в 3 группы по уровню успешности учебной деятельности, определяемому через среднюю годовую оценку по трем предметам: группа № 1 – ученики, у которых эта оценка равна «5»; группа № 2 – оценка «4»; группа № 3 – оценка «3». Далее проводился сравнительный анализ стандартизированных показателей статуса референта субъектно-ориентированного сравнения у учащихся, принадлежащих к трем данным группам. В связи с идентичными закономерностями, полученными для двух стандартизированных показателей, при демонстрации результатов будут приведены результаты, касающиеся показателя № 1 – средней частоты сравнения учениками себя с одноклассниками.

#### 4.2 Результаты

В результате сравнительного анализа трех групп младших школьников, выделенных по параметру успешности учебной деятельности, отмечены очевидные предпочтения в использовании в качестве референтов субъектно ориентированного сравнения детей, имеющих высокий уровень успешности учебной деятельности. Как показано на рисунке 5, чем выше уровень успешности учебной деятельности ученика, тем чаще сравнивают себя с ним его одноклассники. Между тремя группами учеников обнаружены значимые различия в частоте сравнения одноклассниками себя с ними: между первой и второй, а также между первой и третьей группами при  $p \leq 0,001$ ; между второй и третьей группами – при  $p = 0,033$  (ранговый критерий Манна–Уитни).

Таким образом, обнаружена значимая связь уровня успешности младших школьников в учебной деятельности с их статусом как референтов субъектно ориентированного сравнения для своих одноклассников.

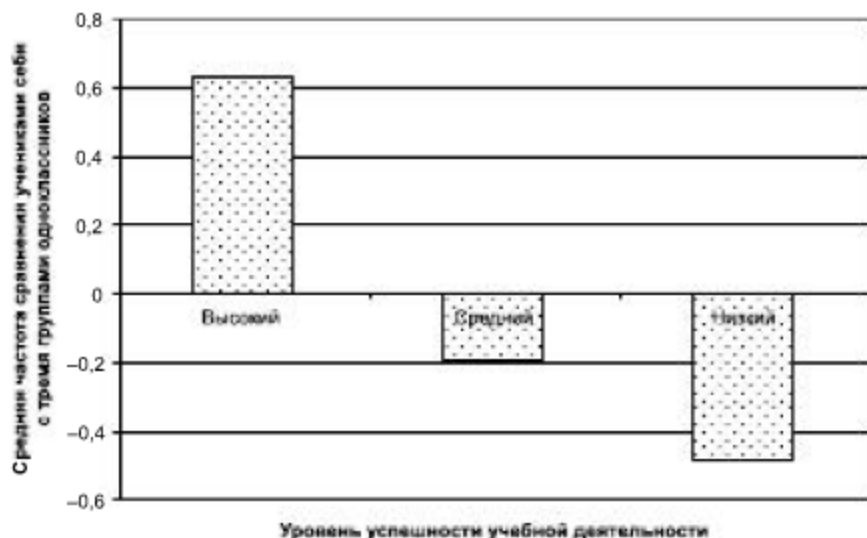


Рис. 5. Средняя частота сравнения учениками себя с тремя группами одноклассников, имеющих разный уровень успешности учебной деятельности



## Заключение

Итак, в цикле эмпирических исследований, проведенных с участием младших школьников и подростков, мы показали, что субъектно ориентированное сравнение, выражающееся в соотношении человеком самого себя с другими людьми, имеет свою специфику применительно к ситуациями общения в малой группе, примером которой служит школьный класс. Эта специфика проявляется в двух тенденциях, касающихся связи статуса членов группы как референтов субъектно ориентированного сравнения с их социометрическим статусом и уровнем успешности учебной деятельности. Показано, что чем выше социометрический статус учащегося и его успешность в учебной деятельности, тем чаще сравнивают с ним себя его одноклассники. Дальнейшую перспективу исследований мы видим в выявлении возможных связей между личностными характеристиками членов группы и проявляемого в отношении них субъектно-ориентированного сравнения.

## Литература

- Самойленко Е. С. Социальное сравнение в контексте группового общения // Психологические и психоаналитические исследования. М.: Институт психоанализа, 2009. С. 326–337.
- Самойленко Е. С. Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М.: Изд-во ИП РАН, 2010.
- Самойленко Е. С., Костыгова О. А. Общение ребенка со сверстниками: современные подходы к исследованию когнитивно-коммуникативных составляющих социального статуса // Общение и познание / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. М.: Изд-во ИП РАН, 2007. С. 319–349.
- Самойленко Е. С., Костыгова О. А., Корбут А. В. Особенности социального сравнения применительно к социометрическому статусу учащихся // Экспериментальная психология. 2011. № 1. С. 65–84.
- Newcomb A., Bukowski W. M. et al. Children's Peer Relations: A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Socio-metric Status // Psychological Bulletin. 1993. № 113 (1). P. 99–128.



## Раздел 3

# ОБЩЕНИЕ И СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ОПОСРЕДОВАННЫЕ СОВРЕМЕННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ

### РЕКЛАМНЫЙ ПЕРСОНАЖ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*А. В. Болонкина, Е. В. Маркова*

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
г. Ярославль

#### **Введение**

Цель коммуникационного процесса в рекламе – ожидаемая реакция от людей, которым предназначалось сообщение. Рекламный персонаж – одно из самых эффективных средств коммуникативного воздействия на потребителя.

Реклама все чаще вмешивается в жизнь человека, управляя им на осознанном и бессознательных уровнях. При этом она выходит за рамки коммерческих интересов и навязывает потребителям систему определенных стандартов, точку отсчета жизненных ценностей, мировоззренческих идей и представлений. Гносеология проблемы влияния рекламы на личность человека изучалась и изучается многими как отечественными, так и зарубежными психологами, социологами, педагогами (Лебедев-Любимов, 2003; Ткаченко, 2007).

Реклама, как одна из форм психогенного воздействия, играет важную роль в формировании определенных психологических и поведенческих особенностей индивида. В частности его мотивационно-потребительской сферы. Она способна создавать не только новые потребности, но и может влиять на формирование куда более

сложных психических образований, таких как мировоззрение, эстетические вкусы, социальные ценности, стиль жизни, нравственные ценности, интересы.

## **1 Типы рекламных персонажей с различной степенью идентификационной привлекательности**

Героями рекламы могут выступать:

### **1) знаменитости**

Основное правило такой рекламы – в том, что свидетельства «звезд» в пользу товара более эффективны, если, помимо перечисления выгод, излагаются «мягкие» контраргументы.

«Заимствованный авторитет». Во многих случаях воздействие на потребителя осуществляется за счет использования в рекламных обращениях популярности, привлекательности, авторитета известных ему персон. Сам механизм воздействия достаточно очевиден: звезды уже завоевали известность, доверие, признание аудитории, их собственный образ уже преодолел жесткие фильтры массовой культуры, следовательно, это доверие и признание будут перенесены и на рекламируемый ими товар, так же как и наиболее яркие черты близких потребителям образов. Известные личности могут обеспечивать решение ряда других коммуникативных задач, таких, например, как привлечение внимания, интерес, запоминаемость рекламы и т. д.

Не менее эффективным может стать участие в рекламе известных актеров, которые идентифицируются у аудитории с образами сыгранных ими персонажей (Ткаченко, 2007).

Преимущества:

- а) «звезды» обладают большой способностью привлекать внимание к выгодам товара;
- б) целевая аудитория (или ее большая часть) отождествляет себя с известной личностью;
- в) харизма знаменитости переносится на рекламируемую марку.

Недостатки:

- а) известные личности не являются специалистами в отношении большинства товарных категорий;
- б) кроме того, их участие в рекламе обычно требует выплаты большого гонорара;
- в) быстро теряется воспринимаемая потребителями надежность при повторных появлениях «звезд» в рекламе.

## 2) эксперты

Этот персонаж должен знать все о рекламируемом им товаре, работать в сфере, связанной с этим товаром, иметь веские основания для утверждения эффективности этого товара (например, научные основания или высокую профессиональную квалификацию, позволяющую персонажу с полной уверенностью говорить об эффективности товара).

Преимущества:

- а) их участие служит альтернативой приглашению знаменитости, но обходится значительно дешевле;
- б) наиболее эффективный прием при рекламе технически сложных устройств и узкоспециальных услуг.

Недостатки:

- а) присутствие такого персонажа в рекламе не дает возможности потребителю чувствовать себя особенным и подчеркивать свою индивидуальность;
- б) не дает возможности идентифицировать себя с персонажем узкой профессии;
- в) не дает ощущения престижа и приобретения высокого статуса в группе.

## 2 Исследование влияния рекламного персонажа с разной идентификационной привлекательностью на оценку рекламируемого продукта (жевательная резинка)

*Цель:* выяснить, влияет ли специфика рекламного персонажа (идентификационная привлекательность) на оценку рекламируемого продукта.

*Гипотеза:* продукт, рекламируемый персонажем, обладающим более высокой идентификационной привлекательностью, оценивается более позитивно, обладает большей субъективной потребительской ценностью и качеством.

*Структура исследования*

**Независимая переменная** – идентификационная привлекательность РП:

- X1 – РП-эксперты (низкая идентификационная привлекательность);  
X2 – РП-знаменитости (высокая идентификационная привлекательность).

**Зависимая переменная** – оценка продукта, рекламируемого РП с различной идентификационной привлекательностью по шкалам частного СД.

В исследовании участвовало 100 человек возрастной категории 19–21 год. 84 человека – студенты экономического факультета ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 16 человек – студенты психологического факультета ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

Для проведения исследования было создано 4 рекламных плаката, рекламирующих одну и ту же жевательную резинку, которую мы назвали «Freedom», причем в двух из них рекламным персонажем выступают знаменитости (Джим Кэрри, Леди Гага), а в других двух – эксперты, которыми являются врачи-стоматологи. Были выбраны именно эти персонажи-знаменитости в связи с тем, что они занимают достаточно высокие места по рейтингу известности и обладают белоснежной улыбкой, что важно в рекламе жевательной резинки.

Использован метод семантического дифференциала. Шкалы были выведены в результате анализа рекламных текстов путем выявления типичных потребительских свойств жевательной резинки, частично взяты из семантического дифференциала М. В. Новиковой-Грунд (Новикова-Грунд, 1996), частично из семантического дифференциала В. Ф. Петренко (Петренко, 1997). Шкалы были выделены по трем основаниям: эмоциональная оценка, потребительские качества, идентификация.

Организация исследования – интергрупповой план (выборка разбита на 4 группы, каждой из которых предъявлялось по одному плакату с различными типами РП), респондентам предлагалось оценить жевательную резинку по двадцати одной биполярной шкале.

### *Результаты исследования*

Значимые различия в оценке товаров, рекламируемых разными типами рекламного персонажа, мы получили по девяти шкалам (рисунок 1). Все высокие оценки по шкалам получили жевательные резинки, рекламируемые «знаменитостями» (таблица 1).

Факторным анализом было выведено несколько критериев (факторов) оценки товара. Наиболее интерпретированной оказалась четырехфакторная модель, в которую вошли такие факторы, как мода; идентичность; эффективность; полезность, дороговизна (таблица 2).

Значимые различия в оценке жевательной резинки по факторам в зависимости от типа рекламного персонажа получились следующие: намного выше были оценены продукты, рекламируемые персонажами-знаменитостями, по факторам моды, идентификации

**Таблица 1**  
**Значимость различий в оценке продукта**  
**по отдельным шкалам**  
**в зависимости от типа рекламного персонажа**

	Суммарный ранг, эксперты	Суммарный ранг, знаменитости	U	Уровень значи- мости
неэффективная– эффективная	2052,50	2997,50	777,50	0,00
неприятная–приятная	2219,50	2830,50	944,50	0,03
грустная–веселая	2067,00	2983,00	792,00	0,00
обыкновенная– необыкновенная	2259,50	2790,50	984,50	0,06
невкусная–вкусная	2236,00	2814,00	961,00	0,04
непечатляющая– впечатляющая	2218,50	2831,50	943,50	0,03
ненужная–нужная	2092,50	2957,50	817,50	0,00
непрестижная– престижная	2297,50	2752,50	1022,50	0,11
дешевая– дорогостоящая	2573,50	2476,50	1201,50	0,73
далека от меня–близка мне	2367,00	2683,00	1092,00	0,26
посторонняя– интимная	2335,00	2715,00	1060,00	0,18
вредная–полезная	2766,00	2284,00	1009,00	0,08
неудобная–удобная	2417,00	2633,00	1142,00	0,45
неподходящая– подходящая	2441,00	2609,00	1166,00	0,55
отталкивающая– меняющая	2254,00	2796,00	979,00	0,06
забирающая энергию– заряжающая энергией	2283,00	2767,00	1008,00	0,08
напрягающая– расслабляющая	2327,00	2723,00	1052,00	0,16
тусклая–яркая	2193,50	2856,50	918,50	0,02
нестатусная–статусная	2237,50	2812,50	962,50	0,04
не вызывает интерес– вызывает интерес	2047,50	3002,50	772,50	0,00
ненадежная–надежная	2316,00	2734,00	1041,00	0,14

**Таблица 2**  
Факторная модель оценки продукта

	Мода	Идентичность	Эффективность	Полезность, дороговизна
напрягающая–расслабляющая	0,73	0,08	0,14	–0,07
забирающая энергия–заряжающая энергией	0,72	0,06	0,24	0,15
отталкивающая–манящая	0,65	0,33	0,36	0,13
нестатусная–статусная	0,64	0,14	0,47	0,26
не вызывает интерес–вызывает интерес	0,63	0,37	0,46	0,04
неподходящая–подходящая	0,62	0,41	0,15	0,38
неэффективная–эффективная	0,61	0,48	–0,03	0,01
непрестижная–престижная	0,51	0,33	0,27	0,40
ненужная–нужная	0,34	0,70	0,09	0,29
далека от меня–близка мне	0,29	0,65	0,09	0,37
неприятная–приятная	0,44	0,63	0,20	–0,15
грустная–веселая	0,19	0,62	0,37	–0,39
посторонняя–интимная	–0,10	0,61	0,23	0,23
невпечатляющая–впечатляющая	0,24	0,51	0,60	0,19
обыкновенная–необыкновенная	0,13	0,15	0,82	–0,02
тусклая–яркая	0,41	0,29	0,61	–0,04
неудобная–удобная	0,48	0,00	0,54	0,28
вредная–полезная	0,03	0,17	–0,02	0,78
дешевая–дорогостоящая	0,29	0,05	0,41	0,52
невкусная–вкусная	0,21	0,43	0,48	0,27
ненадежная–надежная	0,47	0,37	0,21	0,33
Общ. дис.	4,55	3,59	3,10	2,04
Доля общ.	0,22	0,17	0,15	0,10



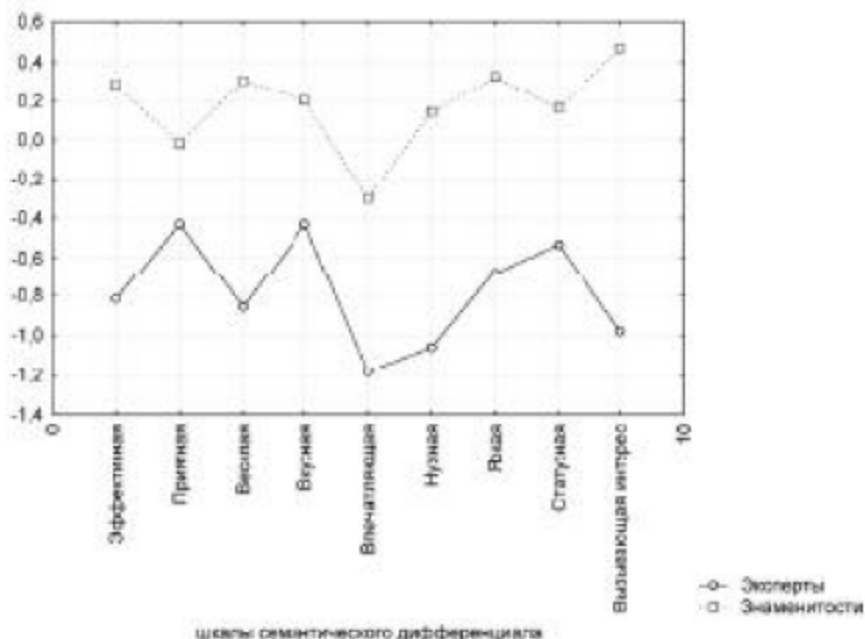


Рис. 1. Профили оценок продукта по отдельным шкалам в зависимости от типа рекламного персонажа

и эффектности, откуда мы можем сделать вывод, что – как и предполагалось в гипотезе – товар, рекламируемый персонажем с высокой идентификационной привлекательностью (знаменитостью), оценивался как более позитивный, обладающий большей субъективной потребительской ценностью и качеством (таблица 3).

Таблица 3

Значимость различий в оценке продукта по факторам в зависимости от типа рекламного персонажа

	Суммарный ранг, эксперты	Суммарный ранг, знаменитости	U	Уровень значимости
Мода	2110,50	2939,50	835,50	0,00
Идентичность	2097,50	2952,50	822,50	0,00
Эффектность	2167,00	2883,00	892,00	0,01
Полезность, дороговизна	2679,00	2371,00	1096,00	0,28

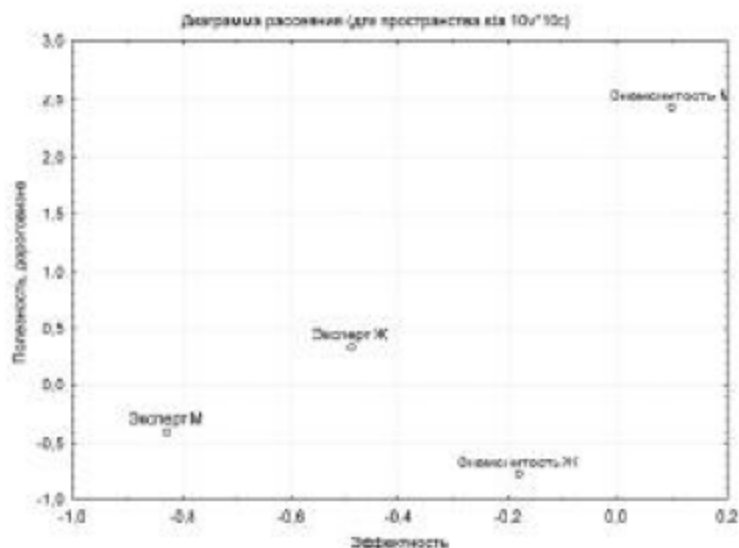


Рис. 2. Семантическое пространство оценки рекламируемых продуктов (1)

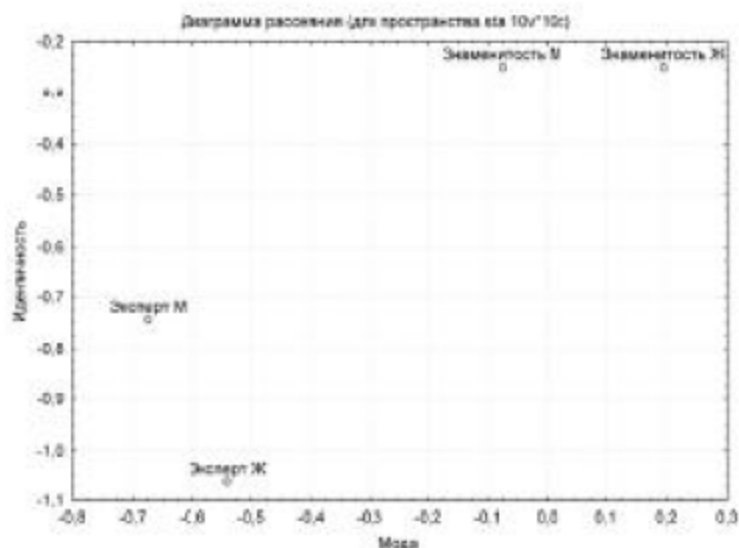


Рис. 3. Семантическое пространство оценки рекламируемых продуктов (2)

## Выводы

- 1 Специфика РП (идентификационная привлекательность) влияет на оценку продукта.

- 2 Продукт, рекламируемый РП, обладающим более высокой идентификационной привлекательностью, оценивается более позитивно.
- 3 Достаточно низкие оценки продукта, рекламируемого обоими типами РП, объясняются спецификой выборки (высокие критичность, интеллектуальный уровень) и стимульного материала (низкое качество рекламного плаката).

Мы показали, что, действительно, оценка рекламируемого продукта во многом зависит от типа рекламного персонажа: в плакатах, использовавших рекламного персонажа «знаменитость», рекламный продукт оценивается как статусный, эффективный, приятный, впечатляющий, нужный, веселый, яркий, вызывающий интерес. Используя эти данные, в зависимости от товара, который рекламируется, можно во многом сделать рекламу эффективнее, ярче, интереснее и приблизить ее к потребностям потребителя. Такого типа исследования могут носить практический характер, например, при разработке рекламных акций, требующих подбора адекватного рекламного персонажа.

## Литература

- Лебедев-Любимов А. Н. Психология рекламы. СПб.: Питер, 2003.
- Петренко В. Ф. Основы психосемантики: Учеб. пособие для вузов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997.
- Ткаченко Н. Рекламные персонажи // Рекламодаватель. Июнь 2007.
- Шестопал Е. Б., Новикова-Грунд М. В. Восприятие образов двенадцати ведущих политиков России (Психологический и лингвистический анализ) // ПОЛИС: Политические исследования. 1996. № 5. С. 168–191.

## ТАКТИКИ СОВЛАДАНИЯ И САООРГАНИЗАЦИЯ В КОНФЛИКТАХ СОВРЕМЕННЫХ ДИАЛОГОВ СМИ

А. И. Виноградская

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,  
г. Москва

Современные диалоги СМИ – ТВ-диалоги и радиодиалоги, которые мы исследуем, – проектируются и реализуются ведущими по разработанному сценарию. Обсуждение актуальной темы осу-

ществляется таким образом, чтобы фасилитирующее воздействие на аудиторию формировало требуемые психологические установки на позитивное социальное поведение, формировало позитивное общественное сознание. В целом, диалоги СМИ направлены на снижение информационной неопределенности и устранение социальной напряженности в обществе (Матвеева, Анисеева, Мочалова, 2000).

В настоящее время ведущие используют широкий диапазон организационных форм для создания кульминационных «пиков» диалога, посредством инициативных действий провокационного характера, чтобы «раскрыть» собеседника и одновременно удерживать диалог под контролем. Выделим некоторые организационные формы диалогов: деловой диалог, для информационного разбора актуальных, социально значимых событий, психологическая игра, психологическое соревнование, пристрастное интервью, психологическая драма и др.

В целом, в диалогах СМИ принцип кооперативности и понимания имеет следующие особенности:

- при линейно-логическом диалоге (информационное разъяснение событий) происходит большей частью стереотипизация сообщений, поэтому диалог воспринимается аудиторией как необходимый, но неинтересный;
- для достижения эффекта вовлеченности аудитории в обсуждение темы диалога и повышение его интересности ведущий инициирует провокационные вопросы, психологическое давление и тем самым создает ситуации с личностно-ролевым риском принятия решения (Корнилова, 2003).

### **Концептуальная модель современных диалогов СМИ**

Концептуальная модель диалогов СМИ строится на понятии сценарного, запланированного или спонтанного преградного смысла, который инициируется ведущим в вопросах и сообщениях (Виноградская, 2007). Тем самым в логику рассуждений и утверждений респондента и соответственно в его коммуникативную социальную роль, позицию вводятся противоречия: возможно, мнимые, провокационные или настоящие, в виде известных фактов, событий, нормативных актов, авторитетных утверждений и т. п.

Преградные смыслы переводят диалог в напряженные отношения, часто создают для респондента фрустрации различного уровня. Возникают ситуации с личностно-ролевым риском принятия решения. Используемые респондентом тактики совладания, на ос-

нове моделей своего опыта, часто осуществляются при пониженном самоконтроле, тем самым создаются условия для «раскрытия» респондента, и в то же время создаются риски, которые могут сорвать диалог (Виноградская, 2009).

Итак, отметим риски, которые могут сорвать диалог:

- риск для ведущего – заключается в возможном уходе респондента от сути вопросов, в уходе в тактику «диффузии ответственности» и т. п. и в пределе – к срыву диалога;
- риск для респондента и как следствие пониженного контроля заключается в выходе в речь негативной информации внутренней активности: критика властей, критика корпоративных традиций своей группы, партии, неуместные оскорбления и т. п. Возможно проявление агрессивности как следствие фрустрации. Указанные факторы разрушают позитивность роли и позиции респондента, порождают негативное отношение аудитории.

В ситуациях с личностно-ролевым риском принятия решения у респондентов возникают внутренние диссонансы. В концептуальную модель мы включили следующие диссонансы глобального характера.

- 1 Диссонанс потребности – потребность поддержания позитивного образа роли и позиции входит в противоречие с необходимостью, возникающей из информации преградного смысла, – дать приемлемый или правдивый ответ, сообщение, интересные для аудитории.
- 2 Диссонанс отношений, когда определенные отношения во внутреннем образе мира респондента, используемом в диалоге, входят в противоречия с информацией преградного смысла.

### **Тактики совладания и самоорганизация взаимодействий в диалоге**

В настоящее время опубликовано множество работ по копинг-поведению человека. Мы остановимся на некоторых работах, интересных для наших исследований.

Копинг-поведением, или совладающим поведением, называют целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или с трудной жизненной ситуацией через осознанные стратегии и тактики способами, адекватными личностным способностям, компетентности и самой ситуации. Диалоги СМИ мы рассматриваем как жизненную микрореальность с повы-

шенной ответственностью для участников диалога, в силу влияния диалога на карьеру участников и на их отношения в своей социальной группе.

Автор когнитивной или трансактной теории стресса Р. Лазарус (Lazarus, 1999) понимал под копингом сумму усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса с целью адаптации. Было показано, что оценка ситуации представляет собой первичную детерминацию копинга: как человек оценивает ситуацию, так он с ней и совладает. Отметим, что единая концепция совладающего поведения отсутствует, что является отражением сложности изучения поведения человека в трудных жизненных ситуациях (Крюкова, 2008).

Р. Лазарус и С. Фолкман выделили следующие крайние стратегии (Lazarus, Folkman, 1984):

- проблемно-фокусированная стратегия, когда субъект старается разрешить трудную ситуацию;
- эмоционально-фокусированная стратегия, когда субъект старается минимизировать свое эмоциональное состояние без обращения к самой ситуации.

Продуктивный копинг – это хорошо адаптированное поведение: субъект эффективно разрешает трудную ситуацию в соответствии с выбранными критериями. Поэтому при соотношении с конструктами «субъект» и «личность» можно предположить, что контроль поведения – это результат функции субъекта, копинг – это результат механизма личности, а психическая защита – особенности организации субъекта (Ветрова, 2008), (Нартова-Бочавер, 1997).

Можно рассматривать копинг-поведение в триаде жизнестойкости: вовлеченность, контроль и принятие вызова (Мадди, 2004). В диалогах СМИ вовлеченность должна быть сбалансирована с контролем. Излишняя вовлеченность снижает контроль и защиту к воздействиям, к манипулированию. В соответствии с ситуацией диалога опытные участники диалога, в основном ведущие, осуществляют регулирование психологической дистанции и тем самым уровня вовлеченности. Принятие вызова определяется уровнем компетентности и самооффективности субъекта, уровнем принятия риска (Корнилова, 2003).

Становление продуктивного стиля совладания, адекватного личностным характеристикам, его компетентности и опыту, не может осуществляться при пассивной позиции человека и включает не только приспособительную активность, но активность, преоб-

разующую ситуацию и себя как субъекта этой активности (Крюкова, 2008).

На основе теории Б. Ф. Ломова, А. В. Брушлинского и др. о многоуровневой системной организации и множественной детерминации развития можно сказать, что субъекта совладающего поведения выделяет, прежде всего, способность к регуляции и самоорганизации (Крюкова, 2008), (Сергиенко, 2008).

На наш взгляд, сущность феномена самоорганизации взаимодействий в диалогах СМИ можно описать следующим высказыванием. «Обладая определенной пластичностью, деятельность подчиняется предмету, на который она направлена, модифицируется им, что приводит к исправлению исходного образа за счет обратных связей. Этот циклический процесс является источником не только новых образов, но и новых способностей, интересов, потребностей и других элементов человеческой субъективности. Воздействуя на внешний мир и изменяя его, человек тем самым изменяет себя» (Смирнов, 1993). Эту мысль неоднократно подчеркивал и С. Л. Рубинштейн.

Поэтому под самоорганизацией взаимодействий в диалогах СМИ мы понимаем использование специфических методов для преодоления конфликтов, которые используют участники диалога, чаще всего ведущие, и которые творчески трансформируют (настраивают) прошлый опыт на конкретную конфликтную ситуацию, осуществляют коррекцию своего совладающего стиля. Самоорганизация взаимодействий направлена на достижение успеха и включает существенное управление своим эмоциональным состоянием, трансформацию своей коммуникативной роли и позиции, умение в сложной ситуации диалога с пониженным контролем гармонизировать синтез времен.

**Постановка задачи.** На основе экспертного анализа диалогов СМИ сформулировать особенности тактик совладания и феномена самоорганизации взаимодействий в ситуациях с личностно-ролевым риском принятия решений (в конфликтных ситуациях).

**Исследовательская база.** Использованы по 10 записей диалогов ТВ-передач: «Пусть говорят», «Гордон Кихот», и радиопередач: «Есть контакт», «Час вдвоем».

**Метод исследования.** Применен экспертный анализ диалогов на основе разработанной автором системы психометрических шкал. Приведем основные шкалы.

- Оценка успешности тактики совладания и самоорганизации взаимодействий по шкале: «эффективность–нейтральность–неэффективность» с описанием специфики тактик.

- Оценка смыслового поля тактики совладания – «в смысловом поле конфликта – трансформация смыслового поля – вне смыслового поля конфликта» с описанием тактик совладания.
- Оценка уровня конфликтности – «преодолимость – сложная преодолимость – непреодолимость» с описанием доминирующих действий.
- Оценка самоорганизации взаимодействий – «простая кооперация – трансформация ситуации и эмоционального состояния – тактики ухода и отвлечений» с описанием доминирующих действий.
- Оценка эмоционально-психологического состояния – «экспрессия (агрессия)–адекватность–пассивность».

### Результаты исследования

- 1 Продуктивное совладание и самоорганизация взаимодействий развертываются в эмоционально-смысловом поле ситуации с личностно-ролевым риском принятия решения (конфликта).
- 2 Самоорганизация взаимодействий в диалогах СМИ является фактором достижения успешности как в целом всего диалога, так и успешности отдельных участников.
- 3 При неэффективном совладании ведущий инициирует профессиональные методы самоорганизации взаимодействий для достижения успешности.
- 4 Временной фактор определяется синтезом времен: прошедшим опытом, настоящей ситуацией и значимостью диалога во временной перспективе.

**Специфика тактик совладания и феномен самоорганизации взаимодействий в диалоге описываются тремя типами.**

**Первый тип.** Согласованные совладающие тактики и самоорганизация взаимодействий осуществляются в эмоционально-смысловом поле конфликта в когнитивном ритме диалога.

Участники диалога демонстрируют взаимопонимание, кооперативность, обеспечивающие успешность диалога: введенный некоторым участником при обсуждении темы определенный смысл продолжается собеседниками. Прерывание диалога определяется логикой и синхронизацией смыслов. Возникающие конфликты, вследствие введенных преградных смыслов, преодолеваются высокой компетентностью, опытом и управлением эмоциями.

Самоорганизация понимается как реализация коммуникативных возможностей и социальных ролей в личностном стиле совладания. Синтез времен реализуется гармонично.



**Второй тип.** Конфликт (ситуация с личностно-ролевым риском) оценивается респондентом как труднопреодолимый. Оценка конфликта определяет необходимые преобразования ситуации. Возможна деформация преградного смысла в данном смысловом поле и в когнитивном ритме диалога или деформация смыслового поля и изменение ритма диалога, например, при дефиците времени (Виноградская, 2010). В ряде случаев наблюдаются экспрессия эмоций и агрессивность. В то же время заметны усилия по управлению, совладанию с эмоциями.

Анализ самоорганизации взаимодействий показал, что в ряде случаев использование опыта и прогноз будущих взаимодействий имеют для респондента высокую неопределенность. Конкретно экспертом выявляется у участников растерянность и желание уточнить, поспорить по существу и не по существу преградного смысла без конкретного совладания, нивелирования.

Такая интерпретация самоорганизации соответствует высказыванию Ю. К. Стрелкова о феномене самоорганизации: «Наша позиция иная: неопределенность прошлого – сравнима с будущим, и поэтому нужно переместить опору на настоящее – текущую самоорганизацию» (Стрелков, 2004).

В данном типе совладания когнитивный ритм диалога нарушается, ритм вопросов и ответов увеличивается или уменьшается, возможны паузы.

Гармоничность синтеза времен нарушается. Были отмечены случаи, когда респонденты выбирали опору на значимость диалога в будущем, в соответствии с которой строили тактику совладания.

Успешность диалога осуществляется ведущим с учетом своих контролируемых рисков, а также респондентом, на основе своих критериев отбора информации и рисков.

**Третий тип.** Конфликт (ситуация с личностно-ролевым риском) оценивается респондентом как непреодолимый в данном эмоционально-смысловом поле, так как, например, противодействие преградного смысла имеет форму доказанных фактов, известных социальных событий, нормативных актов и т. п., которые противоречат роли и позиции.

Выделим следующее.

- 1 Смысловое поле конфликта подвергается респондентом существенной деформации в виде тактики «диффузия ответственности» или формируется новое поле, например, в виде тактики «диффузия морали», уход на связанные, но отдаленные смыслы.
- 2 Отвлечение респондентом аудитории от противоречий преградного смысла в форме демонстративного поведения: например,

как манифестация своих позитивов роли и позиции, личностных заслуг, манифестации ценностей своей группы, партии.

Самоорганизация взаимодействий со стороны ведущего заключается в формировании вопросов и комментариев, которые связывают смыслы ответов и сообщений респондента со смысловым полем конфликта. Введенные связи комментируются ведущим необходимым образом. Таким образом, извлекается неожиданная, парадоксальная информация, интересная для аудитории, и определяющая успешность диалога.

Самоорганизация со стороны респондента сводится к контролю речи и необходимым возражениям для минимизации негативной информации, для поддержания позитивной роли и позиции.

Гармоничность синтеза времен нарушается: респондент делает опору на определенное время по значимости используемой информации.

Высокая успешность диалога достигается через соблюдение ведущим меры воздействий на респондента. Для этого ведущий использует методы усиления (ослабления), коррекции эмоционально-смыслового воздействия, которые не допускают срыв диалога.

## Литература

- Ветрова И. И.* Связь совладающего поведения с контролем поведения и психологической защитой в системе саморегуляции // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во ИП РАН, 2008. С. 179–196.
- Виноградская А. И.* Метамышление в диалогах СМИ: принятие решений и тактики совладания в спонтанных конфликтах // *Исследование мышления и познавательных процессов* // Психология человека в современном мире: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна. 15–16 октября 2009 г. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. Т. 2. С. 168–171.
- Виноградская А. И.* Стратегии и тактики совладания с конфликтами в дискурсивных диалогах с дефицитом времени // *Вторая межрегиональная научно-практическая конференция «Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития России в условиях преодоления глобального кризиса»*. Москва, 11–13 ноября 2010 г. МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2010. Кн. 2. С. 123–125.
- Виноградская А. И.* Преградные смыслы в дискурсивных взаимодействиях радиодиалогов // *Психология – наука будущего: Материалы Международной конференции молодых ученых*. Москва, 1–2 ноября 2007 г. М.: Изд-во ИП РАН, 2007. С. 86–88.

- Корнилова Т. В. Ситуационный и личностный риск при принятии решений // Психология риска и принятия решений. М.: Аспект-Пресс. 2003. С. 127–133.
- Крюкова Т. Л. Человек «совладающий»: качества субъекта и его совладающее поведение // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во ИП РАН, 2008. С. 257–273.
- Мадди С. Р. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101.
- Матвеева Л. В., Аникеева Т. Я., Мочалова Ю. В. Психология телевизионной коммуникации. М., 2000.
- Нартова-Бочавер С. К. «Coping-behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 20–30.
- Сергиенко Е. А. Субъектная регуляция совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во ИП РАН, 2008. С. 67–83.
- Смирнов С. Д. Общепсихологическая теория деятельности: перспективы и ограничения // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 94.
- Стрелков Ю. К. Временные структуры профессионального опыта // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход. М.: Изд-во ИП РАН, 2004. С. 97–109.
- Lazarus R. S. Stress and emotion. A new synthesis. London: Free association books, 1999.
- Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Н. Г. Воскресенская*

Нижегородский государственный педагогический университет,  
г. Н. Новгород

### **Введение**

На современном этапе социально-экономических преобразований и развития предпринимательства и бизнеса в России рынок труда ставит перед высшей школой задачу подготовки высококвалифицированных, конкурентно способных специалистов. Целе-

направленная работа вуза должна заключаться в формировании личности профессионала, в развитии его способностей и качеств, являющихся профессионально важными в выбранной сфере трудовой деятельности. К числу важных компетенций будущих специалистов по рекламе и связей с общественностью относится умение на основе полученных знаний творчески решать поставленные перед ними задачи. Данное умение требует от личности профессионально ориентированной креативности.

### Постановка проблемы

Креативность в психологии принято рассматривать как прошлые, сопутствующие и/или последующие характеристики процесса, в результате которого человек (или группа людей) создает что-либо, не существовавшее прежде (Трик, 1981). Специфика проявления креативности в профессиональной деятельности не только в наличии комплекса личностных способностей, это характеристика внутреннего устройства нестандартно мыслящего специалиста, умеющего создавать оригинальный продукт, поражающий и привлекающий внимание целевых групп. При этом данный продукт должен всегда иметь четкое соотнесение с маркетинговыми задачами организациями и с целевой аудиторией (Ткаченко, 2009). Поэтому важные личностные характеристики, которые должны сопровождать развитие креативности будущих специалистов в сфере массовой коммуникации являются рефлексия, умение не только критически оценивать свои достоинства и недостатки, но и намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков. Таким образом, **объектом** нашего исследования является профессионально ориентированная креативность студентов, специализирующихся в сфере массовых коммуникаций.

В. Н. Дружинин отмечал, чтобы креативность сформировалась как глубинное (личностное), а не только как поведенческое (ситуативное) свойство, развитие должно проходить под влиянием среды (Дружинин, 2008; Матюшкин, Снек, 1982). Разнообразные методики развития креативности, предполагающие локальное воздействие (например, сборники нестандартных задач), обычно стимулируют усвоение субъектом некоторой новой технологии решения. Это не всегда приемлемо в профессиональной деятельности, где специалист должен не столько опираться в своей работе на готовые ориентиры, сколько искать собственные оригинальные способы решения поставленных задач. Данное качество может быть актуализировано специально организованной средой, характеризующейся неопреде-

ленностью и потенциальной многовариантностью. При этом в основе развития профессионально-ориентированной креативности должно лежать содержание деятельности, определяющее способы организации обучения (Давыдов, 1986). Поэтому специально организованная среда должна отражать специфику будущей профессии, воспроизводя характерные профессиональные ситуации.

**Предметом** нашего исследования являются медиатексты как ресурс, обеспечивающий развитие профессионально ориентированной креативности студентов, специализирующихся в сфере массовых коммуникаций. Действительно, чаще всего взаимодействие данных специалистов с целевой аудиторией осуществляется посредством медиатекстов, поэтому они представляются нам эффективным ресурсом, помогающим организовать микросреду, в которой будет происходить формирование и развитие профессионально важных качеств личности. Такие характерные особенности медиа, как интерпретативность, интерактивность и экспрессивность, позволяют определенным образом «обозначить» перед студентами свою будущую профессиональную сферу деятельности (Белинская, Тихомандридская, 2001). *Интерпретативность* медиатекстов помогает при организации работы со студентами создать ситуацию неопределенности, когда в решении поставленных задач не существует однозначного ответа. Определенным образом отбирая, классифицируя, категоризируя информацию, содержащуюся в медиатекстах, студенты формируют решения, отличные друг от друга. Критерием правильности решений является умение доказать целесообразность своей позиции преподавателю и другим студентам. *Интерактивность* связана с тем, что работа с медиатекстами способствует выработке у студентов критического отношения к сообщениям и к самим себе как создателям медиатекстов, предоставляет возможность вносить собственные предложения по их улучшению, развивает умение отстаивать свои взгляды. *Экспрессивность* медиатекстов проявляется через анализ профессионально важных качеств, необходимых разработчикам медиатекстов для создания психологически грамотных сообщений. Изучая достоинства и недостатки медиатекстов, специфику их воздействия на целевые группы студенты формируют собственные идеальные модели профессиональной самокатегоризации.

## Программа исследования

**Цель.** Использование медиатекстов для развития профессионально ориентированной креативности студентов, специализирующихся в сфере массовых коммуникаций.

### Задачи

- 1 Разработать техники теоретического и практического характера с использованием медиатекстов для развития профессионально ориентированной креативности студентов.
- 2 Оценить эффективность использования медиатекстов в учебном процессе через анализ изменения показателей креативности студентов.

**Гипотеза.** Медиатексты представляются нам эффективным ресурсом в обеспечении учебного процесса будущих специалистов в области массовой коммуникации, позволяющие развить необходимые в профессиональной деятельности качества.

**Выборку** составили 132 студента 4–5 курсов дневного отделения, обучающихся на факультете международных отношений ННГУ им. Н. И. Лобачевского и специализирующихся в области рекламы и связей с общественностью. Контрольную группу составил 81 студент, из них 62 девушки и 19 юношей, экспериментальную группу – 51 студент, из них 37 девушек и 14 юношей.

**Методика исследования.** Для решения поставленных задач был проведен формирующий эксперимент в рамках курса «Психология массовой коммуникации». Работа студентов с медиатекстами носила как групповой, так и индивидуальный характер. Обучение в сотрудничестве позволяло всем студентам принимать активное участие при работе с текстами, формируя при этом навыки общения, способствуя самореализации каждого студента, снимая психологический синдром тревожности, создавая эмоциональный комфорт. В ходе обсуждения предложенных на рассмотрении группы медиатекстов и совместного формулирования ответов на вопросы студенты видели практическое применение знаний, полученных на лекциях, что должно было способствовать лучшему усвоению пройденного материала, развитию критического и творческого мышления, обучению формировать собственные мнения по обсуждаемой теме. Целью творческих заданий являлось конструирование собственных медиатекстов с учетом полученных по курсу знаний. При этом студентам, предварительно поделенным на группы по 8–10 человек, предлагалось использовать такие психотехнологии, призванные активизировать процессы принятия творческих решений, как «мозговой штурм», метод фокальных объектов, метод гирлянд ассоциаций и метафор. По окончании работы студенты выносили на суд всей группы свои творческие концепции, учились отстаивать собственную позицию и психологически грамотно высказывать критические замечания, обсуждали трудности, с которыми столкнулись в процессе деятельности. Индивидуальная самостоятель-

ная работа студентов предусматривала ответы на тестовые задания, где, используя предложенные преподавателем медиатексты, необходимо было проанализировать психологические закономерности, связанные с восприятием аудиторией данных сообщений, отмечая их положительные и отрицательные стороны, высказать свою точку зрения о возможном воздействии данных текстов на аудиторию, внести свои предложения по корректировке текстов. Важной составляющей при этом является формирование навыков использования социально-психологических методов при работе с медиатекстами. В первую очередь речь идет о контент-анализе, где студент должен был продемонстрировать не только умение пользоваться научно-исследовательским инструментарием, но и самостоятельно конструировать собственный категориальный аппарат исходя из поставленных перед собой целей и задач.

Для оценки развития креативности были использованы методика диагностики вербальной креативности Медника и контент-анализ самостоятельной индивидуальной работы студентов. В целях исследования уровня развития профессионально ориентированной креативности при оценке самостоятельных работ студентов были выделены следующие категории: аргументированность обоснования собственной оценки медиатекста; оригинальность составление своих вариантов медиатекстов; активность в конструировании своих критериев при оценке медиатекстов. Для измерения категорий использовалась пятибалльная шкала: 0 – данное качество в работе студента отсутствует; 2 – качество слабо выражено; 3 – качество проявляется, но недостаточно четко; 4 – данное качество присутствует в достаточной мере; 5 – данное качество ярко выражено. Нами было проанализированы два контрольных задания, которые выполняли студенты в процессе прохождения курса: анализ рекламного текста с точки зрения эффективности психологических процессов по заданному преподавателем алгоритму и контент-анализ психологической эффективности рекламных текстов товаров разного потребительского значения, размещенных в периодических изданиях. Методика Медника применялась в начале и по окончании учебного курса, оценка самостоятельной работы студентов проводилась в процессе текущего контроля учебной деятельности. Полученные данные обрабатывались в программе SPSS 11.

## **Результаты исследования и обсуждение**

В ходе анализа показателей невербальной креативности на предварительном этапе не было выявлено значимых различий между контрольной и экспериментальной группой. Не обнаружено было

также значимого расхождения в ответах у юношей и девушек. Вместе с тем проявилась следующая тенденция ( $r = 0,098$  по  $t$ -критерию): девушки дают большее количество ответов, тогда как ответы юношей чаще носят уникальный характер. Результаты ответов на тесты в конце прохождения курса значимо отличались у студентов, в процессе обучения которых активно использовались медиатексты, от ответов тех, кто прослушал традиционный лекционный курс. У контрольной группы не обнаружено статистически значимых изменений результатов. В экспериментальной группе выявлено, что как по общему количеству ответов на каждый стимул, так и по числу уникальных ответов результаты второго замера (2,095 и 0,916 соответственно) статистически значимо выше первоначальных средних значений (1,377 и 0,589) с уровнем значимости  $p < 0,01$  (по  $t$ -критерию). Кроме того, между количеством ассоциаций и количеством уникальных ответов в первом и втором замере существует значительная корреляция ( $p < 0,01$ , по Пирсону), свидетельствующая о том, что чем лучше были первоначальные результаты теста, тем лучше результаты после прохождения студентом курса.

Текущий контроль развития профессионально ориентированной креативности студентов выявил значимые различия в качестве выполнения контент-анализа рекламных текстов между контрольной и экспериментальной группами ( $r = 0,002$  по  $t$ -критерию). Студенты экспериментальной группы чаще, чем студенты контрольной группы, творчески подходили к выполнению задания (более детально прорабатывали собственные категории анализа текста, вносили свои предложения по улучшению процедуры контент-анализа). Вместе с тем по аргументированному обоснованию своей позиции (первая категория) и попыткам составить собственный рекламный текст (вторая категория) значимых различий обнаружено не было, хотя обнаружилась тенденция к проявлению большей самостоятельности и оригинальности по второй категории у экспериментальной группы ( $r = 0,147$  по  $t$ -критерию).

Таким образом, результаты исследования позволяют говорить о целесообразности использования медиатекстов в развивающем обучении студентов, специализирующихся в сфере массовых коммуникаций. Организация индивидуальной и групповой работы студентов с медиатекстами способствует развитию невербальной креативности, формирует критическое отношение к предоставляемой информации, стимулирует творческую активность. В рамках компетентностного подхода, где важную роль приобретает научно обоснованная разработка образовательных программ, психологические исследования в сфере формирования определенного набора



компетенций студентов приобретают особую практическую значимость. Разработанная нами модель психологического сопровождения учебного курса, предусматривающая активное использование медиатекстов, не только позволяет закрепить полученный материал, но и формирует внутренние психологические регуляторы будущего профессионального поведения.

## Литература

- Белинская Е. П., Тихомандридовская О. А. Социальная психология личности: Учеб. пособие для вузов. М.: Аспект-Пресс, 2001.
- Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2008.
- Матюшкин А. М., Снек Д. А. Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологии. 1982. №4. С. 88–97.
- Русакова Т. Ф. Групповые методы обучения как средство активизации учебного процесса // Психолого-педагогические проблемы развития личности в образовательном пространстве высшей школы. Н. Новгород: НГПУ, 2010. С. 254–256.
- Ткаченко Н. В. Креативная реклама. Технологии проектирования: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Реклама». М.: Юнити-Дана, 2009.
- Трик Х. Е. Основные направления экспериментального изучения творчества // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

## СОВМЕСТНО-ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЛАСТИ ИТ ПРИ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Т. М. Кравцова*

Инновационный евразийский университет, Республика Казахстан,  
г. Павлодар

Использование в психологической практике современных технологий позволяет психологу ускорить диагностический процесс и оптимизировать обработку результатов. Применение информационных технологий (далее ИТ) на этапе коррекционной работы позволяет включить подростков в процесс взаимодействия с психологом и сформировать мотив к совместной деятельности.

Система работы по коррекции развития личности подростка с девиантным поведением в данном случае ставила целью обучение подростков эффективным способам интеграции в социум. У данных подростков отмечается сужение мотивационных устремлений и замыкание поведения на отдельных элементах некогда развернутой и сложной деятельности. Подобное явление, считает Б. С. Братусь (1988), вообще характерно для человека, употребляющего алкоголь и наркотики. В основе этого процесса лежит «сдвиг мотива на цель». Однако традиционно в отечественной психологии полагают, что «сдвиг мотива на цель» в нормальном, продуктивном развитии ведет к расширению деятельности, разворачиванию ее в новых сферах. Тем самым одно и то же явление может выступать как позитивное и развивающее начало и одновременно как деструктивное и ограничивающее.

В ходе реализации этапов работы по коррекции развития личности подростка осуществлялось воздействие на процессы смысловой динамики через создание ситуации совместной мыслительной деятельности. Мишенями были такие показатели, как: зрелость, степень циничности, мрачности (угрюмости), враждебности, наличие и степени проявления комплекса осуждения (комплекса вины) и пр. Эмоциональный блок коррекционной работы включил в себя воздействие на эмоциональную устойчивость, стрессоустойчивость, фрустрацию, импульсивность, уровень внутренней агрессии и пр. Поведенческий аспект коррекционной работы включил в себя воздействие на механизмы формирования алкогольной и наркотической дифференциации, гибкость поведения, эскапизм, рецидивизм и пр.

Первым был установочный этап работы. Во время его реализации происходило обучение подростков навыкам работы с программным обеспечением для выхода в Интернет и рядом компьютерных приложений, связанных с графикой. Подростки обучались специалистом – учителем информатики. Каждый подросток развивал собственные практические навыки под руководством данного педагога. На данном этапе было важно обучить подростков влиять на объективный мир при помощи полученных знаний, так как это помогало ставить новые цели и формировать мотивы к совместной деятельности.

Учитель демонстрировал знания, умения и навыки в области IT и обучал практическим умениям, включая подростка тем самым в процесс познавательной деятельности. Задания педагог строил диалогически, т. е. общение происходило в диаде – педагог и подросток. На этом же этапе подросток обнаруживал, что, несмотря на его

желание научиться работать с IT и помощь квалифицированного педагога, совместная деятельность малорезультативна. Т.е. результат в виде умения работать с определенной программой или приложением получен, но общение со значимыми группами, или людьми, или контактами (icq-общение, форумы, блоги, электронная переписка) не оживилось. У подростка направленно формировали желание (мотив) изменить себя через анализ новых форм, образцов поведения и способов общения. Этот мотив в процессе псевдосовместной деятельности формируется постепенно, на начальных этапах деятельности. У педагога и подростка были общая цель и задачи – научиться работать с IT, но не было общего мотива и смысла деятельности (изменить развитие личности подростка через овладение собственным поведением) при помощи объяснительных комментариев психолога и педагога (Кравцова, 2007).

Для формирования «общего фонда смысловых образований» (Джакупов, 2004) участникам необходимо обмениваться как вербальной, так и невербальной, преимущественно эмоциональной информацией. У подростков с девиантным поведением в процессе диагностики были выявлены определенные сложности, связанные с анализом собственного поведения в ситуациях неречевого общения, поэтому им предложили изучить, совместно со специалистом-психологом, способы подачи информации и законы восприятия.

По мнению Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 2003) субъект (в данном случае психолог) при помощи смыслотехнических воздействий может влиять на: 1) конкретные поведенческие акты (действия) «здесь и-теперь» через порождение или изменение ситуативных мотивов, личностных смыслов или смысловых установок; 2) изменение устойчивого отношения к конкретным вещам или людям через порождение или изменение смысловых диспозиций и иногда, конструкторов; 3) формирование или изменение общих смысловых ориентаций – мировоззрения, самоотношения, системы ценностей.

Занятия установочного блока своей целью ставили изменить отношение личности к информационному компоненту смысловых установок: взгляды на мир и образ того, к чему подросток стремится. Занятия проходили в групповой форме по 45 минут один раз в неделю и были включены в расписание уроков.

По форме занятия являлись в большей мере уроком с традиционным домашним заданием и проверкой успеваемости. В ходе работы с подростками проводились упражнения, выполнялись задания на развитие определенных качеств и приобретение умений. В процессе работы также просматривались тематические отрывки из художественных фильмов. Современная теория речевой деятельности

рассматривает диалог как форму социально-речевого общения – основу сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности. Поэтому закрепление навыков проводилось в диалогических формах общения: off-line- и on-line-диалог. При этом off-line-диалог отработывался в моделировании ситуаций живого общения с психологом или группах сменного состава, а также в общении с реальным собеседником под руководством психолога. On-line-диалоги составлялись как вероятные, примерные образцы речевого взаимодействия с собеседником. Результат данных занятий проверялся через выполнение задания практического плана – подготовка презентации по одному из трех блоков с учетом способов подачи информации и законов восприятия.

После усвоения ЗУН-ов в области подачи информации подростков объединяли в тренинговые группы по 16 человек для участия в коррекционном блоке работы. Именно в этом блоке завершали создание в ходе совместно – диалогической познавательной деятельности и общего фонда смысловых образований, которые перестраивали смысловую сферу личности подростка с девиантным поведением. Также в этом блоке изменяли смысловую регуляцию подростков: источники смысла, смысловые связи и структуры альтернатив. Эти изменения достигались с помощью смыслотехнических приемов, которые организуют вербальную составляющую совместно-диалогической познавательной деятельности.

Если в установочном блоке основным методом психологического воздействия являлся диалог, то на этапе коррекционной работы к нему добавилась ролевая игра и групповая дискуссия. Занятия проводились по 90 минут в форме социально-психологического тренинга. При помощи ролевой игры подростков знакомили с разнообразием ролевого репертуара личности (социальные роли) и развивали невербальную составляющую общения. Групповая дискуссия в рамках совместного обсуждения анализировала конкретные трудности общения и поведения подростков. Для сравнения эффективности, востребованности и социальной нормальности форм поведения привлекались примеры из художественной литературы, но основной упор был сделан на особенности организации общения. Групповая форма работы на данном этапе позволила моделировать экспериментальные ситуации, максимально приближенные к типичным жизненным ситуациям. В этих ситуациях участники группы опробовали смысловые новообразования и репетировали новый смысловой опыт. Это проигрывание залог переноса приобретенных навыков смысловой саморегуляции в повседневную жизнедеятельность. Испытание сформированных навыков смысловой

регуляции в тренировочных ситуациях, воссоздающих ситуации из реальной жизни, помогло подростками не только «узнать новые смыслы», но также их прожить, присвоить и вплести в смысловую сферу личности. В конечном итоге проживание смыслового опыта в контексте жизнедеятельности можно рассмотреть как надежный способ коррекции смысловых образований.

Для достижения заданного изменения в смысловой регуляции подростков оказывалось: 1) влияние на состав источников смысла: включали в структуру новые источники, исключали имеющиеся или изменяли их смысл; 2) влияние на смысловые связи: изменяли их психологические характеристики, а также 3) проводили фасилитирующую смыслотехническую проработку смысловых связей: проясняли реально существующие связи. Рассмотрим эти приемы подробнее.

*Изменение источников смысла.* На установочном этапе уже было определено, что подросток участвует в работе с IT благодаря процессуально-содержательному мотиву. Однако в процессе прохождения этапов коррекционной работы мотив интереса к познавательной деятельности в области IT был дополнен мотивом к познавательной деятельности в области изучения особенностей общения. Можно говорить, что в процессе коррекционной работы через систему занятий было сформирован ряд экстринсивных мотивов: самоопределения и самоусовершенствования; стремление получить одобрение других людей и пр. Изменение источников смысла происходило при помощи использования следующих приемов.

- 1 Подключение смысловых конструктов через специфическое означивание объекта. Выбор точного словесного ярлыка или знакового визуального образа-ярлыка. Ярлык актуализирует значимые смысловые конструкты, прямо связанные с ценностями, которые вносят большой вклад в смыслообразование.
- 2 Подключение смысловых диспозиций, например ссылок на авторитеты и ссылок на референтные группы.
- 3 Подключение самоотношения, социальной и ролевой идентичности, архетипов и глубинных ценностей.

*Изменение или актуализация смысловых связей.* Смысловые связи объекта со смыслообразующими источниками характеризуют меру и форму их близости в жизненном мире. Выявление и актуализация в процессе групповой дискуссии смысловых связей помогли подростку представить себя и свое место в системе мира через определение приоритетов и очередность жизненных целей. Актуализация смыс-

лового содержания через диалог позволила утвердить необходимый смысл и значимость конкретного содержания.

*Проработка существующих смысловых связей.* Рациональное объяснение и оценивание имеющихся смысловых связей в области целей в жизни и эмоциональной насыщенности жизни было осуществлено через диалогическое общение в условиях макро- и микрогрупп.

Каждое коррекционное занятие включало в себя следующие компоненты: 1) разминку (приветствие); 2) основную часть: определение цели и задач встречи, разыгрывание ситуаций в процессе ролевой игры, совместное обсуждение (в микрогруппах с объединением в общую); 3) подведение итогов; 4) релаксационное упражнение; 5) прощание.

С подростками, у которых наблюдалось делинквентное поведение, проводились на начальном этапе коррекционной работы индивидуальные формы работы, аддикты были включены в группы практически сразу.

В условиях полноценного семейного воспитания (даже в случае наличия одного из родителей) при благоприятном семейном климате и финансовом благополучии коррекция отдельных форм девиантного поведения длилась до года. Пик активности поведенческой девиации по выявленным данным пришелся на 8–9 классы (14–15 лет). Данные подростки в нашем исследовании отнесены к группе учащихся массовой школы. В данном учебном заведении психолог и педагоги уделяют большое внимание психологическому комфорту подростка. В связи с широким кругозором и высокой информированностью эти дети легко манипулировали взрослыми, особенно в конфликтных и спорных ситуациях. Вывести из проблемного состояния эту категорию подростков было достаточно сложно, так как в их представлении любое действие психолога – обязанность, а их собственное состояние и поведение – абсолютная норма. Основной вид девиантного поведения, коррекция которого и была проведена, – аддиктивное поведение, преимущественная форма – Интернет-зависимость.

Подросток из социально неблагополучной среды (дисфункциональная семья) – ОСШИ – изначально был закрыт перед психологом и проявлял открытое нежелание сотрудничать с ним. В силу ограниченности финансовых возможностей, нарушения нормального функционирования семьи у подростков были искажены ценностная и когнитивная картины мира. В случае отсутствия семьи или нарушения процесса ее деятельности была нарушена преемственность между родителями и детьми в области элементарных

знаний и понятий. Информационный голод в области наследования моделей поведения у данных подростков повлек за собой отсутствие успешного опыта структурирования поведения, негативно сказался на формировании когнитивной картины мира в целом и повлек за собой девиантное поведение как вариант взаимодействия с социумом. Коррекция криминального поведения длилась от года до 1,5 лет. За это время отметилось общее снижение рецидивного поведения. Воспитанники определили свои жизненные цели и научились приемам саморегуляции.

Работа психолога в интернате для детей-сирот состоит преимущественно из коррекции аддиктивного поведения подростков. Отдельные подростки интерната для детей-сирот показывают случаи криминального поведения. Однако их делинквентность носит случайный характер и относится к ситуативной криминальности. В случаях проявления криминального поведения воспитанников переводят из интерната для детей сирот в ОСШИ. Наблюдается сильный контраст между воспитанниками ОСШИ и вновь прибывшими детьми. Различия сильнее всего отслеживаются в стиле взаимодействия с окружающими и стиле совладения с проблемной ситуацией. Доминирующие события, зафиксированные в когнитивных представлениях подростков ОСШИ, – переживание утраты семейных отношений. Данные отношения у этих подростков были утрачены в период с 8 до 14 лет чаще всего через бытовой отказ родителей от детей. У воспитанников интерната для детей-сирот утрата семейных отношений произошла значительно раньше: либо в раннем младенчестве, либо детстве, до 5 лет, и имела стихийный характер (смерть родителей, заключение в тюрьму и пр.). Оба контингента подростков имеют родственные контакты за пределами интерната и школы. В обоих заведениях практикуется посещение подростками родственников в выходные и каникулярные дни. Однако подростки ОСШИ намного реже пользуются подобным правом. Это связано, с одной стороны, с нежеланием родственников общаться с данными подростками, а с другой – с территориальной удаленностью родственников.

По результатам коррекционной работы для психологов школ были даны развернутые рекомендации на каждого подростка, а также представлены общие методические замечания по организации дальнейшей работы с данными подростками. Проведенная коррекционная работа кроме традиционных психологических упражнений и тренинговых занятий включила в себя систему мер по развитию грамотности и компетентности в использовании IT, что и позволяет считать данную коррекционную систему особым видом деятельнос-

ти, а именно – совместно-диалогической. Использование подростками компьютеров, игр, программного обеспечения, интернет-приложений существенно стимулировало процесс коррекционной работы.

## Литература

*Братусь Б. С.* Аномалии личности. М., 1988.

*Джакупов С. М.* Психологическая структура процесса обучения: Монография. Алматы: Казак ун-ті, 2004.

*Кравцова Т. М.* Влияние информационных технологий на аддиктивное поведение современного подростка // Материалы Международной научно-практической конференции 22–24 октября 2007 г. «Инновации в педагогическом образовании». В 2-х ч. Ч. 2. Новосибирск: Издво НГПУ, 2007. С. 49–56.

*Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2003.

## ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ АСПЕКТОВ КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННОГО ОБЩЕНИЯ

*С. Г. Крылова*

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

## Введение

Развитие информационных технологий привело к широкому распространению в различных сферах жизнедеятельности человека компьютерно-опосредованного общения. Наиболее активно эта форма общения исследуется в связи с ее внедрением в образовательный процесс. На специализированных интернет-форумах обсуждаются преимущества компьютерно-опосредованного общения как инструмента, позволяющего эффективно решать задачи организации и управления образовательным процессом (Розина, 2003).

Распространенность виртуальных сред, в которых включение в процесс общения осуществляется посредством текстов (форумы, чаты, блоги), определяет внимание исследователей к коммуникативному аспекту компьютерно-опосредованного общения,



что подтверждается более частым использованием термина «компьютерно-опосредованная коммуникация». Одной из особенностей коммуникации в виртуальной среде является преобладание вербальной (текстовой) составляющей, что приводит к трудностям в передаче чувств и эмоций (Астляйтнер, 2000). Отмечается использование специфических знаковых аналогов для обозначения эмоциональных реакций и состояний, которые в реальном общении передаются с помощью паралингвистических средств: «смайлики», «капс» (написание фразы или части ее заглавными буквами, что трактуется как повышение голоса), большое количество восклицательных знаков (Виноградова, 2004), эммограммы (комбинации знаков пунктуации и других символов) (Розина, 2003).

На наш взгляд, в меньшей степени изученными являются интерактивная и перцептивная стороны компьютерно-опосредованного общения. Отмечаются затруднения в выработке согласованных стратегий взаимодействия, связанные как с отсутствием четких норм (так называемого нетикета), так и с их культурной обусловленностью (например, время ожидания ответа в электронной переписке) (Розина, 2003). Приводятся факторы, определяющие специфику восприятия и понимания партнера в компьютерно-опосредованном общении: анонимность, недостаток невербальной информации, тождественность личности и (письменного) текста (Виноградова, 2004).

Компьютерно-опосредованное общение, как и другие формы общения, является процессом активного взаимодействия, требующим ориентации на партнера. В реальном общении такая ориентация осуществляется на основе восприятия внешних признаков, позволяющих отнести человека к определенной социальной группе и дополнить его образ типичными для данной группы характеристиками. В интернет-общении информация о собеседнике ограничивается его текстовыми сообщениями, что делает актуальным исследование средств социального познания, позволяющих «достроить» образ партнера до необходимой степени полноты и сделать ситуацию общения более определенной.

## 1 Методика и испытуемые

Для исследования перцептивных особенностей компьютерно-опосредованного общения была использована разработанная нами экспериментальная процедура, моделирующая процесс межличностного познания (Крылова, 2006). Каждому участнику исследования предлагалось «познакомиться» с двумя виртуальными собеседниками мужского и женского пола, которые не присутствовали

реально в экспериментальной ситуации, а были представлены посредством текстовых высказываний. Для получения набора высказываний на предварительном этапе исследования был использован «Тест двадцати утверждений на самоотношение» М. Куна, Т. Мак-Партленда со стандартной инструкцией. Этот тест сочетает в себе достоинства нестандартизированного самоотчета и разумной регламентации (количество утверждений, время), мотивируя респондента к выбору наиболее значимых высказываний о себе в лаконичной форме, что характерно для ситуации вступления в контакт.

В основной части исследования приняли участие 99 испытуемых в возрасте от 19 до 23 лет. Каждому участнику последовательно предъявлялись высказывания «виртуальных» собеседников с инструкцией представить себе человека, которому принадлежит это высказывание. Каждое высказывание было напечатано на отдельной карточке и предъявлялось испытуемому поочередно в той последовательности, в которой они были представлены в самоотчетах. Испытуемым также предлагалось высказывать вслух все возникающие по ходу ознакомления с отдельными высказываниями «собеседника» мысли и ассоциации. Высказывания испытуемых фиксировались с помощью диктофона.

## 2 Результаты

После расшифровки диктофонных записей все высказывания испытуемых были распределены на группы, определяемые использованием определенного средства познания партнера по общению.

Выделенные средства познания позволяют говорить о том, что познание собеседника, представленного посредством его текстовых высказываний, осуществляется теми же процессами и механизмами, что и в реальном общении: стереотипизацией, идентификацией с собеседником, установлением причины. Однако в реальном общении при формировании первого впечатления наибольшую роль играет процесс стереотипизации, т. е. отнесение партнера по общению к определенной группе на основе его внешних признаков.

Для ответа на вопрос, каково соотношение средств познания, используемых в компьютерно-опосредованном общении, была подсчитана частота встречаемости высказываний каждой группы. Как можно было предположить, процесс стереотипизации в интернет-общении играет менее значимую роль, чем в реальном общении (3,1% высказываний). Наиболее представленным является такое средство познания, как обобщение (41,9% высказываний). Обобщение характеризуется тем, что познающий переносит конкретное высказыва-

**Таблица 1**  
**Средства социального познания партнера**  
**в компьютерно-опосредованном общении**

Средства социального познания	Содержательные характеристики высказываний
Интерпретация	Высказывания испытуемых, направленные на выявление потребностей, мотивов, целей собеседника на основе анализа формы и содержания его высказываний
Обобщение	Высказывания испытуемых, которые являются обобщенной переформулировкой ответов собеседника и в применении к конкретному человеку могут оказаться неверными. Например: на высказывание «Я умею играть на фортепиано» – ответ «Она музыкально одаренная»
Установление причины	Высказывания испытуемых, в которых они не столько интерпретировали само содержание высказывания, сколько делали предположение относительно того, почему собеседник дал такой ответ
Установление смысловых связей	Высказывания испытуемых, фиксирующие наличие содержательной связи с предыдущими высказываниями собеседника
Выявление противоречий	Высказывания испытуемых, фиксирующие наличие несоответствия, противоречий с предыдущими высказываниями собеседника
Стереотипизация	Высказывания испытуемых, содержащие обобщенные характеристики, приписываемые людям на основе их принадлежности к определенной группе
Оценка	Высказывания испытуемых, содержащие явную оценку высказываний собеседника или указанных им качеств
Конструирование образа	Высказывания испытуемых, содержащие указание на предполагаемые характеристики внешности собеседника, его принадлежность к определенной возрастной, социальной группе. Обращение к внешним характеристикам отражает стремление к созданию зрительного образа собеседника
Идентификация с собеседником	Высказывания испытуемых, которые фиксируют сходство высказываний испытуемого с высказываниями собеседника или в целом сходство с собой
Детализация	Высказывания, в которых испытуемый дополняет высказывания собеседника детальными подробностями, о которых сам собеседник не упоминал
Сомнение в искренности	Высказывания испытуемых, в которых они выражали сомнение в искренности собеседника
Отказы или игнорирования высказываний собеседника	Ответы испытуемых «Не знаю», «Ничего не могу сказать» на какое-либо высказывание собеседника либо игнорирование высказывания

ние партнера на широкий круг ситуаций, что позволяет ему сделать вывод о наличии у партнера устойчивой черты личности (например, на основе высказывания (Я) – «любитель веселых компаний» давался ответ «значит, он общительный»). Исходным условием для обобщения является содержание высказывания партнера, рассматриваемое как истинное. Тенденцию «верить на слово» также можно рассматривать как характерную для компьютерно-опосредованного общения, что подтверждается минимальной долей высказываний, свидетельствующих о сомнении воспринимающего в искренности высказываний партнера (1,2% высказываний). Можно также отметить стремление некоторых испытуемых конструировать зрительный образ партнера по общению, создавая иллюзию реальности виртуального общения. Эта тенденция является слабовыраженной (2,1% высказываний), что позволяет предположить, что зрительный образ партнера не является необходимым элементом социального познания.

Для выявления структуры процесса социального познания в интернет-общении полученные данные были подвергнуты процедуре факторного анализа с использованием метода анализа главных компонент и метода вращения Varimax. Было выделено 4 фактора, имеющих собственное значение, превосходящее единицу, и объясняющих 68,9% суммарной дисперсии.

Таблица 2

Значения нагрузок показателей по выделенным факторам

Средства социального познания	Факторы			
Интерпретация	0,863			
Детализация	0,719			
Установление причины	0,583			
Идентификация с собеседником		0,836		
Стереотипизация		0,718		
Оценка		0,689		
Выявление противоречий			0,891	
Установление смысловых связей			0,747	
Отказы или игнорирование высказываний собеседника				0,918
Обобщение				-0,650

Первый фактор, объясняющий 20,4% суммарной дисперсии, был назван нами «Интерпретация текста». Он характеризует составляющую процесса социального познания, связанную с пониманием мотивов, целей, установок партнера по общению на основе текста,

автором которого он является. Этот фактор отражает сходство между процессом социального познания в компьютерно-опосредованном общении и процессом понимания текста, поскольку для полного понимания смысла передаваемого сообщения необходимо понять не только текст (что говорится), но и саму личность, стоящую за данным текстом (зачем говорится) (Улановский, 2006).

Второй фактор (18,7% дисперсии) был назван «Социальная перцепция», поскольку он объединяет социально-перцептивные механизмы идентификации и стереотипизации, играющие важную роль в реальном общении.

Содержание третьего фактора (15,5% суммарной дисперсии) отражает стремление к созданию целостного непротиворечивого образа собеседника. Этот фактор («Создание целостного образа») можно рассматривать как универсальный, поскольку стремление к устранению любых несоответствий и противоречий является важным мотивирующим фактором в познавательной деятельности.

Четвертый фактор (14,2% суммарной дисперсии) является биполярным. Он описывает две противоположные тенденции: либо отказываться от интерпретации некоторых высказываний собеседника, что можно рассматривать как проявление избирательности восприятия, либо делать обобщенные выводы о собеседнике на основе его конкретных высказываний. Поскольку первая тенденция означает отказ от познания, то четвертый фактор был назван «Обобщение».

## 2 Результаты

- 1 Социальное познание в компьютерно-опосредованном общении осуществляется как средствами понимания текста (интерпретация, обобщение), позволяющими делать выводы о чертах личности, склонностях, мотивах партнера, так и посредством социально-перцептивных механизмов (стереотипизации, идентификации).
- 2 Неявно предполагается, что высказывания партнера являются истинными и могут служить основой для конструирования его образа (доля высказываний, в которых выражается сомнение в искренности собеседника, составляет 1,2%).
- 3 Конструирование зрительного образа партнера не является обязательным компонентом социального познания в компьютерно-опосредованном общении; основой для запуска процесса стереотипизации является указание в тексте на принадлежность к какой-либо группе.

- 4 Социальное познание в компьютерно-опосредованном общении характеризуется стремлением к созданию целостного непротиворечивого образа собеседника, что можно рассматривать как проявление универсальной познавательной тенденции.

## Литература

- Андреева Г. М. Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 2007.
- Астляйтнер Г. Дистанционное обучение посредством WWW: социальные и эмоциональные аспекты // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А. Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. С. 333–366.
- Виноградова Т. Ю. Специфика общения в интернете // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. С. 63–67.
- Крылова С. Г. Экспериментальное исследование стилевых особенностей межличностного понимания // Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию: Материалы Международной конференции. Москва, 19–21 октября 2006 г. Психологический институт РАО. М.: Академия имиджелогии, 2006. С. 248–250.
- Розина И. Н. Общение в единой образовательной среде или учебная компьютерно-опосредованная коммуникация // Educational Technology & Society. V. 6 (2) 2003. ISSN 1436-4522. P. 124–132.
- Улановский А. М. Смысл и понимание речевого сообщения // Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / Под общ. ред. А. А. Брудного, А. В. Уткина, Е. И. Яцуты. М.: Смысл, 2006. С. 52–69.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОПАСНОСТИ ПОД ВЛИЯНИЕМ СМИ

*Л. В. Матвеева, Е. В. Лаврова*

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,  
г. Москва

С появлением в истории человечества знака как специфического регулятора человеческой деятельности изменилась и сама деятельность, и психика человека. Знак становится орудием психической деятельности, средством для управления своим поведением и поведением других (Выготский, 1960).

Язык – это развитая система знаков, благодаря которой человек может достаточно быстро передать информацию письменно или устно. Постепенно скорость передачи информации увеличилась, первым шагом на этом пути стало изобретение книгопечатания, затем возникли периодические печатные издания (газеты и журналы), позднее появился телеграф, в XX в. были разработаны и другие средства: кино, телевидение и последнее – Интернет.

В результате информационной революции и появления новых технологий передаваемая информация перестала быть связанной с ее источником напрямую, т. е. с человеком, который ведет повествование. Огромную роль в современном мире играют различные средства массовой информации (СМИ) (Мдивани, 1999). В книге «Понимая СМИ» М. Маклюэн описывает, как новые технологии, появляясь, меняли общественные отношения и стиль мышления людей. По мнению М. Маклюэна, «средство есть сообщение», т. е. именно тот факт, что мы смотрим телевизор, оказывает на нас значимое влияние, наряду с информацией, которую мы при этом воспринимаем. Одно и то же сообщение, переданное с помощью печати и с помощью телевизионной коммуникации, будет иметь различный эффект, который может проявляться на разных уровнях сознания (Матвеева, Аникеева, Мочалова, 2002).

Поскольку СМИ – это новый мощный фактор, воздействующий на формирование картины мира человека, он требует специального психологического исследования. Для оценки эффекта информационного воздействия важен как его семантический анализ, так и учет личностных особенностей воспринимающего субъекта. Для решения задачи изучения влияния СМИ требуются новые методологические приемы и методики.

В проведенном исследовании мы выбрали в качестве рабочей модели эффект трансформации представления об опасностях под влиянием новостных сообщений. Представление об опасности – чрезвычайно важная составляющая в картине мира человека. Оно существенно влияет на качество жизни людей. От ощущения наличия потенциальной опасности зависит мироощущение человека, состояние его тревожности. Поэтому исследование в этой области является актуальным.

Понятие опасности, с одной стороны, описывает объекты и события реального мира, угрожающие человеку, а с другой – психологическую реальность, создаваемую субъектом. Большинство психологов выделяют когнитивный и эмоциональный компоненты представления об опасности, формирующиеся у человека в процессе адаптации к внешнему миру (Schneier, 2008; Султанов, 2009).

В некоторых работах рассматривают три компонента, или субъективных переменных, составляющих представление об опасности: когнитивная составляющая, переходящие психическое состояние и устойчивая личностная особенность (Савченко, Головина, 2006).

Поскольку целью данного исследования было выявить трансформирующее воздействие на представление об опасности информационных сообщений, основное внимание уделялось когнитивному компоненту. Когнитивные психические функции обеспечивают обработку информации, оценку отдельных ее параметров, отбор наиболее значимых моментов, их сохранение и использование в виде обобщенных представлений. Чтобы охарактеризовать оценку степени опасности различных ситуаций были выделены несколько отдельных параметров, которые вызывают повышенное внимание субъекта.

Для выявления параметров оценивания опасных ситуаций были использованы две методики: полуструктурированное интервью на тему «Представление об опасности» и модифицированная методика репертуарных решеток Келли, направленная на оценивание опасных ситуаций, освещаемых в СМИ. В данных процедурах приняли участие 12 человек – 6 зрителей и 6 авторов новостей. Возраст респондентов – от 25 до 45 лет.

Вначале проводилась беседа на тему «Опасность в жизни и на экране, а затем осуществлялась демонстрация ранее записанных новостных сюжетов (видеороликов), объединенных в пять групп по три сюжета в каждой – всего 15 сюжетов. Видеоролики отбирались таким образом, чтобы достаточно полно представить различные типы опасностей. После просмотра респонденты составляли письменный отчет по аналогии с методикой решетки Келли.

Таким образом, на основании двух процедур – интервью и сравнения информационных видеороликов – было выделено пять основных параметров оценивания опасных ситуаций. При этом нужно отметить, что в первой процедуре речь шла в основном о реальных ситуациях, а во второй – о ситуациях, представленных в телевизионной коммуникации. Пять основных параметров отчетливо выявились и в первой, и во второй процедурах. Следовательно, можно сделать вывод о высокой значимости этих пяти выделенных параметров, к ним относятся: интенсивность, глобальность, вероятность, контролируемость, близость.

Интенсивность оценивает величину ущерба, который может принести возникновение опасной ситуации.

Параметр глобальности опасности оценивает, насколько человека может затронуть та или иная ситуация, касается ли она самого человека, его семьи или целой страны.



Параметр вероятности оценивает, насколько велика вероятность, с точки зрения конкретного человека, возникновения подобной ситуации в его жизни.

Параметр контролируемости опасности оценивает представление человека о том, насколько он сам лично способен воздействовать на ситуацию в том случае, если она возникнет.

Параметр близости опасности оценивает личный опыт человека сопричастности к подобной ситуации и зависит от того, сталкивался ли он или его близкие с ней ранее.

Значимых различий в представлениях об опасности и роли телевизионной коммуникации в их формировании и у авторов телевизионных сообщений и зрителей не было выявлено. Таким образом, можно заключить, что профессиональная принадлежность не является ключевым фактором в развитии представлений об опасности.

Выявление отдельных, наиболее значимых параметров в развитии представлений можно отметить в ряде работ, посвященных темам опасности и влиянию СМИ. Американский исследователь, представитель Калифорнийской школы П. Словик полагал, что в восприятии риска наиболее значимыми являются два фактора: субъективные вероятности и последствия альтернатив. Как пишет Т. В. Корнилова в книге «Психология риска и принятия решений», «улучшение работы СМИ в информировании людей о риске мыслится как перенос акцента с вероятностей, на которых обычно сфокусировано внимание на потенциальные последствия. Пренебрежение образованных людей к оценке последствий – вот та недостающая субъективная шкала, в построение которой СМИ должны вносить свою лепту» (Корнилова, 2003, с. 183). Согласно проведенному нами частотному контент-анализу, наиболее значимым параметром из пяти выявленных является контролируемость. Если человек считает, что он может заранее предвидеть ситуацию, повлиять на нее или успешно справиться с ее последствиями, то она представляется гораздо менее опасной.

Выделенные параметры были включены в опросник в виде отдельных шкал. По этим параметрам респондентам предлагалось провести оценку опасных ситуаций. Список из 36 опасных ситуаций, включенных в опросник, был составлен в ходе ранее проведенного исследования.

Для составления опросника и включения в него тех или иных ситуаций мы провели предварительный сбор информации, чтобы выявить, что представляется наиболее опасным широкому кругу респондентов. На этом подготовительном этапе был сделан опрос, в ходе которого респонденты отвечали на вопрос «Что такое опасность?».

Полученные результаты показали, что в субъективной картине мира опасность описывается в виде определенных ситуаций или обстоятельств, которые угрожают жизни, здоровью или препятствуют удовлетворению потребностей личности. Затем респондентов просили перечислить различные конкретные ситуации, которые они оценивают как опасные.

На основании полученных ответов была составлена классификация опасных ситуаций и опросник «оценка опасных ситуаций», который использовался на дальнейших этапах исследования.

Понятие опасность может быть отнесено к разнообразным явлениям и ситуациям, поэтому для созданных их классификаций, которые были предложены ранее, использовались несколько подходов.

Одна из классификаций опасностей различает их по источнику возникновения. Опасность может исходить от людей, технических систем, обладающих значительной энергией, химически или биологически активных компонентов окружающей среды, от информационных источников и т. д. Например, часто упоминается радиационная или химическая опасность. При этом учитываются объекты или направления, в которых происходит воздействие опасностей. Например, выделяют техногенную, социальную, экологическую, военную, экономическую опасность (Бельков, Мирошниченко, 2010).

Другая классификация подчеркивает добровольный или недобровольный характер принимаемого риска (Альгин, 1989).

Опасности могут носить как внешний, так и внутренний экзистенциальный характер. (Франкл, 1990; Леонтьев, 2003).

Учитывая сложность рассматриваемого явления, по-видимому, следует проанализировать несколько уровней рассмотрения проблемы опасности и безопасности. Можно выделить 4 основных уровня ее проявления: мировой или глобальный, уровень отдельных государств, уровень социальных групп (различных по количеству членов) и индивидуальный уровень. На таком подходе строится и соответствующая классификация (Коротец, 2003).

Есть опасности глобального характера, они угрожают всему миру, т. е. существованию человечества, в основном это опасности, связанные с техническим прогрессом и появившиеся сравнительно недавно, например угроза ядерной войны, экологической катастрофы и др. (Коротец, 2003).

На основании анализа результатов, полученных в ходе опроса о характере опасностей, была разработана новая классификация, в которой учитываются представления об опасностях, которые были наиболее широко представлены у респондентов. Разработанная классификация позволяет оценить состав сообщений новостных

передач. В основном в новостных передачах речь идет о физических и социальных опасностях.

В опросник были включены 36 ситуаций, которые предлагалось оценить по степени выраженности опасности, также было 4 пустых места – для ситуаций, которые респонденты могли по желанию дописать сами. Разработанный опросник был использован в дальнейшем основном этапе исследования, которое состояло из двух частей.

В первой части основного этапа выяснялось, как воздействует долговременный просмотр новостного контента на представление об опасности. Всего в этом этапе приняли участие 53 человека.

Респонденты заполняли опросник, названный «Оценка опасных ситуаций». Затем в течение трех недель они смотрели новости по каналу НТВ в 22:00, в конце каждой недели снова заполняли опросник «Оценка опасных ситуаций».

По средним баллам, выставленным респондентами различными ситуациям по критериям воспринимаемой субъективной опасности, были рассчитаны рейтинги для каждой опасной ситуации в отдельности как до, так и после воздействия. Из предложенного для оценивания списка самые высокие баллы получили следующие ситуации: война, потеря близкого человека, опасная болезнь, попадание в заложники.

Заметно, что все они так или иначе связаны с универсальным страхом смерти. В группе женщин, по сравнению с мужской группой,

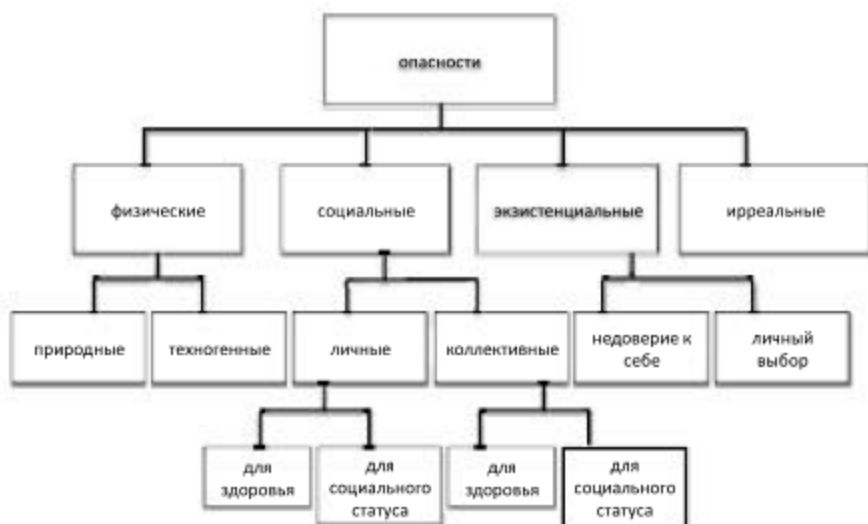


Рис. 1. Классификация опасностей

было выявлено, что женщины несколько более серьезное значение придают потере близкого человека и опасному заболеванию. По-видимому, это можно связать с большей их ориентацией на семью и большей заботой о своем здоровье, по сравнению с мужчинами.

