

Российская академия наук
Институт психологии

**СПОСОБНОСТИ
И МЕНТАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ
ЧЕЛОВЕКА
В МИРЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН**

Ответственные редакторы:

А. Л. Журавлёв,

М. А. Холодная,

П. А. Сабатов



Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2020

УДК 159.9
ББК 88
С 73

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

Ответственные редакторы:

академик РАН, профессор *А. Л. Журавлёв*,
доктор психологических наук, профессор *М. А. Холодная*,
кандидат психологических наук *П. А. Сабашош*

С 73 **Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен** / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, М. А. Холодная, П. А. Сабашош. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. – 1905 с. doi 10.38098/proc.2020.59.34.001

ISBN 978-5-9270-0415-7

УДК 159.9
ББК 88

Книга включает статьи, с разных сторон раскрывающие научное наследие выдающегося российского ученого В. Н. Дружинина: методологические и теоретические проблемы психологии способностей и ментальных ресурсов человека; история психологических исследований способностей и одаренности; виды и механизмы способностей и ментальных ресурсов; особенности их развития на разных этапах онтогенеза и их проявления в современном социокультурном пространстве; духовные способности как ментальный ресурс; способности к совладанию в условиях повседневного и травматического стресса; профессиональные способности в современной организации; когнитивные и ситуационные факторы проявления способностей и ментальных ресурсов в информационной среде; общие закономерности и индивидуальные вариации формирования и реализации поведения; современные подходы к психодиагностике, моделированию и формированию способностей и ментальных ресурсов; специфика химических способностей. Книга подготовлена к 65-летию В. Н. Дружинина.

*Издание подготовлено при финансовой поддержке Российского фонда
фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 20-013-22059*

© ФГБУН «Институт психологии РАН», 2020

ISBN 978-5-9270-0415-7

ПОСВЯЩАЕТСЯ

65-летию со дня рождения

*ВЛАДИМИРА НИКОЛАЕВИЧА ДРУЖИНИНА,
выдающегося российского психолога, чьи работы
оказали значительное влияние на исследования
в разных отраслях психологической науки*

Содержание

Раздел 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ СПОСОБНОСТЕЙ И МЕНТАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ЧЕЛОВЕКА

Новый взгляд на природу когнитивного ресурса	28
<i>М. В. Аллахвердов, А. К. Кулиева</i>	
Ситуационный подход в психологических исследованиях	37
<i>А. Н. Воронин, Н. Б. Горюнова</i>	
Проблема произвольности социального познания в контексте динамики социального бытия	45
<i>В. А. Заикин</i>	
Развитие способности как стадии становления субъектности (в контексте принципа фрактальности)	52
<i>А. В. Капцов, В. И. Панов</i>	
Способность мышления как ресурсная основа профессионализации субъекта.	62
<i>М. М. Кашапов</i>	
Саморазвитие личности и психология способностей	71
<i>А. Н. Лебедев</i>	
Индивидуальность как ресурс готовности к профессиональной деятельности	81
<i>О. Н. Манолова</i>	
Теоретико-методологические предпосылки эволюции феномена компетенции	88
<i>А. С. Машкова</i>	

Одаренность и ее актуализация в творчестве	96
<i>А. А. Мелик-Пашаев</i>	
Панорама и тенденции рефлексивной психологии развития творчества и ментальных ресурсов человеческого капитала	104
<i>И. Н. Семёнов</i>	
Развитие модели психического как ментального ресурса в онтогенезе человека	113
<i>Е. А. Сергиенко</i>	
Развитие ресурсности мышления на разных стадиях жизненного цикла	123
<i>Н. В. Сурина</i>	
Возможные траектории эволюции феномена способности: два «измерения»	133
<i>В. А. Толочек</i>	
Понятийные способности и эффективность совладающего поведения	141
<i>М. А. Холодная</i>	
Принцип субъекта и психология способностей: методологические аспекты проблемы.	150
<i>А. П. Якунин, Т. И. Короткина</i>	

Раздел 2

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ

Способности руководителя научного коллектива: историко-психологическое исследование	160
<i>О. А. Артемьева</i>	
Научные взгляды В. Н. Дружинина на проблему детской одаренности	166
<i>Е. С. Белова</i>	
Развитие научных представлений Я. А. Пономарёва в области психологии способностей	174
<i>Т. В. Галкина</i>	