В категорию наименее опасных ситуаций попали: «смотреть новости», «внезапное отключение света» и «увидеть на небе комету».

После трехнедельного просмотра результаты статистической обработки по критерию Фридмана показали, что для ряда ситуаций значительно увеличились численные показатели в баллах по шкале опасности (для 17 ситуаций из 36). Иногда можно было проследить связь этих изменений с конкретными сообщениями: например, в новостях сообщалось, что пропала девочка в Красноярске, в результате люди стали больше беспокоиться о своих близких. Повышение показателей по большинству ситуаций связано, на наш взгляд, не с конкретными сообщениями, а с тем, что новости вызывают более настороженное отношение к миру, в котором высока степень неопределенности и непредсказуемости событий.

Появились и новые ситуации, воспринимаемые как опасные, самая устойчивая – пожар, со второй недели просмотра 40% респондентов начали стабильно дописывать ее в бланке опасных ситуаций. Очевидно, это было связано с новостным сообщением о пожаре в доме престарелых, повлекшем человеческие жертвы (Лаврова, 2009).

Таким образом, мы зарегистрировали все возможное трансформации представления, описанные А.А. Леонтьевым, а именно: появление новых объектов, изменение отношения и формирование общего эмоционального настроения (Леонтьев, 1975).

Во второй части основного этапа ставилась задача выяснить, как влияет кратковременный просмотр новостного контента на представление об опасности у мужчин и женщин и как изменяются параметры оценивания опасных ситуаций.

Респондентам предъявлялась смонтированная 45-минутная запись сюжетов новостей, темы которых отражали различные виды опасностей, например: землетрясение, захват заложников, автокатастрофы.

Экспериментальная группа включала: 60 женщин, 60 мужчин, в возрасте от 18 до 25 лет.

Контрольная группа включала: 20 женщин, 20 мужчин, в возрасте от 18 до 25 лет.

Схема исследования предполагала анализ представления об опасности до и после просмотра сюжетов новостей. Сюжеты были отобраны таким образом, чтобы в них были представлены различные виды опасностей.

До просмотра сюжетов субъективная степень интенсивности опасности у мужчин была выражена сильнее, чем после. Для статистической обработки использовался критерий Вилкоксона для зависимых выборок.

Значимо (на уровне значимости – 0,05) повысилась субъективная степень вероятности возникновения ситуаций и степень их субъективной близости людям. Параметр субъективной неконтролируемости опасного события после просмотра новостных сюжетов также возрос, а субъективная глобальность слегка снизилась.

На женщин просмотр новостей оказал несколько иное влияние. В отличие от мужчин, у них упали показатели по субъективной неконтролируемости события и возросли показатели по субъективной глобальности и степени опасности событий. Так же как и у мужчин, у женщин увеличились показатели по параметрам субъективной вероятности события и его субъективной близости.

Разнонаправленные тенденции у мужчин и женщин, на наш взгляд, объясняются психологическими различиями полов. Мужчин новости заставляют задуматься о глобальных процессах, о том, что любое событие может иметь значение для большого числа людей, а женщины под воздействием новостной коммуникации сосредотачивают внимание на событиях, которые могут произойти в их жизни или жизни их близких.

С помощью кластерного анализа в программе SPSS было выделено 4 типа опасных ситуаций.

- 1 Первый тип опасностей связан с опасностями высокой интенсивности, повлиять на которые практически невозможно. Человеку крайне сложно совладать с ними. Он одинок пред лицом таких опасностей. Этот класс можно назвать «неизбежными» или «непреодолимыми» опасностями. В него входят: наступление старости, изменения во властных структурах, внезапная смерть, смерть близкого человека, начало грозы.
- 2 Во второй тип входит большая часть опасностей из представленных в опроснике. Их можно назвать опасностями «знакомого» типа, конечно, они случаются не каждый день, но, как правило, многие уже хоть раз сталкивались с подобными опасностями и имели опыт совладания с ними. В этот тип входят: позднее возвращение родственников домой, внезапное отключение света, ссора, публично попадание в неловкое положение, путь по темной улице и т. д.
- 3 Третий тип опасностей включает следующие: оказаться за чертой бедности, испытывать ощущение ненужности, увольнение с работы, трогать пауков, змей, заплывать далеко в море, воз-

меэдие за грехи и т. д. Особенностью третьего типа опасностей является то, что в основном это опасные ситуации, в которые человек попадает по неосторожности или из-за недостаточной активности и предусмотрительности. Таким образом, он несет определенную ответственность за случившееся. Несовладание с ними можно назвать расплатой за беспечность или некомпетентность. Осознание возможности подобных обстоятельств заставляет человека быть более деятельным и осведомленным.

- 4 В четвертый тип опасностей входят: начало войны, землетрясение, крушение самолета, поезда, потоп, наводнение, цунами, пожар и т. д. Этот тип опасностей характеризуется высокой деструктивностью и низкой степенью возможного совладания. Это ситуации катастрофического характера, которые случаются нечасто и на которые крайне сложно оказать влияние. Особенностью этого типа является высокая степень глобальности, так как при наступлении ситуации могут пострадать другие люди.

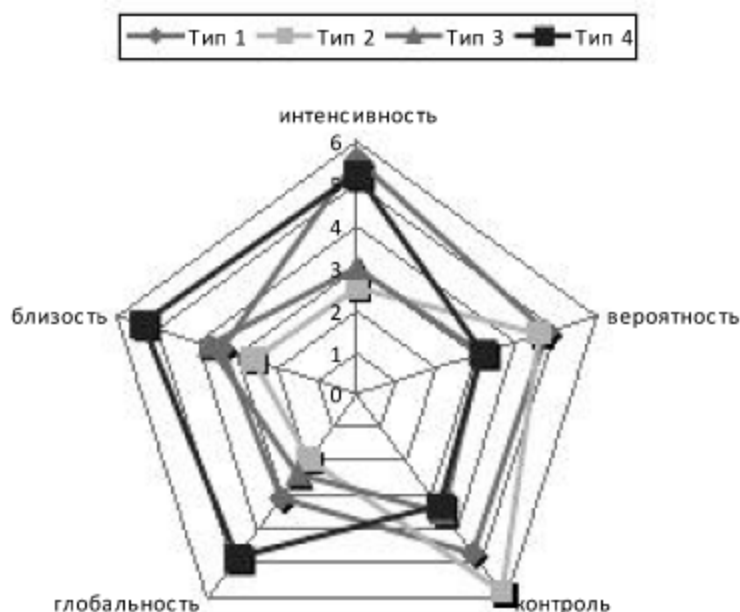


Рис. 2. Конфигурация параметров оценивания опасности до просмотра

После просмотра новостных сюжетов структура представлений об опасности значительно меняется.

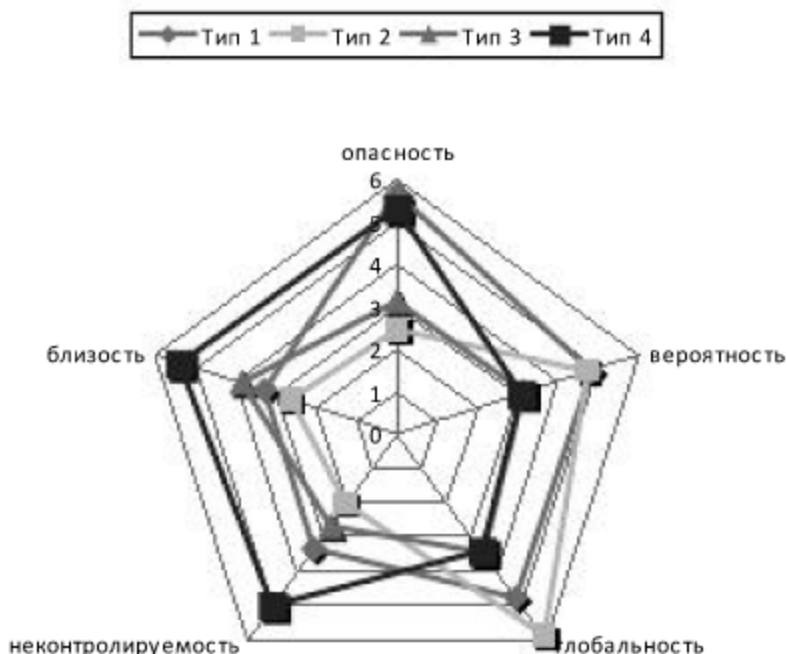


Рис. 3. Конфигурация параметров оценивания опасности после просмотра

Ситуации второго типа («знакомые опасности») начинают казаться менее контролируемыми. Ситуации катастрофического характера становятся субъективно ближе, но вместе с тем повышается их субъективная контролируемость, степень их субъективной опасности остается без изменений. Отдельно необходимо отметить, что после просмотра наиболее субъективно близким типом ситуаций оказывается именно четвертый тип ситуаций опасности – катастрофический, все остальные отходят на второй план. Таким образом, можно сделать вывод о том, что новости могут отвлекать людей от повседневных проблем. По-видимому, новости пользуются популярностью отчасти из-за этого психологического эффекта – эмоциональной «причастности ко всему миру». Когда человек чувствует эту сопричастность, его собственные проблемы кажутся не такими страшными и неразрешимыми, аналогичное объяснение можно встретить в работах М. Маклюэна.

В целом можно сделать вывод, что для обеспечения информационной безопасности и предотвращения негативного влияния новостных передач необходимо проводить корректировку при их со-

ставлении. Представление новостных сюжетов должно содержать информацию о событиях, как негативные, так и позитивные эмоции и при этом акцентировать внимание на повышение ощущения контролируемости событий, рассказывать о том, как можно справиться с опасной ситуацией.

Разработанные методы целесообразно применять для изучения телевизионного вещания в целом. Психологические рекомендации важны и при выборе демонстрируемых по телевидению художественных фильмов, телевизионных сериалов и т. п.

## Литература

- Альгин А. П. Риск и его роль в общественной жизни. М., 1989.
- Бельков О. А., Мирошниченко В. М. Опасность как социальное явление и научное понятие // Проблемы безопасности: Бюллетень Научно-исследовательского центра «Наука – XXI». 2008. № 1. С. 18–64.
- Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
- Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. М., 2003.
- Кортец В. И. Опасность и безопасность в современном мире: философско-культурологический анализ: Дис. ... канд. философ. наук. Ростов на/Д., 2003.
- Лаврова Е. В. Представления об опасности и их изменения под воздействием новостных передач // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2009. № 20. С. 72–74.
- Леонтьев А. А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
- Леонтьев Д. А. Экзистенциальная тревога и как с ней бороться // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 2. С. 107–119.
- Маклюэн М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. М., 2007.
- Матвеева Л. В., Анিকেева Т. Я., Мочалова Ю. В. Психология телевизионной коммуникации. М., 2002.
- Мдивани М. О. Подросток в информационной среде. М., 1999.
- Савченко Т. Н., Головина Г. М. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования. М., 2006.
- Султанов Т. Н. Отношение спортсменов к экстремальным ситуациям // Ученые записки университета им П. Ф. Лесгафта. 2009. № 2. С. 72–76.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
- Schneier B. The Psychology of Security. 2008. <http://www.schneier.com/essay-155.html>.



## Раздел 4

# ЛИЧНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ

### ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЕ ЗАБОЛЕВАНИЕ КАК ФАКТОР РЕЗИСТЕНТНОСТИ К ФРУСТРИРУЮЩЕМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ

*И. Ю. Владимиров, Е. М. Пестова*

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
г. Ярославль

**П**о мнению Ф. Александера больные гастритом и atopическим дерматитом характеризуются низкой резистентностью к ситуации конфликтного взаимодействия, склонны демонстрировать менее адаптивные поведенческие реакции.

Систематизируя взгляды различных авторов, можем отметить, что для больных гастритом характерны конфликтные отношения в разных сферах: на работе, в семье, в общении с эмоционально значимыми людьми. Фон настроения таких больных снижен, они склонны накапливать негативные эмоции и разряжать их в общении с близкими людьми. Для больных atopическим дерматитом характерно переживание и проявления сильных аффектов, связанных с ожиданиями и желанием близости, сложностями установления и сохранения контакта (Александр, 2002; Соколова, Николаева, 1995; Холмогорова, Гаранян, Довженко, 2000; и др).

Таким образом, можно предположить, что сфера эмоциональных переживаний по поводу взаимодействия является существенной особенностью больных обеих исследуемых групп.

Целью работы является выявление особенностей динамики эмоционального состояния в экспериментальной социально фруст-

рирующей ситуации у больных гастритом и атопическим дерматитом по сравнению с условно здоровой выборкой

**Гипотеза** исследования: больные указанных групп будут отличаться значимо более выраженной динамикой эмоционального состояния, по сравнению с контрольной группой. Предполагается следующая динамика эмоционального состояния – дрейф в сторону более выраженной негативной эмоции (динамика по валентности и интенсивности).

Исследование было построено по квазиэкспериментальному плану. Контрольную и две экспериментальные группы составили по 30 человек, имеющих соответствующий диагноз или не имеющих его. По остальным параметрам группы были уравнены. Итоговая выборка составила 90 человек.

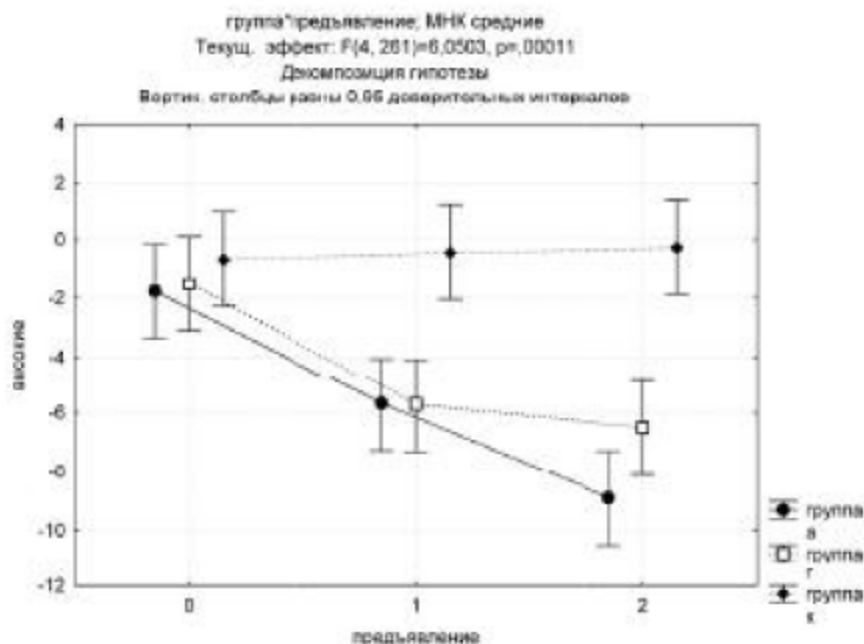
**Методика** исследования предполагала экспериментальное создание социальной фрустрации и срезовые замеры актуального эмоционального состояния.

Методика воздействия представляла собой модификацию фрустрационной методики Розенцвейга. Испытуемому нужно было реагировать на предъявляемые ему видеоролики, в которых актер высказывал обвинения в его адрес. Серия включала в себя 16 роликов.

Методика замера. Была использована следующая схема процедуры: замер–воздействие–замер–воздействие–замер. Таким образом проводилось 3 замера актуального эмоционального состояния: до фрустрирующего воздействия, после предъявления 8 роликов и после предъявления всех шестнадцати. В качестве методики измерения зависимой переменной использовалась следующая процедура: музыкальные стимулы (гармонические интервалы) оценивались испытуемым по степени приятности – неприятности по 7-балльной шкале. Эмоциогенность данного набора стимулов была доказана в одной из наших предыдущих работ (Лобанова, Владимиров, 2010).

**Результаты исследования.** Обработка данных проводилась с использованием статистической процедуры MANOVA. В качестве факторов рассматривалась принадлежность к группе (наличие и тип заболевания) и номер замера (динамика состояния). На рисунке 1 и в таблице 1 приведены данные о влиянии данных факторов на эмоциональное состояние, измеряемое через оценку приятности музыкальных стимулов. Приведены данные для условно неприятных (низких) гармонических интервалов. Данные для условно приятных звуков аналогичны.

Из приведенных данных следует, что наблюдается выраженное влияние наличия заболевания на динамику эмоционального состояния. Если до фрустрационного воздействия гармонические



**Рис. 1.** Влияние наличия и типа заболевания на динамику эмоционального состояния

*Примечание.* Группа «к» на рисунке – группа условно здоровых испытуемых, группы «а» и «г» – группы больных атопическим дерматитом и гастритом соответственно.

интервалы оцениваются всеми группами идентично, то в процессе воздействия наблюдается существенное расхождение. Для обеих экспериментальных групп наблюдается значимый дрейф в сторону

**Таблица 1**

Влияние наличия и типа заболевания на динамику эмоционального состояния

	SS	Степени свободы	MS	F	p
Св. член	12093,51	1,00	12093,51	165,12	0,00
Группа	4373,36	2,00	2186,68	29,86	0,00
Номер замера	2670,19	2,00	1335,09	18,23	0,00
Группа* номер замера	1688,50	4,00	422,13	5,76	0,00
Ошибка	19115,43	261,00	73,24		

усиления негативной оценки (данные ANOVA  $F_a = 6,65$  и  $F_r = 4,92$ ;  $p < 0,001$  для групп больных атопическим дерматитом и гастритом соответственно). Для контрольных групп значимая динамика не отмечается ( $F = 0,11$ ;  $p = 0,98$ ). Учитывая эмоциогенность использованных нами музыкальных стимулов, можем считать доказанным изменение эмоционального состояния испытуемых из экспериментальных групп доказанным.

**Вывод.** Больные гастритом и атопическим дерматитом отличаются значимо более выраженной динамикой эмоционального состояния по сравнению с контрольной группой. У таких больных наблюдается дрейф в сторону более выраженной негативной эмоции.

## Литература

- Александр Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. М.: Эксмо-Пресс, 2002.
- Лобанова Е. Н., Владимиров И. Ю. Влияние некоторых характеристик музыкального стимула на его эмоциональную оценку // Четвертая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. В 2 т. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2010. Т. 2. С. 387–389.
- Соколова Т. Е., Николаева В. В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М.: SvRArgus, 1995.
- Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г., Довженко Т. В. и др. Концепция соматизации. История и современное состояние // Социальная и клиническая психиатрия. 2000. Т. 10. № 4. С. 81–97.

## НЕОСОЗНАННЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛОЖНЫХ ВОСПОМИНАНИЙ\*

В. А. Гершкович

Санкт-Петербургский государственный университет,  
г. Санкт-Петербург

## Введение

Исследования ложных воспоминаний, начатые в 1970-х годах, все еще не теряют своей актуальности. Согласно Э. Лофтус, о наличии ложного воспоминания можно говорить в случае изменения отчета испытуемого о виденном событии, которое возникает после

\* Исследование выполнено при поддержке гранта СПбГУ № 8.23.457.2011.

дезинформирования испытуемого (Loftus, 2005). В классических экспериментах участникам предъявляют стимульный материал, а затем дают дезинформацию – умышленно искаженную информацию о том, что они видели. В итоге, на этапе тестирования многие участники эксперимента смешивают элементы дезинформации и изначальной истинной информации. Одним из фундаментальных вопросов в данной области является вопрос о том, что происходит с истинным воспоминанием при появлении ложного. В 80-е годы на эту тему развернулась дискуссия, в процессе которой выделилась группа ученых, склонных считать, что дезинформация не влияет на истинное воспоминание (Zaragoza et al., 1987). Исследователи предположили, что ложные воспоминания появляются ввиду того, что испытуемый помнит оба источника информации, но выбирает искаженную информацию, поскольку после некоторого отбора заключает, что она является истинной. Можно предполагать, что испытуемые неосознанно фиксируют противоречие между увиденной/запомненной информацией и той, которую они воспроизводят. Возникает вопрос: что же может служить основанием для предпочтения ложной информации? По В. М. Аллахвердову (Аллахвердов, 2000), работа сознания направлена на сглаживание противоречий, путем, например, искажения информации. Было выдвинуто предположение, что образование ложных воспоминаний является следствием попытки разрешить возникшее противоречие. В настоящем исследовании было решено дополнительно усилить противоречие, вызываемое дезинформацией, двумя способами. Во-первых, заставив человека не просто наблюдать событие, а совершать осознанный выбор. Во-вторых, давая человеку обратную связь о том, верно или неверно он совершил свой выбор. Отметим, что в большинстве исследований испытуемые лишь наблюдают за событиями, а не совершают самостоятельный выбор. Может ли осознанное взвешивание альтернатив быть подверженным эффекту дезинформации? Косвенным подтверждением этого являются исследования слепоты к выбору (Johansson et al., 2006), в котором испытуемые имели тенденцию не замечать подмены собственного выбора и обосновывали подтасованный вариант.

Целью исследования стало изучение процесса формирования ложных воспоминаний и проверка гипотезы о том, что усиление противоречия, вызванного несоответствием реально выбранной информации и предъявленной на этапе дезинформации, послужит фактором, повышающим степень подверженности ложным воспоминаниям о собственном выборе. Для усиления противоречия использовалась концепция когнитивного диссонанса. Введение обратной

связи на этапе первоначального выбора ответа позволяло осуществлять впоследствии подтасовку ответа испытуемого на противоположный: верного на неверный, а неверного на верный. Предполагалось, что сильнее противоречие будет переживаться в том случае, когда испытуемый вместо своего верного ответа будет обосновывать подтасованный неверный.

### *Гипотезы*

- 1 Предполагалось, что обоснование выбора, противоположного совершенному, приведет к увеличению ошибок припоминания собственного выбора: человек будет чаще выбирать в качестве изначально собственного ответа тот, который был подтасован.
- 2 Предполагалось, что усиление противоречия за счет введения обратной связи и обоснования на этапе дезинформации «неверного ответа» приведет к увеличению изменений собственного ответа на противоположный, по сравнению с обоснованием «верного ответа».

### **Дизайн исследования**

*Выборка.* В исследовании приняли участие 106 человек в возрасте от 17 до 34 лет (из них 73 женщины и 33 мужчины). Испытуемые набирались из студентов и преподавателей разных факультетов СПбГУ на добровольной основе. 86 человек вошли в экспериментальную группу и 20 человек в контрольную.

В качестве *стимульного материала* было отобрано 32 фотографии спортивных лошадей. На всех фотографиях лошади были сфотографированы крупным планом и располагались в центре фотографии, при этом в фоне не присутствовало ярких, хорошо запоминающихся объектов. 32 фотографии были объединены в 16 пар.

*Процедура.* Исследование проходило в три серии. Для проведения исследования была написана специальная компьютерная программа. В первой серии испытуемым последовательно на 8 с предъявлялись на экране компьютера 16 пар фотографий лошадей. Задача испытуемых – представить себе, что они являются экспертами в области скачек и предположить, какая лошадь, по их мнению, выиграет скачки. После этого испытуемые вводили оценку уверенности в данном ответе по шкале от 1 до 10. Далее предъявлялась обратная связь, верно или неверно испытуемый угадал выигравшую лошадь. Следует отметить: обратная связь (верно или неверно) была случайной, никакой связи с реальностью не было.

После этого испытуемый переходил к оценке следующей пары. Во второй серии испытуемым предлагалось обосновать сделанный ранее выбор, т. е. пояснить, почему они предпочли ту или иную лошадь. Испытуемым давалась инструкция, в которой сообщалось, что сейчас компьютер выберет несколько из выбранных испытуемыми лошадей, а испытуемых просят обосновать сделанный ранее выбор. Испытуемым для обоснования предъявлялось поочередно 7 лошадей. Подвох заключался в том, что 5 – действительно соответствовали первоначально сделанному испытуемым выбору, а 2 – нет (т. е. испытуемых просили обосновать, почему они выбрали ту фотографию, которую на самом деле НЕ выбирали). Таким образом, на второй серии испытуемым давалась дезинформация. По окончании второй серии испытуемые переходили к третьей серии, где их просили вспомнить сделанный ранее выбор и повторить его. На третьей серии порядок предъявляемых пар фотографий, а также положение фотографии в паре были изменены. В остальном процедура полностью соответствовала первой серии, обратная связь не предъявлялась. В эксперименте фиксировались выборы, сделанные испытуемым, уверенность в ответе, время выбора, обоснования, введенные испытуемым во второй серии. По окончании исследования испытуемые заполняли анкету, в которой выяснялось: осознали ли они дезинформацию, пытались ли они вычленять и пользоваться каким-либо критерием для оценки лошадей, на что они опирались при повторном выборе лошадей.

Таким образом, в эксперимент вводилось два фактора – дезинформация о первоначальном выборе испытуемого и вид противоречия между выбранной и обосновываемой информацией.

Контрольная группа выполняла задание без второй серии, а в третьей серии испытуемых просили выбрать ту лошадь, которая выиграла скачки. Это позволяло оценить, насколько испытуемые могут вспомнить обратную связь к своему ответу.

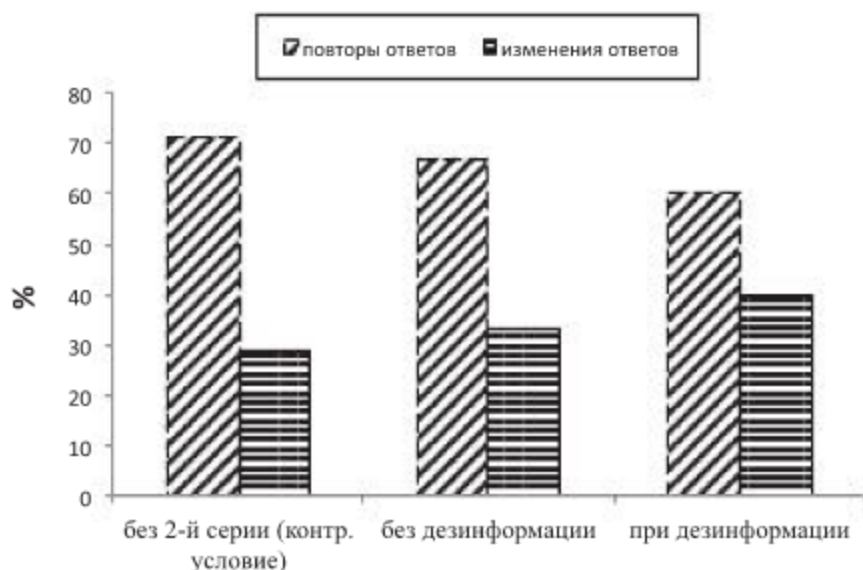
## Результаты эксперимента

Мы предполагали, что большой вклад в формирование ложных воспоминаний вносит обратная связь о совершенном выборе, которая предъявляется после ответа испытуемого. В ситуации дезинформации человек сталкивается с противоречием, особенно в том случае, если вместо собственного выбора он обосновывает противоположный, который неосознанно зафиксировал как неправильный. Такая ситуация, с нашей точки зрения, аналогична когнитивному диссонансу (Фестингер, 1999) и может сглаживаться путем оши-

бочного припоминания подтасованного варианта как своего собственного, причем это должно сопровождаться ростом уверенности в данном ответе. Такие ошибочные припоминания обозначались как ложные воспоминания.

Первая выдвинутая гипотеза касалась только воздействия фактора дезинформации. Оценивалось, вернулся ли испытуемый к первоначальному выбору или изменил его на противоположный. Было выдвинуто предположение, что ситуация дезинформации провоцирует увеличение количества изменений ответов, т. е. испытуемый в третьей серии будет выбирать то, что для обоснования ему предъявили во второй серии, а не то, что он первоначально выбрал в первой. Для проверки этой гипотезы был посчитан процент повторов ответов (от первой к третьей серии) и изменения ответов (от первой к третьей серии) по трем градациям фактора: подтасовка (введение дезинформации); отсутствие подтасовки (условие, при котором испытуемый обосновывал во второй серии свой действительно сделанный ранее выбор); без второй серии (условие, при котором во второй серии ничего не предъявлялось).

Показано, что в отсутствие второй серии распределение ответов испытуемого значительно отличается от случайного ( $p < 0,0001$ ). Можно говорить о том, что первая гипотеза подтвердилась. Процент



**Рис. 1.** Процент повторов и изменений ответов испытуемых от первой к третьей серии



**Таблица 1**  
**Распределение ответов в зависимости от обратной связи**  
**и наличия дезинформации**

	Подтасовка		Отсутствие подтасовки		Без второй серии	
	После обратной связи «верно»	После обратной связи «неверно»	После обратной связи «верно»	После обратной связи «неверно»	После обратной связи «верно»	После обратной связи «неверно»
% повторов своих ответов	34%	83%	73%	61%	77%	60%
% измененный ответов	66%	17%	27%	39%	23%	40%

правильных ответов в ситуации подтасовки несколько уменьшается (по сравнению с контрольными распределениями ответов в отсутствие второй серии ( $p < 0,001$ ) и в отсутствие подтасовки ( $p < 0,05$ ).

Далее было проанализировано влияние сочетания факторов подтасовки и обратной связи на распределение повторов и изменений ответов. Все ответы испытуемых были поделены на 6 групп.

Полученные результаты позволяют говорить о влиянии фактора обратной связи.

В ситуации отсутствия подтасовки и второй серии испытуемые чаще дают ранее выбранные ответы после получения обратной связи «верно» ( $p < 0,05$ ), и изменяют свои ответы после получения обратной связи «неверно» ( $p < 0,001$ ). Между двумя указанными группами статистически значимых различий не обнаружено.

В условиях подтасовки ответов испытуемых во второй серии описанная картина меняется на противоположную. В случае получения обратной связи «верно» процент повторов своих прежних ответов резко сокращается ( $p < 0,0001$ ), соответственно возрастает этот процент в случае отрицательной обратной связи ( $p < 0,0001$ ). Также были проанализированы показатели времени ответа в каждой из обозначенных групп и показатели уверенности. Оказалось, что время повтора своего ответа в условиях дезинформации после положительной обратной связи статистически значимо больше ( $p < 0,02$ ), чем время повтора ответа в тех же условиях, но после отрицательной обратной связи. Других статистически значимых отличий во времени ответа обнаружено не было. Обнаружено также, что как в условиях отсутствия дезинформации, так и в условиях вообще отсутствия второй серии повтор своих ответов в третьей

серии после ранее полученной положительной обратной связи сопровождается ростом уверенности ( $p < 0,05$ ), а повтор ответов после отрицательной обратной связи сопровождается понижением уверенности ( $p < 0,05$ ). Обратная картина наблюдается в условиях дезинформации: повтор прежних ответов после ранее полученной положительной обратной связи сопровождается понижением уверенности ( $p < 0,001$ ), а изменение своих ответов на подтасованные после положительной обратной связи сопровождается повышением уверенности ( $p < 0,001$ ). Таким образом, можно сделать вывод о том, что случайная обратная связь о верности или неверности выбора испытуемого, даваемая после ответа испытуемого, оказывает влияние на воспоминание о собственном ответе. Следует отметить, что обратная связь, по-видимому, фиксируется неосознанно. Это подтверждается результатами контрольной группы, в которой испытуемого просили вспомнить правильный ответ, т. е. ориентироваться на обратную связь. В этом случае статистически значимых отличий в распределении ответов обнаружено не было ( $p = 0,86$ ).

## Выводы и интерпретация

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что дезинформация и обоснование подтасованного ответа способствуют формированию ложных воспоминаний о сделанном ранее выборе.

В нашей экспериментальной ситуации испытуемым, которые дали ответ, который в обратной был оценен как неверный, приходилось обосновывать противоположный, т. е. верный. Таким образом, у них как бы появлялось оправдание собственных действий (обоснования подтасованного ответа), в результате чего при повторном предъявлении фотографий, испытуемые быстро возвращались к ранее выбранному варианту ответа. Испытуемым же, которые дали оцененный верно ответ, приходилось обосновывать противоположный, т. е. неверный. Так как результаты анализа других подгрупп ответов свидетельствуют о том, что испытуемые неосознанно помнят полученную обратную связь, то можно предположить, что и в этом случае противоречие было неосознанно зафиксировано, но оправдания ему не было найдено, ведь обосновывался неверный ответ! Таким образом, у испытуемых остается возможность снять противоречие, посчитав, что они обосновывали именно тот ответ, который и был ими изначально выбран. Считая обоснованный ими в этой ситуации ответ правильным, испытуемые в третьей серии начинают значимо чаще выбирать именно этот ответ, причем частота таких ошибок соответствует частоте действительно повторов собствен-

ных ответов в других подгруппах и сопровождается характерным для этих групп ростом уверенности.

Таким образом, ложные воспоминания о собственном выборе в ситуации дезинформации формируются даже в том случае, когда испытуемые не просто являются наблюдателями, а совершают осознанный выбор. Способствует образованию ложных воспоминаний усиление когнитивного диссонанса, т. е. невозможность оправдать собственные действия.

## Литература

Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. СПб.: ДНК, 2000.

Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1999.

Johansson P., Hall L., Sikström S., Tärning B., Lind A. How something can be said about telling more than we can know: On choice blindness and introspection // *Consciousness and Cognition*. 2006. № 15 (4). P. 673–692.

Loftus E. F. Planting misinformation in the human mind: A 30-year investigation of the malleability of memory // *Learning and Memory*. 2005. № 12. P. 361–366.

Zaragoza M. S., McCloskey M. & Jamis M. Misleading postevent information and recall of the original event: Further evidence against the memory impairment hypothesis // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1987. № 13 (1). P. 36–44.

## РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКА-СИРОТЫ

И. А. Комарова

УО «Витебский государственный университет им. П. М. Машерова»,  
Республика Беларусь, г. Витебск

Одна из актуальных задач образования – формирование социально-нравственной устойчивости личности, которая определяет активное интеллектуальное и духовное развитие. Особо актуален данный вопрос в контексте развития и формирования личности подростка в условиях социальной депривации. Очевидно, что в данный возрастной период происходит интенсивное духовно-нравственное и социальное формирование личности подростка, вырабатываются определенные нравственные взгляды и убеждения, складывается

система оценочных суждений, моральные принципы и нормы, которыми руководствуются подростки в своем поведении.

Следует отметить тот факт, что проблема формирования нравственного мира личности подростка в условиях социальной депривации является одной из центральных проблем благодаря ее значимости не только в теоретическом, но и практическом плане. Особое внимание необходимо уделить изучению влияния социальной депривации на формирование нравственных компонентов личности, а также процессов саморазвития, самораскрытия личности подростка. При этом эмпатия рассматривается как одно из условий, необходимое для успешного осуществления процесса межличностного взаимодействия и особенно социализации личности подростка, находящегося в условиях социальной депривации.

В последние годы появились научные исследования, посвященные проблемам формирования отдельных нравственных качеств, тому и иному аспекту нравственного воспитания, духовно-нравственному воспитанию в целом. Необходимо отметить монографии Б. З. Вульфова, В. А. Караковского, Л. И. Новиковой и др. Психологическая сущность социально-нравственной устойчивости раскрыта в трудах Л. И. Божович, Е. В. Веселовой, В. Ф. Володько, К. У. Гавриловец, А. А. Грималь, Т. П. Гаврилова, В. В. Зеньковского, У. Т. Кабуш, Ф. У. Кадол, И. С. Кона, В. П. Кузьмина, Г. Ф. Михальченко, М. В. Осорина Л. В. Петровского, Е. А. Савченко, Л. А. Сивицкой, В. Э. Чудновского, И. Ф. Харламова, И. М. Юсупова.

В разное время к вопросу об особенностях развития эмпатии в онтогенезе обращались зарубежные ученые (А. Валлон, Л. Мерфи, М. Хоффман, П. Массен, Н. Айзенберг). Исследования данных ученых, направленных на изучение эмпатии у подростков, свидетельствуют о глубоких связях между эмпатийностью и нравственным поведением. Нравственные нормы, усвоенные на более ранних этапах возрастного развития, начинают проявляться в поступках и суждениях. Высокоэмпатийные дети свои неудачи в межличностном взаимодействии склонны объяснять внутренними причинами, в то время как дети с низкими показателями эмпатии дают им экстермальную оценку.

Особое внимание социологическому анализу социального поведения уделяли П. Сорокин, Т. Парсонс, Р. Льертон, Р. Дарсндорф и другие известные социологи. В своих работах они поднимают проблему нормативности и «ненормативности» социального поведения. Рост и омолаживание преступной среды (подростковый возраст) в современном обществе приводит к резкому снижению эффективности действия социальных норм и институтов, регулирую-

ющих поведение подростков. Очевидна значимость формирования социально-нравственной устойчивости личности у подрастающего поколения, ее устремления к позитивному развитию, способности противостоять аморальным явлениям в социуме.

Для детального рассмотрения проблемы необходимо обратиться к этимологии понятия «эмпатия». Согласно И. М. Юсупову, эмпатия – целостный феномен, связующий между собой сознательную и подсознательную инстанции психики, цель которого – «проникновение» во внутренний мир другого человека или антропоморфизированного объекта. Феномен эмпатии имеет социально-психологическое происхождение и многоуровневую структуру с психофизиологическими, психологическими и социально-психологическими уровнями. Одним из составляющих процессов эмпатии у подростков является эмпатийное понимание, которое имеет свою специфику. Так, например, эмпатийное понимание рассматривается как продукт социализации личности подростка в условиях социальной депривации и формируется во взаимодействии аффективных, когнитивных и действенных компонентов (Изард, 1999).

Как показывает анализ философских, психолого-педагогических исследований, формирование духовно-нравственной сферы личности подростка определяется уровнем развития эмпатических установок, что способствует становлению социально зрелой личности и последующую интеграцию ее в общество. К. Роджерс отмечает, что эмпатический способ общения с личностью подростка имеет несколько граней. Он подразумевает вхождение в личный мир другого, пребывание в нем «как дома». Это означает временную жизнь другой жизнью, деликатное пребывание в ней без оценивания и осуждения (Роджерс, 1994). С. Ю. Головин определяет развитие духовно-нравственной сферы личности как «постижение эмоционального состояния, проникновение, «вчувствование» в переживания другого человека». В. Колер предполагал, что «эмпатия является в большей степени пониманием состояния другого человека» (Андреева, 2004).

По мнению В. Колера, понимание других людей может быть достигнуто посредством наблюдения и интерпретации действий и движений. Эмпатия, по Л. Виспе, – это осуществленная сознательной личностью попытка не оценочного понимания позитивных и негативных ощущений другой личности. Это активный, связанный с приложением определенных усилий процесс, во время которого наблюдатель пробует понять наблюдаемого посредством интенционального постижения. Современная концепция эмпатии М. Хоффмана, который, рассматривая эмпатию как аффективную реакцию,

представляет целый ряд важнейших положений, связанных с ней. По мнению исследователя, в процессе развития подростки переходят от стадии неосознания различий между «я» и «не я», к стадии более высокой: у подростка развивается познавательный смысл «я», позволяющий разграничивать переживания, связанные с собственной личностью, и переживания по отношению к другим людям. М. Дэвис, анализируя современные представления, рассматривает эмпатию как совокупность теоретических построений, которые касаются реакции отдельного человека на переживания других (Юсупов, 1995).

М. Н. Аплетаев, Е. В. Бондаревская, А. И. Кочетов, Л. Н. Куликова, О. П. Целикова рассматривали проблему духовно-нравственного воспитания индивида на основе единства функционирования целостной системы социальных общественных отношений и активизации нравственного развития (компонента эмпатии) в процессе комплексного воздействия на личность.

Т. П. Гаврилова утверждает, что эмпатия возникает при непосредственном восприятии переживаний другого и в ситуации неблагополучия индивида переживается как жалость, печаль, сострадание (Гаврилова, 1997). Т. П. Пашукова рассматривает эмпатию как эмоциональное соучастие в переживаниях других людей, обусловленное комплексом эмоционально-психологических свойств личности и проявляющееся в процессе межличностного взаимодействия в виде сочувствия и переживания, развития духовно-нравственной сферы (Юсупов, 1995). И. М. Юсупов определяет эмпатийный потенциал личности как предрасположенность субъекта к вчувствованию – проникновению в объекты социальной природы и указывает на его положительную корреляцию с альтруистическими действиями человека, с высокой достоверностью прогнозируя проявление соответствующих реакций в реальной обстановке (Андреева, 2004).

В настоящее время в отечественной психологии большое внимание уделяется изучению эмпатии как феномену межличностных отношений. Так, Н. Н. Обозов рассматривает эмпатию как один из важнейших феноменов межличностного взаимодействия, в процессе которого формируется система ценностей, которая в дальнейшем определяет поведение человека по отношению к другим людям (Изард, 1999). Концепция эмпатии В. В. Бойко представляется как «форма рационально-эмоционально-интуитивного отражения» другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений (Кобринский, 2001).

Очевиден тот факт, что чем богаче внутренний, духовный мир человека и чем сильнее он в своих жизненных помыслах и задачах,

представлениях связан с миром, культурой, тем более стойким и толерантным он оказывается к возникновению депривационного синдрома. Немаловажное значение здесь имеют психологические особенности: возможность активно формировать собственную эмоциональную установку к жизни, открытость любому жизненному опыту, способность принимать каждый момент жизни как самоценный, как истинный момент бытия.

Особенно остро процесс формирования духовно-нравственной сферы личности происходит у подростков, лишившихся родительского попечения. Данный процесс имеет ряд специфических особенностей:

- 1) подростки часто не осознают и не принимают себя как личность;
- 2) у подростков формируются неадекватные социальные ожидания, чаще всего они ориентируются на внешнее окружение, на приспособление, на признание в своей среде через физическую силу, агрессию, асоциальные формы поведения (ложь, кражи, насилие);
- 3) живут по групповому нравственному нормативу, ориентируясь на групповую совесть, поруку, базируясь на групповом «Мы», не дифференцируют личные права и обязанности. Проблемы психолого-педагогического характера наиболее часто связаны с социально-педагогической запущенностью детей, испытавших семейное неблагополучие. Основными причинами проблемного поведения детей и подростков являются неспособность справиться с учебной нагрузкой, неуспеваемость в школе.

В данной статье мы рассматриваем эмпатию как один из компонентов развития духовно-нравственной сферы личности подростка в условиях социальной депривации, как психическое личностное образование, которое является в дальнейшем стимулятором социального поведения. Определяем особую роль нравственного идеала как воплощения представлений подростка о себе и социуме.

Таким образом, обозначенная проблема сложна и многогранна. Исследования в данной области могут и должны продолжаться.

## Литература

- Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений М.: Аспект-Пресс, 2004.
- Байярд Д. Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей. М.: Просвещение, 1991.

- Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990.
- Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 147–156.
- Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999.
- Кобринский М. Е. Социально-педагогическая поддержка детей в условиях социальной депривации. Мн.: НИО, 2001.
- Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 1999.
- Развитие личности ребенка. Пер. с англ. / Под ред. А. М. Фонарева. М.: Прогресс, 1987.
- Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. М.: Прогресс, 1994.
- Семечкин Н. И. Социальная психология. Ростов-н/Д.: Феникс, 2003.
- Юсупов И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис. докт. психол. наук. СПб., 1995.
- Baltes P. B. Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. New York, 2003.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДИКТОРОВ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА НА ПРИМЕРЕ МОРАЛЬНЫХ ДИЛЕММ\***

*Т. В. Корнилова, И. А. Чигринова*

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,  
г. Москва

### **Введение**

В отечественной психологии возобновились дискуссии о развитии нравственного самосознания личности (см.: «Вопросы психологии» № 4, 2009 и «Психологический журнал» № 4, 2009). Обсуждение в зарубежной психологии влияния постмодернистских течений на психологию также включает в круг рассматриваемых проблем моральное развитие личности. Преимущественной парадигмой в исследовании моральной регуляции выбора становится использование материала вербальных задач – моральных дилемм, сталкивающих ценности и смыслы разного плана и уровня. Разработанный еще Л. Колбергом метод оценивания уровней морального

\* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 10-06-00416а.



развития личности с помощью моральных дилемм сейчас широко применяется в психологии. Современные методы построения исследования и новые схемы обработки данных позволяют переходить от диагностической схемы исследований на материале моральных дилемм к квазиэкспериментальной проверке направленных гипотез.

Регрессионный анализ и структурное моделирование дают возможность рассмотрения результатов выбора в вербальных задачах в качестве аналогов зависимых переменных, по отношению к которым выстраиваются иерархии предикторов, отражающих регулятивные возможности всего интеллектуально-личностного потенциала человека (Корнилова и др., 2010).

Категория морали как предмет психологических исследований

В психологии категория морали конкретизируется при изучении нравственного самосознания личности (автономной морали), личностных ценностей и морального выбора (в том числе и моральных суждений). Существует несколько психологических парадигм, рассматривающих эти проблемы, которые можно объединить в следующие дихотомии.

- 1) *Дихотомия Разум–Эмоции (когнитивный и интуитивно-аффективный подходы к пониманию морали)*. Традиционный когнитивный подход ставит акцент на когнитивных аспектах морального сознания, выделяя в качестве предмета исследований моральные суждения. Наиболее ярким его представителем является Л. Колберг, чья теория основывается на работах Ж. Пиаже о моральном развитии детей. Критиками ее выступают К. Гиллиган, Н. Айзенберг, Э. Туриэль и другие исследователи, дополняющие систему влияющих на выбор личностных переменных, но не предлагающих изменение самой исследовательской процедуры методики выбора в моральных дилеммах.

Дж. Вудворт, Д. Олмен, Дж. Хайдт и другие исследователи, которые реализуют «интуитивно-аффективный подход», выдвигают в качестве ведущих в предпочтении выбора неосознаваемые процессы (интуицию, эмоциональную регуляцию, установки) и дополняют методическую процедуру моральных дилемм фиксацией соответствующих их проявлений (включая психофизиологические индикаторы).

- 2) *Понимание морали как компонента саморегуляции или как основы выбора в ситуациях нравственного конфликта*. При таком подходе акцент ставится на динамическом аспекте регуляции выбора, конструктивной роли личностных ценностей и предположении о том, что при интеллектуально-личностной регуляции

выбора не отдельные процессы, а весь субъект реализует себя как целостность (Корнилова, Будинайте, 1993). Внутренняя система жизненных ценностей, которые определяют выборы в жизни, актуализируется и в моральных дилеммах, которые, наряду с дискуссиями, рассматриваются как экологически валидная процедура (Анцыферова, 1999; Gigerenzer, 2008). Здесь можно выделить исследовательские парадигмы, связанные с разным пониманием ценностей: личностные ценности и ценности на уровне Я-концепции, этические и профессиональные (Дж. Палермо), просоциальные (Д. де Кремер); сакральные, частные, житейские и т. д. П. Тэтлок, предлагая испытуемым дилеммы, связанные со столкновением разного рода ценностей, опирается также на самоотчеты испытуемых, анализирует время ответа и эмоции, которые они испытывают (Tetlock, 2003). Ценности в этих подходах выступают при этом либо в качестве измеряемых переменных, либо диагностируются на основе предпочтений выборов в вербальных задачах.

- 3) *Дихотомия Врожденное–Приобретенное*. Идея о том, что мораль является врожденной способностью, получила распространение в когнитивной психологии, особенно после выхода в 2005 г. совместной работы М. Хаузера, Т. Фитча и Н. Хомского. В настоящее время ведется большое количество нейропсихологических исследований, целью которых является выделение зоны мозга, ответственной за моральное поведение (см.: выпуски «Social Cognitive and Affective Neuroscience»). Другую направленность имеет выделение мотивационных оснований, где, во-первых, идет продолжение развития идей проспективной теории (Савина, Ванг, 2003); во-вторых, ведутся исследования, где в качестве предикторов морального выбора предполагают различия в мотивационной сфере (Woodbine, 2008). Однако и здесь моральные дилеммы (в аспектах индуцирования «фрейм эффекта» или других воздействий) оказываются ведущей моделью построения ситуации выбора.

Итак, с каких бы позиций авторы ни подходили к проблемам личностной и моральной регуляции выбора, наиболее универсальной методической процедурой для оценивания его оснований выступают моральные дилеммы. Поскольку в исходы (принятия решения) разработчиками могут закладываться разные обоснования выбора, материал вербальных задач позволяет эмпирически проверять гипотезы, вытекающие из разных теорий.

Л. Колберг если и не первым предложил в качестве экспериментальной модели моральные дилеммы, то впервые обосновал их эко-

логическую валидность, проведя лонгитюдное исследование с целью выявления связи рассуждений человека в вербальных ситуациях с динамикой реального последующего развития личности.

Количественный и качественный анализ предикторов морального выбора на материале моральных дилемм

Включение в ситуацию вербальной задачи *взаимодействие с другим человеком и квазиэкспериментальное образование групп, отличающихся по личностным характеристикам*, позволило поставить исследовательскую задачу выявления предпочтений выбора с точки зрения и диспозициональных характеристик, и ситуации общения.

В нашем исследовании уровней психологической регуляции морального выбора *целью* было показать, что уровни *самосознания* и личностные свойства *толерантности* и *интолерантности к неопределенности, готовности к риску, рациональности* и *доверия интуиции* выступают предикторами выбора в моральных дилеммах.

#### Методика

Испытуемыми были 235 студентов-третьекурсников факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова – 186 женщин и 49 мужчин в возрасте от 18 до 26 лет;  $M$  для женщин = 19 лет,  $SD = 0,99$ ;  $M$  для мужчин = 19 лет,  $SD = 2,03$ .

Им предлагался блок из 4-х моральных дилемм, которые моделировали ситуацию выбора из альтернатив, предполагавших согласие или несогласие на манипуляцию другим человеком при достижении собственных целей. Контрольным условием выступила 5-я задача, также включавшая в исходы фактор принятия – неприятия неопределенности, но без ситуации общения с другим человеком. Каждая из задач имела 4 варианта выбора: два первых ответа были заданными, а последние два – открытыми, и испытуемые могли сами обосновать свой выбор (как в пользу согласия, так и в пользу несогласия). Возможность испытуемым самостоятельно обосновать свои способы разрешения ситуации помогла конкретизировать его смысловую обусловленность.

Применялись те дилеммы, которые на предварительном этапе другие студенты обозначили как наиболее актуальные для реальных условий жизнедеятельности.

При проведении частотного анализ ответов в предложенных дилеммах оказалось, что в первой, второй и четвертой задачах 75% испытуемых дают отрицательный ответ, т. е. отказываются от манипуляции, и только в задаче 3 ответы разной направленности давались поровну. За таким выбором большинства в указанных задачах может стоять феномен социальной желательности.

*Личностные предикторы морального выбора*

Для выявления *уровней развития самосознания* применялась методика Справедливость–Забота (Молчанов, 2005), для оценки личностных переменных *толерантности – интолерантности к неопределенности (ТН и ИТН)* – Новый опросник толерантности к неопределенности (Корнилова, 2010). Методика Личностные факторы принятия решений (ЛФР) позволила диагностировать такие личностные свойства, как *рациональность и готовность к риску* (Корнилова, 2003). Стилиевые свойства *доверие и применение интуиции* оценивались согласно опроснику С. Эпстайна (Корнилова и др., 2010).

Для количественной оценки диспозициональной регуляции выборов мы использовали *логистическую регрессию* (как способ выделения предикторов в каждой предложенной дилемме). На первом этапе метод прямой селекции использует одни лишь константы, затем последовательно включает переменные, демонстрирующие сильную корреляцию с зависимыми переменными. Далее следует проверка того, какие переменные следует исключить. В качестве критерия проверки использовалась статистика Вальдовского (Вальд). Так, для каждой задачи были выделены личностные переменные, вносящие вклад в выбор в сторону согласия на манипуляцию (задачи 1–4) и в сторону принятия неопределенности (дилемма 5). Для дилеммы 3, где были равные доли выборов разных исходов, не удалось выявить значимого влияния личностных переменных.

Однако для того, чтобы оценить вклад личностных переменных в суммарный ответ, т. е. определить факторы, влияющие на выбор в сторону манипуляции в целом, наиболее подходящим статистическим инструментом является одномерная общая линейная модель. Необходимо отметить разницу между ОЛМ-одномерной и классическим дисперсионным анализом. В основе ОЛМ лежит корреляционный или регрессионный анализ, в то время как в классическом ANOVA анализ сводится к разложению по методу наименьших квадратов. Таким образом, ОЛМ представляет собой более чувствительный метод.

При анализе каждой переменной как отдельного фактора установлено, что только постконвенциональный уровень (отражающий личностный уровень регуляции выбора, включающий ориентировку на цели и потребности другого человека) на уровне тенденции определяет выбор в задачах ( $F = 3,21$ ,  $p = 0,06$ ); с повышением этого уровня повышается число ответов с отказом от манипуляции другими. При включении в регрессию взаимодействия факторов более сильным оказывается совместное влияние постконвенционального уровня и самоуважения ( $F = 2,72$ ,  $p = 0,02$ ).

Таблица 1

Результаты регрессионного анализа для задач, выбор в которых связан с принятием–отвержением манипуляции и с принятием–отвержением неопределенности

№ Дилеммы	Аналоги НП	Коэффициент регресс В	p	Exp (B)
Дилемма 1	Самоуважение	-0,13	0,05	0,88
Дилемма 2	Рациональность	-0,16	0,01	0,86
	Докон. уровень	0,35	0,001	1,41
	Конвен. уровень	-0,22	0,03	0,81
Дилемма 3				
Дилемма 4	Рациональность	-0,13	0,02	0,88
	Посткон. уровень	0,28	0,003	1,33
	Самоуважение	-0,17	0,02	0,84
Дилемма 5	Готовность к риску	0,18	0,01	1,19

Полученные данные позволяют перейти от перечисления влияющих наблюдаемых переменных к более сложным гипотезам о взаимодействии латентных переменных и их совместном влиянии на выбор в моральных дилеммах, которые затем проверяются с помощью моделирования структурными уравнениями (Чигринова, 2010).

Анализ с помощью метода конденсации смыслов (Бусыгина, 2008) помог выявить существенные различия в обосновании того или иного выбора у разных групп испытуемых, находящихся на разных уровнях нравственного развития. Испытуемые с преобладанием индексов доличностного уровня (обоснование разведения «доличностного» и собственно «личностного» уровней дано в работе – Корнилова, Новотоцкая-Власова, 2009) в большей степени стремятся к получению удовольствия, акцентируя внимание на настоящем моменте. Они также склонны к более эмоциональной оценке ситуаций, чаще ориентируются на социальные нормы и правила. Испытуемые, достигшие уровня, названного личностным, проявляют больше уважения к другим, в большей мере ориентируются на личностные ценности, а также более прогностичны в оценивании последствий выборов.

## Выводы

1. Материал моральных дилемм позволяет эмпирически проверять исследовательские гипотезы, исходящие из разных теоретических позиций.

- 2 В сочетании с диагностикой личностных переменных он позволяет при применении современных статистических методов выделять среди них предикторы выбора.
- 3 Дополнение количественного анализа качественным позволяет уточнять смысловые основания выборов, обогащая понимание их психологической регуляции.

## Литература

- Анцыферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 3. С. 5–17.
- Бусыгина Н. П. Введение в методологию качественных исследований в психологии. Ч. 1. М.: МГППУ, 2008.
- Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 1. С. 74–86.
- Корнилова Т. В. Психология риска и принятие решения. М: Аспект Пресс, 2003.
- Корнилова Т. В., Будинайте Г. Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 99–105.
- Корнилова Т. В., Новотоцкая-Власова Е. В. Соотношение уровней нравственного самосознания личности, эмоционального интеллекта и принятия неопределенности // Вопросы психологии. 2009. № 6. С. 61–70.
- Корнилова Т. В., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новикова М. А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.
- Молчанов С. В. Структура морального поведения в концепции Дж. Реста // Психология и школа. 2005. № 1. С. 111–132.
- Савина Е. А., Ванг Х. Т. Выбор и принятие решения: риск и социальный контекст // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 23–30.
- Чигринова И. А. Принятие неопределенности и макиавеллизм в регуляции морального выбора [электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2010. № 5 (13). <http://psystudy.ru>.
- Gigerenzer G. Moral intuition – fast and frugal heuristics? / Moral Psychology. V. 2. The cognitive science of morality: Intuition and diversity / W. Sinnott-Armstrong (ed.). Cambridge, MA: MIT Press, 2008. P. 1–28.
- Tetlock P. E. Thinking the Unthinkable: Sacred Values and Taboo Cognitions // Trends in Cognitive Sciences. 2003. V. 7. № 7. P. 320–324.
- Woodbine G. Moral Choice and the Concept of Motivational Typologies: an Extended Stakeholder Perspective in a Western Context // Journal of Business Ethics. 2008. V. 79. P. 29–42.

## РОЛЬ И МЕСТО ОБЩЕНИЯ В САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

*В. И. Маркелов*

Российский государственный университет туризма и сервиса, г. Москва

### **Введение**

Многочисленные исследования показывают, что общение является способом взаимодействия людей во всех видах деятельности. В общении протекают познавательные психические процессы, идет становление сознания, самосознания, ценностных ориентаций личности. Общение выступает необходимым условием реализации природных задатков, стремлений, потребностей, интеллекта, свойств личности и способностей (Ломов, 1980; Крупнов, 2008).

В психологической литературе разграничиваются понятия *общение* и *общительность*. При этом авторы отмечают, что общение есть деятельность, т. е. процесс взаимодействия между людьми. *Общительность* – индивидуальное свойство личности, которое развивается в ходе общения и приобретает относительно самостоятельное существование в жизнедеятельности человека (Крупнов, 1990).

Общение как процесс межличностного взаимодействия и общительность как интегральное свойство личности занимают важное место в юношеском возрасте. У студентов ведущей деятельностью является учебная деятельность и общение в контексте профессиональной ориентации. Целеустремленность, самостоятельность и разнообразие общения составляют главное содержание в формировании коммуникативной компетентности (Жемчугова, 2009).

Всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей включает в себя понятие самоактуализации.

По мнению автора концепции самоактуализации А. Маслоу, одним из качеств, свойственных самоактуализирующимся людям, является потребность в уединении, поэтому в сфере социального общения они выглядят равнодушными, необщительными, несокомерными и холодными. Кроме этого, они стремятся к более глубоким и тесным личностным взаимодействиям, но только с теми, кто обладает сходным характером, талантом и способностями (Маслоу, 1997).

По нашему мнению, все это мало соответствует концепции самоактуализации как стремления личности к полной реализации своего потенциала, в том числе и коммуникативного, а также к раз-

витию, сохранению и максимальному проявлению своих лучших черт.

Одними из основных профессионально важных качеств специалистов помогающих профессий (психологи, социальные работники) являются развитые коммуникативные свойства личности. Только у специалистов этих направлений средством профессиональной деятельности выступает сама личность психолога или социального работника. Из этого следует, что для специалистов этого профиля крайне важно адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья и нравственности. Мы считаем, что все эти качества, наряду со стремлением к полной реализации своего потенциала, включают понятие самоактуализирующейся личности.

Эти противоречия определили цель нашего исследования – влияние самоактуализации на общение и коммуникативные качества студентов помогающих профессий.

## Методы

Объект исследования: выборка из 137 респондентов обоего пола (36 мужчин и 101 женщина) в возрасте 18–22 года, состоящая из студентов 1–5 курсов очной формы обучения кафедры «Психология и социальная работа» Российского государственного университета туризма и сервиса.

Программа исследования включала в себя следующие психодиагностические методики:

- самоактуализационный тест (САТ) в адаптации Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, М. В. Загика и М. В. Кроз (Митина, 2003);
- многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 16 PF (форма С) в адаптации А. Н. Капустиной, Л. В. Мургулец и Н. Г. Чумаковой под руководством И. М. Палея (Батаршев, 2007);

Обработка результатов производилась с помощью программ SPSS Statistics 17.0 и Excel из пакета Microsoft Office 2007.

## Результаты

После получения данных по вышеперечисленным психодиагностическим тестам респонденты по результатам самоактуализационного теста (САТ) были разделены на три группы, в зависимость



ти от величины значений переменных по сформированной шкале, объединяющей две базовые в САТ. Необходимость создания новой шкалы обусловлена тем, что наличие самоактуализации в САТ определяется значениями по двум базовым шкалам – «Компетентность во времени» и «Поддержка», для разделения респондентов на группы по признакам самоактуализации, сырые значения базовых шкал, после перевода в Т-баллы, преобразованы в новую шкалу «Объединенная базовая», где каждому наблюдению соответствует среднее значение двух базовых шкал.

Респонденты распределились по группам следующим образом:

- превышающие среднее значение ( $M + \frac{1}{2}\sigma$ ),  $N = 31$  (>54 Т-баллов) – 1 группа;
- равные среднему значению ( $M \pm \frac{1}{2}\sigma$ ),  $N = 61$  (46–54 Т-балла) – 2 группа;
- менее среднего значения ( $M - \frac{1}{2}\sigma$ ),  $N = 35$  (<46 Т-баллов) – 3 группа.

Подобное разделение по группам, в зависимости от выраженности самоактуализации, полностью соответствует практическим данным автора этого теста Э. Шострома (Shostrom, 1964). Практика использования САТ в различных исследованиях и психотерапевтической работе показала, что «диапазон самоактуализации» 55–70 Т-баллов. Шкальные оценки в 40–45 Т-баллов и ниже характерны для различных форм пограничных психических расстройств, диапазон 45–55 Т-баллов составляет психическую и статистическую норму (Алешина, Гозман, Дубовская, 1987).

После установления формы распределения изучаемых признаков в группах как соответствующих нормальному ( $p > 0,1$ ) с помощью критерия Колмогорова–Смирнова, выявлялась статистическая значимость различия переменных 16-факторного опросника Р. Кеттелла в группах 1 и 3 сравнением средних значений с использованием параметрического критерия *t*-Стьюдента для независимых выборок.

Выявлены следующие статистически достоверные различия ( $p < 0,05$ ) переменных в группах 1 и 3 по 16-факторному опроснику Р. Кеттелла:

- показатель эмоциональной устойчивости (фактор С), 1 гр.  $M = 4,97$  стенов (ст.), 3 гр.  $M = 3,12$  ст.,  $t = 4,400$ ,  $df = 62$ ,  $p = 0,000$ ;
- показатель независимости и доминантности (фактор Е), 1 гр.  $M = 7,77$  ст., 3 гр.  $M = 5,91$  ст.,  $t = 3,219$ ,  $df = 62$ ,  $p = 0,002$ ;

- показатель экспансивности и динамичности общения (фактор F), 1 гр.  $M = 6,4$  ст., 3 гр.  $M = 5,18$  ст.,  $t = 2,558$ ,  $df = 62$ ,  $p = 0,013$ ;
- показатель активности социального общения (фактор H), 1 гр.  $M = 7,17$ , 3 гр.  $M = 4,79$  ст.,  $t = 4,367$ ,  $df = 62$ ,  $p = 0,000$ ;
- показатель чувствительности (фактор I), 1 гр.  $M = 6,07$  ст., 3 гр.  $M = 4,94$  ст.  $t = 2,123$ ,  $df = 62$ ,  $p = 0,38$ ;
- показатель проницательности – тактического мастерства (фактор N), 1 гр.  $M = 4,63$ , 3 гр.  $M = 6,24$ ,  $t = -2,864$ ,  $df = 62$ ,  $p = 0,006$ ;
- показатель тревожности (фактор O), 1 гр.  $M = 5,7$ , 3 гр.  $M = 8,15$ ,  $t = -4,389$ ,  $df = 49,513$ ,  $p = 0,000$ ;
- показатель конформизма – неконформизма (фактор  $Q_2$ ), 1 гр.  $M = 3,57$ , 3 гр.  $M = 5,0$ ,  $t = -2,649$ ,  $df = 62$ ,  $p = 0,010$ .

Далее определялась взаимосвязь выделенных факторов между собой и с выраженностью самоактуализации с помощью коэффициента корреляции  $r$  Пирсона.

Содержательный вывод на основе описательных групповых статистик можно сделать только в отношении тех переменных, которые выходят или очень близко подходят границам средних значений как верхним, так и нижним. Это – показатель эмоциональной стабильности (фактор C) для группы 3–3,12 ст., показатель социальной активности (фактор E) для группы 1–7,77 ст. и показатель уровня тревожности (фактор O) для группы 3–8,15 ст. Показатели по остальным групповым статистикам находятся в пределах средних значений.

## Обсуждение

Переменные, имеющие статистически достоверные различия на уровне значимости  $p < 0,05$  группах 1 и 3, можно объединить в блоки личностных характеристик:

- коммуникативный блок (факторы F, H, E,  $Q_2$ , N);
- эмоциональный блок (факторы C, I, O).

Коммуникативные характеристики, в свою очередь, образуют два подблока:

а) общительность.

Сочетание показателей активности социального общения (фактор H) и эмоциональной насыщенности в процессе общения (фактор F) определяют уровень социальной общительности, который выше

в 1 группе. Эти факторы на высоком уровне статистической значимости ( $p < 0,01$ ) коррелируют с показателем уровня межличностной общительности (фактор А), который по группам 1 и 3 не имеет статистически значимых различий. Эти факторы (А, F, Н) являются ведущими, показывающими на вектор направленности в сторону экстраверсии – интроверсии. Средние значения по факторам F и Н в 1 группе находятся в положительной зоне ( $> 5,5$  стенов) – 6,4 и 7,14 ст. соответственно, в 3 группе – 5,18 и 4,79 ст. Для фактора А среднее значение ( $M$ ) всей выборки равно 5,24. Таким образом, формула общительности для 1 группы будет  $A - F + N+$ , для 3 группы:  $A - F - N -$ , что интерпретируется как склонность к экстраверсии у респондентов первой группы и склонность к интроверсии 3 группы, т.е. стремление к общению и уровень общительности выше у респондентов 1 группы (7,17 ст. против 4,79 ст.);

б) социально-психологические характеристики.

Факторы, определяющие особенности поведения по отношению к людям:

- независимость и доминантность (фактор Е) имеют среднее значение у респондентов в 3 группе (5,91 ст.) и высокое (7,77) в 1 группе. Это дает основание сделать вывод о тенденции к доминантности у респондентов 1 группы, что характеризуется независимостью в суждениях, поведении и более высокой, по отношению к респондентам 3 группы, социальной активностью;
- неконформность либо зависимость от группы (фактор  $Q_2$ ), значения этого фактора (1 гр. – 3,54 ст.; 3 гр. – 5,0 ст.) для обеих групп находятся в отрицательной зоне, что интерпретируется как социальность, стремление работать и принимать решения вместе с другими людьми. Более низкое значение у респондентов 1 группы говорит о том, что отмеченные характеристики более выражены у них. Необходимо отметить, что этот фактор ( $Q_2$ ) имеет умеренную обратную связь ( $r = -0,365$ ) на высоком уровне значимости ( $p = 0,000$ ) с фактором Н, измеряющим степень активности в социальных контактах, который выше у респондентов 1 группы;
- естественность поведения или сдержанность поведенческого рисунка (фактор N) имеет прямую корреляцию с тревожностью (О) и неконформностью ( $Q_2$ ), которые неблагоприятно влияют на общительность при высоких значениях. Выявлены средние значения фактора: 1 группа – 4,63 ст.,

3 группа – 6,24 ст., это свидетельствует о более выраженном проявлении у респондентов 1 группы таких характеристик, как открытость, естественность и искренность в поведении, что вызывает больше доверия и симпатии в общении, повышая уровень общительности.

Факторы, составляющие эмоциональный блок (С, I, O), оказывают существенное влияние на общительность как коммуникативную характеристику личности.

Фактор эмоциональной стабильности (С) характеризует зрелость эмоций в противоположность нерегулируемой эмоциональности. Этот фактор имеет прямую корреляцию с показателем активности в социальных контактах (фактор Н,  $r = 0,410$ ,  $p = 0,000$ ). Среднее по этому фактору для 1 группы – 4,97 ст., для 3 группы – 3,12 ст. Установлено, что людям с высокой и средней оценкой свойственны и более высокие моральные качества. Среднее значение фактора у респондентов 3 группы находится на границе с низкими оценками, что интерпретируется как нетерпеливость, нетерпимость, раздражительность, утомляемость. Эти качества осложняют установление социальных контактов, негативно влияют на общительность.

Показатель степени эмоциональной утонченности (фактор I). Среднее значение фактора у респондентов 1 группы – 6,07 ст., 3 группы – 4,94. Этот фактор отражает различия в культурном уровне и эстетической восприимчивости личности, т. е. у респондентов 1 группы более развиты эстетические интересы, сочувствие, сопереживание и понимание других людей, богаче чувствительность, впечатлительность.

Показатель тревожности (фактор O) отрицательно связан с эмоциональной стабильностью (фактор С,  $r = -0,309$ ,  $p = 0,000$ ) и активностью в социальных контактах (фактор Н,  $r = -0,321$ ,  $p = 0,000$ ). Среднее значение фактора у респондентов 1 группы – 5,7 ст., 3 группы – 8,15 ст. Показатели респондентов 3 группы находятся в зоне высоких оценок, что характеризуется неуверенностью, боязливостью, застенчивостью, трудностями в установлении контактов с другими людьми.

## Выводы

В результате исследования обнаружена статистически достоверная положительная связь между уровнем самоактуализации и общительностью личности. Студенты, имеющие более высокие

значения по самоактуализационному тесту, склонны к экстраверсии, что проявляется высокой активностью в социальном общении, формируя сам процесс общения более эмоционально насыщенной и динамичней.

Установлены факторы, неблагоприятно влияющие на общительность, затрудняя или делая невозможным сам процесс общения. Это, прежде всего, высокий уровень личностной тревожности и эмоциональная неустойчивость.

Таким образом, воздействуя на процесс самоактуализации с целью его оптимизации, создавая условия для повышения уровня самоактуализации студентов, мы активизируем и способствуем максимальному проявлению основных черт характера, обеспечивающих коммуникативную деятельность, без которой немыслима эффективная и продуктивная работа психолога и социального работника.

## Литература

- Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубовская Е. М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений // Спецпрактикум по социальной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. С. 91–114.
- Батаршев А. В. Диагностика темперамента и характера. 2-е изд. СПб.: Питер, 2007.
- Жемчугова Н. А. Особенности структурных компонентов общительности старшеклассников и студентов // Педагогическое образование. 2009. № 4. С. 42–46.
- Крупнов А. И. Об изучении и формировании базовых свойств личности // Студент на пороге XXI века. М.: Изд-во РУДН, 1990. С. 31–38.
- Крупнов А. И. Системная диагностика и коррекция общительности: Монография. М.: Изд-во РУДН, 2008.
- Ломов В. Б. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 5.
- Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. А. М. Татлыдаевой. СПб.: Издат. группа «Евразия», 1997.
- Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2003.
- Shostrom E. An inventory for the measurement of self-actualization // Educational and psychological measurement. 1964. V. 24. № 2. P. 207–218.

# Имплицитные теории риска в дихотомии Я–Они

*Е. М. Ординова*

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,  
г. Москва

## 1 Постановка проблемы имплицитных теорий риска

В психологии риск исследуется с позиций психофизической и психодиагностической парадигм. Изучение воспринимаемого риска в психофизических исследованиях предполагает задание стимульных характеристик (ситуаций, источников), а опросниками диагностируют личностную рискованность, или готовность к риску (Канеман и др., 2005; Корнилова, 2003).

Понятие познавательного риска впервые обсуждалось Дж. Брунером, подметившим, что человек может выдвигать гипотезы (в ситуации методики формирования искусственных понятий) при субъективной недостаточности полученных ориентиров. Дальнейшее изучение связи субъективной неопределенности с регуляцией интеллектуальных стратегий было продолжено О. К. Тихомировым (1969) и Т. В. Корниловой (Корнилова, Тихомиров, 1990; Корнилова, 1997).

Зарубежные авторы предлагают суженные трактовки когнитивного риска (КР). В частности, Шнельбекер (Snelbecker и др., 2009) выдвигает гипотезу о том, что когнитивным риск является тогда, когда человек эксплицирует суждения, заведомо противные суждениям его ближайшего окружения, тем самым подвергая себя опасности быть осмеянным, отвергнутым и непонятым. Для его измерения предлагается самооценочный опросник.

Мы предлагаем рассматривать КР в качестве сложной многомерной структуры, включающей в себя не только субъективные репрезентации, но и готовность принимать решения в ситуации неопределенности, в частности, идти в интеллектуальных решениях на риск. При этом мы предлагаем новый тип методического выявления КР, а именно выявлять имплицитные теории риска, отражающие житейское понимание людьми риска и ситуаций, связанных с неопределенностью. Тем самым мы ставим акцент на исходящем от субъекта понимании ситуаций как рискованных, опасных, неопределенных. Такие ситуации предполагают акты самоопределения личности, а в когнитивном плане – готовность принимать неопределенность и выдвигать гипотезы вне четких и ясных ориентиров.

Исследования Э. Р. Стоун и Л. Эллгэйнер показали, что социальные ценности влияют на решения, предполагаемые для других людей, в куда большей степени, нежели для себя (Stone, Allgainer, 2008).

Целью настоящего исследования стало построение диагностического инструмента для выявления имплицитных теорий риска (ИТР) и сопоставление их содержания в дихотомии отнесенности к Я или ОНИ («За себя» и «За другого»).

Были сформулированы следующие задачи:

- 1) для выявления ИТР разработать опросник, включив в него утверждения «За себя» и «За другого» (и проверить его психометрические свойства);
- 2) проверить гипотезу о совпадении ИТР для себя и для другого;
- 3) для проверки гипотез о положительной связи ИТР с переменными Принятия неопределенности и личностного риска провести корреляционное исследование.

## **2 Построение психодиагностической методики «Имплицитные теории риска»**

### *2.1 Испытуемые*

В исследовании приняли участие 322 человека: студенты психологических факультетов МГУ им. М. В. Ломоносова,  $n = 167$ : 26 м. ( $M = 20,9$ ), 141 ж. ( $M = 19,9$ ) и МГППУ,  $n = 126$ : 23 м. ( $M = 18,5$ ) и 103 ж. ( $M = 18,4$ ), а также философского факультета МГУ:  $n = 29$ : 6 м. ( $M = 18,7$ ) и 23 ж. ( $M = 17,9$ ).

### *2.2 Схема исследования и методики*

Процедура выявления имплицитных теорий риска составила 1-й этап работы. Анализировались свободные ответы людей, продолжавших предложения «Человек рискует, когда...» и «Человек рисковый...». В результате был получен опросник ИТР, включивший 40 утверждений, из которых 20 утверждений относятся к личному Я и 20 отражают предположения о том, как воспринимают риск другие люди.

2-й этап заключался в анализе полученных блоков опросника «За себя» и «За другого» и в сопоставлении полученных блоков со шкалами личностных опросников.

На 3-м этапе проводилось корреляционное исследование, направленное, в частности, на проверку конвергентной валидности опросника. В его ходе применялись также:

- Новый опросник толерантности к неопределенности (НТН) (Корнилова, 2010). Переменные, изучаемые с помощью этого опросника: *ТН* – толерантность к неопределенности; *ИТН* – интолерантность к неопределенности; *МИНТ* – межличностная интолерантность к неопределенности, что означает стремление к ясности и контролю в межличностных отношениях, что соответствует критериям неустойчивости, моноличности, статичности в отношениях с другими.
- Опросник Личностные факторы решений (ЛФР) (Корнилова, 2003), который включает шкалы: *ГкР* – личностной готовности к риску и *Рац.* – рациональности.

### 2.3 Обработка результатов

Для статистической обработки данных на всех этапах была использована программа SPSS Statistics 17.0 for Windows.

На первом этапе был проведен эксплораторный факторный анализ методом Альфа-факторизации. На втором этапе в программе LisRel 87 модели, полученные в результате эксплораторного факторного анализа, были проверены конфирматорным факторным анализом. На третьем этапе для проверки конвергентной валидности опросника ИТР использовался корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции  $\rho$  Спирмена в статистическом пакете SPSS Statistics 17.0.

### 2.4 Результаты

На рисунке 1 приведена результирующая модель конфирматорного факторного анализа, в которую вошли семь факторов, объединившие 40 утверждений об ИТР.

Показатели проведенного конфирматорного факторного анализа для полученной модели опросника ИТР:  $\chi^2 = 1210,63$ ,  $RMSEA = 0,049$ ,  $CFI = 0,81$ .

Модель является удовлетворительной, учитывая специфичность выборки (возраст – около 20 лет, специальность – гуманитарные факультеты).

**Шрифтом** выделены нейтральные утверждения, отражающие переменные блока «За другого».

Ниже приведена таблица надежности каждой шкалы опросника ИТР.

На втором этапе анализировались полученные факторы, соответствие пунктов опросника двум блокам «За себя» и «За другого». Как видно из рисунка 1, каждую латентную переменную отражают пункты из обоих блоков.



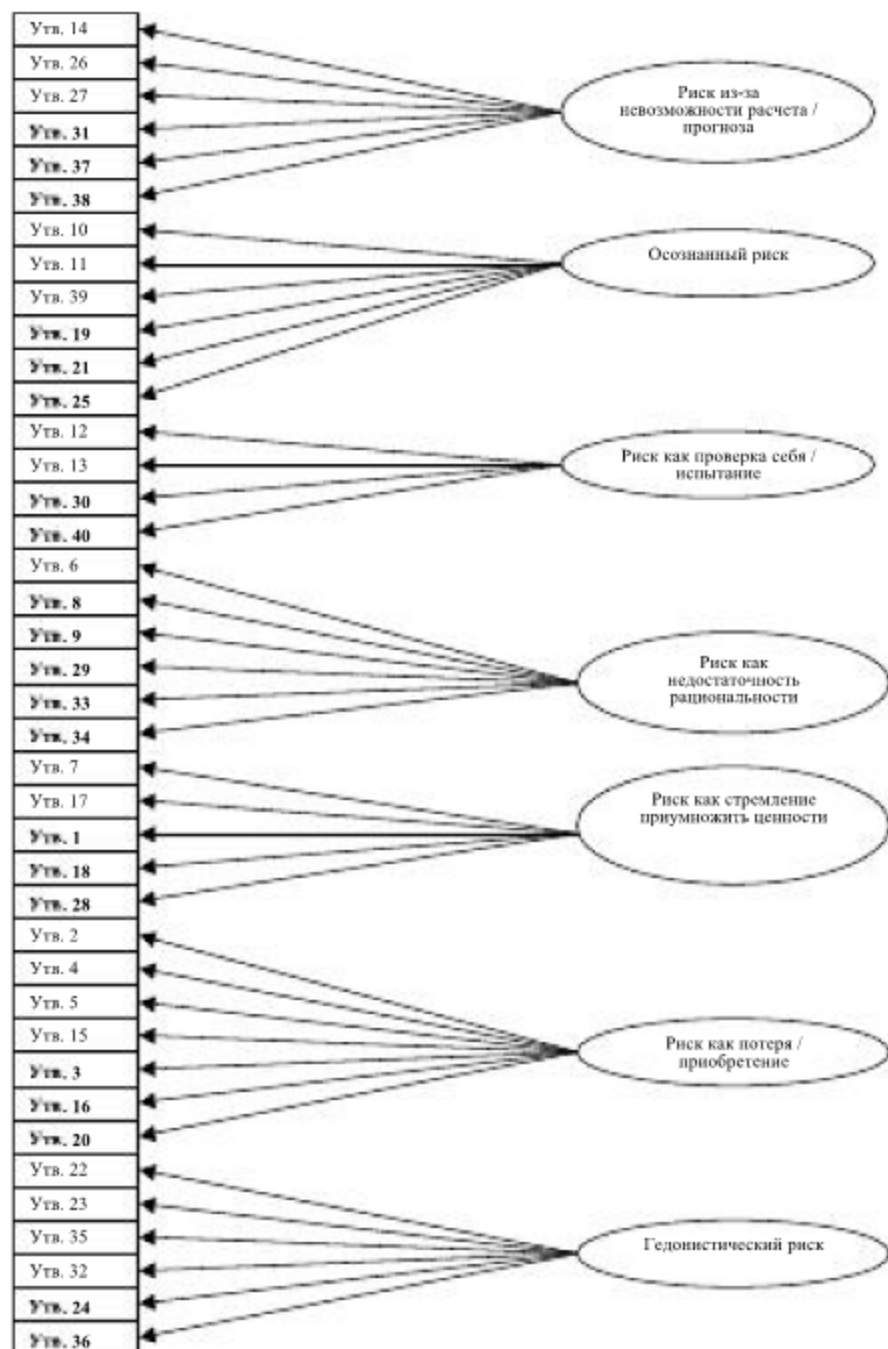


Рис. 1. Результаты конфирматорного факторного анализа

**Таблица 1**  
Оценка согласованности шкал (показатели  $\alpha$  Кронбаха)  
опросника ИТР

Фактор	$\alpha$ Кронбаха
1. Риск из-за невозможности расчета (прогноза)	0,651
2. Осознанный риск	0,770
3. Риск как проверка себя (испытание)	0,565
4. Риск как недостаточность рациональности	0,558
5. Риск как стремление приумножить ценности	0,481
6. Риск как потеря–приобретение	0,583
7. Гедонистический риск	0,582

Сопоставление двух блоков опросника ИТР с показателями шкал личностных опросников выявило следующие связи, представленные в таблице 2.

**Таблица 2**  
Связь блоков «За себя» и «За другого»  
со шкалами личностных опросников

	ТН	ИТН	МИТН	ГкР	Рац.
ИТР «За себя»	0,100	0,260**	0,309**	0,191	-0,091
ИТР «За другого»	-0,038	0,360**	0,266**	0,041	0,118

*Примечание:* \*\* – корреляция значима на уровне 0,01.

При сопоставлении блоков «За себя» и «За другого» со шкалами личностных опросников выявлены связи между переменными ИТН и МИТН и обоими блоками; с переменной ТН связи не обнаружены. Стремящиеся к ясности и определенности люди склонны воспринимать большее количество ситуаций как рискованные.

В таблице 3 приведены результаты корреляционного исследования связи факторов опросника ИТР и показателей шкал личностных опросников.

Итак, выявлены следующие связи:

- у лиц с высокой готовностью испытывать себя, стремящихся к получению удовольствия от риска, осознающих риск и предполагающих важность прогнозов в ситуациях с риском диагностируется также высокая толерантность

**Таблица 3**  
**Корреляции шкал нового опросника ИТР**  
**и шкал личностных опросников**

ИТР/НТН	ТН	ИТН	МИТН	ГкР	Рац.
Риск – невозможность прогноза	-0,134 <sup>*</sup>	0,261 <sup>**</sup>	0,294 <sup>**</sup>	0,016	0,131
Осознанный риск	0,380 <sup>**</sup>	-0,129 <sup>*</sup>	-0,130 <sup>*</sup>	0,330 <sup>**</sup>	-0,347 <sup>**</sup>
Риск – испытание	0,264 <sup>**</sup>	0,136 <sup>*</sup>	0,092	0,178	0,010
Риск – недостаточность рациональности	-0,095	0,193 <sup>**</sup>	0,162 <sup>**</sup>	-0,069	0,069
Риск – стремление приумножить ценности	-0,057	0,156 <sup>*</sup>	0,115	0,121	0,121
Риск – потеря/приобретение	0,030	0,154 <sup>*</sup>	0,232 <sup>**</sup>	-0,076	-0,076
Гедонистический риск	0,130 <sup>*</sup>	0,244 <sup>**</sup>	0,202 <sup>**</sup>	0,120	-0,150

*Примечание:* \* – корреляция значима на уровне 0,05; \*\* – корреляция значима на уровне 0,01.

к неопределенности (готовность к неясности, стремление к новизне, оригинальности и изменениям);

- лица, не принимающие возможность прогноза, не осознающие риск, готовые испытывать себя, характеризуются также недостаточной рациональностью (что в опроснике ЛФР означает направленность на сбор информации) и при этом стремлением приумножить ценности; лица, стремящиеся получить удовольствие от риска и воспринимающие риск как возможность потери или приобретения, проявляют повышенную интолерантность к неопределенности, стремление к ясности;
- у лиц с высокими индексами межличностной интолерантности к неопределенности высок страх перед невозможностью прогноза, низка возможность осознавать риск, подразумевать риск там, где не хватает рациональности, ощущать рискованные ситуации с равным шансом потери или приобретения, полагать, что за риском стоит стремление получить удовольствие.
- фактор осознанного риска положительно связан с готовностью к риску (как личностным свойством по ЛФР) и отрицательно – с рациональностью. Люди, осознающие риск, готовы действовать в ситуации неопределенности, и не испытывают необходимости в достижении полной информированности о ситуации.

### 2.5 Обсуждение результатов

На этапе разработки опросника выделилась единая факторная структура, состоящая из семи факторов, в каждый из которых попадают аналогичные утверждения из разных блоков («За себя» и «За другого»).

Таким образом, из двух гипотез совпадения и различия между риском за себя и риском за другого, выбираем гипотезу об отсутствии дифференциации.

Блоки, содержащие утверждения, относящиеся к себе и к другому, совпадают, что принимается и после проведения корреляционного исследования (оба блока коррелируют с интолерантностью к неопределенности).

ИмPLICITНЫЕ теории риска принято понимать не как фактор, влияющий на принятие решения, а как акт самоопределения, оценивания своих возможностей, значимости для собственного Я в ситуации совершения того или иного выбора (Корнилова, 2003). Словом, именно поэтому эта «значимость для собственного Я» спровоцировала совпадение блоков «Я» и «ОНИ».

Ранее на материале вербальных задач с множеством исходов были выделены шесть факторов восприятия риска: риск в контексте жизненной перспективы» (ситуационные потери – жизненные потери), риск самореализации в любви или профессии, риск личностных потерь, связанных с раскрытием чужого обмана, коммерческий риск, риск самореализации при дилемме принятия высокой внешней или внутренней цены исходов, риск морального выбора между собственными жизненными целями и интересами других (Корнилова, 1998). В нашем исследовании выделены другие факторы, что следует из их содержания, а не из их названия: риск из-за невозможности расчета, осознанный риск, риск как проверка себя, риск как недостаточность рациональности, риск как стремление приумножить ценности, риск как потеря – приобретение, гедонистический риск.

После проверки конвергентной валидности обнаружилось, что суммарная переменная ТН, которая предполагает принятие другого в большей степени характеризует четыре вида риска (осознанный, гедонистический, испытание себя и невозможность прогноза).

Интолерантность к неопределенности связана со всеми выявленными имPLICITными теориями риска, в том числе, и с риском – приумножением ценности, что не соответствует модели восхождения к риску В. А. Петровского (Петровский, 1992).

Толерантность предполагает понимание и принятие «другого», представление об иных нормах для самой возможности «другого».

Здесь (в опроснике) мы видим совпадение категорий: испытуемые предполагают, что «Люди» (ОНИ) рассуждают так же, как и «Я». Или суть таких результатов кроется в специфичности выборки (возраст около 20 лет). В таком возрасте представление об общественных, социальных нормах, ценностях еще слишком интериоризировано, чтобы быть вынесенным и обсужденным вне индивидуального Я. Еще слишком низка степень осознанности, которая, конечно, зависит не от возраста, но практически необходима для значимых различий в галочках «За себя» и «За другого».

Шкалы ИТР связаны с личностными факторами принятия решений только в проявлении одного своего фактора – осознанный риск. Восприятие риска здесь и готовность к риску оказываются здесь разными переменными, хотя и коррелирующими опосредованно – через толерантность к неопределенности, через латентную переменную Принятия неопределенности.

Не сам риск оказывается фактором, стоящим за готовностью действовать в ситуации неопределенности, а множество процессов, лежащих в основании принятия решений, свершения интеллектуальных выборов.

## Выводы

ИмPLICITНЫЕ теории риска имеют разные основания (гедонистический риск, осознанный риск, риск как испытание, риск как потеря/приобретение, риск как недостаточность рациональности, риск как стремление приумножить ценности, риск из-за невозможности расчета/прогноза), которые возможно диагностировать с помощью нового опросника ИТР, демонстрирующего удовлетворительные показатели надежности и валидности.

ИмPLICITНЫЕ теории риска – общие тенденции в оценивании того, какие ситуации люди воспринимают как содержащие риск. Эти оценки одновременно выступают когнитивными и личностными, отражая единство функционирования интеллектуально-личностного потенциала человека.

В ситуации анализа риска с субъективной позиции (заполнение опросника) на студенческой выборке обнаруживается тенденция давать схожие ответы в личных («За себя») и безличных («За другого») суждениях, что проявляется и в аналогичных связях блоков «За себя» и «За другого» со шкалами личностных опросников, что свидетельствует либо о высокой интериоризации представлений, полученных от окружения, либо о слабой дифференцированности и осознанности актов возможного самоопределения.

## Литература

- Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.
- Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности. М.: Генезис, 2005.
- Корнилова Т. В., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новикова М. А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.
- Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003.
- Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 1. С. 74–86.
- Корнилова Т. В., Тихомиров О. К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
- Корнилова Т. В. Многомерность фактора субъективного риска (в вербальных ситуациях принятия решений) // Психологический журнал. 1998. № 6. С. 40–51.
- Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М.: Горбунок, 1992..
- Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.
- Snelbecker G. E., McConologue T. & Feldman J. M. Cognitive risk tolerance. Survey, 2009 (unpublished manuscript).
- Stone Eric R., Allgainer L. A Social Values Analysis of Self-Other Differences in Decision Making Involving Risk // Basic and Applied Social Psychology. 2008. V. 30. P. 114–129.

## МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ ДИАЛОГ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Н. Г. Хачатрян, Р. В. Агузумцян

Ереванский государственный университет, г. Ереван

Согласно психологии человеческого бытия развитие человека осуществляется в пространстве «человек–мир». Для отдельного индивидуума мир в конкретной ситуации представляется через Другого. Человек всегда находится в определенной связи по отношению к другому, что является необходимым условием его развития. «Для человека быть и существовать означает быть и существовать для другого и вместе с другим» (Шилков, 1990, с. 22). Такое интенциональное отношение к другому проявляется как духовное

в человеке. В этом аспекте высшей степенью проявления духовного является любовь как направленность, устремленность к другому как потребность диалога и единения с ним. Э. Фромм отмечает, что потребность единения – самое мощное желание в человеке. Продуктивным образом эта проблема существования человека решается только в любви, что есть форма достижения межличностного слияния, при котором каждый сохраняет свою индивидуальность и целостность (Фромм, 1990). Как отмечает В. Франкл, «возможность духовного сущего «соприсутствовать» иному существу – это сущность духовного существования, духовной реальности <...>. Духовное сущее реализует себя в соприсутствии и это соприсутствие духовного сущего является его исконной способностью, его собственным первейшим достоянием» (Франкл, 1990, с. 94–95). Соприсутствие как любовь есть подлинное бытие, пребывая в котором человек открывает свое подлинное «Я». Любовь как со-бытие создает благоприятные условия для духовного развития человека, так как именно в таком отношении решается экзистенциальная проблема между «Я» и не-«Я» как «Я» и «Ты», а через это как «Я» и «Мир».

Проблема отношения человека к другому, при котором другой не ограничение и не угроза, а условие саморазвития личности, разрабатывается в рамках концепций диалогического общения. Традиция изучения диалогичности человека в психологии восходит, в основном, к работам М. Бахтина и М. Бубера. Согласно М. Бахтину, бытие человека изначально диалогично и любое человеческое проявление, даже отказ от общения, диалогично по своей сути (Бахтин, 2001). В диалоге человек свободно открывает себя другому, выражает свои переживания, тем самым понимая себя. Диалог есть форма общения между людьми, при котором они сохраняют свою свободу, свою автономию, и именно в диалоге происходит общение, со-бытие. М. Бубер отмечает уникальный тип отношений между людьми, определяя как отношение «Я–Ты». Я–Ты – это изначальное взаимодействие, где раскрывается человеческое в человеке. Отношение Я–Ты характеризуется взаимностью (mutuality), направленностью (directness), присутствием (presentness), интенсивностью (intensity), невыразимостью (ineffability). Такое отношение, устоявшееся между людьми, распространяется на другие виды отношений (человек–природа, человек–Бог). Отношению Я–Ты (I–Thou) М. Бубер противопоставляет отношение Я–Оно (I–It), которое имеет место во взаимоотношениях человека, но не между ним и миром. Отношение Я–Оно (I–It) полностью субъективно и не имеет вышеотмеченных свойств, характерных для Я–Ты (I–Thou). Реальность «It» – бытие «вечной куклки», реальность «Thou» – бытие «вечной бабочки».

Человек может спокойно и продолжительно жить в реальности «It», но, живя только этой жизнью, он не становится человеком. М. Бубер приходит к заключению, что уникальную природу человека можно найти не в индивидуальной и не в коллективной принадлежности, а во встрече Я–Ты. Глубочайшее развитие личности происходит не через «стимуляцию» взаимоотношений, а через «подкрепление», при котором один человек знает самого себя представленным в своей уникальности в сознании другого (Buber, 1965). Диалогические отношения между людьми создают возможность для осмысления ими своей сущности и бытия.

Среди современных направлений психологии наиболее глубоко проблема диалогического существования человека в мире ставится в экзистенциальной психологии. Уникальной формой общения является «встреча», которая интерпретируется как межличностное переживание, имеющее значение для одного или для обоих (Тихонравов, 1998; Экзистенциальная психология, 2001; Existential Psychology, 1969). В ситуации межличностного переживания человек оказывается открытым и далеким от равнодушия. В результате такой встречи открывается новый смысл, пересматривается мировоззрение, иногда перестраивается личность. Во «встрече» человек свободен от прошлого, от переноса своего опыта на новый, он не проецирует свои чувства и мысли на другого, не идентифицируется с ним. «Личность меняется, но она не копирует модель, модель служит катализатором, в чьем присутствии человек приходит к осознанию своих лучших скрытых способностей и начинает формировать собственное „Я“» (Экзистенциальная психология, 2001, с. 231). Ссылаясь на труды М. Бубера, Л. Бинсвангер расширил понятие хайдеровского Dasein как бытия-в-мире, определив его как «любое бытие-друг-с-другом». Эта форма самовыражения Dasein соответствует дуальному экзистенциальному модусу, где Я–Ты отношение преобразуется в «Мы». Дуальный модус выражается через дружбу и любовь. Пространство и время в этом модусе являются одновременно бесконечными и существующими здесь и теперь. Этот модус характеризует аутентичность бытия и «Я» выражается своим целостным бытием, а не частью бытия, что имеет место во множественном модусе (мир формальных отношений, соревнований, борьбы), в сингулярном модусе (мир индивидуального бытия, жизнь для себя) и в анонимном модусе (мир в толпе) (Бинсвангер, 1999). Таким образом, Л. Бинсвангер отмечает качественное отличие дуального экзистенциального модуса от других. «Мы» как результат встречи «Я» и «Ты» есть переживание причастности человека к общечеловеческому. Следует отметить, что это не означает размывания



границ индивидуального «Я», а именно переживание сосуществования индивидуального со всеобщим. Как отмечает А. Лэнгле «природа духовности диалогична» (Langle, 2004, с. 29). Экзистенциальная психология признает диалог базовым и полноценным способом человеческого общения. Несмотря на трудность достижения диалога в межличностном общении, она имеет важное влияние на качество индивидуальной и социальной жизни субъекта.

С. Л. Братченко, изучая специфику межличностного диалога, отмечает следующие его атрибуты. Участники диалога не имеют целью оказать воздействие друг на друга, и именно поэтому диалог создает оптимальные условия для реального влияния на развитие личности, так как личностный рост обязательно предполагает свободу самореализации. Другой аспект диалога заключается в том, что участники диалога ориентированы на индивидуальные, лично переживаемые ценности, т. е. свободны в своем самовыражении от идеалов, догм, внешних нормативов. Он приходит к заключению, что «межличностный диалог есть личностно-центрированное общение и потому самоценное, самодетерминируемое и самодостаточное, знающее прежде всего одну ценность – личность и личностный способ бытия» (Братченко, 1997, с. 205). Кроме этого, особенностью диалога считается полученное в результате общения новое знание для обоих субъектов (Горохов, 1990).

Если, говоря о диалоге как о форме общения, отмечается важность свободного самовыражения, то встает вопрос – возможна ли такая свобода между общающимися субъектами, не мешает ли мое свободное самовыражение другому и, следовательно, ограничивается ли эта свобода? Это по сути самая трудная экзистенциальная проблема бытия современного человека. Самореализация является главной ценностью и необходимым условием развития человека. Однако человек «обречен» быть в определенных связях с другими людьми, что может иметь как положительные, так и отрицательные последствия для его развития. В диалоге признается ценность не только «моей свободы», но и «свободы другого». Исходя из этой позиции, «моя свобода» как внутренняя абсолютная свобода во взаимодействии со «свободой другого» становится относительной (Братченко, 1997, с. 208). С. Л. Братченко «распределение свобод» изображает следующим образом:



«Наша свобода» есть пространство встречи внутренней свободы каждого, где и ограничивается абсолютная свобода по взаимному согласованию. Таким образом, свобода ограничивается правом. Взаимное признание свободы друг друга как равноправие, согласно С. Л. Братченко, является следующим атрибутом диалога. Однако право является внешним регулятором признания своей свободы и свободы другого. Поэтому считаем, что психологическими характеристиками диалога являются первые два атрибута как внутренние установки самого субъекта. Равноправие уже есть следствие взаимного признания ценности другого, его свободы. Исходя из этого, считаем важным отметить парадоксы первых двух атрибутов диалога, на которые указывает С. Л. Братченко. С одной стороны, принятие на себя ответственности за свободу выражения собственных мыслей и чувств делает человека более внимательным и терпимым к точкам зрения других. С другой стороны, освобождение от идеалов и стандартов на пути к принятию другого, так сказать освобождение от «ответственности за другого», ведет к сближению и к установлению более глубоких и истинных отношений. Таким образом, мы считаем, что «моя свобода» не только становится относительной, а смысл «моей свободы» видоизменяется, трансформируется, границы «моей свободы» расширяются. Пространство «нашей свободы» можно охарактеризовать не только как равноправие, а также как взаимное приятие друг друга и ответственность друг перед другом. Отвечая на вышеставленный вопрос, следует сказать, что свобода ограничивается своевольным принятием ответственности за другого, что является естественным следствием «моей свободы». Можно сказать, что в духовных состояниях, когда происходит «встреча», так сказать, в «высших точках» диалога существует только «наша свобода». Кроме этого, по мере духовного развития область «нашей свободы» увеличивается. «Наша свобода» соответствует переживанию «Мы», который был отмечен Л. Бинсвангером. Если свободе человека противопоставляется, с одной стороны, необходимость как «вброшенность» в природный мир, с другой, ответственность, как «вброшенность» в социо-культурный мир, то в со-бытии диалога человека с другим эта грань стирается, свобода подразумевает необходимость и ответственность.

Из нашего анализа следует, что в диалоге человек реализует себя не только свободой выражения своего внутреннего мира, а свободой от эгоцентрических установок и раскрытием возможности принятия другого и ответственности за него. Важным является то, что принятие другого и ответственность за него в этом плане являются сами по себе независимыми от социальной роли, от статуса,

от конкретной ситуации, а выражаются как имманентные для состояния диалога способности человека. Последнее характеризует нравственную позицию человека.

Понимание диалога как особой формы общения, при котором актуализируется внутреннее «Я» человека и которое способствует личностному росту, мы находим в практике консультативной и психотерапевтической работы. Следует отметить, что в этом аспекте неоценимую роль имеет концепция клиент-центрированной терапии К. Роджерса (Роджерс, 1994; Evans, Rogers, 1975). Он одним из первых отметил важность позиции консультанта по отношению к клиенту и к терапии. К. Роджерс имеет в виду не столько профессиональные знания и умения, сколько способность консультанта «создавать атмосферу» для приглашения клиента на диалог, включающее эмпатическое понимание и признание ценности другого. Центральным в позиции консультанта является состояние конгруэнтности как соответствие опыта осознанию и сообщению о нем. К. Роджерс, исходя из своего опыта, формулирует всеобщий закон, характерный не только специфике общения консультант – клиент, но и всем видам межличностных отношений. Этот закон звучит следующим образом: «Чем больше «А» воспринимает общение со стороны «В» как соответствие опыта, осознания и сообщения, тем больше последующее взаимодействие будет включать тенденцию к взаимному общению со все увеличивающейся конгруэнтностью, к более адекватному взаимному пониманию, к улучшению психологической согласованности <...>, к взаимному удовлетворению отношениями» (Роджерс, 1994, с. 407). Большую роль для раскрытия сущности диалогического общения имеет также теория экзистенциально-гуманистической терапии Дж. Бьюджентала, где представлены аспекты и технологии глубинного общения. Он отмечает следующие аспекты глубинного общения: ценности и смыслы, свобода, ответственность, вера в себя, Я и Другие, креативность, время. Одним из характеристик глубинного общения является диалогичность, что представляет собой присутствие – «состояние „разомкнутости“, открытости и чуткое прислушивание ко всем нюансам своего диалога с другими людьми, напряженного взаимодействия с Миром, интенсивное проживание каждого значимого момента этой сопричастности» (С. Л. Братченко). Дж. Бьюдженталь также указывает на роль психотерапевта как фасилитатора в процессе общения, отмечая, что фасилитатор работает своим внутренним миром и, в первую очередь, чувствительностью к внутреннему миру Другого и способностью вступить с ним в глубинное общение, которое уже само по себе обладает целительной силой.

На важность психотерапевтических отношений, которые направлены на «здоровое», «мудрое», «духовное», «аутентичное», «внутреннее» Я указывается во многих психотерапевтических системах (гештальт-терапия, психосинтез, НЛП, дазайнализ, логотерапия, дзен-терапия, трансперсональная психотерапия, личностно ориентированная терапия и др.). В них, в частности, отмечается очень важный момент технологии общения, состоящий в том, что актуализируется то «Я» человека, к которому будет направлено обращение.

В этом контексте важным считаем упомянуть концепцию духовно ориентированного диалога, которая разработана Т. А. Флоренской (Флоренская, 2001). Основным в этой работе является общение между психологом и клиентом на общем для них уровне духовно-нравственных ценностей, в результате чего актуализируется «Духовное Я» человека. Единственным методом общения в этом случае является диалог. Характеризуя специфику диалога, Т. А. Флоренская основывается на двух принципах, при соблюдении которых и возможен духовно ориентированный диалог. Первый принцип – это доминанта на другом (А. А Ухтомский) и второй – принцип вневенходимости (М. М. Бахтин). Доминанта на другом означает, что человек направлен на понимание собеседника как неповторимой уникальности. «Когда личное растворено в «другом», тогда преодолена эгоцентрическая установка и рождается иная – общечеловеческая, универсальная точка зрения, родственная и понятная всем. Доминанта на другом и является уникальной, всеобщей точкой зрения» (Флоренская, 2001, с. 26). Центром внимания является другой, а не собственная индивидуальность, в противном случае он будет общаться со своим двойником. В процессе общения человек должен на время «забыть про себя», чтобы он полностью смог понять другого. В этом случае, можно сказать, что человек освобождается от механизма проекции, который действует при восприятии другого. Принцип «вневенходимости» позволяет психологу не раствориться во внутреннем мире клиента, а также воздерживаться от профессиональных знаний и стереотипов и позволить внутреннему миру собеседника «быть» во всех своих проявлениях. Такой диалогический подход способствует актуализации у собеседника внутреннего диалога между «наличным Я» и «духовным Я». Из этого следует, что заинтересованность другим, с одной стороны, позволяет открыть внутренний мир и понять переживания человека, с другой стороны, кажущаяся «отстраненность» позволяет не вмешиваться в естественный ход внутренней жизни, воздержаться от влияний извне и способствует сохранению автономии человека. Таким образом,

степень развития личности психолога не только как специалиста, а как человека является одним из важных в консультативной работе для установления диалога. Это можно утверждать относительно всех профессий и особенно для профессий типа «человек – человек». Исходя из опыта психотерапевтической и консультативной работы можно утверждать, что человек для другого является условием для самоактуализации, саморазвития в той степени, в какой он сам личностно здоров и духовно развит.

Таким образом, исходя из принципа субъектности, можно сказать, что диалогическое общение имеет место не в объект-субъектных, а именно в субъект-субъектных отношениях. Субъект-субъектное взаимоотношение представляет собой особый вид отношений человека с другим, при котором человек познает себя через другого и другого через себя, т. е. в таком отношении каждый выступает условием саморазвития другого. Это возможно в том случае, когда субъекты, будучи вовлеченными в общение в определенной роли и исходя из определенного статуса, действуют независимо от них. Они раскрывают себя друг другу не в качестве субъектов «чего-то», а в качестве «субъектов жизни», «субъектов саморазвития». В таком общении преодолены все условности субъектов (поло-возрастные, статусно-ролевые, социо-культурные). Следует отметить, что в субъект-субъектном отношении как диалоге не игнорированы, а именно преодолены все условности межличностного общения духовными личностными ценностями, благодаря чему субъекты самодетерминированы и самоустраемлены в своем общении. Духовное может существовать только в диалоге с другим. Духовное бытие существует в диалоге с самим собой, с другим человеком, с природой, с культурой, с Богом, с миром в целом. Исходя из такого понимания, можно сказать, что в каждой точке своего бытия, где взаимоотношения действуют на плоскости субъект-субъект, т. е. действует диалогическое общение, происходит развитие духовности личности.

## Литература

- Бахтин М. М. Pro et contra. СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2001.
- Бинсвангер Л. Бытие-в-мире: Введение в экзистенциальную психиатрию. М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1999.
- Братченко С. Л. Межличностный диалог и его атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 201–221.

- Братченко С. Л.* Экзистенциальная психология глубинного общения. Уроки Джеймса Бюдженала. <http://www.psylib.org.ua/books/brats01/index.htm>.
- Бубер М.* Я и Ты // Два образа веры. <http://www.psvlib.org.ua/books/buber01/index.htm>.
- Горохов А. С.* Диалог и диалоговые формы общения // Человек в мире диалога / Отв. ред. В. Н. Михайловский. Л.: Наука, 1990. С. 19–21.
- Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, Универс, 1994.
- Тихонравов Я. В.* Экзистенциальная психология: Учебно-справочное пособие. М.: ЗАО «Бизнес-школа „Интел-Синтез“», 1998.
- Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: Владос, 2001.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
- Фромм Э.* Искусство любить: Исследование природы любви. М.: Педагогика, 1990.
- Шилков Я. М.* К понятию о диалогическом мышлении // Человек в мире диалога / Отв. ред. В. Н. Михайловский. Л.: Наука, 1990. С. 21–22.
- Экзистенциальная психология. Экзистенция. М.: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2001.
- Buber M.* The knowledge of man: Selected Essays. New York: Harper and Row Publishers, 1965.
- Existential Psychology / Ed. by R. May. New York: Random House, Inc., 1969.
- Liingle A.* The Search for Meaning in Life and the Existential Fundamental Motivations // International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy. V. 1. Iss. 1. July 2004. P. 28–37.

## Раздел 5

# МЕХАНИЗМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОЗНАНИЯ

### ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЧЕЛОВЕКА ПО ФОТОПОРТРЕТУ С РАЗЛИЧНЫМ СОСТОЯНИЕМ КОЖИ ЛИЦА

*Н. Г. Артемцева*

Институт психологии РАН, г. Москва

**А**ктуальность данного исследования продиктована стремлением к органичной интеграции накопленных знаний из различных областей знаний: общей психологии, психологии личности, психо-семантики, медицины и косметологии. В современной психологической науке достаточно подробно изучены механизмы восприятия, а вопрос о том, что лежит в основе адекватности восприятия индивидуально-психологических особенностей человека по его внешности в значительной степени остается открытым. Восприятие конкретного человеческого лица отличается большой вариативностью. Вопрос о том, какие объективные характеристики порождают эту вариативность, объясняет наметившийся в последнее время особый интерес к проблемам восприятия психологических особенностей личности по фотопортрету.

Тематика восприятия человеческого лица достаточно глубоко проработана в исследованиях по общей психологии в рамках поиска механизма восприятия (У. Найссер, Дж. Гибсон, В. А. Барабанщиков, Н. Г. Артемцева и др.); проблемы формирования первого впечатления и межличностной перцепции достаточно хорошо изучены в контексте восприятия человека человеком (А. А. Бодалев, Г. В. Дьяконов, Л. Н. Иванская, И. Изард, Е. Л. Петрова, Р. Ekman, J. Shepherd, V. Bruce

и др.), диагностика личностных характеристик по структуре лица широко представлена в исследованиях по физиогномике (Аристотель, И. Бурдон, Э. Ледо, Э. Кречмер и др.). Исследование восприятия психологических характеристик человека по его лицу в рамках одной дисциплины оставляет открытыми вопросы, ответы на которые возможно получить в рамках другой. В нашей работе мы попытались рассмотреть это явление как интегративное.

Стремление к синтезу субъективной и объективной научных парадигм в изучении восприятия психологических характеристик человека по его лицу с проблемной (высыпания, акне) и с «чистой» кожей обусловило поиск новых методических решений.

Анализ существующих исследовательских подходов к изучению проблемы восприятия психологических характеристик человека по его лицу показал, что исследователи пытались по-разному подойти к решению поставленных задач.

Как известно, процесс восприятия человека человеком имеет трехкомпонентную структуру, т. е. всегда в него включены воспринимающий, воспринимаемый и ситуация восприятия. Поэтому исследовательские позиции обусловлены доминированием конкретного предмета изучения: субъекта восприятия, его установок и личностных особенностей (психология личности, дифференциальная психология, психофизиология); объекта восприятия, психофизических особенностей воспринимаемого стимула и психологических характеристик (общая психология, психофизика); ситуация восприятия (общая и социальная психология).

Восприятие конкретного человеческого лица отличается большой вариативностью. Вопрос о том, какие объективные характеристики лица порождают эту вариативность, объясняет наметившийся в последнее время особый интерес к проблемам состояния кожи лица.

Состояние собственной кожи может показаться настолько плохим, что человек с акне избегает общения с другими людьми, стыдится показаться им на глаза. Проблемой становятся летний отдых и занятия спортом: ведь раздеваясь, придется открыть грудь и спину.

Особенно тяжело воспринимаются трудности в общении с противоположным полом. Многие думают, что с прыщами на лице нельзя быть привлекательным, кому-нибудь понравиться. Иногда можно услышать и «комментарии» в адрес своей кожи. А некоторым обыкновенные угри создают необыкновенные трудности: мешают учиться, устроиться на работу, сделать карьеру. Люди теряют уверенность в себе, ограничивают свой круг общения, остаются наедине со своими проблемами.



Психологический настрой пациента является важным параметром терапевтической стратегии. Оценка психосоциального статуса является значимым, но часто упускаемой из виду частью клинической оценки. Акне могут оказывать значительное психологическое воздействие на больного, вызывая беспокойство, депрессию, социальную дезадаптацию, межличностные и производственные трудности. Пациент должен быть убежден, что его социальные и эмоциональные проблемы принимаются во внимание. Так как он убежден, что его лицо привлекает внимание и его личность воспринимают как отталкивающую, он чувствует себя «отверженным». И опять переживания, стресс...

Хотя ситуация общения носила в нашем экспериментальном исследовании условный характер, а возможность реальной коммуникации была сведена к контакту с квазисубъектом, основные составляющие процесса общения (субъект, объект и процесс межличностной перцепции) оказываются актуализированными.

Создание обобщенных лексико-семантических рядов по психологическим характеристикам личности (по фотопортретам лиц с проблемной и безпроблемной кожей) и их сравнение дало возможность выявить общее и различное в полученных характеристиках. На первом этапе исследования – при использовании метода свободных ассоциаций – проверялась гипотеза: *состояние кожи на лице человека (с проблемной кожей или «чистой») влияет на восприятие его психологических характеристик по фотопортрету.*

**Методика** представляет собой набор фотографий (10×15 см): четыре с изображением лиц мужчин и женщин с «чистой» кожей лица и четыре – с проблемной кожей (высыпания, акне).

**Условия проведения эксперимента.** Последовательно каждому испытуемому отдельно предъявлялся набор фотографий, время не ограничивалось. Давалась устная инструкция: «Напишите первые пришедшие на ум слова (3–5), характеризующие этого человека». Давался стандартный протокол в свободной форме.

**Стимульный материал.** В качестве стимульного материала служили восемь фотографий (10×15 см), на которых изображены 3 женщины, каждая из которых представлена в двух вариантах: с проблемной кожей (высыпания, акне) и с «чистой» кожей лица и один мужчина (тоже в двух вариантах); лица трех человек повернуты в фас, взгляд направлен на зрителя, спокойное состояние, лицо одного человека повернуто на три четверти к зрителю; компьютерное качество изображения. Каждая из фотографий была пронумерована с обратной стороны в случайном порядке.

**Испытуемые:** 13 человек в возрасте от 25 до 42 лет, лица с высшим техническим и гуманитарным образованием, мужчины и женщины.

**Результаты и их обработка.** Все карточки тестового набора первой серии описывались испытуемыми, что дало нам 104 характеристики – психологических портретов. Для проверки гипотезы использовался лексико-семантический анализ текстов этих характеристик. На этом этапе различия в характеристиках людей с проблемной и «чистой» кожей не выявлены. Однако в процессе устной беседы с испытуемыми было обнаружено, что в первый момент почти каждый из них заметил существующие проблемы на коже, но потом они решили, что на психологическое содержание личности это влиять не может, поэтому слова-характеристики и не отразили никаких различий.

С помощью контент-анализа были проанализированы тексты психологических характеристик изображений лица с «чистой» и проблемной кожей, что позволило нам объединить часто встречающиеся оппозиции («веселый–грустный», «добрый–злой», «сильный–слабый», «общительный–замкнутый», «нежный–грубый» и др.) в протокол для дальнейшего исследования.

### ПРОТОКОЛ

Ф. И. О. ...

Возраст ...

Пол ...

Профессия (образование) ...

*Инструкция:*

«Вам будут предъявлены карточки с изображения лиц. Оцените их по каждой из ниже приведенных шкал. Знаком «Х» обозначьте место положения вашей оценки. Укажите № карточки ...».

Веселый		Грустный
Добрый		Злой
Умный		Глупый
Приятный		Неприятный
Мягкий		Жестокий
Задумчивый		Легкомысленный
Терпимый		Нетерпимый
Нежный		Грубый
Общительный		Замкнутый
Чувственный		Рациональный

На втором этапе эксперимента условия проведения исследования были следующими: испытуемым через проектор на экране представлялся тот же набор из 8 фотографий (10×15 см). Время восприятия и оценки не ограничивалось. Для заполнения предлагался разработанный нами протокол.

**Испытуемые:** 11 человек в возрасте от 20 до 32 лет, студенты психологических вузов и лица с высшим техническим и гуманитарным образованием, мужчины и женщины.

Мы намеренно предоставили испытуемым возможность решать задачу в неградуированной шкале, чтобы никак не стеснять их свободу.

**Обработка и обсуждение результатов.** При обработке для перевода полученных данных в числовой бит мы применили процедуру деления каждой шкалы на 4 части. Результаты были сведены в таблицы, которые отразили 88 оценок: каждый персонаж был оценен по десяти шкалам.

Поскольку у нас не было на этом этапе ни одного протокола, где все оценки совпали бы полностью, с одной стороны, и все же нет стабильной разницы в оценках, с другой, то мы решили проверить статистическую значимость полученных различий. С этой целью мы создали еще 10 таблиц, где сгруппировали оценки по каждой шкале всеми испытуемыми. Значимость различий в оценках всех испытуемых по каждому персонажу (по каждой шкале) мы проверяли с помощью непараметрического критерия *T* Вилкоксона и сверяли значения с таблицей критических значений этого критерия. В общей своей массе значимых различий нет. Однако по шкале 7 («терпимый – нетерпимый») оценки лица с акне и без акне (персонаж № 3), даваемые всеми испытуемыми, значимо различались. Результат статистического анализа этих данных, по критерию *T* Вилкоксона:  $T = 1,000000$ ;  $Z = 2,197401$ ;  $p\text{-level} = 0,027993$  при  $p < 0,05000$ .

Мы получили, таким образом, статистически очень значимый результат. Это значит, что большинство испытуемых оценивают личность как более терпимую, если на лице имеются какие-то дефекты, и наоборот – как более нетерпимую, если на лице кожа без проблем. Мы полагаем, что, возможно, дело в том, что именно этот персонаж изображен на фотографии немного развернутым от зрителя, не в анфас, что дает более точную оценку характеристики личности по лицу. Остальные же изображения развернуты к зрителю точно анфас.

Больные кожным заболеванием боятся быть отторгнутыми здоровыми, особенно в таких областях, как «совместное проживание или соседство по жилью», «личные отношения», «контакт за столи-

ком в кафе» и «эстетика». Влияют ли такие установки на **восприятие** психологических характеристик людей с проблемной кожей?

С целью проверки гипотезы о различии в оценках психологических характеристик человека по его лицу (с проблемной и безпроблемной кожей) в зависимости от установки была проведена третья серия исследования.

**Испытуемые.** В третьей серии исследования приняли участие 54 человека – юноши и девушки от 19 до 34 лет, студенты психологического факультета МосГУ.

**Условия проведения.** Испытуемым через проектор на экране представлялся тот же набор из 8 фотографий (10 x 15 см). Испытуемые должны были ответить на предлагаемые вопросы специально созданного нами опросника «да» или «нет».

Вот эти вопросы:

- 1 Я считаю, что ничего плохого нет, если по улице будут ходить такие люди.
- 2 Я спокойно сел бы за один стол в ресторане с этим человеком.
- 3 Я бы согласился встретиться с этим человеком для деловых переговоров.
- 4 Я бы согласился пойти в театр (в бассейн) с этим человеком.
- 5 Я бы хотел с ним общаться часто.
- 6 Мне было бы приятно, чтобы мой сын (моя дочь) женился на таком человеке (вышла замуж за такого человека).
- 7 Мне было бы приятно, если бы мои внуки были бы похожи на такого человека.

**Обработка и обсуждение результатов.** Нами было получено всего 54 таблицы с ответами испытуемых по каждому из четырех персонажей. По некоторым персонажам оценки полностью совпадают, по другим персонажам совпадают все, кроме одного – двух ответов; были также ответы, одинаковые для всех персонажей по одному какому-то вопросу. Например, испытуемый 5 на первый вопрос ответил «да» по всем персонажам и лицам, а на второй, пятый и шестой – «нет». Значит испытуемый 5 не возражает, что по улице будут ходить такие люди, но вместе с тем он против того, чтобы они сидели с ним за одним столом в ресторане, он не хочет общаться с ними и не готов принять в семью в качестве нового родственника. Ответы на остальные вопросы варьируются.

Далее мы подсчитали, сколько было положительных и отрицательных ответов на каждый вопрос по каждому персонажу и лицу. Полученные результаты демонстрируют устойчивую тенденцию к уменьшению ответов «да» в зависимости от установки на степень

близости: по мере уменьшения дистанции общения, уменьшается количество положительных ответов по всем персонажам (вне зависимости от состояния кожи).

Что касается нашей гипотезы, то с целью проверки статистической значимости разницы между количеством положительных ответов при восприятии лица без дефектов и лица с высыпаниями мы использовали критерий  $\chi^2$ . С помощью программы Statistica 6.0 были выявлены статистически значимые различия в оценках лица с акне и без акне персонажа 3:  $\chi^2 = 90,71634$ ; при  $p < 0,000000$ .

Рассмотрим подробнее, в чем именно состоят различия. Большинство испытуемых ответили положительно на первый и третий вопросы и не изменили своего мнения при восприятии проблемной кожи лица. Они не только согласны с тем, чтобы такие люди ходили по улице, но и сядут за стол для деловых переговоров с таким человеком. Что касается остальных вопросов, то здесь наблюдались изменения в ответах испытуемых. Не все испытуемые сохранили свою позицию. Такой результат совпадает с результатом, полученным нами ранее, во второй серии эксперимента, выполненного с помощью оценок по шкалам. Это свидетельствует об устойчивости результатов, с одной стороны, и о валидности опросника – с другой.

Проведенное теоретическое и экспериментальное исследование позволило получить новые интересные факты и обозначить новые проблемы, требующие дальнейшей работы в данной области.

## Литература

- Адаскевич В. П. Акне вульгарные и розовые. М.: Медицинская книга, Н. Новгород: НГМА, 2005.
- Артемцева Н. Г. Восприятие психологических характеристик человека по его «разделенному» лицу: Дис. ... канд. психол. наук. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
- Барабанищikov В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. М.: Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. Барабанищikov В. А., Носуленко В. Н. Системность. Восприятие. Общение. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Майорова А. В., Шаповалов В. С., Ахтямов С. Н. Угревая болезнь в практике врача-дерматокосметолога. М.: ООО «Фирма „Клавель“», 2005.
- Суворова К. Н., Некрасова Л. В., Сысоева Т. А., Камакина М. В., Белова Н. И. Акне: актуальные методы терапии и косметической коррекции. М., 2005.
- Castle D. X., Honigman R. J., Phillips K. A. Does cosmetic surgery in psychosocial wellbeing. MJA 2002. V. 176 (12). P. 601–604.

- Dayan S., Clark K., Ho A. A. Altering First Impressions After Facial Surgery // *Aesthetic Plast Surg.* 2004, Nov 4 [Epub. ahead of print].
- Gillespie R. Women, the body and brand extension in medicine: c surgery and the paradox of choice // *Women Health.* 1996. № 24 (4). P. 69–85.
- Didie E. R., Sarwer D. B. Factors that influence the decision to in cosmetic breast augmentation surgery // *Journal of Women's Health (Larchmt).* 2003. P. 241–253.

## КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИЧНОСТЬ ОЦЕНОК ЭМОЦИОНАЛЬНО ОКРАШЕННЫХ ФОТОИЗОБРАЖЕНИЙ

*А. Ю. Васанов, О. П. Марченко, А. С. Машанло*

Институт психологии РАН, Центр Экспериментальной психологии  
МГППУ, г. Москва

### Введение

Возможность сравнения полученных результатов в различных исследованиях может быть обеспечена использованием стандартных баз данных стимульного материала. Использование стандартных баз данных слов и изображений позволяет грамотно подготовить экспериментальное исследование и контролировать влияние побочных переменных.

Необходимость использования стандартных баз данных может быть хорошо продемонстрировано примерами исследований в области клинической психологии. Аналогичные случаи специфических нарушений когнитивных способностей, интересующие исследователей, могут встречаться редко с большим интервалом времени в разных клиниках и странах. Для того чтобы можно было сделать общие выводы по этим случаям, необходимо использовать одни и те же методики со строго регламентированной процедурой и проводить исследование с одним и тем же стандартным стимульным материалом.

Поэтому существуют базы данных по психолингвистическим характеристикам слов и изображений, которые используются в исследованиях. Так, например, база данных «IPNP» (International Picture Naming Project), состоящая из схематических изображений различных объектов и действий, обладает стандартными показателями для этих картинок во многих странах (Szekely, 2005), так как известно, что многие характеристики могут быть культурно зависимыми.

При работе с вербальным материалом также используются базы данных слов с усредненными оценками слов по таким шкалам, как доминантность, образность, типичность и т. п. (например, база данных Battig, Montague, 1969). Подобные базы данных создавались для различных стран мира, так как было показано, что психолингвистические показатели отличаются для разных языков (Yoon et al., 2004).

При исследовании эмоций также используются специальные базы данных. Так, например, П. Экманом была создана база данных фотоизображений эмоциональных экспрессий лица (Ekman & Friesen, 1979).

Лангом была создана база данных эмоционально окрашенных цветных фотоизображений IAPS (International Affective Picture System) (Bradley, Lang, 2007; Lang et al., 2008). Каждое фотоизображение в этой базе данных обладает стандартными оценками по шкалам валентности (valence), силы (arousal) и доминантности (dominance), которые как показано, оказывают влияние на различные экспериментально контролируемые переменные. Поэтому при подборе фотоизображений для исследования необходимо учитывать показатели их валентности, силы и доминантности. Кроме того, в случае необходимости сравнения показателей выполнения экспериментальной задачи участниками исследования с двумя или более набором фотоизображений, необходимо уравнивать выборки этих фотоизображений по вышеуказанным шкалам. База данных Ланга используется по всему миру. Исследователи из разных стран не проводят проверки надежности этих шкал, а priori предполагая культурную универсальность этих норм.

Нами была поставлена цель проверки культурной независимости этой базы данных.

Для этого было решено провести пилотажное исследование на студентах вузов Москвы. Изначально была проведена экспертная оценка набора картин IAPS на предмет выделения наиболее значимых и естественных для российской выборки фотоизображений.

Далее выборка российских респондентов оценивала отобранные фотоизображения по двум заданным параметрам (валентность, сила). Гипотеза  $H_0$  состояла в том, что средние значения оценок по шкалам валентности и силы у российской выборки значимо не отличаются от оценок генеральной совокупности (за генеральную совокупность брались оценки американской выборки). Альтернативная гипотеза  $H_1$  заключалась в том, что эти значения будут значимо отличаться.

Различия между двумя выборками будут означать необходимость создания отдельных российских норм IAPS по шкалам валентности, силы и доминантности.

## Методика

### *Первичный отбор фотоизображений*

**Участники исследования.** В исследовании приняли участие три девушки и двое юношей, возрасте от 18 до 24 лет, обучающихся в разных вузах и на разных курсах.

**Процедура исследования.** Экспертное оценивание проходило в течение 4 часов. На начало эксперимента субъективная оценка самочувствия у участников была высокой. Участники исследования работали в тихом помещении при комфортных условиях. Исследование проводилось индивидуально.

Материалом исследования стал набор картин IAPS (International Affective Picture System) – «Международная эмоциональная система фотоизображений», – состоящий из 944 фотоизображений.

Оценке подвергались все 944 фотоизображения по двум параметрам: естественность–неестественность и значимость–незначимость для российской выборки.

Процедура проходила следующим образом: при предъявлении фотоизображения каждый участник исследования высказывал свое мнение по вышеуказанным параметрам применительно к ней. Если соотношение по обоим критериям было 4:1 или единогласно изображение оценивалось как естественное и значимое, то оно оставлялось в наборе. Если хотя бы двое участников считали его неестественным или незначимым, то фото удалялось. Таким образом, после первого круга предъявлений, из 944 изображений осталась треть. Снова проводился отбор.

Анализ полученных оценок участников позволил отобрать 59 фотоизображений, из которых одно предъявлялось дважды в эксперименте (для проверки точности ответов будущих участников исследования).

## Процедура экспериментального исследования

В исследовании приняли участие семьдесят человек (сорок девушек и сорок юношей). На начало эксперимента субъективная оценка самочувствия у участников была высокой. Для оценки самочувствия использовалась методика САН.



После инструкции участник исследования переходил к оценке набора картин IAPS. На экране в случайном порядке предъявлялись фотоизображения, которые участник исследования должен был оценить по девятибалльной шкале по двум параметрам. В первом случае было необходимо оценить, приятную или неприятную эмоцию он испытывает при просмотре фотоизображения. Во втором случае было необходимо решить, является ли эта эмоция сильной или слабой. В среднем каждый участник исследования тратил на прохождение эксперимента около 20 мин.

Для сравнения между показателями оценок российской и американской выборок использовался критерий t-Стьюдента, позволяющий проверить гипотезу о среднем значении генеральной совокупности (Гласс, Стэнли, 1976).

## Результаты

Были получены усредненные оценки по шкалам «Валентность» и «Сила». В качестве меры использовалось среднее для того, чтобы можно было сравнивать результаты с американским исследованием, где также использовалось среднее.

## Сравнительный анализ эмоциональных оценок американской и российской выборок

Анализ полученных результатов сравнения двух выборок (американской и российской) показал следующее.

По параметру «Валентность» оценки 29 фотоизображений из 59 качественно различаются ( $p < 0,05$ ).

Наиболее существенные различия ( $p \leq 0,0002$ ) прослеживаются в оценках следующих картин:

- Snake (змея), № 1050; Hospital (больница), № 2205; Man (мужчина), № 2500; Hospital (больница), № 3220; Starving Child (голодающий ребенок), № 9040 – американская выборка в среднем оценила данные картины более отрицательно, чем российская;
- Open Chest (вскрытая грудная клетка), № 3250 – российская выборка в среднем оценила данную картину более отрицательно, чем американская;
- Brownie (шоколадный кекс), № 7200 – американская выборка в среднем оценила данную картину более положительно, чем российская.

В таблице 1 представлены результаты сравнительного анализа оценок фотоизображений по параметрам валентности и силы. В одних случаях обнаруживаются значимые различия, что подтверждает гипотезу о культурной специфичности оценок (гипотеза  $H_1$ ), в других случаях различия незначимы, что подтверждает гипотезу об универсальности оценок, их независимости от культурной составляющей (гипотеза  $H_0$ ).

Таблица 1

Сравнительный анализ эмоциональных оценок фотоизображений по двум параметрам (валентность, сила) у российской и американской выборок

Название	№	валентность		Сила	
		$p$	$H_0/H_1$	$p$	$H_0/H_1$
Snake (змея)	1019	0,0395	$H_1$	0,3417	$H_0$
Snake (змея)	1050	0,0002	$H_1$	0,0045	$H_1$
Spider (паук)	1200	0,0159	$H_1$	0,1452	$H_0$
Leopard (леопард)	1310	0,8988	$H_0$	0,0637	$H_0$
Hawk (ястреб)	1560	0,3385	$H_0$	0,4026	$H_0$
Horse (лошадь)	1590	0,1686	$H_0$	0,0000	$H_1$
Rabbit (кролик)	1610	0,2925	$H_0$	0,0000	$H_1$
Jaguar (ягуар)	1650	0,0211	$H_1$	0,8754	$H_0$
Gorilla (горилла)	1660	0,5814	$H_0$	0,0000	$H_1$
Puppies (щенки)	1710	0,0560	$H_0$	0,0000	$H_1$
Lion (лев)	1720	0,0002	$H_1$	0,0003	$H_1$
Adult (взрослый)	2010	0,8685	$H_0$	0,0000	$H_1$
Baby (ребенок)	2040	0,0547	$H_0$	0,0000	$H_1$
Angry Face (злое лицо)	2120	0,0398	$H_1$	0,5822	$H_0$
Woman (женщина)	2130	0,4890	$H_0$	0,8212	$H_0$
Hospital (больница)	2205	0,0000	$H_1$	0,0000	$H_1$
Family (семья)	2340	0,1344	$H_0$	0,0000	$H_1$
Man (мужчина)	2490	0,0030	$H_1$	0,0000	$H_1$
Man (человек)	2500	0,0001	$H_1$	0,0000	$H_1$
Elderly Woman (пожилая женщина)	2510	0,0622	$H_0$	0,0000	$H_1$
Elderly Woman (пожилая женщина)	2520	0,0227	$H_1$	0,0000	$H_1$
Beer (пиво)	2600	0,0058	$H_1$	0,0000	$H_1$
Riot (восстание)	2691	0,0703	$H_0$	0,8807	$H_0$
Drug Addict (наркотическая зависимость)	2710	0,9631	$H_0$	0,0237	$H_1$
Mutilation (увечье)	3000	0,0758	$H_0$	0,0357	$H_1$
Mutilation (увечье)	3010	0,0224	$H_1$	0,3268	$H_0$

Mutilation (увечье)	3030	0,1056	H <sub>0</sub>	0,3606	H <sub>0</sub>
BumVictim (жертва)	3100	0,0063	H <sub>1</sub>	0,0923	H <sub>0</sub>
Dead Body (труп)	3120	0,0004	H <sub>1</sub>	0,8470	H <sub>0</sub>
Mutilation (увечье)	3130	0,0016	H <sub>1</sub>	0,0809	H <sub>0</sub>
Dead Body (труп)	3140	0,3014	H <sub>0</sub>	0,0994	H <sub>0</sub>
Mutilation (увечье)	3150	0,5866	H <sub>0</sub>	0,6060	H <sub>0</sub>
Eye Disease (глазная болезнь)	3160	0,5395	H <sub>0</sub>	0,0001	H <sub>1</sub>
Baby Tumor (опухоль у ребенка)	3170	0,2158	H <sub>0</sub>	0,8164	H <sub>0</sub>
Hospital (больница)	3220	0,0002	H <sub>1</sub>	0,0270	H <sub>1</sub>
Open Chest (вскрытая грудная клетка)	3250	0,0002	H <sub>1</sub>	0,8227	H <sub>0</sub>
Mountains (горы)	5600	0,5115	H <sub>0</sub>	0,0000	H <sub>1</sub>
Desert (пустыня)	5900	0,0044	H <sub>1</sub>	0,0000	H <sub>1</sub>
Lava (лава)	5940	0,2600	H <sub>0</sub>	0,0123	H <sub>1</sub>
Lightning (молния)	5950	0,7762	H <sub>0</sub>	0,0033	H <sub>1</sub>
Prison (тюрьма)	6000	0,1146	H <sub>0</sub>	0,2832	H <sub>0</sub>
Bomber (бомбардировщик)	6910	0,0159	H <sub>1</sub>	0,6421	H <sub>0</sub>
Rolling Pin (скалка)	7000	0,0015	H <sub>1</sub>	0,0000	H <sub>1</sub>
Basket (корзина)	7010	0,0074	H <sub>1</sub>	0,0000	H <sub>1</sub>
Brownie (шоколадный кекс)	7200	0,0000	H <sub>1</sub>	0,0022	H <sub>1</sub>
Turkey (индейка)	7230	0,6957	H <sub>0</sub>	0,0029	H <sub>1</sub>
Jet (самолет)	7620	0,1796	H <sub>0</sub>	0,0919	H <sub>0</sub>
Skier (лыжник)	8030	0,0089	H <sub>1</sub>	0,0000	H <sub>1</sub>
Diver (водолаз)	8040	0,0021	H <sub>1</sub>	0,3412	H <sub>0</sub>
Cliff Divers (водолаз в подводных скалах)	8180	0,0167	H <sub>1</sub>	0,1111	H <sub>0</sub>
Biker On Fire (горящий велосипедист)	8480	0,0039	H <sub>1</sub>	0,0136	H <sub>1</sub>
Gold (золото)	8500	0,1037	H <sub>0</sub>	0,8675	H <sub>0</sub>
Barbed Wire (колючая проволока)	9010	0,2405	H <sub>0</sub>	0,0006	H <sub>1</sub>
Starving Child (голодающий ребенок)	9040	0,0000	H <sub>1</sub>	0,0074	H <sub>1</sub>
Plane Crash (крушение самолета)	9050	0,0138	H <sub>1</sub>	0,2386	H <sub>0</sub>
Cow (корова)	9140	0,0305	H <sub>1</sub>	0,0028	H <sub>1</sub>
Seal (морские котики)	9180	0,3999	H <sub>0</sub>	0,0000	H <sub>1</sub>
Dirty (грязь)	9300	0,5173	H <sub>0</sub>	0,2199	H <sub>0</sub>
Burial (похороны)	9430	0,3198	H <sub>0</sub>	0,0065	H <sub>1</sub>
Burial (похороны)	9430	0,6460	H <sub>0</sub>	0,0230	H <sub>1</sub>

*Примечание:* Для всех фотоизображений сохранены первоначальные названия на английском языке для того, чтобы избежать путаницы, так как в базе данных встречаются картинки с одинаковым названием. Также в таблице сохранены первоначальные номера картинок IAPS.

По параметру «Сила» («Arousal») оценки 35 фотоизображений качественно различаются ( $p < 0,05$ ).

Наиболее существенные различия ( $p \leq 0,0002$ ) прослеживаются в оценках следующих картин: Horse (лошадь), № 1590; Rabbit (кролик), № 1610; Gorilla (горилла), № 1660; Puppies (щенки), № 1710; Adult (взрослый), № 2010; Baby (ребенок), № 2040; Hospital (больница), № 2205; Family (семья), № 2340; Man (мужчина), № 2490; Man (мужчина), № 2500; Elderly Woman (пожилая женщина), № 2510; Elderly Woman (пожилая женщина), № 2520; Beer (пиво), № 2600; Eye Disease (глазная болезнь), № 3160; Mountains (горы), № 5600; Desert (пустыня), № 5900; Rolling Pin (скалка), № 7000; Basket (корзина), № 7010; Seal (морские котики), № 9180.

Для всех перечисленных выше фотоизображений сила эмоций у российской выборки была выше, чем у американской. И лишь для одного из наиболее сильно отличающихся по данному параметру фотоизображения ( $p \leq 0,0002$ ) – Skier (лыжник), № 8030 – сила эмоций у американской выборки была выше, чем у российской.

## Выводы

Таким образом, несмотря на заявленную культурную независимость методики IAPS, на эмпирическом материале доказано, что есть значимые различия между эмоциональной оценкой воспринимаемых фотоизображений американской и российской выборками.

Т. е. подтверждена гипотеза, что база данных эмоционально окрашенных фотоизображений и оценки по шкалам обладают культурной специфичностью.

Обнаруженная культурная специфичность этой базы данных доказывает необходимость создания отдельных норм для русской выборки, которые необходимо учитывать наряду с американскими нормами при подготовке исследования.

## Литература

- Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс. 1976.
- Battig W. F., Montague W. E. Category norms for verbal items in 56 categories: a replication and extension of the Connecticut category norms // Journal of Experimental Psychology Monograph. 1969. V. 80. № 3. P. 1–46.
- Bradley M. M., Lang P. J. The International Affective Picture System (IAPS) in the study of emotion and attention // Handbook of Emotion Elicitation and

- Assessment / J. A. Coan and J. J. B. Allen (eds). New York: Cambridge University Press, 2007. P. 29–46.
- Ekman P., Friesen W. V. Pictures of Facial Affect. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists, 1979.
- Lang P. J., Bradley M. M. & Cuthbert B. N. International affective picture system (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual // Technical Report A-8. University of Florida, Gainesville, FL. 2008.
- Szekely A., D'Amico S., Devescovi A., Federmeier K., Herron D., Iyer G., Jacobsen T., Arévalo A. L., Vargha A., Bates E. Timed action and object naming // Cortex. 2005. V. 41. № 1. P. 7–26.
- Yoon C., Feinberg F., Hu P., Gutchess A. H., Hedden T., Chen H., Jing Q., Cui Y., Park D. C. Category norms as a function of culture and age: Comparisons of item responses to 105 categories by American and Chinese adults // Psychology and Aging. 2004. V. 19. № 3. P. 379–393.

**АНАЛИЗ КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ВОСПРИЯТИЯ  
ПОРТРЕТОВ РУССКИХ ХУДОЖНИКОВ XVIII–XIX ВВ.  
И ПОРТРЕТОВ ХУДОЖНИКОВ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА  
В СВЯЗИ С СОЦИАЛЬНО-РОЛЕВЫМ СТАТУСОМ  
ИЗОБРАЖЕННЫХ НА НИХ ЛИЦ**

*Е. А. Лупенко*

Центр экспериментальной психологии МГППУ, г. Москва

Что в сердце варится, на лице не утаится.

*Народная мудрость*

**М**ожно ли по портрету человека определить присущие ему качества? Люди уверены, что они могут читать по лицу человека информацию о его установках, личностных качествах, характере и интеллекте (Экман, Фризен, 2010). Криминалисты также утверждают, что у большинства людей их психологические особенности написаны на лицах. Исследования В. А. Барабанщикова и его коллег свидетельствуют о том, что ситуация восприятия лица человека, представленного на фотографии, портрете или скульптурном изображении, является принципиально сходной, с точки зрения оценки индивидуально-психологических особенностей, с ситуацией непосредственного общения (Барабанщиков, Носуленко, 2004; Барабанщиков, Болдырев, 2007; Барабанщиков, Демидов, 2007).

При восприятии портретного изображения человека необходимо также учитывать, что портрет – это произведение искусства. Он отличается от фотографии, в частности, тем, что, наряду с задачей передачи внешнего сходства, так называемых анатомических признаков, к которым относятся рост, телосложение, форма головы, линейный строй лица, настоящий художник, вглядываясь в человеческое лицо и изображая его на портрете, ищет передачи внутреннего мира человека посредством тона, пятен, линий, иногда даже игнорируя реальную натуру.

Искусство портрета, таким образом, ставит перед художником в качестве обязательного условия сходство, но сходство, не расчлененное на «внешнее» и «внутреннее», а такое, когда «внутреннее» порождает и объясняет «внешнее». Вызывая в памяти образ знакомого человека, мы не выхватываем отдельные элементы лица, а восстанавливаем образ в целом, с его характерным душевным складом. Это подводит к выводу о том, что портретист, прежде чем браться за изображение человека, должен осмыслить его образ, передать свойства характера, раскрыть внутренний духовный мир. Очень важно также показать социальное положение портретируемого, создать *типический образ представителя определенной эпохи*. Так, портреты русских художников XVIII в. передают цельность натуры моделей, многие художники создают замечательные автопортреты, наполненные романтической верой в человека, в его способности творить прекрасное. XIX век – время становления реализма в русской живописи. В этот период в портретном жанре начинает пользоваться большим успехом портретный тип, на котором изображенный человек получал не только психологическую оценку, но и рассматривался с точки зрения его места в обществе. В таких произведениях авторы уделяли внимание как индивидуальным, так и типическим чертам портретируемых. В советский период реалистический портрет-тип получил свое дальнейшее развитие, отразившись в создании целой галереи живописных образов знаменитых политиков, ученых, актеров и музыкантов.

Таким образом, портрет, как любое произведение искусства, представляет собой «задачу на личностный смысл» (А. Н. Леонтьев) и является объектом, позволяющим анализировать взаимосвязь отражения (систем значений, категориальных структур) и отношения (личностных смыслов) в их единстве (Петренко, 2009).

В. А. Барабанщиков отмечает, что выражение лица человека, изображенного на портрете (как и непосредственно воспринимаемого человека), выступает в качестве особой семиотической системы, и «с данной точки зрения выражение лица похоже на слово (фразу

или текст), обозначающее состояние человека, черты характера, намерения и т. п.». В процессе восприятия лица другого человека мы актуализируем поле категорий (значений личностных черт или состояний), связанных между собой сложной системой отношений (Барабанчиков, Носуленко, 2004, с. 367, 372).

Методологическим базисом данной работы явилась технология семантического шкалирования, активно используемая разными авторами в многочисленных независимых исследованиях, в том числе исследованиях искусства (Осгуд, Суси, Танненбаум, 1972; Петренко, Коротченко, 2008). Преимущество психосемантического подхода состоит в том, что он позволяет выявить имплицитные, часто неосознаваемые компоненты отношения к воспринимаемому материалу, а также учитывать уникальность внутреннего мира каждого конкретного человека.

*Задача исследования* состояла в том, чтобы изучить особенности восприятия портретных изображений разного периода на основе выявления структуры категорий их описания и оценки, а также понять, отражается ли в портретном изображении человека его статус в ролевом поведении и насколько точно это улавливается при восприятии и оценке портрета.

#### *Гипотезы исследования*

- 1 Портреты, изображающие лиц, принадлежащих к разным эпохам и соответственно имеющих разное мировосприятие, образ жизни, внутренний мир, оцениваются по-разному и описываются с помощью разного набора семантических категорий.
- 2 При восприятии и оценке портретных изображений человеческого лица можно выделить характеристики или категории, которые позволяют идентифицировать его с выполняемой им социальной ролью.
- 3 Будет наблюдаться сходство семантического описания и оценки человека, изображенного на портрете, и независимого семантического описания и оценки выполняемой им социальной роли.

*Стимульный материал.* Для решения поставленной задачи была произведена процедура отбора портретных изображений разного периода. Всего было отобрано 20 портретов (11 портретов русских художников XVIII–XIX вв. и 9 портретов художников советского периода).

При отборе портретов, с одной стороны, мы исходили из необходимости иметь изображения реально существовавших людей, описание личности которых можно найти в воспоминаниях современников или в искусствоведческой литературе (для сравнения

адекватности описаний, данных испытуемыми), а с другой стороны – из того, что портреты не должны быть хорошо знакомы испытуемым, чтобы они, по возможности, не могли идентифицировать личность, изображенную на портрете. Кроме того, мы старались подобрать портреты людей, наименования социальных ролей которых вынесены художником в названия портретов. В результате были отобраны следующие две группы портретов (рисунки 1, 2).

Исследование было разбито на четыре этапа. Первый этап – свободное семантическое описание портретов и отдельно тех социальных ролей, которые использованы художниками в названии портретов. Второй этап – конструирование общих семантических шкал для оценки портретов и социальных ролей. Третий этап – оценка по сконструированным шкалам СД портретов и соответствующих им социальных ролей. Четвертый этап – сравнительный анализ полученных оценок и математическая обработка результатов.



**Рис. 1.** Портреты русских художников XVIII–XIX вв.: 1) А. П. Антропов «Портрет статс-дамы А. М. Измайловой»; 2) М. И. Бельский «Портрет композитора Д. С. Бортнянского»; 3) П. З. Захаров «Портрет историка Т. Н. Грановского»; 4) О. А. Кипренский «Автопортрет»; 5) О. А. Кипренский «Портрет танцовщицы Е. А. Телешовой»; 6) Д. Г. Левицкий «Портрет священника П. Г. Левицкого»; 7) А. П. Лосенко «Портрет актера Ф. Г. Волкова»; 8) Неизвестный художник «Портрет ржевского купца Образцова»; 9) В. П. Перов «Портрет поэта А. Н. Майкова»; 10) И. Н. Никитин «Портрет канцлера Г. И. Головкина»; 11) Н. В. Неврев «Портрет певицы Лелевой-Люданской»





**Рис. 2.** Портреты художников советского периода: 1) Н. П. Иванов «Автопортрет»; 2) Г. М. Гордон «Портрет члена-корр. Академии наук СССР В. М. Шулькова»; 3) В. Г. Гремитских «Директор лесхоза В. П. Свеженцева»; 4) И. Э. Грабарь «Портрет композитора С. С. Прокофьева»; 5) В. Г. Гремитских «Портрет хирурга В. И. Заусаева»; 6) Г. М. Гордон «Тренер по баскетболу Л. И. Берлизова»; 7) В. Г. Гремитских «Портрет профессора Д. Г. Звягинцева»; 8) В. Г. Гремитских «Портрет Дмитриенко. Куйбышевская ГЭС»; 9) П. Д. Корин «Портрет маршала Г. К. Жукова»

## Процедура эксперимента

В эксперименте на разных этапах исследования участвовали четыре группы испытуемых. При этом одним испытуемым на экране компьютерного дисплея последовательно предъявлялись портреты XVIII–XIX вв., другим – портреты советского периода. Перед испытуемыми ставились следующие задачи: 1-я группа испытуемых – описать в свободной форме человека, изображенного на портрете, ориентируясь на выражение его лица; 2-я группа испытуемых – описать в свободной форме качества, присущие человеку, занимающему ту или иную социальную роль (для описания предлагались те социальные роли, которые соответствовали портретам); 3-я группа испытуемых – по заданным семантическим шкалам оценить изображенного на портрете человека, ориентируясь на выражение его лица, и затем по тем же шкалам оценить социальные роли, соответствующие предъявляемой группе портретов (при этом испытуемые не знали, что предлагаемые социальные роли связаны с изображенными на портретах людьми); 4-я группа испытуемых – по заданным

семантическим шкалам оценить изображенного на портрете человека, ориентируясь на выражение его лица, и затем по тем же шкалам оценить социальные роли, соответствующие другой группе портретов. Время эксперимента в обоих случаях было не ограничено. Несомненно, от взгляда испытуемых не могли утаиться особенности позы изображенного на портрете человека, детали одежды, наличие дополнительных аксессуаров, цветовое решение портрета, что оказывало влияние на оценку. Мы лишь пытались привлечь внимание испытуемых к наиболее важной части портретного изображения.

*Участники эксперимента:* студенты московских вузов и взрослые в возрасте от 18 до 52 лет, общее количество – 116 человек.

### Результаты исследования

- 1 Вопреки первоначальной гипотезе о различии в описании и оценке портретных изображений людей, принадлежащих к разным эпохам, при свободном описании портретов получены результаты, свидетельствующие о значительном сходстве в наборе семантических категорий (характеристик), используемых для описания как лиц, изображенных на портретах XVIII–XIX в., так и лиц, изображенных на портретах советского периода. Можно выделить некое ядро характеристик, которое повторяется при описании практически всех портретных изображений и представляет собой по большей части индивидуально-личностные особенности. К таким характеристикам, в частности, относятся: *активный, воспитанный, глубокий, добрый, замкнутый, знающий, мечтательный, начитанный, образованный, общительный, ответственный, привлекательный, решительный, романтический, самолюбивый, самоуверенный, сильный, спокойный, творческий, трудолюбивый, умный, целеустремленный*. Т. е. при восприятии портретного изображения человека актуализируется базовый набор характеристик, по которым идет оценка портрета. Таким образом, можно предположить, что при описании и оценке любого человеческого лица (в данном случае изображенного на портрете) на первое место выступает ядро базовых категорий, которые становятся определяющими при оценке изображения человека, независимо от эпохи, к которой он принадлежит.
- 2 По предварительным результатам факторного анализа шкальных оценок выделены три общих для всех портретов фактора, которые получили следующую интерпретацию: «интеллекту-

альное развитие», «сила, твердость характера», «общительность». Т. е. при оценке разных портретных изображений мы получили сходную структуру семантического пространства, что также говорит об инвариантности восприятия портретных изображений людей, принадлежащих к разным эпохам.

- 3 В портретном изображении человека отражаются характеристики той социальной роли, которую он выполнял в момент изображения художником. Это выражается в сходстве свободного семантического описания, а также оценок по сконструированным шкалам СД портретного изображения человека и независимого семантического описания и шкалирования выполняемой им социальной роли. Это относится практически ко всем портретным изображениям. Таким образом, при восприятии и оценке портретных изображений человеческого лица можно выделить характеристики, которые позволяют идентифицировать его с выполняемой им социальной ролью.
- 4 Сходство в оценках испытуемых портретов и социальных ролей изображенных на них лиц подтверждается данными факторного и кластерного анализа. При факторизации шкальных оценок социальных ролей выделяются те же три фактора, что и при факторизации оценок портретов: «интеллектуальное развитие», «сила, твердость характера», «общительность». Кластерный анализ матрицы данных шкальных оценок портретов и социальных ролей свидетельствует об объединении в один кластер соответствующих друг другу портретов и социальных ролей, что говорит о сходстве их оценок.

## Литература

- Барабанщиков В. А., Болдырев А. О. Восприятие выражения лица в условиях викарного общения. // Общение и познание / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. М.: Изд-во ИП РАН, 2007. С. 15–43.
- Барабанщиков В. А., Демидов А. А. Восприятие индивидуально-психологических особенностей человека в ситуациях непосредственного и викарного общения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2007. № 3. С. 107–119.
- Барабанщиков В. А., Носуленко В. Н. Системность. Восприятие. Общение. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствометрия. М.: Мир, 1972. С. 278–297.

Петренко В. Ф. Основы психосемантики. М.: Эксмо-Пресс, 2010.

Петренко В. Ф., Коротченко Е. А. Пейзаж души. Психосемантическое исследование восприятия живописи // Экспериментальная психология. 2008. № 1. С. 84–101.

Экман П., Фризен У. Узнай лжеца по выражению лица. СПб.: Питер, 2010.

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО У БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Е. Е. Румянцева, Н. В. Зверева, В. Г. Каледа, А. Н. Бархатова

Научный центр психического здоровья РАМН, г. Москва

### Введение

В настоящий момент многие исследования посвящены такой области научного знания, как модель психического (theory of mind<sup>\*</sup>, или сокращенно ТоМ). Данный подход является отдельным аспектом социального познания (social cognition), особенности социального познания и модели психического, в частности, активно изучаются при шизофрении (обзор: Penn et al., 2008; обзор: Green et al., 2008). Понятие ТоМ пересекается с понятием метапознания. Модель психического позволяет понимать свое состояние, субъективный мир других людей (Сергиенко с соавт., 2009). Данная способность является одной из основных для социального познания. Современные исследователи рассматривают нарушения ТоМ у больных шизофренией как известный факт. Вместе с тем этиология дефицита теории психического у больных шизофренией до конца не ясна (обзор Penn et al., 2008).

Проблема нарушения понимания другого рассматривалась в отечественной психологии. Были обнаружены такие симптомы у больных шизофренией, как затрудненность социальных контактов, утрата способности к пониманию окружающих, нарушение адекватного эмоционального реагирования. Отмечалось, что снижения социальной направленности проявляются у больных в нарушениях общения (Критская с соавт., 1991).

Целью настоящей работы, представляющей собой фрагмент более широкого мультидисциплинарного исследования настоя-

\* Русский аналог – «модель психического» или «теория психического», по Е. А. Сергиенко (Сергиенко с соавт., 2009).

щего фрагмента работы, было рассмотрение особенностей модели психического у больных шизофренией юношеского возраста. Была предпринята попытка провести качественный анализ нарушений модели психического у больных шизофренией.

В круг задач также был включен анализ взаимосвязей между параметрами ТоМ и выраженностью психопатологических расстройств.

## 1 Некоторые особенности модели психического

### 1.1 Развитие модели психического

Теория психического – это некоторая система концептуализации знаний о своем психическом и психическом других людей. В структуре модели психического выделяются следующие компоненты: понимание эмоций, намерений, желаний, предсказаний действий других, на основе их желаний и мнений, понимание ментальной причинности, обмана. Модель психического включает в себя понимание эмоций, намерений, желаний, понимание ментальной причинности, обмана, способность предсказывать действия других людей на основе их желаний и мнений. ТоМ начинает формироваться в раннем детстве и развивается всю жизнь. Существует предположение, что все феномены модели психического развиваются одновременно, подвергаясь реорганизации на определенных этапах развития (Сергиенко с соавт., 2009).

Способность построения модели психического необходима для понимания ментального мира. Познание ментального мира лежит в основе социального познания (Сергиенко с соавт., 2009). Люди постоянно строят модели для понимания и предсказания поведения других людей, которые включают в себя знания о ментальном состоянии себя и о ментальном состоянии другого, что предполагает реконструкцию их мотивов, потребностей, убеждений и эмоциональных состояний (Гуськова, 2008).

### 1.2 Особенности модели психического при шизофрении

Нарушения модели психического при шизофрении активно изучаются. Больные шизофренией хуже справляются с задачами на теорию психического, по сравнению со здоровыми испытуемыми, и эти нарушения являются характерными для шизофрении (Алфинова с соавт., 2003; обзор Green et al., 2008; обзор Penn et al., 2008; обзор Brune et al., 2006). Тем не менее, в настоящий момент неизвестно, как развивается модель психического у людей до манифеста-

ции шизофрении (обзор Brugne et al., 2006), некоторые исследователи рассматривают нарушения теории психического как характерный для шизофрении эндофенотип (обзор Penn et al., 2008).

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что нарушения в теории психического не объясняются когнитивным дефицитом и не имеют под собой какого-то определенного симптома. И на данный момент этиология дефицита теории психического у больных шизофренией неясна (обзор Penn et al., 2008). Существует мнение, что нарушения модели психического провоцируют нарушения в социальном взаимодействии у больных шизофренией (обзор Brugne et al., 2006).

Поскольку нарушения ТоМ влияют на социальное функционирование больных шизофренией, разрабатываются тренинги, направленные на улучшение данной способности (Penn et al., 2007).

## **2 Исследование модели психического у больных шизофренией юношеского возраста**

### *2.1 Материалы и методы*

Обследовали 16 больных приступообразной формой шизофрении (F20, МКБ-10), находящихся на излечении в клинике НЦПЗ РАМН и 19 психически здоровых испытуемых.

Средний возраст психически здоровых испытуемых составлял  $20,7 \pm 2,1$  лет, средний возраст больных –  $21,8 \pm 2,4$  лет, группы не различались по возрасту ( $t = -1,4$ ,  $p = 0,2$ ). Группы также достоверно не различались по полу (больные – 13 мужчин, 3 женщины, группа психически здоровых испытуемых – 11 мужчин, 8 женщин,  $\chi^2 = 4,8$ ,  $p = 0,15$ ).

Все больные обследовались перед выпиской из клиники на фоне выраженной редукции психопатологической симптоматики, на этапе становления ремиссии.

### *ТоМ*

Все больные прошли обследование, включающее диагностику модели психического. Для данного обследования использовались задачи ТоМ, ранее адаптированные и апробированные д. п. н. М. В. Алфимовой (Алфимова с соавт., 2003). Для экспериментального изучения ТоМ использовалось два типа задач. Первый тип – задачи сложными представлениями второго порядка (*false belief*). Для правильного решения этих задач испытуемый должен понимать представления субъекта 1 о представлениях субъекта 2 о физическом

мире. Второй тип – задачи *faux pas*, они направлены на изучение способности осознать, кто из персонажей рассказов допустил оплошность в общении. Перед началом тестирования давалась инструкция: «Я буду читать Вам короткие рассказы и после каждого задавать несколько вопросов». Если испытуемый не запомнил рассказ, он прочитывался второй раз. После чтения рассказов задавались уточняющие вопросы.

Производилась экспертная оценка ответов задач. В задачах *false belief* выявлены следующие типы правильных ответов: 1) ответ с указанием места, где был предмет изначально; 2) указание на то, что субъект не знает, где в действительности находится предмет. Следующие типы неправильных ответов: 1) ответ с указанием места, куда предмет был перепрятан; 2) отказ отвечать, формальный ответ; 3) развитие сюжета рассказа вместо ответа на вопрос.

Также производился количественный анализ задач *false belief* и *faux pas*, в котором учитывались только правильность (1 балл) или неправильность (0 баллов) ответа.

## PANSS

У 8 испытуемых мужского пола было проведено обследование с помощью шкалы PANSS. Был осуществлен анализ выраженности психопатологических расстройств, анализировали суммарный балл по шкале, суммарные баллы по субшкалам позитивных и негативных расстройств, субшкале общих психопатологических расстройств.

В целом, в группе больных суммарная оценка по шкале PANSS составляла  $60,6 \pm 12$  баллов, по субшкале позитивных расстройств  $11,5 \pm 2,9$ , по субшкале негативных расстройств  $18,4 \pm 5$ , по субшкале общей психопатологии  $30,8 \pm 7,1$ .

Статистический анализ проводился с применением метода Манна–Уитни, расчета коэффициентов корреляции Спирмена, t-критерий Стьюдента, критерия  $\chi^2$ . Статистический анализ проводили с помощью программы SPSS 16.0.

## 2.2 Результаты

Обнаружены статистически достоверные ( $p < 0,05$ ) различия между выполнением психологических тестов испытуемыми сопоставляемых групп. Здоровые испытуемые достоверно лучше справляются с рассказами *false belief* ( $U = 66$ ). Результаты нормативных испытуемых при решении задач *false belief*  $2,4 \pm 1,1$ , результаты больных  $1,1 \pm 1,3$ . Статистически достоверных ( $p < 0,05$ ) отличий между решением задач *faux pas* между двумя группами испытуемых обнаружено не было. При решении задач *faux pas* у нормативных

испытуемых были следующие результаты  $2,9 \pm 0,3$ , у больных шизофренией  $2,4 \pm 0,9$ .

Был проведен качественный анализ ответов испытуемых на задачи ТоМ. Далее в таблице 1 приводится распределение типов ответов испытуемых, в процентах приводится количество испытуемых, давших ответ того или иного типа.

**Таблица 1**

Типы ответов (в %) испытуемых контрольной группы (N) и больных шизофренией (Sch) на рассказы false belief

Типы ответов	Испытуемые	Рассказы false belief		
		1	2	3
1	Sch	25%	25%	43,75%
	N	25%	68,75%	81,25%
2	Sch	18,75%	18,75%	18,75%
	N	56,25%	6,25%	0
всего правильных	Sch	40%	40%	60%
	N	81%	75%	81%
3	Sch	18,75%	12,50%	18,75%
	N	12,50%	6,25%	0
4	Sch	12,50%	6,25%	6,25%
	N	0	0	6,25%
5	Sch	25%	37,50%	12,50%
	N	6,25%	18,75%	12,50%
всего неправильных	Sch	60%	60%	40%
	N	19%	19%	19%

В таблице 1 представлены следующие типы ответов: 1 – правильный ответ с указанием места, где был предмет сначала; 2 – правильный ответ с формулировкой «не знает (в действительности)»; 3 – неправильный ответ с указанием места, куда предмет был перепрятан; 4 – неправильный ответ – формальный ответ; 5 – неправильный ответ – развитие сюжета рассказа.

Обнаружено, что испытуемые контрольной группы статистически достоверно ( $\chi^2 = 13,2$ ,  $p = 0,001$ ) лучше понимают рассказы false belief по мере их предъявления. В конце большая часть испытуемых контрольной группы дает ответ первого типа.

Также был произведен корреляционный анализ между баллами по задачам ТоМ и баллами по шкале психопатологической симптоматики PANSS. Оказалось, что в группе больных были выявлены статистически значимая обратная корреляция между правильностью



тью решения задач faux pas и суммарной оценкой по субшкале позитивных расстройств ( $r = -0,8$ ).

### 2.3 Обсуждение результатов

Данные психологического исследования подтвердили имеющиеся в литературе данные о том, что больные шизофренией чаще ошибаются в выполнении задач на ТоМ. Результаты межгруппового сравнения по ТоМ отображены на рисунке 1.

Интересно, что у больных шизофренией снижено понимание ложных представлений второго порядка, но более сохранно понимание неловких ситуаций, происходящих в общении. Понимание false belief развивается в норме раньше, чем способность понимать faux pas. Т.е. у больных шизофренией сохранен более когнитивно сложный процесс (обзор Brune et al., 2006). Эта особенность может быть связана с диссоциацией и парциальностью психической деятельности у больных шизофренией (Критская, 1991). Можно предположить, что понимание faux pas формируется с опорой на несколько более простые когнитивные функции, и у данной группы больных шизофренией часть из них была сохраненной, что обеспечило понимание неловкостей. В отличие от понимания ложных представлений второго порядка, которое является более когнитивно простой

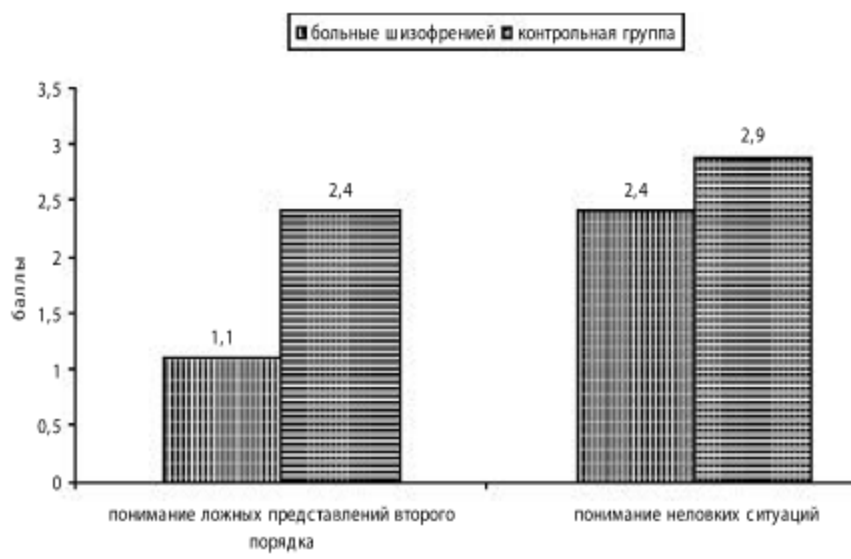


Рис. 1. Сравнение выполнения задач ТоМ испытуемыми контрольной группы и больными шизофренией

функцией, и механизмов, которые ее обеспечивают меньше, поэтому она более подвержена «поломке» при шизофрении.

Также оказалось, что испытуемые контрольной группы при выполнении задач false belief постепенно начинают отвечать более правильно, т. е. у нормы есть обучение правильному пониманию false belief. У больных шизофренией такого обучения не наблюдалось.

Обнаруженная корреляция редукции позитивной симптоматики и более хорошее понимание задач faux pas может указывать на то, что, по мере становления ремиссии, этот аспект модели психического «нормализуется».

#### 2.4 Заключение

Таким образом, снижение интереса к психической жизни другого, непонимание ментального состояния другого у больных шизофренией выявлялись многими исследователями. Результаты данного исследования частично согласуются с данными других исследователей о снижении понимания ТоМ у больных шизофренией. Интересен тот факт, что снижение понимания заданий ТоМ было неравномерным, что может быть вызвано диссоциацией и парциальностью психических процессов, что характерно для данного заболевания.

Обнаруженная корреляция снижения понимания модели психического с психопатологической симптоматикой указывает на возможности дальнейшего изучения взаимосвязи клинического состояния и проявлений ТоМ.

Изучение нарушений модели психического при шизофрении перспективно с точки зрения разработки новых методов психосоциальной реабилитации больных шизофренией.

#### Литература

- Алфимова М. В. Психологические механизмы нарушения общения у больных шизофренией и их родственников // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2003. № 5. С. 34–39.
- Гуськова А. В. Роль «модели психического» при решении мыслительных задач // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 26–35.
- Критская В. П. Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
- Brune M. Theory of mind-evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology (review) // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2006. V. 30. P. 437–455.
- Green M. F. Social Cognition in Schizophrenia // Schizophrenia bulletin. 2008. V. 34. № 4. P. 670–672.

- Penn D. L.* Best practices: The development of the social cognition and interaction training program for schizophrenia spectrum disorders // *Psychiatric Services*. 2007. V. 58. P. 449–451.
- Penn D. L.* Social Cognition in Schizophrenia An Overview // *Schizophrenia bulletin*. 2008. V. 34. №3. P. 408–411.

## СУБЪЕКТИВНЫЙ ВОЗРАСТ СЕБЯ И ДРУГОГО\*

*Е. А. Сергиенко*

Институт психологии РАН, г. Москва

### Введение

В направлении изучения психологического времени личности можно выделить несколько подходов: типологический (Абульханова, Березина, 2001), каузальный (причинно-целевой) (Головаха, Кроник, 2008; Кроник, Ахмеров, 1988) и мотивационный Ж. Нюттена (2004).

Несмотря на то, что три перечисленных подхода к психологическому времени обладают своеобразием и спецификой, они тесно взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга. Они фокусируются на разных аспектах одного феномена – психологического времени: типологический подход на личностных «чертах» временной перспективы и отношениям к времени жизни, событийный или каузальный подход на значимых жизненных событиях, представляющих точки отсчета, «якоря», относительно которых человек субъективно представляет картину собственной жизни и относительно которой строит дальнейшее поведение, мотивационный подход концептуализирует механизм текущего поведения как функцию временной перспективы. На первый взгляд, конструкт субъективного возраста слабо связан с изложенными подходами изучения психологического времени. Однако именно данный конструкт включает в себя весь потенциал анализа, заключенного в перечисленных подходах.

### 1 Субъективный возраст человека

Изучение субъективного возраста началось с 1950 г. Эмпирические исследования обнаружили феномен, когда субъективно воспринимаемый возраст моложе хронологического, а желаемый воз-

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, грант № 11-06-00916а

раст моложе субъективного (идеальный возраст < субъективный возраст < хронологический возраст). Р. Кастенбаум с коллегами предложили модель субъективного возраста «Age-of-Me», как многомерный, состоящий из различных «внутренних возрастов», т. е. они предлагали оценивать субъективный возраст по 4 параметрам: эмоциональный (feel-age); биологический возраст (look-age); социальный возраст (do-age); интеллектуальный возраст (interest-age), или насколько лет индивиды воспринимают себя: чувствуют как, выглядят как, действуют как и интересуются тем же, как и люди (Kastenbaum et al., 1972). Изучение субъективного возраста долгое время проводилось преимущественно в США и только в 90-х годах XX в. началось и в других странах. В настоящее время проведены кросскультурные исследования в 18 странах (Бельгии, Бразилии, Канаде, Китае, Хорватии, Финляндии, Франции, Германии, Индии, Японии, Нидерландах, Польше, Южной Корее, Швейцарии, Украине, Великобритании и США), различных по культурным традициям и уровню жизни. Они показали удивительную универсальность более молодого субъективного возраста, по сравнению с хронологическим, и еще более молодого идеального (или желаемого) возраста во всех 18 странах (Barak, 2009). Данные показали, что более молодые люди чаще воспринимают себя старше своего реального возраста, тогда как старшие, в целом, моложе, при этом разница между субъективным возрастом и хронологическим становится более значительной с возрастом (Henderson, Goldsmith, Flynn, 1995; Huble, Russel, 2009). Исследования, проведенные на швейцарской выборке пожилых людей 58–70 лет, хотя подтвердили общую тенденцию, что субъективный возраст значимо моложе календарного, однако различия между возрастными составляющими составляли 5–6 лет, тогда как данные полученные на датской популяции пожилых обнаружили разницу в 15 лет, а идеальной возраст в этой выборке был еще моложе реального – 20 лет, хотя в швейцарском исследовании – 8,3 года. Полученные данные указывают на существенное влияние культурных различий в субъективной идентификации. Обнаружена динамика изменения субъективного возраста. Подростки ощущают себя старше их актуального возраста, в 20 лет типично совпадение субъективного и хронологического возраста, но в 30 лет сообщают о более молодом субъективном возрасте (Monterpare, Lachman, 1989). Исследователи полагают переход от более старшего субъективного возраста к более молодому как U-образную функцию, которая описывает переход от подросткового возраста к взрослому (Galambos, Albrecht, Jansson, 2009). В этом исследовании возраст, когда подростки чувствуют себя старше, был 11,5 лет, тогда как переход к более молодому

му субъективному возрасту отмечался в 25,5 лет (Galambos, Turner, Tilton-Weaver, 2005). В лонгитюдном исследовании 570 подростков 12–19 лет и через 2 года 14–22 лет обнаружили, что субъективный возраст может быть хорошим индикатором самовосприятия созревания (Galambos, Albrecht, Jansson, 2009).

## **2 Исследование оценок субъективного возраста себя и других людей**

Наши пилотажные исследования субъективного возраста, его динамики, внутренних ориентиров оценки возраста себя и других людей проводились на выборке 80 человек в возрасте 20–70 лет с использованием опросника субъективного возраста (Barak, 2009). Также испытуемым предъявлялись 30 фотографий реальных современников по 10 фотографий из возрастных диапазонов 20–30, 40–50 и 60–70 лет, хронологический и субъективный возраст которых был известен. В исследование были включены анкета о состоянии физического здоровья (15 вопросов о вредных привычках, хронических болезнях, частоте заболеваний, наследственных факторах) и тест временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI) (Сырцова, Соколова, Митина, 2008). В данной работе мы рассмотрим только данные о динамике субъективного возраста и восприятии возраста по фотографиям людей.