Изучение способностей и одаренности в опытной психологической лаборатории при военной академии РККА (1920–1924)	183
<i>И. Н. Елисеева, Ю. Н. Олейник</i>	
Проблема индивидуальных различий, способностей и одаренности в истории психологического знания в Самарском регионе	193
<i>В. Е. Кадочкина, М. Н. Акимова, Л. С. Акопян</i>	
Способности и эффективность государственного управления (на историческом примере Петра I)	202
<i>Д. А. Китова, А. Л. Журавлёв</i>	
Отечественные психологические учения XIX в. о познавательных способностях и их связи с гениальностью человека	214
<i>А. А. Костригин</i>	
Исследования одаренности в Петербургской психологической школе	223
<i>Н. А. Логинова</i>	
В. Н. Дружинин как исследователь проблемы способностей	231
<i>В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко</i>	
Методологические основания психологических исследований в трудах В. Н. Дружинина и Г. А. Балла	240
<i>В. А. Мединцев</i>	
Противостояние Спирмена и Терстоуна: миф или реальность?	251
<i>А. С. Новиков</i>	
Исследования умственных способностей детей советскими педологами (1923–1924 гг.)	260
<i>Н. Ю. Стояхина</i>	
Интеллект – системообразующий принцип: философское обоснование концептуального единства способностей	271
<i>В. В. Суворов</i>	
Представления об уме в христианской антропологии	281
<i>Л. Ф. Шеховцова</i>	

Раздел 3
СПОСОБНОСТИ И МЕНТАЛЬНЫЕ
РЕСУРСЫ ЧЕЛОВЕКА:
ПРОЯВЛЕНИЯ, ВИДЫ, МЕХАНИЗМЫ

Влияние эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на коммуникативные свойства личности	291
<i>И. Н. Андреева</i>	
Роль подражания в развитии творческих способностей.	301
<i>Ю. Д. Бабаева, Я. И. Варваричева</i>	
«Интеллектуальный диапазон» как одно из направлений научной деятельности В. Н. Дружинина	311
<i>Д. Б. Богоявленская</i>	
Эмоциональный интеллект в структуре метакогнитивных способностей молодежи	318
<i>В. М. Бызова, Е. И. Перикова</i>	
Интеллектуальный контроль — интегральная составляющая в системе ментальных ресурсов личности	325
<i>Л. В. Виноградова</i>	
Взаимосвязь между лингвистическими способностями и интеллектом: роль лингвистического опыта	334
<i>Е. В. Гаврилова</i>	
Исследование взаимосвязей когнитивного стиля, эмоционального интеллекта, психологических защит и акцентуаций характера при выборе группового проекта	343
<i>Н. С. Глуханюк, М. Н. Юртаева</i>	
Принципы функционирования когнитивного ресурса через призму понятий нагрузки и усилия	354
<i>Н. Б. Горюнова</i>	
Черты личности и Я-концепция как предикторы интеллекта	364
<i>Л. Я. Дорфман, А. Ю. Калугин, А. М. Мишкевич</i>	
Настойчивость как ментальный ресурс.	372
<i>С. К. Нартова-Бочавер, В. Г. Ерофеева</i>	

Гендерные аспекты взаимосвязи академической успешности в STEM (science, technology, engineering, mathematics) и пространственных способностей	381
<i>И. Ю. Завьялова, Е. Л. Солдатова, С. Б. Малых, Э. К. Хуснутдинова, З. Р. Тахирова, Р. Ф. Еникеева, Г. А. Вартамян</i>	
Прогноз музыкальности по показателям интеллекта	389
<i>Т. С. Князева</i>	
Интеллектуальные ресурсы психологического благополучия личности в условиях экзистенциального вызова	399
<i>Л. И. Ларионова, В. Г. Петров, Д. Ю. Горельшева</i>	
Способность к рефлексивной аргументации при совершении морального выбора как отражение когнитивного ресурса личности	410
<i>Я. А. Ледовая, О. В. Кожевникова</i>	
Взаимосвязь черт личности, когнитивного стиля и мотивации.	420
<i>А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова</i>	
К вопросу о когнитивных механизмах интермодальной интеграции информации	430
<i>Е. А. Лупенко</i>	
Актуализация исторических знаний школьниками с различным уровнем мнемических способностей	437
<i>Т. Н. Осинина</i>	
Объектная и пространственная слепота по невниманию при загрузке рабочей памяти.	447
<i>С. С. Попова, Б. Б. Величковский</i>	
Телесный ресурс в структуре ментального опыта	454
<i>Т. А. Ребеко</i>	
Формула интеллекта ученика	462
<i>Г. А. Суворова</i>	
Представления о будущем как ресурс жизнеспособности личности	470
<i>А. Н. Удодова, С. А. Хазова</i>	
О соотношении рационального и эмоционального в интеллекте	478
<i>С. М. Шингаев</i>	

Когнитивно-стилевые характеристики мнемического процесса	487
<i>Н. Г. Шпагонова</i>	
Изменение типа интеллекта подростков за период с 1990 г. по 2020 г.	496
<i>Л. А. Ясюкова</i>	

Раздел 4
РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И МЕНТАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ
НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