Предварительные данные наших исследований показали, что динамика субъективного возраста, оцененная на русскоязычной выборке, соответствует мировой универсальной тенденции – нарастание положительной иллюзии возраста. Молодые люди 20–23 лет идентифицируют себя близко к хронологическому возрасту, в возрасте 25–30 лет – моложе на 0,8, в группе 40–50 лет – на 7,2 года, а люди 60–70 лет – на 13,7. Причем мужчины 20–50 лет чувствуют себя моложе, чем женщины, а в возрасте 60–70 лет разница между оценками возраста мужчинами и женщинами незначительна (13,3 и 13,8 года соответственно).

Желание чувствовать себя более молодым у людей старшего возраста, выглядеть более молодым, действовать как молодой и интересоваться тем, чем молодые, может рассматриваться как специальный механизм психологической поддержки (механизм психологической защиты, совладания с проблемами старения). Поддержание такой позитивной иллюзии тесно взаимосвязано с установками общества к старости, с одной стороны: когда ценность члена общества оценивается относительно его эффективного и продуктивного возраста. С другой стороны, индивидуальные личностные свойства и установ-

ки также взаимосвязаны с величиной и фактом позитивной иллюзии возраста. Оптимизм, уверенность в собственных силах и способностях, удовлетворенность собственной жизнью высоко коррелируют с более молодым субъективным возрастом. Поддержание высокой мотивации увеличения разницы между хронологическим и субъективным возрастом обычно опирается на информационную верификацию, обратные связи о своих возрастных проявлениях. Переоценка своего возраста сильнее в тех областях, где нелегко однозначно получить информацию, обратную связь. Физические аспекты субъективного возраста, такие как здоровье и привлекательность, дают более однозначные обратные связи, их стандарты менее двусмысленны, чем общее восприятие возраста или возрастной активности и интересов. Действительно, именно здоровье и привлекательность выступали высоконадежными предикторами возрастной идентификации. Другой информационный аспект относится к тем прототипам, относительно которых оценивают себя люди. Так, если люди ориентируются на устаревшие прототипы (например, предыдущей генерации) для оценки их собственного субъективного возраста, то тогда они могут недооценивать возраст и других людей. Этот аспект не был исследован экспериментально и ставит вопрос о возрастных стереотипах, их имплицитных моделях и динамике в развитии человека.

В нашем исследовании субъективного возраста ставился вопрос: сравнение самооценок субъективного возраста с оценками возраста других людей.

**Таблица 1**

Распределение средних значений хронологического, субъективного и полученных по фотографии возрастов в разных возрастных группах

Возрастные группы в годах	Хронологический возраст		Субъективный возраст		Возраст, оцененный по фотографии	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
20–30 лет	22,2	2,35	21,68	2,76	21,62	3,39
40–50 лет	44	2,58	38,13	3,94	40,84	5,09
60–70 лет	63,4	3,78	53,78	7,37	60,39	3,9

Оказалось, что оценка возраста на фотографиях в группе молодых равна разнице хронологического и субъективного возраста (разница между возрастом хронологическим, субъективным и воспринимаемым по фотографии хронологическим и субъективным соответствен-

но  $-0,6$ ,  $-0,6$  и  $-0,6$ ), в группе 40–50 лет –  $-5,9$ ,  $-3,2$  и  $-2,7$ , а в группе 60–70 лет –  $-9,6$ ,  $-3$ ,  $-6,6$ . Различия между возрастом, воспринимаемым по фотографии, и хронологическим возрастом в старших группах значительно меньше, чем разница между возрастом, оцененном по фотографиям, и субъективным возрастом. Эти данные указывают на то, что люди в большей степени ориентируются на реальные представления о себе (физическом состоянии и привлекательности), чем на стереотипы и идеалы, транслируемые социумом (ценность молодости любой ценой, молодящиеся вечно юные образцы актрис, медийных персонажей и т. п.). Тогда в большей степени подтверждается предположение о более надежных обратных связях о физическом состоянии и привлекательности человека для когнитивных имплицитных моделей возраста и его идентификации, чем социально обусловленных сравнениях как основе возрастной идентичности.

Согласно концепции социально-эмоциональной селективности, ограниченная временная перспектива будущего, которая приходит с возрастом, вызывает усиление эмоционально значимых целей, неотложности поощрения, уменьшения значения познавательных целей, которые могут быть необходимы в будущем. Освоение новых навыков, новой информации, интерес к новым технологиям относятся к познавательно-ориентированному поведению. Факт, что более молодой субъективный возраст связан с большей выраженностью познавательной активности у пожилых людей указывает на то, что, чувствуя себя моложе, они имеют менее ограниченную временную перспективу (Teschler, 2009). Действительно, имея большую позитивную иллюзию или недооценку возраста, люди могут воспринимать смерть как более отдаленную временную перспективу, чем те, кто чувствует себя старше. Данное предположение согласуется с результатами маркетинговых исследований, показавших, что субъективно более молодые люди преклонного возраста ориентированы на испытание новых брендов, активны в поиске потребительской информации (Szmigin, Carrigan, 2001).

Наши предварительные данные проверяются в дальнейших исследованиях, включая увеличение выборки и анализ факторов, связанных с субъективным возрастом.

Таким образом, на основе предварительных данных, можно сделать следующие выводы:

- 1 Субъективный возраст человека, как когнитивно-эмоциональное самовосприятие, уменьшается в среднем и старшем возрасте, что отражает позитивную иллюзию, направленную, по-видимому, на поддержку субъективного состояния человека.

- 2 Возраст других людей, воспринимаемый по фотографиям, в большей степени реалистичен и меньше отличается от хронологического, чем от субъективного возраста у людей 20–70 лет.

## Литература

- Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя, 2001.
- Головаха Е. И., Кроник А. А. *Психологическое время личности*. 2-е изд., испр. и допол. М.: Смысл, 2008.
- Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Мотивационная недостаточность как критерий картины жизненного пути // *Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности*. М.: Изд-во ИП РАН. 1988. С. 55–74.
- Нюттен Ж. *Мотивация, действие и перспектива будущего*. М.: Смысл, 2004.
- Сергиенко Е. А. Субъективный возраст человека: системно-субъектный и метакогнитивный подходы // *Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19–21 мая 2011 г.* В 3 ч. Ч. 1 / Отв. ред. А. В. Карпов. Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2011. С. 412–415.
- Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В. Адаптация опросника по временной перспективе Ф. Зимбардо на русскоязычной выборке // *Психологический журнал*. 2008. № 3. С. 101–109.
- Barak B. Age identity: A cross-cultural global approach // *Intern. Journ. of behavioral development*. 2009. V. 33. № 1. P. 2–11.
- Galambos N. L., Albrecht A. K., Jansson S. M. Dating, sex, and substance use predict increases in adolescents' subjective age across two years // *Intern. Journ. of behavioral development*. 2009. V. 33. № 1. P. 32–41.
- Galambos N. L., Turner P. K., Tilton-Weaver L. C. Chronological and subjective age in emerging adulthood: the crossover effect // *Journ. of adolescent research*. 2005. V. 20. P. 538–556.
- Henderson K. V., Goldsmith R. E., Flynn L. R. Demographic characteristics of subjective age // *The journal of social psychology*. 1995. V. 135. P. 447–457.
- Hubley A., Russel L. Prediction of subjective age, desire age, and age satisfaction in older adults: do some health dimensions contribute more than other? // *Intern. Journ. of behavioral development*. 2009. V. 33. № 1. P. 12–21.
- Kastenbaum R., Derbin V., Sabatini P., Arrt S. "The ages of me": toward personal and interpersonal definitions of functional aging // *Aging and human development*. 1972. V. 3. P. 197–211.
- Montepare J. M., Lachman M. E. "You are only as old as you feel": self-perceptions of age, fears of aging, and life satisfaction from adolescence to old age // *Psychology and aging*. 1989. V. 4. P. 73–78.



- Teschler U.* Subjective age bias: a motivation and information processing approach // Intern. Journ. of behavioral development. 2009. V. 33. № 1. P. 22–31.
- Szmigin I., Carrigan M.* Time, consumption, and the older consumer: an interpretive study of the cognitive young // Psychology and marketing. 2001. V. 18. P. 1091–1116.

## **ВОСПРИЯТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА ПО ИЗОБРАЖЕНИЮ СОЗДАНЫХ МОДЕЛЕЙ МУЖСКОГО ЛИЦА**

*Л. А. Хрисанфова*

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского,  
г. Нижний Новгород

### **Введение**

В настоящее время отмечается устойчивый рост исследований лица человека в различных областях науки, начиная с традиционных направлений психологической науки, которые занимаются диагностикой и изучением эмоциональных состояний человека (Ekman, Friesen, 1975; Изард, 2000; Ильин, 2001; и др.), включая медицинскую и онтопсихологию, в которых особенности и черты лица человека используется в качестве дополнительных критериев оценки для выявления предрасположенности к образованию патологий (Л. Сонди, В. И. Куликов, Н. Теппервайн) и для дифференциации психосоматических состояний (Г. Дюрвиль, А. Дюрвиль), и заканчивая такими областями психологии, которые занимаются психотехнологиями управления людьми (Панкратов, 2001), кадровым отбором и т. п. Автором статьи разрабатывается и реализуется подход к изучению лица человека, характеризующийся прежде всего системными принципами исследования.

### **Проблема исследования**

На основании принципов системного подхода можно утверждать, что лицо является сложным объектом с иерархически организованными признаками и качествами. Как часть биологического тела лицо является основным богато иннервированным морфофизиологическим узлом организма, на котором расположены органы, выполняющие такие жизненно важные функции как дыхание, пищеварение, ощущение и восприятие, защита и нападение, комму-

никация и др. (Барабанщиков, Носуленко, 2004), лицо презентирует нам особенности биологической организации индивида и тесно связанные с ними индивидуально-психологические качества человека. Иерархию задает взаимодействие двух основных начал: биологические корни и воздействие социального мира. Все эти особенности лицевой организации индивида доступны для считывания другим человеком в процессе восприятия, которое является в данном случае частью процесса общения и организовано по законам, сочетающим основные перцептивные закономерности и законы человеческого общения. Самый «нижний», базовый уровень, определяемый в основном биологическими основами с минимальным участием социальных воздействий, считывается другими людьми более легко и более точно. Этот уровень, на наш взгляд, менее вариативен и на этом уровне возможны достаточно жесткие лицевые схемы, которые используются в процессе восприятия в основном неосознанно. Вопрос о формировании умения считывать данные схемы на сегодняшний день открыт, поскольку исследований в данном направлении в психологической науке пока еще немного. Далее, с увеличением доли воздействия социальной среды (что обычно происходит в процессе онтогенеза), происходит формирование систем признаков более «высокого» порядка в данной иерархии. Эти уровни более вариативны, поскольку взаимодействие системы с внешним социальным миром предполагает гораздо больше степеней свободы. Вероятность повторения абсолютно идентичных ситуаций социального взаимодействия, безусловно, гораздо менее вероятна. Законы социума находят отражение в формировании моральных и нравственных качеств личности, биологический эквивалент которым найти невозможно, хотя даже на высших этапах духовного развития личности психическое не престаёт быть природным и не становится «чисто» социальным. Более того, биологические признаки не могут быть прямыми индикаторами подобных качеств личности, поскольку в данном случае мы имеем дело с другим уровнем организации – не просто с психикой, материальным субстратом которой является биология, а с субъектом, обладающим психикой. Поэтому, следуя принципам системности, можно предположить, что качества личности, относящиеся к моральным и нравственным категориям, не будут представлены на лице человека, по крайней мере «напрямую», и, соответственно, восприятие подобных качеств только по лицу не может быть адекватным. Этот вывод согласуется с данными, полученными их литературы (Cook, 1939; Shepherd, 1989). Невербальное восприятие подобных качеств, на наш взгляд, все же возможно, но оно будет осуществляться опосредованно, через стереотипы, и комплексно,

т. е. в сочетании с другими сигналами, полученными из разных источников, с учетом жизненного опыта и личной проницательности воспринимающего (Майнина, 20011). Качества личности, онтогенетически далекие от биологических основ, обычно приписываются лицу людьми (особенно если лицо воспринимается впервые), но происходит это отнюдь не стихийно. Основными предикторами (неосознаваемыми!) служат опять же определенные биологические характеристики, заложенные в генетические регуляторные программы.

Автор статьи предпринял серию исследований, в рамках которых ставилась цель выявить основополагающие, системообразующие принципы формирования индивидуально-психологических особенностей человека, которые с определенной долей вероятности могут быть представлены на лице человека. Основной методологический принцип системности делает возможным анализировать данные, полученные в разных областях психологии. Учитывая сведения, накопленные в рамках психоаналитического направления и данных экспериментальной психологии, автор статьи сопоставил основные влечения, традиционно выделяемые психоаналитиками, и ведущие тенденции личности, выделяемые в рамках современных концепций личности и используемых в психологической диагностике индивидуально-психологических особенностей. Психоаналитическая литература анализируется с целью выявить основные влечения человека, которые, по мнению психоаналитиков, задают основную структуру личности. Влечения, в свою очередь, понимаются ими как некие системные явления, которые интегрируют определенные биологические предикторы (Мак-Вильямс, 1998; Собчик, 2007). В основе индивидуальности лежат ведущие тенденции, которые пронизывают все уровни личности (и биологические, и характерологические, и социальные, и ценностные). Ведущая тенденция, по мнению Л. Н. Собчик, объединяет такие категории, как «черта», «свойство», «состояние», определяет направление их трансформации в разные периоды жизни и на разных уровнях самосознания, включает в себя условия формирования свойства, само свойство, predisposition к тому состоянию, которое может развиваться под влиянием средовых воздействий как продолжение данного свойства (Собчик, 2003). Ведущей тенденции соответствуют устойчивые конституционально обусловленные свойства. Они также, на наш взгляд, подчиняются принципу системности, и выстраиваются, обязательно включая средовые воздействия, в определенную, сложно организованную иерархическую структуру, которая проявляется вовне эмоциональными особенностями, особенностями мотивационной сферы, когнитивного стиля, коммуникативными особенностями. Им соответствуют

в той или иной мере определенные внешние признаки, в том числе и на лице человека.

Автор данной статьи предпринял ряд исследований, которые позволили обнаружить взаимосвязь основных влечений человека с характеристиками лица, отражающими его пропорциональность по вертикали и билатеральную симметрию. Автором статьи было создано несколько моделей мужского лица, каждая из которых имеет определенную организацию лица по вертикали и соответствует какой-либо ведущей тенденции (основному влечению), сцепленной с этой лицевой схемой. Каждое влечение, развертываясь в течение жизни индивида в сочетании с социальными факторами воздействия, формирует определенный набор личностных качеств человека, который, по мнению психоаналитиков, является достаточно стабильным и изменяется во вполне определенном диапазоне (Собчик, 2003; Личко, 1999; Мак-Вильямс, 1998). Именно эти личностные качества и вербализуются в процессе восприятия соответствующих лицевых схем.

## Проблема исследования

**Целью** данного исследования являлась проверка соответствия найденных в предыдущих исследованиях (Хрисанфова, 2009) взаимосвязей основных влечений человека в их психоаналитической интерпретации с некоторыми параметрами лица человека, с одной стороны, и восприятия психологических особенностей незнакомого человека по фотографии его лица, с другой стороны.

Соответственно, **гипотезой** является предположение о том, что в процессе восприятия лица незнакомого человека происходит определение его психологических особенностей соответственно лицевым признакам. Причем определенные лицевые признаки и соответствующие им психологические особенности являются выражением одного и того же глубинного влечения.

**Выборка** испытуемых, которым предъявлялся стимульный материал, состояла из 22 человек, из которых 20 женщин и 2 мужчины, средний возраст – 27 лет.

Стимульный материал представлял собой пять портретов, один из которых представлял фотографию реального человека, остальные четыре – его морфированные изображения, полученные при помощи компьютерной программы Abrosoft FantaMorf 3. Все портреты были созданы с учетом требований стандартизации фотоизображений (размер каждого изображения сделан под разрешение экрана 1280×1024, распечатан в натуральную ве-

личину, серый фон), предъявлялись наблюдателю на расстоянии от глаз 58 см.

Каждому испытуемому в случайном порядке предъявлялись изображения моделей лица. Каждую модель испытуемый оценивал на предмет выраженности личностного качества (в %) по заранее подготовленному списку. Список личностных качеств был составлен на основе анализа психоаналитической литературы, где каждому основному влечению соответствует набор личностных характеристик.

Влечению «s+» соответствуют такие характеристики, как *жестокий, предприимчивый, настойчивый, активный*. Влечению «s-» – *преданный, покорный, склонный к самопожертвованию*. Влечению «e+» – *совестливый, терпимый, добрый*. Влечению «e-» – *злобный, мстительный, злопамятный*. Влечению «hu+» – *демонстративный, тщеславный*. Влечению «hu-» – *стыдливый, робкий, трусливый*. Влечению «k+» – *эгоистичный, рассудительный, педантичный, упрямый*. Влечению «k-» – *склонный всё отрицать, склонный к разрушению*. Влечению «p+» – *пылкий, переоценивающий себя, энтузиаст*. Влечению «p-» – *недооценивающий себя, недоверчивый, щепетильный*. Влечению «d+» – *любопытный, неуверенный, непостоянный*. Влечению «d-» – *верный, жадный, инертный, унылый*. Влечению «m-» – *одинокий*.

Далее для каждой модели составлялся рейтинг процентной выраженности каждого качества. На основании статистического анализа, выполненного при помощи стандартной программы SPSS 16.0, определялись те качества, по которым восприятие каждой модели значимо отличалось от восприятия других моделей.

## Результаты исследования

Согласно результатам ранее проведенных исследований, были созданы модели мужского лица, отражающие взаимосвязь основных, базовых влечений человека с лицевыми признаками. Смысл создания данных моделей состоит в максимально возможном увеличении (но в пределах выборки условно нормальных людей, без психических патологий) тех зон лица, которые, согласно нашему анализу, имеют «сцепление» с каким-либо базовым влечением человека.

**Модель 1** характеризуется: увеличенной носовой частью относительно других горизонтальных зон лица, остальные зоны имеют среднестатистические размеры. Предполагается, что данная модель будет нести признаки преимущественно «мужские», как на уровне биологических характеристик, так и сцепленных с ними психоло-

гических. Данные признаки соответствуют, по мнению автора статьи, влечению «s». Модели 1 в нашем исследовании соответствует фотография реального мужского лица, отношение носовой части которого к остальным горизонтальным зонам было максимальным для данной выборки. Остальные зоны лица соответствовали среднестатистическим размерам, кроме зоны лба, которая на 2 мм превышала среднестатистические размеры по данной выборке. Данной модели соответствует MorfN.

**Модель 2:** широкое лицо, остальные зоны имеют среднестатистические размеры. Предполагается, что модель 2 будет нести признаки социализированной, но малоактивной личности. Данные признаки соответствуют, по мнению автора статьи, влечению «е». Модели 2 соответствует Morf1, который был получен путем уменьшения лобной и носовой зон лица до среднестатистических размеров с одновременным увеличением скулового расстояния (zy, zy) в целях создания «широкого» лица.

**Модель 3:** узкое лицо с увеличенной нижней третью лица. Предполагается, что модель 3 будет нести признаки, отражающие «женские» черты в мужском типе характера и поведения в сочетании с активностью по истероидному типу. Данные признаки характеризуют влечение «hy». Данной модели соответствует Morf3, который также получен путем морфирования той же самой исходной фотографии реального лица. Кроме того, в рамках данного исследования было создано еще одно узкое лицо, подобное Morf3, но без увеличения нижней зоны лица (na, gn) – Morf2 – с целью отделить лицевые признаки, на наш взгляд сцепленные именно с влечением по истероидному типу. Данные признаки соответствуют, по мнению автора статьи, влечению «k».

**Модель 4:** асимметричное лицо по линии рта и бровей, остальные зоны имеют среднестатистические размеры. Предполагается, что модель 4 будет нести признаки, отражающие увеличенные проявления возбуждения–торможения. Данные признаки характеризуют влечение «р». Данной модели соответствует Morf5.

В результате статистического анализа значимости различий в восприятии моделей лица получены следующие данные.

MorfN, соответствующий **Модели 1**, воспринимается как более эгоистичный (k+), упрямый (k+), настойчивый (s+).

Morf1, соответствующий **Модели 2**, воспринимается как преданный (s-), совестливый (e+), добрый (e+).

Morf2 воспринимается как склонный к самопожертвованию (s-), как совестливый (e+), добрый (e+), как недооценивающий себя (p-), как неуверенный в себе (d+).

Morf3, соответствующий **Модели 3**, воспринимается как склонный к самопожертвованию (s-), как совестливый (e+), терпимый (e+), добрый (e+), стыдливый (hy-), трусливый (hy-), как недооценивающий себя (p-), педантичный (k), одинокий (m-).

Morf5, соответствующий **Модели 4**, воспринимается как активный (s), как преданный (s-), совестливый (e+), добрый (e+)

**Таблица 1**

Распределение личностных качеств, имеющих статистически значимые различия, при восприятии моделей лица

	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 4
Личностные качества	эгоистичный (k+) упрямый (k+) настойчивый (s+)	преданный (s-) совестливый (e+) добрый (e+)	склонный к самопожертвованию (s-) совестливый (e+) терпимый (e+) добрый (e+), стыдливый (hy-) трусливый (hy-) недооценивающий себя (p-) педантичный (k+) одинокий (m-)	активный (s) преданный (s-) совестливый (e+) добрый (e+)
Основные влечения	k+, s+	s-, e+	s-, e+, hy-, k+, p-, m-	s+, s-, e+,

Согласно полученным результатам, для **Модели 1**, которая характеризуется прежде всего увеличенной носовой частью, выделяются тенденции «k+», «s+». Как и предполагалось, для этой модели характерно проявление сексуального влечения по мужскому типу («s+»), что является подтверждением взаимосвязи данной лицевой схемы с такой характеристикой личности, как активность. Испытуемые, воспринимая данное лицо, приписывали его обладателю также личностные качества, относящиеся к влечению «k+», что на самом деле не соответствует действительности (у реального человека, изображенного на данной фотографии, данное влечение не является выраженным). Возможно, это объясняется пониманием испытуемыми понятий активный («s+») и упрямый, эгоистичный («k+») как семантически близкие.

Для **Модели 2**, основной характеристикой которой является эврипрозопность лица, были выделены влечения «s-» и «e+». Влечение «s-» определяется как подавление активности по мужскому типу, а влечение «e+» характеризуется социальной адаптированностью, хорошим контролем сознания над природными тенденциями

напряженности, которая в отсутствии подобного контроля может выражаться либо агрессивными, либо тревожными тенденциями (в зависимости от сочетания различных факторов). Обнаруженная особенность восприятия эврипрозного лица подтверждает наличие взаимосвязи данной лицевой схемы с такими качествами личности, как невысокая активность и социальная адаптированность, которую способны уловить люди в процессе восприятия лица другого человека.

Для **Модели 3** (узкое, лептопрозное лицо с увеличенной нижней третью лица) выделены следующие тенденции: «s-», «e+», «hy-», «k+», «p-», «m-». Кроме таких влечений, как малая активность, контролируемая напряженность, кататоническая тенденция (к «сужению» личности) с одновременным отрицанием паранойяльной тенденции (к «расширению» личности), подавлением маниакальной тенденции, можно видеть и подавляемую тенденцию «hy-», т. е. подавляемую склонность к проявлению активности по типу «тонких аффектов», что и предполагалось обнаружить при разработке данной модели. Отсутствие данной тенденции при восприятии Morf2, лицо которого отличалось от обсуждаемой модели только среднестатистической нижнечелюстной зоной (у Модели 3 эта зона увеличена) подтверждает сделанное предположение. Кроме того, все остальные тенденции, обнаруженные для Модели 3, присутствуют и у Morf2, только вместо подавляемой маниакальной тенденции появляется выраженная депрессивная тенденция.

Для **Модели 4** (асимметричное лицо по линии рта и бровей, остальные зоны имеют среднестатистические размеры) выделены противоречивые влечения: «s+», «s-», а также влечение «e+». Предполагаемое влечение по типу «p» не обнаружено. Противоречивое восприятие испытуемыми данного типа лица, возможно, свидетельствует об отсутствии точно заданной лицевой схемы, фиксирующей асимметрию лица по горизонтальным зонам. Автор статьи предполагает, что баланс процессов возбуждения – торможения может быть связан с симметрией – асимметрией лица по правой и левой его половинкам. В таком случае характеристик, обозначенных в Модели 4, может быть недостаточно, чтобы сконструировать лицевую схему, которая позволяет адекватно воспринять данную психологическую особенность. Возможно, данная особенность вообще не может восприниматься людьми при коротком, одномоментном восприятии лица на фотографии. В любом случае необходимы дальнейшие исследования для прояснения данного вопроса.



## Выводы

При однократном восприятии мужского лица на фотографии в анфас верно считываются такие качества личности, как активность, малая активность и контролируемая напряженность, активность по типу «тонких аффектов».

Восприятие данных индивидуально-психологических особенностей происходит благодаря наличию соответствующих лицевых схем: активность – лицо с увеличенной носовой частью относительно остальных горизонтальных зон лица; малая активность и контролируемая напряженность – эврипрозное лицо; активность по типу «тонких аффектов» – лептопрозное лицо с увеличенной нижней третью лица.

## Заключение

Три из четырех созданных моделей мужского лица, каждая из которых соответствует определенному ярко выраженному основному влечению, согласно полученным экспериментальным данным, реально отражают взаимосвязь лицевых признаков, связанных с пропорциональностью горизонтальных лицевых зон, с индивидуально-психологическими особенностями человека. Четвертая модель, не прошедшая верификацию в процессе восприятия, требует дальнейшей доработки.

## Литература

- Барабанищikov В. А., Носуленко В. Н. Системность. Восприятие. Общение. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Дюрвиль Г., Дюрвиль А. Чтение по лицу характера, темперамента и болезненных предрасположений // Физиогномика. М., 1993. С. 141–220.
- Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000.
- Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2007.
- Куликов Л. В. Психология настроения. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1997.
- Личко А. В. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: Эксмо-Пресс, 1999.
- Майнина И. Н. Оценка «глубинных» индивидуально-психологических характеристик человека по выражению его лица: Афтореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 20011.
- Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованию по эстетике и смежным проблемам //

Семиотика и искусствоведение: Сб. переводов / Сост. и ред. Ю. М. Лотман и В. М. Петрова. М.: Мир, 1972. С. 278–297.

*Панкратов В. Н.* Психотехнология управления людьми. М.: Изд-во «Институт психотерапии», 2001.

*Мак-Вильямс Н.* Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. М.: Класс, 1998.

*Собчик Л. Н.* Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2003.

*Собчик Л. Н.* Метод портретных выборов – адаптированный тест Сонди: Практическое руководство. СПб.: Речь, 2007.

*Хрисанфова Л. А.* Представления об индивидуально-психологических особенностях человека по структурным особенностям его лица // Экспериментальная психология. 2009. Т. 2. № 4. С. 51–73.

*Cook S. W.* The judgment of intelligence from photographs // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1939. V. 34.

*Ekman P., Friesen W.* Unmasking the face. N. Y.: Prentice-Hall, 1975.

## Раздел 6

# ПОЗНАНИЕ–ОБЩЕНИЕ–НАУЧЕНИЕ

### СВЯЗЬ СТРУКТУРЫ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ОПЫТА С ОСОБЕННОСТЯМИ РЕШЕНИЯ ОРУДИЙНЫХ ЗАДАЧ\*

*С. Ю. Коровкин*

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
г. Ярославль

#### Введение

Вопрос о связи опыта и решения задач является центральной темой спора различных школ в психологии мышления. Влияние прошлого опыта при решении задач определенно наблюдается при решении узкоспециальных задач, которые обязательным условием предполагают наличие некоторого специфического знания. Таким образом, обычно утверждается влияние содержания знания на решение, например, профессиональных задач и проблем. Другой вопрос состоит в том, связаны ли структура и организация опыта с особенностями решения задач.

Гипотезой описываемого исследования является предположение о том, что особенности структуры инструментального опыта и знаний о преобразовании связаны с содержательными и процессуальными характеристиками мыслительного процесса при решении орудийных задач.

Сверхзадачей данного исследования является построение теоретической модели опосредствования и обобщения в мыслительном

\* Исследование выполнено при поддержке государственного контракта №02.740.11.0601 ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг.

процессе. В связи с этим использование корреляционного подхода обусловлено поисковыми целями с перспективой построения некоторой модели на основе результатов. При наличии готовой «позитивной» модели должна появиться возможность более широкого использования не только эксплораторного, но и критического эксперимента.

### Методика и план исследования

В рамках исследования были изучены такие характеристики инструментального опыта и когнитивно-личностных особенностей, как самооценка опытности, когнитивная сложность, ситуативная и инструментальная дифференцированность инструментального опыта, диапазон функциональной применимости средств преобразования, практическая направленность мышления.

Самооценка опытности осуществлялась через субъективное оценивание ответов по шкале от -3 до +3 на предложенную испытуемым мини-анкету. Значение самооценки опытности подсчитывалось как сумма баллов ответов на предложенные вопросы.

Психосемантическое исследование когнитивной сложности инструментального опыта осуществлялось с использованием «инструментальной репертуарной решетки» (модификация методики Дж. Келли). Психосемантическое исследование ситуативной и инструментальной дифференцированности инструментального опыта, а также диапазона функциональной применимости средств преобразования, было осуществлено с помощью «психосемантической методики изучения инструментального опыта».

В предложенной модификации метода изучения инструментального опыта испытуемым предлагается последовательно оценивать выбранные экспериментатором в зависимости от цели исследования объекты на предмет уместности их использования в каждой конкретной практической ситуации по 7-балльной шкале. Таким образом, вместо собственных характеристик объектов в качестве осей семантического пространства берутся обобщенные представления об основных ситуациях практического взаимодействия. Испытуемым предлагалось заполнить матрицу 10×10, в которой по горизонтали были указаны десять предметов кухонного обихода, а по вертикали перечислены десять различных практических ситуаций. Задачей испытуемого было оценить степень того, насколько каждый из десяти предметов подходит для применения в каждой из десяти ситуаций по шкале от 1 до 7. Таким образом, в качестве сырых данных по результатам проведения методики на одном ис-

пытуемом получается матрица из 100 значений. Инструментальная дифференцированность в данной методике определяется как индивидуальная мера удаленности оцениваемых предметов друг от друга в кластерном дереве. Показатель подсчитывается как сумма расстояний всех оцениваемых предметов друг от друга в матрице расстояний при кластеризации. Ситуативная дифференцированность определяется как индивидуальная мера удаленности оцениваемых ситуаций друг от друга в кластерном дереве. Показатель подсчитывается как сумма расстояний всех оцениваемых ситуаций друг от друга в матрице расстояний при кластеризации. Диапазон функциональной применимости определяется как отношение суммы всех значений применимости к произведению максимального

значения применимости и числа таких значений.  $ДП = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - 1)}{(x_{\max} - 1) \cdot n}$ ,

где ДП – диапазон функциональной применимости,  $n$  – число наблюдений (число значений применимости, в данной работе  $n = 100$ ),  $x_i$  – значение  $i$ -го оценивания применимости предмета в ситуации для шкалы от 1 до 7,  $x_{\max}$  – максимальное значение применимости (в данной работе  $x_{\max} = 7$ ). В данную формулу введена поправка на 1 балл с тем, чтобы показатель диапазона функциональной применимости варьировался от 0 до 1. Значение, приближенное к нулю, означает узкий диапазон применимости, т. е. склонность использовать инструменты в узком диапазоне ситуаций и наоборот.

Для изучения стилей мыслительного процесса использовался стандартизованный опросник для диагностики практической направленности мышления Л. П. Урванцева и Н. В. Володиной

Вторая часть исследования была направлена на исследование особенностей процесса решения орудийных задач. В рамках этой части исследования были изучены такие характеристики, как вариативность элементов и структуры актуальной модели ситуации, а также особенности мыслительного процесса, такие как структурирование средств при решении, продуктивность и результативность мышления, особенности использования латентных и основных (центральных) свойств средств, особенности оценки реализуемости и конструирования в процессе мышления, а также роль агрессивного юмора в решении задач.

Испытуемому предлагалось решить ряд орудийных задач, в которых предъявлялся набор карточек из 40 предметов кухонной утвари (ложка, молоток для мяса, штопор, трехлитровая банка и т. п.), каждый предмет в единственном экземпляре. Испытуемому давалось предварительное задание: «Разложите карточки для вашего

удобства. Вы будете решать задачи с использованием предметов, указанных в карточках». Набор использовался в качестве объективно ограниченного арсенала средств для решения типичных задач, нерешаемых напрямую с помощью предъявленных инструментов. Таких задач было десять: «писать записку», «забивать гвоздь», «отпирать дверь», «делать прическу», «доказывать правоту», «сажать дерево», «ловить бабочек», «играть в теннис», «чистить ботинки», «спасать утопающего». Все вербальные проявления испытуемого фиксировались в протоколе для дальнейшего качественно-количественного анализа. Решение задачи осуществлялось до тех пор, пока испытуемый не исчерпывал все, на его взгляд, возможные решения. Наличие правильных вариантов решения данных задач не подразумевалось (Коровкин, 2010).

Для анализа результатов была разработана методика контент-анализа протоколов. Единицами контент-анализа явились слова и словосочетания (утверждения) текста протокола, которые сигнализируют о тех или иных особенностях мыслительного процесса. Методика представлена тремя независимыми частями. В первой части подсчитывается количество утверждений, относящихся к семи основным элементам актуальной модели ситуации (взаимодействующей системы): субъект, объект, условия, инструмент, действие, нормы, цель (Корнилов, 2000). Во второй части методики подсчитываются показатели продуктивности и результативности мышления, представленные, соответственно, количеством функциональных (путей решения) и предложенных (реализуемых) решений по каждой задаче для каждого испытуемого. В третьей части подсчитывается количество утверждений, относящихся к следующим дополнительным категориям, сигнализирующим о некоторых особенностях мыслительного процесса: количество упоминаний латентных свойств инструмента, количество упоминаний центральных свойств инструмента, количество утверждений, указывающих на субъективную оценку реализуемости предлагаемых решений, количество утверждений, связанных с конструктивной деятельностью, а также агрессивнo-юмористические утверждения испытуемого.

## **Результаты исследования и обсуждение**

Для проверки гипотезы о том, что особенности инструментального опыта и знаний о преобразовании связаны с особенностями мыслительного процесса при решении орудийных задач был проведен корреляционный анализ между характеристиками инструментального опыта и когнитивно-личностных особенностей

(самооценка опытности, когнитивная сложность, ситуативная и инструментальная дифференцированность, диапазон применимости, направленность мышления), а также характеристиками мыслительного процесса при решении орудийных задач (продуктивность, результативность, латентные и центральные свойства, оценка реализуемости, конструктивная деятельность, агрессия и юмор) и элементами актуальной модели ситуации решения. Результаты исследования выявили только две переменные опыта, связанные с особенностями мышления при решении орудийных задач. Показатель практической направленности мышления обратно коррелирует с количеством упоминаний о реализуемости решений ( $r_s = -0,2997$ ,  $p < 0,05$ ). Другими словами, с увеличением значения практичности снижается количество упоминаний о реализуемости решений.

Данный результат является обратным с точки зрения заложенных конструкторов, поскольку практичность по методике Урванцева–Володиной подразумевает склонность к реализации, что должно соответствовать прямой связи между переменными. Однако при сопоставлении эмпирических и экспериментальных данных наблюдается обратная корреляция. Этот факт может быть связан с тем, что вербализация возможностей реализации обратна самой реализации возможностей. Встречаемость в вербальном отчете единиц категории «реализуемость», видимо, является маркером сознательного перебора вариантов, соответствующего, скорее, теоретическому рассуждению, чем практической реализации.

Показатель диапазона функциональной применимости коррелирует с рядом характеристик мыслительного процесса, а также элементами актуальной модели. Диапазон прямо коррелирует с частотой упоминания инструмента ( $r_s = 0,4002$ ,  $p < 0,001$ ) и объекта ( $r_s = 0,2598$ ,  $p < 0,05$ ), а также с показателями продуктивности ( $r_s = 0,3428$ ,  $p < 0,01$ ) и результативности ( $r_s = 0,2648$ ,  $p < 0,05$ ) мышления и с частотой упоминания латентных свойств ( $r_s = 0,2792$ ,  $p < 0,05$ ).

Диапазон применимости как показатель широты использования инструментов в различных ситуациях прямо связан со всеми основными характеристиками продуктивности решений. Чем более широким является диапазон, тем более эффективными являются решения, тем чаще упоминаются объекты преобразования и сами инструменты, а также латентные свойства инструментов. Данный факт может быть связан с тем, что широкий диапазон применимости позволяет субъекту видеть большее количество свойств объектов и инструментов, задает большую зону приемлемых решений, тем самым увеличивая эффективность решения орудийных задач, для которых требуется поиск новых, неожиданных средств и спосо-

бов решения. В силу меньшей жесткости зоны решений возможны «расшатывания» устоявшейся структуры решения типичных задач, благодаря чему чаще в речи встречаются латентные свойства, а также сами объекты преобразования и инструменты.

## Выводы

В качестве одного из неожиданных результатов был получен результат об отсутствии связей когнитивной сложности с характеристиками актуальной модели и особенностями мыслительного процесса в общих данных. Когнитивная сложность инструментального опыта понималась как разнообразие оснований для классификации инструментов (конструктов), и, поскольку значимых связей не было выделено, можно предположить, что фактор когнитивной сложности является менее значимым на фоне ситуативных факторов решения проблем.

Три другие характеристики инструментального опыта оказались взаимосвязаны между собой, однако их связи с процессом проявились по-разному. Наиболее важным с точки зрения связи с мыслительным процессом оказывается показатель диапазона применимости. Общим смыслом диапазона применимости как показателя инструментального опыта, видимо, является стилевая мера расшатывания (податливости) инструмента относительно различных объектов и ситуаций. Роль данного фактора снижается при общем увеличении репертуара средств решения и преобразования, при возможностях использования большего числа стратегий, выработке дополнительных схем, возможностях постановки новых целей, разнообразии репрезентаций ситуаций.

## Литература

Андерсон Дж. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2002.

Варенов А. В. Мышление и репрезентация знаний // Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений: Сборник статей / Под ред. Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. С. 82–106.

Владимиров И. Ю. Трудность реализации как фактор категоричности выбора способа решения инструментальных задач // Психологические исследования. Вып. 5 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 50–62.

Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. С. 86–234.



- Карпов А. В. *Метасистемная организация уровневых структур психики*. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Корнилов Ю. К. *Психология практического мышления*. Ярославль: Диалог-пресс, 2000.
- Коровкин С. Ю. *Функциональные обобщения и особенности решения проблем преобразования* // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2010. № 1. С. 44–49.
- Матюшкин А. М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. М.: Педагогика, 1972.
- Рабардель П. *Люди и технологии (когнитивный подход к анализу современных инструментов)*. М.: Изд-во ИП РАН, 1999.
- Ребеко Т. А. *Ментальная репрезентация как формат хранения информации // Ментальная репрезентация: динамика и структура*. М.: Изд-во ИП РАН, 1998. С. 25–54.
- Спиридонов В. Ф. *Психология мышления: решение задач и проблем*. М.: Генезис, 2006.
- Франселла Ф., Баннистер Д. *Новый метод исследования личности*. М.: Прогресс, 1987.
- Шмелев А. Г. *Психодиагностика личностных черт*. СПб.: Речь, 2002.
- Ericsson K. A., Simon H. A. *Verbal Reports as Data* // *Psychological Review*. 1980. V. 87. № 3. P. 215–251.
- Nelson K. *The derivation of concepts and categories from event representations // New trends in conceptual representation: Challenges to Piaget's theory? / Ed. E. K. Scholnik. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1983. P. 129–149.*
- Someren van M. W., Barnard Y. F., Barnard J. A. C. *The Think Aloud Method: A Practical Guide to Modelling Cognitive Processes*. London: Academic Press, 1994.

## **ВЛИЯНИЕ СТЕПЕНИ БИЛИНГВИЗМА И ВРЕМЕНИ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКАМИ НА КОНВЕРГЕНТНЫЕ И ДИВЕРГЕНТНЫЕ СПОСОБНОСТИ**

*М. Э. Костандян*

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

**Д**вуязычие (билингвизм) – хорошее владение двумя языками и их регулярное использование. Билингв использует два языка для разных целей, в различных сферах жизни, в общении с разными людьми (Grosjean, 1982). Широкий взгляд на явление билингвизма

можно найти у А. Джианнакиду. В своей работе о мифах и реалиях билингвизма (*Myths and realities about bilingualism*, 2007) она пишет, что билингв – человек, владеющий двумя языками. Основываясь на этом определении, Джианнакиду выдвигает 3 возможных варианта двуязычия:

- 1 Билингв – человек, бегло разговаривающий на двух языках.
- 2 Билингв – человек, который способен активно использовать два языка (здесь Джианнакиду делает ссылку на работы Грожана).
- 3 Билингв – человек, который умеет и может понимать два языка, но, возможно, использует только один из них. Принято считать, что истинные двуязычные люди начали овладевать обоими языками параллельно в раннем детстве. Таким образом, оба языка для них являются родными.

Однако истинные двуязычные люди знают оба языка в совершенстве. Они начали овладевать ими параллельно в раннем детстве.

Большую полемику в психологическом сообществе вызывает проблема влияния билингвизма на когнитивные процессы, в особенности на креативность. Исследователи неизменно сталкиваются с тем, что трудно вывести причинно-следственные связи из-за влияния дополнительных переменных. В многочисленных современных исследованиях представлены очень противоречивые количественные данные по степени влияния двуязычия на некоторые параметры творческого мышления, в частности на инновационные способности (Kharkhurin, 2007; Voese, 2008; Voroditsky, 2010). Более того, психическая сущность творческих способностей и их операционализация также являются предметами споров многих авторов. В психологической науке на сегодня нет единой теории креативности.

В нашем исследовании мы опирались на концепции креативности Дж. Гилфорда и Е. Торренса. Основываясь на их теории, мы анализировали конвергентное мышление и параметры креативности (беглость, гибкость, оригинальность и разработанность) двуязычных испытуемых.

Предметом исследования являлись внутригрупповые различия конвергентных способностей и параметров творческого мышления (беглости, гибкости, оригинальности и разработанности) двуязычных испытуемых.

В качестве объекта исследования была взята группа армяно-русских билингвов ( $N = 28$ , 15 женщин, 9 мужчин, возраст – 18–25 лет), освоивших оба языка в детстве и проживающих в России.

Испытуемым были предложены следующие методики:

- 1 Анкета для получения структурированных биографических данных (ФИО, возраст, профессия/специальность, контактная информация, дата).
- 2 Небольшое биографическое интервью. Вопросы интервью:
  - Место рождения.
  - С какого возраста вы знаете армянский и русский языки? Каким языком овладели раньше (начали раньше говорить, читать и писать)?
  - Насколько хорошо вы владеете этими языками (пишу/читаю/разговариваю)?
  - Оцените ваше самочувствие, настроение и активность по шкале «0–10».
- 3 Методика «Прогрессивные матрицы Равена» для исследования невербального логического мышления и конвергентного мышления.
- 4 Субтест Е. Торренса «Незаконченные фигуры», направленный на измерение невербальной (образной) креативности.
- 5 Субтест Дж. Гилфорда «Необычное использование», измеряющий вербальную креативность.

По данным интервью, выборка испытуемых была поделена по следующему критерию:

- время овладения языками: «одновременные» билингвы (начали осваивать оба языка параллельно;  $N = 12$ ) и билингвы, которые овладели одним из языков 2–4 годами позже (при этом они находились с рождения в двуязычной среде, но второй язык пребывал в латентном состоянии: на нем не говорили с детьми целенаправленно, но в языковой среде он присутствовал;  $N = 16$ ).

По результатам сравнения средних в двух группах (использовался критерий нормальности Колмогорова–Смирнова для определения степени соответствия эмпирического распределения нормальному, для определения средних значений и стандартного отклонения), показатели креативности у группы «одновременных» билингвов, измеренные с помощью субтеста «Незаконченные фигуры», оказались выше показателей креативности, полученных при выполнении субтеста «Необычное использование». Следует отметить, что успешность в выполнении заданий с образным стимульным материалом зависит от уровня развития способностей манипулировать образами представления. В простейших формах образное мышление появля-

ется в раннем детстве (при решении задач, связанных с предметной деятельностью, с применением простейших орудий). Ускорение его темпа развития приходится на начало дошкольного возраста. Одним из видов образного мышления является наглядно-образное мышление. Именно оно является тем когнитивным механизмом, который задействуется большинством испытуемых при выполнении субтеста «Незаконченные фигуры». Наглядно-образное мышление интенсивно развивается с 3 до 7 лет (особо быстрые темпы развитие набирает в 4–5 лет). Многие авторы отмечают, что наглядно-образное мышление связано с речью (Мухина, 1999). В нашем исследовании испытуемые отмечали возраст 3–4 лет как возраст «начала освоения языков» (становление и активное развитие их двуязычной речи происходят именно в этот период). Можно предположить, что овладение двумя языками и развитие наглядно-образного мышления в один и тот же период закономерным образом взаимосвязаны и имеют взаимозависимые последствия. Развитие двух речевых систем армянского и русского языков влияет на варибельность проявления наглядно-образного мышления. «Одновременные» билингвы, осваивая параллельно два языка, с одной стороны, расширяют диапазон ментальных репрезентаций и усложняют структуры ментальных пространств. С другой стороны, мы предположили, что за счет одновременности изучения, по сути, двух родных языков, оперирование этими ментальными репрезентациями имеет более устойчивый характер, чем у людей, освоивших один из языков позже.

Интересным для дальнейших исследований нам кажется использование качественных методов (интервью, постэкспериментальное интервью, экспертная оценка) для выявления особенностей работы двуязычных испытуемых с вербальным и образным материалом, предлагаемым в тестовых задачах.

## Литература

- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002.
- Любарт Т. Психология креативности / Пер. с фр. Д. В. Люсина. М.: Когито-Центр, 2009.
- Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Academia, 1999.
- Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.
- Boese N. M. The effects of bilingualism on adult multitasking abilities: The myth and merit of “brain boosting”: A research paper submitted in partial fulfill-

ment of the requirements for the master of science degree in career and technical education. University of Wisconsin-Stout, 2008.

*Boroditsky L.* How Language Shapes Thought. The languages we speak affect our perceptions of the world [Электронный ресурс] (2011) // [www.psychology.stanford.edu/~lera/papers/sci-am-2011.pdf](http://www.psychology.stanford.edu/~lera/papers/sci-am-2011.pdf).

*Grosjean F.* Life with two languages: Introduction to bilingualism. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2001.

*Kharkhurin A. V.* The role of cross-linguistic and cross-cultural experiences in bilinguals' divergent thinking abilities // *Cognitive Aspects of Bilingualism* / Ed. by I. Kecskes, L. Albertazzi. Dordrecht, The Netherlands: Springer Verlag, 2007. P. 175–210.

## **ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ К КОММУНИКАТИВНОМУ КОНТЕКСТУ КАК УСЛОВИЕ УСВОЕНИЯ ИМИ ЗНАЧЕНИЙ НОВЫХ СЛОВ**

*А. А. Котов*

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»

*В. С. Гудкова*

Российский государственный гуманитарный университет

### **Введение**

В исследовании проверялась гипотеза о том, используют ли дети 3 и 4 лет информацию о социальном контексте, создаваемым взрослым для научения значениям новых слов. В предыдущих исследованиях было показано, что дети используют множество внешних подсказок при определении значений новых слов, таких как цвет объекта (Carey, Bartlett, 1978), форма (Landau, Smith & Jones, 1998), и опираются на такие стратегии, как предпочтение целой фигуры, а не частей объекта, и взаимное исключение (Markman, 1991).

Однако использование этих стратегий возможно лишь в том случае, когда объект, который требуется обобщить и связать со словом, уже выделен для ребенка. Такая ситуация типична для большинства экспериментальных исследований развития речи (см.: обзор в Bloom, 2002). Отдельным вопросом является изучение выделения ребенком слов из речевого потока взрослого и понимания их значений в ситуациях, когда объект не изолирован, включен в естественную деятельность ребенка или просто присутствует в естественном

окружении среди других объектов. На какие подсказки в таком случае может опереться ребенок, который слышит новые слова?

Согласно многим исследователям, в младенческом возрасте такой подсказкой может выступать сама речь матери, адресованная к младенцу, которая обладает специфическими свойствами: усиленное ударение, более простые грамматические конструкции, частые повторения и др. (см.: обзор в Bloom, 2002). Все эти признаки дают ребенку возможность понять, что общаются именно с ним. Однако, как показывают другие исследования (Tomasello, Kruger, 1992), такая подсказка, как специфическая речь матери, не является достаточной, поскольку появление слов в потоке такой речи редко соответствует реальному направлению внимания ребенка в данный момент времени.

Вслед за М. Tomasello (2008) мы думаем, что ребенок в младенческом и раннем возрасте располагает возможностью создавать базу совместных со взрослым значений. Такая база строится на основе совместных действий ребенка со взрослым и постоянно опосредует внимание ребенка к новым действиям и словам взрослого. Это опосредование работает таким образом, что внимание привлекается и усиливается к такой новой информации, которая появляется при сохранении контекста совместной деятельности (например, сохранение сюжета игры и присутствие только тех людей, которые были при ее создании). Если же информация появляется при изменении контекста совместной деятельности (например, появление в игре новых людей, которые не были при ее создании и, поэтому, не могут знать о ее особенностях), то внимание ослабевает, поскольку она скорее релевантна другому контексту, чем первоначальному. Таким образом, варьирование в исследовании переменных, связанных с контекстом совместной деятельности, должно повлиять на способность ребенка выделять из речи взрослого новые слова и их значения.

## Эксперимент 1: Методика

### *Испытуемые*

В нашем исследовании приняли участие 40 детей из двух муниципальных детских садов от 2,7 до 4,4 лет ( $M = 3,6$ ). В исследование не включались дети с нарушениями речевого развития и дети, у которых русский язык не был первым языком.

### *Материал*

Для исследования мы сделали лабиринт, представляющий собой деревянную площадку с бортиками ( $50 \times 30 \times 7$  см), внутри кото-

рой параллельно друг другу были расположены тонкие деревянные планки с отверстиями в разных местах, образующие коридоры. Сам лабиринт был выкрашен в зеленый цвет, планки – в коричневый, а в двух противоположных углах мы желтым цветом выделили две площадки, обозначенные как «клетки». Мы выбрали набор объектов приблизительно одинакового размера, но разной формы, цвета и материала (желтая кнопка от электроприбора, зеленая и оранжевая бируша, белая скрученная в моток проволока, красный шарик-бусина, кольцо из черного металла, керамическая крышечка от игрушечного чайника). Часть из этого набора объектов использовалась в тренировочной серии, и все объекты присутствовали в тестовой серии. Дополнительно, для манипуляции с целевым объектом мы использовали тонкую, около 10 см длиной стеклянную палочку.

### *Процедура*

Детям произносили инструкцию: «Представь, что перед тобой зоопарк. Вот коридоры, вот звери, вот клетки. Тебе нужно помочь добраться от этой клетки до своей ему (показывается целевой объект), где его ждет еда. У тебя есть палочка, с помощью которой тебе нужно ему помочь пройти. Руками его трогать нельзя». Объектом, который было нужно провести через лабиринт, была бируша оранжевого цвета.

После того как ребенок начинал выполнять задание и проходил приблизительно половину лабиринта, экспериментатор произносил инструкцию снова, однако уже с названием для целевого объекта, который нужно было переместить по полю: «Представь, что перед тобой зоопарк. Вот коридоры, вот звери, вот клетки. Тебе нужно помочь добраться от этой клетки до своей ему, его зовут *моди*, где его ждет еда. У тебя есть палочка, с помощью которой тебе нужно помочь пройти *моди*. Руками *моди* трогать нельзя».

Дети в случайном порядке попадали в одно из двух экспериментальных условий. В первом условии, со сменой социального контекста, ребенок начинал выполнять задание наедине с экспериментатором. Перед повторным произнесением инструкции заходил помощник экспериментатора и садился рядом с ребенком. Во втором условии, с сохранением социального контекста, помощник экспериментатора присутствовал с самого начала и не уходил до конца выполнения задания.

Таким образом, согласно нашему предположению, повторное произнесение инструкции имело различный смысл для детей в двух условиях. В первом условии, со сменой контекста, повторение инструкции могло быть интерпретировано как произноше-

ние ее для другого взрослого, который не был знаком с действиями играющих. В этом случае внимание к информации, содержащейся в инструкции при повторном произношении, должно быть снижено, и новое слово, которым назывался объект, должно быть пропущено. Во втором условии повторение инструкции уже не могло быть интерпретировано как произношение ее для другого взрослого, поскольку он присутствовал с самого начала. В этом случае внимание к информации, содержащейся в инструкции при повторном произношении, должно быть усилено, поскольку на основе механизма предикативности произнесение информации должно интерпретироваться как важное дополнение – например, привлечение внимания к неправильным действиям ребенка. Тогда ребенок должен запомнить новое слово, которым назывался объект.

Экспериментатор заучивал инструкцию и произносил ее максимально одинаково в двух условиях. При повторном произношении экспериментатор не смотрел ни на ребенка, ни на помощника, а на игровое поле. Помощник в любом из экспериментальных условий не говорил ничего ребенку, кроме начального приветствия, и после этого до конца опыта ничего не делал и смотрел только на игровое поле. Таким образом, мы уравнивали экспериментальные условия во всех отношениях, значимых в плане социального взаимодействия, за исключением лишь главного отличия – повторного произношения инструкции в присутствии «нового» или «знакомо-го» взрослого.

Тестирование усвоения значения нового слова происходило через 10–15 минут после выполнения задания, после того, как ребенок отвлекался на игру со своими сверстниками. В тесте перед ним на белом фоне выкладывались объекты: все старые, включая «моди» и новые – другой формы и цвета, а также объект с такой же формой но другого цвета – зеленая бируша. Ребенка просили дать экспериментатору «моди». Выбор мог быть правильным – оранжевая бируша или неправильным – любой другой объект. Экспериментальный план был межсубъектным.

## Результаты и обсуждение

В тесте каждый ребенок, который проходил одно из двух условий, мог ответить или правильно, или неправильно, т. е. запомнить значение нового слова или нет. В соответствии с нашей гипотезой, в условии, когда помощник экспериментатора приходил позже, количество правильных ответов должно быть меньше, чем неправильных. В условии, когда помощник присутствовал с самого начала, количество правильных ответов должно быть больше, чем непра-



вильных. Распределение количества ответов оценивалось с помощью критерия  $\chi^2$ .

**Таблица 1**

Продуктивность понимания значений новых слов детьми 3-х лет

	Кол-во правильных ответов (%)	Кол-во неправильных ответов (%)	Всего
Смена контекста (помощник приходил позже)	2 (10)	19 (90)	20 (100)
Сохранение контекста (помощник был всегда)	16 (80)	4 (20)	20 (100)

Зависимость продуктивности понимания значений новых слов от экспериментального условия статистически значима,  $\chi^2(1) = 19,80$ ,  $p < 0,001$ . Таким образом, наша гипотеза о чувствительности детей к социальному контексту при усвоении значений новых слов подтвердилась. Каковы механизмы этой чувствительности и каково ее возможное последующее развитие?

Мы дополнительно оценили небольшую группу (8 человек) детей более старшего возраста (старше 4 лет и 6 мес.) в условиях, затрудняющих усвоение нового слова, т. е. когда второй взрослый включался в середине выполняемой ребенком деятельности. Оказалось, что 6 из 8 детей этого возраста правильно запоминали значение нового слова, выделяя его из социального контекста. Такие возрастные отличия могут помочь прояснить механизмы, лежащие в основе внимания ребенка к новым словам в речи взрослого. Можно предположить, что опора детей 3-х лет на коммуникативный контекст происходит вследствие того, что им трудно выполнять предложенную деятельность и они экономят таким образом свои усилия, не уделяя внимания словам взрослого, когда эти не относятся к ним. Дети же более старшего возраста выполняют предложенную нами деятельность, тратя меньше усилий, и поэтому они могут усвоить больше дополнительной информации за счет того, что у них меньше сил уходит на выполнение основной задачи. Данное предположение можно проверить, усложнив деятельность, выполняемую детьми 4-х лет.

Наша гипотеза заключается в том, что от такого усложнения дети снова не будут чувствительны к социальному контексту в разных условиях, а значит, данная способность характеризуется не просто загруженностью внимания, а имеет в своей основе специфический для определенного возраста когнитивный механизм понимания значений новых слов из речи взрослого.

## Эксперимент 2: Методика

### Испытуемые

Во втором нашем исследовании приняли участие дети от 3,5 до 4,11 лет ( $M = 4,2$ ) в количестве 22 чел. В исследование снова не включались дети с нарушениями речевого развития и дети, у которых русский язык не был первым языком.

### Материал

Для исследования использовались все те же материалы, но была изменена палочка для манипуляции с целевым объектом. В этот раз мы использовали более гибкую, около 25 см длиной трубочку, на которую был нанизан бумажный круг, закрывающий от взора ребенка целевой объект. Таким образом, в задаче был усложнен сенсомоторный компонент, связанный с контролем за управлением действием.

### Процедура

Процедура была полностью аналогична процедуре в первом исследовании. Тестовая серия и подсчет данных были устроены аналогично первой процедуре.

## Результаты и обсуждение

Деятельность детей была действительно затруднена, по сравнению с первоначальным вариантом: они выполняли задание значительно дольше и с большими трудностями на начальном этапе – этапе овладения средством для манипуляций. Успешность же усвоения значений новых слов приведена ниже в таблице 2.

**Таблица 2**

Продуктивность понимания значений новых слов детьми 4-х лет

	Кол-во правильных ответов (%)	Кол-во неправильных ответов (%)	Всего
Сохранение контекста (помощник приходил позже)	7 (65)	4 (35)	11 (100)
Смена контекста (помощник был всегда)	8 (75)	3 (25)	11 (100)

Зависимость продуктивности понимания значений новых слов от экспериментального условия была статистически незначима,  $\chi^2(1) = 0,21$ ,  $p = 0,5$ . Значит, дети справляются с заданием одинаково хорошо в обеих группах – со сменой контекста и с его сохранением.

## Общее обсуждение

Наше исследование показывает, что коммуникативный контекст влияет у детей 3-х лет на то, будут ли они выделять из речи взрослого новое для них слово. Опора на этот общий контекст позволяет детям выделять, что у них со взрослым будет использовано в качестве общих знаний в рамках их деятельности и что будет новым для этой деятельности.

Как выяснилось, старшие дети усваивали новое слово и при смене контекста, в отличие от младших детей. Т.е. успешность была точно такой же, как и в условии с сохранением контекста, и при этом эта успешность не зависела от ресурсов внимания. Выходит, что способность усваивать новые слова зависит не просто от загруженности внимания, а имеет в своей основе специфический для определенного возраста когнитивный механизм запоминания значений новых слов из речи взрослого. Особенности этого механизма мы предлагаем обсудить на выступлении.

## Литература

- Bloom P.* How children learn meaning of the words. The MIT Press, 2002.
- Carey S., Bartlett E.* Acquiring a single new word // *Papers and Reports on Child Language Development*, 1978. № 15. P. 17–29.
- Landau B., Smith L., Jones S.* Object perception and object naming in early development // *Trends in Cognitive Sciences*. 1998. № 2 (1). P. 19–24.
- Markman E. M.* Categorization and Naming in Children. Problems of Induction. MIT Press, 1991.
- Tomasello M.* Origins of Human Communication. MIT Press, 2008.
- Tomasello M., Kruger A.* Acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts // *Journal of Child Language*. 1992. № 19. P. 311–333.

## **РОЛЬ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННЫХ И РЕЗУЛЬТАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ ВЗРОСЛОГО В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ НА ВТОРОМ ГОДУ ЖИЗНИ**

*Т. Н. Котова, М. В. Завитаева, С. Ш. Шагинян*

Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва

Успешное освоение ребенком предметного мира во многом происходит при взаимодействии со взрослым, в совместной деятельности с ним. Невозможно представить формирование предмет-

ной деятельности ребенка без его умения распознавать намерения взрослого и подражать его целенаправленному поведению.

Как известно, предметная деятельность становится ведущей на втором – третьем году жизни ребенка. Исследователями было установлено, что уже к 12–14 месяцам ребенок способен отделять намеренное поведение взрослого от ненамеренного и подражать ему (Carpenter с соавт., 1998).

В связи с обнаружением этой способности встал вопрос, а может ли ребенок подражать такому целенаправленному поведению взрослого, которое бы включало в себя ненужные, не оправданные с точки зрения достижения результата действия и в каком возрасте может проявляться это явление.

Выяснилось, что с 18-месячного возраста дети обнаруживают склонность подражать целенаправленному поведению взрослого, даже если оно включает в себя неоправданные или лишние действия, в то время как дети младшего возраста (12 месяцев) выполняют только оправданные ситуацией действия (Nielsen, 2006).

Стоит отметить, что исследование Carpenter с соавт. (1998) отличается от работы Nielsen (2006), в частности, по характеру взаимодействия с объектом, а именно: здесь действие взрослого непосредственно приводит к результативному событию, в то время как в исследовании Nielsen (2006) необходимо совершить цепочку действий для того, что прийти к конечному результату (извлечь игрушку из ящика).

В связи этим было бы интересно узнать, какая тенденция будет обнаруживаться у детей старшего возраста (17–20 месяцев) при анализе именно простого, однопорядкового действия по отношению к объекту, будут ли полученные результаты согласовываться с результатами Nielsen (2006) или различия в структуре методик (прежде всего, характеристики взаимодействия с объектом) приведут к совершенно отличающимся выводам.

Среди участников исследования выделяются 2 выборки: дети в возрасте 12–16 месяцев – 21 чел. и дети в возрасте 16–20 месяцев – 11 чел.

*Методика*, используемая нами в данной работе, представляет собой модифицированный вариант методики Carpenter с соавт. (1998).

Исходный вариант авторов предполагал предъявление целенаправленного и нецеленаправленного поведения, каждый из которых ведет к результативному событию. Модифицированная версия предполагает введение рассогласованных условий, что означает предъявление ребенку последовательно целенаправленного и одновременно нерезультативного действия и нецелена-

правленного и одновременно результативного поведения экспериментатора.

Остановимся подробнее на описании процедуры, для проведения исследования экспериментатор используется 2 объекта-игрушки. С каждой из игрушек экспериментатор производит последовательно 2 действия – одно целенаправленное, обозначаемое экспериментатором словами «Вот так», а другое нечаянное, нецеленаправленное, обозначаемое экспериментатором словами «Ой!» с соответствующей интонацией.

При этом каждое из этих действий может быть результативным, это означает что непосредственно вслед за действием происходит событие – яркое, интересное для ребенка (например, покрутил рычаг – раздался звонок) или нерезультативным, когда совершение действия ничего не вызывает, действие происходит как таковое (например, экспериментатор просто повернул крыло игрушечной бабочки и за этим ничего не последовало). Таким образом, возможны следующие сочетания:

- целенаправленное результативное действие (экспериментатор произносит «Вот так», покрутив погремушку, что вызывает громкий звук и перекачивание разноцветных шариков внутри погремушки);
- нецеленаправленное нерезультативное действие (экспериментатор произносит «Ой!», передвигая крыло бабочки, и за этим ничего не следует);
- целенаправленное нерезультативное действие (экспериментатор произносит «Вот так», передвигая крыло бабочки, и за этим ничего не следует);
- нецеленаправленное результативное действие (экспериментатор произносит «Ой!», покрутив рычаг, после чего раздастся звонок).

Мы считали первые два варианта сочетания характеристик согласованным поведением экспериментатора, а следующие два варианта несогласованным поведением.

Порядок предъявления действий и игрушек варьируется на протяжении эксперимента. Сочетание целенаправленного действия с результативным и, соответственно, нецеленаправленного с нерезультативным определяется как согласованное поведение экспериментатора. Сочетание целенаправленного действия с нерезультативным и, соответственно, нецеленаправленного с результативным определяется как несогласованное поведение экспериментатора.

Так, одному ребенку предъявляется одновременно согласованное поведение экспериментатора с одной игрушкой и несогласованное с другой.

Таким образом, с помощью несогласованного поведения экспериментатора, методика позволяет прямо и жестко столкнуть целенаправленность и результативность действий, выявляя предпочтения одной характеристики действия другой и силы этого предпочтения, а также влияния рассогласованных сигналов на изменение поведения ребенка. Согласованное поведение является как бы контрольным условием и позволяет увидеть, может ли ребенок распознавать целенаправленное и нечаянное поведение взрослого и подражать ему.

После демонстрации поведения взрослого с игрушкой она предоставляется ребенку (со словами «Сделай сам»), который получает возможность самостоятельно взаимодействовать с ней. При этом экспериментатор не вмешивается в действия ребенка.

Первое выполняемое ребенком действие после предоставления ему игрушки экспериментатором фиксируется в качестве подражательного поведения ребенка. В ходе исследования также фиксируется второе действие ребенка.

При этом гипотезы эксперимента для испытуемых 17–20 месяцев и 12–16 месяцев выглядят следующим образом:

1. Первым повторяемым действием по отношению к объекту у детей 17–20-месячного возраста после демонстрации поведения взрослого по отношению к нему будет целенаправленное действие, как в тех условиях, где это действие было результативным, так и в тех условиях, где оно было нерезультативным.
2. Первым повторяемым действием по отношению к объекту у детей 12–16-месячного возраста после демонстрации поведения взрослого по отношению к нему будет целенаправленное действие в тех условиях, где это действие было результативным, и результативное в тех условиях, где оно было нецеленаправленным.

Итак, мы сравнивали, значимо ли влияние, которое оказывает тип поведения экспериментатора (согласованный, несогласованный) на подражательное поведение ребенка (первое и второе выполняемое действие ребенка после демонстрации). Для этого применялся статистический анализ с помощью  $\chi^2$  Пирсона.

Таким образом, удалось выяснить, что тип поведения экспериментатора не влияет на то, какое действие будет совершаться ребенком 17–20 месяцев первым, таким действием остается целенаправ-

ленное даже при несогласованном поведении взрослого ( $\chi^2 = 0,92$  при  $p > 0,5$ ).

Результаты испытуемых 12–16 месяцев говорят о значимом влиянии типа поведения экспериментатора на совершаемое ребенком первое действие ( $\chi^2 = 10,132$  при  $p < 0,01$ ). Удалось установить, что при согласованном поведении экспериментатора испытуемые предпочитают целенаправленные действия всем прочим. В то время как при несогласованном поведении дети склонны предпочитать манипулирование с самыми разными деталями игрушки, но только не теми, что использовались в демонстрации экспериментатора. Мы не увидели предпочтения результативных действий. Вторым совершаемым действием ребенка в большинстве случаев являлось целенаправленное действие.

Таким образом, не удалось подтвердить гипотезу о том, что первым повторяемым действием по отношению к объекту у детей 12–16-месячного возраста после демонстрации поведения взрослого по отношению к нему будет целенаправленное действие в тех условиях, где это действие было результативным, и нецеленаправленным в тех условиях, где оно также было результативным.

Полученные данные говорят о том, что склонность подражать целенаправленному действию, когда последнее находится в прямом противопоставлении результативному, проявляется в возрасте 17–18 месяцев и не наблюдается у испытуемых младшего возраста. Таким образом, полуторагодовалые дети способны не только осознавать намерения взрослого, но и действовать по намеренному образцу его поведения, игнорируя влияние результативности действия. Эти выводы согласуются с данными ранее проведенных исследований, в том числе упомянутых в данной работе (Nielsen, 2006) и могут свидетельствовать в пользу того, что обозначенное явление является возрастным событием. Кроме того, вне зависимости от разницы в структуре проведения данного исследования (одношаговое взаимодействие с объектом) и исследования Nielsen (2006) (многошаговое взаимодействие с объектом), на которое мы, в частности, опираемся, их результаты по-прежнему согласуются, т. е. характер взаимодействия с объектом не влияет на характер получаемых результатов и установление исследуемого явления.

Данные по группе младших детей показывают, что в возрасте 12–16 месяцев дети способны распознавать намерения взрослого и действовать по образцу намеренного поведения. Однако они еще не могут преодолеть противоречия в системе получаемых сигналов таким образом, чтобы при этом подражать целенаправленному действию. В то же время дети не предпочитают в качестве совер-

шаемых действий результативные, как это предполагала гипотеза исследования, а совершают действия, не относящиеся к демонстрации экспериментатора. Т. е. маленькие дети при любом типе поведения взрослого находят целенаправленное поведение более важным, что подтверждают вторые действия ребенка с объектами.

Возможно, результативное действие не является для испытуемых таким значимым и интересным, как предполагалось в ряде других исследований. Интересно было бы провести аналогичное исследование на возрастной группе более младшего возраста, чтобы установить, как результативность действия влияет на особенности подражания ребенка.

Таким образом, способность подражать целенаправленному поведению взрослого, вне зависимости от результативности этого действия, определяется как возрастное явление, проявляемое в полуторагодовалом возрасте и не зависящее от характера взаимодействия с объектом (много-одноступенчатое). У детей 12–16 месяцев такая склонность еще не обнаруживается, хотя дети этого возраста способны не только распознавать намерения, но и действовать в соответствии с целенаправленным образцом действий взрослого, однако только в том случае, если такое поведение является согласованным. Подобная возрастная динамика является следствием недостаточной развитости у детей 12–16 месяцев педагогической позиции, появляющейся к полуторагодовалому возрасту и означающей готовность ребенка более активно и намеренно осваивать предметную действительность.

## Литература

- Carpenter M., Akhtar N., Tomasello M.* Fourteen- through eighteen-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions // *Infant Behaviour and Development*. 1998. № 21. P. 315–330.
- Carpenter M., Call J., Tomasello M.* Understanding “prior intentions” enables 2-year-olds to imitatively learn a complex task // *Child Development*. 2002. V. 73. P. 1431–1441.
- Csibra G., Gergely G.* Social learning and social cognition: The case of pedagogy / M.H. Johnson & Y.M. Munakata (eds) // *Processes of change in brain and cognitive development. Attention and Performance*. V. XXI. Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 249–274.
- Gergely G.* What should a robot learn from an infant? Mechanisms of action interpretation and observational learning in infancy // *Connection Science*. 2003b. V. 15. P. 191–209.
- Gergely G., Bekkering H., Kiraly I.* Rational imitation in preverbal infants // *Nature*. 2002. V. 415. P. 755.



- Gergely G., Csibra G.* The social construction of the cultural mind: Imitative learning as a mechanism of human pedagogy // *Interaction Studies*. 2005. № 6. P. 463–481.
- Meltzoff A. N.* Understanding the intentions of others: Reenactment of intended acts by 18-month-old children // *Developmental Psychology*. 1995. V. 31. P. 838–850.
- Nielsen M., Dissanayake C.* Pretend play, mirror selfrecognition and imitation: A longitudinal investigation through the second year // *Infant Behavior and Development*. 2004. V. 27. P. 342–365.
- Nielsen M.* Copying Actions and Copying Outcomes: Social Learning Through the Second Year *Developmental Psychology*. 2006. P. 555–565.

### **УСПЕШНОСТЬ ВЫПОЛНЕНИЯ ФОРМ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОНФИГУРАЦИИ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ**

*А. П. Лобанов, А. Г. Тицкий*

Белорусский государственный педагогический университет,  
г. Минск

**П**арадигма основанного на компетенциях образования является результатом преодоления оппозиции между усваиваемыми в вузах академическими знаниями и эффективностью их применения на практике. Другими словами, возникла реальная необходимость перманентной оценки результатов образовательного процесса и профессиональной подготовки будущих специалистов – знаний и компетенций. Компетентностный подход устранил противоречие между ориентацией на общее интеллектуальное развитие и направленностью на практико-ориентированные достижения в конкретной профессиональной деятельности.

В научной литературе существует большое количество работ, посвященных исследованию психолого-педагогических предпосылок эффективности учебной деятельности, в том числе в связи с дифференциацией обучения и его лично ориентированной концепцией (студентоцентрированной направленностью). Внимание к личности обучающегося требует учета его индивидуально-особенных особенностей переработки и усвоения информации. В то же время при возрастающем количестве исследований, посвященных названной выше проблематике (Колга, 1976; Гарднер, 1986; Ливер, 1995; Лобанов, 2006; Уиткин, 1982; Холодная, 2004; Шкура-

това, 1994), экспериментальные данные об участии когнитивных стилей в контроле знаний крайне ограничены.

Предложенная современной когнитивной психологией парадигма ментального опыта позволяет расширить наши представления об интеллектуальной деятельности, включить когнитивные стили в структуру индивидуального интеллекта, унифицировать стратегии познания и обучения. В результате в педагогической психологии возросла актуальность новых направлений исследования, в частности изучение проблемы согласования учебных (и когнитивных) стилей обучающихся и обучающихся.

По мнению Б. Лу Ливер, многие формы контроля часто дают неверное представление о том, что в действительности знает и умеет делать субъект учебного процесса (ученик, студент, курсант). Мнение о том, что какая-либо одна форма (например, письменная или тестовая) контроля, объективна именно ввиду своего единообразия, с точки зрения стилевого подхода представляется не только иллюзорной, но и чревата серьезными ошибками в оценке реальных возможностей учащихся. Напротив, унификация контроля создает ряд преимуществ для учащихся с определенным складом ума и соответственно порождает неблагоприятные условия для учащихся с иными, не предусмотренными данной формой контроля, стилевыми характеристиками (Ливер, 1995).

В исследованиях когнитивных стилей сосуществуют множественная и унитарная позиции. Согласно «множественной» позиции, каждый когнитивный стиль в разной степени участвует в организации индивидуального поведения, сочетаясь с другими когнитивными стилями в зависимости от цели деятельности и критериев ее эффективности (Gardner, 1986). В рамках «унитарной» позиции принято считать, что большая часть параметров когнитивных стилей группируется вокруг одного «метастиля» и выступает по отношению к нему в качестве субстилей. По В. А. Колга (1976) и И. П. Шкуратовой (1994), таким метастилем выступает «аналитичность/синтетичность». Однако в результате эмпирической проверки этого предположения были получены весьма слабые корреляции полюсов разных когнитивных стилей.

В соответствии со структурно-интегративной методологией исследования интеллекта М. А. Холодной (2009), дополненной положениями теории «ментальных пространств» Жилия Фоконье (1994), можно предположить, что успешное выполнение определенной формы контроля знаний по определенной учебной дисциплине обеспечивается некоторым ментальным пространством. Полюса когнитивных стилей выступают в качестве его элементов, которые,

в свою очередь, находятся в определенных соотношениях между собой, т. е. в определенных конфигурациях.

**Методика и организация исследования.** Мы провели эмпирическое исследование успешности выполнения форм контроля знаний курсантами Военной академии Республики Беларусь (ВА РБ) в зависимости от конфигураций когнитивных стилей «полезависимость/полнезависимость» (ПЗ/ПНЗ), «ригидность/гибкость познавательного контроля» (Р/ГПК) и «узость/широта диапазона эквивалентности» (У/ШДЭ). Диагностика когнитивных стилей осуществлялась с помощью компьютерных модификаций методик «Включенные фигуры Готтшальда», «Струп-тест» (в модификации Т. П. Зинченко и А. А. Фрумкина) и «Свободная сортировка» Р. Гарднера. Указанные методики предварительно были стандартизированы с учетом полюсов когнитивных стилей и нейтральной (средней) зоны выраженности их показателей (Тицкий, 2008, 2009). Различные формы (устная, письменная и тестовая) контроля знаний в ходе исследования применялись в процессе изучения испытуемыми гуманитарной учебной дисциплины «История Беларуси». Тестовая форма контроля знаний включала в себя задания открытого и закрытого типов, на установление правильной последовательности и соответствий.

В исследовании в качестве испытуемых приняли участие 228 курсантов трех курсов ВА РБ, которые обучались на факультете противовоздушной обороны по военно-технической специальности инженерного профиля. Обработка полученных данных осуществлялась с применением методов математической статистики (программа SPSS 13.0 for Windows).

**Анализ результатов исследования.** На основании двухфакторного дисперсионного анализа установлен главный эффект относительно успешности выполнения испытуемыми форм контроля знаний по гуманитарной дисциплине для выраженности У/ШДЭ в сочетании с полюсом полнейтральности и областью нейтральных значений познавательного контроля ( $F(8,141) = 3,593, p < 0,05$ ).

Согласно постэкспериментальной проверке с помощью критерия Дункана, установлено, что тестовую форму контроля знаний по данной учебной дисциплине испытуемые с узким диапазоном эквивалентности и нейтральной выраженностью двух других когнитивных стилей выполняют менее успешно ( $m = 4,273$ ), чем испытуемые с широким диапазоном эквивалентности и нейтральной выраженностью двух других когнитивных стилей ( $m = 5,455$ ;  $p = 0,04$ ). Нейтральная выраженность когнитивных стилей характеризуется умеренными показателями относительно двух край-

них полюсов, что позволяет в большей степени проявиться У/ШДЭ (Колга, 1976; Oh, 2005; Platt, 2007). Более низкая успешность выполнения тестового контроля испытуемыми с узким диапазоном эквивалентности объясняется тем, что данный полюс соотносится с более низкими показателями произвольного и непроизвольного запоминания (Лобанов, 2006). В то же время ряд авторов указывает на то, что при тестовом контроле обучающиеся в большей степени задействуют процессы памяти, чем при устном и письменном контроле (Аванесов, 1991; Гуцанович, 2001). Видимо, широкий диапазон эквивалентности характеризуется более высокими показателями запоминания и тем самым способствует более успешному выполнению тестовых заданий.

Выявлено влияние выраженности Р/ГПК в сочетании с полюсом полезависимости и нейтральной областью диапазона эквивалентности на успешность выполнения испытуемыми форм контроля знаний ( $F(8,57) = 3,215; p < 0,05$ ) по гуманитарной дисциплине.

Письменную форму контроля знаний испытуемые с ригидным познавательным контролем, полезависимостью и нейтральностью диапазона эквивалентности выполняют более успешно ( $m = 8$ ), чем испытуемые с нейтральным познавательным контролем, полезависимостью и нейтральностью диапазона эквивалентности ( $m = 5,2; p = 0,02$ ), а также испытуемые с гибким познавательным контролем, полезависимостью и нейтральностью диапазона эквивалентности ( $m = 4,6; p = 0,008$ ).

Есть исследования, в которых показано, что лица с ригидным познавательным контролем менее помехоустойчивы. Можно утверждать, что условия письменного контроля, где, как правило, соблюдается тишина, способствуют его более успешному выполнению. В свою очередь, полезависимые испытуемые показывают более высокие результаты в изучении и запоминании материала в условиях социального взаимодействия (общения), особенно в ситуации внешнего отрицательного подкрепления (Холодная, 2004). Получение неудовлетворительной оценки курсантами военного вуза влечет за собой достаточно серьезные и значимые для них санкции: лишение очередного увольнения (возможности выхода в город), а в отдельных случаях – наложение дисциплинарного взыскания. Эти меры выступают как внешнее отрицательное подкрепление. Следовательно, полезависимость в сочетании с ригидностью познавательного контроля может способствовать более успешному выполнению устного контроля знаний. Однако нейтральная выраженность диапазона эквивалентности также позволяет испытуемым с полезависимостью и ригидностью познавательного контроля успешно выполнять

письменные задания. Вероятно, полученный результат связан с характером учебной дисциплины, письменный контроль по которой предполагает более широкое изложение материала по сравнению с естественнонаучными и техническими учебными дисциплинами, где преобладает решение задач.

Установлен главный эффект относительно успешности выполнения испытуемыми форм контроля знаний по гуманитарной дисциплине для выраженности Р/ГПК в сочетании с полюсами полезависимости и широты диапазона эквивалентности ( $F(8,63) = 3,792$ ;  $p < 0,05$ ).

Согласно постэкспериментальной проверке с помощью критерия Дункана, установлено, что устную форму контроля знаний испытуемые с нейтральным познавательным контролем, полезависимостью и широтой диапазона эквивалентности выполняют успешнее ( $m = 6,85$ ), чем испытуемые с гибким познавательным контролем, полезависимостью и широтой диапазона эквивалентности ( $m = 5$ ;  $p = 0,04$ ).

Успешность выполнения устной формы контроля в большей степени обусловлена сочетанием полезависимости и широты диапазона эквивалентности. Полезависимые испытуемые, как мы уже отмечали выше, оказываются более успешными в ситуации социального взаимодействия. Широкий диапазон эквивалентности проявляет себя в склонности давать более широкие и развернутые ответы, а также в проведении более глубокого анализа учебного материала.

Для выраженности ПЗ/ПНЗ в сочетании с нейтральными значениями познавательного контроля и узости диапазона эквивалентности по результатам двухфакторного дисперсионного анализа установлен главный эффект относительно успешности выполнения испытуемыми форм контроля знаний по гуманитарной дисциплине ( $F(8,111) = 3,402$ ;  $p < 0,05$ ).

Анализ данных показал, что устную форму контроля знаний по гуманитарной дисциплине испытуемые с полнезависимостью, нейтральностью познавательного контроля и узостью диапазона эквивалентности выполняют успешнее ( $m = 6,67$ ), чем испытуемые с полнейтральностью, нейтральностью познавательного контроля и узостью диапазона эквивалентности ( $m = 5,14$ ;  $p = 0,04$ ). Более успешное выполнение устной формы контроля знаний испытуемыми с указанной конфигурацией когнитивных стилей обусловлено тем, что нейтральность познавательного контроля, входящая в рассматриваемую конфигурацию, характеризуется умеренными показателями двух крайних полюсов данного стиля. Вероятно, сочетание полюсов двух других когнитивных стилей, а также характер

учебной дисциплины, способствуют проявлению отдельных характеристик гибкого познавательного контроля, который характеризуется относительной легкостью перехода от восприятия информации к ее воспроизведению.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Полюса когнитивных стилей целесообразно рассматривать в качестве элементов ментального пространства, которые всегда находятся в определенных соотношениях между собой (конфигурациях).
2. Успешность выполнения курсантами военного вуза форм контроля знаний по гуманитарной учебной дисциплине обусловлена конфигурациями когнитивных стилей «полезависимость/полenezависимость», «ригидный/гибкий познавательный контроль» и «узкий/широкий диапазон эквивалентности». Результаты исследования свидетельствуют о необходимости учета конфигураций когнитивных стилей при анализе их проявлений в учебной деятельности.
3. Каждый когнитивный стиль оказывает влияние на успешность выполнения форм контроля знаний в разной мере не только по отдельности, но и в сочетании с другими стилями.

## Литература

- Аванесов В. С. Форма тестовых заданий: учеб. пособие для преподавателей. М.: МИСиС, 1991.
- Гуцанович С. А. Тестирование в обучении математике: диагностико-дидактические основы. Мозырь: Белый Ветер, 2001.
- Колга В. А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1976.
- Ливер Б. Л. Обучение всего класса/Пер. с англ. О. Е. Биченковой. М.: Новая школа, 1995.
- Лобанов А. П. Интеллект и когнитивные стили. Орша: Диаль, 2006.
- Тицкий А. Г. Динамика когнитивного стиля «ригидность/гибкость познавательного контроля» у курсантов военного вуза // Весці БДПУ. 2009. № 3. С. 32–35.
- Тицкий А. Г. Динамика когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость» у курсантов военного вуза // Психологический журнал. 2008. № 3. С. 19–24.
- Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004.

- Холодная М. А. Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта // Теория развития. Дифференционно-интеграционная парадигма. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 195–204.
- Шкуратова И. П. Когнитивный стиль в общении. Ростов-н/Д., 1994.
- Fauconnier G. Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Gardner R. W. Cognitive control of differentiation in perception persons and objects // Perc. and Motor Skills. 1968. V. 26. P. 311–330.
- Oh E. Cross Relationships between Cognitive Styles and Learner Variables in Online Learning Environment // Journal of Interactive Online Learning. 2005. V. 4. № 1. P. 53–66.
- Platt Th. E. The effects of auditory or visual feedback on the development of cardiopulmonary resuscitation psychomotor skills using a sensorized manikin: Dis. ... doctor of education. University of Pittsburgh, 2007.
- Witkin H. A. Cognitive Styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. N. Y., 1982.

## **ИМПЛИЦИТНОЕ НАУЧЕНИЕ: ВОЗМОЖНОСТИ ПЕРЕНОСА НЕОСОЗНАННО ПРИОБРЕТЕННЫХ ЗНАНИЙ\***

*Н. В. Морошкина, И. В. Ермоленко*

Санкт-Петербургский государственный университет,  
г. Санкт-Петербург

### **Введение**

ИмPLICITНОЕ научение – процесс, посредством которого человек приобретает знание непреднамеренно и при этом оказывается не способен его эксплицировать, т. е. ясно выразить это знание вербально. Бурные исследования данного феномена начались примерно полвека назад, когда сразу в нескольких областях когнитивной психологии (Reber, 1967; Berry, Broadbent, 1984; Lewicki, Hill, Czyzewska, 1992) были описаны схожие эффекты неосознанного приобретения знаний.