Локус контроля и суеверность как ресурсы преодоления стресса в условиях пандемии COVID-19 в разные периоды взрослости	508
<i>И. Р. Абитов, Р. Р. Акбиров</i>	
Полезависимость/полезависимость обучающихся подросткового возраста и их самоутверждение	517
<i>А. С. Башкирова</i>	
Прогностические модели сохранения здоровья в пенсионном возрасте	524
<i>Т. Н. Березина, И. В. Воронин, Е. А. Чумакова, К. Э. Бузанов</i>	
Специфика когнитивного стиля «импульсивность/рефлексивность» в младшем школьном и младшем подростковом возрастах	535
<i>Е. Г. Бударина</i>	
Роль интеллекта как ресурса контроля поведения у младших школьников с типичным развитием и ограниченными возможностями здоровья	546
<i>Г. А. Виленская</i>	
Мотивация достижения как ментальный ресурс студентов и молодых специалистов	555
<i>О. С. Виндекер</i>	
Особенности факторной структуры личностно-когнитивных стилей в подростковом и юношеском возрастах	564
<i>Т. А. Дудникова</i>	

Модель психического и интеллект как ментальные ресурсы адаптации к школе у детей с ограниченными возможностями здоровья	575
<i>Е. И. Лебедева</i>	
Личностные особенности как фактор развития общих способностей учащихся старших классов	583
<i>Т. В. Ледовская</i>	
Ментальные ресурсы благополучного старения у женщин	593
<i>А. И. Мелёхин</i>	
Гендерные различия ассертивности в подростково-юношеском возрасте	604
<i>Г. В. Навдушевич</i>	
Связь школьной тревожности, способностей и восприятия окружения у пятиклассников	615
<i>С. О. Петрова</i>	
Развитие способностей детей дошкольного возраста в процессе построения живого движения	622
<i>Ю. И. Родин</i>	
Стратегии и ресурсы совладания подростков со стрессом вторичного сиротства	633
<i>А. Г. Самохвалова</i>	
Индивидуальная вариативность функциональных проявлений имплицитных концепций личностной зрелости	642
<i>Л. Л. Скворцова</i>	
Особенности развития психомоторных способностей в онтогенезе	649
<i>Л. В. Светличная</i>	
Взаимосвязь креативности и шизоидных личностных особенностей у подростков	656
<i>С. Ю. Тарасова</i>	
Парадоксы академической успешности младших школьников	662
<i>Н. Б. Шумакова</i>	

Оценка модели психического:	
объективные и субъективные показатели	670
<i>А. Ю. Уланова</i>	

Структура признаков одаренности на выборке учащихся	
1–10-х классов.	677
<i>П. В. Яньшин</i>	

Раздел 5
СПОСОБНОСТИ И МЕНТАЛЬНЫЕ
РЕСУРСЫ ЧЕЛОВЕКА
В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Regular education in the third age as a way to preserve	
cognitive resources	686
<i>E. V. Belovol, Z. V. Boyko, E. Yu. Shurupova</i>	

К вопросу формирования гик-культуры	695
<i>Г. М. Валиева</i>	

Полихронность в обществе России и Японии	
(на материале исследования студенческой молодежи)	703
<i>Е. В. Веденева, Е. В. Забелина</i>	

Отношение к собственной одаренности у старших подростков	
с признаками одаренности в различных видах	
деятельности (на примере участников	
специализированных образовательных программ)	712
<i>Е. Н. Волкова, А. В. Микляева, В. В. Хороших</i>	

Деревня как ресурс жизнестойкости жителей мегаполиса	719
<i>М. И. Воловикова, Л. А. Кротова</i>	

Факторы субъективного благополучия молодых мам,	
проживающих в пригородных микрорайонах г. Самары	728
<i>Л. В. Давыдкина</i>	

Связь социально-психологической пресыщенности	
и городской идентичности в группе молодежи –	
жителей мегаполиса	739
<i>Т. В. Дробышева, И. В. Ларионов</i>	

Различия в коммуникативных ресурсах горожан-жителей разных районов Москвы (на материале социального сервиса «Яндекс.Район»)	748
<i>М. М. Дробышева</i>	
Факторы идентификации с городом у москвичей разного возраста .	758
<i>Т. П. Емельянова, С. В. Тарасов</i>	
Дискурс городской среды мегаполиса в периоды 2007–2010 и 2017–2019 гг.: сравнительный анализ	768
<i>И. А. Зачёсова</i>	
Способность к материнству как психологическая основа родительской деятельности.	777
<i>И. В. Завгородняя</i>	
Факторы интеллектуальной успешности студентов: характеристики и взаимосвязь	785
<i>М. Д. Кондратьев, А. А. Васильева</i>	
Социально-психологическая адаптация студентов высшего учебного заведения	793
<i>Е. Н. Корчагин, А. В. Лобанова</i>	
Современный задел в формировании креативного класса: направления действия	802
<i>А. А. Островская</i>	
Экстремальное макросоциальное событие как персоногенное событие жизненного пути его косвенного свидетеля.	809
<i>Т. В. Парфёнова</i>	
Психологическое сопровождение развития творчески одаренной молодежи в единой научно-образовательной инфокоммуникационной среде.	819
<i>С. А. Пиявский, Г. В. Акопов, О. А. Корнилова, С. Р. Кирюков, Н. В. Липина</i>	
«Диффузность» городской идентичности учащейся молодежи как ресурс жизнеспособности «моногорода».	830
<i>Е. Н. Покатилловская, Н. И. Хохлова, Л. В. Шибалева</i>	