ИмPLICITНОЕ научение наблюдается в задачах, где человеку при принятии решения приходится учитывать большое количество связанных между собой параметров. К решению задач такого рода относятся многие виды практической деятельности, например постановка медицинского диагноза, управление активами на фондо-

\* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 10-06-00390а.

вом рынке, а говоря шире – любые задачи классификации с неопределенным заранее набором значимых признаков. Основная проблема, привлекающая внимание исследователей, заключается в том, что, даже успешно решая подобные задачи, человек не всегда может объяснить, как он это делает. Более того, его эксплицитные знания часто не имеют ничего общего с реальным положением дел. Вот почему раскрытие механизмов имплицитного научения играет важную роль для понимания закономерностей функционирования сознания и его взаимоотношений с бессознательным.

Исследования имплицитного научения базируются на нескольких подходах, результаты которых пока не полностью согласуются друг с другом (Cleeremans, Destrebecqz, Boyer, 1998). Один из ключевых вопросов, остающийся спорным по сей день, касается степени абстрактности знания лежащего в основе имплицитного научения и возможностей его переноса на новые стимулы и ситуации. Исследованию этого вопроса посвящена настоящая работа. Особенно нас интересовал вопрос использования имплицитного знания в условиях, когда оно вступает в противоречие с другими знаниями субъекта.

Гипотезы:

- 1 Наличие неявной закономерности в последовательности стимулов будет способствовать повышению эффективности выполнения задач классификации вследствие имплицитного научения.
- 2 Имплицитное знание представляет собой абстрактное правило организации стимулов, что может проявиться в возможности его неосознанного переноса на новые стимулы при сохранении задачи.

## 1 Метод

**Испытуемые.** В эксперименте приняли участие 78 человек, возраст испытуемых от 18 до 40 лет, 56 девушек и 22 мужчины, в основном студенты психологического факультета.

**Стимульным материалом** послужили изображения денежных купюр Сбербанка РФ номиналом в сто и тысячу рублей. В изображение тысячерублевой купюры были внесены изменения (например, отсутствовал герб или номер был зеркально перевернут), что придавало ей статус «подделки». Купюры без внесенных изменений считались «оригиналами». Все стимулы предъявлялись испытуемым на экране компьютера в масштабе 1:1.



**Задача испытуемых** состояла в том, чтобы научиться как можно быстрее и точнее отличать поддельные купюры от оригиналов. Эксперимент состоял из двух этапов: обучающего (с обратной связью) и тестового (без обратной связи). На первом этапе предъявлялись только тысячные купюры: 12 разных подделок и 12 оригиналов следовали в случайном порядке друг за другом, такая серия из 24 купюр повторялась трижды (т. е. всего предъявлялось 72 купюры). На втором этапе к двенадцати старым подделкам добавлялось 8 новых, а также 8 оригиналов сторублевок и 20 оригиналов тысячных купюр (т. е. всего в случайном порядке предъявлялось 48 купюр). Максимальное время предъявления одной купюры на обоих этапах составляло 4 секунды. Испытуемый мог давать ответ с начала предъявления купюры, нажав либо клавишу «стрелка влево», если считал, что предъявлена подделка, либо клавишу «стрелка вправо», если считал, что предъявлен оригинал. Инструкция предписывала выполнять задание как можно быстрее.

После прохождения эксперимента испытуемым предлагалось ответить на вопросы интервью, основная цель которого состояла в том, чтобы выяснить, какие признаки подделок заметил испытуемый, а также какую стратегию выполнения задания он использовал.

Испытуемые были случайным образом разделены на 3 группы – две экспериментальные и одну контрольную. В двух экспериментальных группах предъявление купюр на первом этапе было сопряжено с *иррелевантным признаком* (смещением), задающим *неявную закономерность*: если предъявлялась подделка, она смещалась относительно центра экрана влево на 48 пикселей, если предъявлялся оригинал – на 48 пикселей вправо. На тестовой стадии экспериментальной группе № 1 (далее ЭГ1) новые подделки предъявлялись с конгруэнтным смещением (т. е. влево), тогда как экспериментальной группе № 2 (далее ЭГ2) новые подделки предъявлялись с конфликтным смещением (т. е. вправо). Обеим группам на тестовой стадии предъявлялись также новые оригиналы – сторублевки: 4 – со смещением вправо (конгруэнтное смещение) и 4 – со смещением влево (конфликтное смещение).

Контрольная группа выполняла тестовую серию, идентичную ЭГ2 (т. е. в ней содержались как конфликтные подделки, так и конфликтные оригиналы). Обучающая серия контрольной группы (далее КГ) была идентична обучающей серии экспериментальных групп во всем, кроме того, что в ней *отсутствовали смещения* (т. е. обучение закономерности сдвигов не происходило, все купюры предъявлялись строго по центру экрана).

## 2 Результаты

### 2.1 Анализ обучающей серии

Сравнение результатов обучающей серии показало, что во всех группах происходит постепенное повышение эффективности, однако обе экспериментальные группы к концу обучающего этапа оказываются значимо успешнее, чем контрольная группа (см. таблицу 1). Данный результат говорит в пользу нашей гипотезы о том, что в условиях, где релевантным признакам стимула сопутствуют неявные иррелевантные признаки (закономерные смещения), испытуемые неосознанно усваивают эту закономерность.

Анализ результатов постэкспериментального интервью показывает, что на осознанном уровне испытуемые опирались при принятии решения на введенные нами релевантные признаки подделок, большую часть которых им удалось заметить (эксплицировать). Значимых различий между показателями экспликации в группах не обнаружено (ЭГ1 = 59%, ЭГ2 = 63%, КГ = 57%).

На этом фоне особенно странным кажется следующий результат. Выяснилось, что многие испытуемые заметили смещение купюр, но практически никто не связал его с их правильностью. Всего один человек в ЭГ2 смог правильно сформулировать введенную нами закономерность. Что же касается испытуемых, просто заметивших смещение, то их количество статистически достоверно различалось в зависимости от группы (по критерию  $\chi^2$  ( $\text{sig} = 0,000$ ) см. таблицу № 2).

Этот результат нельзя объяснить различиями в наблюдательности испытуемых разных групп, ведь, как мы помним, они одинаково успешно замечали релевантные признаки подделок.

**Таблица 1**  
Процент правильных ответов в зависимости от стадии обучающей серии

Тип группы	1 стадия (1–24 проба)	2 стадия (25–48 проба)	3 стадия (49–72 проба)	Значимость по критерию Фридмана
ЭГ1 + ЭГ2	53	64	72	Sig = 0,000
КГ	50	58	65	Sig = 0,000
Значимость по t-критерию Стьюдента	Незначимо	Незначимо	sig = 0,039	

**Таблица 2**  
Процент испытуемых, заметивших смещение купюр

Тип группы	Заметил сдвиг	Не заметил сдвиг
ЭГ1	35	65
ЭГ2	69	31
КГ	50	50

### 2.2 Анализ тестовой серии

Результаты тестовой серии должны были позволить ответить на главный вопрос: возможен ли перенос имплицитного знания на новые стимулы при сохранении задачи, или нет? Для проверки гипотезы № 2 мы сравнили эффективность испытуемых ЭГ1 и ЭГ2 в случае предъявления новых купюр с конгруэнтным и с конфликтным смещением:

- для новых оригиналов имел место внутрисубъектный план (в обеих экспериментальных группах было по 4 конгруэнтных и 4 конфликтных купюры);
- для новых подделок имел место межсубъектный план (в ЭГ1 они предъявлялись с конгруэнтным смещением, в ЭГ2 – с конфликтным).

КГП не должна была реагировать на смещения, так как она не обучалась закономерности.

По результатам тестовой серии ЭГ1 наиболее ярко показала наличие эффекта отрицательного переноса имплицитного знания на новые конфликтные оригиналы ( $Sig = 0,01$ ). ЭГ2 неожиданно успешно справляется с ними. Различие между ЭГ1 и ЭГ2 значимо на уровне статистической тенденции ( $sig = 0,069$ ). КГП, в целом, оправдала наши ожидания. Не будучи обученной смещениям, она

**Таблица 3**  
Сравнение эффективности классификации новых стимулов (в %)

Тип группы	Новые оригиналы (сторублевые купюры)		Новые подделки (тысячерублевые купюры)
	Конфликтные купюры	Конгруэнтные купюры	
ЭГ1	54	71	69 (конгруэнтные)
ЭГ2	68	70	64 (конфликтные)
КГ	69	58	61 (конфликтные)

показывает средний уровень эффективности, при этом «конгруэнтные» оригиналы классифицирует даже хуже, чем «конфликтные», но мы полагаем, что это различие случайно.

Статистически значимые различия по эффективности работы с новыми подделками обнаружены между группами ЭГ1 и КГ ( $\text{sig} = 0,037$ ), т. е. имеет место положительный перенос имплицитного знания у ЭГ1. Однако результаты ЭГ2 не намного уступают ЭГ1 и оказываются даже лучше, чем в КГ. Этот результат аналогичен полученному ранее при работе ЭГ2 с новыми конфликтными оригиналами. Мы снова не обнаружили ожидаемого отрицательного переноса.

По-видимому, ЭГ2 в тестовой серии столкнулась со слишком большим числом неконгруэнтных стимулов – и с конфликтными оригиналами и с конфликтными подделками, что суммарно составило 75% новых стимулов. Это привело к тому, что испытуемые ЭГ2 утратили доверие к смещению и перестали использовать этот (имплицитно усвоенный!) признак как подсказку при классификации стимулов.

Важным фактором, влияющим на эффективность решения задачи, является стратегия испытуемых. Испытуемые экспериментальных групп, обученные неявной подсказке, могли полагаться при выборе ответа на интуицию, испытуемые КГ должны были тщательно отыскивать релевантные признаки и как можно меньше ответов давать наугад. Мы полагаем, что ЭГ2, столкнувшись с противоречивыми стимулами, также в большинстве своем перешла на строгую аналитическую стратегию.

Наше постэкспериментальное интервью содержало не прямой вопрос о стратегиях принятия решения, который звучал следующим образом: «Как вы принимали решение, если не видели в купюре явных изменений?» В соответствии с вариантами ответа мы выделили три типа стратегий. К носителям «аналитической» стратегии мы отнесли испытуемых, которые ответили, что при отсутствии явных изменений всегда выбирали ответ «оригинал». «Интуитами» стали те, кто ответил, что принимали решение наугад. «Рефлексирующие» – испытуемые, принимавшие решение, предполагая соотношение оригиналов и подделок. Результаты подтверждают наше предположение, см. таблицу 4 (различия значимы по  $\chi^2$ ,  $\text{sig} = 0,000$ ).

Вернемся к описанным ранее результатам постэкспериментального интервью: количество испытуемых, заметивших смещение купюр, достоверно различалось в разных группах (ЭГ1–35%, КГ – 50%, ЭГ2–69%). Объяснить это явление можно в рамках теоретической модели механизма осознания В. М. Аллаhverдова (Аллаhverдов, 2000), опираясь на сформулированный им закон последствия

**Таблица 4**  
 Распределение испытуемых по типу стратегии (в %)

Тип группы	«Аналитики»	«Интуиты»	«Рефлексирующие»
ЭГ1	32	44	24
ЭГ2	62	34	4

неосознанного негативного выбора. Мы предполагаем, что на обучающей стадии введенная нами неявная закономерность усваивалась испытуемыми, но не осознавалась вследствие принятия специального решения о неосознании, как не соответствующая ожиданиям испытуемых. Напомним, что признак «смещение» является иррелевантным по отношению к вопросу о поддельности реальной денежной купюры. В соответствии с законом последствия при сохранении условий этот признак должен повторно не осознаваться, что и демонстрирует ЭГ1, а при изменении ситуации – как бы выскакивать в сознание. Действительно, ЭГ2, попав в конфликтные условия, начинает замечать смещение купюр не только чаще, чем ЭГ1, но и чаще, чем КГ, для которой смещение купюр является нейтральным.

### 3 Выводы

Основной вопрос, который мы формулировали перед началом исследования, заключался в том, насколько абстрактным является приобретаемое в ходе имплицитного научения знание и каковы возможности его переноса на новые объекты.

Большая часть полученных результатов поддерживает выдвинутые гипотезы. Нам удалось зарегистрировать эффект как положительного, так и отрицательного переноса имплицитных знаний на новые стимулы, что свидетельствует о достаточно высоком уровне абстрактности этого типа знаний. Однако некоторые наши предположения не подтвердились. Особенно это касается ЭГ2, успешность которой в конфликтных условиях, вопреки усвоенному имплицитному правилу, держалась на высоком уровне. Оказалось, что при значительном количестве конфликтных стимулов испытуемые перестают ориентироваться на неосознанно усвоенное правило и меняют свою стратегию с интуитивной на аналитическую (жесткое следование эксплицитному критерию). В результате они не только сохраняют высокий уровень эффективности, но и замечают неосознанный ранее иррелевантный признак, лежащий в основе усвоенной ими закономерности.

Подводя итоги, отметим, что наши результаты подтверждают ту точку зрения, согласно которой человек неосознанно усваивает достаточно сложные закономерности. Тем не менее, он не является «жертвой» или «марионеткой» в руках своего Когнитивного бессознательного (разве только в клинических случаях!), поскольку в ситуации рассогласования разных типов знаний способен изменить стратегию принятия решения и действовать не только благодаря, но и вопреки своему прошлому опыту.

## Литература

- Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. СПб., 2000.
- Berry D. C., Broadbent D. E. On the relationship between task performance and associated verbalisable knowledge // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1984. V. 36A. P. 209–231.
- Cleeremans A., Destrebecqz A., Boyer M. Implicit learning: News from the front // Trends in Cognitive Sciences. 1998. № 2. P. 406–416.
- Lewicki P., Hill T., Czyzewska M. Nonconscious acquisition of information // American Psychologist. 1992. № 47. P. 796–801.
- Reber A. S. Implicit learning of artificial grammars // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1967. № 6. P. 855–863.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВЕННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПУТЕМ ДИАГНОСТИКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ ПОЛУШАРИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ У СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Р. Ф. Сулейманов

Институт экономики, управления и права, г. Казань

## Введение

Предлагаемый подход определения качественных особенностей учебного процесса и педагогической деятельности основывается на экспериментальном материале, полученном на большой выборке испытуемых разных возрастов: от детей дошкольного возраста до студентов вуза (Сулейманов, 1991, 1996, 1997, 1998, 1999, 2001, 2002, 2007). Особенность данного подхода заключается в том, что мы

ориентируемся в оценке не на конкретные результаты (показатели формирования умений, навыков или показатели психического развития – памяти, мышления и др.), а на процессуальные характеристики. К ним относятся показатели функциональной асимметрии полушарий головного мозга (ФАП) и психоэмоциональных состояний (ПС) учащихся, учителей, студентов и преподавателей, диагностируемые на занятиях в течение учебного дня, недели, месяца и т.д.

Диагностика процессуальных характеристик позволяет оперативно корректировать процесс учебной деятельности. ФАП и ПС диагностировалось с помощью прибора «Активациометр» (Цагарелли, 2002, 2009).

Известно, что у правой функции левого полушария является абстрактно-логическое мышление, оперирование знаковой и словесной информацией, счет. Функцией же правого полушария – оперирование зрительными, обонятельными, тактильными (осозательными) и иными образами, эмоционально-образное и пространственное мышление. Диагностика психоэмоционального состояния определяет уровень возбуждения: пассивное бодрствование, активное бодрствование, чрезмерное возбуждение.

Использование экспресс-диагностики позволяет в течении 3–4 минут получить данные о ФАП и ПС у группы учащихся и преподавателя. Диагностика проводилась в начале и в конце каждого занятия. Учитывая среднее количество учащихся в одном классе примерно 25 человек и количество занятий в день, равное 5, получается в среднем за один день 10 измерений на одного ученика или 250 на весь класс. За неделю цифра составляет 1500 измерений. Результаты, полученные на одном занятии (лекции, семинаре), говорят о ситуативных особенностях учебного процесса. Интегральные же показатели результатов диагностики, проводимой в течение учебного дня, недели, месяца, информируют о типичных особенностях учебного процесса. Интерпретируя полученные данные, мы получаем информацию о качественных особенностях учебной деятельности отдельного учащегося, учебной группы, системы обучения в целом, а также об особенностях индивидуального стиля деятельности учащегося и преподавателя. Рассмотрим это подробнее.

## **1 Особенности учебной деятельности школьника, студента**

**1. Интерес к учению.** Мы определяем отношение обучающегося к занятию: положительное или отрицательное, равнодушное (вопрос о сформированности учебно-познавательного интереса нами

не рассматривается). Если психоэмоциональное состояние ученика, студента на занятии повысилось, значит, занятие было для него значимым, интенсивным и наоборот. Наши исследования показали, что для слабого и для сильного учеников один и тот же урок может иметь диаметрально различный интерес. Различными могут быть и мотивы учения.

Коррекционная работа начинается с выяснения причин низкого ПС. Чаще всего для сильного ученика причиной его низкого ПС является слишком легкий материал, а для слабого – слишком трудный. Первым учитель усложнял задания, предъявляя их дополнительно на карточках, вторым – помогал. Эксперименты показали, что за 5–8 уроков путем индивидуального подхода к ученикам удавалось повысить усвоение учебного материала у учащихся с 50% до 88%.

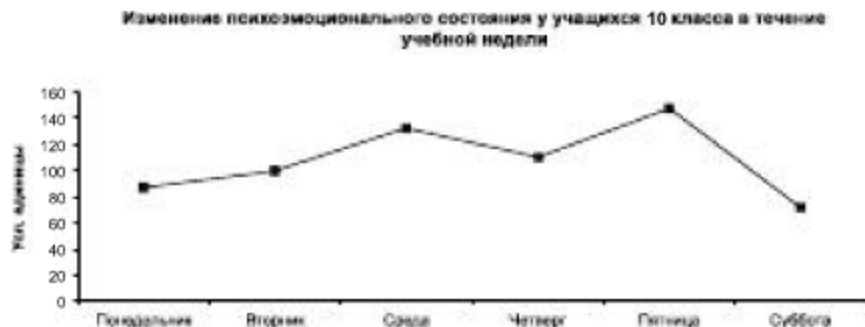
**2. Эмоциональная активность на уроке, занятии.** По показателям изменения ПС на уроке можно судить об эмоциональной активности учащегося, что, в свою очередь, свидетельствует о его познавательных предпочтениях. Повышение ПС на занятии свидетельствует об активности учащегося, а понижение ПС – о пассивности. Ситуативный показатель ПС позволяет судить о том, насколько интересным был урок, достаточно ли было возможностей для проявления умственной работоспособности, достаточно ли преподаватель создал условия для активной мыслительной работы, достаточно ли плотным в плане информации был урок.

Интегральный показатель ПС, полученный по данным ряда уроков, характеризует умственную работоспособность обучаемых как личностное образование, отражает уровень умственной организации. Интерпретируя интегральный показатель ПС, следует, однако, учитывать показатели успешности учебной деятельности. Например, высокий показатель ПС у слабого студента может объясняться его нервозностью из-за сложности учебных задач, цейтнота учебного времени, недовольства педагога и т. д.

Аналогично можно получить информацию о психоэмоциональном состоянии учащихся на каждый день в течение недели (см. рисунок 1).

Из рисунка 1 видно, что психоэмоциональное состояние учащихся имеет дугообразную кривую. Относительно низкое значение в понедельник подтвердило известную народную мудрость о том, что «понедельник – день тяжелый». Наши данные совпадают с данными, полученными на студентах университета при помощи анкетирования. В понедельник в 70 случаях из 100 наблюдались *усталость* и *сонливость*. Во вторник наблюдается незначительное доминирование таких состояний, как *сосредоточенность*, *бодрость*,





**Рис. 1.** Показатели психоэмоционального состояния учащихся 10 класса в течение недели (по средним данным)

активность. В среду и четверг около 90% опрошенных описывают свои состояния как *радость, активность, сосредоточенность*, т. е. преобладали положительно окрашенные состояния. Однако уже в пятницу преобладали такие состояния, как *усталось, сонливость, истощение, апатия*, и такие физиологические проявления, как *головная боль, резь в глазах и другие виды легкого недомогания*. В субботу наблюдается значительное доминирование отрицательных состояний (Прохоров, 2005).

**3. Качественные особенности учения.** Определяются по тому, каким преимущественно полушарием головного мозга мыслит обучающийся: левым (обеспечивающим абстрактно-логическое мышление), или правым (обеспечивающим эмоционально-образное мышление), или работа сопровождается межполушарной симметрией. На основе показателей активации полушарий можно судить о доминировании у учащегося в учебном процессе абстрактно-логического или эмоционально-образного мышления. Учитывая характер учебных задач, по ситуативному показателю активации полушарий можно судить об адекватности или неадекватности мыслительной деятельности учащегося на занятии.

По частоте и величине доминирования на занятиях преимущественно левого (ЛП) или правого (ПП) полушарий (деятельностно-стереотипный показатель) можно говорить о степени выраженности типа мыслительной деятельности. Эксперименты показали, что лишь 13–15% учащихся имеют ярко выраженный тип мыслительной деятельности (абстрактно-логический или эмоционально-образный). Остальные учащиеся в равной мере используют оба вида мышления. У них примерно одинаково работают и левое, и правое полушария головного мозга.

Сравнение двух классов: сильного (занимающегося по специальной авторской программе) и слабого (занимающегося по традиционной программе) показало, что в сильном классе на уроках значимо лидируют «левополушарные» учащиеся, их оказалось 50% от общего числа. В слабом классе «левополушарных» оказалось всего 13%. Одновременно наши данные подтверждают известный факт о том, что обучение в школе в основном связано с функционированием левого полушария головного мозга (с преимущественным задействованием абстрактно-логического мышления).

**4. Саморегуляция психического состояния.** Определяется умением ученика, студента быстро включаться в учебный процесс на уроке и быстро переключаться на отдых в перемену. Показателями включения в учебный процесс обучающегося является кривая роста ПС, а переключения на отдых – кривая спада, характеризующая возможность ученика или студента расслабиться, отдохнуть перед следующим занятием. Эксперименты показывают: у «успешных» учащихся кривая изменений ПС в течение учебного дня выглядит более рельефно (резкий подъем на уроках и не менее резкий спад на переменах), у слабо успевающих учащихся изменения менее значительные как на уроках, так и на переменах: многие слабо успевающие ученики однородно спокойны.

## **2 Особенности учебной деятельности класса, группы**

**1. Интерес учебной группы по отношению к уроку, занятию, предмету.** Об отношении учащихся к уроку, студентов к лекции, семинару можно судить по среднегрупповым показателям изменения ПС. Если тенденция к повышению ситуативного показателя ПС у большинства учащихся сохраняется на одних и тех же уроках, то это свидетельствует о личностной значимости изучаемого предмета, заинтересованности учащихся. В этом случае можно говорить о положительном примере интересного, насыщенного урока, другими словами, о состоявшемся уроке, полезном для всех учащихся. При этом мотивы могут быть разными.

**2. Эмоциональная активность учебной группы школьников, студентов.** Определяется по среднегрупповым показателям изменений ПС, произошедших у учащихся на уроке (ситуативный показатель), а также в течение учебного дня, недели, месяца (интегральный показатель). Сравнение сильного (занимающегося по специальной программе) и слабого (традиционного) классов показало преимущество первого: среднегрупповая активность ПС у них выше.

По интегральным показателям ПС можно судить о высокой, средней или низкой эмоциональной отдаче учащихся всего класса в целом. Так, сильный класс значительно превосходит слабый по интегральным показателям активности ПС, что говорит о значительно более высоком уровне умственной организации учащихся. Аналогичные процессы наблюдаются и у студентов. В частности, наши экспериментальные данные показывают, что к концу лекций практически по всем дисциплинам наблюдалось повышение психоэмоционального состояния студентов, что говорит об их эмоциональной активности на занятиях.

Интересны взаимосвязи ПС и предпочтительности изучаемых предметов. Выявлено, что на предпочитаемых предметах чаще наблюдается не повышение, а понижение психоэмоционального состояния. Об этом свидетельствует отрицательная корреляция между показателями уровня психоэмоционального состояния и предпочитаемыми предметами ( $r = -0,214$ ;  $p > 0,05$ ). Видимо, более предпочитаемые предметы не вызывают у учащихся эмоционального напряжения, воспринимаются ими спокойно. Менее же предпочитаемые предметы вызывают своеобразную защитную реакцию, связанную с повышением эмоционального напряжения. Поэтому для более точной интерпретации взаимосвязи показателей психоэмоционального состояния с качеством учебного процесса целесообразно учитывать фактор предпочтительности предметов.

Следует учитывать, что предпочтения предметов для нерадивых учащихся могут обуславливаться низкой требовательностью преподавателя, низкой плотностью информации, а для любознательных – высоким качеством преподавания. В последнем случае интерес к предмету совпадает с повышением уровня ПС, как, например, это наблюдалось у студентов-психологов на занятиях по общей психологии. Вместе с тем результаты исследования показали отсутствие взаимосвязи между ПС и предпочтениями по предмету «Высшая математика». Внимательное изучение этого факта позволило предположить, что высокий уровень ПС на занятиях связан с тем, что студентам приходится постоянно работать в напряженном ритме. А низкий уровень предпочтения связан с монотонной и напряженной работой, что не нравится многим студентам. В данном случае мы наблюдали неоптимальную учебную нагрузку, а вернее, ее перегрузку.

Кроме этого, предпочтение какого-либо предмета студентами зависит от того, использует ли преподаватель на занятиях по отношению к ним индивидуальный подход.

**3. Форма урока.** Результаты экспериментов показали, что одна и та же форма урока в сильном и слабом классах по-разному

отражается на ПС учащихся. Урок-лекцию лучше воспринимают «сильные» учащиеся (ПС на уроках растет), а урок-игру лучше воспринимают «слабые» (ПС повышается, а на уроках-лекциях – снижается). Здесь проявляются индивидуальные особенности сильных и слабых классов, которые необходимо учитывать при обучении. В частности, в сильном классе учащиеся в основном «левополушарные», а в слабом – «правополушарные» и с межполушарной симметрией.

**4. Качественные особенности обучения.** Обусловлены опорой процесса обучения либо на логико-вербальные методы, связанные с задействованием левого полушария головного мозга, либо на эмоционально-образные методы, с задействованием правого полушария. В целом, согласно нашим данным, в общеобразовательных школах доминирует обучение, основанное на логико-вербальных методах: у большинства учащихся к концу учебного дня доминирует левое полушарие головного мозга. Аналогичные данные получены и при исследовании студентов-психологов.

Интересны особенности обучения отдельным предметам. Например, оказалось, что на уроках музыки в некоторых общеобразовательных школах у большинства учащихся доминирует левое полушарие головного мозга. Анализ показал, что на занятии ученики в основном рассуждают о музыке. Учитель учит детей больше рассуждать о музыке, но не решает проблему развития эмоционально-образной сферы учащихся, не развивает способность чувствовать музыку, что связано с функционированием правого полушария. Данные результаты говорят о низкой эффективности избранного такими учителями метода развития детей, когда даже уроки музыки не развивают эмоционально-образную сферу.

**5. Индивидуальный стиль деятельности учителя, преподавателя.** Мы различаем особенности стиля деятельности учителя, связанные с функционированием ЛП или ПП головного мозга. Отсюда выделяем такие типы, как эмоциональный, логико-абстрактный и универсальный, предполагающий владение и первым, и вторым стилем. О стиле деятельности учителя можно судить по тому, как учитель умеет «заражать» учащихся чувствами (эмоциональный стиль), логикой (абстрактно-логический стиль). Эксперименты показали, что учитель, ведя в одном классе два предмета («Историю» и «Мой мир и я»), по-разному актуализировал мыслительные действия учащихся. На уроке истории учащиеся «работали» в основном левым полушарием (как и учитель), а на уроке «Мой мир и я» отмечалась тенденция к доминированию и у учащихся, и у учителя ПП головного мозга (разговор шел о счастье, любви). Обследование учи-

телей школы показало, что основную группу (более 80%) составляют учителя, владеющие обучением, основанным на логико-вербальных методах (логико-абстрактный стиль деятельности). Учителей с универсальным стилем оказалось лишь 5%.

**6. Качественные особенности системы обучения.** Характеризуются тем, как преимущественно распределяется учебная нагрузка на полушария головного мозга учащихся: ЛП, ПП или МС. Сравнивая два сильных четвертых класса (один из них обучался по системе Занкова, а другой – по традиционной методике), мы не нашли значимых различий ни в развитии интеллектуальных способностей, ни в способности действовать «в уме», ни в оценках по предметам. Однако диагностика ФАП головного мозга показала, что учащиеся занковского класса и на уроках, и на переменах были в основном «левополушарными», т. е. у них доминировало абстрактно-логическое мышление (у правшей). Однако этого не наблюдалось в классе с традиционным обучением. Система Занкова, задействуя левое полушарие головного мозга, выработала у учащихся привычку постоянно мыслить, «работать» левым полушарием. Это со временем привело к тому, что у большинства учащихся выработался «левополушарный» тип мыслительной деятельности (абстрактно-логический). Сравнивая классы через три года, мы наблюдали, что учащиеся занковского класса лучше воспринимают теоретический материал, лучше логически рассуждают, лучше успевают.

Описанные возможности подхода через диагностику процессуальных характеристик (ФАП и ПС) не исчерпывают всего многообразия в изучении учебно-воспитательного процесса. Естественно, работу в этом направлении необходимо продолжить. Несомненно, интерес будет представлять изучение корреляций процессуальных характеристик с личностными свойствами, что позволит более эффективно отслеживать, корректировать и прогнозировать качественные особенности воспитательно-образовательного процесса в общеобразовательных школах, училищах и вузах.

## Литература

Сулейманов Р. Ф. Два подхода к исследованию психических состояний: противостояние или взаимодействие // Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики: Материалы Третьей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Казань, Казанский государственный университет, 22–23 ноября 2007 г. Казань: ЗАО «Новое знание», 2007. С. 141–146.

- Сулейманов Р. Ф. Диагностика и коррекция психоэмоциональных состояний учащихся на уроках с целью оптимизации творческого процесса // Материалы III Всероссийской конференции «Практическая психология в школе (цели и средства)». СПб.: ГП «Иматон», 1998. С. 77–78.
- Сулейманов Р. Ф. Диагностика межполушарной симметрии – асимметрии учащихся как метод определения качественных особенностей процесса обучения // Материалы VI Всероссийской конференции «Практическая психология в школе». СПб.: ГП «Иматон», 2001а. С. 149–150.
- Сулейманов Р. Ф. Исследование деятельности субъектов учебного процесса с помощью прибора «Активациометр». Казань: Изд-во «Таглитат» Института экономики, управления и права, 2002.
- Сулейманов Р. Ф. Методика определения качественных особенностей образовательной среды путем диагностики функциональной асимметрии полушарий головного мозга и психоэмоциональных состояний // Материалы региональной научно-практической конференции / Отв. ред. А. И. Фукин. Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2001б. С. 127–130.
- Сулейманов Р. Ф. Оперативная диагностика межполушарной симметрии-асимметрии у учащихся (мальчиков и девочек) в процессе учебной деятельности // Материалы I международной конференции памяти А. Р. Лурии. М., 1997. С. 91–92.
- Сулейманов Р. Ф. Отслеживание процессуальных характеристик обучения учащихся как способ оценки качества подготовки учителя // Проблемы мониторинга качества образования: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Казань, 1999. С. 134–135.
- Сулейманов Р. Ф. Применение комплексной (системной) диагностики как один из путей предупреждения заболеваний школьников // Сборник материалов региональной научно-практической конференции «Тенденции и перспективы развития системы социально-психологической помощи в регионе». Казань, 2002. С. 125–127.
- Сулейманов Р. Ф. Психоэмоциональные состояния в процессе чтения с листа и восприятия музыкальных произведений // Искусство и эмоции: Материалы международного симпозиума. Пермь, 1991. С. 296–305.
- Сулейманов Р. Ф. Функциональная асимметрия полушарий головного мозга и психоэмоциональные состояния учащихся в процессе учебной деятельности // Диагностико-технологическое обеспечение преемственности в образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Йошкар-Ола: МГПИ, 1996. Ч. 1. С. 41–43.

## САМООБУЧЕНИЕ КОМАНД

*П. Л. Хасина*

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,  
г. Москва

Условия современной работы предъявляют трудовым коллективам высокие требования, особенно по части конкурентоспособности. Поэтому крупные компании не жалеют средств на постоянное обучение своих сотрудников новым знаниям и умениям, будь то повышение квалификации в своей специальности, обучение языкам или тренинги по тайм-менеджменту и эффективной коммуникации. Однако в настоящий момент приходится признать тот факт, что специально организованное обучение в отрыве от реальной работы дает не такие уж высокие результаты, так как программы обучения «не поспевают» за столь динамичными изменениями в экономике, политике и технологиях. Все это порождает проблему поиска новых способов организации обучения, которое бы отражало последние тенденции в той или иной сфере бизнеса.

Один из способов решения поставленной проблемы разрабатывается в рамках концепции самообучающихся организаций. В ее основе лежит мысль о том, что каждая компания или организация в состоянии обучаться. Под обучением понимаются не курсы повышения квалификации, а постоянное совершенствование – и каждого члена организации, и всей организации как единого организма. Таким образом, самообучающаяся организация – это та, которая постоянно учится на своем опыте и постоянно использует то, чему она учится.

Крупную систему невозможно изучать целиком. Для научного анализа необходимо вычленить ее структурно-функциональные единицы. Концепция самообучения применительно к организациям сосредоточивается на изучении таких подразделений организации, как команды.

В командах изначально заложен ресурс к развитию. Командная работа может быть описана по схеме обучения, основанного на опыте. Группа планирует свои действия, осуществляет их, отслеживает результаты и следствия, проводит рефлексивный анализ, а затем планирует дальнейшие шаги.

Эффективность решения задач командой зависит не только от актуальной (т. е. наличной) способности к решению задач, но и от того, насколько команда в состоянии обучаться в процес-

се осуществления самого этого решения. При этом имеются в виду быстрота обучения, повышение качества решения и возможность решения более сложных задач.

Первоочередной задачей является выявление факторов, способствующих самообучению команд. Среди таких факторов можно выделить условия работы команды, индивидуальные особенности ее членов, ее структурные особенности. В этом контексте особую актуальность приобретает самообучение команд, связанное, в частности, с таким их параметром, как степень однородности ролевого состава, а именно гомо- и гетерогенность ролевого состава команд.

В проведенном нами исследовании изучалась способность команд к самообучению в зависимости от их ролевого состава.

Полученные в ходе исследования результаты говорят о том, что гетеро- и гомогенные команды обучаются качественно по-разному. Обучение гомогенных команд характеризуется равномерностью и постепенностью. Приобретая опыт, они повышают свою эффективность. Напротив, в результатах гетерогенных команд виден «эффект потолка». Это проявляется в том, что в начале работы они показывают высокий результат, а далее их продуктивность снижается. Можно сказать, что они обучаются с первой секунды, а дальше уже не развиваются.

## Литература

- Арджирис К. Организационное научение. М.: Инфра-М, 2004.
- Белбин Р. М. Команды менеджеров. М.: Аспект-Пресс, 2003.
- Донцов А. И., Дубовская Е. М., Жуков Ю. М. Группа–коллектив–команда. Модели группового развития // Социальная психология в современном мире / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. М.: Аспект-Пресс, 2002.
- Жуков Ю. М. Идеология практика тренинга. Событийная основа опыта // Методы практической социальной психологии / Под ред. Ю. М. Жукова. М.: Аспект-Пресс, 2004.
- Жуков Ю. М., Павлова Е. П., Журавлев А. Л. Технологии командообразования. М.: Аспект-Пресс, 2008.
- Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. 2-е изд. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003.
- Сенге П. и др. Танец перемен. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2004.



**ВЫЯВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
(НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ  
СТРУКТУРЫ ОБЪЕКТОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ)**

*Н. В. Целкова, А. Н. Иноземцев, Н. А. Тушмалова*

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,  
г. Москва

## **Введение**

«Пытливая, ищущая мысль человека, проникая со все возрастающей страстью и успехом в глубины мироздания, познает материальный мир в его бесконечности...» (Рубинштейн, 2003, с. 44). Эта «пытливая, ищущая мысль» ставит перед учеными одну из сложнейших проблем: каким образом человек способен мыслью «проникать в глубины мироздания», что лежит в основе его психической деятельности? Один из ведущих специалистов в области познания С. Л. Рубинштейн писал: «Основным способом существования психического является его существование в качестве процесса, в качестве деятельности. Это положение непосредственно связано с рефлексорным пониманием психической деятельности, с утверждением, что психические явления возникают и существуют лишь в процессе непрерывного взаимодействия индивида с окружающим его миром...» (Рубинштейн, 2003, с. 230).

Анализ трудностей, возникающих при выявлении механизмов работы мозга, показал, что решающее значение при этом имеет то, что объектом исследования является система, осуществляющая информационную деятельность. Переработка информации связана со способностью человека строить отображения реальной действительности и преобразовывать их. При исследовании механизмов работы мозга исследователь должен выявить информационные механизмы человека, который сам строит отображения и в связи с этим изменяет свое поведение.

Взаимодействие человека с внешним миром ставит перед ним сложную задачу. Объекты исследования представляют собой сложную систему взаимодействий, которые порождаются отношениями между их компонентами. Отношения не функционируют изолированно, они образуют сложные системы, в которых возникают качественно новые явления. При этом системы отношений не проявляются во вне в «чистом виде», а в виде конкретных проявлений.

Спецификой сложных объектов является и то, что они воплощают в своей организации комплексы частных «проявлений» различных общих законов и в то же время реализуют целостный процесс, приводящий к определенным результатам.

## **1 Принципы построения теории структурно-информационных многоуровневых организаций**

Трудности, связанные со сложной организацией мозга, приводят к необходимости построения специальной абстрактной системы и разработке средств формального описания идеальных объектов, которые использует человек в процессе мышления. Один из вариантов абстрактной системы – теория структурно-информационных многоуровневых организаций (теория СИМО) – был создан на кафедре высшей нервной деятельности биологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова А. В. Напалковым с сотрудниками (Напалков, Целкова, 1974; Напалков и др., 1988). В качестве элемента в теории было принято элементарное взаимодействие: «действие–сигнал». Между такими элементами устанавливались элементарные отношения: порядка, взаимодополнения, взаимоисключения. Из таких элементарных структур создавались сложные композиции. Такие структуры могли иметь многоуровневую организацию, когда один элемент структуры более высокого ( $i+1$ )-го уровня мог быть заменен некоторым множеством структур более низкого  $i$ -го уровня. Для установления соответствия между структурами  $i$ -го и  $(i+1)$ -го уровней обычно используются специальные процедуры.

Идеальные объекты представляют собой системы отношений и пустые «места» (локусы) как места приложения отношений. Локусы можно заполнять конкретной информацией, и тогда формируется конкретизированная структура, в которой может быть осуществлено взаимодействие.

Для решения проблемы выявления информационных механизмов работы мозга была разработана методика, основанная на построении идеальных моделей взаимодействия человека с объектами внешнего мира, которые позволяли абстрагироваться от всех частных, «маскирующих» свойств и выделять основной процесс переработки информации в «чистом виде».

## **2 Методика проведения экспериментов**

На основе этой методики была разработана методика исследования механизмов взаимодействия школьников с многоуровневым

объектом (Целкова, Тушмалова, Казакова, 1994). Ставилась цель изучить процесс перехода от конкретных закономерностей к абстрактным. При этом хотелось начать исследование механизмов как можно ближе к истокам этого процесса: мы работали с младшими школьниками. Все данные говорили об отсутствии механизмов самостоятельного перехода к абстрактным закономерностям в этом возрасте. Однако мы решили проверить, так ли это. Эксперименты проводились на школьниках младших классов (1–3 класс). В опытах участвовало 107 учеников. Всех испытуемых отличал живой интерес к решению задач, стремление к самостоятельному решению. И даже если в начале эксперимента ребенок пугался трудностей решения задач, то в ходе решения, поверив в свои силы, он с увлечением продолжал поиск. Дети играли роль исследователей.

В экспериментах А. Н. Иноземцева (Воронин, Иноземцев, 1977) было показано, что у младших школьников формирование условной связи «действие–сигнал» основано на содержательном характере задачи: «кнопка – включение лампы». Абстрактная форма эксперимента не приводит к выработке такой связи. Основываясь на этих выводах, мы в дальнейших экспериментах использовали также конкретное выражение связи: «отсылка приглашения – приход зверька». Роль приглашений у нас выполняли карточки с номерами, роль зверей – карточки с изображением зверей. Для того чтобы послать приглашение, испытуемый должен был класть карточку-приглашение на специальный желтый квадрат. Однако, в отличие от экспериментов А. Н. Иноземцева, в наших задачах объект исследования имел более сложную структуру. Приглашение зверька, задаваемого экспериментатором как сигнал, что задача решена, возможно было только после того, как были приглашены два другие зверька, причем важен был порядок их приглашения. Кроме того, наличие четвертого зверька препятствовало появлению второго зверька в цепи зверей, приводящих к появлению целевого зверя. Вместе с тем этого мешающего зверя можно было прогнать, послав ему специальную карточку. Учитывая сложность выработки у младших школьников связи «действие–сигнал», мы не ставили перед испытуемым задачу выработки связи «приглашение – приход зверя», а сами «озвучивали» и «визуализировали» эту связь. После того как на какое-либо приглашение приходил зверь, испытуемому говорили: «Вот видишь: на твое приглашение пришел вот этот зверь. А чтобы ты помнил(а), что на это приглашение пришел этот зверь – поставь свое приглашение около этого зверя». Таким образом, чтобы обеспечить возможность решения более сложной задачи, мы максимально упрощали предшествующие этапы решения.

Для формирования абстрактной закономерности испытуемому предъявлялось три объекта исследования, имеющих одну и ту же систему отношений (см. выше), причем конкретные звери и номера приглашений во всех трех объектах были разные. Для упрощения процесса выявления абстрактной закономерности в объект были введены ее компоненты: цвет квадратов, на которые помещались конкретные звери, и соответствующие им цвет номеров приглашений и цвет номеров, устраняющих зверей. Ребенка ставят в ситуацию, когда ему объясняют только, как он может осуществлять взаимодействие с объектом, о самом объекте ему ничего не сообщается, всю информацию он может получить только в процессе взаимодействия. На первом этапе исследования испытуемому просили научиться приглашать определенного экспериментатором зверя: третий зверь в цепи зверей и определить правило, по которому он приходит (частное правило). На втором этапе, после того как испытуемый исследовал два или три объекта и выявил частные правила, ему предлагают сравнить эти частные правила и выявить общее правило, которое позволит решать любые задачи для всех трех объектов.

### **3 Описание информационного механизма выявления абстрактной структуры**

После того как испытуемому прочитана инструкция, в которой задана конкретная цель (пригласить лося), он начинает перебор всех приглашений в случайном порядке. Поскольку его просят пригласить зверя, то карточку для удаления зверя он не использует, однако в процессе перебора приглашений он обычно приглашает зверя, который запрещает приглашение нужных зверей. Возникает неразрешимая ситуация. Выйти из нее испытуемый обычно не способен до тех пор, пока экспериментатор не обратит его внимание на карточку для удаления зверя. Включив эту карточку в перебор, испытуемый достигает цели. В результате, по просьбе экспериментатора, он формулирует правило. Сначала оно очень простое: «Лось приходит по пятерке»; «Лося можно пригласить по цифре пять, но надо прогнать того зверя, который... цифрой два», «Если волка убрать, то по пятерке можно лося пригласить». Экспериментатор предлагает проверить это правило. Поскольку правило ошибочное – оно не позволяет пригласить нужного зверя. В результате нескольких проверок своих предположений испытуемый формулирует правило, включая в него всех зверей, которых он пригласил или прогнал перед тем, как сумел пригласить лося: «Сначала приглашу мангус-

та, потом – волка, потом прогоню волка и приглашу зайца, а потом придет лось»; «Лось – это последний. Первый – мангуст, потом – заяц, потом – волк, потом уже лось». Правило не оптимально, но испытуемые не ставят себе задачу проверить, оптимально ли правило. И только просьба экспериментатора проверить, все ли нужны приглашения, приводит к выявлению оптимального пути. Правда, 9 детей самостоятельно нашли оптимальный путь.

После выявления первого частного правила экспериментатор предлагает второй объект исследования. Отношения в объекте сохраняются, и только конкретные звери и номера приглашений меняются. Интересно, что дети уже пользуются при поиске пути приглашения целевого зверя выявленными в первом объекте отношениями. После того как выявлено второе правило, на вопрос экспериментатора «Похожи ли эти правила?» испытуемые либо отвечают: «Да, чуть-чуть», «Немного похожи», – либо даже говорят: «Правило такое же», – однако самостоятельно сформулировать общее правило они не могут. После выявления частного правила во втором объекте испытуемым предлагали третий объект. После выявления частного правила экспериментатор вновь задает испытуемому вопрос об общем правиле. И вновь этот вопрос оказывается трудным для испытуемых. Только 11 человек сумели сформулировать самостоятельно общее правило. Важно отметить, что все дети, которые сумели выявить хотя бы два частных правила, сумели с незначительной помощью экспериментатора вывести общее правило.

Следует отметить и еще одну особенность мышления школьников младшего школьного возраста, которую отмечал уже А. Н. Иноземцев (Воронин, Иноземцев, 1977): необходим длительный период времени, чтобы системы отношений синтезировались в единую структуру. Как только ребенок переходит от отношений цепи, ведущей к цели, к отношениям запрета осуществления этой цепи, так он «забывает» об отношениях цепи, и, наоборот, при переходе от запрещающих отношений к отношениям порядка также происходит потеря первых. Данная методика позволяет обучать процессам синтеза.

В результате проведенных экспериментов удалось выявить информационный механизм исследования объектов, имеющих многоуровневую структуру. В основе этого механизма лежит процесс построения гипотез о путях достижения необходимых сигналов, создания плана проверки этих гипотез в эксперименте, осуществления этого плана и формирования вывода о правомерности этих гипотез. Гипотеза представляет собой конкретную структуру, относительно которой предполагается, что ее осуществление позволит получить необходимые исследователю сигналы.

### 3 Заключение

В данной методике реализована многоступенчатая структура экспериментов, начиная от полного самостоятельного решения задач и самостоятельной постановки подзадач и кончая возможностью вынесения мыслительных действий по решению задач во внешний план. Возможность перехода с одной ступени сложности на другую позволяет последовательно развивать механизмы формирования и использования многоуровневой системы моделей в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка.

Перед нашей школой встает задача развития творческих способностей наших детей. Эту задачу невозможно решить без развития природных механизмов мышления ребенка. К сожалению, эта задача, если и решается в школе, то лишь частично и только благодаря высокому профессионализму и таланту учителя. Природные механизмы мышления ребенка связаны с непосредственным взаимодействием с объектами исследования. Наши эксперименты показывают, что такие механизмы у ребенка развиты недостаточно. Однако мы рассмотрели лишь простейшую задачу. Проблема развития механизмов творческого мышления может быть решена только на основе реализации целостной программы, включающей такие разделы, как развитие механизмов синтеза структур; развитие механизмов перехода с более низких уровней информационных структур на более высокие уровни; развитие механизмов перехода с более высоких уровней на конкретный уровень (восхождение от абстрактного к конкретному); развитие механизмов формирования понятий; развитие механизмов восприятия; развитие механизмов прогнозирования. Все эти задачи можно решить на основе использования теории структурно-информационных многоуровневых организаций и реализации процесса взаимодействия школьников с такими организациями разной степени сложности.

### Литература

- Воронин Л. Г., Иноземцев А. Н. Возрастные особенности взаимодействия сигнальных систем в процессе решения формально-логических задач // Доклады АН СССР. 1977. Т. 237. № 3. С. 735–738.
- Напалков А. В., Целкова Н. В. Информационные процессы в живых организмах. М., 1974.
- Информационные механизмы работы мозга. М., 1988.

*Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. Серия «Мастера психологии».

*Целкова Н. В., Тушмалова Н. А., Казакова Л. М.* Исследование закономерностей обучения и памяти в условиях многоуровневой организации среды // Вестник Московского университета. 1994. Сер. 16. Биология. № 4. С. 18–24.





## Раздел 7

# РОЛЬ ДИСКУРСА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

### СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ДИСКУРСЕ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*К. И. Алексеев*

Институт психологии РАН, г. Москва

**В** социальной психологии разработаны положения о социальном влиянии и воздействии группы на индивида. В настоящей работе для анализа речевого воздействия в дискурсе религиозных организаций мы будем использовать ВІТЕ-модель Стивена Хассена, центральным понятием которой является «контроль сознания» (Хассен, 2003). ВІТЕ-модель представляет собой руководство по распознаванию, пониманию и объяснению аспектов контроля сознания: Behavior – поведение; Information – информация; Thoughts – мысли; мышление; Emotions – эмоции. Согласно Хассену, термин «контроль сознания» связан с определенным набором методов и методик, влияющих на то, как человек думает, чувствует и действует (например, гипноз или блокирование мышления). Отметим, что в таком понимании понятие контроля сознания практически совпадает с понятием психологического воздействия, которое в соответствии с определением, представленным, например, в работе В. В. Латынова, предполагает «такое поведение человека или группы лиц, которое имеет целью (или следствием) изменение поведения, когнитивной и эмоциональной сфер другого человека (группы людей)» (Латынов, 2011).

Контроль сознания может иметь разную степень выраженности – от слабого до сильного. Критерием результативности его приме-

нения является изменение смысловой и ценностной сфер личности. Как пишет Хассен, в особо тяжелых случаях такая трансформация приводит к психическому расстройству, определенному в диагностическом справочнике Американской психиатрической ассоциации DSM-IV как нетипичное диссоциативное расстройство. В определении этого расстройства использованы слова *культы* и *промывание мозгов* (Хассен, 2003, с. 100, 152). При этом, подобно множеству видов знания, контроль сознания в своей основе не является ни добром, ни злом. Он становится разрушительным, когда с его помощью подрывается способность человека думать и действовать независимо, т. е. критичность мышления (там же, с. 81).

Мы рассмотрим вопрос о применении методов контроля сознания в дискурсе религиозной организации Свидетелей Иеговы. Автор ВІТЕ-модели отмечает в этой связи: «Не все понимают, что Свидетели Иеговы отвечают критериям культа, применяющим контроль сознания. Пока бывшие члены этой группы не просветили меня, я также не предполагал, что это так» (Хассен 2003, с. 241–242). Однако такой вывод был сделан им на основании единичных опросов отдельных людей, и поэтому может рассматриваться только лишь как гипотеза. В нашей работе мы проверим эту гипотезу с помощью метода дискурс-анализа. Материалами для исследования служили печатные издания этой организации: книги и журналы («Сторожевая Башня», «Пробудитесь!»). По результатам анализа реконструировались нормы поведения, получения информации, мышления и эмоционального отношения, которые организация предписывает своим членам. Мы опирались на индикаторы контроля сознания, содержащиеся в ВІТЕ-модели (2003, с. 86–88).

### *1. Контроль поведения*

- 1 Регулирование физической реальности индивида: где, как, с кем живет и общается член группы; какую одежду и прическу он носит, какие выбирает цвета; какую пищу ест, что пьет, что именно предпочитает и отвергает в своем питании; сколько времени дается человеку на сон; финансовая зависимость; минимум или полное отсутствие времени на досуг, развлечения, отпуска и каникулы.
- 2 Основное время обязательно посвящается усвоению доктрины организации и групповым ритуалам.
- 3 Индивидуализм не одобряется, преобладает «групповое мышление».
- 4 Жесткие правила и предписания.

## *II. Информационный контроль*

- 1 Доступ к некультовым источникам информации сведен к минимуму или запрещен: книги, статьи, газеты, журналы, телевидение, радио; общение с бывшими участниками; поддерживается такая загруженность адептов, чтобы у них не оставалось времени на обдумывание и проверку чего бы то ни было.
- 2 Разделение информации на части и создание барьеров между ними, оппозиция аутсайдеров и посвященных: нет свободного доступа к информации; информация варьируется на разных уровнях и в различных подразделениях внутри пирамиды.
- 3 Широкое использование информации и пропаганды, созданной в рамках культа: информационные бюллетени, журналы, газеты и дневники, аудио- и видеозаписи, другие средства информации; искаженные цитаты, вырванные из контекста формулировки из некультовых источников.
- 4 Необходимость в повинности и зависимости.

## *III. Контроль мышления*

- 1 Установка на усвоение доктрины группы как истины: принятие групповой схемы реальности как непосредственной реальности (схема=реальность); черно-белое мышление; Добро против Зла, Мы против Них.
- 2 Использование «передернутого» языка (например, «мыслетормозящих клише») с целью урезать сложные переживания до тривиального «птичьего языка».
- 3 Поощрение только «хороших» и «правильных» мыслей.
- 4 Отказ от разумного аналитического мышления и конструктивной критики. Никаких критических вопросов о лидере группы, ее доктрине и политике, которые признаются единственно правильными.
- 5 Отвержение альтернативных систем верований, которые не признаются законными, хорошими или полезными.

## *IV. Эмоциональный контроль*

- 1 Манипулирование эмоциональным спектром личности и его сужение.
- 2 Чрезмерная эксплуатация чувства вины: личностная вина (ты не живешь в соответствии со своим потенциалом; твоя семья, твое прошлое, твои привязанности, твои мысли, чувства, поступки), социальная вина, историческая вина.
- 3 Чрезмерная эксплуатация чувства страха: боязнь мыслить независимо; боязнь «внешнего» мира; боязнь врагов; боязнь по-

- терять свое «спасение»; боязнь покинуть группу или оказаться в положении, когда группа тебя избегает; боязнь неодобрения.
- 4 Индоктринация фобий: внушение иррациональных страхов, связанных с уходом из группы или с сомнениями в авторитете лидера. Человек, чье сознание контролируется, не может представить будущую реализацию своих потенциальных возможностей вне группы: нет счастья или удовлетворенности вне группы; уход из группы повлечет за собой страшные последствия; старательное уклонение от общения с теми, кто осмелился уйти; страх перед тем, что тебя отвергнут друзья, члены группы и семья; никогда не может быть оправданных причин для выхода из культа.

Мы сосредоточим свое внимание на двух аспектах норм, предписываемых организацией Свидетелей Иеговы своим членам: это, во-первых, нормы и правила семейной жизни; а во-вторых, нормы отделения от мира. Важность нормы отделения от мира определяется тем, что при функционировании изолированного сообщества возникает «социальный коллапс»: внешние связи группы ослабевают, группа замыкается сама на себя, а ее члены общаются исключительно друг с другом. При этом член такой группы теряет способность к критическому осмыслению действительности (Майерс, 1997, с. 340–346).

Приведем теперь конкретные способы реализации этих норм – и начнем с описания детально разработанных норм и правил семейной жизни.

Позиция организации Свидетелей Иеговы по вопросам семьи и брака следующая: брак является Божьим устройством, поэтому его следует оценивать исключительно положительно. Бог также установил, какие отношения должны быть между мужем и женой (жена должна повиноваться мужу) и между родителями и детьми (дети должны подчиняться родителям).

Организация признает возможность раздельного жительства супругов и расторжения брака. Основаниями для раздельного жительства являются: отсутствие средств к существованию по вине одного из супругов; проявление крайней жестокости одним супругом в отношении другого; постоянное побуждения супруга нарушить повеления Бога. Единственным основанием для развода является супружеская неверность.

Организация Свидетелей Иеговы устанавливает для своих членов следующие нормы поведения: предписывает вступать в брак один раз и на всю жизнь; предписывает соблюдать установленные Богом нормы отношения между супругами (жена должна подчиняться мужу, а муж должен подчиняться Христу) и между родите-

лями и детьми (дети должны повиноваться родителям); предписывает сохранять брак.

Организация Свидетелей Иеговы предписывает своим членам последовательно придерживаться нормы сохранения брака («улаживать разногласия, а не уклоняться от их разрешения»). В своих текстах организация рассматривает большое количество гипотетических ситуаций, в которых могут возникнуть разногласия между членами семьи (между супругами, между родителями и детьми). В таких ситуациях у члена организации возникает конфликт норм поведения – т. е. предписанные нормы поведения противоречат друг другу. Например, муж решительно возражает против того, чтобы жена (член организации) посещала встречи собрания. Жена должна повиноваться мужу, но в то же время она должна и посещать встречи собрания. В случае такого конфликта организация Свидетелей Иеговы подчеркивает, что за его разрешение несет ответственность член организации, а со своей стороны рекомендует «быть уравновешенной», т. е. учитывать интересы и семьи, и собрания.

Постановку вопросов о раздельном жительстве или расторжении брака организация Свидетелей Иеговы рассматривает как крайние меры, когда все средства для совместного жительства или продолжения брака уже исчерпаны. Их решение она оставляет на усмотрение своих членов, снимая с себя ответственность за их конкретные решения и последствия этих решений.

Такую же позицию организация Свидетелей Иеговы занимает и в отношении намеренно бунтующих детей – постановка вопроса о лишении бунтаря общения рассматривается как крайняя мера, решение о ее применении член организации должен принять самостоятельно.

Отметим, что при столь детально разработанных правилах семейной жизни член организации фактически лишается необходимости самостоятельного принятия решений – достаточно просто придерживаться предписываемых организацией правил. Область самостоятельного принятия решений тоже четко определена – она представляет собой достаточно узкий круг ситуаций. Именно эти обстоятельства и говорят о применении организацией Свидетелей Иеговы контроля сознания своих членов.

Перейдем теперь к рассмотрению норм отделения от мира, предписываемых организацией своим членам. Позиция организации по вопросам отношения к остальному миру является следующей: организованное человеческое общество вне видимой организации Бога (т. е. организации Свидетелей Иеговы) находится под властью Сатаны. Следовательно, это общество необходимо оценивать, без-

условно, отрицательно. Однако истинный христианин, хотя и живет в мире Сатаны, не является его частью.

В отношении к остальному миру организации Свидетелей Иеговы входит и ее противопоставление себя этому миру: организация противопоставляет себя всему остальному миру, оценивая себя положительно, а весь остальной мир – отрицательно. Важно отметить, что организация проводит различие между миром (некоторой организованной структурой) и людьми, которые живут в этом мире, и по-разному определяет свое отношение к миру и людям: мир оценивается, безусловно, отрицательно, а люди – безусловно, положительно.

Организация Свидетелей Иеговы устанавливает для своих членов следующую основную норму поведения: предписывается не принимать участия в делах этого мира (отделение от мира). Эта общая норма конкретизируется целым рядом предписаний. В их числе: предписание не принимать участия в политической жизни общества; не отмечать и не праздновать установленные светские и церковные праздники; ограничить информацию, поступающую из внешнего мира (книги, статьи, газеты, журналы, телевидение, радио); ограничить участие в индустрии потребления и развлечения; ограничить общение с людьми, не являющимися членами организации Свидетелей Иеговы.

Таким образом, организация Свидетелей Иеговы ограничивает жизнь своих членов только участием в деятельности организации. При этом она предписывает подчинение и преданность организации и ее руководству, в том числе предписывает принятие исправительных мер.

В целом применение ВІТЕ-модели при анализе дискурса организации Свидетелей Иеговы позволяет выделить следующие нормы поведения, получения информации, мышления и эмоционального отношения, которые организация предписывает своим членам.

- 1 В плане контроля поведения – это, во-первых, регулирование физической реальности индивида: с кем живет и общается член организации и минимизация времени на досуг, развлечения, отпуска и каникулы; во-вторых, обязательное посвящение основного времени усвоению доктрины организации и групповым ритуалам.
- 2 В плане информационного контроля широко используются информация и пропаганда, созданная в рамках организации, и избирательный доступ к альтернативным источникам информации (телевидение, радио, газеты, журналы, книги, статьи и т. п.), предписывается также необходимость в повиновении и зависимости.

- 3 В плане контроля мышления используется черно-белая схема реальности (Добро против Зла, Мы против Них), предписывается отказ от критичности мышления в отношении организации и ее руководства, поощряются только «хорошие» и «правильные» мысли. Также не признаются никакие альтернативные системы верований.

Таким образом, вопрос о применении методов контроля сознания в деятельности организации Свидетелей Иеговы получает положительный ответ. Вопрос о последствиях применения таких методов для члена данной организации не может получить ответа в рамках настоящего исследования, поскольку требует детального психологического изучения ее членов. Центральными вопросами такого изучения должны стать вопросы о трансформации смысловой и ценностной сфер личности членов организации и сохранности у них критичного мышления и самостоятельного поведения.

Подводя итоги анализа дискурса такой религиозной организации, как Свидетели Иеговы, наметим перспективы дальнейших исследований проблемы психологического воздействия в деятельности объединений разного рода. Дискурс-анализ позволяет выделить те нормы и правила поведения члена организации, которые в явном виде сформулированы и зафиксированы в печатных изданиях. Однако важную роль играют также и неписанные правила и нормы, существующие на уровне непосредственного их исполнения. Для их исследования необходимо использовать методы наблюдения и опроса, программу которых можно составить, исходя из перечисленных в ВИТЕ-модели индикаторов контроля сознания. Отметим также, что ВИТЕ-модель может быть использована для анализа деятельности не только религиозных, но и других организаций (например, политических или экономических). Так, индикаторами контроля сознания в политической сфере являются: контролирование прессы, недопущение свободных собраний и выборов, отсутствие механизмов по предотвращению злоупотреблений со стороны власти. Наличие таких индикаторов позволило С. Хассену утверждать, что бывший Советский Союз являл собой типичный пример политического культа (Хассен, 2003, с. 50).

## Литература

Латынов В. В. Системно-динамическая модель психологического воздействия // Психологическое воздействие: механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой. М., 2011.

Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997.

Хассен С. Освобождение от психологического насилия. СПб., 2003.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ С ЕГО АКТИВНОСТЬЮ В ИНТЕРНЕТЕ**

*Г. М. Сордия, Н. А. Алмаев*

Институт психологии РАН, г. Москва

### **Введение**

Всемирная виртуальная сеть Интернет, уже начиная с конца 70-х годов, а в нашей стране с середины 90-х годов, активно изучается психологами. Накоплено достаточно много эмпирических результатов исследований. Основная проблематика этих исследований сводится к изучению того, как сеть Интернет влияет на самого пользователя (Бабаева, 2000; Кожевникова, 2006; Сордия, 2006) каким образом можно использовать виртуальное пространство для исследований (Войскунский, 2002; Жичкина, 2000) что такое «интернет-зависимость», каковы механизмы ее формирования и развития (Асмолов, 2004; Войскунский, 2001; Холмс), гендерные различия в мотивации использования (Арестова и др., 2000, Жичкина, 2001, Мышенкова, 2000) и др. Весьма интересным и недостаточно изученной проблемой является влияние личностных характеристик пользователя на его активность в виртуальной сети. Целью исследования стало комплексное изучение личностных и когнитивных характеристик интернет-пользователя, влияющих на его активность в виртуальной сети.

### *Гипотезы исследования*

- 1 Существуют личностные характеристики, влияющие на характер активности пользователя в Интернете.
- 2 Личностные характеристики пользователя, влияют на характер его активности в Интернете.
- 3 Личностные характеристики, влияющие на характер активности пользователя в Интернете, зависят от пола и социально-демографических характеристик.
- 4 Когнитивные характеристики пользователя влияют на характер активности пользователя в Интернете.

В данной статье более подробно остановимся на личностных характеристиках пользователя, определяющих характер активности в сети Интернет.



## 1 Испытуемые и методы исследования

В исследовании приняло участие 223 испытуемых. Из них 91 – мужчины (средний возраст – 31 год) и 132 – женщины (средний возраст – 27 лет) в возрасте от 18 до 60 лет. Группа испытуемых состояла из представителей различных профессий, с различным уровнем образования (не ниже полного среднего). Для отделения активных пользователей от неактивных использовалась специально разработанная анкета. Для комплексного изучения личности использовался опросник структуры характера и темперамента Р. Клонинджера (ТСИ-140), адаптированный Н. А. Алмаевым и Л. Д. Островской (Алмаев, Островская, 2005). Для изучения активности пользователей в Интернете нами была разработана оригинальная анкета. В нее входили вопросы, касающиеся значимости сети Интернет для пользователя, времени, которое пользователь проводит во всемирной сети, чувств и эмоций, связанных с работой и времяпрепровождением в Интрнете.

Данная методика в совокупности с личностным опросником направлена на получение психологического портрета интернет-пользователя, оценку его мотивации при использовании сети Интернет.

## 2 Результаты и их обсуждение

Данные, полученные в корреляционном исследовании, позволяют сопоставить данные анкеты пользователя, опросника Р. Клонинджера и оценить следующие характеристики: структуру личностных характеристик пользователя и активности использования Интернета.

Результаты корреляционного анализа структуры личностных черт и активности использования Интернета представлены в таблицах 1–5.

Рассматривая результаты, представленные в таблице 1, можно заметить, что интернет-зависимость (показатели: отговорки для продолжения пребывания в Интернете, восприятие времени пребывания в Интернете) положительно связана со значением интегральной шкалы «избегание опасности» (ИО Z), по опроснику Клонинджера. Страх при работе в Интернете отрицательно коррелирует со шкалой «зависимостью поощрения» (ЗП Z). Жизнь без Интернета и навыки владения Интернетом отрицательно коррелируют с интегральной шкалой «Кооперативность» (К Z). В целом по группе можно сделать вывод о том, что интернет-зависимость может развиваться у людей с высоким уровнем тревожности, необщительных и менее социально устроенных в реальной жизни (Сордия, 2006).

Таблица 1

Корреляции анкеты пользователя Интернета  
со значениями опросника Клонинджера (группа в целом)

	ИО Z	ЗП Z	К Z
Отговорки для продолжения пребывания в Интернете	0,16		
Восприятие времени пребывания в Интернете	0,17		
Страх при работе в Интернете		-0,16	
Жизнь без Интернета			-0,15
Навыки владения Интернетом			-0,14

Таблица 2

Корреляции анкеты пользователя Интернета  
со значениями опросника Клонинджера (группа в целом)

	(ИО1) тревога о буду- щем	(ИО2) страх не- опреде- ленности	(ИО3) застенчи- вость с чужими	(ИО4) со- матопси- хическая хрупкость
Состояние при работе в Интернете (напряженность)	0,14	0,14		
Зависимость от Интернета (общая)			-0,15	
Зависимость от Интернета лично у пользователя				0,19
Отговорки для продолжения пребывания в Интернете		0,18		0,16
Восприятие времени пребывания в Интернете		0,17		0,17
Изменение уровня тревожности		0,14		

В таблице 2 представлены значимые корреляции анкеты пользователя и субшкал по опроснику Клонинджера. Состояние при работе в Интернете положительно связано с субшкалой «Тревога о будущем» и «Страхом неопределенности». Зависимость от Интернета отрицательно коррелирует с субшкалой «Застенчивость с чужими». Отговорки для продолжения пребывания в Интернете и восприятие времени пребывания в Интернете (зависимость от Интернета) положительно связаны с субшкалами «Страх неопределенности» и «Соматопсихическая хрупкость». В целом по группе изменение уровня тревожности положительно коррелирует с субшкалой «Страх неопределенности». Данные результаты можно проинтерпретировать следующим образом. Тревожные люди склонны к форми-

рованию и развитию у них интернет-зависимости, при этом сама интернет-зависимость (общая) позволяет нивелировать их робость и застенчивость с другими.

**Таблица 3**

Корреляции анкеты пользователя Интернета со значениями опросника Клонинджера (группа в целом)

	(ЗП1) Сентиментальность	(ЗП2) Привязчивость (друзья)
Состояние при работе в Интернете (напряженность)		0,16
Страх при работе в Интернете	-0,14	-0,14

Таблица 3 демонстрирует, что состояние при работе в Интернете положительно связано с субшкалой «Привязчивость (друзья)». Страх при работе в Интернете отрицательно связан с субшкалами «Сентиментальность» и «Привязчивость (друзья)». Результаты, представленные в таблице 3, позволяют сделать вывод о том, что тревожные люди очень сильно нуждаются в поддержке друзей, знакомых или же других пользователей. Чувство страха при работе с Интернетом изменяет самого пользователя. Другими словами, пользователи, испытывающие какую-то тревогу, начинают демонстрировать антиобщественные формы поведения, психологическую защиту в виде оскорбления других участников.

**Таблица 4**

Корреляции анкеты пользователя Интернета со значениями опросника Клонинджера (группа в целом)

	(К1) социальная конформность
Время использования Интернета в день	-0,15
зависимость от Интернета лично у пользователя	-0,19
жизнь без Интернета	-0,18
состояние раздражительности	-0,17
Восприятие времени пребывания в Интернете	-0,20
навыки владения Интернетом	-0,18

Из анализа результатов таблицы 4 видно, что в группе в целом время использования Интернета, зависимость от Интернета (лично у пользователя, жизнь без Интернета, состояние раздражительнос-

ти, восприятие времени пребывания в Интернете), навыки владения Интернетом отрицательно связаны с субшкалой «Социальная конформность». Анализируя результаты, представленные в таблице 4, можно сказать, что в Интернете пользователи, подверженные формированию интернет-зависимости и имеют более независимое мнение. Они в Интернете способны отстаивать свою позицию по тем или иным вопросам, например общаясь на различных форумах, в блогах, чатах и т.д. Также можно заметить, что с развитием навыков работы в Интернете пользователи становятся более независимыми. Данный результат позволяет им повысить свою компетентность среди таких же пользователей того или иного интернет-ресурса, а это, в свою очередь, возможно, повышает их самооценку в реальной жизни. Может быть, именно из-за этой функции виртуальной сети, многие люди начинают активно осваивать Интернет.

По группе в целом корреляции анкеты пользователя Интернета со значениями опросника Клонинджера показали отрицательную связь замены реальности виртуальностью с субшкалой «реалистичное отношение к себе» (-0,14). Данный результат показывает, что чем сильнее человек – пользователь Интернета – погружается в виртуальную реальность, тем менее критичным становится отношение к себе. Другими словами, интернет-среда позволяет пользователю представлять себя другим, не таким, каков он есть на самом деле. Данное положение подтверждается рядом исследователей (Жичкина, 2001). Мотивация использования Интернета в этом случае направлена на самоутверждение (Войскунский, 2002).

### 3 Выводы

Результаты, полученные в корреляционном исследовании, позволяют сделать следующие выводы.

- 1 Пользователи с преобладанием таких личностных черт, как «Тревога о будущем», «Страх неопределенности», «Застенчивость с чужими», «Соматопсихическая хрупкость», «Нереалистичное отношение к себе», подвержены развитию интернет-зависимости (погружению в виртуальное общение).
- 2 Склонность к конформизму у пользователя в Интернет-взаимодействии снижается, при этом повышается риск формирования интернет-зависимости. Интернет способствует усилению у пользователя чувства независимости в суждениях, отстаивании своей позиции.
- 3 Социально менее устроенные в реальной жизни, пользователи более подвержены погружению в виртуальную среду.

## Литература

- Алмаев Н. А., Островская Л. Д. Адаптация опросника темперамента и характера Р. Клонинджера на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 77–86.
- Асмолов А. Г., Цветкова Н. А., Цветков А. В. Психологическая модель интернет-зависимости личности // Мир психологии. 2004. № 1. С. 45–54.
- Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. Мотивация пользователей Интернета // 2-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) Секция: «Психологические аспекты деятельности человека в интернет-среде». С. 12–38.
- Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смирнова О. В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А. Е. Войскунского. М. 2000. С. 32–61.
- Войскунский А. Е. Исследования Интернета в психологии // Интернет и российское сообщество / Под ред. И. Семенова. М.: Гендальф, 2002. С. 156–163.
- Войскунский А. Е. Зависимость от Интернета: актуальная проблема // Конференция «Социальные и психологические последствия применения информационных технологий» (01.02.2001–01.05.2001). Секция 6: Интернет-зависимость: домыслы и правда. С. 12–17.
- Жичкина А. Е. О возможностях психологических исследований в сети Интернет // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 75–78.
- Жичкина А. Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. С. 45–56.
- Кожевникова Е. С. Читатель и Интернет // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 33–38.
- Мышенкова А. Гендерные и возрастные аспекты использования Интернет: Курсовая работа. БГУ. 2000. С. 24.
- Сордия Г. М. Влияние пользования Интернетом на личность пользователя в зависимости от личностных особенностей (уровня тревожности): Дипломная работа МИЭПП. 2006. С. 84.
- Холмс Л. «Норма» и «патология» в использовании Интернета // [http://psyberpsy.blogspot.com/2011/01/blog-post\\_25.html](http://psyberpsy.blogspot.com/2011/01/blog-post_25.html).

## **РОЛЬ ПРАВОВОГО ДИСКУРСА В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОСОЗНАНИЯ И ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ**

*М. С. Андрианов*

Академия Генеральной прокуратуры РФ, г. Москва

**П**онятие «правовой дискурс» сегодня, надо полагать, уже достаточно устойчиво укрепилось в российском речевом обиходе. Однако использование этого понятия на бытовом уровне довольно слабо подкрепляется его научно-теоретическими исследованиями в отечественной юриспруденции и, главное, юридической психологии в отличие от других отраслей гуманитарного знания. В то время как основы и положения современной теории дискурса могли бы многое дать их развитию и позволили по-новому решать различные проблемы и задачи социально-правовой практики. Кроме того, теория дискурса может стать базой для эмпирического и экспериментального изучения многих социально-правовых явлений и феноменов, а также межличностных отношений, регулируемых правом, что довольно актуально для современной российской действительности.

Обычно понятием правовой дискурс обозначается правовая коммуникация (как в целом, так и в частности) в процессах правотворческой деятельности и толковании норм права, правоотношений, реализации и применения права. Таким образом, правовой дискурс – это такая коммуникативная форма деятельности, которая всегда связана с общением в сфере права (рассмотрением, разбирательством, обсуждением правового вопроса: правонарушения, спора о праве, жалобы и т. д.). Юридическая значимость такого общения состоит в том, что оно предусмотрено законом и непременно вызывает в действие все виды и типы правового дискурса (Храмцова, 2007). Например, изучая принятый государством нормативный акт, люди получают информацию о том, какие общественные отношения и как регулируются этим актом, при этом обязательно привлекаются правовые знания, даже если в тексте они не зафиксированы. В итоге человек судит о правовом регулировании соответствующих отношений и, при необходимости, выбирает приемлемую модель поведения. Иногда в правовых текстах (вопреки формальной логике) даже нет объективной констатации фактов, например, связь субъекта права с явлениями правовой действительности, а именно его участие только обозначается или подразумевается: «в текстах законов говорится, что «преступление наказывается», хотя на самом

деле наказывается не преступление, а преступник» (Лейст, 2002, с. 268). Часто толкование нормы права, например статьи УК РФ, не ограничивается исключительно формальным текстом этой статьи. Учитываются при трактовке также и существующие комментарии к ее пониманию, которые являются важной частью такого правового дискурса.

Таким образом, предполагается, что введение человека в правовую культуру и ориентирование его в значимой правовой информации достигается в процессе институализированной правовой социализации посредством правового просвещения и формирования определенных правовых установок, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для развития его правосознания, подготовки к жизни и принятым в данном обществе правоотношениям. Однако проблема здесь заключается в том, что, как правило, простого информирования о праве недостаточно: важен перевод соответствующих правовых и, в частности, уголовно-правовых терминов на уровень бытовых понятий в единстве их юридического и психологического содержания. Отсутствие адекватной интерпретации ключевых понятий (вина, мотив, ответственность, умысел, неосторожность, необходимая оборона и др.) может приводить к непониманию людьми, например молодежью, различий между преступным и непроступным поведением, особенно в случаях определенной распространенности в бытовой среде некоторых событий и мелких правонарушений, которые обычно не воспринимаются многими как противозаконные. Именно разрыв между усвоением общих правовых понятий и переводом их на язык повседневности представляется одним из серьезных дефектов существующего правового воспитания несовершеннолетних и молодежи. Таким образом, понятие правовой дискурс должно включать не только официальный язык правовых нормативных актов и их грамотное, с юридической точки зрения, толкование, но и повседневный язык людей, обсуждающих правоотношения и правовые вопросы на понятном им бытовом практическом уровне.

Известно, что в новейшей российской истории сама жизнь заставила многих людей приобретать правовой опыт и обучаться вопросам правового регулирования. Например, это касается заключения разного рода договоров и контрактов: на работу, на платное лечение, платное обучение, приобретение недвижимости и т. п.; немало проблем юридического характера возникает и в финансовой сфере: вложение денег, уплата налогов, получение кредитов и др. Расширилась также и практика отстаивания своих нарушенных прав в судебном порядке. Очевидно, что правовые знания, представления

о праве и практике его применения стали важнейшими для россиян. При этом правовые знания приобретались людьми не только в своем непосредственном опыте, но и при обсуждении вопросов правового регулирования с другими, т. е. посредством правовых дискурсивных практик. Однако нельзя не отметить, что даже та, социально активная часть населения, которая демонстрирует сегодня повышение правовой грамотности, приобретала свои навыки правового поведения и правовые знания в процессе правовой социализации, в большей степени носящей адаптивный, стихийный, чем целенаправленный, институализированный характер. В результате чего их правовые представления и правовое сознание подчас выражено индивидуальнолистичны и отмечаются явными перекосами, искажениями и деформациями.

В итоге, как выяснилось в ходе в нашего специального исследования, посвященного определению того, как люди понимают назначение правовых норм (владеют правовым дискурсом) (Ефремова, Андрианов, 2005), в начале нового века сложилась своеобразная ситуация. С одной стороны, юридическая грамотность российских граждан стала выше, большинство демонстрирует неплохую правовую осведомленность – знание и понимание правовых норм, но, с другой стороны, многие склонны видеть в них скорее оградительную, защитную функцию, чем регулирующую. При этом подавляющее большинство респондентов (80%) честно и прямо сообщили, что в своей повседневной жизни существующими правовыми нормами руководствуются «когда как, в зависимости от ситуации», и еще 9% ответили, что «редко или почти никогда». Т.е. можно уверенно констатировать, что психологическая готовность «нарушить закон», считая при этом себя правым, сегодня очень высока. А это неизбежно ведет к отчуждению российских граждан от закона. Кроме того, ответственность за должное исполнение правовых норм (соблюдение законов и восстановление нарушенных прав) переносится на кого-то другого – государство, правоохранительные органы и правовые институты, правозащитников и др. Необходимо отметить, что полученные нами данные в этом аспекте совпадают в целом с результатами исследования нравственно-правовых представлений, проведенного сотрудниками Института психологии РАН (см.: Воловикова, 2004).

Таким образом, дискурсивный подход способен сегодня «вдохнуть жизнь» в такие ключевые понятия классической правовой психологии, как правосознание, правовое поведение и правовая культура, исследование и описание которых в рамках ценностно-нормативной концепции было довольно популярно в прошлом.



Однако функциональный подход к правосознанию, характерный для отечественной науки советского периода, как правило, несколько идеализировал эту сферу общественного сознания и игнорировал некоторые важные житейские особенности формирования и бытований суждений, представлений людей о праве и практике его применения (их разрозненность, противоречивость, неструктурированность и т. д.), что значительно затрудняло использование на практике теоретической модели правосознания. Сегодня исследованиям проблематики феномена правосознания придан новый импульс благодаря применению ряда современных социально-психологических теорий (социального познания, социальных представлений и социальной идентичности). Соответственно, преобладающим становится не функциональный, а феноменологический подход, когда правосознание определяется как совокупность социальных представлений о праве, практике его применения и социальных установок – отношения людей к преступлениям и преступникам, закону, наказанию, правоохранительной, судебной и пенитенциарной системам (Гулевич, Голынчик, 2003; Гулевич, 2009). И хотя в данной концепции предполагается, что структура правосознания соотносится со структурой социальных установок, включающей в себя три компонента: когнитивный (правовые представления, знания, оценка правовых явлений), аффективный (эмоциональное отношение к правовым явлениям) и поведенческий (намерение вести себя определенным образом в ситуациях, значимых с правовой точки зрения), но, в отличие от функционально-уровневой модели, элементы которой не противоречат друг другу, совокупность правовых социальных представлений не имеет жесткой согласованности, состоит из центральных и периферических по степени осознаваемости элементов. И если правосознание как форма общественного сознания является результатом процесса познания, то феноменологический подход делает акцент на структурах и аспектах, этому процессу предшествующих. Кроме того, в данной концепции правосознания подчеркивается договорной характер обыденных знаний и представлений, формирующихся в ходе повседневной коммуникации – основной источник и способ возникновения правосознания, а в качестве главного субъекта выступают большие социальные группы, выделяемые на основе национальной или расовой принадлежности, пола, возраста, гражданства и рода деятельности. При этом главный акцент делается на процессах, преимущественно стихийных, освоения индивидом социально-правовой идентичности, обретения тех или иных социально-правовых представлений и установок.

Таким образом, социально-правовые представления вырабатываются в повседневной практике и представляют собой популярную версию правовых знаний. Они выполняют функцию идентификатора той или иной социально общности, т. е. участвуют в создании и сохранении определенной социально-правовой идентичности. Известно, что сам по себе юридический язык, да и многие правовые нормы, часто довольно сложны для восприятия и понимания рядовому человеку. Не случайно для их адаптации существуют юридические консультации, а в случае судебных разбирательств люди обращаются за помощью к специалистам, например к адвокатам. Однако это не мешает многим иметь обыденные представления о праве, и на их основе не только регулировать свое правовое поведение, но и выносить суждения по различным социально-правовым явлениям и событиям, т. е. разбираться в праве на бытовом уровне. Хотя очевидно, что часто такие представления далеки от точного знания, они упрощены, схематичны, обрывочны и поверхностны, возможно, даже искажены, превратно истолкованы, но, тем не менее, они опираются на «здравый смысл», имеют хождение в социуме и позволяют человеку строить непротиворечивый, «понятный» образ социального мира и приемлемых правоотношений.

Дальнейшее же развитие теории правосознания, на наш взгляд, возможно только в русле дискурсивной психологии. Поскольку очевидно, что бытование социально-правовых представлений, мотивирующих то или иное правовое поведение, не только через язык их носителей, а точнее дискурс, выявляется, но в значительной мере благодаря этому дискурсу они и формируются.

## Литература

- Воловикова М. И. Нравственно-правовые представления в российском менталитете // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 5. С. 16–31.
- Гулевич О. А. Психологические аспекты юриспруденции. М., 2009.
- Гулевич О. А., Голынич Е. О. Правосознание и правовая социализация. Аналитический обзор. М., 2003.
- Ефремова Г. Х., Андрианов М. С. Общественное мнение о праве и практике его применения // Актуальные проблемы правосознания в современной России: Сборник научных трудов Ч. II / Под ред. Г. Х. Ефремовой. М., 2005. С. 87–94.
- Лейст О. Э. Сущность права. М., 2002.
- Храмцова Н. Г. Правовой дискурс в правовом регулировании // «Черные дыры» в российском законодательстве. 2007. № 3. С. 76–77.

## ДИСКУРС ПРИ ПРОЯВЛЕНИЯХ АГРЕССИИ И АУТОАГРЕССИИ

*А. Н. Воронин, Е. В. Лучинина*

Государственный академический университет гуманитарных наук,  
г. Москва

Одним из центральных свойств личности, накладывающих отпечаток на процессы социального функционирования, является склонность к агрессивному поведению. Среди сотрудников органов внутренних дел, если учесть специфику их службы, проявление агрессии вполне предсказуемо. Это обусловлено постоянным контактом с огнестрельным и другими видами оружия, а также требованиями, предъявляемые к личности сотрудника ОВД. Изучение различных проявлений «агрессивности» на такой выборке уместно и показательно.

В настоящее время большинство авторов применяют следующее определение агрессии: любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. В случаях направленности агрессии на себя можно говорить об аутоагрессии. Аутоагрессия – это по сути уникальный феномен в общей проблематике агрессии. Он подразумевает специфическую (патологическую) форму поведения человека, носящую характер результирующей активности, обусловленной психологической, биологической и социальной дезадаптацией, возникающую преимущественно в экстремальной ситуации (состоянии) и направленную на изменение этой ситуации путем причинения ущерба своему психическому или физическому здоровью.

Поскольку язык, несомненно, является важнейшим средством получения и передачи информации, он отражает весь комплекс человеческих эмоций. Определить наличие агрессии и аутоагрессии в речи кажется просто, с помощью выделения грубых, враждебных высказываний, адресованных собеседнику (в случае внешней агрессии) или направленных на себя (при аутоагрессии). Тем не менее возникают вопросы: только ли подобные темы характеризуют агрессивность личности и какие существуют возможности диагностики агрессии посредством анализа вербальной продукции?

В процессе работы с сотрудниками ОВД, был проведен анализ дискурса в различных условиях службы и во внеслужебное время. Основываясь на служебных характеристиках, а также взаимодейст-

вии сотрудников с коллегами и гражданами, мы смогли выделить среди них две основные группы: группу сотрудников с преобладанием агрессивных проявлений и группу с преобладанием аутоагрессивных тенденций, проявляющихся в склонности к депрессивным реакциям, самобичеванию, чрезмерной самокритики, деструктивному и суицидальному поведению, злоупотребление алкогольными напитками (Шустов, 2005).

Исходя из анализа служебных характеристик, нами было отмечено, что сотрудники, условно отнесенные к группе с преобладанием агрессивных проявлений, чаще других проявляли в речи несдержанность, использовали ненормативную лексику, бранные слова в общении с коллегами и многочисленными товарищами. Также среди данных сотрудников оказались те, в отношении кого были написаны заявления от граждан с недовольством их работой, культурой речи и заявления об оскорблении. Среди типичных тем, поднимающихся в речи таких сотрудников можно выделить следующие: конфликт с кем-то из сотрудников, неудовлетворенность чьим-то поведением, драка, конфликт на дороге, шутки с использованием ненормативной лексики.

Среди сотрудников, условно отнесенных в группе аутоагрессивных, чаще в служебных характеристиках фигурировало определение замкнутости. В процессе общения с коллегами по службе и друзьями нередко озвучивались темы о сложности жизни, трудностях, минорном настроении и нежелании что-либо делать. Чаще такие сотрудники работали поодиночке. Заявлений от граждан на таких сотрудников практически не поступало, однако в отношении данной группы чаще высказывались замечания о внешнем виде, об отсутствии заинтересованности работой, отвлеченности, пристрастии к алкогольным напиткам. Ненормативная лексика данными сотрудниками открыто не использовалась. Среди типичных тем для разговоров в данной группе можно отметить: обида на кого-то из сотрудников/друзей, переживание по поводу возможного наказания или увольнения, желание все бросить, конфликты с руководством, проблемы в семейной жизни.

В ходе общения с психологом во время проведения исследования дискурс в обеих группах был различен. Испытуемые из группы с преобладанием агрессивных проявлений были более настойчивыми, резкими в высказываниях, были склонны перебивать собеседника, даже при учете того факта, что многие из них сознательно стремились исказить собственное поведение и речь, смягчить ее, пытаясь таким образом улучшить результаты проведенного обследования. Испытуемые, отнесенные к группе аутоагрессивных, в бе-

седе с психологом, проводившим обследование, часто находились в пониженном настроении, были закрыты, избирали обобщенные фразы (например, «все люди к этому стремятся», «многие совершают ошибки»). Были склонны выражать недовольство, обиду, усталость.

Для оценки агрессивности в речи нами были использованы тексты, полученные при выполнении теста «Неоконченные предложения» Сакса и Леви (Райгородский, 2006), а также комментарии к тестам, полученные при выполнении теста руки Вагнера, составлении рассказа к методике «Рисунок несуществующего животного». Комментарии к тестам были собраны в отдельные тексты и подвержены контент-анализу. Для проведения анализа мы использовали контент-аналитическую шкалу агрессивности метода Готшалка–Глезер (Алмаев, 1996), включающую в себя 4 субшкалы: Агрессивность внешняя неприкрытая (АВН); Агрессивность внешняя скрытая (АВС); Агрессивность внутренняя (АВ); Амбивалентная агрессивность (АА).

Межгрупповое сравнение показало, что в группе, охарактеризованной по службе как «Агрессивные», письменная речь также характеризуется в категориях внешней агрессивности (неприкрытой или скрытой). Величина аффекта в данных категориях в 2,5 раз выше, чем в категориях внутренней и амбивалентной агрессивности.

Анализируя высказывания и представленность в вербальной продукции определенных категорий, можно говорить о том, что сам аффект в данной группе преимущественно выражается в конкретных активных действиях, направленных на конкретный объект, в тенденциях к повреждению, разрушению, убиению, калечности.

Вербальная продукция в группе, охарактеризованной по службе как «аутоагрессивные», склонные к употреблению спиртных напитков и имеющие в анамнезе суицидальные высказывания, в большей степени представлена тематическими категориями шкал «Агрессивность внутренняя» и «Амбивалентная агрессивность». Величина аффекта в данных категориях в среднем в 2 раза выше, чем в категориях внешней агрессивности.

Характерными для данной группы являются высказывания о неудовлетворенности собой или негативных переживаниях, причиной которых служат другие. Вербальная продукция в меньшей степени, по сравнению с группой «Агрессивные», наполнена высказываниями об активных действиях, агрессивных поступках, повреждениях. Чаще можно отметить отрицание подобных тенденций.

В письменной речи испытуемых с агрессивными тенденциями наибольшая величина аффекта в среднем отмечается в категории «Агрессивность внешняя неприкрытая» (АВН). Чаще других в дан-

ной группе встречаются высказывания, соответствующие тематическим категориям 1А3 (субъект высказывается об убиении других, сражении с ними, нанесении им повреждений или угрожает этим) и 1С1 (субъект сам использует враждебные слова, ругается, упоминает злобу или ярость, но без указания референта). В данных тематических категориях можно выделить следующие характерные высказывания: «набрасывается на кого-либо», «пытается выколоть глаз», «убивать себе подобных» (для 1А3) и «показывает что-то плохое», «сжимает от злости», «проявление агрессии», «негативно хватает – напряжена» (для 1С1).

В категории «Агрессивность внешняя скрытая» (АВС) в данной группе также высокий средний показатель величины аффекта (по сравнению с категориями «Агрессивность внутренняя» и «Амбивалентная агрессивность»). Наиболее часто встречаемая тематическая категория в данной шкале – 2Г2 (тела, человеческие или домашних животных, повреждаются, подвергаются унижению, осверняются). Характерны такие высказывания: «сломана кисть», «опухшая (когда ломается)», «труп (изувечена, поломаны пальцы)».

Для группы с аутоагрессивными тенденциями высокая величина аффекта была выявлена в категории «Агрессивность внутренняя» (АВ). Чаще остальных встречается тематическая категория 3А1 (Упоминания о чувстве разочарованности в себе, о неспособности соответствовать ожиданиям других и своим собственным). Категория выражена в характерных высказываниях, таких как: «я слабохарактерный», «могу отнести слишком мягкий характер», «я недостаточно общительный».

Также можно выделить шкалу «Амбивалентной агрессивности» (АА), которая преимущественно охарактеризована выраженностью категории 4D3 (другие люди грабят, оставляют без помощи интервьюируемого, являются причиной его страданий и мук или же угрожают ему этим). Можно отметить такие высказывания, как: «со смертью отца», «со смертью мамы», «связано с болезнью близкого человека», «с потерей близких мне людей».

Обобщая полученные результаты мы пришли к следующим выводам: особенности дискурса во время диагностики сотрудников органов внутренних дел соотносятся с проявлениями агрессивного и аутоагрессивного поведения в быту и на службе. При применении в диагностике контент-анализа письменной речи с использованием шкалы агрессивности показательными являются субшкалы «Агрессивность внешняя неприкрытая» для диагностики агрессии и «Амбивалентная агрессивность» для диагностики аутоагрессии.

## Литература

- Алмаев Н. А. Интенциональные структуры понимания суждений // *Познание. Общество. Развитие*. М.: Изд-во ИП РАН, 1996.
- Антоян Ю. М., Горшков И. В., Зулкарнеев Р. М. Проблемы внутренней агрессии. М.: НИИ МВД, 1999.
- Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2001.
- Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997.
- Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. М.: Владос-Пресс, 2006.
- Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2002.
- Зейгарник Б. В. Патопсихология. М., 1986.
- Курбатова Т. Н. Структурный анализ агрессии. Б. Г. Ананьев и Ленинградская школа в развитии современной психологии. СПб., 1995.
- Лоренц К. Агрессия: так называемое «зло». М., 1994.
- Маховер К. Проективный рисунок человека. М., 1996.
- Пилягина Г. Я. Аутоагрессия: биологическая целесообразность или психологический выбор? // *Таврический журнал психиатрии*. 1999. Т. 3. № 3.
- Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // *Психологический журнал*. 1996. Т. 17. № 5.
- Сафуанов Ф. С. Психология криминальной агрессии // *Психологический журнал*. 1999. Т. 20. № 6.
- Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика. СПб., 2005.
- Хекхаузен Х. Агрессия. Мотивация и деятельность. М., 1986. Т. 1.
- Шустов Д. И. Аутоагрессия, суицид и алкоголизм. М., 2005.

## ПРИЕМЫ ДИСКУРСИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПОВСЕДНЕВНОМ ОБЩЕНИИ В СЕМЬЕ

Т. А. Гребенщикова

Государственный академический университет гуманитарных наук,  
г. Москва

## Введение

Исследования интенциональных оснований вербальной коммуникации показывают, что в диалоге интенции, выражаемые в речи одним собеседником, задают второму соответствующие варианты ответной реплики: поинтересоваться – пояснить или игнорировать

вопрос, побудить к обсуждению – внести предложение или отказаться от обсуждения, упрекнуть – выразить ответное недовольство или оправдаться и т. п. (Павлова, 2005; Зачесова, 2002, 2007; Зачесова, Гребенщикова, 2008). Позиции собеседников определяются как ситуацией общения, так и их личностными характеристиками: конфликтным или кооперативным характером разговора, нежеланием обсуждать какую-либо тему, психологическим преимуществом, связанным, например, с различием в компетенции или обязательствах одного в отношении другого (Занадворова, 2001; Зачесова, Гребенщикова, 2008).

Взаимодействие партнеров в семейном общении происходит в контексте решения конкретных повседневных проблем и реализации установки на развитие и поддержание взаимоотношений, что отражается в диалогах-обсуждениях/инструкциях (указание, критика, коррекция мнения и пр.) и диалогах так называемого фатического типа (обмен эмоциями, «психологическими поглаживаниями», болтовня). Однако, выступая на первый план в тех или иных видах диалога, обе линии коммуникации сосуществуют.

Среди параметров семейной коммуникации отмечается близкая эмоциональная дистанция между партнерами, их обширная общая апперцепционная база, сниженный порог вежливости (Занадворова, 2001; Зачесова, 2002; Горелов, Седов, 2004). Каждая реплика, высказанная одним собеседником, подхватывается другим и получает свое развитие в разговоре (Зачесова, 2002; Зачесова, Гребенщикова, 2008). Непринужденный характер семейного общения отвечает важнейшей функции семьи как социального института – способствует поддержанию близких эмоциональных межличностных взаимоотношений (Елизаров, 1996; Дружинин, 2000; Стернин, 2001).

В настоящей работе будут рассмотрены реализуемые собеседниками в семейном повседневном дискурсе приемы речевого воздействия. Для этого будут описаны интенциональные основания коммуникативных ходов, используемых собеседниками для того, чтобы добиться от партнера определенного поведения или сформировать у него те или иные представления.

## **Методика исследования**

Объект исследования – семейный повседневный дискурс – относится к разновидности бытового дискурса и является наименее структурированным, нерегламентированным и функционирующим в пределах конкретной семьи. Предмет исследования – приемы воздействия, используемые коммуникантами. Эмпирическую базу ис-



следования составили транскрипты более 100 диалогов, записанных в различных семьях методом «скрытого диктофона».

С целью выявления конкретных приемов речевого воздействия проводился интен-анализ (Слово в действии, 2000). Интенции субъектов общения, проявляющиеся в их высказываниях, квалифицировались экспертной группой. Для сравнения выраженности различных способов воздействия использовалась статистическая программа Statistica 6.0, критерий углового преобразования Фишера. В фокусе исследования находились вербальные способы оказания воздействия, что обусловлено спецификой исследуемого материала (аудиозаписи диалогов).

Приемы воздействия фиксировались в коммуникативных ходах. Понятие коммуникативного хода заимствовано нами из терминологии О. С. Иссерс (Иссерс, 2008). В настоящей работе коммуникативный ход – это высказывание как законченная смысловая единица диалога. Внутреннее его основание составляет частная интенция субъекта общения, подчиненная интенции более высокого порядка: например, интенции аргументировать, оправдаться могут быть подчинены общей целевой направленности коммуниканта уклониться от обсуждения проблемы.

## Результаты и их обсуждение

Обобщенные качественные результаты интен-анализа изученных диалогов приведены в таблице 1. Ведущие интенциональные направленности отдельных коммуникативных ходов, совершаемых субъектами общения, разделены в соответствии с целевыми интенциональными направленностями коммуникантов на побуждение к действию или обсуждению и формирование/изменение мнения. Совершенно очевидно, что граница между двумя способами коммуникации весьма условна: отделить компонент, направленный на регуляцию поведения, от компонента, ориентированного на коррекцию «модели ситуации» адресата, представляется не только затруднительным, но и нецелесообразным. Тем не менее, в имеющихся материалах можно выделить диалоги, где один из этих аспектов выступает на первый план. Например, в споре-обсуждении собеседникам важно переубедить друг друга (воздействие на мнение), а в инструктивном диалоге – добиться от партнера определенных действий.

С прямыми способами побуждения к действию сопряжены интенции указать и попросить (открытая просьба). Ключевой момент в прямых побуждениях к действию – их максимальная очевидность

**Таблица 1**  
 Интенциональная база реализуемых в диалогах коммуникативных ходов

Ведущая интенциональная направленность воздействия	Интенции субъекта, выраженные в коммуникативном ходе	Пример
	указать	«Умываться и ужинать!//»; «К трем часам к моей комнате/бери ключи!//»
	попросить	«Принеси мне/пожалуйста/желтый тазик»; «Не лечите/лучше денежку дайте»
	посоветовать	«Тебе бы тоже надо этим/„Софией“/пчелиным ядом/не будет щипать!//»
<b>Побуждение к действию</b>	предложить решение	«А ты не хочешь сделать рассылку и сказать/пишете все на английском языке»; «Надо поговорить с Костей или дядей Мишей»
	запросить информацию	«Скажи/а что такое энтропия?»
	намекнуть	«А ты Катину платье постирала?//»; «Если бы мама подарила мне заварочный чайник/проблема была бы решена»//
	напомнить	«А ты мне книгу не заказал/помнишь/я просила!//»; «А как насчет обязанностей!//?»
	проявить заботу/выразить недовольство/предъявить претензию/упрекнуть	«Съешь хотя бы три»; «Может/тебе пойти ко врачу сходиться?//»; «Я вижу/ели креветки одни» (ср. «проявить заботу»); «Там фильм идет/зачем ты меня подняла тогда»//

Побуждение к обсуждению	поинтересоваться	«Слушай/ну как тебе удалось?»; «А куда мою подчистили [пенсию]»; «А Золотому я позвонила еще раз и поблагодарила за пирожок/потому что я сегодня пирожок брала на работу и там его сла»; «Ну/ноет и ноет/что это может быть вообще»; «А я покраситься хочу/наверное/опять в рыжий»; «Ты не разбираешься» «Ты не прав/потому что»; См. таблицу 2 «Ну что такое лазанья/это вообще не еда/а гадость какая-то»; «Понимаешь/психология ближе к области биологических наук»; «Я сказал четко/вернись на ту же остановку/на ту остановку/на которую ты приехала»; «Это от того, что ты тянешь поднял/и сорвал спину»; «Давай мой посуду/чтобы папа пришел было чисто»; – «Я и с собакой погуляй/я и посуду помой/я и папе продиктуй»; «А что я буду есть?»; – «А ты будешь голодать»; «Возьми и тебе что-нибудь удалю»; «Ну и не хоти/могу и сама забыть» «Открыть с помощью резета/надо было нажать» «Обязательно пойдём в кино// На следующей неделе»
	сообщить / информировать	
	поделиться / пожаловаться	
	привлечь внимание / сообщить о намерении	
	возразить	
	аргументировать	
	критиковать	
	корректировать мнение	
	настоять на своем	
	выразить мнение	
осуществить самопрезентацию		
выразить издевку		
предупредить (угроза / демонстрация готовности сделать что-л.)		
пояснить		
обещать (уступить)		
Формирование / изменение мнения		

для адресата, и отсутствие прямого вербального или невербального ответа может быть демонстрацией того, что собеседник не хочет выполнять предписание. С косвенными приемами побуждения к действию связаны многочисленные намеки, недоговоренности, искусно вуалируемые суждения. Прямые и косвенные способы побуждения к действию встречаются одинаково часто ( $p = 0,1$ ). Однако последние отличаются большим разнообразием интенциональных направленностей: посоветовать, предложить решение, запросить информацию, напомнить, выразить недовольство, проявить заботу и др. Это многообразие подчеркивает особенность семейного общения, при которой собеседники нацелены на поддержание «коммуникативного равновесия» – добросердечных отношений. Экономящая время и усилия свернутость, эллипсичность речи в диалоге не мешает взаимопониманию собеседников, хорошо знающих друг друга. С другой стороны, общность апперцепционной базы, вкупе со сниженным порогом вежливости, дает распространенность прямых указаний, требований, инструкций.

Оказание воздействия в диалогах-обсуждениях осуществляется с целью повлиять на «модель мира» партнера – его представления, мнения, отношения. Большая группа коммуникативных ходов реализует интенции, сопряженные с оказанием воздействия на когнитивную (возразить, критиковать, корректировать мнение, аргументировать) и эмоциональную сферы адресата (обещать, предупредить/угрожать, жаловаться, выразить издевку). Разделение на эмоциональные и рациональные способы воздействия условно, можно провести аналогию с классическими риторическими приемами – к логосу (к рациональным доводам), к пафосу (к чувствам, эмоциональной памяти) и этосу (сопереживанию) (Хазагеров, 2002; Аннушкин, 2008). Данные исследования показали, что к рациональным способам воздействия коммуниканты прибегают статистически чаще ( $p < 0,05$ ).

Данные, полученные в исследовании, также показали, что собеседники статистически чаще использовали многократные, чем однократные, коммуникативные ходы с целью оказания воздействия. Количество случаев повторного побуждения к действию выше, чем однократного ( $p = 0,001$ ). Аналогично случаи, когда побуждение к обсуждению сочетается с несколькими коммуникативными ходами (более одного), направленными на изменение мнения и/или побуждение к действию, встречаются чаще, чем побуждение к обсуждению в сочетании с одним соответствующим коммуникативным ходом ( $p < 0,05$ ). Это говорит о том, что сопротивление партнера не останавливает субъекта воздействия, и в семейной коммуника-

**Таблица 2**  
**Приемы рационального и эмоционального воздействия**  
**в диалогах-обсуждениях**

Рациональное воздействие	
Прием воздействия	Пример
Демонстрация пользы/вреда	«Неужели тебе не интересно?// Сравнишь/как в Кимрах/а как в Дубне//»; «Но йогурт-то вкуснее»; «Когда будет машина уже/будешь бежать с выпученными глазами/права покупать//» [в значении «будут трудности»]
Запрос, содержащий предписание	«А ты Катюшину платье постирала?» [в значении «постирай платье»] «А ты Сережку-то пригласил?» [в значении «пригласи его обязательно»]
Ссылка на авторитет/очевидца	«Вон Н. О./тоже сдала на права перед Новым годом/и лежат//»; «Это не я сказала/это Ларошфуко сказал»
Максимизация	«Уход от ответственности это называется/но это периодически бывает со всеми//»; «Ты тоже ошибаешься/все ошибаются/это в природе человека//»
Доведение до крайности/абсурда	«А если у тебя у рубашки оторвется пуговица/ты пойдешь и выбросишь//»; «Все равно что ты твою маму отсылаешь, что она ничего не может//» – «Что/еще раз меня родить/что ли?»
Указание на фактическую/логическую ошибку в рассуждении	«Все равно больше неработающих//» – «Смотри/моя бабушка/твой папа/я/вика/четыре// Ты/Алешка/мама моя/и папа// Никого не забыл/четыре на четыре/вот и нас обеспечиваете//»
Иронические замечания	«А что так неаккуратно/сода и на столе/и на стене//» – «Для дезинфекции//»
Эмоциональное воздействие	
Издвка	«А что я буду есть?//» – «А ты будешь голодать//»
Предупреждение (угроза/демонстрация своих возможностей)	«Возьму и тебе что-нибудь удалю»; «Ну и не хоти/могу и сама забить»
Выражение недовольства/претензии/упрек	«Я вижу/ели кровати одни»; «Там фильм идет/зачем ты меня подняла тогда//»
Жалоба	«Очень напряженный график/и врачебные дела/и что я получаю они взяли и порвали диван//»
Увещивание (апелляция к моральному долгу)	«Как можно/это же не наша вещь»

ции собеседники свободны действовать до достижения искомого результата. При этом взаимодействие в семейном диалоге происходило в позитивном эмоциональном ключе, с ориентацией на поддержание добросердечных отношений.

## Заключение

В проведенном исследовании представлен опыт изучения речевого воздействия в повседневном семейном дискурсе. Для этого было использовано понятие коммуникативного хода, связанного с реализацией конкретных интенций субъекта воздействия. Один или сочетание нескольких коммуникативных ходов, в конечном итоге, служит побуждению партнера к действию и/или формированию/изменению его мнения. Реализация воздействия проходит в общем контексте поддержания взаимоотношений и регуляции повседневной жизни семьи (решения определенных проблем).

При побуждении партнера к действию коммуникантами не отдается предпочтения прямому или косвенному способу воздействия, что определяется, с одной стороны, сниженным порогом вежливости и необходимостью кратких высказываний, «экономящих время», а с другой – обширностью общей апперцепционной базы собеседников. Собеседники, намереваясь повлиять на представления друг друга, предпочитают апеллировать к различным вариантам аргументирования, а не к эмоциональному воздействию (например, угрозам или шантажу). Стремясь добиться желаемого поведения или убедить партнера, коммуниканты чаще используют не одиночные приемы воздействия, но их сочетания и повторы. Эти данные свидетельствуют о том, что сопротивление собеседника в семейном диалоге не останавливает говорящего.

## Литература

- Аннушкин В. И. Риторика. Вводный курс. М.: Флинта, Наука, 2008.
- Дружинин В. Н. Психология семьи. Екатеринбург, 2000.
- Елизаров А. Н. К проблеме поиска основного интегрирующего фактора семьи // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. № 2. 1996.
- Занадворова А. В. Функционирование русского языка в малых социальных группах (речевое общение в семье): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.

- Зачесова И. А. Интенциональные особенности речи в непринужденном общении // Психологические исследования дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой. М.: Пер Сэ, 2002.
- Зачесова И. А., Гребенщикова Т. А. Взаимоотношения собеседников в диалоге // Ситуативная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во ИП РАН, 2008.
- Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛКИ, 2008.
- Павлова Н. Д. Подходы к анализу интерактивного аспекта дискурса // Проблемы психологии дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Пер Сэ, 2005.
- Ситуативная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во ИП РАН, 2008.
- Стернин И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001.
- Ушакова Т. Н., Павлова Н. Д., Алексеев К. И., Латынов В. В., Цепцов В. А. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса. СПб.: Алетейя, 2000.
- Хазагеров Г. Г. Политическая риторика. М.: Никколо Медиа, 2002.

## **ВЗАИМООТНОШЕНИЯ И ВЗАИМОПОНИМАНИЕ В ДЕТСКОМ ДИАЛОГЕ\***

*И. А. Зачесова*

Институт психологии РАН, г. Москва

*Е. В. Калинина*

Международный славянский институт, г. Москва

**Н**астоящее исследование продолжает цикл работ, направленных на изучение организации и функционирования детского дискурса в общении.

Ставится задача характеристики реализующихся в диалоге взаимоотношений собеседников и особенностей понимания интенций детьми разного возраста.

Изучение понимания интенционального содержания дискурса и формирующихся в нем взаимоотношений собеседников необходимо для уяснения того, как формируется и передается смысл, как организуется речевое взаимодействие партнеров, каковы его механизмы.

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11-06-01107а.

Согласно современным представлениям, понимание высказывания не ограничивается уяснением выраженного суждения. Понимание собеседниками друг друга во многом определяется пониманием интенций, выражаемых в речи. Выражение и распознавание интенций лежит в основе речевого взаимодействия, в основе осуществления совместных действий, достижения взаимопонимания и конечной цели (Павлова, 2005). Именно адекватное понимание интенций собеседниками и реагирование на них, как и отношения, в которые партнеры вступают в ходе разговора, является одним из организующих моментов диалога (Павлова, 2005; Зачесова, 2007а; Пескова, 2007; Шустова, 2002).

Обращение к исследованию детских диалогов с учетом проявляющихся в них взаимоотношений партнеров и особенностей понимания/непонимания собеседниками интенций друг друга дает возможность уяснить, насколько полно и адекватно собеседники понимают интенциональный подтекст, всегда ли говорящий хочет и может быть понятым, какие факторы способствуют или препятствуют адекватному пониманию, какие стереотипы, средства и способы выражения используют дети в общении.

Настоящее исследование выполнено на материале аутентичных диалогов детей 2–7 лет. Аудиозаписи представлялись в письменной форме по специальной схеме, учитывающей паузы, интонационные выделения и другие особенности устной формы (Atkinson, Heritage, 1984).

Квалификация выражаемых в речи интенций субъектов общения осуществлялась с опорой на ответные реплики собеседника с помощью метода интент-анализа (Ушакова и др., 2000; Павлова, 2003). Для выявления межличностных отношений, реализованных в аутентичных диалогах, использовались методика Роджерс–Миллара (Rogers-Millar, Millar, 1979). На основе сопоставления интенциональных характеристик парных реплик и анализа согласования выражаемых в них интенций определялся характер взаимоотношений по типу доминирование/подчинение в каждом конкретном диалоге (Зачесова, 2007).

Основной движущей силой развития диалогов в младшем возрасте служит нацеленность участников на игру, в которой каждый пытается установить свои правила. При этом, поскольку сама возможность ведения диалога предполагает понимание собеседниками друг друга, обнаруживается характерная «парность», интенциональная взаимодополнительность реплик. Если один собеседник предлагает игру, то другой, может либо принять это предложение, либо отвергнуть его, либо предложить «свою» игру; если один за-



прещает что-то, другой может подчиниться, возразить или попытаться самому руководить действиями партнера.

Результаты соотнесения интенциональной направленности реплик и их квалификации по типу доминирования – подчинения показали, что в диалогах детей 2–3-х лет отношения собеседников, как правило, строятся по типу симметричного доминирования (↑↑) или ухода от линии доминирования (↑→). При симметричном доминировании в парных репликах проявляется противостояние партнеров: оба собеседника стремятся доминировать, не принимая во внимание реплики партнера. Каждый предлагает «свою игру», пытается развить ее, вынудить партнера играть по своим правилам. В случае жесткого следования своим интересам стремление противостоять давлению со стороны партнера проявляется в настаивании на своем, возражении, отказе следовать его указаниям. Уход от линии доминирования происходит при отсутствии у одного из партнеров интереса к предложенной теме или при нежелании дать прямой ответ в силу самых разных причин.

В этом возрасте иницилирующая реплика собеседника часто просто игнорируется партнером. Такое игнорирование проявляется в интенциональном рассогласовании реплик и может указывать на искаженное или неверное истолкование интенций. Само явление непонимания интенций партнера может иметь разную природу. Так, например, в следующем фрагменте диалога дети игнорируют реплики друг друга, играя каждый в свою игру и не испытывая необходимости в партнере:

*А.: Моя кукла долго кататься будет //*

*Д.: Куплю дочке ботиночки //*

*А.: Теперь мишка поедет //*

*Д.: Тебе эти нравятся //* (обращается к кукле).

Такой разговор сложно характеризовать как полноценный диалог, скорее он содержит два монолога, а игнорирование партнерами реплик друг друга можно рассматривать как своеобразное проявление непонимания интенций, связанное с незаинтересованностью партнеров в совместной игре.

В следующем примере интенциональное рассогласование реплик указывает на неверное истолкование интенций собеседника партнером О.

*В.: Догоняй Ваню / будешь Ваню догонять //*

*О.: Нет //*

*В.: Тогда я съем твоего мягкого мишку //*

*О.: Моя мишка / моя мишка / мама //* (плачет, убегает).

В данном случае мы имеем дело с «истинным заблуждением». Партнер В., не получив поддержки предложенной им игры от О., пытается шутливо пригрозить ему. В свою очередь, О. воспринимает шутливую угрозу, звучащую в ситуации игры, как угрозу реальную.

По мере взросления дети приобретают опыт взаимодействия и их поведение становится более социально адаптированным. Расширяется круг интересов, изменяется тематическая направленность разговоров. Очевиден и большой интерес к общению с партнером. В возрасте 4–5 лет дети по-прежнему ориентированы на игру, но, в отличие от младших детей, – на игру совместную. Организация такой игры приобретает большую сложность, а сама игра – более продуманна и детализированна. Игровые действия приобретают формы использования инициативы, управления, предложения своих правил одними детьми; подчинения, принятия правил игры у других, сопротивления, противодействия и соперничества у третьих.

С ростом активности детей, стремлением к продуктивному взаимодействию наблюдаются изменения и в отношениях собеседников, проявляющихся в диалогах. Заинтересованные в развитии совместной игры дети стремятся заинтересовать партнера, вовлечь его в игру. При этом они вынуждены считаться с интересами, желаниями и мнениями друг друга, что проявляется в складывающихся в разговоре отношениях. В этом возрасте симметричное доминирование, как и уход от линии доминирования, встречаются все реже (соответственно 12% и 4% от общего числа выявленных паттернов взаимоотношений). Взаимоотношения строятся по типу комплементарного доминирования (↓↑) (39%) и комплементарного подчинения (↑↓) (45%).

В случае комплементарного подчинения в паре реплик первая (иницирующая) является доминирующей. В ней направленность на партнера выражается в стремлении воздействовать на него, чего-то от него добиться. Ответная реплика носит характер подчинения. Собеседник, в зависимости от конкретной интенциональной направленности инициирующей реплики партнера, либо соглашается с его мнением, либо принимает предложение или указание, обещает выполнить что-то и пр.

О.: *Колясочку дай нам / мы с дочкой гулять пойдем //*

К.: *Сейчас дам маленькую //*

Для комплементарного доминирования характерна более слабая, зависимая позиция партнера в инициирующей реплике. Сопряженная реплика в этом случае выражает более сильную позицию.

1

В.: *Я лошадка //*М.: *Ты не лошадка/ты чудовище //*

2

О.: *Моя дочка обедать будет //*К.: *Она не сможет так есть / ты ей курочку поломай //*

Непонимание интенционального подтекста речи собеседника в этом возрасте встречается реже (в 5% проанализированных диалогов). Как и в младшей возрастной группе, отмечены случаи игнорирования реплик партнера. Однако в возрасте 4–5 лет дети активно взаимодействуют друг с другом и часто, не обращая внимание на игнорирование собеседником своих предложений, проявляют желание «играть вместе», как в следующем фрагменте диалога.

В.: *Оля / Тут дождик //*О.: *Тут подметать буду / надо дом подмести //*В.: *Я стреляю / ко мне комарик не подлетай/я с ружьем //*О.: *Тебе нельзя пылью дышать //*В.: *Ветер / ветер //* (машет руками)О.: *Ой / у тебя живот от пыли заболел / я буду тебя лечить //*

Здесь О. не настаивает напрямую на участии партнера в предлагаемой игре. Однако можно полагать, что, несмотря на то, что В. играет сам по себе, О. в своей игре исходно видит его участником. Интересно отметить, что в данном примере обоюдное игнорирование партнерами реплик друг друга имеет разные основания. В. игнорирует реплики партнера, потому что не хочет играть в «его игру», а О., в свою очередь, не обращая внимание на это нежелание, пытается привлечь внимание партнера.

В следующем фрагменте непонимание вызвано объективной причиной: партнер В. не расслышал слова собеседника.

К.: *Сейчас моя мама придет / я быстро уйду домой //*В.: *Если уйдешь с моей мамой / я тебя искалякаю //*

Очевидно, партнеру В. послышалось «твоя» вместо «моя» и он отреагировал угрозой в адрес К.

В возрасте 6–7 лет игровые диалоги встречаются реже. Они уступают место более пространным, сложно организованным разговорам, возникающим в разнообразных ситуациях. В этом возрасте между детьми складывается полноценный партнерский диалог, близкий по своей интенциональной организации к диалогу взрослых.

Наблюдаются изменения и в проявляющихся в диалогах отношениях собеседников. В этом возрасте в ходе общения дети, как правило, в равной мере доминируют и подчиняются. В проанализированных диалогах представлены следующие интенциональные паттерны взаимоотношений собеседников: симметричное доминирование (↑↑), комплементарное подчинение (↑↓), комплементарное доминирование (↓↑), симметричное подчинение (↓↓), уход от линии доминирования (↑→).

Приведем соответствующие примеры:

- симметричное доминирование (↑↑)

С.: *Не надо снимать шапку / холодно //*

И.: *Ну уж нет / всем можно / а мне нельзя //*

В данном примере, следуя своим интересам, И. выражает недовольство и настаивает на своем;

- уход от линии доминирования (↑→)

И.: *Почему у нее (куклы) такие волосы некрасивые / они грязные //*

М.: *А какие они должны быть? //*

Уход от линии доминирования происходит при отсутствии у одного из партнеров интереса к предложению собеседника или при нежелании дать прямой ответ в силу самых разных причин. В этом случае ответом на иницирующую реплику служат нейтральные высказывания. В приведенном примере в ответ на заданный вопрос М. задает встречный уточняющий вопрос;

- комплементарное подчинение (↑↓)

И.: *Надо с собой поесть взять / я домой не пойду / меня отругают / возьмите вы на меня //*

М.: *Хорошо / у нас есть из чего бутерброды сделать / и воду возьмем //*

Здесь М. с легкостью принимает предложение собеседника;

- комплементарное доминирование (↓↑)

М.: *Ну зачем ты рвешь подснежники / договорились же не рвать //*

И.: *Ну я же твоей бабушке подарить хочу //*

М.: *Нельзя их рвать / их и так мало / а то совсем не будет / да ты еще все рвешь и рвешь //*

В этом примере И., чувствуя себя виноватой, занимает подчиненную позицию и пытается оправдаться, но М., не принимая оправдания, продолжает упрекать собеседника (доминирующая позиция);

- симметричное подчинение (↓↓)

Ж.: *Мне не разрешают одному ходить на горку кататься //*

В.: *Да / жалко / скучно тебе одному дома сидеть //*

В данном случае жалоба Ж. принимается собеседником и в ответной реплике он не пытается взять инициативу в свои руки и что-то предложить, а проявляет сочувствие.

Среди выявленных паттернов взаимоотношений в данной возрастной группе в количественном отношении выделяются комплементарное доминирование (29%), комплементарное подчинение (37%) и симметричное доминирование (18%). Реже встречаются уход от линии доминирования (11%) и впервые появляющееся в этом возрасте симметричное подчинение (5%). Такая картина соответствует возрастающей, по мере взросления, активности детей, их нацеленности на продуктивное взаимодействие с партнером. Полноценный партнерский диалог детей строится с ориентацией на партнера, но предполагает и соблюдение собственных интересов. Регуляция взаимоотношений в этом возрасте приобретает достаточно сложный опосредованный характер, проявляющийся в характерном интенциональном подтексте диалога. В нем есть место и согласованию действий и мнений, и спору, в котором партнеры отстаивают свои позиции, и шутке или выражению сочувствия, что служит для собеседника «маркером» расположенности, сглаживает конфликты и дает разговору положительную эмоциональную окраску.

Наиболее существенной характеристикой взаимоотношений сверстников в этом возрасте является их принципиальное равноправие. Практика общения ведет к развитию у детей способности строить равноправное сотрудничество с партнером в ходе разговора. Обращение с просьбой, выражение благодарности, похвала свидетельствуют о постепенном переходе от стремления настоять на своем к нацеленности на взаимодействие с партнером, на налаживание отношений с ним. Удовольствие от совместного времяпровождения, совместных занятий, сильное желание их продолжать – все это помогает детям не только преодолевать трудности, связанные с разницей мнений, желаний, намерений, но и стимулирует их активность в общении.

В диалогах детей 6–7 лет, как и рассмотренных ранее возрастных группах, встречаются случаи игнорирования реплик партнерами. Рассмотрим следующий фрагмент диалога.

М.: *Давай, шоу //* (поет в микрофон)

Л.: *Давай / это будет загадочный театр //*

М.: *Я буду звезда //*

Л.: *Собирайся детвора / на звезду смотреть пора //*

М.: *Я тут / я тут / ну давай //*

Л.: *Это что за игра? //*

М.: *Сейчас я вылезу и тебе уступлю свое место //*

В приведенном фрагменте М. предлагает свою игру, в которую Л. охотно включается, но в ходе игры, понимая, что партнер чего-то хочет от него, задает уточняющий вопрос, оставшийся без ответа. Очевидно, М. пропустил этот вопрос «мимо ушей», поскольку был сильно увлечен игрой.

Были выявлены случаи «субъективного непонимания», когда один собеседник делает вид, что неправильно понял реплику другого. В этом случае рассогласование реплик партнеров не является следствием истинного непонимания, а свидетельствует о нежелании в силу различных соображений обнаружить его. В ситуации «субъективного непонимания» проявляются различные тактики ухода от ответа, такие как затягивание разговора, уточняющие, дополнительные вопросы, предложение новой темы, сведение темы в шутку, как, например, в следующем диалоге:

Д.: *У тебя чё вилки из Китая / и ложки / и тарелки? //* (громко кричит)

Н.: *Не кричи / а то у меня щас лошадка испугается! //*

Д.: *Она чё / Китая боится? //* (смеется)

Н.: *И Китая / и песочницы из Китая / и дерева из Китая / а ботинок из Японии не боится //* (смеется)

Д.: *Да / у Даши ботинки из пони / она их боится //*

Здесь Д. «делает вид», что не понял просьбы Н. («Не кричи»), и задает уточняющий вопрос, меняя тем самым тему. Н. поддерживает эту тему и развивает ее как шутку. Далее оба дурачатся, прикидываясь, что не понимают друг друга.

Завершая рассмотрение результатов исследования особенностей взаимоотношений детей и понимания ими интенций друг друга, можно констатировать: получены новые данные к характеристике организации и функционирования в общении детского дискурса. Выявлены интенциональные паттерны, характеризующие взаимоотношения детей в разговоре. Описаны связанные со спецификой интенциональной организации особенности взаимоотношений собеседников, проявляющиеся в диалогах детей разного возраста. Выявлены случаи искаженного и неверного понимания детьми интенций. Охарактеризованы особенности понимания диалогических интенций детьми разного возраста. Показано, что само явление непонимания интенций детьми может иметь разные основания. Оно

может быть обусловлено объективными факторами и возникающими помехами, но бывает связано и с «некооперативными» установками собеседников.

## Литература

- Зачесова И. А., Гребенщикова Т. А. Взаимоотношения собеседников в диалоге // Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой и И. А. Зачесовой. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Зачесова И. А. Особенности взаимопонимания в семейном диалоге // Общение и познание / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. М.: Изд-во ИП РАН, 2007а.
- Павлова Н. Д. Интент-анализ дискурса // Теоретические и прикладные коммуникативные исследования / Под ред. И. А. Стернина, В. Н. Степанова. Воронеж–Ярославль: Истоки, 2003.
- Павлова Н. Д. Интерактивный аспект дискурса: подходы к исследованию // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 4. С. 66–76.
- Пескова Е. А. Интенции политиков в предвыборном дискурсе и их понимание «наивной» аудиторией и специалистами // Ситуационная и личностная детерминация дискурса. М., 2007.
- Ушакова Т. Н., Павлова Н. Д., Латынов В. В., Цепцов В. А., Алексеев К. И. Слово в действии: интент-анализ политического дискурса. СПб.: Алетейя, 2000.
- Шустова Л. А. Понимание речи детей взрослыми в контексте проблем педагогического общения // Психологические исследования дискурса. М., 2002.
- Atkinson J. M., Heritage J. C. Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Rogers-Millar L. E., Millar F. E. Domineerings and Dominance: A Transactional View // Human Communication Research. 1979. V. 5. № 3. P. 238–246.

## К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ КИНОДИСКУРСА

Т. А. Кубрак

Институт психологии РАН, г. Москва

**З**начение дискурса в современном мире становится все более очевидным, и интерес к его изучению постепенно затрагивает все сферы человеческой деятельности. Дискурс становится важным

объектом исследований, которые приобретают междисциплинарный характер и объединяют психологов, социологов, лингвистов, культурологов и др. Изучение дискурса ведется по разным направлениям, обращаясь к различным аспектам его организации и функционирования.

Одним из видов дискурса, представляющим большой научный интерес, является кинодискурс, значимость которого определяется спецификой самого кино. Исследование кинодискурса, как и любого другого дискурса, предполагает учет всех влияющих на его производство и понимание ситуационных, прагматических, личностных, социокультурных и др. факторов (Арутюнова, 1998; Дейк, 1989; Harre, Stearns, 1995; Журавлев, Павлова, 2007). Представления о направленности дискурса на достижение определенной цели, реализации в нем воздействия, ставят вопросы психологического воздействия кинодискурса.

Анализ кинодискурса, его психологических аспектов, требует понимания различных представлений о кинематографе, его месте в современной культуре, роли в жизни человека. В связи с этим одним из первых возникает вопрос: что же такое кино – вид искусства или средство массовой коммуникации (информации)?

Если обратиться к работам в области теории массовой коммуникации, то обнаруживается, что включение кинематографа в круг изучаемых ими явлений остается открытым, но в большинстве своем принимается точка зрения, что кино обладает характеристиками, присущими средствам массовой коммуникации.

Основания для такого понимания кинематографа вытекают из представлений о том, что такое массовая коммуникация и каковы ее функции, анализ которых позволяет говорить о том, что кинематограф, в целом, реализует все основные функции массовой коммуникации. Действительно, для значительной части кинофильмов характерен развлекательный характер. Нельзя не отметить информационную составляющую кинематографа, хотя, вероятно, не столь значимую как в печатных изданиях и телевидении. Кроме того, как и средства массовой коммуникации, кино объединяет, формирует чувство общности. Одна из основных, но менее очевидных – функция воздействия – также в полной мере находит реализацию в кинематографе. Кино может влиять на установки, ценности, правовые, моральные, этические и эстетические нормы, воспитывать, формировать представления и модели поведения (например, через образцы поведения положительных и отрицательных героев) (Харрис, 2002).

Итак, кино обладает как многими характеристиками, свойственными массовой коммуникации, так и реализует большинство ее



функций, хотя, возможно, и своим специфическим способом. Таким образом, современный кинематограф следует рассматривать как одно из средств массовой коммуникации, и при его изучении необходимо учитывать свойственные им особенности. Это представляется особенно важным в исследовании вопросов психологического воздействия, которые в отношении СМК достаточно хорошо изучены.

Существует доступное, хотя и не лишённое недостатков, представление об истории научных исследований массовой коммуникации как перехода от концепции «всемогущества» СМИ к концепции «ограниченного» воздействия, а затем к концепции «умеренного» и «сильного» воздействия. Отмечается, что воздействие СМИ может быть когнитивным, поведенческим, эмоциональным, а также прямым, непрямым, кратковременным, долговременным, замедленным, изолированным или общим (Брайант, Томпсон, 2004). Значительный вклад в исследование влияния средств массовой информации на человека, включая кино, был внесён американским психологом Р. Харрисом, который в том числе проанализировал и обобщил множество работ по данной тематике (Харрис, 2002). Следуя когнитивному подходу к СМИ, автор утверждает, что опыт общения со СМИ во многом обуславливает знания, получаемые о мире, формирует представления о мире, которые впоследствии становятся основой установок и моделей поведения человека. Р. Харрис выделяет четыре типа последствий влияния СМИ: поведенческие, установочные, когнитивные и физиологические, которые следует учитывать и при исследовании психологического воздействия кинодискурса.

Уже давно большинство исследователей разделяют представления о том, что воздействие СМК не является одинаковым для всех субъектов и может меняться в зависимости от личностных характеристик, прошлого опыта, эмоционального состояния. Человек способен воспринимать одни «сообщения» и отсеивать другие, интерпретировать их, исходя из собственной картины мира, эмоционально реагировать на одни события и быть равнодушным к другим. В отношении исследования кинодискурса есть все основания заключить: зритель – это активный воспринимающий субъект, а не пассивный объект воздействия, и это становится особенно очевидным при рассмотрении кино как произведения искусства. Кино при всей его коммерциализации и популяризации остается, тем не менее, видом искусства, т. е. особым способом познания и отражения действительности.

Технологические истоки кинематографа усматриваются в двух составляющих – это фотография (фиксация световых лучей) и дви-

жение (динамика визуальных образов), которые и определяют его специфику. Фотография связывает кинематограф с изобразительной традицией и изобразительным искусством, а «движущиеся картинки» определяют другую его сторону, идущую от традиций массового, развлекательного зрелища – ярмарочных аттракционов, балагана (Аронсон, 2003). Датой рождения нового искусства – искусства кино, нельзя однозначно назвать день, когда братья Люмьер продемонстрировали свой «кинематограф». Скорее это была демонстрация новых технических возможностей передачи информации. Только постепенно кино начало удовлетворять художественные потребности зрителей. Показываемые истории становились все длиннее и сложнее, в кино постепенно начал складываться свой киноязык, и потребовался ни один год, чтобы кино заняло свое значимое место в ряду других видов искусства.

Кинематографисты приходили к пониманию того, что показывая одно, можно было изображать совершенно другое. Развивались представления о возможностях киномонтажа («эффекта Кулешова»). Оказалось, что на восприятие зрителем предметов и явлений влияют и другие кинематографические приемы: изменение композиции, ракурса, использование светофильтров, возможностей света, смена объективов, музыкальное сопровождение, специфические визуальные эффекты и, наконец, весь контекст фильма. Хроникальные, «фиксаторско-копиистские» кадры стали нести в себе возможность обобщения и символического толкования увиденного (Демин, 1981).

Вместе с тем кино стало открывать возможности не только отражать глобальные процессы и перемены в окружающей действительности, но и активно в массовом масштабе на них влиять. Кино стало рассматриваться как самое массовое из искусств или вид искусства, развивающийся как средство массовой коммуникации.

Каков же потенциал воздействия кино как произведения искусства? Основная функция искусства определяется как художественно-эстетическое воздействие на личность человека (Крупник, 1999). Для осуществления воздействия от человека требуется как эмпатическая реакция, так и противоположное ей непосредственное, чувственное созерцание, сопровождающееся эстетическим наслаждением. При восприятии кино зачастую создается и «эффект присутствия», и «эффект отчуждения», что позволяет говорить о его художественно-эстетическом воздействии.

Отдельно говорят о воспитательной функции искусства, которое задает человеку высокий уровень развития личности, к которому он должен стремиться (Леонтьев, 2008). Об эстетической функции кино как состоящей в том, чтобы человека «выводить из себя, вы-

водить из привычного равновесия и состояния, переводить в новое состояние», писал С. Эйзенштейн (Эйзенштейн, 1964, с. 61).

Изучение психологического воздействия кино тесно связано с вопросами киновосприятия, определяющего в том числе и эффективность воздействия. «Сила воздействия кинематографического образа – в воздействии на весь комплекс человеческой восприимчивости» (Ждан, 1987, с. 80). А. А. Леонтьев определяет сущность киновосприятия как специфического вида восприятия искусства в активном воздействии кино на человека «всем строем и содержанием фильма», в воспитании его при условии сопереживания герою фильма (Леонтьев, 2008, с. 224).

Специфика кино, заключающаяся в преодолении дистанции между произведением искусства и человеком, его воспринимающим, определяет широкие возможности киновоздействия. Аудиовизуальное воздействие на зрителя через многомерное и непосредственное восприятие кинообразов повышает и усвоение продуцируемой в кинодискурсе информации (представлений, жизненных стилей, моделей поведения и пр.) (Сорока, 2002).

В настоящее время на основе анализа киноязыка и способа его воздействия на зрителя в кинотворчестве выделяются два направления – нарративное, при котором восприятие направлено на семантический аспект произведения, выявление логических связей, и ненарративное, предполагающее создание художественного образа с помощью аудиовизуальных средств, усиливающих его выразительность, порождающих сложные ассоциации, создающих определенный эмоциональный фон (Bordwell, Thompson, 1990). Считается, что именно ненарративные средства выражения, создаваемые преимущественно с помощью технических средств, являются специфическими для так называемых экранных искусств, в том числе кинематографа, так как содержат особую дополнительную информацию, определяемую как эстетическую и оказывающую зачастую гораздо более сильное воздействие, прежде всего, на эмоции зрителя. Так, определенные способы съемки, создающие эффект подглядывания, перемещение источника звука, спецэффекты и т. п. направлены на все большую эмоциональную включенность зрителя и его идентификацию с героями фильма (Познин, 2009). В психоанализе подчеркивается преимущественное влияние звука и образа в кино, причем на бессознательном уровне (Корбут, <http://biblioteka.teatr-obraz.ru/node/6547>).

Рассмотрение кино как произведения искусства расширяет представления о его функциях, выявляет особенности киновосприятия и воздействия, в том числе связанные с возможностями киноязыка.

Итак, развитие кинематографа (в том числе технологическое и эстетическое) демонстрирует развитие представлений о сущности кино и как популярного развлечения, и как вида искусства, и как сочетания искусства и масс-медиа. На разных этапах становления кинематографа его роль и место в жизни как отдельного человека, так и всего общества были различны. Эти отличия также определялись и самими основными направленностями разных кинематографических школ. Рассмотрение кинематографа только как вида искусства или исключительно как средства массовой коммуникации ограничивает представления о кино и препятствует его всестороннему изучению, в том числе и в плане оказываемого им психологического воздействия.

Комплексный подход усложняет задачу исследования кинодискурса, предполагая изучение кино в двух его ипостасях, и соответственно требует учета психологических особенностей как коммуникации, так и общения. Кино не просто содержит информацию, которая передается и принимается, оно включает зрителя в свой мир, заставляет сопереживать, вступать в общение, причем эстетическое воздействие способствует реализации информационной и других функций СМК, в том числе усиливает и психологическое воздействие.

В целом можно отметить, что специфика психологического воздействия современного кинодискурса, определяется не только особенностями киновосприятия (сопереживание и идентификация с героями, включенность в действие, иллюзия реальности и пр.), но также и спецификой отдельных направлений кинематографа, таких как коммерческое кино, в котором воздействие осуществляется в большей степени через развлекательную функцию, и так называемое авторское кино, развивающее европейскую традицию киноискусства, в котором воздействие осуществляется с помощью художественно-эстетических средств. Кроме того, понимание того, что кинофильм является продуктом мощной индустрии, выявляет еще один аспект психологического воздействия, связанный с прагматической стороной современной киноиндустрии, которая направлена, прежде всего, на получение прибыли (в том числе и с помощью скрытой или явной рекламы различной продукции) и, соответственно, на привлечение к просмотру как можно большего числа зрителей.

Итак, исследование психологического воздействия кинодискурса требует рассмотрения широкого круга вопросов, изучение различных его аспектов: от эстетических до прагматических, от осознаваемых до бессознательных, от перцептивных до социально-психологических.

## Литература

- Аронсон О. Кино, кинематография // Лексикон неклассики. Художественно-эстетическая культура XX века / Под ред. В. В. Бычкова. М., 2003.
- Арутюнова Н. Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М., 1998.
- Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. М., 2004.
- Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
- Демин В. П. Кино в системе искусств // И. В. Вайсфельд, В. П. Демин, Р. П. Соболев. Встречи с X музой. Беседы о киноискусстве. Кн. 1. М., 1981. С. 108–166.
- Ждан В. И. Эстетика экрана и взаимодействие искусств. М., 1987.
- Журавлев А. Л., Павлова Н. Д. К междисциплинарной проблематике дискурса // Ситуационная и личностная детерминация дискурса. М., 2007.
- Корбут К. П. Психоанализ о кино и кино о психоанализе. <http://biblioteka.teatr-obraz.ru/node/6547>.
- Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства. М, 1999.
- Леонтьев А. А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации. М., 2008.
- Познин В. Ф. Выразительные средства экранных искусств: эстетический и технологический аспекты. Автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. СПб., 2009.
- Сорока Ю. Г. Кинодискурс повседневности постмодерна // Постмодерн: новая магическая эпоха / Под ред. Л. Г. Ионина. Харьков, 2002. С. 47–49.
- Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. СПб., 2002.
- Эйзенштейн С. М. Избранные произведения. Т. 3. М., 1964.
- Bordwell D., Thompson K. Film Art: An Introduction. N. Y. St Louis S. F. etc., 1990.
- Harre R., Stearns P. (eds). Discursive Psychology in Practice. 1995.

## ИНТЕГРАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ДИСКУРСА

В. В. Латынов

Институт психологии РАН, г. Москва

Одной из особенностей современного этапа исследований дискурса является усиление внимания к анализу той роли, которую он играет на жизненном пути личности (Laird, Baumann, 1992; Schwarzer, Knoll, 2007). Исследовательская активность все чаще ста-

ла направляться на изучение интегральных эффектов воздействия дискурса, его влияния на психологическое развитие и психосоциальную адаптацию человека (Cutrona, 1996; Seidman et al., 2006). Примером могут служить исследования феномена социальной поддержки. Сама по себе социальная поддержка представляет собой контакты с теми, кто любит и заботится, уважает и ценит человека. Существует несколько видов социальной поддержки: информационная, инструментальная, эмоциональная (Schwarzer, Knoll, 2007). Поддержку можно получать от супруга (супруги), членов семьи, друзей, сослуживцев и др. Обращение к другим людям с целью получения помощи, поддержки или сочувствия – один из наиболее распространенных способов совладания с негативными жизненными событиями. Социальная поддержка ослабляет негативные последствия стрессогенных событий, редуцирует серьезность психических и физических заболеваний, позволяет быстрее восстанавливаться от болезней (Klauer, Winkeler, 2002; Seeman, 1996).

В нашем исследовании мы постарались выяснить, в какой степени характеристики семейного и внесемейного дискурса влияют на психологическое самочувствие личности. В качестве потенциальных предикторов психологического самочувствия мы наряду с дискурсивными переменными исследовали психологические и социально-демографические. Подобный выбор обусловлен как необходимостью изучения широкого (не ограниченного только дискурсом) спектра детерминант психологического благополучия, так и желанием оценить вклад дискурсивных факторов в сравнении с другими переменными.

Основными целями исследования было:

- 1) изучение особенностей семейного и внесемейного дискурса в семьях, имеющих детей;
- 2) выявление социально-демографических и психологических характеристик родителей (уровень профессионального и семейного стресса, индекс психологического благополучия);
- 3) анализ направлений влияния дискурса на психологическую адаптацию родителей.

Участниками исследования были имеющие детей в возрасте от 6 до 15 лет родители (100 мужчин и 100 женщин) в Гомельской области РБ. Родителям задавались вопросы, касающиеся их пола, возраста, образования, состава семьи, наличия работы, уровня дохода, возраста ребенка. Кроме того, родители выполняли ряд психологических методик, направленных на диагностику уровня стресса в профессиональной и личной жизни, характера коммуникативных

обменов членов семьи друг с другом, масштабов социальной поддержки.

Для выявления общего модуса настроения родителей использовалась методика Индекс психологического благополучия. Она представляла собой набор шкал (скучная–интересная, приятная–неприятная, легкая–тяжелая, полная разочарований–многообещающая, полная лишений–успешная), при помощи которых респонденты оценивали свою жизнь за последнее время. Сумма баллов по всем пяти шкалам и давала значение указанного индекса (чем балл выше, тем позитивнее восприятие текущей жизненной ситуации).

Уровень стресса в профессиональной и личной жизни, переживаемый родителями, оценивался следующим образом. Респондентам задавался вопрос о том, как часто за последние 6 месяцев они сталкивались в своей профессиональной и личной жизни с различными проблемами. Списки «профессиональных» и «личных» проблем включали по двадцать наименований. К профессиональным проблемам относились, например, скучность, монотонность работы, недостаток разнообразия; недостаточная компетентность руководства; недостаточное уважение и признание со стороны коллег. Личными проблемами считались болезни и травмы членов семьи; личные проблемы супруги (супруга); проблемы в отношениях с детьми и др.

Изучение особенностей внутрисемейного дискурса проводилось при помощи опросника семейных отношений (Алешина и др., 1987). Эта методика включала шесть шкал, относящихся к различным сторонам внутрисемейного дискурса (в скобках приводятся примеры вопросов каждой шкалы):

- уровень доверия в семейных контактах («Рассказываете ли вы жене/мужу о своих отношениях с другими людьми?», «Рассказывает ли вам жена/муж о своих неудачах и промахах?»);
- взаимопонимание супругов («Часто ли у вас в разговоре с женой (мужем) возникает чувство общности, полного взаимопонимания?», «Насколько хорошо ваша/ваш жена/муж понимает вас?»);
- общие символы семьи («Бывают ли у вас с женой/мужем разногласия по поводу того, какие отношения поддерживать с родственниками?», «Можно ли сказать, что у вас с женой/мужем одинаковое отношение к жизни?»);
- семейная конфликтность («Замечаете ли вы, что контакты с кем-то из близких вас раздражают?», «В вашей семье нередко случаются конфликты?»);

- легкость контактов супругов («Бывает ли так, что в разговоре с женой/мужем вы чувствуете себя скованно, не можете подобрать нужных слов?», «Можно ли сказать, что вам легко общаться с женой/мужем?»);
- эффективность супружеских контактов («Когда у вас неприятности, плохое настроение, становится ли вам легче от общения с женой/мужем?»).

Уровень социальной поддержки диагностировался посредством выявления тех людей в окружении респондентов, которые обеспечивают им помощь и поддержку. Были рассмотрены два аспекта социальной поддержки. Первый аспект, количественный, касался того, к кому члены семьи могли бы обратиться за помощью или поддержкой («Кто в состоянии помочь вам расслабиться, отвлечь вас от ваших забот, когда вы напряжены и возбуждены?», «Кто принимает вас полностью, включая ваши лучшие и худшие стороны?», «Кто сможет заботиться о вас, независимо от того, что с вами случится?»). Второй аспект, качественный, связан со степенью удовлетворенности члена семьи той поддержкой, которую он/она получает.

Полученные в исследовании данные были подвергнуты корреляционному анализу, что позволило выявить социально-демографические и психологические факторы, наиболее сильно взаимосвязанные с психологическим благополучием личности.

Обнаружились значимые корреляции уровня психологического благополучия респондентов со следующими переменными: уровень дохода семьи, самооценка финансового положения семьи, наличие финансовых затруднений, уровень стресса в семейной жизни, открытость супружеских отношений, сходство взглядов супругов, уровень семейной конфликтности, «психотерапевтичность» супружеского общения. Не было обнаружено значимых корреляций между психологическим состоянием респондентов и такими переменными, как уровень социальной поддержки и профессиональный стресс.

Мы постарались выяснить, различались ли детерминанты психологического благополучия у мужчин и женщин. Для этого был проведен корреляционный анализ отдельно для мужской и женской выборки. Были обнаружены выраженные гендерные различия в отношении факторов, влияющих на психологическое состояние респондентов.

У женщин Индекс психологического самочувствия значимо коррелировал с уровнем дохода семьи, самооценкой финансового положения семьи, наличием финансовых затруднений и открытостью в супружеских отношениях. У мужчин значимые корреляции уровня



психологического благополучия отмечались со следующими переменными: самооценка финансового положения семьи, количество лиц, к которым можно обратиться за помощью и поддержкой, открытость супружеских отношений, сходство взглядов супругов, уровень семейной конфликтности.

Как мы видим, для женщин наиболее существенной причиной, вызывающей ухудшение психологического состояния, оказался уровень финансового благосостояния семьи. Значимость же психологических (в частности, характера внутрисемейных отношений) факторов была существенно ниже.

У мужчин же, напротив, основной вклад в детерминацию психологического благополучия внесли не материальные, а именно психологические факторы: наличие друзей, способных помочь расслабиться и принимающих мужчину таким, какой он есть, а также позитивный психологический климат в семье (доверие и открытость в отношениях с супругой, сходство взглядов, отсутствие семейных конфликтов). Полученные результаты несколько неожиданны и на первый взгляд даже парадоксальны, поскольку противоречат некоторым общепризнанным положениям. Тезис о том, что для женщины сфера межличностных отношений (как семейных, так и вне-семейных) является высоко значимой, а нарушения в данной сфере оказывают выраженное влияние на ее психологическое состояние, широко распространен и подтвержден многочисленными исследованиями. Наши же данные указанному тезису явно не соответствуют. Однако, по нашему мнению, существует вполне рациональное объяснение подобного расхождения результатов.

Именно на женщину ложатся основные обязанности по поддержанию нормального функционирования семьи (уход за детьми, покупка продуктов и товаров, приготовление пищи и т. п.). В ситуации ограниченности финансовых ресурсов, характерной для большинства белорусских семей, выполнение указанных обязанностей является непростой задачей для женщины.

Так, по данным нашего исследования, в отдельных семьях денег не хватало даже на самое необходимое (так считало 11% опрошенных женщин), во многих семьях средств хватало только на предметы первой необходимости (48% опрошенных). О наличии финансовых затруднений сообщили большинство (89%) респондентов. Не случайно, что в ситуации выраженного дефицита финансовых средств психологическое состояние женщины оказалось наиболее зависимо именно от уровня материального благосостояния. Ведь если денег мало или их совсем нет, то страдают все стороны семейной жизни: ухудшается здоровье детей, отсутствуют возможности для их пол-

ноценного физического и духовного развития, а также для лечения в случае заболевания и др.

Для мужчин же, в гораздо меньшей степени включенных в выполнение семейных обязанностей, уровень финансового благополучия семьи являлся не столь значимым. Наличие друзей, благоприятный коммуникативный климат в семье – вот те основания позитивного психологического самоощущения мужчины.

Таким образом, наиболее выраженное влияние на психологическое состояние респондентов оказывали следующие факторы: уровень материального благополучия семьи и характеристики внутрисемейного дискурса (уровень семейного стресса, открытость супругов, сходство их взглядов, присутствие в семье ориентации на помощь и поддержку, низкий уровень внутрисемейной конфликтности).

## Литература

- Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубовская Е. М. Социально-психологические методы диагностики семейных отношений. М., 1987.
- Cutrona C. E. Social support in couples. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.
- Klauer T., Winkeler M. Gender, mental health status, and social support during a stressful event // Heart disease: Environment, stress, and gender / G. Weidner, M. Kopp, M. Kristenson (eds). Amsterdam: IOS Press., 2002. P. 223–236.
- Laireiter A., Baumann U. Network structures and support functions: Theoretical and empirical analyses // The meaning and measurement of social support / H. O. F. Veiel, U. Baumann (eds). Washington, DC: Hemisphere. 1992. P. 33–55.
- Schwarzer R., Knoll N. Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview // International Journal of Psychology. 2007. V. 42 (4). P. 243–252.
- Seeman T. E. Social ties and health: The Benefits of social integration. Annals of epidemiology, 1996. № 6. P. 420–451.
- Seidman G., Shrout P. E., Bolger N. Why is enacted social support associated with increased distress? Using simulation to test two possible sources of spuriousness // Personality and Social Psychology Bulletin. 2006. V. 32. P. 52–65.

## Раздел 8

# ПРОЦЕССЫ ВЕРБАЛИЗАЦИИ В КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ

### ДНЕВНИК КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

*М. А. Архипова*

Русская христианская гуманитарная академия, г. Санкт-Петербург

#### **Введение**

Диагностика, коррекция, консультирование, реабилитация, поддержка, исследование – вот основные традиционные направления работы школьного психолога со школьниками, их семьями и персоналом школы. Последнее десятилетие в обиход вошел еще один термин – сопровождение, который объединил под иной мировоззренческой позицией существовавшие ранее направления. Ниже речь пойдет о новом методе, возникшем в недрах концепции психологического сопровождения и практиковавшемся в небольшой частной школе Санкт-Петербурга в течение четырех лет. Это система психологического сопровождения личности и группы на основе аудиодневников.

#### **1 Дневник и его применение в психологии**

Считается, что дневник – одна из наиболее древних форм письменного текста. Существуют различные определения дневников, приведем два из них, сформулированные психологом и социологом:

- форма записи, используемая при лонгитюдном наблюдении; записи делают обычно один раз в день или в несколько дней, причем наблюдатель записывает по памяти в свободной

форме все, что привлекло его внимание (Корнилова, 2005, с. 87);

- имманентная и, можно сказать, универсальная форма аутокоммуникации, способ оперативного отображения личностью (для себя самой!) внешних и внутренних событий своей жизни; эти события неизбежно вплетены как в жизнь непосредственного окружения пишущего, так и в «жизнь историческую». Во многом в силу этого дневник может приобрести и иногда приобретает (независимо от намерений автора) смысл «послания» (другому лицу) или «свидетельства» (для других) – как биографии, так и истории (Алексеев, 2007, с. 51).

В психологии дневники используются с тремя основными целями: 1) исследовательской (Рубинштейн, 2000; Логинова, 1975); 2) коррекционной или формирующей (А. А. Опрышко) и 3) консультационной (Кутузова, 2009; Progoff, 2003). В первом случае дневник выступает как продукт деятельности, при обработке и анализе часто применяются герменевтический метод, процедуры контент-анализа. Во втором и третьем случаях дневник инициирован консультационным или каким-либо иным процессом (чаще всего – профессионального образования или деятельности), включен в него и является его составляющей.

Последние годы появился и пользуется чрезвычайной популярностью новый жанр – Интернет-дневники. Представители социальных и гуманитарных наук совершают первые шаги в осмыслении этого жанра (Ильин, 2006; Савицкая, 2010.). В. И. Ильин выделяет специфические проблемы, связанные с изучением интернет-дневников: проблема достоверности, проблема информативности, проблема репрезентативности и интерактивность (Ильин, 2006, с. 241–245).

Дневниковые тексты обладают рядом особенностей, выделяющих их из ряда других текстов. Важнейшая из них – темпоральность. «Дневник принципиально темпорален. Он не выходит из времени, он принципиально и, так сказать, сознательно погружается в него» (Пигров, 2007, с. 31). Дневник тесно связан со временем, с тем моментом, когда делается данная дневниковая запись. Собственно, его задача – попытаться зафиксировать то, что происходит здесь-и-теперь (в данную минуту, день, неделю, месяц...). Поэтому подавляющее количество дневниковых текстов маркируется датами записей, а иногда и местом, где эта запись делается; и даже те из них, авторы которых принципиально не ставят дат и в которых отражается «свободный поток сознания», также призваны уловить динамику, разворачивающуюся во времени, пусть и не закрепленном конкретными числами.

Как раз в этом качестве дневника – возможности более или менее полной регистрации текущего момента – и заложен, на наш взгляд, основной его рефлексивный и корректирующий потенциал. Последующее обращение к записям, сделанным в «прошедшем настоящем», позволяет сравнивать, сопоставляя с «сегодняшним настоящим». «Собственно, жизнь дневника – это его перечитывание. <...> (Чтение моего дневника Другими на самом деле имеет тот глубинный смысл, что с помощью Других я сам прочитываю свой дневник.)» (Пигров, 2007, с. 24).

Применение дневника для формирования каких-либо качеств основывается на возможности «рефлексии через вербализацию», которую несет в себе этот тип текста. Например, ведение дневника может рассматриваться как «эффективный способ достижения нескольких целей в организации самостоятельной работы студентов, таких как помощь в саморефлексии, отслеживание процесса научения, помощь в организации и целесообразном распределении времени при самостоятельной работе» (Опрышко, 2010).

В психологическом консультировании существует достаточно распространенная практика применения дневников, когда клиенту предлагается вести дневник, отслеживая ту или иную сферу своей жизни.

Помимо этого существует и самостоятельный вид психологического консультирования, в основе которого лежит ведение дневника, это метод «интенсивной дневниковой терапии» Айры Порогофф (Кутузова, 2009; Progoff, 2003). Автор этого метода принципиально создавал его как метод самопомощи, способный оказывать терапевтическое воздействие без консультанта/терапевта. Основное отличие дневника А. Прогофф от обычного «спонтанного» личного дневника – структурированность. Дневник представляет собой гипертекст с возможностью делать записи в различные разделы. Сейчас работа с дневником по этому методу может быть организована и через Интернет.

## **2 Психологическое сопровождение на основе ведения дневников**

В XX в. в связи с развитием техники возникает новая форма ведения дневниковых записей – аудиальная. В нашей работе в школе использовалась эта форма записи. Сотрудники школы – учителя, воспитатели и др. – в индивидуальном режиме, в виде монологов или диалогов друг с другом или психологом наговаривали на аудионоситель свои наблюдения и впечатления о конкретных детях,

особенностях их поведения, событиях школьной жизни и др. Участие в этой форме работы было исключительно добровольным с сохранением полноценного авторства человека, ведущего запись.

Всего за 4-летний период 14 авторов сделали 184 записи. Разброс времени звучания одной записи составляет от 14 мин. до 3 ч. Для психолога эти записи оказались ценным и многогранным материалом, открывшим принципиально новые перспективы в работе школьного психолога. Изначально работа с аудиодневниками предполагала несколько уровней глубины психологической обработки и погружения в тексты. В нашей практике мы пользовались текстами трех уровней.

Тексты первого уровня – транскрипты (Архипова, 2009). Тексты этого уровня предоставляют материал как об особенностях профессионального создания учителей в целом, так и авторов конкретных записей.

Тексты второго уровня – отредактированные авторами транскрипты. Записи редактируются по определенным правилам, которые позволяют сохранить авторскую лексику и запрещают сокращение текстов по содержанию. Тексты второго уровня обрабатываются методом контент-анализа и ситуационного анализа (Архипова, Орлова, 2006) и позволяют получить, во-первых, психологическую информацию о конкретных детях; во-вторых, психологическую информацию о специфике, особенностях структуры и динамики детских групп; в-третьих, интереснейшие факты, относящиеся к соответствующим периодам детства в целом (Архипова, 2000). Тексты второго уровня становятся поводом для глубокой рефлексии учителями собственной профессиональной деятельности, и, что особенно ценно, это может происходить без вмешательства психолога.

Тексты третьего уровня – открытые дневники. Авторы отбирали из текстов второго уровня те, которые, безусловно, могут быть преданы огласке. Все реальные имена участников зашифровывались. В нашем случае открытые дневники хранятся в школьной библиотеке на правах рукописи и доступны любому посетителю школы. Они способствуют сохранению преемственности школьных традиций и включению новых сотрудников в русло профессионально-педагогических установок в школе. Накопление описаний реально происходящих стрессовых для учителей ситуаций и выходов из них выполняет определенную психотерапевтическую функцию. В дальнейшем, при аналогичном стечении обстоятельств, уже обнародованный опыт коллег позволяет более трезво и «опытно» взаимодействовать с участниками событий, выйти за рамки данного конкретного случая, взглянуть на него со стороны.

*1.1 Case-study: влияние когнитивного стиля и особенностей процесса социализации учащихся на отношение к ним учителя и одноклассников (по материалам аудиодневников учителя)*

В качестве примера приведем анализ индивидуального случая (case-study), проведенный совместно с А. В. Орловой (Архипова, Орлова, 1999, 2001). В этом исследовании мы хотели проиллюстрировать характер взаимовлияния когнитивного стиля, особенностей социализации и складывающихся отношений на примере описания случая двух школьников. С помощью контент-анализа нами были проанализированы тексты аудиодневников ведущего учителя класса за три года обучения (начальная школа), что дало возможность не только выявить особенности когнитивного стиля и социализации детей, но и проследить их развитие. Кроме того, была зафиксирована динамика отношения к этим двум детям учителя и других учеников в соответствии с происходившими изменениями.

Выбор в качестве параметров для анализа когнитивного стиля и особенностей процесса социализации был неслучаен. Во-первых, оба эти параметра можно назвать комплексными, так как они включают в себя целый спектр разнообразных психологических проявлений. Во-вторых, эти параметры достаточно полно позволяют охарактеризовать поведение ученика в двух важнейших школьных сферах – сфере обучения и более широкой сфере коммуникации, регламентированной школьными правилами и нормами. И наконец, важным для анализа является наличие качественных взаимосвязей между параметрами анализа. Так, адаптивные возможности ребенка в определенных видах деятельности, связанные с наличием у него определенного когнитивного стиля, могут во многом определять успешность его взаимодействия с окружающими людьми. Когнитивный стиль, по сравнению с другим выбранным нами параметром, является более константным.

В процессе анализа были выявлены следующие когнитивные особенности первого из двух исследуемых нами школьников (С. З.): хорошо развитое аналитическое и абстрактно-логическое мышление, склонен к структурированию учебного материала, ведущими каналами восприятия информации являются аудиальный и визуальный. Второй школьник (П. В.): импульсивный синтетик, с конкретным мышлением и ведущим кинестетическим каналом восприятия информации. Обоим мальчикам присущ синтетический подход к восприятию информации, но очевидно, что П. В. практически не владеет другими подходами, тогда как С. З. свободно использует аналитический, абстрактно-логический и другие подходы. Анализ показал, что сложившаяся ситуация обусловлена не столь-

ко природными задатками П. В., сколько социальной ситуацией его развития, в частности взаимодействием в семье с оказывающим постоянное давление, авторитарным взрослым, на которого возложена ответственность за воспитание этого ребенка. Когнитивный стиль П. В. демонстрирует более инфантильный подход к решению учебных задач.

Тексты аудиодневников учителя показали наличие совпадения когнитивных особенностей этого педагога и С. З. и явный конфликт когнитивных стилей педагога и П. В. Очевидно, что для второго мальчика ситуация обучения в школе, даже при самом терпеливом и доброжелательном отношении учительницы, являлась проблемной. В самой доброжелательной манере учительница устно, деля на части, задавая наводящие вопросы или опираясь на схемы, пытается помочь П. В. понять материал. Этот способ изучения нового свойственен самому педагогу, этот способ свойственен С. З., но никак не П. В. Со стороны учительницы данная ситуация тоже воспринималась как проблемная, и она на протяжении всех трех лет обучения прикладывала много усилий для ее решения.

Важно, что, описывая в аудиодневнике различные учебные моменты, учительница имела возможность отрефлексировать свое общение с учениками на уроке, выделить наиболее удачные формы взаимодействия в проблемных ситуациях и более активно включать их в учебный процесс.

Если говорить об отношениях мальчиков с учителем, во многом они определялись наличием или отсутствием во взаимодействии конфликта когнитивных стилей. Условия обучения (наличие 6–9 учеников в классе, возможность переставлять мебель во время урока и др.) способствовали удачной социализации обоих мальчиков, но особенно важным их наличие оказалось для П. В. – за счет их существования у него появлялась возможность эффективнее адаптироваться в учебно-коммуникативной среде класса. В целом, более свободная по сравнению с традиционной, организация учебного процесса, его направленность на индивидуализацию способствовали положительному протеканию процесса социализации как у С. З., так и у П. В. Благодаря своим когнитивным и личным особенностям С. З. достаточно быстро стал центром классного коллектива, в отличие от П. В., контакты одноклассников с которым ограничивались вначале исключительно двигательными играми. В учебном процессе при организации групповой работы все одноклассники отдавали явное предпочтение в выборе партнера С. З. и явно отвергали П. В. Однако благодаря тому, что П. В. обладал реактивным и естественным реагированием в различных ситуациях (проявление симпатии



и ухаживание за девочкой из первого класса; активная двигательная разрядка во время урока и др.), его поведение часто санкционировало появление подобного поведения и у других детей. В этом смысле можно говорить о том, что П. В. являлся своеобразным агентом социализации других детей, расширяя репертуар и ролевой арсенал их поведения.

К концу третьего класса за счет гибкого подхода учительницы, ее постоянной работы над проблемой конфликта стилей, а также создания в школе определенной среды, стимулирующей разноплановое взаимодействие детей, в которой происходило научение друг от друга, изменился профиль когнитивных особенностей П. В. Это способствовало более активному включению его в учебный процесс, а также принятию П. В. одноклассниками в качестве партнера по интеллектуальным играм. У С.З. произошли существенные сдвиги в расширении репертуара поведенческих реакций, смещение ориентации на собственные потребности, нежели на мнения окружающих взрослых. Последнее повлекло за собой изменение к нему как отношения учителя, так и одноклассников.

## Литература

- Алексеев А. Н. Письмо, дневник, автобиография: многообразие форм и сопряжение смыслов (теретико-методологические заметки) // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2007. № 4.
- Архипова М. В. К вопросу о транскрибировании психологических бесед на материале аудиодневников учителей // ACTA ERUDIRORUM. Вып. 6. СПб., 2009. С. 169–174.
- Архипова М. В. Особенности школьной адаптации девочки сквозь призму аудиодневников // Женский вопрос в контексте национальной культуры. СПб., 2000. С. 110–121.
- Архипова М. В., Орлова А. В. Case-study: влияние когнитивного стиля и особенностей процесса социализации учащихся на отношение к ним учителя и одноклассников (по материалам АУ) // Практическая психология в школе (цели и средства). Материалы IV-й Всероссийской конференции: Сборник тезисов. СПб.: ГП «Иматон», 1999. С. 29–32.
- Архипова М. В., Орлова А. В. Case-study: жизненный путь ребенка, отраженный в АУ, как основа психолого-педагогического сопровождения. Ч. 1. Война и мир когнитивных стилей внутри и вокруг ребенка // Вестник Русского Христианского Института. 2001. № 4. С. 188–207.
- Архипова М. В., Орлова А. В. Педагогическое взаимодействие: ситуационный анализ. На материале аудиодневников учителей: Учебно-метод. пособие. СПб., 2006.

- Ильин В. И.* Драматургия качественного полевого исследования. СПб.: Интерсоцис, 2006.
- Корнилова Т. В.* Экспериментальная психология: Теория и методы: Учебник для вузов. М.: Аспект-Пресс, 2005.
- Кутузова Д. А.* Ведение «структурированного дневника» по методу Айры Прогоффа // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 1 (60). С. 126–140.
- Логинова Н. А.* Биографический метод в психологии и смежных науках: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1975.
- Опрышко А. А.* О применении дневника в организации самостоятельной работы студентов // Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск. Гуманитарные науки в инженерном образовании. 2010. № 10. С. 97–102.
- Пигров К. С.* Шепот демона: опыт практической философии. СПб., 2007.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
- Савицкая Л. С.* Модусная организация высказывания как средство выражения ценностных ориентаций говорящего (на материале интернет-дневников) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 4 (2). С. 704–707.

## СПОСОБЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ВОСПРИНИМАЕМЫМ АКУСТИЧЕСКИМ СОБЫТИЯМ

*Н. А. Выскочил*

Центр экспериментальной психологии МГППУ, г. Москва

**Р**азработка фундаментальной научной проблемы «Взаимодействие человека и окружающей среды» в последние годы привлекает все большее внимание ученых в естественных и гуманитарных науках. Анализ психологических проблем взаимодействия человека со средой показал, что особенно ярко они проявляется в системе «человек – акустическая среда» (Носуленко, 2007; Ballas, 1993; Gaver, 1993; и др.). К сожалению, вопрос оценки эмоционального отношения человека к составляющим акустической среды занимает достаточно неопределенное место в данных исследованиях. В классических исследованиях эмоциональное отношение не изучается, поскольку это выходит за рамки одномерной трактовки изучаемых связей, несмотря на то, что неоднократно была показана неоднозначность взаимодействия между отдельными параметрами звука

и характеристиками слухового образа (Risset, 1994; Samoilenko, McAdams, Nosulenko, 1996). В то время как исследования в рамках экологического подхода ориентированы на поиск связей между восприятием и характеристиками звука, которые определяются свойствами его источника (Gaver, 1993; Li et al., 1991; и др.). В связи с этим особую актуальность приобретают исследования, направленные на обнаружение факторов в восприятии акустических событий, которые можно отнести к эмоциональным направлениям.

В работах отечественных авторов (Барабанщиков, Носуленко, 2004; Носуленко, 2007; Nosulenko, Samoilenko, 2001) был обоснован новый подход к анализу взаимодействия человека и акустической среды – парадигма воспринимаемого качества. В рамках этой парадигмы исследование направляется на выявление субъективно значимых признаков объекта или события, которые составляют некую стабильную систему, определяющую отношение человека к внешнему миру. Одним из таких признаков, входящих в состав воспринимаемого качества акустического события, являются признаки, характеризующие эмоциональное отношение человека к воспринимаемому объекту или событию.

Мы исходим из предположения, что в акустической среде существуют звуковые события, различающиеся степенью и типом их эмоционального воздействия на человека. Анализ воспринимаемого качества таких событий позволяет выявлять их содержание и отношение к ним воспринимающего субъекта, в том числе и эмоциональное отношение. А результат такого анализа позволяет дифференцировать существующие в окружении человека звуки по характеру их возможного эмоционального воздействия на человека (Высокочил, Носуленко, Старикова, 2011)

Для изучения поставленной проблемы необходимо подобрать акустические события, различные по типу и степени их «эмоциональной окрашенности». При изучении эмоциональной сферы человека выделяются от двух до более сотни видов эмоциональных проявлений. Но большинство авторов (Изард, 1999; Экман, 2010; Plutchik, 1980; Tomkins, 1962) из всего многообразия вариаций выделяют девять базовых эмоций: «страх», «радость», «отвращение», «интерес», «удивление», «презрение», «гнев», «печаль», «стыд», которых по их мнению достаточно для описания эмоциональной сферы человека. Исходя из этого, нами был осуществлен подбор звуков, в результате которого были отобраны звуковые фрагменты, вызывающие одну из девяти вышеперечисленных эмоций (Высокочил, 2010).

В дальнейшем полученный стимульный материал предъявлялся выборке из 121 чел. для изучения эмоционального отношения слу-

шателя. При сборе вербальных данных из всего многообразия методик мы использовали метод полуструктурированного интервью. Семантические и тестовые методики, в отличие от него, имеют принципиальные ограничения. Вербальные признаки, предъявляемые испытуемым, являются исходно заданными экспериментатором. В таких условиях суждения испытуемого определяются той концепцией, которую исследователь выбирает для объяснения изучаемого явления. Даже если испытуемый обнаруживает новые существенные признаки в поведении объекта восприятия, он не имеет средств для передачи информации о них экспериментатору (Носуленко, Самойленко, 1995). В нашем исследовании участники свободно описывали предъявляемые звучания. После свободного описания мы ориентировали слушателей (1) на описание воспринимаемого источника звука и общего контекста звучания, (2) на характеристику вызываемых данным звуком ассоциаций, (3) на оценку отношения участника к звучанию («нравится – не нравится») и (4) на определение эмоции, которая в этом звучании распознается. Ответы испытуемого дословно фиксировались экспериментатором в журнале и записывались на диктофон, так как наиболее информативным речевым материалом, в содержании которого фиксируются различия состояний говорящего, является неподготовленная устная спонтанная речь. Все речевые высказывания в дальнейшем дословно переводились в текст, который подвергался последующей обработке.

В современной психологии для анализа текстов применяются различные методы. Во-первых, это контент-анализ – систематическая процедура компрессирования многочисленных элементов текста в меньшее количество содержательных категорий при использовании эксплицитных правил кодирования. Во-вторых, возможен анализ текста в рамках «базовой теории», который сконцентрирован не просто на упорядочивание данных, а на организации многочисленных идей, возникающих у исследователя в результате анализа этих данных. В-третьих, интент-анализ, направленный на реконструкцию интенций субъекта по его речи. В-четвертых, одним из самых современных методов является интерпретационный феноменологический анализ вербализаций, используемый для изучения осмысления людьми своего жизненного опыта и вербализации его в процессе интервью (Самойленко, 2010).

В нашем исследовании мы старались избежать изначально сконструированного исследователем набора подлежащих идентификации в тексте категорий или тем. Из существующих способов анализа текста мы использовали системную процедуру анализа вербальных данных, описанную в работах В. Н. Носуленко и Е. С. Самойленко

(Носуленко, 2007; Носуленко, Самойленко, 1995; Самойленко, 2010). Фактически именно эта процедура является инструментом выявления составляющих воспринимаемого качества. Для данной процедуры, как и в случае методов «базовой теории» и интерпретационного феноменологического анализа, характерен отказ от изначально заданных категорий при анализе текста. Также данная процедура позволяет осуществлять количественный анализ представленности тех или иных категорий вербальных единиц, выделяемых в соответствии с решаемыми исследователем задачами. В качестве таких единиц используются более или менее развернутые вербальные высказывания, независимым образом отражающие отдельные аспекты или целостные сущности воспринимаемых объектов. Разработанный подход предполагает реализацию трех общих этапов анализа вербального материала: анализ логико-понятийного содержания вербализации; анализ предметной отнесенности вербальных единиц и анализ семантического содержания вербальных единиц. Информация, получаемая на всех трех этапах, группируется в единой базе данных.

В дальнейшем предполагается продолжить анализ содержания эмоциональных составляющих воспринимаемого качества акустического события, с целью выявления их связи с происхождением звука (искусственный – естественный), с его информационным содержанием (коммуникативные звуки – звуки среды), с конкретным опытом и индивидуальными особенностями субъекта.

## Литература

- Барабанщиков В. А., Носуленко В. Н. Системность, восприятие, общение. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Выскочил Н. А. Подбор аудиального стимульного материала для изучения эмоциональной сферы человека // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 477–482.
- Выскочил Н. А., Носуленко В. Н., Старикова И. В. О некоторых вопросах изучения эмоционального отношения человека к акустическим событиям // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 2. С. 62–78.
- Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999.
- Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды. Проблема воспринимаемого качества. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Носуленко В. Н., Жейснер Е., Паризе Е. Воспринимаемое качество как основа психофизического измерения событий естественной среды // Современная психофизика / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 13–40.