Психологические средства повышения социальной адаптации студентов в вузе	838
<i>А. В. Сапрыкина</i>	
Влияние семьи на формирование отклоняющегося поведения у подростков	844
<i>Л. Ф. Крохмалева</i>	

Раздел 6

ДУХОВНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК МЕНТАЛЬНЫЙ РЕСУРС: МУДРОСТЬ, РЕФЛЕКСИВНОСТЬ, САМОРЕГУЛЯЦИЯ, ЦЕННОСТИ

Роль духовности и духовных способностей в условиях современных вызовов	854
<i>К. П. Алексеенко</i>	
Духовные способности как ментальный ресурс для ресоциализации осужденных-инвалидов	863
<i>Н. Н. Алигаева</i>	
Ценности студентов и их готовность к инновационной деятельности	870
<i>Н. А. Буравлева, Д. А. Прохоренко</i>	
Ориентация на экзистенциальные ценности как ресурс эффективных партнерских взаимоотношений.	877
<i>Т. С. Вавакина</i>	
Внутренний диалог как ментальный ресурс	888
<i>А. В. Визгина</i>	
Особенности ценностно-смысловой сферы личности несовершеннолетних преступников	898
<i>П. Е. Григорьев, А. Н. Игнатов</i>	
«Концепция своей жизни» человека как ментальный ресурс	906
<i>Е. В. Завгородняя</i>	
Рефлексивно-деятельностный подход — методологическая основа изучения духовно-нравственного потенциала	916
<i>Е. И. Кузьмина</i>	

Взаимосвязь показателей саморегуляции и духовно-нравственных качеств личности у психологов	926
<i>А. Ф. Машарина</i>	
О соотношении мудрости и духовности личности	938
<i>Н. Н. Мехтиханова</i>	
Представления о совести как индикатор ресурсного состояния психики и духовно-нравственной ориентации.	947
<i>Л. Ш. Мустафина</i>	
Способность к эмпатии и духовно-нравственные качества личности.	956
<i>Г. В. Ожиганова</i>	
Ментальная регуляция психических состояний субъекта: ресурсный аспект.	965
<i>А. О. Прохоров</i>	
Методология развития рефлексивного мышления учащихся с помощью дидактического инструмента «переписка с профессором»	974
<i>А. Б. Прусак</i>	
Влияние ценностей родительской семьи на ценностные и карьерные ориентации руководителей системы государственного управления	983
<i>Е. В. Селезнева</i>	
Варианты жизни людей пенсионного возраста в стареющем обществе (анализ жизненных ценностей)	991
<i>Ю. В. Честюнина, Л. Ю. Нечаевская, Е. В. Забелина</i>	
Представление о временной перспективе как экзистенциальном ресурсе личности при преодолении противоречий повседневности	1000
<i>В. В. Шиповская, А. Ш. Гусейнов</i>	
Исследования духовного интеллекта одаренных подростков.	1010
<i>Е. И. Щебланова</i>	

Раздел 7
СПОСОБНОСТИ К СОВЛАДАНИЮ В УСЛОВИЯХ
ПОВСЕДНЕВНОГО И ТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА

- Самоотношение и внутренняя картина дефекта взрослых с ограниченными возможностями здоровья в аспекте адаптации 1022
Т. Н. Адеева
- Кумулятивный стресс и тяжесть посттравматического стресса. . . . 1033
Т. Д. Азарных
- Особенности воспринимаемой жизненной ситуации в период пандемии. 1043
Е. В. Битюцкая, А. А. Херувимова, Т. И. Мирзамедова, А. К. Скворцова, А. А. Спицына
- Формирование способности совладания у будущих педагогов 1051
А. А. Мишин, О. Б. Бовть, А. Л. Медведева
- Особенности восприятия эмоциональных лиц при депрессии 1057
Б. Б. Величковский, Г. Е. Рупчев, Ф. Р. Султанова
- Особенности аутоагрессивного поведения молодежи в условиях жизненных стрессов 1063
Ж. Г. Гаранина, И. С. Меркушина
- Совладание с повседневным стрессом у студентов медицинских специальностей 1070
М. Г. Ивашкина, Д. Н. Чернов, Н. П. Радчикова, В. В. Фурсов, С. В. Есина, О. Е. Баксанский, А. Е. Тарасова, Т. Р. Саноян, Р. А. Субботина, А. Н. Акоюн, В. С. Делеви, Е. Н. Полянская, В. Г. Утробина, В. А. Ерохина
- Типы индивидуальности и стратегии совладающего поведения 1080
А. Ю. Калугин
- Роль когнитивного стиля «ригидный/гибкий познавательный контроль» в защитно-совладающей активности взрослых 1087
М. А. Крылова
- Роль проактивного копинга в преодолении стрессовой ситуации 1094
Е. В. Куфтяк