- Носуленко В. Н., Самойленко Е. С.* Вербальный метод в изучении восприятия изменений в окружающей среде // Психология и окружающая среда / Под ред. В. Н. Носуленко, Е. Г. Епифанова, Т. Н. Савченко. М.: Изд-во ИП РАН, 1995. С. 13–59.
- Самойленко Е. С.* Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М.: Изд-во ИП РАН, 2010.
- Экман П.* Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. СПб.: Питер, 2010.
- Ballas J. A.* Common Factors in the Identification of an Assortment of Brief Everyday Sounds // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1993. 19 (2). С. 250–267.
- Gaver W. W.* How Do We Hear in the World? Explorations in Ecological Acoustics // *Ecological Psychology*. 1993. 5 (4). С. 285–313.
- Li X., Logan R. J., Pastore R. E.* Perception of acoustic source characteristics: Walking sounds // *J. Acoust. Soc. Am.* 1991. 90 (6). С. 3036–3049.
- Nosulenko V., Samoilenko E.* Evaluation de la qualité perçue des produits et services: approche interdisciplinaire // *International Journal of Design and Innovation Research*. 2001. 2 (2). С. 35–60.
- Plutchik R. A., Kellerman H.* Emotion: theory, research a experience. New York: Academic Press, 1980.
- Risset J.-C.* Quelques aspects du timbre dans la musique contemporaine // *Psychologie de la musique*. Paris: P. U. F., 1994. С. 87–114.
- Samoylenko E., McAdams S., Nosulenko V.* Systematic analysis of verbalizations produced in comparing musical timbres // *International Journal of Psychology*. 1996. 31 (6). С. 255–278.
- Tomkins S. S.* Affect, imagery, consciousness. V. 1. The positive affects. New York: Springer, 1962.

**ОТРАЖЕНИЕ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ  
«ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ / ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ»  
В БАЗОВЫХ ТЕМАХ КРАТКОГО АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО  
НАРРАТИВА**

*Я. А. Ледовая, И. В. Овчинникова*

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

### **Введение**

Любой «текст» и его составляющие (как структура, так и содержание) детерминированы мышлением и социальным опытом, так как, еще не будучи предъявленным миру, текст этот формулирует-

ся во «внутренней речи» и является плодом дискурсивного опыта личности (Выготский, 1982; Harre, 1994).

Нарратив, как обладатель содержания и структуры, таким образом, может быть рассмотрен с точки зрения изучения мышления. Нарративное направление в психологии появилось не так давно, и на отечественной выборке проведено не так много исследований (Барский, Грицук, 2008).

В нашей работе мы постарались отразить некоторые особенности мышления (а именно проявление когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость), появляющиеся в кратком автобиографическом нарративе.

## Описание исследования

Мы выбрали когнитивный стиль «полезависимость/полenezависимость» потому, что в ряде исследований было показано проявление данного когнитивного стиля в социальном поведении: например, у полenezависимых испытуемых проявлялось обращение к таким копинг-стратегиям, как самообвинение и отвлечение в фрустрирующих ситуациях (Холодная, Алексапольский, 2008). Со стороны же нарративного подхода существовали исследования взаимосвязи базовых тем «активности» и «общности» с поведением (McAdams, 2008).

Таким образом, и ряд теоретических работ, и эмпирические исследования обнаруживают связь когнитивного стиля «полезависимость/полenezависимость» с нарративом посредством социального поведения.

Нами была выдвинута следующая гипотеза: существует устойчивая положительная взаимосвязь между полenezависимым полюсом когнитивного стиля «полезависимость/полenezависимость» и показателем базовой темы «активность» краткого автобиографического нарратива.

### *Процедура*

В исследовании приняли участие 19 человек, юноши и девушки (возраст 19–21 год; 10 девушек, 9 юношей)

Для определения показателя когнитивного стиля «полезависимости–полenezависимости» мы использовали методику «АКТ-70» («тест Эттриха»); с целью получения нарративной продукции испытуемых просили написать на листе А4 историю их жизни так, чтобы были отражены прошлое, настоящее и будущее. При обработке результатов применялись как качественная, так и количествен-

ная стратегии анализа данных. Далее полученные истории жизни подверглись экспертной оценке на предмет наличия в них базовых тем «активность» и «общность» (по McAdams, 2008)

### *Результаты*

В ходе исследования нами было изучено 19 кратких автобиографических нарративов.

Примером проявления темы активности у наших испытуемых являются: «Мне нравилось рисовать, и вот я поступила в художественную школу» (достижение/ответственность), «Поступил в Физтех на самый фундаментальный факультет» (достижение/ответственность), «Я буду заниматься разной общественной работой» (достижение/ответственность), «Помню, как привыкали ко смещенному на три часа времени и гуляли к Уралу» (укрепление), «Буду защищать кандидатскую» (статус/победа).

Примерами проявления темы общности у наших испытуемых является: «У меня был друг Кирилл, пожалуй, более доброго человека я не встречу больше никогда» (любовь/дружба), «В восьмом классе я влюбился. Девочку звали Олей» (любовь/дружба), «Всей дружной семьей мы праздновали победу» (единение/совместность).

В ходе исследования была подтверждена гипотеза и была обнаружена статистически значимая взаимосвязь между показателем «полнезависимости» и показателями «активности» ( $k = 0,67$ ;  $p < 0,01$ ).

### **Выводы**

Полнезависимый полюс когнитивного стиля «полнезависимость/полнезависимость» положительно связан с уровнем проявленности темы «активность» в кратком автобиографическом нарративе.

Таким образом, структурируя свой индивидуальный опыт в вербализованной форме, полнезависимые испытуемые (которым более свойственна сформированность индивидуальных контролирующих стратегий, согласно Globerson, 1983) выделяют для самих себя и воображаемого «собеседника» определенные темы в событиях своей жизни. Тематика совершения побед, расширения собственной ответственности, укрепления в связи со значимыми для личности переживаниями в большей мере конструирует жизненные истории для полнезависимых испытуемых.

И хотя изначальной психологической традицией изучения особенностей мышления являлось изучение интеллектуальной продукции испытуемого, проявлявшееся в решении задач с заранее ограниченным набором ответов и существующим нормированием, мы



можем говорить о возможности изучения особенностей мышления посредством изучения содержания краткого автобиографического нарратива, оставив для будущих исследований вопрос о причине и следствии.

## Литература

- Барский Ф. И., Грицук А. Г. Интервью о жизненной истории Д. Макадамса как метод исследования нарративной идентичности // Психологическая диагностика. 2008.
- Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М.: Лабиринт, 1999.
- Холодная М. А., Алексапольский А. А. Интеллектуальные способности и стратегии совладающего поведения // Психологический журнал. 2010. № 4.
- Globerson T. Mental capacity, mental effort and cognitive style // Developmental review. 1983. V. 3. P. 292–302.
- Harre H. R., Gillett G. The Discursive Mind London: Sage, 1994.
- McAdams D. P. Contamination sequence coding guidelines. Foley center for the study of lives, Northwestern University, 1998.
- McAdams D. P. Personal narratives and the life story / O. John, R. Robins, and L. Pervin (eds) // Handbook of personality: Theory and research. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Guilford Press, 2008. P. 241–261.

## ПРОБЛЕМА ИЗВЛЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И ФЕНОМЕН СКЛОННОСТИ К ВЕРБАЛИЗАЦИИ

*Н. Н. Мехтиханова*

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
г. Ярославль

## Введение

Проблема вербализации знаний профессионалами становится все более актуальной в контексте обучения и передачи знаний, формирования оптимального уровня профессионализма, в рамках создания компьютерных экспертных систем и т. д. Уже стало традиционным вслед за исследователями практического мышления и интеллекта (Д. Н. Завалишина, Ю. К. Корнилов, R. Sternberg и др.) говорить о трудной вербализуемости профессиональных знаний, которая во многом ограничивает процесс извлечения и оформления знаний, приобретенных в ходе накопления опыта. Исследова-

тели говорят о различных типах знаний – декларативных, процедурных и т. п. – которые по-разному поддаются объективированию в речи. Для извлечения знаний профессионалов экспертного уровня используются самые разнообразные методы и алгоритмы (Червинская, 2003). При этом сравнительно мало внимания уделяется тем особенностям субъектов, которые, возможно, определяют проблемы вербализации. К таковым может быть отнесен выявленный нами феномен, обозначенный как склонность к вербализации (Мехтиханова, 1988, 1990).

## **1 Общее описание феномена склонности к вербализации**

Склонность к вербализации (в дальнейшем – СВ) – это относительно независимое качество личности, выражающееся в потребности, доступности и частоте употребления субъектом способа объективирования внутренних психических процессов через использование речевых знаков в актуальных для личности ситуациях. Первоначально исследование проблемы склонности к вербализации проводилось на специфическом материале – лабораторных задачах. В ходе создания стандартизованной методики на определение склонности было выявлено, что диапазон ее проявления значительно шире, чем только при решении мыслительных задач. В начале исследований процедура определения СВ заключалась в следующем: испытуемого просили решить какую-либо задачу «вслух», далее он должен был ответить на ряд нестандартизированных вопросов о том, как инструкция говорить вслух при решении влияла на ход решения. Исходя из субъективной оценки, трудности одновременного говорения и решения, а также из объема и характера вербального продукта, испытуемого относили к одной из трех групп: 1) субъекты, у которых рассуждение вслух мешает мыслительному процессу (Т); 2) субъекты, которым легко рассуждать вслух, и это не влияет на мыслительный процесс (ЛН); 3) субъекты, которым легко рассуждать вслух, и это помогает им при решении задач (ЛП). Затем мы создали стандартизованную процедуру определения СВ в виде опросника..

Высокий балл по опроснику свидетельствует о большой склонности испытуемого к использованию речевых средств: сталкиваясь с трудными задачами, он стремится проговорить их решение, и это не препятствует, а, наоборот, способствует мыслительному процессу. Человек испытывает сильную потребность говорить, особенно в ситуациях эмоционально насыщенных. Такому субъекту трудно

молчать даже в отсутствие собеседника, и он часто проговаривает свои мысли вслух или про себя.

Низкий балл по опроснику говорит о невысоком желании испытуемого использовать речь. Кроме того, испытуемый с низким показателем СВ, вероятнее всего, будет испытывать трудности в изложении своих мыслей, что связано с затратой дополнительных усилий. Испытуемый будет предпочитать неречевые формы представления информации (опорные конспекты, карты, таблицы). Вынужденная вербализация внутренних психических процессов будет приводить к их искажению.

В дальнейшем было проведено обширное исследование взаимосвязи СВ с различными когнитивными и личностными характеристиками субъектов различных видов деятельности. Всего в нем приняли участие более 500 чел. Все данные были обработаны с помощью количественных и качественных методов. После первичной обработки данные подвергались математическому анализу, который заключался в применении следующих методов:

- 1 Метод вычисления достоверности различий.
- 2 Метод вычисления коэффициента линейной корреляции между переменными.
- 3 Метод построения матриц интеркорреляций тестовых показателей для рассматриваемых групп.
- 4 Метод построения структурограмм – значимо коррелируемых между собой показателей (коррелограмм).
- 5 Факторный анализ.

Статистическая обработка материала проводилась с использованием стандартного пакета статистических программ «Statistic 6.0».

Кратко опишем некоторые итоги этого исследования.

## **2 Склонность к вербализации и когнитивные характеристики личности**

### *2.1 Теоретичность – практичность мышления и склонность к вербализации*

Для дифференциации индивидуальной специфики мышления по параметру «теоретичность–практичность» использовалась методика Е. В. Драпак. Группа испытуемых с теоретическим типом мышления характеризуется легкой вербализацией знаний, не мешающей процессу решения задачи, и практически среди этой группы не встречаются испытуемые с трудностями в процессе вербализации.

Группа испытуемых с практическим складом мышления характеризуется как плохо вербализирующая в процессе актуализации знаний. Вместе с тем в этой группе представлены и другие виды склонности к вербализации, не так значительно доминирующие как первая.

Промежуточный тип мышления оказывается не связанным со склонностью к вербализации определенного вида.

Как было уже сказано, в группе «практиков» отмечены и лица с легкой вербализацией, что доказывает неоднозначную обусловленность трудностей вербализации у профессионалов в практической деятельности только характеристикой «склонность к вербализации». Очевидно, правомерным является положение о многофакторной детерминации процесса передачи знаний и опыта практиками.

## *2.2 Уровень интеллекта и склонность к вербализации*

Исследование уровня интеллектуального развития у групп испытуемых, различных по СВ, проводилось с помощью методики Векслера. Как показал анализ, не существует достоверных различий между тремя группами испытуемых по уровню интеллекта – как общего, так и вербального, и невербального.

## *2.3 Уровень образования (высшее и среднее), профиль образования и склонность к вербализации*

Разделение выборки по данным показателям позволило установить, что студенты и лица с высшим образованием более склонны к вербализации, чем остальные. Гуманитарии в своем большинстве склонны к вербализации, а студенты технических и математических факультетов склонны в меньшей степени или не склонны вообще.

## *2.4 Когнитивные стили личности и склонность к вербализации*

Исследование проводилось с использованием следующих методик:

- 1) полезависимость–полenezависимость (методика «Включенные фигуры»);
- 2) простота–сложность (репертуарные решетки Дж. Келли);
- 3) понятийная дифференциация (методика «Свободная сортировка» Гарднера).

Полученные результаты говорят о том, что измеренные когнитивные стили и склонность к вербализации независимы друг от друга.

## 2.5 Особенности процесса решения задач и склонность к вербализации

Традиционно в психологии мышления главным количественным показателем принято считать время решения задачи испытуемым. В ходе нашего исследования фиксировалось время решения задач Равена «вслух» и «про себя».

В группе Т (испытуемые, которым трудно говорить и решать задачу одновременно) при задании рассуждать вслух время решения увеличилось. В группе ЛН (легко, но не помогает в решении) время решения также увеличилось. Напротив, в группе ЛП (легко и помогает) при переходе к рассуждению вслух среднее время решения задачи уменьшилось.

Единодушно признаваемый многими учеными факт увеличения времени решения задачи при одновременной вербализации в наших экспериментах не подтвержден. Очевидно, здесь существуют более сложные зависимости, ведущей из которых следует признать склонность испытуемых к вербализации.

Обнаружилось влияние вербализации на показатели качества решения (верное–неверное) и развернутость хода решения. По показателю «качество решения» наметилась однозначная тенденция только в группе испытуемых ЛП. Почти все испытуемые этой группы многие задачи, которые они решали «про себя», решили неверно, хотя затем «вслух» решили правильно задачи такого же уровня сложности. В других группах зависимости между правильностью решения и решением «вслух» или «про себя» замечено не было.

Качественный показатель «полнота протоколов» представлен более разнообразно у различных групп испытуемых. У испытуемых группы Т рассуждение носило неравномерный характер, перемежалось паузами.

Иная картина в группе ЛН. Паузы в рассуждениях имеются довольно редко и более кратковременны, рассуждения носят развернутый характер, часто в виде комментариев своих действий. Такой развернутый характер рассуждений имеет явную направленность на экспериментатора, испытуемый рассуждает для него. Кроме того, обнаружился следующий факт: во время особых затруднений в ходе решения задачи речь испытуемых этой группы приближалась к «паузной» речи испытуемых группы Т.

В третьей группе – ЛП – развернутых сформулированных рассуждений почти не встречалось, речь носила неструктурированный характер. Испытуемые часто использовали слова, понятные только им самим. Паузы в ходе рассуждений были небольшими и встречались довольно редко.

### **3 Склонность к вербализации и характеристики речевой сферы личности**

#### *3.1 Спонтанная речевая активность и склонность к вербализации*

Для изучения этих взаимосвязей была выбрана методика истощаемости словарного запаса. Результаты показали, что у всех испытуемых групп Т и ЛН наблюдалось ярко выраженное уменьшение количества сказанных слов от первой минуты к пятой. Принципиальных различий между этими двумя группами не выявлено.

У группы ЛП картина иная: количество сказанных слов изменялось без видимой закономерности, уменьшалось и возрастало в случайном порядке, независимо от того, какую по счету минуту испытуемый говорил.

Как очевидно, процесс актуализации словарного запаса для группы ЛП не представляет собой трудности, поэтому его динамика не зависит от времени, спонтанна. Для групп Т и ЛН процесс говорения представляет собой определенную трудность, требует некоторых усилий и поэтому зависит от времени.

#### *3.2 Особенности описания неопределенного вербального стимула и склонность к вербализации*

Для выявления особенностей вербализации в ситуации вынужденного описания неопределенного стимула была выбрана методика Роршаха.

Наибольший объем вербального материала продуцируют испытуемые, склонные к вербализации, при этом они затрачивают самое большое количество времени. Испытуемым группы ЛП понадобилось в среднем в 2 раза больше времени для ответа на каждую таблицу, чем испытуемым группы ЛН, и в 4 раза больше, чем испытуемым группы Т. Вместе с тем объем вербальной продукции у испытуемых группы ЛП в среднем в 3 раза больше, чем у группы ЛН, и в 10 раз больше, чем у группы Т.

Качественную характеристику вербального материала, продуцированного различными группами, позволяет выявить анализ шифровки по тесту Роршаха.

У испытуемых, склонных к вербализации (группа ЛП), преобладают ответы, интерпретирующие мелкие детали. В группе средней склонности к вербализации (ЛН) наблюдается интерпретирование крупных деталей, а испытуемые, с трудом вербализующие, описывают пятно в целом. Такие же противоположные качественные характеристики получены у диаметральных групп «склонных–несклонных» по другим показателям. Группа ЛН занимает, как пра-

вило, промежуточное положение по качественным характеристикам. Так, группа ЛП характеризуется большим числом ответов с хорошей формой, наличием в описаниях кинестезий, особенно человеческих, обилием цветовых ответов, использованием оттенков. В группе Т преобладание ответов с плохой формой, очень редкое использование кинестезий, меньшее, чем в предыдущей группе общее количество цветовых ответов, и очень редкое использование оттенков.

### *3.3 Алекситимия и склонность к вербализации*

Одним из приемов углубленного изучения того или иного феномена является анализ его у личности с соответствующей патологией. Особый интерес в контексте нашего исследования представляет феномен алекситимии, понимаемый как неспособность к вербализации эмоций. Для определения уровня алекситимии нами была выбрана Торонтская шкала алекситимии. Был выявлен факт связи между алекситимией и склонностью к вербализации; причем с ростом показателей алекситимии растет трудность в вербализации по ходу решения задачи.

## **4 Склонность к вербализации и характерологические особенности личности**

Для выявления личностных характеристик субъектов, связанных с вербализацией, мы провели личностную методику «16 PF» Кеттелла. На основе полученного материала можно охарактеризовать каждую группу с использованием тех факторов, по которым имеются значимые различия.

Группа ЛП (легко вербализуют и это помогает в решении) характеризуется эмоциональной стабильностью, зрелостью и реалистичностью взглядов; испытуемые несколько агрессивны, независимы в принятии решений, общительны, открыты контактам с другими людьми, компанейские, зависимы от группы, следуют общественным нормам.

В группе ЛН (легко вербализуют, но это не помогает в решении задачи) испытуемым свойственны некоторая нервозность, застенчивость, уступчивость, конформизм, подчиненность, зависимость и стремление к покровительству; они чуткие, интуитивные.

Испытуемые группы Т (несклонные к вербализации) практичны, реалистичны, независимы от группы, у них высокое самоуважение, самодостаточность, это одиночки и индивидуалисты; испытывают некоторые трудности при установлении контактов.

Было предпринято специальное изучение таких характеристик, как интроверсия–экстраверсия и направленность на общение. В общем виде результаты таковы: степень экстравертированности личности определяется, прежде всего, склонностью к вербализации как способу объективирования психического, а уж затем направленностью на общение. Между склонностью к вербализации и направленностью на общение положительная связь отсутствует.

Таким образом, склонность к вербализации выступает как самостоятельный, независимый от многих личностных и когнитивных характеристик феномен. В проявлениях склонности к вербализации отражаются, по-видимому, особенности организации знаний у различных испытуемых. Несомненно, что этот вопрос требует дальнейшего осмысления и углубленного изучения.

## Литература

- Мехтиханова Н. Н.* Методические аспекты исследования практического мышления // Практическое мышление: функционирование и развитие. М., 1990. С. 30–45.
- Мехтиханова Н. Н.* Учет деятельностной детерминации мышления в процессе его исследования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1988.
- Червинская К. Р.* Компьютерная психодиагностика. СПб.: Речь, 2003.

## КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД В ПСИХОАКУСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ\*

*В. Н. Носуленко, И. В. Старикова*

Институт психологии РАН, Центр экспериментальной психологии  
МГППУ, г. Москва

**С**овременная психоакустика характеризуется все большей экологической направленностью, а психоакустические исследования представляют собой область, в которой принципы экологического подхода применяются наиболее широко. Это определяется тем, что классическая психоакустика уже не способна проинтерпретировать на базе данных лабораторных исследований те изме-

\* Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009–2013», госконтракт № 02.740.11.0420.



нения, которые происходят в системе взаимодействия человека и акустической среды (Носуленко, 1988, 1991). Акустическая среда является составляющей экологической среды человека, а отличительная особенность современной акустической среды в том, что ее свойства становятся все больше зависимыми от деятельности самого человека. Новые звуки сопровождают, например, работу технических устройств, являются результатом компьютерного синтеза или следствием изменений, вносимых системами звукозаписи и звукопередачи. Такие изменения могут привести к серьезным последствиям для самого человека при его взаимодействии с акустической средой.

В ситуации непрерывного изменения акустической среды важной задачей является изучение ее качеств, определяющих восприятие человеком объектов его естественного звукового окружения. Такая задача определила возникновение новой области психоакустики, названной «экологической психоакустикой» (Носуленко, 1991; Nosulenko, 1990, 1991). Здесь особое место отводится анализу предметного содержания слухового образа. Экологическая психоакустика родилась из классической психофизики. Однако ее выход в область событий естественной среды человека ставит проблему пересмотра условий применимости психофизических методов и разработки методов эмпирического исследования, адаптированных к новой предметной области.

Один из путей решения этой проблемы видится в рамках перцептивно-коммуникативного подхода и парадигмы воспринимаемого качества (Носуленко, 1988, 2006, 2007; Носуленко, Самойленко, 1995; Самойленко, 1987, 2010; Nosulenko, 2008; Nosulenko, Samoilenko, 1997, 2001, 2009). Напомним, что в отличие от традиционной психофизической парадигмы, направленной на поиск однозначных зависимостей между стимулом и соответствующими впечатлениями человека, парадигма воспринимаемого качества ищет те свойства события, которые характеризуют его качественную определенность. Т.е. речь идет о выявлении субъективно значимых свойств события, которые составляют некую стабильную систему, определяющую отношение человека к внешнему миру. Тем самым открывается путь определения специфических признаков, характеризующих восприятие в зависимости от социокультурного контекста, задач деятельности, опыта человека, его образования и т. п.).

Перцептивно-коммуникативный подход предлагает методы для количественного анализа составляющих воспринимаемого качества. В основе перцептивно-коммуникативного подхода лежит положение о роли общения в формировании перцептивного образа

(Ломов, 1980, 1984), а также вывод о том, что ключевые характеристики образа проявляются в вербальных суждениях человека (Носуленко, Самойленко, 1995; Самойленко, 1987, 1988, 2010; Nosulenko, Samoilenko, 1997, 2001). Определены условия, при которых вербализации становятся индикаторами особенностей перцептивного образа и могут рассматриваться как репрезентативные данные для его изучения. Ситуация вербального сравнения воспринимаемых событий или их составляющих является одним из таких условий. Продуктивность перцептивно-коммуникативного подхода была показана в многочисленных экспериментальных и прикладных исследованиях, охватывающих не только область психоакустики (Лалу, Носуленко, Самойленко, 2007; Носуленко, Жейсснер, Паризе, 2009; Носуленко, Паризе, 2002; Lahlou, Nosulenko, Samoilenko, 2002; Montignies, Nosulenko, Parizet, 2010; Nosulenko, Parizet, Samoilenko, 1998, 2000; Nosulenko Samoilenko, 2009; Parizet, Amari, Nosulenko, 2007; Parizet, Guyader, Nosulenko, 2008).

Проведенный нами анализ современных психоакустических исследований показывает, что многие авторы все чаще вынуждены применять вербально-коммуникативные методы для решения задач оценки сложных акустических событий человеческого окружения. Эти работы очень разнообразны и часто характеризуются прикладной направленностью. В каждой работе так или иначе делается попытка адаптации традиционных психофизических методов к практическим задачам. Этим методам оказывается недостаточно, и возникает необходимость интегрирования количественных и качественных методов для измерения объективных и субъективных параметров изучаемых феноменов. К качественным методам относятся, прежде всего, разнообразные процедуры вербальных отчетов слушателей. Несмотря на то, что большинство исследователей являются специалистами в области акустики, многие из них приходят к выводу о важной информативной роли вербальных данных.

Однако на практике в большинстве случаев использование вербальных методов ограничивается оценкой по семантическим шкалам, разработанным исследователем. Работы, в которых анализируется вербальный материал, порождаемый самими слушателями непосредственно в процессе восприятия акустических событий относительно редки. Рассмотрим такие работы подробнее, поскольку именно они представляют интерес для применения парадигмы воспринимаемого качества (Носуленко, 2007).

Основная направленность использования свободных вербализаций в этих работах связана не с анализом собственно характеристик восприятия, а с построением семантических шкал для после-

дующего практического применения (например, при разработке акустической техники или для оценки качества ее звучания). Например, Д. Берг и Ф. Рамсей (Berg, Rumsey, 2003) обсуждают возможность использования свободных вербализаций для построения шкал оценки воспринимаемых различий в пространственных характеристиках звука. Контроль избыточности и взаимосвязи получаемых при описании вербальных категорий предлагается с помощью различных вариантов факторного или кластерного анализа, а также путем сопоставления результатов анализа с оценками различия, полученными в психофизическом эксперименте. Для получения вербального материала использовалась процедура репертуарных решеток. После проведения ряда исследований авторы сделали вывод, что метод свободных вербализаций занимает много времени, поэтому было предложено автоматизировать процедуру. В результате устная вербализация была заменена письменными отчетами на компьютере. Тем самым идея свободной вербализации как спонтанного речевого сопровождения возникающих при восприятии впечатлений была существенно редуцирована. Кроме того, авторы, считая, что наивные испытуемые не имеют достаточного словаря для детального описания пространственных характеристик звука, настаивают на необходимости работы только с профессиональными слушателями. Это также снижает степень естественности экспериментальной ситуации. Позже Д. Берг (Berg, 2007) снова акцентирует внимание на проблеме создания обобщенных категорий, считая нерешенным вопрос однозначности понимания категорий разными слушателями.

Другой метод построения вербальных шкал из данных свободных вербализаций звуков акустической среды применили Н. Захаров, К. Ковюнейми (Zacharov, Koivuniemi, 2001) и Н. Энриш с соавторами (Henrich et al., 2007). Для создания общего языка описаний и разработки дескрипторов для биполярных шкал авторы формировали небольшую экспертную группу участников эксперимента, состоящую из наивных и профессиональных слушателей. Задачей авторов было создание общей базы терминов относительно качества звучания различных акустических событий. Были выделены вербальные признаки, характеризующие особенности звучания, однако не для всех выделенных параметров результат оценок их значимости оказался согласованным.

На основе свободных вербализаций были также построены семантические шкалы для оценки акустических систем, различающихся количеством пространственных измерений звучания (Guastavino, Katz, 2004). Слушатели должны были выбрать наибо-

лее реалистичный вариант среди разных записей фрагмента городского шума и объяснить вслух причину своего выбора. Обработка вербализаций проводилась с помощью метода главных компонент и лексического анализа. В другом исследовании сопоставлялись вербальные данные, полученные в реальных условиях прослушивания городского шума и при прослушивании тех же звуков во вторичном звуковом поле (Guastavino et al., 2005). Испытуемые описывали вслух предъявляемые акустические события в соответствии с опросником, который включал в себя 10 вопросов. Ответы в двух ситуациях прослушивания оказались близкими.

Р. Мэйсон с соавторами (Mason, 2000) сравнивали точность изменения локализации объекта с помощью вербальных и невербальных методов. Среди последних использовались две процедуры: в одной из них испытуемых просили нарисовать положение локализуемого звука, а в другой они показывали рукой предполагаемую траекторию перемещения звука или направление его локализации. Результаты продемонстрировали, что процедура указания рукой является более чувствительной к задаче определения траектории звука, чем процедура рисования или вербальный метод.

В заключение проведенного анализа следует отметить, что рассмотренные работы представляют собой богатую эмпирическую базу, демонстрирующую возможность и эффективность применения вербального метода для решения конкретных исследовательских и практических задач. Однако в реальных исследованиях применяются семантические шкалы, а свободные вербализации рассматриваются в большинстве случаев как промежуточный материал для построения этих шкал. Работ, в которых свободные вербализации были бы применены для выявления особенностей восприятия акустических событий и количественной оценки их значимости, практически не было обнаружено.

В работах В. Н. Носуленко и Е. С. Самойленко неоднократно отмечалось, что оценка по семантическим шкалам представляют собой пример методики «вынужденного выбора» в рамках изначально заданных биполярных шкал (Носуленко, 1988, 2007, 2010; Носуленко, Самойленко, 1995, 2011; Самойленко, 1987, 2010; Nosulenko, Samoylenko, 1997). В этой ситуации нельзя с определенностью утверждать, что сделанный исследователем выбор дескрипторов соответствует содержанию формируемого при восприятии события образу. Аналогично К. Д. Крайтер (Kryter, 1970) отмечал по поводу оценки громкости: «эксперименты, в которых в качестве основы оценочных шкал применяются отдельные, неопределенные прилагательные без детальной инструкции, особенно, если опреде-

ленное число прилагательных употребляется в качестве отдельных указаний, имеют скорее отношение к вопросам семантики, чем служат прояснению структуры свойств воспринимаемой громкости». (Kryter, 1970, с. 275; цит. по: Шик, 1998, с. 9).

Процедуры свободной вербализации позволяют человеку самому выделить основные особенности события, без навязанной исследователем гипотезы о направлениях анализа. Но такие процедуры существенно более трудоемки, по сравнению с техникой оценки по заданным вербальным шкалам. Они требуют больше времени для сбора данных и высокой квалификации экспертов, осуществляющих анализ. Это может стать ограничением для практического применения свободных вербализаций. Парадигма воспринимаемого качества предложила принципы объединения методов свободной вербализации и процедур оценки по семантическим шкалам, которые позволяют частично решить возникающие трудности (Носуленко, 2001, 2007; Носуленко, Париже, 2001; Носуленко, Самойленко, 1995; Nosulenko, Samoilenko, 2001).

Позднее такие же принципы создания семантических шкал на базе данных свободных вербализаций использовали и Д. Берг и Ф. Рамсей (Berg, Rumsey, 2003). Однако авторы не смогли реально обеспечить анализ свободных вербализаций и вынуждены были упростить процедуру, сведя ее к письменному отчету испытуемых. Основная проблема, с которой столкнулось большинство авторов касается обобщения категорий. В упомянутых работах по воспринимаемому качеству эта проблема обобщения решается путем индуктивного анализа вербализаций, который предполагает количественное распределение субъективно значимых признаков воспринимаемого события (Носуленко, Самойленко, 2011). Тем самым открывается новая перспектива создания семантических шкал.

Но парадигма воспринимаемого качества устанавливает и ограничения применения такого подхода (Носуленко, 2007; Носуленко, Париже, 2001; Nosulenko, Samoilenko, 2001). Эти ограничения сводятся, прежде всего, к следующему: (1) построенные дескрипторы могут быть использованы только для той же группы событий, которые анализировались в эксперименте со свободной вербализацией; (2) процедура оценки по семантическим шкалам не позволяет определить «вес» каждой шкалы в воспринимаемом качестве изучаемого события; (3) в процедуре вынужденного выбора невозможно выявить размерности, которые исходно не предполагались исследователем. Поэтому метод свободной вербализации должен непрерывно сопровождать операциональные процедуры для проверки их адекватности (Носуленко, 2007; Самойленко, 2010).

## Литература

- Лалу С., Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Средства общения в контексте индивидуальной и совместной деятельности / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко // Общение и познание. М.: Изд-во ИП РАН, 2007. С. 407–434.
- Ломов Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал. 1980. Т. 2. № 5. С. 26–42.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Носуленко В. Н. Психология слухового восприятия. М.: Наука, 1988.
- Носуленко В. Н. «Экологизация» психоакустического исследования: основные направления / Под ред. В. Н. Носуленко // Проблемы экологической психоакустики. М.: ИПАН, 1991. С. 8–27.
- Носуленко В. Н. Оценка воспринимаемого качества объектов и явлений окружающей среды / Под ред. В. И. Панова // Материалы II Российской конференции по экологической психологии. М.: Психологический институт РАО, 2001. С. 175–187.
- Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды: смена парадигмы экспериментального исследования // Эпистемология & Философия науки. 2006. Т. VII. № 1. С. 89–92.
- Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды. Проблема воспринимаемого качества. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Носуленко В. Н. О проблеме моделирования в психологическом исследовании // Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной // Математическая психология. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 157–176.
- Носуленко В. Н., Жейсснер Е., Паризе Е. Воспринимаемое качество как основа психофизического измерения событий естественной среды / Под ред. В. А. Барабанщикова // Современная психофизика. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 13–40.
- Носуленко В. Н., Паризе Е. Особенности восприятия шума автомобилей с дизельным двигателем // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 93–100.
- Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Вербальный метод в изучении восприятия изменений в окружающей среде / Под ред. В. Н. Носуленко, Е. Г. Епифанова, Т. Н. Савченко // Психология и окружающая среда. М.: Изд-во ИП РАН, 1995. С. 13–59.
- Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Индуктивный анализ в рамках перцептивно-коммуникативного подхода / Под ред. А. В. Карпова // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы. Ярославль: ЯрГУ, 2011. С. 366–370.
- Самойленко Е. С. Сравнение в решении когнитивно-коммуникативных задач // Вопросы психологии. 1987. Т. 32. № 3. С. 128–132.

- Самойленко Е. С. О соотношении вербализации сходства и различия объектов при решении когнитивно-коммуникативных задач / Под ред. Б. Ф. Ломова // *Познание и общение*. М.: Наука, 1988. С. 94–102.
- Самойленко Е. С. Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М.: Изд-во ИП РАН, 2010.
- Шук А. Применение концепции обременительности в исследовании шума. СПб.: Балтийский государственный технологический университет, 1998.
- Berg J. Evaluation of Perceived Spatial Audio Quality // *Systemics, Cybernetics and Informatics*. 2007. V. 4. №2. P. 10–14.
- Berg J., Rumsey F. Systematic Evaluation of Perceived Spatial Quality // Paper presented at the 24<sup>th</sup> AES International Conference Multichannel Audio: The New Reality, Banff, Alberta, Canada. 2003, June 26–28.
- Guastavino C., Katz B. F. G. Perceptual evaluation of multi-dimensional spatial audio reproduction // *J. Acoust. Soc. Am.* 2004. V. 116. №2. P. 1105–1115.
- Guastavino C., Katz B. F. G., Polack J.-D., Levitin D. J. et al. Ecological Validity of Soundscape Reproduction // *Acta Acustica united with Acustica*. 2005. №91. P. 333–341.
- Henrich N., Bezard P., Expert R., Garnier M. et al. Perception and verbalisation of voice quality in western lyrical singing: Contribution of a multidisciplinary research group // Paper presented at the Third Conference on Interdisciplinary Musicology. Tallinn, Estonie, 2007.
- Kryter K. D. The effects of noise on man. New York: Academic Press, 1970.
- Lahlou S., Nosulenko V., Samoylenko E. Un cadre méthodologique pour le design des environnements augmentés // *Social Science Information*. 2002. V. 41. №4. P. 471–530.
- Mason R., Ford N., Rumsey F., Bruyn B. Verbal and non-verbal elicitation techniques in the subjective assessment of spatial sound reproduction // Paper presented at the AES 109<sup>th</sup> Convention. Los Angeles, 2000, September 22–25.
- Montignies F., Nosulenko V., Parizet E. Empirical identification of perceptual criteria for customer-centred design. Focus on the sound of tapping on the dashboard when exploring a car // *International Journal of Industrial Ergonomics*. 2010. V. 40. №5. P. 592–603.
- Nosulenko V. Problems of ecological psychoacoustics. Paper presented at the Sixth Annual Meeting of the International Society for Psychophysics. Würzburg, 1990.
- Nosulenko V. Psychological Peculiarities and Acoustical Environment Changes // *International Journal of Psychology*. 1991. V. 26. №5. P. 623–632.
- Nosulenko V. Mesurer les activités numérisées par leur qualité perçue // *Social Science Information*. 2008. V. 47. №3. P. 391–417.
- Nosulenko V., Parizet E., Samoylenko E. La méthode d'analyse des verbalisations libres: une application à la caractérisation des bruits de véhicules // *Social Science Information*. 1998. V. 37. №4. P. 593–611.

- Nosulenko V., Parizet E., Samoylenko E. Différences individuelles de perception de bruits de véhicules à moteur diesel // *Revue française de marketing*. 2000. V. 4–5. № 179/180. P. 157–165.
- Nosulenko V., Samoylenko E. Approche systémique de l'analyse des verbalisations dans le cadre de l'étude des processus perceptifs et cognitifs // *Social Science Information*. 1997. V. 36. № 2. P. 223–261.
- Nosulenko V., Samoylenko E. Evaluation de la qualité perçue des produits et services: approche interdisciplinaire // *International Journal of Design and Innovation Research*. 2001. V. 2. № 2. P. 35–60.
- Nosulenko V., Samoylenko E. Psychological methods for the study of Augmented Environments / S. Lahlou (ed.) // *Designing User Friendly Augmented Work Environments*. London: Springer Verlag, 2009. P. 213–236.
- Parizet E., Amari M., Nosulenko V. Vibro-acoustical comfort in cars at idle: human perception of simulated sounds and vibrations from 3- and 4-cylinder diesel engines // *International Journal of Vehicle Noise and Vibration*. 2007. V. 2. № 2. P. 143–156.
- Parizet E., Guyader E., Nosulenko V. Analysis of car door closing sound quality // *Applied Acoustics*. 2008. V. 69. № 1. P. 12–22.
- Zacharov N., Koivuniemi K. Audio descriptive analysis & mapping of spatial sound displays // Paper presented at the 2001 International Conference on Auditory Display. Espoo, Finland, 2001, July 29–August 1.

## **ПРОЦЕДУРА ВЕРБАЛИЗАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ВЛИЯНИЯ КОНТЕКСТА НА СРАВНЕНИЕ ОБЪЕКТОВ\***

*Е. С. Самойленко, Т. А. Мелкумян*

Институт психологии РАН, г. Москва

*В. В. Владимирова, И. Д. Жигорников*

Международный бакалавриат, г. Москва

### **1 Проблема исследования**

Изучение роли контекста в субъективном сравнении воспринимаемых в нем объектов реализуется в нескольких направлениях (см. обзор: Самойленко, Мелкумян, 2011). Так, например, влияние сукцессивного контекста на сравнение объектов прослеживается в наличии эффекта фигурного последействия, влияние симультан-

\* Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009-2013», госконтракт № 02.740.11.0420.



ного – в эффекте контраста, относящемся к размеру объектов (например, иллюзия Эббингауза).

Согласно ряду исследователей, контекст активизирует или делает заметными свойства, связанные с ним. Сходство объектов увеличивается в зависимости от той степени, в которой суждения о подобии ориентированы на эти зависимые от контекста свойства. При расширении общего контекста появляются новые свойства, которые могут влиять на процесс сравнения основных объектов (Medin, Goldstone, Gentner, 1993). Степень сходства объектов зависит как от контрастного/неконтрастного окружения, так и от решения о том, какие основания для приписывания свойств релевантны в данный момент. Шкала, используемая для сравнения, зависит от самого процесса сравнения как такового и от оснований, которые оно предполагает.

Контекст влияет не только на субъективную оценку степени сходства представленных в нем объектов, но и на то, какие сходные и различные характеристики выделяются между ними и, соответственно, выражаются во внешней речи.

В ряде исследований роли контекста в сравнении объектов используются данные анализа вербальных данных, а конкретно выраженных во внешней речи сходных и различных признаков объектов (например, Medin, Goldstone, Gentner, 1993). Такое обращение к процедурам вербализации является, с нашей точки зрения, достаточно информативным и требует разработки операциональных приемов идентификации конкретных способов описания сходных и различных характеристик объектов.

Некоторое решение данной задачи было предложено Маркманом и Джентером (Markman, Gentner, 1993, 1996). Эти исследователи разделяют признаки различия объектов на сопоставимые и несопоставимые. В первом случае различие между двумя объектами основано на присутствии у них общей характеристики, по специфическим особенностям которой и определяется различие объектов. Во втором случае, различие определяется наличием некой характеристики у одного из объектов и ее отсутствием у другого объекта.

В ряде наших работ была также предложена схема анализа вербального сравнения, предполагающая реализацию трех общих этапов его анализа, некоторые из которых подразделяются на более конкретные стадии (Самойленко, 1986, 2010; Nosulenko, Samoylenko, 1997, 2001). Первый этап анализа вербализаций относится к их логико-понятийному содержанию и предполагает, во-первых, определение их компаративной структуры (отражающей сходство или различие); во-вторых, оценку степени обобщенности компаративных вербальных единиц; и, в-третьих, иденти-

фикацию конкретных способов описания различия соотносимых объектов: классификационного (вербализация различия объектов путем обозначения их признаками или вербальным значениями, относящимися к разным классам) или градуального (различие объектов определяется через соотношение степени выраженности у каждого из них определенной особенности). На втором и третьем этапах компаративные вербальные единицы анализируются с точки зрения их предметной отнесенности и семантического содержания (что, в частности, предполагает выделение конкретных параметров, по которым осуществляется оценка сходства и различия объектов).

Принципы разработанного нами анализа вербализаций были использованы в экспериментальном исследовании особенностей сравнения зрительных стимулов, предъявляемых в контекстах, различающихся по степени сходства входящих в них объектов (Самойленко, Мелкумян, 2011). Некоторые результаты исследования, связанные с возрастными особенностями обнаруженных тенденций, приведены ниже.

## 2 Методология исследования

Цель исследования заключалась в изучении зависимости сравнения двух сходных зрительных объектов от типа контекста, в котором они воспринимаются. Тип контекста определялся тем, насколько входящие в него объекты похожи на два подлежащих сравнению стимула.

Сравнение изучалось с помощью исследовательской процедуры, включавшей в себя субъективную оценку сходства объектов и вербальное объяснение величины этой оценки. Мы полагали, что метод анализа вербальных данных, позволяющий соотносить особенности выражения во внешней речи сходного и различного в объектах с субъективно-оцениваемой величиной сходства объектов, дает возможность получить дополнительную информацию относительно изучаемых тенденций.

### 2.1 Дизайн эксперимента

Эксперимент состоял из трех основных серий, в каждой из которых предъявлялась одна и та же целевая пара изображений. Серии различались тем, что в первой из них целевая пара изображений предъявлялась без какого-либо окружения, во второй – в окружении категории похожих на них изображений, в третьей – в окружении категории отличающихся по нескольким параметрам изображений.

Участникам исследования предлагалось оценить сходство двух изображений целевой пары с помощью 10-балльной шкалы («1» –

совсем непохожие объекты, «10» – очень похожие объекты), а затем максимально подробно объяснить, почему была выбрана та или иная оценка сходства. Вербальные высказывания участников исследования записывались на диктофон.

## *2.2 Характеристика стимульного материала*

В качестве стимульного материала выступали фотографии человеческих глаз (Самойленко, Мелкумян, 2011). Целевая стимульная пара была составлена путем изменения фотографии женского глаза в графическом редакторе Adobe Photoshop CS4 по критерию искажения перспективы. Параметром искажения стало изменение радиуса «выпуклости» глаза. Для контекста сходных изображений (так называемый «гомогенный контекст») были подобраны 7 фотографий женских правых глаз, похожих на целевую пару по цвету, общим контурам, этнической референтности. В контекст отличающихся изображений («гетерогенный контекст») вошли 7 фотографий глаз, имеющих разные характеристики по параметрам цвета, формы, размера, этнической референтности.

## *2.3 Участники исследования*

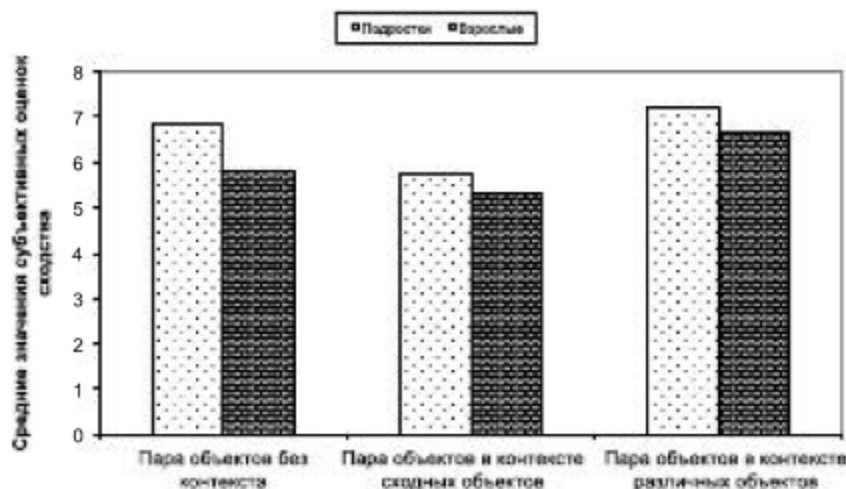
Всего в исследовании участвовали две возрастные группы, общей численностью 251 чел. со средним и высшим образованием в возрасте от 14 до 63 лет. В выборку подростков вошли 107 чел., в выборку взрослых – 144 чел. Участники каждой возрастной группы были распределены в случайном порядке на три группы, примерно одинаковые по численности и половой представленности.

## *2.4 Анализируемые показатели и обработка данных*

Анализировались две группы данных: субъективные оценки сходства объектов целевой пары и свободные вербализации, содержащие объяснения того, почему была дана определенная оценка сходства. Вербализации анализировались с точки зрения представленности в них: компаративных структур, содержащих сходство и различие объектов.

## **3 Результаты**

При сопоставлении тенденций, проявившихся в трех экспериментальных ситуациях, данные, касающиеся субъективных оценок сходства, а также вербальные данные, анализировались отдельно по двум возрастным группам.

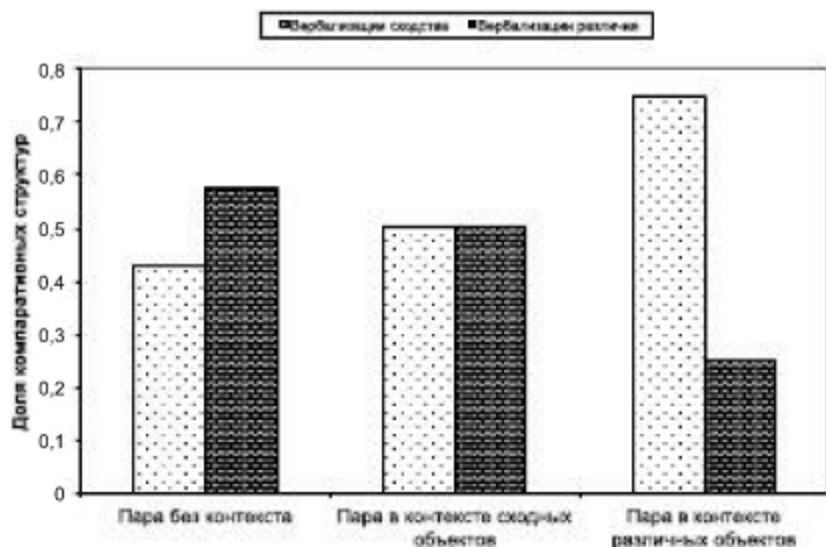


**Рис. 1.** Зависимость субъективного оценивания величины сходства изображений от контекста их предъявления

Анализ зависимости субъективного оценивания величины сходства объектов от контекста их предъявления позволяет говорить о следующих тенденциях (см. рисунок 1).

На выборке подростков средние значения субъективных оценок сходства целевых объектов, предъявленных без контекста, оказались значимо выше, чем соответствующие значения, полученные для ситуации предъявления этих же объектов в «гомогенном» контексте (при  $p = 0,025$ ) и незначительно ниже средних оценок сходства тех же целевых объектов, предъявленных в «гетерогенном» контексте. Пара изображений субъективно оценивалась как значимо менее сходная (при  $p \leq 0,001$ ) при предъявлении ее в «гомогенном» контексте, чем при предъявлении в «гетерогенном контексте» (применялся тест Манна–Уитни).

На выборке взрослых средние значения субъективных оценок сходства целевых объектов, предъявленных без контекста, оказались незначимо выше, чем соответствующие значения, полученные для ситуации предъявления этих же объектов в «гомогенном» контексте и не значимо ниже средних оценок сходства тех же целевых объектов, предъявленных в «гетерогенном» контексте. Пара изображений субъективно оценивалась как значимо менее сходная (при  $p = 0,009$ ) при предъявлении ее в «гомогенном» контексте, чем при предъявлении в «гетерогенном контексте» (применялся тест Манна–Уитни).



**Рис. 2.** Соотношение компаративных структур, продуцированных в трех экспериментальных ситуациях (на выборке подростков)

Анализ представленности компаративных структур, которые были выделены в вербализациях, продуцированных при объяснении воспринимаемой величины сходства целевых объектов, позволяет говорить об общих для подростков (рисунок 2) и взрослых участников исследования (рисунок 3) тенденциях. Как подростки, так и взрослые в ситуации предъявления целевых объектов без контекста относительно чаще отмечали в них различные, чем сходные признаки. При предъявлении этих же объектов в «гетерогенном» контексте чаще продуцировались вербализации сходства, чем различия. В этой экспериментальной ситуации у подростков выявлены значимые различия (при  $p \leq 0,001$ ) между долями вербализованных структур, отражающих сходство и различие объектов (применялся z-тест). В ситуации предъявления целевых объектов в «гомогенном» контексте доли представленности вербализаций сходства и различия оказались у подростков абсолютно одинаковыми, у взрослых доля вербализаций сходства была несколько выше доли вербализаций различия.

#### 4 Заключение

Полученные в нашем исследовании результаты касались, с одной стороны, субъективных оценок сходства целевых объектов в раз-

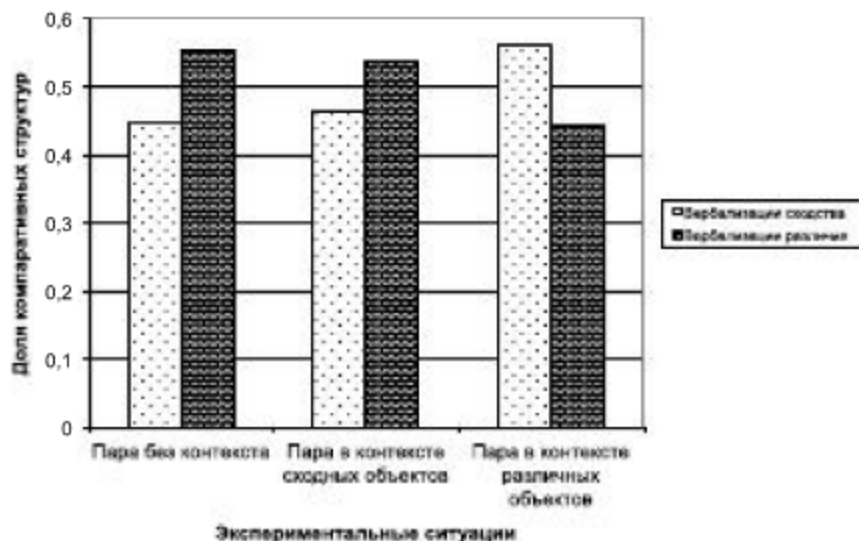


Рис. 3. Соотношение компаративных структур, продуцированных в трех экспериментальных ситуациях (на выборке взрослых)

личных экспериментальных ситуациях, а во-вторых, особенностей вербализаций, продуцированных испытуемыми при объяснении предлагаемых оценок сходства.

Было показано, что пара изображений в контексте очень похожих объектов воспринимается подростками и взрослыми как значимо менее сходная, нежели в окружении отличающихся по разным параметрам объектов. Включение в контекст более разнообразных вариантов человеческих глаз разной формы, цвета, размера и расовой принадлежности, вероятно, явилось одной из причин большего внимания участников исследования к сходным особенностям сравниваемой пары глаз. Кроме того, у подростков субъективные оценки сходства целевых объектов, предъявленных без контекста, оказались в среднем значимо выше, чем соответствующие значения, полученные для ситуации предъявления этих же объектов в контексте очень похожих объектов. Таким образом, было эмпирически подтверждено, что субъективная оценка сходства объектов представляет собой динамический, контекстно-специфический процесс.

В результате анализа вербализаций, продуцированных участниками исследования при объяснении воспринимаемой величины сходства целевых объектов, выявлены общие для подростков и взрослых тенденции. При предъявлении целевых объектов в контексте отличающихся от них по многим признакам объектов су-

щественно чаще продуцировались вербализации сходства, чем различия (у подростков эти различия оказались значимыми), в то время как в контексте очень похожих объектов доли представленности вербализаций сходства и различия оказались примерно одинаковыми. В ситуации предъявления целевых объектов без контекста у подростков и взрослых отмечена тенденция относительно более частого использования вербализации различия, чем вербализации сходства. Таким образом, в исследовании показано влияние контекста на выражение во внешней речи сходства и различия воспринимаемых в нем объектов.

Проведенное экспериментальное исследование позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшего анализа зависимости процессуальных и результативных характеристик сравнения объектов от типа контекста, в котором эти объекты предъявляются. При этом представляется важным обращение к вербальным данным как источнику информации о характеристиках процесса сравнения. Наконец, само понятие контекста требует операционализации применительно к исследованиям когнитивных и коммуникативных процессов.

## Литература

- Самойленко Е. С. Операция сравнения при решении когнитивно-коммуникативных задач: Дис. ... канд. психол. наук. М.: Изд-во ИП АН, 1986.
- Самойленко Е. С. Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М.: Изд-во ИП РАН, 2010.
- Самойленко Е. С., Мелкумян Т. А. Сравнение сходных зрительных объектов в различных контекстах их предъявления // Экспериментальная психология. 2011. №3 (в печати).
- Nosulenko V., Samoylenko E. Approche systématique de l'analyse des verbalisations dans le cadre de l'étude des processus perceptifs et cognitifs // Informations sur les Sciences Sociales. 1997. V. 36. №2. P. 223–261.
- Nosulenko V., Samoylenko E. Evaluation de la qualité perçue des produits et services: approche interdisciplinaire // International Journal of Design and Innovation Research. 2001. №2 (2). P. 35–60.
- Markman A., Gentner D. Splitting the Differences: A Structural Alignment View of Similarity // Journal of Memory and Language. 1993. №32 (4). P. 517–535.
- Markman A., Gentner D. Commonalities and differences in similarity comparisons // Memory Cognition. 1996. №24 (2). P. 235–249.
- Medin D., Goldstone D., Gentner D. Respects for Similarity. Psychological Review. 1993. №100 (2). P. 254–278.

# НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ СМЫСЛОВОГО ПРОСТРАНСТВА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

*Л. В. Спицына*

Запорожский национальный университет, г. Запорожье

## Введение

Одной из наиболее интересных новых предметных областей в социальной и организационной психологии является изучение организационной культуры, сам факт появления которой, на наш взгляд, отображает появление новых подходов и тенденций в психологической науке. В современных культурных и социальных сдвигах, трансформациях онтологических и эпистемологических представлений о мире фиксируется феномен изменений современного знания. Прежде всего, отмечается появление постнеклассической модели знания, которая рассматривает субъекта в качестве неотъемлемой составляющей познаваемой им реальности и, в то же время, как ее создателя, конструктора.

Постнеклассический подход естественным образом развивается и в психологической науке. Одним из наиболее заметных вариантов его проявления, соответствующим *zeitgeist* – духу времени постмодернизма стал так называемый «нарративный поворот», который датируют 80-ми годами прошлого столетия и который совпал во времени своего появления с оформлением в самостоятельную область научного знания теории и практики «организационной культуры».

Можно назвать ряд предшествующих направлений и ключевых персоналий, идеи которых послужили источниками нарративного подхода в психологии: это теория «Я» У. Джеймса, социальный интеракционизм Дж. Мида, теория ролей Т. Сарбина, культурная антропология Г. Бейтсона, К. Гирца, К. Латца, культурно-историческая психология Л. С. Выготского, диалогизм М. М. Бахтина и структурный анализ рассказа в литературоведении (В. Пропп, К. Берк), а также постмодернистская философия (Л. Витгенштейн, Р. Барт, М. Фуко) и социология (П. Бергер, Т. Лукман). Основные же идеи нарративного подхода как целостного направления разработаны в начале 80-х годов XX в. Майклом Уайтом, Дэвидом Эпстоном и Черил Уайт.

Нарративный поворот связывают с осознанием психологической наукой важности повествования в человеческой жизни, осознанием того факта, что функционирование разных форм знания возможно понять, прежде всего, через рассмотрение их нарративной, повествовательной, природы. И того факта, что повествовательная



форма – и устная, и письменная – составляет фундаментальную психологическую, лингвистическую, культурологическую и философскую основу наших попыток прийти к соглашению с природой и условиями нашего существования. Именно такое осознание создает возможности для понимания и создания смыслов, которые мы находим в наших формах жизни.

В последние два десятилетия нарративный подход получил широкое распространение в работах, посвященных исследованию Я и идентичности (Брунер, 2005). Кроме того, с нарративной точки зрения также исследуются эмоции (Damasio, 1999; Singer, Salovey, 1993; Tomkins, 1979), социальные отношения (Josselson, Lieblich, McAdams, 2007), психотерапевтические практики и процессы (Hermans, Dimaggio, 2007; Hoshman, 2005; Lieblich, McAdams, Josselson, 2004) (Барский, 2007).

В то же время практически отсутствуют работы, связанные с применением нарратива в групповых, организационных контекстах, для исследования психологических явлений организаций. Именно поэтому, на наш взгляд, представляется интересным рассмотрение возможностей применения нарратива в организационно-психологических исследованиях и практике, в том числе в изучении организационной культуры.

## 1 Нарративный подход: ожидания и реальность

Итак, в чем же смысл «нарративного поворота», в центре которого оказались «нарративные модели порождения знания и нарратив как способ социального взаимодействия» (Шейгал, 2007, с. 87).

Ожидания и надежды, возлагаемые на нарративный подход, обобщены и сформулированы в статье Й. Брокмейера и Р. Харре: «Все возрастающий интерес к изучению нарратива означает появление еще одной разновидности стремления к созданию «новой парадигмы» и дальнейшего усовершенствования постпозитивистского метода в философии науки. Это движение обещает, по всей видимости, нечто большее, чем создание новой лингвистической, семиотической или культурологической модели. Фактически, то, что уже получило в психологии и других гуманитарных науках название дискурсивного и нарративного поворота, должно рассматриваться как часть более значительных тектонических сдвигов в культурологической архитектуре знания, сопровождающих кризис модернистской эпистемы» (Шейгал, 2007). Закономерно, на наш взгляд, обратиться к выяснению причин столь масштабных ожиданий, связываемых с нарративным подходом.

Нарратив (от англ. и франц. *narrative* – повествование, рассказ) – понятие, заимствованное из историографической концепции «нарративной истории», которая трактует смысл исторического события не как обусловленный объективной закономерностью исторического процесса, но как возникающий в контексте рассказа о событии и имманентно связанный с интерпретацией.

Нарративной психологией называют область исследований, объединенных в своей основе базовой метафорой «контекстуализма» (С. Поппер), родственной в некоторых аспектах с социальным конструкционизмом К. Гергена и культурно-исторической концепцией Л. С. Выготского. Современная нарративная психология – это область исследований, имеющих как фундаментальную, так и практическую направленность, активно развивающаяся (Барский, Кутузова, 2004). Несмотря на отсутствие унифицированной «повествовательной парадигмы», большинство работ представителей нарративного подхода объединяют следующие черты (Барский, 2007):

- опора на базовую философскую метафору «контекстуализма» (Сарбин, 2004; Pepper, 1942);
- социально-конструкционистские представления о личности (Якимова, 1999; Shotter, Gergen, 1989), в некоторых аспектах близкие отечественной культурно-исторической концепции (Стеценко, 2004; Penuel, Wertsch, 1995; Stetsenko, Arievidtch, 1997);
- интерес к дискурсу и историям как мощным и эксклюзивным средствам конструирования индивидуального и социального опыта (Bruner, 1986; 1990; 2008).

Нарративная процедура, фактически, «творит реальность», как отмечает Джеймисон, в то же время постулируя ее относительность. Д. Бойл справедливо считает, что важным свойством нарратива является его «объяснительность». Значимость «объяснительной силы» как конституитивного признака нарратива отмечает также и Дж. Веллеман, который считает, что его можно в принципе охарактеризовать как жанр объяснения, поскольку нарратив «не просто описывает события, но делает их доступными для понимания, систематизирует причинно-следственные связи» (Velleman, 2003). Доступность для понимания обеспечивается тем, что нарратив в каком-то смысле упрощает реальность. Выдумывается история, под которую подгоняются реальные факты и события (Barone, 2006). Благодаря этому нарратив дает возможность осмысления сложных и запутанных социальных ситуаций (Шейгал, 2007, с. 89).

Основная особенность и влияние постмодернистского мышления, по мнению В. А. Янчук, заключается в признании культурного полифонизма, открывающего простор для подлинного диалога, в открытости исторического познания, в освобождении его от догматизма. На смену классической логике или/или приходит диалогическая логика и/и, а альтернативные подходы начинают рассматриваться не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие. Задачей же развития научного знания становится выработка путей и средств налаживания продуктивного межпарадигмального и междисциплинарного диалога, направленного на взаимообогащение и взаиморазвитие.

## **2 Организационная культура как предмет организационно-психологического исследования в контексте нарративного подхода**

Применительно к организационным исследованиям к концу 1990-х годов сформировалось единство мнений о том, что имеет право на существование многообразие парадигм и дискурсов об организации и что эти исследования не являются более стабильной единицей, как это было в прошлом (Burrell, 1999; Deetz, 1996; Hassard, Kelemen, 2002; Kelemen, Hassard, 2003; Westwood, Clegg, 2003) (Янчук, 2007).

Исследования организационной культуры в последние два десятилетия являются одной из наиболее не только «популярных», но и востребованных предметных областей организационной психологии. Достаточно назвать хотя бы некоторые, наиболее «заметные» персоналии, известные своими исследованиями и практической деятельностью в этой области: Е. Шейн, К. Камерон, Р. Куинн, Ф. Харрис, Р. Моран, Ч. Ханди, А. Н. Занковский, С. А. Липатов, М. И. Магура, В. А. Спивак, Г. Л. Хаэт, Аксеновская, Т. Ю. Базаров, А. Н. Пригожин и др. Одним из наименее разработанных аспектов организационной культуры, важность которого, тем не менее, признается многими исследователями (Е. Шейн, Ф. Харрис, Р. Моран, Ч. Ханди, Т. Базаров, А. Занковский, С. Липатов и др.), на наш взгляд, является проблема организационного дискурса и нарратива.

Анализ научных источников, посвященных исследованию организационной культуры, показал, что не существует общепризнанного ее определения, напротив, мы имеем свыше 50 дефиниций, каждая из которых акцентирует какие-то определенные стороны этого феномена. И все же большинство исследователей обращаются к определению, предложенному Эдгаром Шейном, согласно которо-

му организационная культура – это «паттерн коллективных базовых убеждений, сформированных самостоятельно группой при решении проблем адаптации к изменениям внешней среды, и внутренней интеграции, эффективность которого оказывается достаточной для того, чтобы считать его ценным и передавать новым членам группы как правильную систему восприятия и рассмотрения названных проблем» (Шейн, 2002, с. 332).

Как и для многих других новых областей науки, для исследований по организационной культуре характерны отсутствие устоявшихся парадигм, теоретическая незрелость и мозаичность представлений в понимании сути феномена (Кроль, 2002). На данном этапе исследований социально-психологического аспекта организационной культуры выдвигается задание системного упорядочивания разнообразных проявлений, явлений, социально-психологических механизмов, уровней и параметров организационной культуры, целостного понимания ее сущности (Спицына, 2009).

Целесообразность применения системного подхода в исследовании организационной культуры подтверждается многими исследователями, которые отмечают, что именно организационная культура задает некоторую систему координат, которая объясняет, почему организация функционирует именно таким, а не иным образом. В литературе, посвященной проблеме организационной культуры, мы находим многочисленные построения схем анализа этого феномена, которые задают ту или иную систему параметров организационной культуры (Спицына, 2009, с. 575).

Наиболее важным для нас, в контексте поставленных задач, является то, что организационная культура представляет собой определенным образом организованное единое социально-психологическое пространство (В. П. Казмиренко, 1993), или единое ценностно-нормативное пространство (Базаров, 2005), в котором существует организация во взаимодействии с различными организационными структурами, с внешней средой, с персоналом. Ввиду того что организационная культура является интегральным феноменом, она связывает миссию, философию организации, отраженную через цель деятельности, и ценностно-смысловой аспект жизнедеятельности ее персонала, организации в целом (Спицына, 2009, с. 578).

Именно здесь будет уместным, на наш взгляд, вспомнить, какую роль играет культура, по мнению С. Л. Рубинштейна, в становлении личности. Пространство культуры определялось им как одно из важнейших пространств саморазвития человека, сфера наиболее полной и адекватной самореализации человека. М. М. Бахтин

рассматривал культуру как средство, основу для диалога человека с собой, другими, миром в целом. (Марцинковская, 2009). В полной мере эти положения могут быть отнесены и к организационной культуре как важнейшему социально-психологическому пространству, оказывающему влияние на личность. И в этом контексте вполне обоснованным и уместным будет, на наш взгляд, определение организационной культуры как целостного смыслового пространства организации, созидающего и конструирующего общие смыслы на основе интеграции личностных, групповых смыслов, целей, ценностей в единую систему.

Когда же возникает проблема исследования специфики, уникальных смыслов и особенностей организационной культуры, возможностей стандартизированных методов исследования, традиционно используемых для этих целей, оказывается недостаточно, особенно если речь идет о психологических явлениях и процессах глубинного уровня организационной культуры. Именно для решения этих заданий, практически неразрешимых традиционными способами, и будет целесообразным использование нарратива.

Нарративы действуют как чрезвычайно изменчивые формы посредничества между личностными и обобщенными канонами культуры, т. е. являются одновременно моделями мира и моделями собственного «я». Основной тезис нарративной психологии выражен Брунером в статье «Жизнь как нарратив» (1987): «<...> У нас, по-видимому, нет другого способа описания того, что прожито и что проживается, кроме как в формах нарратива. В сущности, один из наиболее важных способов охарактеризовать культуру – обнаружить предложенные ею нарративные модели описания хода жизни. С психологической точки зрения такой вещи, как «жизнь сама по себе», не существует... Жизнь является рассказом, нарративом, насколько бы несвязанным он не был» (Шейгал, 2007, с. 91).

Эти описания реальности поддерживаются и воспроизводятся разными сообществами. Человек не является изолированным индивидуумом, он является частью сообществ, групп и организаций, со свойственной им организационной культурой, он – точка интерференции разных смысловых влияний. Некоторые описания поддерживаются культурой организации особенно интенсивно, речь идет о так называемых доминирующих дискурсах, выявление которых составляет интересное и перспективное направление развития нарративного подхода.

В результате, культура перестает рассматриваться как одна из характеристик, которой обладает организация. Она рассматривается в качестве активного явления, посредством которого люди создают

и перестраивают свой мир – мир культуры своей организации. Культурологическая метафора указывает на такие способы изменения организации, как язык, нормы, формальные процедуры и другие социальные действия, связанные с ключевой идеологией, смыслами, ценностями и убеждениями.

Все рассмотренные в статье аспекты методологического и практического уровней исследования и применения нарративного подхода, по мнению автора статьи, логически доказывают необходимость и перспективность его применения, а также подводят к пониманию его возможностей и, в первую очередь, в изучении закономерностей проявления процессов и явлений наиболее сложного для исследования, глубинного уровня организационной культуры.

## Литература

- Барский Ф. И. Нарративный подход в психологии и социальных науках // Перспективы образовательных программ по когнитивной науке в России. М., 2007. <http://narrativepsy.narod.ru/sc>.
- Марцинковская Т. Д. Мир С. Л. Рубинштейна: культура как пространство саморазвития человека // Мир психологии. М.–Воронеж. 2009. № 1. С. 43–50.
- Психология менеджмента / Под ред. Г. С. Никифорова. 3-е изд. СПб.: Питер, 2004.
- Спіцина Л. В. Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник формування акмеологічної культури майбутнього професіонала // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Київ. 2009. Т. V (17). С. 571–578.
- Шейгал Е. И. Многоликий нарратив // Политическая лингвистика. Вып. 2 (22). Екатеринбург, 2007. С. 86–93.
- Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2002.
- Янчук В. А. Методолого-теоретические основания развития организационной психологии в традиции постмодерна // Актуальні проблеми психології. Київ, 2005. Т. 1. Ч. 15. С. 126–132.

## Раздел 9

# КОГНИТИВНЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ

### УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ: ГЕНОМ УНИВЕРСАЛЬНОСТИ

*Н. Ю. Афонина*

Тульский государственный университет, г. Тула

#### **Введение**

На современном этапе развития науки все большее распространение получает подход, общее направление которого, видимо, следует характеризовать как интеграцию знаний, идей и мыслей. Эта тенденция использовать ряд универсалий для трактовки самых различных состояний и феноменов отражает закономерный результат глобализации научного знания человечества в его стремлении увидеть гармоничную и непротиворечивую картину мира, связанного едиными законами. В перспективе данное явление следует рассматривать как условие расширения научных горизонтов, когда знание само по себе перестает быть узколокализованным, а научное сообщество приобретает статус открытого к междотраслевому диалогу.

Относительно психологии в качестве примера наиболее успешного «преломления» универсального опыта, вероятно, следует привести использование принципа дифференциации и интеграции для объяснения законов умственного развития (Вернер, 1957; Чуприкова, 1987; Ратанова, 1989; и др.), когда прямой перенос положения о развитии как универсальной категории в область психологических исследований, а именно дальнейшее осмысление постулата «от общего к частному» в контексте реалий психологической дейст-

вительности, выступил в роли стимула, катализатора теоретико-экспериментальной деятельности, открыв перед психологическим сообществом новые горизонты осмысления, если не собственно явления дифференциации психических структур, то феномена универсалий *per se*.

Именно возможность биолого-психологической преемственности, осознанная в 40-е годы XX в., остается одним из приоритетных научных направлений; более того, понимание единства, взаимопроникновения биологических и психологических сущностей, являясь, с одной стороны, отголоском двухфакторной теории В. Штерна, с другой – непосредственным контекстом луриевских работ, естественно и непротиворечиво представляется областью инновационных исследований будущей науки.

Акцент, сделанный на доступности и перспективности использования механизма переноса для трактовки ряда явлений смежной действительности, определяет границы и приоритеты научного поиска. И тогда указанный путь не сводится к постулированию метода проб и ошибок, с которыми неизменно столкнется исследователь, поскольку не все заявленные законы взаимодополняемы по своей сути; в основе «искусственного» отбора находится единственно верная цель, а именно обнаружение феномена, преломление которого сквозь призму традиционного для данной науки категориального аппарата, позволяет объяснить ранее неосознанный принцип существования и изменения широкой группы явлений. Иначе говоря, итогом кропотливой работы по сопоставлению аксиоматических основ двух и более научных областей становится выявление универсалии.

В настоящей работе мы предпринимаем попытку описать этапность и результаты возникновения научной теории, чье формирование прошло путь от обнаружения биолого-психологической универсалии до контекстовой трактовки ряда научных вопросов, ранее остававшихся открытыми. В частности, это проблемы критериальной дифференциации умственного онто- и дизонтогенеза; соотношения когнитивной и личностной сфер развития; интериоризации как отображения перехода от элементарного усвоения знаний, умений и навыков до развития способностей.

Перенос закона, безусловно действенного для биологических величин, в область психологического знания сделал возможной принципиально иную оценку фактов психологической реальности: фактически, вариативность умственного развития ребенка оценивалась как явление генетически обусловленного нормативного распределения интеллектуальных ресурсов.



## Закон нормативного распределения и культурно-историческая психология

Потенциал умственного развития как количественная величина контролируется сочетанием множества генов. Если абстрагироваться от мультифакторного биолого-социального воздействия, т. е. условно исключить факториальное влияние социальной среды и рассматривать исследуемых индивидов как совокупность нормативно здоровых особей, становится очевидным, что генотип, обуславливающий интеллектуальные возможности человека, будет стремиться к некоторому, характерному для большинства усредненному состоянию. Это так называемая группа условной нормы, вариативность развития внутри которой будет зависеть уже от качественных условий существования, – деятельность, выполняемая индивидом, обеспечит совершенствование или, напротив, стагнацию природного потенциала. Однако интеллектуальная популяция не может быть ограничена только усредненной нормой, так как процесс сочетания аллелей внутри локусов носит случайный характер, а значит, априори, должна существовать гамма переходов от относительно малой до относительно большой количественной величины. В контексте измерения интеллекта данное распределение должно будет включить в себя группы с низким и высоким потенциалом умственного развития.

К сожалению, статистическое измерение умственных способностей крайне затруднительно, и в первую очередь это связано с неравноценностью понимания терминологии. Так, обращаясь к данным здравоохранения, предоставленным Росстатом, среди детей от 0 до 14 лет, проходящих регулярный медицинский осмотр, невозможно выделить варианты искомого отклонения, поскольку проявления как высокого, так и низкого интеллектуального потенциала не зафиксированы в медицинской классификации болезней (МКБ-10). Что касается психолого-педагогического определения данных групп, многозначность понятий «задержка психического развития» и «одаренность» позволяет исследователям включать в анализируемую выборку индивидов с различным сочетанием качественно оцениваемых признаков. В результате рассматриваемый состав выборок «задержки психического развития» или «одаренности» при сопоставлении с аналогичными выборками параллельных исследований определяется как неидентичный, искажая и без того малочисленные количественные данные о частоте возникновения случаев снижения или увеличения умственного потенциала. Для сравнения, С. В. Зорина, ссылаясь на ряд работ, выде-

ляет следующий диапазон возникновения задержки психического развития: от 5,8 до 17% индивидов, относящихся к данной категории (1998); И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина – от 12 до 20% соответственно (2004); И. Е. Скороходова, оперируя данными НИИ профилактической педиатрии и восстановительного лечения, расширяет указанный интервал до 30% (2009). Не менее вариабельные интервалы встречаются и при оценке численности «одаренных» индивидов.

Вышесказанное подводит нас к проблеме выделения внутреннего, объективно фиксируемого и значимого критерия диагностики отклонений от нормативного умственного потенциала. Впервые данная попытка была предпринята Д. Векслером, найдя свое отражение в широко известных показателях IQ. Процентильное распределение частоты встречаемости «очень высокого», «высокого», «среднего» и пр. «интеллекта» является отражением закона нормативного распределения в его чистом виде, т. е. без учета воздействия биолого-средовых факторов. Кроме того, о действенности закона нормативного распределения в области психологии свидетельствует элементарный качественный анализ научных работ, посвященных явлению одаренности или «задержки»: очевидно, что исключительный умственный талант, равно как и выраженное интеллектуальное отставание, граничащее с «умственным дефектом», встречаются достаточно редко.

Таким образом, закон нормативного распределения следует отнести к категории универсальных законов развития, чья интеграция в область психологии требует категориального осмысления. В терминах психологии интеллекта подобное осмысление невозможно, так как критерий IQ значимо зависим от социокультурных условий и является непостоянной величиной или, условно говоря, внешним показателем. Метафорически, данные тестов IQ сопоставимы с балльной системой оценки знаний, когда, при всем удобстве своего использования, система не способна выявить истинную причину градации академической успеваемости. На наш взгляд, наиболее широкие возможности открываются при использовании теоретического подхода школы культурно-исторической психологии, с ее пониманием «спектра возможностей жизни», тенденцией к многомерному структурированию высших психических функций и склонностью оценивать развитие как последовательные изменения внутри взаимосамкнутой диады «индивид–среда» или «индивид–деятельность».

*Внутренний критерий умственного развития  
как показатель отклонения от стандарта*

Рассматривая закон нормативного распределения как основу умственной дифференциации, мы неизменно сталкиваемся с вопросом кода. А именно какие значимые различия определяет генотип? Или что стоит за объективно фиксируемой разностью интеллектуальных потенциалов?

В психологии одаренности достаточно широкое распространение получило моделирование умственного развития по аналогии с ростом дерева, где корни представляют собой задатки, ствол – умственные способности, а ветви – частные случаи их применения. Однако в подобное моделирование с трудом вписывается ситуация развития «исключительной» одаренности, когда выдающиеся результаты отмечаются в одном – двух видах деятельности при практически полном отсутствии успехов в остальных областях. Поддерживая принятую аналогию, графически данный вариант следует изобразить в виде дерева с искривленным хрупким стволом и непропорционально большой ветвью. С точки зрения биологии, подобные изменения должны быть спровоцированы рядом внешних условий. В то время как биографический анализ «исключительной» одаренности указывает на внутреннее стремление индивида заниматься конкретным видом деятельности, иногда вопреки воздействию социума.

Дифференциальная психология склонна полагать, что умственный код включает в себя не столько отдельные задатки, сколько данные о темпе психического онтогенеза в целом. Указанная позиция находит свое отражение и в терминах «задержанное» и «опережающее» развитие. Тогда естественно предположить, что темпово-вариативные различия, наблюдаемые в течение детства, будут нивелированы по прошествии времени, а именно за пределами периода, сенситивного к развитию мозговых структур. Но даже в зрелом возрасте группы низкого и высокого интеллектуального потенциала продолжают значимо отличаться от выборки нормативного умственного онтогенеза.

В 2003–2010 гг. мы провели серию диагностических процедур среди воспитанников дошкольных образовательных учреждений в возрасте 3–7 лет и пришли к выводу: для детей с ЗПР и одаренностью характерно изменение последовательности структурирования психики в целом! Вероятно, генотипом регулируются темпы созревания определенных функциональных зон коры головного мозга, а значит, непосредственно характер становления совокупности ВПФ. Условно говоря, это иерархия соотношения как между

отдельными психическими функциями, так и внутри когнитивного процесса.

Прибегая к графическому отображению, рисунок развития психики в норме отличается единством межфункционального структурирования: на фоне неэквивалентных темпов освоения ВПФ, варьирующихся от высокого до низкого уровня развития, в норме четко прослеживается идентичное выборке соотношение «доминант – периферические процессы». У дошкольников с ЗПР и одаренных выделенная доминанта не является константной по отношению к основной массе испытуемых. При этом темпы освоения ВПФ значительно схожи: низкие для детей с ЗПР и высокие для одаренных. Свой окончательный структурный вид психика ребенка принимает к моменту опосредования большинства когнитивных процессов. Морфологически это связано с окончательным созреванием лобных долей – зон произвольного контроля над деятельностью.

Структурная организация психики является объективным показателем включенности индивида в группу низкого или высокого умственного потенциала, а вариативность структурирования психики, отличающая умственное развитие данных индивидов от «нормы», позволяет говорить о искажении или дизонтогенезе психического развития.

#### *Умственный фенотип: закономерности развития*

Как любая величина, определяемая генотипом, структура психики должна изменяться под воздействием факторов окружающей среды. Умственное развитие ограничено рамками онто- или дизонтогенеза, т. е. изменение может касаться отдельных компонентов структуры или даже стимулировать ее перестройку, но непосредственно критерий «искажения» или «нормативности» будет прослеживаться на каждом этапе. В биологии указанная изменчивость получила название фенотипа и была отражена в известной формуле: «генотип + внешняя среда + случайные изменения = фенотип». Чуть позже мы вернемся к слагаемому «случайных изменений», а пока постараемся ответить на вопрос: какое воздействие окажет окружающая среда на структурирование психики индивидов с низким, нормативным и высоким интеллектуальным потенциалом?

Среди упомянутой выборки дошкольников были организованы занятия, стимулирующие становление когнитивных процессов. Контрольный диагностический срез позволил выделить некоторые закономерности умственного развития, суммированные нами в виде следующих постулатов:

- структура психики ребенка с нормативным онтогенезом

отличается большим количеством и величиной корреляционных связей как между отдельными ВПФ, так и внутри когнитивного процесса;

- работа в зоне ближайшего развития ребенка с нормативным онтогенезом сопровождается улучшением показателей развития психики в целом, в отличие от взаимодействия с ребенком группы дизонтогенеза, когда улучшение показателей наблюдается только применительно к стимулируемому свойству когнитивной функции;
- период функциональной (направляемой извне) изменчивости структуры психики наиболее короток у одаренных детей; самый длительный хронологический промежуток отмечается в группе с ЗПР;
- процессы изменчивости структуры психики в дизонтогенезе характеризуются инертностью и тугоподвижностью; психика ребенка группы «нормы» чувствительна к внешнему воздействию, процессы межфункциональной перестройки и внутрифункционального развития максимально лабильны и пластичны.

#### *Личность как понятие «случайной величины»*

Рассматривая становление умственной структуры, нельзя не учитывать воздействие «случайного» фактора. Для биологических величин последний предусматривает возможность погрешности, статистически определяемого исключения из правил. В развитии же психики как сложного конструкта – биологического, субъектного и социального – указанное влияние играет решающую роль. «Случайным» фактором, обуславливающим значимые изменения в умственном развитии, является личность. Не касаясь диагностически неоднозначно определяемых качеств, например типологических черт, отметим: наиболее тесная корреляционная связь в диаде «когнитивная–личностная сфера» прослеживается между структурой умственного развития и самооценкой, локусом контроля, познавательной потребностью. На этапе дошкольного детства именно познавательная потребность обуславливает темп освоения психических функций.

#### **Заключение**

Умственное развитие в научном понимании прошло путь от стандартного до исключительного явления. Быть может, сейчас, когда возможности научного взаимодействия ощущаются особенно

остро, психологии удастся найти объективный, не метафизический ответ: что такое ум как величина врожденная и какие законы лежат в основе его совершенствования, – и одним из принципов трактовки станет осознание не «подобности», но универсальности развития, когда, по закону нормативного распределения, «божественная мудрость все уравнивает как в физическом мире, так и в морально-интеллектуальном» (Ярошевский, 1976).

## Литература

- Айзенк Г. Дж. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
- Афонина Н. Ю. Структура познавательной деятельности как критерий умственного развития в старшем дошкольном возрасте // XX век: гуманитарные и социально-экономические науки: XIX Международные чтения студентов, аспирантов, молодых ученых. 14–15 апреля 2010 г. Тула, 2010. С. 160–162.
- Афонина Н. Ю. Динамика интеллектуального развития в дошкольном возрасте: факторы и условия // Психология XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века». 22–24 апреля 2010 г. Санкт-Петербург/Под науч. ред. О. Ю. Щелковой. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2010. С. 83–85.
- Афонина Н. Ю. Проблема умственного развития в культурно-исторической психологии: дошкольный возраст // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов – 2010» / Отв. ред. И. А. Алешковский, П. Н. Костылев, А. И. Андреев, А. В. Андриянов. М.: Макс-Пресс, 2010.
- Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 2000.
- Венгер Л. А. К проблеме формирования высших психических функций // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. М.: Изд-во АПН СССР, НИИ ОиПП АПН СССР, 1981.
- Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука, 1974.
- Познание: проблемы взаимосвязи личностных и когнитивных особенностей: Сб. научн. статей. Бийск: НИЦ БПГУ им. В. М. Шукшина, 2003. С. 147–219
- Робинсон Д. Интеллектуальная история психологии / Пер. М. Тимофеевой. М.: Институт философии, теологии и истории св.Фомы, 2005.
- Холодная М. А. Существует ли интеллект как психическая реальность? // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 121–128.
- Челпанов Г. И. Мозг и душа. М.: Изд-во Психол. ин-та РАО, изд-во «Круг», 1994.

Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М.: Столетие, 1997.

Ярошевский М. Г. История психологии. М.: Издат. центр «Академия», 1996.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ РАЗВИТИЯ**

*Е. Ю. Давыдова, Д. В. Давыдов*

НОЦ Нейробиологической диагностики наследственных психических заболеваний детей и подростков МГППУ, г. Москва

### **Введение**

Диагностика когнитивных способностей детей с расстройствами аутистического спектра весьма затруднительна по целому ряду объективных причин. И главным препятствием является трудность установления контакта, что приводит к проблеме трактовки результатов. Всем специалистам, работающим с такими детьми, известно, как сложно формализовать различия, очевидные при непосредственном наблюдении. Иными словами, вопрос «не может ребенок выполнить задание или просто не хочет или вообще не понимает, чего от него хотят», чрезвычайно сложен, а между тем без ответа на него невозможно ни прогнозировать дальнейшее развитие ребенка, ни подобрать адекватную программу обучения и коррекции. Анализ субъективных наблюдений специалистов за детьми с разной степенью аутистических расстройств в сопоставлении с результатами опросов родителей с использованием стандартных методик (WADIC, CARs, Шкала адаптивного поведения Вайнленд и др.) позволил сотрудникам центра разработать новый подход к изучению когнитивных возможностей детей с проблемами развития. Суть этого подхода состоит в том, чтобы освободить ребенка от эмоциональной нагрузки, связанной с самим процессом тестирования, т. е. необходимостью вступить в контакт со специалистом для ответа на поставленный вопрос. В известной работе Э. Байержо было сформулировано и доказано принципиально важное утверждение о том, что невыполнение задачи не всегда свидетельствует об отсутствии ее понимания (Baillargeon, 1987). Таким образом, возникла необходимость создания методики, позволяющей оценивать способность восприятия латентной, непредъявленной задачи.

Методики организации проблемного пространства издавна успешно используются при изучении рассудочной деятельности

животных и позволяют судить о принципиальных возможностях выполнения той или иной задач, а также выявить индивидуальные типы познавательной активности (Никольская, 2010). Сведения, полученные в этих работах, важны для адекватной трактовки различных вариантов поведения в условиях тестирования, однако сами методы постановки проблемных задач перенести в практику работы с детьми с атипичным развитием затруднительно в первую очередь из-за отсутствия универсальных критериев и способов мотивирования детей. В то же время широта поведенческого репертуара ребенка заставляет опираться на наиболее простые навыки, не зависящие от образовательного и культурного уровня. Одним из таких навыков, возникающих в самом раннем детстве, является способность следить взором за объектом и стремление прикоснуться к нему рукой. Использование только этого навыка делает методику универсальной в отношении уровня развития ребенка.

### Описание метода

Методика диагностики базовых когнитивных способностей, разработанная сотрудниками Центра нейробиологической диагностики наследственных психических заболеваний детей и подростков МГППУ, состоит из четырех диагностических серий.

*Первая серия* – последовательное предъявление кружочков синего цвета в разных местах сенсорного экрана, на которые ребенку необходимо нажать. После нажатия кружок исчезает и появляется следующий в другом месте. Фиксируется время и точность реакции. Позволяет оценить общий уровень активности, внимания, координацию движений.

*Вторая серия* – аналогична первой, отличается цвет кружочков и введен лимит времени предъявления.

*Третья серия* – дифференцировочная – последовательно предъявляются кружочки двух цветов, при нажатии исчезают кружки только синего цвета, а при нажатии на красные подается звуковой сигнал. Красный кружок исчезнет через определенный промежуток времени.

*Четвертая серия* состоит из трех множественных предъявлений. Первое – матрица из 25-ти кружков двух цветов (красного и синего). При нажатии исчезают только синие кружки, после исчезновения всех синих предъявляется следующая матрица, включающая кружки четырех цветов, которая по тому же принципу сменяется третьей, включающей кружки 4-х разных цветов и двух размеров.

Во всех сериях фиксируется время и точность нажатия, в серии 4 также регистрируется последовательность нажатий, дополнитель-



но отмечаются все речевые и эмоциональные реакции, а так же вопросы, задаваемые ребенком.

**Результаты.** В процессе апробации программы было протестировано 22 ребенка с атипичным развитием и 13 детей нормативной группы в возрасте от 3 до 16 лет. Практически все дети, независимо от уровня развития, смогли пройти все этапы тестирования. Несмотря на простоту задачи, полученные результаты весьма разнообразны и информативны. В рамках настоящего сообщения будет представлен качественный анализ наиболее интересных результатов.

### Реакция на обновление стимула

Как известно, способность к дифференцировке объектов во многом определяет общий уровень умственного развития (Чуприкова, 1997). В нашем тесте показателем спонтанной дифференцировки являлась реакция на обновление стимула, выразившаяся в смене цвета (при переходе ко 2-й серии). Эта реакция выражалась явно словесно, причем часто была эмоционально положительно окрашена. Т.е. ребенок явно радовался тому, что заметил, что кружок стал другого цвета, как бы давал ответ на незаданный вопрос. Такую реакцию демонстрировали даже те дети, которые отказывались отвечать на любые вопросы или вообще не имели речи, что может свидетельствовать о наличии у них познавательной активности. В то же время осознание сути происходящего было различным: менее адаптированные дети предполагали, что кружок тот же, только он стал зеленым, тогда как другие предполагали, что теперь «пошли» другие кружки. Эти различия, вероятно, отражают уровень абстрактности – конкретности мышления и могут служить одним из ориентиров при выборе стратегии обучения.

У ряда детей вербальная и эмоциональная реакции отсутствовали, но было зафиксировано заметное увеличение времени реакции при смене цвета, что также можно считать показателем спонтанной дифференцировки.

Полное отсутствие описываемой реакции наблюдалось у самых дезадаптированных детей (с диагнозом ранний детский аутизм, тяжелая задержка психического развития) и сопровождалась большим количеством неточных или повторных нажатий, что характеризует деятельность как механическое воспроизведение движений с низким уровнем контроля, мотивации и отсутствием познавательного интереса, чаще всего такое поведение, по словам родителей, является для ребенка типичным.

Также отсутствовала реакция на смену цвета у всех детей с диагнозом СДВГ (синдром дефицита внимания с гиперактивностью). В сочетании с высокой скоростью и точностью нажатий, эти показатели подтверждают данные об особенностях внимания детей данной группы (Заваденко, 2005), т. е. дефицит проявляется в снижении функций распределения и переключения внимания. Этот результат наглядно показывает объективность трудностей, возникающих при групповом обучении детей с СДВГ.

### Восприятие латентной задачи

Сопоставление результатов серии 3 и 4 дает представление о вариантах восприятия латентной задачи. Было выделено 4 варианта, различающихся по характеру и эффективности производимых действий.

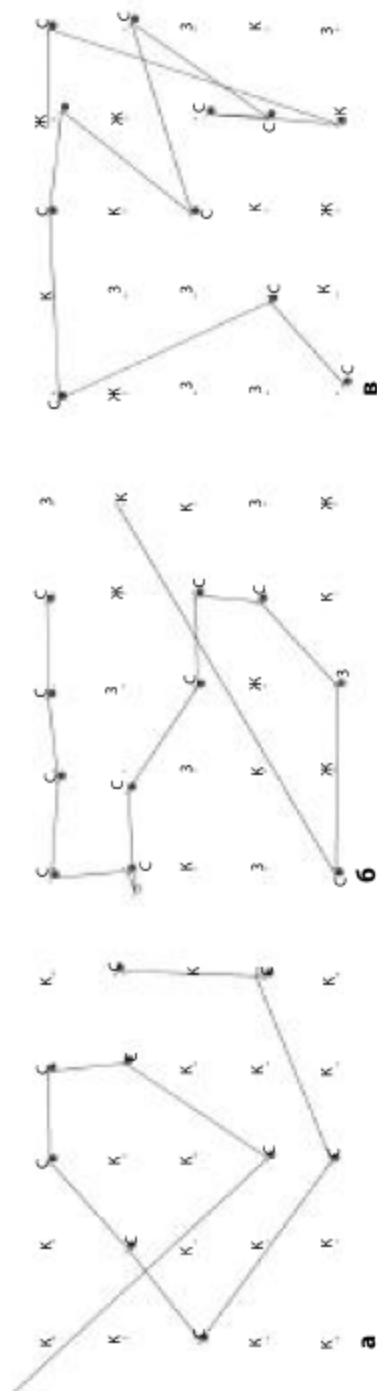
*«Аналитический» вариант* – в серии 3, после того как ребенок убеждается в том, что красный кружок при нажатии не исчезает, он нажимает преимущественно на синие и в 4-й серии также старается красные не трогать. Такой тип реакции соответствует быстрому формированию представлений о задаче и переносу опыта в новую ситуацию (рисунок 1).

*«Опытный» вариант* – на протяжении всей серии 3 ребенок упорно пытается «убрать» красный кружок повторными нажатиями, но при предъявлении матрицы нажимает преимущественно на синие, демонстрируя понимание задачи, сформированное предыдущим опытом.

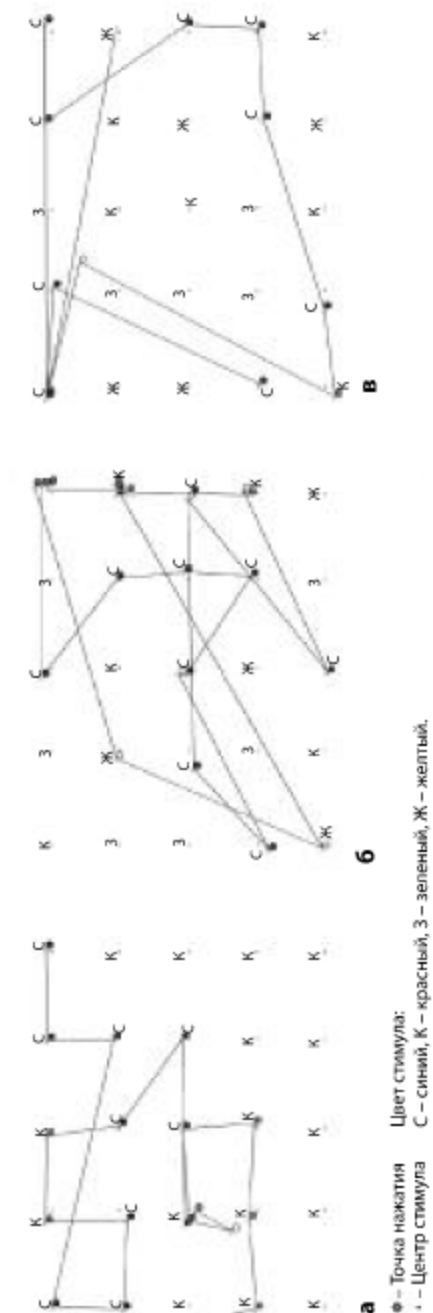
*«Фрагментарный» вариант* – понимание приоритетности кружков определенного цвета формируется только в серии предъявления различных матриц, при наличии прямой аналогии, т. е. дифференцировочная серия воспринимается как отдельная задача, и полученный опыт не применяется в последующей ситуации (рисунок 2).

*«Автономный» вариант* – ребенок нажимает на любые кружочки (беспорядочно или в стереотипном порядке), задачу не выявляет или заменяет своей, например, нажать как можно быстрее, или в определенной последовательности, или называть цвета и др. (рисунок 3).

Как и следовало ожидать, автономный вариант восприятия латентной задачи встречался среди наиболее дезадаптированных детей и соответствовал тяжелой задержке психического развития. При этом количественный анализ всех полученных результатов в сопоставлении с нейрофизиологическими показателями и данными опросов родителей позволит дифференцировать эту группу по ряду признаков, что необходимо для выработки адекватной коррекционной стратегии.



**Рис. 1.** «Аналитический» вариант. Схема действий при предъявлении матриц со стимулами. Линиями соединены последовательные нажатия; а — двухцветная матрица; б — четырехцветная матрица; в — четырехцветная матрица с кружками разного размера



**Рис. 2.** «Фрагментарный» вариант. Схема действий при предъявлении матриц со стимулами. Линиями соединены последовательные нажатия: а – двухцветная матрица; б – четырехцветная матрица; в – четырехцветная матрица с кружками разного размера



**Рис. 3.** «Автономный» вариант. Схема действий при предъявлении матриц со стимулами. Линиями соединены последовательные нажатия: а – двухцветная матрица; б – четырехцветная матрица; в – четырехцветная матрица с кружками разного размера

«Фрагментарный» вариант оказался характерен для детей с преимущественным нарушением интеллектуальной сферы и, в частности, логического мышления (дети с синдромом ломкой X-хромосомы, задержкой психического развития средней степени).

«Аналитический» и «опытный» варианты восприятия латентной задачи, по-видимому, являются видами индивидуальных стратегий или характеристиками когнитивных стилей и встречаются как в нормативной группе, так и в группе детей с аутизмом различной этиологии. Возможность адекватного восприятия латентной задачи детьми с атипичным развитием должна служить хорошим прогностическим признаком в плане перспектив развития ребенка и способствовать активному поиску индивидуальных путей обучения.

Полученные новые данные подтверждают предположение о принципиальной возможности исследования интеллектуальной сферы детей с такими особенностями развития, при которых затруднен прямой контакт с диагностом. Более того, дальнейшее развитие исследований в этом направлении должно привести к созданию специальных методов обучения, учитывающих специфику конкретных нарушений развития.

## Литература

- Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. М.: Академия, 2005.
- Никольская К. А. Системно-информационные аспекты познавательной деятельности позвоночных: Автореф. дис. ... докт. биол. наук. 2010.
- Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М.: Столетие, 1997.
- Baillargeon R. Object Permanence in 3½ and 4½-month-old infants. *Developmental Psychology*. 1987. № 23 (5). P. 655–664.

## КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Н. Г. Жарких

Орловский государственный университет, г. Орел

**П**отребности современного общества, его духовной и материальной сфер делают проблему общения в настоящее время чрезвычайно актуальной. Без соответствующего развития форм общения

практически невозможны такие области человеческой деятельности, как социализация, воспитание, образование, здравоохранение, наука, искусство, политика, идеология и др. Сегодня общение – это область изучения многих наук, и, прежде всего, оно является предметом изучения практически всех психологических дисциплин. По мнению Б. Ф. Ломова, в этом проявляется общая тенденция развития всей системы психологических наук (Ломов, 1984). Столь активный интерес психологов, социальных педагогов и социальных психологов к этой проблеме обусловлен пониманием коммуникативной природы психики человека. Ведь общение оказывает чрезвычайно важное влияние и на интеллектуальное, и на эмоциональное, и на нравственное развитие личности. Е. С. Кузьмин в своей работе подчеркивал неопределимую роль личного опыта общения в приобретении всех социально-психологических черт (Кузьмин, 1967).

Внимание к этому феномену объясняется также потребностью общества в высокопрофессиональных кадрах. Считается, что выпускник любого образовательного уровня и профиля, прежде всего, активный субъект общения. Он должен уметь устанавливать и поддерживать контакт с различными людьми, аргументированно убеждать и отстаивать свою профессиональную позицию, т. е. обладать коммуникативной компетентностью.

Коммуникативная компетентность изучалась отечественными и зарубежными психологами по разным аспектам: определение, состав, виды, диагностика, развитие и др. (Л. А. Петровская, Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, В. Н. Куницына, А. А. Леонтьев, Л. М. Митина, А. В. Мудрик, Н. Н. Обозов, Е. В. Руденский, Е. В. Сидоренко, Л. Д. Столяренко, К. Данцигер, Д. У. Джонсон, Б. Спизберг, Дж. Уайменн, Ю. Хабермас и др.). Несмотря на многообразие подходов, большинство исследователей рассматривает ее как совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных особенностей, подчеркивает значимость когнитивного компонента для успешного протекания коммуникативного процесса: чтобы эффективно взаимодействовать, нужно адекватно понимать коммуникативную ситуацию и партнера с позиции его качеств, черт, личностных особенностей, проявляющихся в общении. Этот компонент, по мнению Ю. М. Жукова, включает «знания» субъекта общения; Ю. Н. Емельянова – «общие способности наблюдать и запоминать...», «коммуникативные знания»; Л. А. Петровской – «знания», «перцептивные способности». И. В. Макаровская обозначает его как познавательный, так как он содержит коммуникативные знания, которыми владеет или может овладеть человек для организации эффективного межличностного общения.

Ю. М. Жуков считает знания неотъемлемой частью коммуникативной компетентности любого человека, поскольку эффективность общения зависит от знания «о правилах поведения в тех или иных коммуникативных ситуациях (знание локального этикета), признаков для распознавания самих ситуаций и отдельных эпизодов; о закономерностях протекания тех или иных коммуникативных процессов и многое другое», а также от знаний, проявляющихся в поведении (Жуков, 2003, с. 80). Для определения уровня коммуникативной компетентности большое значение имеет форма ее представленности у человека. Коммуникативное знание бывает трех уровней и определяет степень развития коммуникативной компетентности личности: низкий уровень – отсутствие у человека каких-либо знаний, что «неизбежно укажет на его полную некомпетентность <...> в некотором кругу социальных ситуаций». «Знание-в-Действии», т. е. безотчетное следование правилам, – это средний уровень развития коммуникативной компетентности. Такая форма существования знания обеспечивает признание прав индивида на полноценное участие в тех или иных формах социального взаимодействия, но не более того. Осознание же системы правил социального эпизода и социальной ситуации в целом дает индивиду гораздо больше. Осмысленное знание, избирательное следование правилам в конкретной социальной ситуации – это проявление высокого уровня коммуникативной компетентности личности (там же, с. 81).

В качестве важного познавательного элемента компетентности в общении некоторые авторы выделяют перцептивные способности индивида наблюдать, видеть, слышать и одновременно запоминать речевые акты, выразительные движения лица, перемещения, позы людей и так далее. Благодаря этому человек приобретает способность ориентироваться в различных ситуациях общения, их объективно истолковывать на основе понимания параметров. Результаты наблюдения осознаются и закрепляются в когнитивных структурах психики в виде знаний, умений и навыков и служат как опыт (Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин, Л. А. Петровская). Диагностика перцептивных образований явилась основной сферой задач перцептивно-ориентированного тренинга Л. А. Петровской. К ним она относила познание субъектом самого себя, партнеров по общению, динамики межличностных отношений и ситуации в целом. Также Л. А. Петровская отмечала, что «в самом общем плане компетентность в общении предполагает развитие адекватной ориентации человека в себе самом – в собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче» (Петровская, 1999, с. 151).



В. А. Лабунская, подчеркивая их значимость в общении, использует понятие «социально-перцептивные способности». Благодаря им возможно адекватное отражение психических состояний, свойств, качеств, отношений и взаимоотношений человека. Автор рассматривает их как способность воспринимать и осуществлять социально-психологическую интерпретацию поведения другого (Лабунская, 1987).

Таким образом, когнитивный компонент коммуникативной компетентности можно рассматривать как осознание коммуникативной ситуации, знание средств коммуникации, адекватное понимание себя и партнера по общению, где важная роль отводится рефлексивным способностям.

Потребность быть коммуникативно-компетентной личностью, а также осознание актуального коммуникативного реагирования, может детерминировать стремление человека совершенствовать его в разных ситуациях общения. В экспериментальном исследовании удалось показать, как специально организованная работа, направленная на осознание собственных поведенческих и коммуникативных реакций в различных конфликтных ситуациях, на понимание существования иных типов реакций на препятствия, оценку собственных поведенческих паттернов и перспектив их изменений, способствовала позитивному изменению коммуникативной компетентности у студентов с различными реакциями в ситуациях фрустрации. Результатом такой работы становилось более глубокое понимание своих действий, получение и осознание нового коммуникативного опыта, осмысление возможности его творческого применения в различных ситуациях фрустрации.

Было установлено, что низкий уровень коммуникативной компетентности, проявляющийся в недостаточном развитии всех компонентов, имели студенты с преобладанием экстрапунитивных реакций, а высокий уровень – студенты с интропунитивными реакциями в ситуациях фрустрации.

В результате воздействия специализированного тренинга выявлены изменения коммуникативной компетентности студентов с разными типами реакций в ситуациях фрустрации: во всех подгруппах студентов изменилось содержание всех компонентов (когнитивного, эмоционального, поведенческого) в плане эффективности коммуникативной компетентности; более яркие изменения в содержании всех компонентов структуры коммуникативной компетентности произошли в подгруппах с экстрапунитивными и импунитивными реакциями по сравнению с подгруппой с интропунитивными реакциями; в подгруппе студентов с экстрапунитивными

реакциями произошли наиболее значимые изменения в поведенческом компоненте, а в подгруппе с интропунитивными реакциями – в когнитивном компоненте.

## Литература

- Жуков Ю. М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2003.
- Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии. Л.: ЛГУ, 1967.
- Лабунская В. А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения // Вопросы психологии. 1987. №3. С. 70–78.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. М.: Наука, 1984.
- Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. М.: Смысл, 1999. С. 150–166.

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СИСТЕМЕ ПРЕДИКТОРОВ ЛИЧНОСТНОГО ВЫБОРА\*

*Т. В. Корнилова, Е. В. Краснов, Е. М. Павлова*

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,  
г. Москва

## Введение

Прием, предполагающий рассмотрение принадлежности к критериальным группам в качестве источника различий по когнитивно-личностным переменным, относится к квазиэкспериментальным планам. Возможности постановки исследовательских задач на основе его применения во многом зависят от совмещаемых с ним приемов сбора данных и схем обработки данных. Поиск различий между группами – первый этап такого исследования; вторым может выступать изучение механизмов регуляции познания и общения, если различия между группами становятся предпосылкой установления взаимодействий или влияний ситуационных и диспозицио-

\* Исследование поддержано грантом РГНФ № 10-06-00416а.

нальных переменных на решение познавательных и коммуникативных задач. В нашем исследовании эта стратегия реализована для изучения влияния эмоционального интеллекта (ЭИ) и сопутствующих переменных на предпочтение выбора в ситуациях, предполагающих общение.

Классическая постановка проблемы ситуационизма и диспозиционизма по отношению в проблеме межличностных взаимодействий включает постановку вопроса о том, обеспечивают ли более высокие уровни развития ЭИ такое принятие решений, которое – по характеристикам выбора – свидетельствует об использовании ЭИ в разрешении ситуации неопределенности, включающей общение с другими (или учет их интересов при опосредствованном взаимодействии).

Как было показано в предыдущих работах на основе построения структурных моделей, ЭИ как способность человека использовать эмоциональную информацию о себе и о других людях зависит от его готовности принимать неопределенность (быть толерантным к ней), в то время как моделируемая обратная направленность влияний не соответствовала полученным данным (Корнилова и др., 2010). Исследования выявляют связи ЭИ с различными шкалами, которые отражают успешность человека в социальных взаимодействиях, в профессиональных достижениях, в семье и т. д. (Люсин, Ушаков, 2009; Стейн, Бук, 2007; и др.).

Нами была поставлена задача выделить эффекты влияний ЭИ, толерантности – интолерантности к неопределенности (ТН и ИТН) и доверия интуиции на личностные выборы в задачах, где исходы отражали (или нет) опору на использование ЭИ при достижении своих целей в ситуации предполагаемых взаимодействий с другими людьми. Был реализован неполный план сравнений, включивший группы студентов и профессионалов, отличающихся по профессиональной направленности (исследование с разными выборками будет продолжено). Однако выделенный контекст рассмотрения ЭИ в системе предикторов выбора в вербальных задачах дает возможность оценивать различия между группами в ситуационных условиях, провоцирующих использование ЭИ.

Проверялись гипотезы о связях высоких индексов по ЭИ с высокими же индексами ТН, интуитивного стиля и низкими – ИТН, а также о возможности рассматривать эти шкалы в качестве предикторов выбора в зависимости от принадлежности к выборкам, подпадающим в классификации Е. А. Климова под тип «человек–человек», но отличающихся возможностью свободы проявления ТН и ЭИ.

## Процедура и методики

*Испытуемые.* В исследовании на основе осведомленного согласия приняли участие 4 группы испытуемых; всего 194 чел.: 1) 88 студентов факультета психологии (возраст  $M = 19,22$ ,  $SD = 1,06$ ; 24 м.); 2) 23 студента ГИТИСа (возраст  $M = 25,91$ ,  $SD = 5,85$ ; 14 м.); 3) 22 писателя (возраст  $M = 49,77$ ,  $SD = 9,21$ ; 18 м.); 4) 61 военный руководитель ( $M = 32,03$ ,  $SD = 3,91$ , 61 м.).

Схема исследования предполагала сопоставление: 1) индексов личностных переменных в группах, профессиональная направленность которых предполагает высокий ЭИ, но отличающихся нормированностью ситуаций общения (максимальной в группе военных); 2) предпочтений выборов и их обусловленность личностными переменными, что устанавливалось на основе регрессионного анализа.

Анализ различий проводился с помощью однофакторного ANCOVA при контроле эффектов возраста и пола. Пол не выступил влияющей переменной.

*Материал вербальных задач.* Были разработаны 4 задачи, которые моделировали ситуацию выбора из альтернатив с: а) применением–неприменением ЭИ и б) разрешением–неразрешением ситуации неопределенности в результате сделанного выбора. В задачах 1–3 моделировалась ситуация общения, по отношению к которым задача 4 выступила контрольной – в ней речь шла о проблеме эмоциональной саморегуляции без включения ситуации общения с другими людьми.

Все испытуемые тестировались по следующим трем методикам:

- 1 *Опросник эмоционального интеллекта Д. Люсина (Люсин, 2006).* Предназначен для измерения ЭИ в шкалах *внутриличностного* и *межличностного ЭИ*. 77 студентов прошли обе авторские версии опросника; были получены значимые связи между шкалами межличностного ЭИ ( $p = 0,68$ ) и внутриличностного ( $p = 0,76$ , обе при  $p < 0,001$ ). Мы оставили старую версию для сравнения групп (с 6 шкалами).
- 2 *Новый опросник толерантности к неопределенности (НТН) (Корнилова, 2010).* Три шкалы позволяют оценить: *ТН* – как генерализованное свойство, отражающее готовность к решениям, действиям и общению при неполноте ориентиров и неясности, а также принятию новизны и неопределенности; *ИТН* – как стремление к ясности, следованию правилам и нормам; *МИТН* – *межличностная интолерантность к неопределенности* – стремление к ясности и контролю в межличностных отношениях.

- 3 Опросник С. Эпштейна в апробации О. В. Степаносовой и др. (Корнилова и др., 2010), с помощью которого диагностируется готовность полагаться на интуицию в шкалах *доверия интуиции* и *самооценки интуитивных способностей*.

## Результаты

1. Дисперсионный анализ позволил установить значимые различия между группами по шкалам МЭИ –  $F(3,180) = 39,67$  – и ВЭИ –  $F(3,180) = 5,48$  (все  $p < 0,001$ ). При этом, как показывает рисунок 1, группа военных руководителей продемонстрировала более высокие показатели, чем три другие группы, которые не отличались друг от друга. Этот результат предполагает отвержение гипотезы о большей выраженности ЭИ у писателей и студентов, обучающихся режиссуре и психологии.

2. Обнаружены значимые различия в ТН –  $F(3,176) = 10,77$ ,  $p < 0,001$ . Post-hoc анализ выявил значимые различия между группами психологов и военных, военных и писателей, студентов-режиссеров и писателей (все на уровне  $p < 0,05$ ). У писателей максимальный уровень ТН, в то время как у студентов-режиссеров и военных – минимальный (рисунок 2). ТН оказалась единственной переменной, значимо связанной с фактором возраста (отрицательно, при  $p < 0,05$ ).

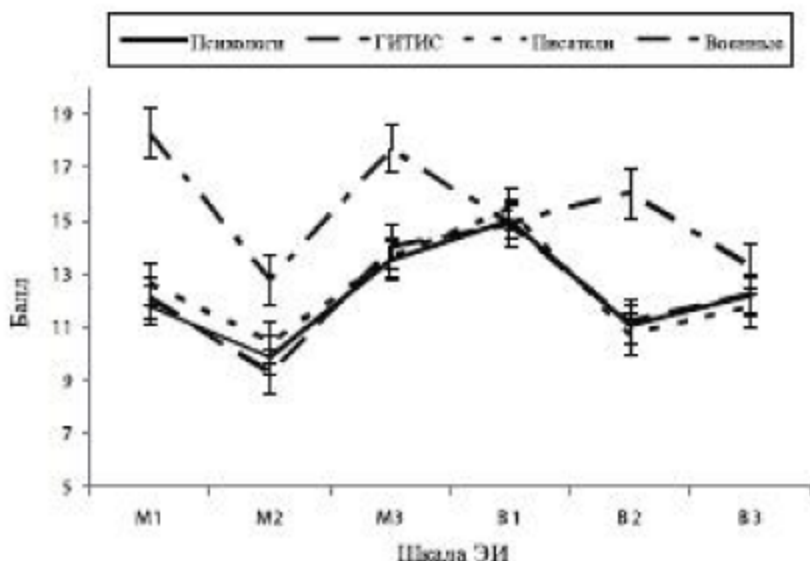


Рис. 1. Сравнение групп по шкалам ЭИ

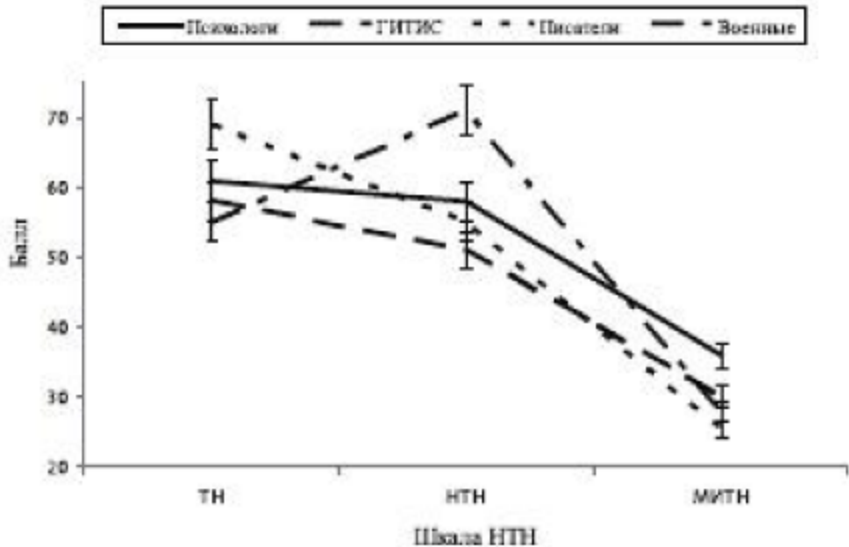


Рис. 2. Сравнение групп по шкалам толерантности–интолерантности

Для ИТН была обнаружена обратная картина –  $F(3,176) = 26,02$  ( $p < 0,001$ ). Группа военных показала значимо более высокие результаты по ИТН, чем остальные группы, т. е. военнослужащие не приемлют неопределенность и неясность. Психологи также обладали значимо более высоким уровнем ИТН, чем студенты – будущие режиссеры, уровни ИТН которых в выборке были минимальными.

Психологи продемонстрировали более высокие уровни по шкале интолерантности в ситуациях общения; у них индексы по МИТН выше, чем у остальных групп –  $F(3,176) = 4,49$  ( $p < 0,01$ ), которые не различались между собой. Таким образом, отвергается гипотеза о том, что психологи могут иметь преимущество в общении (в рамках профессий «человек–человек») на основе принятия неполноты ориентиров и неясности в отношении к другому человеку в ситуации общения.

3. Не обнаружено значимых различий между четырьмя группами по показателю доверия интуиции –  $F(3,175) = 2,00$  ( $p < 0,05$ ). Однако различия были обнаружены для второй шкалы – применения интуиции  $F(3,175) = 12,24$ . При этом группа военных демонстрировала более низкие значения, чем три другие группы (все  $p < 0,05$ ), которые не различались между собой.

4. Применение теста Колмогорова–Смирнова для двух независимых выборок показало, что нет различий в частоте предпочитаемых

выборов – в пользу ЭИ или нет – между группами военнослужащих и психологов, но есть различие между группами студентов-психологов и студентов творческого вуза по выборам в задаче 3, в которой испытуемый выбирает поведение в ситуации взаимодействия с начальством ( $Z = 2,67, p < 0,001$ ), причем исходы связаны со стремлением прикладывать усилия для контролирования своих эмоций. Выборке писателей задачи не предъявлялись.

## Обсуждение результатов

Установленные различия между группами не позволяют принять исходные гипотезы о большей выраженности свойств ТН и ЭИ у лиц, относящихся к творческим профессиям (включая психологов). Именно военнослужащие проявили более высокий МЭИ, причем он не связан у них с более развитым интуитивным стилем и сопутствует высокой интолерантности к неопределенности. Наиболее высокой толерантностью к неопределенности характеризовались писатели – лица более старшего возраста, причем у них диагностировались более низкие уровни ЭИ. Это позволяет утверждать, что профессиональная принадлежность должна рассматриваться не столько в качестве дополнительной переменной (для анализа взаимосвязей ЭИ с другими личностными переменными), сколько именно как критерий различия групп, требующий дальнейшего более детального анализа становления личностных свойств с последовательным квазиэкспериментальным анализом различий в зависимости от этапов профессионального становления.

Именно использование материала вербальных задач с моделированием исходов с опорой на ЭИ (и без такового) в ситуациях общения (задачи 1–3) и без (задача 4) позволяет выявлять роль ЭИ и других личностных (диспозициональных) переменных в качестве предикторов выбора (для разрешения ситуации). Ограничимся в тезисах обсуждением связи личностных предикторов выбора с принадлежностью к выборкам, учитывая обнаруженное различие по ЭИ в пользу группы военных руководителей. Отметим также, что свойство межличностной интолерантности не выступало предиктором выбора, т. е. не влияло на проявление ЭИ в ситуациях общения и в ситуации неопределенности без присутствия другого человека.

В задаче 1, где речь идет об ориентировке на эмоции близкого друга, у военных руководителей – при их высоком МЭИ – МЭИ и выступает значимым предиктором выбора (в пользу использования ЭИ). Но МЭИ не представлен в этой выборке предиктором выборов в трех других ситуациях общения. В задаче 2, где речь идет

**Таблица 1**  
**Личностные предикторы выбора**  
**(в пользу разрешения ситуации на основе применения ЭИ)**  
**в сравниваемых группах**

Переменные	Студенты ф-та психологии МГУ				Студенты режиссерского ф-та ГИТИСа				Военные			
	Задача 1	Задача 2	Задача 3	Задача 4	Задача 2	Задача 3	Задача 4	Задача 4	Задача 1	Задача 2	Задача 3	Задача 4
ТН			$\beta = -0,034$ $p = 0,051$									$\beta = 0,066$ $p < 0,001$
ИТН	$\beta = -0,021$ $p < 0,001$				$\beta = 0,029$ $p = 0,044$						$\beta = 0,140$ $p = 0,011$	
МИТН												
МЭИ				$\beta = 0,062$ $p < 0,001$					$\beta = 0,037$ $p < 0,001$			
ВЭИ			$\beta = 0,067$ $p = 0,022$						$\beta = 0,043$ $p < 0,001$			
Доверие интуиции								$\beta = 0,084$ $p = 0,016$			$\beta = -0,233$ $p = 0,031$	
Применение интуиции		$\beta = 0,043$ $p < 0,001$						$\beta = 0,085$ $p = 0,023$				



о необходимости контактировать с неприятным человеком, у военных предиктором разрешения ситуации выступает использование ВЭИ. В задаче 3, где предполагается взаимодействие с конфликтным начальником, у военных отрицательно влияет на предпочтение выбора, опосредствованного ЭИ, доверие интуиции (т. е. она препятствует опоре на ЭИ в способ разрешения ситуации). При этом в той же ситуации 3 положительным предиктором выступает ИТН; и военные имеют значимо более высокие индексы по этой шкале. Таким образом, стремление к ясности опосредует у них использование ЭИ в ситуации взаимодействий с начальством. Только в задаче 4, не предполагающей ситуацию общения, предиктором выбора у военных оказывается ТН.

Тот факт, что для студентов режиссерского факультета ИТН также выступает предиктором предпочтения разрешения ситуации 1 с использованием ЭИ, говорит, на наш взгляд, о роли фактора задачи: прояснение отношений с близким другом направлено здесь на разрешение ситуации. Неожиданным и требующим дальнейших исследований выступает отсутствие влияний со стороны шкал ЭИ на выбор именно в этой группе лиц.

Ожидаемым является, что доверие интуиции у студентов творческой профессии выступает положительным предиктором использования ЭИ в ситуации, не предполагающей взаимодействия с другими. Применение интуиции в ситуациях с неприятными людьми (задачи 2 и 3) у будущих психологов и режиссеров также соответствует предположениям.

Для выборки психологов ВЭИ помогает полагаться на разрешение ситуации (с опорой на ЭИ) при взаимодействии с конфликтным начальником, но отрицательным предиктором здесь выступает ТН; т. е. принятие неопределенности в таком случае не помогает (скорее противодействует) готовности разрешать ситуацию. В задаче 1 (ситуация прояснения отношений с близким другом) высокая интолерантность к неопределенности также не способствует возможности полагаться на ЭИ, что в целом не противоречит предыдущему результату.

## Выводы

- 1 Установлено влияние факторов принадлежности к группам (военнослужащих-руководителей, писателей и студентов) и фактора задач (ситуации, предполагающие общение или нет) на использование ЭИ при выборах в конфликтных ситуациях неопределенности.

- 2 Более старшие группы (военных и писателей) характеризуются меньшим уровнем толерантности к неопределенности. Военные руководители имеют значимо более высокие показатели по межличностному ЭИ и интолерантности к неопределенности.

## Литература

- Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 1. С. 74–86.
- Корнилова Т. В., Новотоцкая-Власова Е. В. Соотношение уровней нравственного самосознания личности, эмоционального интеллекта и принятия неопределенности // Вопросы психологии. 2009. № 6. С. 61–70.
- Корнилова Т. В., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новикова М. А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.
- Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИин // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
- Люсин Д. В., Ушаков Д. В. (ред.). Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. М.: Изд-во ИП РАН, 2009.
- Стейн С. Дж., Бук Г. И. Преимущества EQ: эмоциональный интеллект и ваши успехи. Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2007.

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ШКОЛЬНИКОВ

*И. В. Кровицкая*

Центр исследования и изучения одаренности МГППУ,  
г. Москва

## Введение

Достаточно хорошо известен тот факт, что в социальном взаимодействии людей немаловажную роль играет эмоциональная составляющая. В условиях рыночной экономики более успешными становятся не те, кто лучше учится в университетах или усваивает материал, а подчас те, кто грамотнее выстраивает межличностные отношения. Залогом успеха становится способность правильно оценивать эмоциональное состояние собеседника и соответствующим образом реагировать на него, понимать свои эмоции, управлять ими. А эти способности как раз и входят в понятие эмоционального интеллекта.

## 1 Теории эмоционального интеллекта

В психологии эмоционального интеллекта выделяются несколько ведущих теорий: теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо; теория эмоциональной компетентности Д. Голмена; некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она; двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта Д. Люсина.

Чтобы иметь общее представление о сути этих теорий, кратко рассмотрим каждую из них. Впервые внимание исследователей и практиков к проблеме эмоционального интеллекта привлек Д. Голмен в начале 90-х годов. Ученый дает такое понятие эмоциональному интеллекту «самотивация, устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками, умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться». Инструментов для выявления этих критериев эмоционального интеллекта сам Д. Голмен не предложил.

Один из исследователей гуманистической волны Питер Салоуэй в 1990 г. выпустил статью под названием «Эмоциональный интеллект». Он писал, что последние несколько десятков лет представления и об интеллекте, и об эмоциях коренным образом изменились. Разум перестал восприниматься как некая идеальная субстанция, эмоции – как главный враг интеллекта, и оба явления приобрели реальное значение в повседневной человеческой жизни.

Салоуэй и его соавтор Джон Майер определяют эмоциональный интеллект как «способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов». Другими словами, эмоциональный интеллект, по их мнению, включает в себя 4 части: 1) способность воспринимать или чувствовать эмоции (как свои собственные, так и другого человека); 2) способность направлять свои эмоции в помощь разуму; 3) способность понимать, что выражает та или иная эмоция; 4) способность управлять эмоциями.

Коллега Салоуэя Дэвид Карузо писал, что «очень важно понимать, что эмоциональный интеллект это не противоположность интеллекту, не триумф разума над чувствами, это уникальное пересечение обоих процессов».

Ревен Бар-Он предлагает похожую модель. Эмоциональный интеллект в трактовке Бар-Она – это все не когнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями.

Он выделяет пять сфер, в каждой из которых отмечает наиболее специфические навыки, ведущие к достижению успеха (познание собственной личности, навыки межличностного общения, способность к адаптации, управление стрессовыми ситуациями, преобладающее настроение) (Bar-On, 1997).

В концепции Д. В. Люсина эмоциональный интеллект понимается как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать эмоцию, т. е. установить факт наличия эмоционального переживания у себя или другого человека; идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет. Способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать довольно сильные эмоции; способен контролировать внешнее выражение эмоций; при необходимости вызвать ту или иную эмоцию (Люсин, 2004).

Кроме того, Р. Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д. В. Люсин в своей статье говорят о том, что высокий эмоциональный интеллект предполагает наличие конкретных знаний и навыков, помогающих успешно вести себя в определенных ситуациях. Примером может служить умение утешить близкого человека, когда тот расстроен (Робертс, Мэттьюс, Зайднер, Люсин, 2004).

Д. В. Ушаков говорит об эмоциональном интеллекте следующее: «Если эмоциональность... представляет собой способность испытывать эмоции, то эмоциональный интеллект – способность понимать эти эмоции у себя и у других. Испытывать чувства и понимать их – не одно и то же. Эмоциональный интеллект заключается фактически в том, чтобы поставить эмоциональность на службу решению тех или иных задач, формируемых в рамках рациональной системы поведения. Таким образом, следует ожидать, что условиями высокого развития эмоционального интеллекта должны выступить достаточные показатели общего интеллекта на фоне развитой эмоциональной сферы» (Ушаков, 2009).

### *1.1 Эмоциональная зрелость*

Умение контролировать свои эмоции и поведение в любых ситуациях, и позитивных, и негативных, называется эмоциональной зрелостью.

Эмоциональная зрелость характеризуется определенным уровнем эмоциональной устойчивости, низким уровнем импульсивных

реакций, развитием учебной мотивации. Эмоционально зрелый ребенок способен управлять своими эмоциями, он не бросается в истерику, если чем-то расстроен или недоволен, его настроение достаточно устойчиво и стабильно, он способен скрывать свое недовольство и разочарование.

Эмоциональная зрелость ребенка отражается в более высоком уровне его эмоционального интеллекта. В исследовании С. Мэвровели, К. В. Петридеса, И. Сангарея и Э. Фурнхейма эмоциональный интеллект был положительно связан с просоциальным поведением и общей компетентностью школьников. Дети с более высоким уровнем эмоционального интеллекта также показали способность к более точному восприятию эмоций по сравнению с ровесниками. В данном исследовании подтвердилась гипотеза об отсутствии связи между эмоциональным интеллектом и успеваемостью (Mavroveli, Petrides, Sangareau, Furnham, 2009).

П. Куалтер, Х. Э. Вители, Дж. М. Хучинсон и Д. Дж. Поуп в своем исследовании доказали, что более высокий уровень эмоционального интеллекта облегчает переход учащихся из младшей в среднюю школу. Группы детей с высоким и средним уровнем эмоционального интеллекта получили значительно меньше баллов при оценке учителями проблем, чем их сверстники с более низким уровнем. Учащиеся с высоким и средним уровнем эмоционального интеллекта достигли значительно лучших оценок успеваемости, чем их сверстники с низким уровнем. (Qualter, Whiteley, Hutchinson, Pope, 2007).

Мы предполагаем, что основные линии эмоционального взросления учащегося могут быть описаны: а) через развитие концептуализации ситуации вызывающей эмоциональные состояния; б) через способы реагирования в соответствии с эмоциональной ситуацией. Чем старше ребенок, тем больше он использует продуктивные способы реагирования в эмоциональных ситуациях, тем более в своем реагировании он будет учитывать факторы преднамеренности или непреднамеренности поступка.

Если такое представление является правильным в своих основных чертах, то следует также добавить, что наши знания в этой области являются еще весьма неполными и лишь кропотливые продольные исследования позволят создать точную картину эмоционального взросления ребенка.

## Литература

Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. М., 2004. С. 29–39.

- Робертс Р. Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 1. № 4. 2004. С. 3–26.
- Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2009.
- Bar-On, 1997. Цит. по: Практический интеллект / Под ред. Р. Стернберга. СПб., 2003. С. 88.
- Qualter P., Whiteley H. E., Hutchinson J. M., Pope D. J. Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School // Educational Psychology in Practice. 2007. № 1.
- Mavroveli S., Petrides K. V., Sangareau Y. Furnham A. Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood // British Journal of Educational Psychology. 2009. № 79.

## РЕФЛЕКСИВНОЕ ПОЗНАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ КАК ОСОБОГО РОДА МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Н. А. Маркина, Т. В. Галкина*

Институт психологии РАН, г. Москва

### Введение

Глубокие изменения, происходящие в социально-экономической жизни страны, приводят к изменению социальной среды, в которой находится человек. Несомненно, происходящие события отражаются на деятельностном бытии человека. Все это повышает требования к личности и ведет к необходимости ее совершенствования, развитию тех качеств, определяющих направление личностной активности, стимулирующих потребность в самореализации, настойчивость в достижении целей и большую творческую продуктивность. Этим объясняется актуальность проведения исследований, направленных на познание человеком своей деятельностной активности и тех качеств, которые способствуют раскрытию творческих способностей личности.

Проблемам изучения системных образований психики, помогающих человеку осмыслить свою деятельность, в настоящее время посвящается достаточно много исследований. Также не угасает интерес к методологическим проблемам, связанным с такими психологическими категориями, как деятельность, общение, сознание, познание, субъектность (Ананьев, 1977; Барабанщиков, 2004;

Брушлинский, 1996; Карпов, 2004; Ломов, 1984; Рубинштейн, 1999; Щедровицкий, 1995; и др.).

Проведенный теоретический анализ литературных источников позволяет говорить об особой роли рефлексии в творческом процессе. Недостаток эмпирических данных, рассматривающих механизм рефлексивного познания креативных возможностей, объясняет актуальность подобного исследования. В частности, представляется интересным рассмотрение рефлексивного познания личностью вербальной и невербальной креативности как проявлений творческой деятельности.

Прежде всего, дадим определение понятиям *рефлексия* и *креативность*, отражающим основные теоретические аспекты изучаемой нами проблемы.

Под *рефлексией* мы понимаем процесс обратной связи, позволяющей субъекту познавать свою деятельность.

Что касается *креативности*, то наиболее полно, по нашему мнению, это понятие раскрывается в терминологии Г. П. Щедровицкого, рассматривающего креативность как мыследеятельность, представляющую собой преобразование и расширение «концептуальных пространств мышления и деятельности» личности (Щедровицкий, 1974).

Рассматривая *креативный процесс как особый вид деятельности*, а именно – *мыследеятельность*, важно проанализировать роль рефлексии в ней.

Рефлексия как обобщенная личностная характеристика, обеспечивающая конструктивное развитие творческой деятельности, рассмотрена в трудах Я. А. Пономарева (Пonomарев, 1976, 1990, 1999).

Пonomарев выделяет несколько взаимообусловленных аспектов рефлексии: интеллектуальный, коммуникативный, кооперативный и личностный. Все эти виды рефлексии, по его мнению, обеспечивают продуктивность творческого процесса, опосредствованно проявляясь в интуиции (Пonomарев, 1976).

Сторонники рефлексивно-гуманистического направления в психологии И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов (Семенов, Степанов, 1983, 1985) и др., изучили функции четырех видов рефлексии (интеллектуальная, коммуникативная, кооперативная, личностная), предложенных Я. А. Пonomаревым.

Взаимодействие личностного и интеллектуального аспектов рефлексии обеспечивают регуляцию своей деятельности и соответствующих ситуации способов деятельности. Данная интеграция видов рефлексии позволяет анализировать содержание проблемной ситуации и дает возможность переосмысления деятельности, что является ключевым моментом развития творческого потенциала личности.

## Эмпирическое исследование

Представленное исследование направлено на подтверждение гипотезы о том, что различные виды рефлексии взаимосвязаны с вербальными и невербальными проявлениями креативности, что обуславливает процесс рефлексивного познания личностью творческой деятельности.

Целью исследования является теоретический и эмпирический анализ проблемы рефлексивного познания личностью креативного процесса.

Цель и гипотеза исследования определили его задачи:

- 1) выявление взаимосвязи рефлексивности с основными параметрами вербальной и невербальной креативности;
- 2) изучение структуры взаимосвязи рефлексии с основными параметрами вербальной и невербальной креативности.

В эмпирическом исследовании принимали участие студенты 1–5 курсов экономического факультета и факультета психологии одного из вузов. Общий объем выборки составил 174 чел., мужчины и женщины в возрасте от 17 до 58 лет. Для изучения рефлексивного познания личностью креативного процесса как особого рода деятельности использовались следующие методики: для изучения рефлексивности – методика определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова (Карпов, 2004); для изучения вербальной и невербальной креативности – адаптированный вариант теста С. Медника (Л. Г. Алексеева, Т. В. Галкина, А. Н. Воронин) и краткий вариант теста Е. П. Торренса «Завершение картинок» (Дружинин, 2008).

Анализ полученных данных осуществлялся методами математической статистики с применением компьютерной программы для обработки данных Statistica 7.0.

С целью проверки на нормальность распределения полученные характеристики проверялись с помощью критерия Колмогорова–Смирнова. Распределения исследуемых характеристик значимо не отличались от нормального ( $p > 0,05$ ).

## Результаты эмпирического исследования

В результате проведения эмпирического исследования было установлено, что у большинства респондентов преобладают средние показатели степени выраженности рефлексивности – 72 чел., высокие у 48 чел., а низкие у 54 чел. Проанализировав полученные значения по видам рефлексии, мы выявили высокие показатели



у «перспективной рефлексии», «рефлексии общения и социального взаимодействия», «ретроспективной рефлексии».

Исследовав значения вербальной и невербальной креативности, мы обнаружили преобладание респондентов с высоким уровнем индекса оригинальности невербальной креативности (124 чел.), высокий уровень индекса уникальности невербальной креативности отмечен (111 чел.); по значениям вербальной креативности зафиксировано преобладание среднего уровня по индексу оригинальности (53 чел.) и высокого по количеству ответов (105 чел.).

С целью выявления взаимосвязи рефлексивности с вербальной и невербальной креативностью был проведен корреляционный анализ. Анализируя данные, полученные с помощью корреляционного анализа Спирмена, нами были выявлены следующие значимые взаимосвязи между переменными.

Так оказалось, что с высоким уровнем выраженности индивидуальной меры рефлексивности положительно коррелируют (при  $p < 0,05$ ) все характеристики вербальной и невербальной креативности: *показатели индекса оригинальности и уникальности невербальной креативности; показатели индекса оригинальности, уникальности и количества ответов вербальной креативности.*

Положительная корреляция между индивидуальной мерой рефлексивности и характеристиками невербальной креативности (оригинальность  $r = 0,26$ ; уникальность  $r = 0,17$ ) указывает на включенность механизмов осознания деятельности по созданию рисунка. Возможно, рефлексивность в данном случае способствует выходу мышления за пределы проблемы и тем самым способствует нахождению креативного решения. Таким образом, чем выше уровень индивидуальной меры рефлексивности, тем выше значения оригинальности и уникальности невербальной креативности респондентов.

Интересно отметить, что наибольшая связь наблюдается между рефлексивностью и характеристиками вербальной креативности (оригинальность  $r = 0,48$ ; уникальность  $r = 0,40$ ; количество ответов  $r = 0,40$ ). Данный факт, возможно, свидетельствует о большей осознанности процесса речемыслительной креативной деятельности. Как известно, суть творческого процесса, по С. Меднику, заключается в способности человека преодолевать стереотипы и расширять зону ассоциаций (Дружинин, 2008). Можно предположить, что рефлексивность является тем самым внутренним механизмом, который позволяет личности управлять ходом мыслительной деятельности, расширяя зону смыслового пространства и проявлять оригинальность решений, свободную от стереотипов.

Данное предположение, возможно, раскрывается и во взаимосвязи характеристик вербальной креативности с ретроспективной рефлексией деятельности (оригинальность  $r = 0,39$ ; уникальность  $r = 0,32$ ; количество ответов  $r = 0,30$ ). Вероятно, в данной взаимосвязи раскрывается особая ценность анализа прошлой деятельности и накопленного опыта для речемыслительной креативности.

Ретроспективная рефлексия также взаимосвязана и с основными параметрами невербальной креативности (оригинальность  $r = 0,18$ ; уникальность  $r = 0,17$ ). Данный факт, вероятно, указывает на то, что респонденты в ходе выполнения задания обращаются к накопленным в ходе прошлой деятельности образам и тем самым создают новый образ с использованием предложенного элемента.

Необходимо отметить еще две важные взаимосвязи видов рефлексии с характеристиками креативности. Так, рефлексия настоящей деятельности взаимосвязана с индексом оригинальности вербальной креативности ( $r = 0,17$ ). Также с данным показателем коррелирует рефлексия общения и социального взаимодействия ( $r = 0,19$ ). Таким образом, чем выше уровень осознания текущей (креативной) деятельности, тем выше уровень оригинальности ответов респондентов. Возможно, этот факт объясняет рефлексивное познание протекающей креативной деятельности. Взаимосвязь индекса оригинальности вербальной креативности с рефлексией общения, скорее всего, объясняется речевой природой социального взаимодействия и ее взаимосвязью с речемыслительной креативностью.

Исходя из результатов корреляционного анализа, мы можем говорить о наличии взаимосвязи между рефлексивностью и ее видами с основными параметрами вербальной и невербальной креативности.

Для выявления внутренней структуры взаимосвязи рефлексии и характеристик вербальной и невербальной креативности была проведена процедура факторного анализа с помощью метода главных компонент с варимакс-вращением.

В результате факторного анализа было выделено два фактора, объясняющих около 53% общей дисперсии. Вес первого фактора 3,15 (34,95% дисперсии), второго – 2,20 (18,53%).

В первый фактор, назовем его «*Вербальная креативность*», вошли ретроспективная рефлексия (0,567), индивидуальная мера рефлексивности (0,657), показатели оригинальности (0,870), уникальности (0,871) и количества ответов (0,798) вербальной креативности. Анализ данного фактора позволяет нам констатировать, что осознание вербальной креативности осуществляется посредст-

вом взаимосвязи ее характеристик с высоким уровнем рефлексии прошлой деятельности и собственно рефлексивности.

Второй фактор, назовем его «*Невербальная креативность*», составили ретроспективная рефлексия (0,487), перспективная рефлексия (0,463), индивидуальная мера рефлексивности (0,547), показатели оригинальности (0,820) и уникальности (0,796) невербальной креативности. Таким образом, осознание невербальной креативности осуществляется через рефлексию прошлой деятельности, будущей деятельности и собственно рефлексивности. Интересно отметить, что отличительным признаком, составляющим данный фактор и отличающим его от предыдущего, является присутствие в нем перспективной рефлексии. Возможно, данный факт свидетельствует об осознанном предвосхищении создаваемого образа в процессе выполнения теста на невербальную креативность.

Таким образом, результаты проведенного факторного анализа позволяют говорить о тесной взаимосвязи рефлексии и ее видов с характеристиками креативности. Взаимосвязь характеристик вербальной и невербальной креативности с разными видами рефлексии, возможно, объясняется разным ходом мыслительной деятельности в процессе выполнения тестов. В случае с тестом на невербальную креативность акцент ставится на способности личности создать нечто новое, оригинальное в условиях минимальной вербализации. В этом состоит его отличие от теста на вербальную креативность, выполнение которого требует от респондентов возникновения как можно большего количества образов и ассоциаций, свободных от стереотипов. Таким образом, различные процессы мыследеятельности порождают активизацию различных видов рефлексии.

## Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие *выводы*.

Рефлексивный анализ личности своей деятельности в процессе выполнения тестов на вербальную и невербальную креативность имеет свою специфику, зависящую от преобладания того или иного вида рефлексии.

Общим для вербальной и невербальной креативности является ее взаимосвязь с индивидуальной мерой рефлексивности, что, вероятно, является признаком рефлексивного познания личностью своей деятельности в процессе выполнения тестов на вербальную и невербальную креативность.

Различные процессы мыследеятельности порождают активизацию различных видов рефлексии. Так, вербальная креативность взаимосвязана с оценкой прошлой и настоящей деятельности, а также рефлексией общения. Невербальная креативность тоже взаимосвязана с анализом прошлой деятельности, а также и с рефлексией будущей деятельности.

## Литература

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
- Барабанщиков В. А. Принцип системности в современной психологии // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 3. С. 3–17.
- Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 1996.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008.
- Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.
- Пономарев Я. А. Тенденции развития психологии творчества // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука, 1990. С. 3–12.
- Пономарев Я. А. Психология творения. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 1999.
- Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. М.: Академический проект, 2000.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.
- Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.
- Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.
- Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Школа Культурной Политики, 1995.
- Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследования речемыслительной деятельности. Алма-Ата, 1974. С. 12–28.

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ИНФАНТИЛЬНЫХ ПОДРОСТКОВ

М. А. Одинцова

Университет РАО, г. Москва

К проблеме инфантилизма все чаще обращаются современные исследователи (Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, И. С. Кон, В. Э. Мильман, А. А. Серегина, Н. П. Фетискин и др.). Считается, что инфантилизм развивается при неправильном воспитании, выражающемся в гиперопеке или гиперпротекции (от гр. *hyper* – сверх, лат. *protectio* – защита, прикрытие, покровительство) (Кузнецов, 2008). Гиперпротекция как стремление одного человека окружать другого повышенным вниманием, защищать даже при отсутствии реальной опасности, постоянно удерживать около себя, «привязывать» к своему настроению, чувствам, обязывать поступать определенным, наиболее безопасным способом, избавляет детей и подростков от необходимости самостоятельного разрешения проблемных ситуаций и порождает инфантилизм.

Еще Юнг в работе «Конфликты детской души» писал: «Наше время даже чрезмерно восхваляется как „эпоха ребенка“. Этот безмерно разросшийся и раздувшийся детский сад равнозначен полному забвению воспитательной проблематики...» (Юнг, 1997). О повышении статуса детства и развитии инфантильности в 70-е годы с беспокойством заявляла Маргарет Мид (Мид, 1988). Всеобщую инфантильность, распространившийся, всепоглощающий инфантилизм И. Ялом называет болезнью современности (Ялом, 1999). И. М. Ильинский предупреждает, что все это может обернуться в дальнейшем глобальной экзистенциальной драмой (Ильинский, 1995).

Как видим, прогнозы специалистов самые неутешительные. В большинстве исследований инфантильность рассматривается преимущественно лишь как отрицательная личностная характеристика, а инфантилизм как негативное, всепоглощающее, катастрофическое явление современности. Однако любое явление имеет всегда две стороны. Задача психологов учесть самый разнообразный спектр проявлений того или иного исследуемого феномена, выявить его ресурсные возможности.

Это и определило **цель нашего исследования** – определить уровень эмоционального интеллекта инфантильных подростков.

Исследование проводилось в общеобразовательных школах г. Москвы с подростками-старшеклассниками. В нем приняло участие 95 подростков (из них 55 девочек и 40 мальчиков) от 15 до 17 лет. Средний возраст испытуемых – 15,7 лет.

Для изучения особенностей проявления инфантильности в поведении подростков и выявления их уровня эмоционального интеллекта были использованы методики: 1) Уровень эмоционального интеллекта Н. Холл; 2) Уровень выраженности инфантилизма (УВИ) А. А. Серегина.

Все полученные данные прошли математико-статистическую обработку и были проанализированы. В результате проведенного анализа были выделены группы «слабоинфантильных», «среднеинфантильных» и «сильноинфантильных» подростков. А также обозначены уровни проявления тех или иных характеристик инфантилизма (эмоционально-волевая сфера, трудовая мотивация, ценностные ориентации, гедонизм, рефлексия, иждивенчество, хаотичность поведения, преодолевающее поведение) в их поведении. Самый высокий уровень инфантилизма у подростков выявлен по шкале иждивенчества, причем он одинаково высок для девятиклассников и десятиклассников ( $p = 0,83$ ). Для подростков с высоким уровнем склонности к социальному иждивенчеству характерен низкий уровень общественной активности. К психологическим характеристикам подростков с высоким уровнем склонности к иждивенчеству относятся: низкий уровень развития личностной зрелости (например, поверхностность переживаний, зависимость от других, экстернальный локус контроля, и т. п.). Такие подростки склонны больше ценить материально обеспеченную жизнь и развлечения как терминальные ценности, для них характерно кратковременное планирование своего будущего.

Далее рассмотрим различия между группами испытуемых с разной степенью выраженности инфантилизма по показателям эмоционального интеллекта. Понятие «эмоциональный интеллект» (EQ) было введено в научный обиход зарубежными психологами Дж. Майером и П. Сэловеем в 1990 г. По их мнению, «эмоциональный интеллект» включает в себя ряд способностей: точное распознавание собственных и чужих эмоций, эмпатию, управление своими и чужими эмоциями, стратегическое использование эмоций в целях мотивации и решения задач и т. п. В отечественной психологии выделяют компоненты эмоционального интеллектуального поведения: самосознание, самомотивация, стойкость при наличии неблагоприятных обстоятельств, контроль побуждений, регуляцию настроения, эмпатию и оптимизм (Шишковец, 2006).

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа по рассматриваемым показателям («уровень инфантилизма» и эмоциональный интеллект) показали следующее. Практически все показатели эмоционального интеллекта в группе «сильноинфантильных» подростков выше, чем у «средне» и «слабоинфантильных». Исключение составляет лишь шкала «самотивация» ( $p > 0,05$ ). График средних значений шкал методики на эмоциональный интеллект позволяет утверждать, что подростки с разным уровнем инфантилизма отличаются между собой по некоторым проявлениям эмоционального интеллекта ( $p < 0,0001$ ). Так, подростки с выраженной инфантильностью в большей степени эмоционально осведомлены, умеют управлять своими эмоциями, у них хорошо развита эмпатия, они лучше умеют распознавать эмоции других людей. Такие подростки обладают более высоким уровнем эмоционального интеллекта в целом. Различия между группами испытуемых слабо- и сильноинфантильных почти по всем шкалам достигли статистической значимости. Между группами испытуемых средне- и слабоинфантильных подростков не получено достоверных различий по показателям эмоционального интеллекта ( $p > 0,05$ ). Между группами испытуемых средне- и сильноинфантильных испытуемых значимые различия выявлены по показателям эмоциональная осведомленность ( $p = 0,015$ ) и «распознавание эмоций других» ( $p = 0,0002$ ).

Далее сравним группы испытуемых с разным уровнем инфантилизма по общему показателю эмоционального интеллекта. Сравнительный дисперсионный анализ демонстрирует более яркую выраженность общего показателя эмоционального интеллекта у «сильноинфантильных» подростков. Группа подростков с высоким уровнем инфантилизма статистически достоверно отличается от группы подростков со средним уровнем инфантилизма ( $p = 0,003$ ) и слабоинфантильных ( $p = 0,009$ ) школьников по общему показателю инфантилизма ( $p < 0,0001$ ).

Иными словами, сильноинфантильные подростки в большей степени, чем все остальные, эмоционально осведомлены, умеют управлять своими эмоциями, умеют распознавать эмоции других людей, обладают хорошей эмпатией, что может явиться ресурсом, позволяющим им гибко адаптироваться в социуме и преодолевать жизненные трудности.

Отметим, что в психологии появились так называемые «ресурсные теории», в которых выделяется ключевой ресурс – главное средство, контролирующее и организующее распределение других ресурсов. Например, М. Селигман (1997, 2006) в качестве главного ресурса в совладании со стрессом рассматривает оптимизм.

С. Мадди (2002) в качестве одного из ведущих ресурсов предлагает конструкт (*hardiness*) «жизнестойкость» (Мадди, 2002). Кроме этого, к личностным ресурсам, по мнению многих исследователей, относятся адекватная Я-концепция, позитивная самооценка, низкий нейротизм, интернальный локус контроля, эмпатийный потенциал, способность к межличностным связям, способность к творчеству (Ф. Е. Василюк, Л. Д. Демина, И. А. Ральникова, Н. С. Колиенко, Н. Е. Рубцова и др.). Наше исследование позволило выделить ресурс инфантильных подростков, и этим ресурсом может являться **эмоциональный интеллект**.

Эмоциональный интеллект включает себя такие способности и умения, как: осознание собственных эмоциональных состояний; способность различать эмоции других людей; способность использовать словарь эмоций и формы выражения, принятые в данной культуре; способность усваивать культурные сценарии и связывать эмоции с социальными ролями; способность эмпатического включения в переживания других людей; способность понимать, как выражение собственных эмоций влияет на других, и учитывать это в собственном поведении; способность справляться со своими негативными переживаниями, используя стратегии саморегуляции, которые минимизируют интенсивность или длительность таких переживаний; способность быть эмоционально адекватным, т. е. принимать собственные эмоции, какими бы уникальными или культурно детерминированными они бы ни были, и соответствовать собственным представлениям о желательном эмоциональном «балансе» (Халперн, 2000). Однако необходимо учесть, что безусловные достоинства эмоционального интеллекта могут быть использованы инфантильными подростками для выстраивания взаимодействия на основе манипуляций. Инфантильный подросток, ищущий помощь во внешнем мире, порой забывает или не знает о тех ресурсах, которые таятся в его личности, и прибегает к более легкому и изощренному способу взаимодействия – манипуляции. Манипуляция (*manipulus* – горсть, *manus* – рука) в большинстве справочников определена как: 1) обращение с объектами со специальным намерением, особенной целью, как ручное управление, как движения, производимые руками, ручные действия; 2) как махинация, обман, жульничество, мошенничество (Кузнецов, 2008). В психологическом словаре вводится третья важнейшая характеристика данного понятия – это коммуникативное воздействие, которое ведет к актуализации у объекта воздействия определенных мотивационных состояний (а вместе с тем и чувств, аттитюдов, стереотипов), побуждающих его к поведению, желательному для субъекта



воздействия (Мещеряков, Зинченко, 2005). Б. Г. Мещеряков, подчеркивая социальный характер данного явления, пишет, что сегодня манипуляцию следует «определить не просто как оказываемое скрытое воздействие, а шире: как социальное поведение, которое формируется окружающей средой, обществом, принятыми нормами и ценностями» (там же). Человек действительно не рождается с умением манипулировать, эту способность он приобретает, вырабатывает в процессе жизнедеятельности, обучаясь ей как искусству, чтобы избегать различных неприятностей и добиваться желаемого. Инфантильные подростки могут прибегать к данному способу избегания негативных ситуаций, неадекватно используя хорошо развитый эмоциональный интеллект.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам сделать следующие **выводы**.

- 1 Самый высокий уровень инфантилизма у подростков выявлен по шкале иждивенчества (низкий уровень общественной активности, поверхностность переживаний, зависимость от других, экстернальный локус контроля, стремления к развлечениям, кратковременное планирование будущего и т. п.).
- 2 «Сильноинфантильные» подростки обладают более высокими показателями эмоционального интеллекта (эмоциональная осведомленность, эмпатия, распознавание эмоций других). Это может стать их ключевым ресурсом при преодолении трудностей и более плавной и безболезненной адаптации в социальной среде.
- 3 Педагогам и психологам следует обратить внимание на высокую эмоциональную осведомленность, умение распознавать эмоции других, хорошо развитую эмпатию инфантильных подростков с целью выстраивания эффективного воспитательного процесса. Необходимо учитывать, что инфантильные подростки, всячески стремясь к избеганию трудностей, встречающихся на жизненном пути, могут прибегать к манипуляциям во взаимодействии, чему способствует хорошо развитый эмоциональный интеллект. Как пишет Э. Шостром «средства обучения и воспитания сегодня как никогда стоят на службе манипуляции» и воспитывают манипуляторов» (Шостром, 2008). Чтобы этого не произошло, высокий эмоциональный интеллект инфантильных подростков необходимо направить для повышения эффективности деятельности. Возможно использование эмоций для направления внимания на важные события, вызывать эмоции (например, интерес), которые способствуют

решению трудных задач, использовать колебания настроения как средство анализа разных точек зрения на проблему. Использовать эмоциональный интеллект для управления своими эмоциями, способствовать развитию способностей для снижения интенсивности отрицательных эмоций, использовать умения инфантильных подростков осознавать свои эмоции, в том числе и неприятные, для конструктивного анализа и переработки с целью разрешения проблем без подавления отрицательных эмоций. Использовать эмоциональный интеллект для творчества в учебной деятельности. Учить использовать эмоциональный интеллект для личностного роста и гармонизации межличностных отношений.

## Литература

- Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2005.
- Ильинский И. М.* О воспитании жизнеспособных поколений российской молодежи // Государство и дети: реальность России. М.: Российское педагогическое агентство, 1995. С. 91–92.
- Мадди С.* Теории личности Сравнительный анализ / Пер. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева. СПб.: Речь, 2002.
- Мид М.* Культура и мир детства / М. Мид. М., 1988.
- Селигман М.* Как научиться оптимизму. Советы на каждый день / М. Селигман. М.: Вече, 1997.
- Селигман М.* Новая позитивная психология. Новый взгляд на счастье и смысл жизни / Мартин Селигман. ООО Издательство: София. 2006. 368 с.
- Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт; М.: Рипол Классик, 2008.
- Халперн Д.* Психология критического мышления / Д. Халперн. СПб.: Питер, 2000.
- Шишковец Т. А.* Осложненное поведение подростков. Психолого-педагогическое сопровождение, коррекция: Справочные материалы / Т. А. Шишковец. М., 2006.
- Шостром Э.* Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром. М.: Астрель-Пресс, 2008.
- Юнг К. Г.* Конфликты детской души / К. Г. Юнг. М.: Канон, 1997.
- Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. М.: Независ. фирма «Класс», 1999.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

*Т. И. Семенова, И. А. Князева*

Институт психологии РАН, г. Москва

**В** настоящее время все больше вызывает к себе интерес проблема связи чувств и разума, эмоционального и рационального, их взаимодействия и взаимовлияния. Для оценки индивидуальных различий в понимании эмоций в настоящее время используется понятие эмоционального интеллекта.

Впервые термин «эмоциональный интеллект» был употреблен в 1990 г. Дж. Мэйером и П. Сэловеем. П. Сэловей ввел понятие эмоциональный интеллект, объединив и расширив понятия межличностного и внутриличностного интеллекта Г. Гарднера (Белоконь, 2008). Одно из определений эмоционального интеллекта, сформулированное этими авторами, звучит как «способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности» (Люсин, 2006). Дж. Мэйер определил эмоциональный интеллект как группу умственных способностей, которые помогают воспринять и понять собственные чувства, равно как и чувства других людей, что ведет к способности регулировать собственные чувства.

Рувен Бар-Он, автор аббревиатуры «EQ», например, определяет эмоциональный интеллект как «набор некогнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды». Дэниэл Гоулман – как «способность осознавать свои эмоции и эмоции других, чтобы мотивировать себя и других и чтобы хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействии с другими» (Гоулман, Бояцис, Макки, 2005). Эмоциональный интеллект – это явление, которое объединяет в себе умение различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению.

Таким образом, в трактовке эмоционального интеллекта существуют две альтернативные модели, на которых основывается его измерение. Смешанные модели включают когнитивные, личностные и мотивационные черты, благодаря чему они оказывают

ся тесно связанными с адаптацией к реальной жизни и процессами совладания. Эти модели предполагают измерение эмоционального интеллекта с помощью опросников, основанных на самоотчете, подобных традиционными личностным опросникам. Модели способностей определяют эмоциональный интеллект как набор способностей, измеряемых с помощью тестов, состоящих из заданий, имеющих правильные и ошибочные ответы. В нашей работе эмоциональный интеллект рассматривается с позиции смешанных моделей и определяется как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими (Люсин, 2004).

Как в зарубежной, так и в отечественной литературе отмечается увеличение числа исследований разнообразных аспектов эмоционального интеллекта (EQ), в том числе определяющие эмоциональный интеллект как один из факторов успешной социализации личности, что является важным для детей-сирот. Эмоциональная депривация обуславливает особенности развития эмоционального интеллекта у детей, воспитанников детских домов.

Дети, воспитывающиеся в детских домах, лишены многих процессов развития личности, в том числе и процессов эмоционального развития, проявляющихся в трудности осознания своих и чужих эмоций, а также, с адекватным их выражением и контролем (Прихожан, Толстых, 2005). Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что длительная эмоциональная депривация способна привести к закреплению комплекса качеств, названного алекситимией. Алекситимия – затруднение в осознании и определении собственных эмоций – повышает риск возникновения психосоматических заболеваний у детей и взрослых (Былкина, 1995). Таким образом, предполагалось наличие у воспитанников детских домов специфических особенностей эмоционального интеллекта.

К настоящему времени в отечественной и зарубежной литературе проблема, посвященная особенностям эмоционального интеллекта у подростков и юношества – воспитанников детских домов, раскрыта недостаточно. Умение осознать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей, умение выражать эти эмоции социально-одобряемыми способами – это одно из важных условий социализации личности (Кондратьев, 2005).

Подростки – воспитанники детских домов и других учреждений интернатного типа – характеризуются в первую очередь трудностями во взаимоотношениях с окружающими, поверхностными чувствами, иждивенчеством, привычкой жить по указаниям других. Для таких подростков характерны нарушения в сфере самосознания – от переживаний вседозволенности до ущербности. Наблю-

даются трудности в общении, проблемы саморегуляции, неумение справляться с эмоциями, сложности в установление близких межличностных контактов. Все это ставит нас перед необходимостью изучения особенностей эмоциональной сферы подростков, воспитанников детских домов, и, в частности, изучения особенностей их эмоционального интеллекта.

**Экспериментальная база исследования.** В экспериментальном исследовании были задействованы 117 учащихся средних и старших классов, в возрасте 14–18 лет. Исследования осуществлялись на базе детских домов № 5 и № 59 г. Москвы, а также в СОИШ г. Москвы № 756 и № 290.

На первом этапе были сформированы 4 группы испытуемых. Экспериментальную группу составили дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, воспитанники детских домов, в возрасте от 14 до 18 лет. Контрольную группу составили подростки, воспитываемые в семьях, учащиеся средних общеобразовательных школ, в возрасте от 14 до 18 лет. Кроме того, целесообразно было разделить получившиеся группы по возрастам, что обусловлено возрастными особенностями каждой из групп: 2 возрастные подгруппы испытуемых: 14–15 лет, средний школьный возраст, ведущей деятельностью которого является интимно-личностное общение в учебной и других видах деятельности; и 16–18 лет, старший школьный возраст (ранняя юность), ведущей деятельностью которого является учебно-профессиональная деятельность. Наряду с этим существуют экспериментальные исследования (Nowicki, Duke, 1994) о влиянии возраста на результат распознавания эмоций. Было обнаружено, что способность распознавать эмоции увеличивается с дошкольного возраста до 20–30 лет (Овсянникова, 2007).

Для выявления специфических особенностей эмоционального интеллекта у детей – воспитанников детских домов были выбраны две методики. Одна из них, «ЭмИн», является опросником, в котором испытуемому предлагается дать субъективную оценку своего эмоционального интеллекта. Поэтому на эту оценку могут влиять и возрастные изменения, например становление образа «Я» у испытуемых, уровень самоидентичности и т. д. Вторая методика, «Видеотест Овсянниковой–Люсина на эмоциональный интеллект», является более объективным методом исследования, однако она измеряет не общий уровень эмоционального интеллекта, а только лишь успешность в распознавании эмоций других людей.

Опросник «ЭмИн» предназначен для диагностики различных аспектов эмоционального интеллекта. В основу опросника положена трактовка эмоционального интеллекта как способности к по-

ниманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет.

Способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций; может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями может быть направлена как на собственные эмоции, так на эмоции других людей. Следовательно, можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте. Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако, предположительно, должны быть связаны друг с другом. Таким образом, в структуре эмоционального интеллекта априорно выделяется два «измерения», пересечение которых дает четыре вида эмоционального интеллекта.

Опросник Д. В. Люсина ЭМИн состоит из двух шкал – межличностного и внутриличностного ЭИ, каждая из которых включает по 3 субшкалы, соответствующие способностям, связанным с пониманием эмоций и управлением ими.

В результате были получены показатели эмоционального интеллекта у детей-сирот и подростков, воспитывающихся в семьях, по каждой из шкал (МЭИ, ВЭИ, ПЭ, УЭ). Для математической обработки данных использовался критерий Манна–Уитни. С помощью этого критерия были обнаружены значимые различия уровней развития внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭ)  $U = 222,5$ ,  $p < 0,01$ , понимание эмоций (ПЭ)  $U = 187,5$ ,  $p < 0,01$ , интегральный показатель общего эмоционального интеллекта  $U = 222,5$ ,  $p < 0,01$  для группы подростков 14–15 лет, воспитывающихся в семьях по сравнению с детьми сиротами этого же возраста.

Значимых различий по показателям шкал МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект), УЭ (управление эмоциями), у подростков 14–15 лет, воспитывающихся в детском доме и в семьях, выявить не удалось.

В группе подростков 16–18 лет были получены следующие значимые различия между выборками детей, воспитанников детских

домов, и подростками, воспитывающимися в семьях. По шкале МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект)  $U = 313,0$ ,  $p < 0,01$ , по шкале управления эмоциями  $U = 309$ ,  $p < 0,01$ , по шкале интегрального показателя общего эмоционального интеллекта  $U = 290,5$ ,  $p < 0,01$ .

По результатам методики «Видеотест Овсянниковой–Люсина на эмоциональный интеллект» в группе подростков 14–15 лет были получены значимые различия между выборками детей, воспитанников детских домов, и подростками, воспитывающимися в семьях  $U = 227,0$ ,  $p < 0,01$ .

В группе подростков 16–18 лет значимых различий между выборками детей, воспитанников детских домов, и подростками, воспитывающимися в семьях, по показателю точности распознавания эмоций получено не было.

В результате эмпирического исследования и сравнительного анализа экспериментальных групп с контрольной группой подростков, воспитывающихся в семье, можно сделать следующие **выводы**:

1. Подростки 14–15 лет, воспитывающиеся в семье, превосходят воспитанников детских домов по уровню внутриличностного эмоционального интеллекта, т. е. более способны, по их мнению, осознавать свои эмоции, распознавать их и идентифицировать, понимать причины их возникновения и вербально их описывать, более способны управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, а также более способны лучше контролировать внешние проявления своих эмоций.

Это может быть связано со спецификой самих учреждений интернатного типа, предполагающих формальный характер общения между воспитанниками в группах, а также между воспитанниками и персоналом учреждения. Частая смена персонала предполагает трудности в установлении близких доверительных отношений со значимым взрослым. Все это приводит к эмоциональной депривации воспитанников, что могло послужить причиной таких результатов по показателю «внутриличностный интеллект» у воспитанников детского дома. Кроме того, формальный характер общения в условиях учреждений интернатного типа приводит к деформации образа «Я» воспитанников, который в значительной степени формируется из оценок личности другими людьми, что также может объяснить полученный результат по данной шкале.

2. Подростки 14–15 лет, воспитывающиеся в семье, превосходят воспитанников детских домов по уровню понимания эмоций, т. е. более способны, по их мнению, осознавать, распознавать и идентифицировать свои эмоции, и эмоции других людей. Что также можно

объяснить последствиями эмоциональной депривации детей-сирот. Кроме того, деформация образа «Я», которая происходит из-за того, что оценки поведения детей и оценки внутренних качеств их личности со стороны воспитателей и других воспитанников носят формальный характер, в связи с чем возникают трудности с самоидентификацией детей-сирот и пониманием своих эмоций.

И. Н. Андреевой проведен анализ связей между шкалами эмоционального интеллекта, по ЭМИн, и параметрами самоактуализации, по тесту Э. Шострома (Андреева, 2006). В целом результаты данного исследования говорят о том, что с проявлениями самоактуализации в большей степени связаны способности к пониманию и управлению собственными состояниями, чем способности, относящиеся к межличностному ЭИ. Такие характеристики, как склонность воспринимать природу человека в целом как положительную, принятие себя, стремление жить настоящим и пр., образуют связи с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта.

3. Эти данные подтверждаются и показателями по другой методике, предполагающей объективные методы оценки успешности в распознавании эмоций («Видеотест Овсянниковой–Люсина»): подростки 14–15 лет, воспитывающиеся в семье, превосходят воспитанников детских домов по показателю точности распознавания эмоций. При проведении теста испытуемые из детских домов часто испытывали трудности уже на этапе инструкции, так как слабо дифференцировали представленные в тесте эмоции, не знали определения тех или иных слов или считали их синонимами.

4. Подростки 16–18 лет, воспитывающиеся в семье, превосходят воспитанников детских домов по уровню межличностного эмоционального интеллекта, т. е. более способны, по их мнению, понимать чужие эмоции, способны понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса) и/или интуитивно, более чутки к внутренним состояниям других людей, а также способны управлять чужими эмоциями, вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций.

Такая оценка своего межличностного интеллекта может быть связана со спецификой возрастного периода ранней юности у подростков, воспитанников детского дома. Возраст 16–17 лет является кризисным периодом для детей-сирот. В это время они заканчивают 9 классов общеобразовательной школы и поступают в колледжи и профессиональные училища. Чаще всего такие подростки переезжают из детского дома в общежития при этих училищах. Таким образом, у таких детей полностью меняется социальное окружение,



расширяется круг социальных контактов. Характер межличностного общения переходит на другой уровень. Эмоциональная депривация, о которой говорилось ранее, приводит к сложностям в установлении прочных межличностных связей, период адаптации воспитанника к новой социальной среде может быть достаточно продолжительным. Все это может послужить причиной низких оценок своего межличностного интеллекта, который предполагает понимание и управление эмоциями других людей, у подростков-сирот 16–18 лет. Надо подчеркнуть, что это субъективная оценка, так как эти данные не подтверждаются показателями по другой методике, предполагающей объективные методы оценки успешности в распознавании эмоций («Видеотест Овсянниковой–Люсина»). По результатам этой методики нет значимых различий между показателем точности распознавания эмоций у подростков 16–18 лет, воспитывающихся в семье, и таких же подростков, воспитанников детских домов.

Подростки 16–18 лет, воспитывающиеся в семье, превосходят воспитанников детских домов по показателю управления эмоциями. Т. е., по их мнению, они более способны управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, а также более способны вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций.

5. Такие результаты также могут объясняться полной переменной у детей-сирот социального окружения и сложностями в адаптации к новым жизненным условиям, неуверенностью в себе, в своих умениях и способностях.

6. Подростки 14–18 лет, воспитывающиеся в семье, превосходят воспитанников детских домов по уровню эмоционального интеллекта. Т. е. у таких детей в целом выше способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

Данное исследование особенностей эмоционального интеллекта у подростков в разных социальных условиях является важным для дальнейших теоретических и практических разработок. Результаты исследования позволили сделать вывод о необходимости коррекции и развития эмоционального интеллекта у воспитанников интернатов и детских домов. Например, для формирования менее деформированного «Я»-образа у воспитанников детских домов, социально-психологической коррекции и профилактики отклоняющегося поведения, формирования эффективной адаптации подростков после обучения в детских домах. Кроме того, полученные в процессе исследования результаты необходимы для дальнейших теоретических разработок и дополнения знаний о психологии раз-

вития подростков. На основе проведенного исследования может быть дополнен список психологических особенностей ребенка-сироты. Методический инструментарий, использованный в исследовании, после некоторой доработки может применяться в практике психодиагностической и психокоррекционной работы с подростками – выпускниками детского дома.

Полученные результаты помогают наметить перспективы изучения поставленной проблемы. В частности, одно из направлений исследований может быть связано с дифференцированием методов развития эмоционального интеллекта у воспитанников детского дома в зависимости от начального уровня его сформированности.

## Литература

- Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–87.
- Белоконь О. В. Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с лидерством: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Былкина Н. Д. Алекситимия (аналитический обзор зарубежных исследований) // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. № 1. 1995. С. 43–53.
- Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.
- Кондратьев М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб.: Питер, 2005.
- Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2004. С. 29–36.
- Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Ред. Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков. М, 2004.
- Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИин // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
- Овсянникова В. В. Роль когнитивных факторов в распознавании эмоциональных состояний: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
- Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007.
- Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005.

**Научное издание**

*Серия «Интеграция академической  
и университетской психологии»*

**ПОЗНАНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИИ**

**От теории и практики к эксперименту**

**Макет и верстка – С. С. Фёдоров**

**Корректор – Л. В. Бармина**

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, 13

Тел.: (495) 682-51-29

E-mail: [rio@psychol.ras.ru](mailto:rio@psychol.ras.ru)

[www.ipras.ru](http://www.ipras.ru)

Сдано в набор 24.07.11. Подписано в печать 31.08.11

Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная

Гарнитура ГТС Charter. Усл. п. л. 33. Уч.-изд. л. 28

Тираж 500 экз. Заказ .

Отпечатано с готовых диапозитивов в ППП «Типография „Наука“»

121099, Москва, Шубинский пер., 6

## Книги издательства «Институт психологии РАН»

- Гуцыкова С. В. Метод экспертных оценок: теория и практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 144 с. (Методы психологии)
- Баканов А. С., Обознов А. А. Эргономика пользовательского интерфейса: от проектирования к моделированию человеко-компьютерного взаимодействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 176 с.
- Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек–профессия–общество». М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 176 с. (Методы психологии)
- Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.
- Волкова Е. В. Психология специальных способностей: дифференциально-интеграционный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.
- Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / Отв. ред. М. И. Воловикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с. (Труды Института психологии РАН)
- Рябов В. Б. Гуманитарная технология организационного проектирования и развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 224 с. (Фундаментальная психология – практике)
- Морозов В. П. Невербальная коммуникация: Экспериментально-психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 528 с. (Достижения в психологии)
- Нестик Т. А. Отношение к времени в малых группах и организациях. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 296 с. (Перспективы психологии)
- Галкина Т. В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 399 с.
- Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 2 / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 624 с. (Труды Института психологии РАН)
- Ушакова Т. Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 524 с. (Достижения в психологии)
- Юревич А. В., Цапенко И. П. Наука в современном российском обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 352 с.
- Юревич А. В. Методология и социология психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 272 с. (Методология, теория и история психологии)