Стратегии совладания и культурно-ценностные ориентации в раннем юношеском возрасте	1101
<i>О. А. Москвитина</i>	
Аутентичность личности и моральные мотивы в ситуациях повседневного и хронического стресса	1108
<i>С. К. Нартова-Бочавер, М. А. Ковалёва</i>	
Материнский пренатальный стресс: фактор тревоги и страха и способы совладания с ними	1116
<i>О. Ю. Одинцова</i>	
Переживание одиночества у пожилых людей в учреждениях интернатного типа.	1125
<i>А. С. Пастушкова, И. В. Завгородняя</i>	
Переживание опыта домашнего насилия в подростковом возрасте: анализ клинического случая.	1133
<i>С. Э. Ретя, Э. В. Луковцева</i>	
Психологические факторы восприятия боли подростками	1140
<i>А. И. Снетков, А. Д. Акиншина, С. Ю. Батраков, Ю. В. Быховец, И. М. Дан, Г. А. Виленская, Е. А. Никитина</i>	
Повседневный стресс и ресурсы совладания у студентов в период обучения в вузе.	1149
<i>Н. Э. Сольнин, Т. В. Ледовская</i>	
Проблемы восприятия и понимания приемного ребенка замещающими матерями	1159
<i>А. А. Стреленко</i>	
Генетические маркеры психологической устойчивости и совладающего поведения	1168
<i>А. Г. Фаустова</i>	
Феномен отрицания признаков посттравматического стресса: осознаваемые и неосознаваемые стратегии.	1177
<i>Н. Е. Харламенкова</i>	
Исследование тревожности у пациентов гастроэнтерологического профиля	1187
<i>Т. В. Чапала, М. Илич</i>	

- Различия в восприятии боли и уровне стресса
у подростков с опухолями опорно-двигательного аппарата
и разным уровнем физической активности 1195
Н. Е. Шаталова

Раздел 8
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

- Способности становления студента субъектом
в профессиональном обучении. 1206
И. Б. Акимов
- Доверие профессионала к себе
в профессиональной Я-концепции 1217
*А. А. Алдашева, М. Е. Зеленова, В. С. Лим, А. А. Лекалов,
О. В. Рунец*
- Связи профессиональной интуиции и субъектной саморегуляции
сотрудников ОВД как предпосылки успешности
профессиональной деятельности. 1224
И. В. Васильева
- К вопросу функционирования стилей делового общения
в конкретной профессиональной среде 1231
В. В. Вильчес-Ногерол
- Карьерные установки у предпринимателей 1238
Т. В. Гижук
- Опыт обыденного творчества как ментальный ресурс
будущего профессионала 1244
С. А. Гильманов
- Жизненные ориентации и статусные требования
как основания для определения способностей работника 1254
А. А. Грачев
- Рефлексивность как ресурс профессиональной самореализации
педагога 1263
Л. И. Еремина

Индивидуально-типические характеристики в сохранении профессионального здоровья летчиков	1272
<i>М. Е. Зеленова, А. А. Лекалов, В. С. Лим, Е. В. Костенко</i>	
Профессиональные педагогические способности студентов педагогического вуза	1280
<i>Т. Г. Киселёва, Т. Р. Ковригина, И. И. Мельникова, А. Э. Симановский</i>	
Взаимосвязь изменений когнитивных способностей и способностей к становлению субъектности магистрантов. . .	1290
<i>Е. И. Колесникова, А. В. Капцов</i>	
Личностные компетенции субъекта управленческой деятельности в сфере здравоохранения	1297
<i>Е. Р. Миронова</i>	
Исследование согласованности Я – ролевого поведения в группах социономических профессий.	1306
<i>Ю. В. Мисиюк, С. А. Хазова</i>	
Профессиональные способности и профессиональная самореализация пожилого человека в современной организации	1315
<i>Ю. В. Мишина</i>	
Биопсихологический возраст как предиктор эффективности деятельности спасателей	1322
<i>С. А. Орлова</i>	
Профессиональные способности в контексте системной работы с персоналом.	1330
<i>В. В. Пантелеева</i>	
Характеристика типов, видов и форм одаренности профессионала	1340
<i>Ю. П. Поварёнков</i>	
Взаимосвязь стилей и типов мышления и факторов когнитивного оценивания.	1349
<i>Л. А. Савельева, М. М. Кашапов</i>	
Роль интеллектуальных способностей спортсмена в механизме мобилизации психической и физической работоспособности. .	1357
<i>Н. Г. Самойлов, А. В. Алёшичева</i>	

- Особенности профессионального педагогического мышления,
метакогнитивных и регулятивных процессов у педагогов
разных дошкольных образовательных организаций 1364
И. В. Серафимович, А. С. Сабаканова
- Социально-психологическая адаптированность и компонент
эмпатии у студентов социономических специальностей 1373
А. А. Смирнов, Е. В. Соловьева
- Специфика проявления синдрома эмоционального выгорания
врачей-хирургов 1382
И. Д. Ткаченко, О. Ю. Гребешкова
- Личностно-смысловые аспекты профессиональной идентичности:
субъектный подход 1391
О. Р. Тучина, Л. С. Бурлаченко
- Спортивные способности как предиктор спортивной карьеры 1398
И. А. Юров

Раздел 9

КОГНИТИВНЫЕ И СИТУАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ ПРОЯВЛЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И МЕНТАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ЧЕЛОВЕКА В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ

- Формирование психологических структур
в различных условиях взаимодействия с партнером
(человеком или компьютерной программой) 1408
И. О. Александров, Н. Е. Максимова, Б. П. Юркевич, Д. С. Турубар
- Удовлетворенность жизнью в юношеском возрасте
в связи с активностью использования социальных сетей 1419
О. С. Андреева
- Психологические предикторы стремления к выбору спойлеров . . . 1427
М. А. Баева, М. Д. Кондратьев
- Универсальный пиктографический язык как средство
глобальной коммуникации 1435
П. А. Белимова, С. Б. Жалимова, А. Ф. Джумагулова
- Иллюзия движения собственного тела
в условиях виртуальной реальности: мозговые механизмы 1446
А. И. Ковалёв, А. О. Рогачёв, О. А. Климова, А. Ф. Гасимов

Способность приписывать физические свойства виртуальным объектам у дошкольников	1455
<i>С. Г. Крылова, Ю. Е. Водяха, С. А. Минюрова</i>	
Формирование фиксированной схемы решения задач и проблем . .	1465
<i>Н. Ю. Лазарева, И. Ю. Владимиров</i>	
Формирование профессионального мастерства хоккеистов средствами виртуальной реальности.	1471
<i>С. В. Леонов, И. С. Поликанова, В. А. Чертополохов, М. Д. Белоусова</i>	
Комплексная методология получения данных для построения модели взаимодействий в сетевом сообществе	1481
<i>В. Н. Носуленко, А. Л. Прочко</i>	
Интернет-мемы и интеллект: рекапитуляция пиктографической письменности?	1491
<i>А. С. Савицкий, А. Н. Харитонов, К. И. Ананьева</i>	
Связь переоценки вероятности, интеллекта и нейротизма в контексте индивидуальных различий в когнитивных искажениях.	1500
<i>А. А. Вихман</i>	

Раздел 10
ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ
И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ВАРИАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ
И РЕАЛИЗАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ

Психофизиологические различия процесса решения аналитических и холистических задач субъектами с разными типами ментальности	1512
<i>В. В. Апанович, Э. А. Арамян, М. С. Дольникова, Ю. И. Александров</i>	
Безопасность и инновативность в контексте ценностных и деятельностных ориентаций молодежи	1519
<i>И. В. Атаманова, С. А. Богомаз, А. Е. Федоровский</i>	
Системогенез при психотравмирующем опыте	1527
<i>А. И. Булава, А. Г. Назарова, Н. В. Гуляева, Ю. И. Александров</i>	

Взаимосвязь эмоционального интеллекта с точностью и скоростью распознавания базовых эмоций при предъявлении изображений лиц	1538
<i>Е. В. Воробьёва, В. В. Косоногов, Е. М. Ковш</i>	
Когнитивные ресурсы практик солидарного поведения	1547
<i>Е. И. Горбачева</i>	
Working memory and attention in online and offline organizer users	1557
<i>Е. S. Gorbunova, A. Anufrieva</i>	
Электрофизиология индивидуального и коллективного поведения социальной амебы <i>dictyostelium discoideum</i>	1564
<i>Т. Н. Греченко, А. Н. Харитонов, А. В. Жегалло</i>	
Принципы сопоставления показателей окулomotorной активности при рассмотрении разных типов изображений эмоциональных экспрессий.	1572
<i>А. В. Жегалло</i>	
Электрофизиологические корреляты процесса принятия решений на аналитическом, импульсивном и перцептивном уровнях	1582
<i>Д. Г. Костанян, С. А. Козловский, А. О. Рогачёв</i>	
Psychological factors of university youth readiness for innovative activity	1590
<i>S. A. Litvina, O. I. Muravyova, I. V. Atamanova, S. A. Bogomaz</i>	
Отражение индивидуальных особенностей психики и поведение женщин в выборе одежды	1598
<i>Д. М. Рамендик</i>	
Ошибки решений: характеристики, мозговые механизмы, модельные представления	1607
<i>И. Г. Скотникова</i>	
Инициативность, осознанность в общении и удовлетворенность отношениями в паре	1615
<i>Т. В. Скутина, Ю. М. Литвякова</i>	
Чередование заданий в контексте достижения поощрения и избегания потери как инструмент обучения	1625
<i>А. А. Созинов, Ю. И. Александров</i>	

Выявление факторов формирования имплицитных знаний у детей 4–11 лет в условиях образовательной среды на примере межгрупповых предубеждений.	1632
<i>И. М. Созинова, К. Р. Арутюнова, Ю. И. Александров</i>	

Раздел 11
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ
К ПСИХОДИАГНОСТИКЕ, МОДЕЛИРОВАНИЮ
И ФОРМИРОВАНИЮ СПОСОБНОСТЕЙ
И МЕНТАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Развитие креативности вузовских преподавателей.	1640
<i>Р. Агузумцян, С. Погосян</i>	
Драматическая импровизация как метод диагностики и развития педагогических способностей	1647
<i>Н. А. Аминов, И. И. Осадчева</i>	
Экспертная оценка родителями личностных особенностей школьников с потенциальной и актуальной одаренностью . . .	1656
<i>Ю. Г. Баранова</i>	
Операционализация оптимальности смысла жизни.	1665
<i>С. Л. Белых</i>	
О психолингвистических критериях оценки детской вербальной креативности.	1675
<i>Т. В. Зеленкова</i>	
Диагностика и развитие категориальных способностей студентов в учебном процессе.	1683
<i>И. А. Кибальченко, Ю. А. Криничный, А. О. Григорьев, А. А. Родина, К. И. Морев</i>	
Эмоциональный интеллект: черта или способность (к результатам русскоязычной адаптации опросника «Черты эмоционального интеллекта»)	1694
<i>Е. А. Крюкова, М. А. Шестова, Т. В. Корнилова</i>	
Методы развития осознанности (mindfulness) как ментального ресурса	1701
<i>Ю. С. Лускова, П. Е. Григорьев</i>	

Дистанционная «ментальная разминка» как способ развития мыслительных и коммуникативных способностей студентов . . .	1711
<i>А. Ю. Маленова, А. А. Маленов</i>	
Потенциал самоизменений: диагностика и эмпирические корреляты	1720
<i>В. Р. Манукян, И. Р. Муртазина</i>	
О возможности применения теста «моральные дилеммы»	1729
<i>Е. А. Немзер, Л. Г. Бородина</i>	
Педагогические техники обучения студентов на основе развития опыта рефлексии	1736
<i>В. Н. Петрова, Е. Н. Плетнёва</i>	
Сравнительный анализ психометрических характеристик методик для изучения копинг-стратегий.	1743
<i>М. Г. Ивашкина, Д. Н. Чернов, Н. П. Радчикова, В. В. Фурсов, С. В. Есина, О. Е. Баксанский, А. Е. Тарасова, Т. Р. Саноян, Р. А. Субботина, А. Н. Акопян, В. С. Делеви, Е. Н. Полянская, В. Г. Утробина, В. А. Ерохина</i>	
Подход к разработке модели изменения ценностей в период самоизоляции во время пандемии COVID-19	1753
<i>Т. Н. Савченко, Г. М. Головина</i>	
Нейросетевое моделирование структуры интеллектуальной компетентности: решение задачи классификации	1763
<i>Я. И. Сиповская</i>	
Тест музыкального развития.	1774
<i>Р. Ф. Сулейманов, Я. Р. Сулейманов</i>	
Разработка информационно-байесовской модели языка зрительного восприятия сложных объектов	1784
<i>В. М. Шендяпин</i>	

Раздел 12

ХИМИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ИЛИ ХИМИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ: ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛОВ

К вопросу о генетической предрасположенности к химическим способностям.	1796
<i>С. А. Башкатов, А. Х. Нургалеева, Е. В. Волкова</i>	

Особенности индивидуального опыта взаимодействия с веществом на разных стадиях возрастного развития и освоения химии	1806
<i>Е. В. Волкова</i>	
Изменение спектра мощности ЭЭГ в зависимости от уровня сложности дифференцировок химических соединений у школьников на разных стадиях освоения химии	1817
<i>Е. В. Волкова, Д. А. Докучаев</i>	
Химические способности и их особенности	1828
<i>В. В. Еремин, И. В. Еремина</i>	
Чувство вещества как компонент химических способностей	1834
<i>Д. М. Жилин</i>	
Чувство вещества и его диагностика: взгляд химика	1844
<i>Г. В. Лисичкин</i>	
Развитие когнитивных способностей у студентов с нарушением слуха в процессе освоения химии	1853
<i>О. А. Орешкина</i>	
Сведения об авторах	1866

Раздел 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ СПОСОБНОСТЕЙ И МЕНТАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ЧЕЛОВЕКА

Новый взгляд на природу когнитивного ресурса

М. В. Аллахвердов, А. К. Кулиева

В данной работе предлагается уточнить взгляд на объяснительные возможности ресурсного подхода. Авторы предлагают объяснять ограничения, наблюдаемые в деятельности человека, логическим продолжением работы когнитивной системы. Рассматривается предположение о том, что данные ограничения вызваны необходимостью сохранить непротиворечивую систему имплицитных представлений человека о самом себе. Описывается важная роль оценки самооффективности и ожидания определенного уровня успешности при решении когнитивных задач. Такой подход подчеркивает, что помимо верхней границы ограничений (человек уже не может сделать лучше), существует и нижняя граница (человек не должен сделать хуже, чем имплицитная оценка его уровня эффективности). В работе обсуждается связь имплицитной оценки самооффективности с реальными показателями человека на основе экспериментальных данных, полученных различными исследователями и самими авторами.

Ключевые слова: когнитивный ресурс, ограничения, самооффективность, имплицитные теории, когнитивный контроль.

Одним из первых в отечественной психологии термин «когнитивный ресурс» ввел В. Н. Дружинин (Дружинин, 2001). В современной когнитивной науке представления о когнитивном ресурсе лежат в основе многих теоретических представлений. Однако накопленные противоречивые данные указывают на необходимость уточнения взгляда на объяснительные возможности ресурсного подхода. Современные теории используют термин «когнитивный ресурс» для того, чтобы объяснить, почему человек не может эффективно справиться с той или иной задачей, почему совершает ошибки или тратит слиш-

Исследование выполнено при поддержке Гранта Президента РФ для молодых кандидатов наук МК-1382.2020.6.

ком много времени на решение. Предполагается, что для выполнения каждой задачи требуется некоторое количество ограниченного ресурса. Если необходимо решать сразу несколько задач или задача одна, но слишком сложная, этого ресурса может не хватать.

Данная идея стала настолько популярной, что практически все исследователи в области когнитивной психологии используют утверждение о наличии некоего ограниченного ресурса как аксиоматическое. Само по себе такое представление кажется очевидным: любой ресурс всегда ограничен. Если в ручке закончатся чернила, то она не сможет писать; если человеку не будет хватать денег, он не сможет купить себе вещи, которые он хочет; если в машине закончится бензин, она не сможет ехать дальше. Неудивительно, что появляется стремление указать в качестве причины нехватку требуемого ресурса в тех случаях, когда человек не справляется с той или иной когнитивной деятельностью. Очевидность предложенной идеи оказалась ее же главным слабым местом. Предполагается, что ресурс есть, так как есть ограничения, наблюдаемые в деятельности, а ограничения объясняются тем, что есть ограниченный ресурс. Справедливо отмечается, что в большинстве своем ученые пытаются ответить на вопрос: как организовано ограничение и где его можно наблюдать, и при этом практически не интересуются, а зачем нужны ограничения (Neumann, 1987).

Как следствие получается, что ресурсная модель вводит идею ресурса, который необходим только для того, чтобы объяснить эти ограничения. Об этом говорят и другие авторы (В. М. Аллахвердов, М. В. Фаликман, S. Franconeri): термин «ресурс» используется для описания некоторой феноменологии поведения человека, но никак ее не объясняет. В. М. Аллахвердов подчеркивает, что обнаруживаемые в одних исследованиях ограничения обычно не являются пределом для когнитивной системы в других исследованиях (Аллахвердов, Аллахвердов, 2014). Более того, исходя из данных различных нейрофизиологических исследований можно говорить о том, что возможности когнитивной системы (и обеспечивающего ее работу мозга) значительно больше тех ограничений, которые наблюдаются в лаборатории и в реальной жизни (Neumann, 1987). Возможно, идея «когнитивного ресурса» требует пересмотра, который возможен только в том случае, если мы сможем сформулировать логичную теорию о том, почему возникают ограничения, если на самом деле человек потенциально может быть эффективнее?

В качестве отправной точки предположим, что ограничения не являются недостатком системы, а скорее неким логическим продолжением работы человеческого организма. Например, сенсорные

пороги, которые есть у человека, существуют потому, что иначе бы чувствительность ощущений была настолько велика, что мы бы выделяли стимулы, которые мешали бы нам ориентироваться в окружающем мире: например, глаз видел бы собственные излучения, а ухо слышало бы удар молекулы по барабанной перепонке (Чуприкова, 2015). Аналогично можно рассматривать и функцию когнитивных ограничений.

Любой человек пытается сформировать непротиворечивую систему представлений (имплицитных теорий) об этом мире и о самом себе. Когнитивная система максимально долго пытается сохранить имеющиеся у нее представления, так как изменение какой-то части приводит к необходимости проверки и, возможно, пересмотра всей системы. Именно поэтому, если человек сталкивается с ситуациями, которые не согласуются с некоторой имплицитной теорией, эти ситуации могут им неосознаваемо отрицаться, вытесняться и обесцениваться. Чтобы сохранить представления о самом себе, некоторые когнитивные процессы (назовем их процессами сознательного контроля) должны «подгонять» поведение человека к его ожиданиям, то есть к оценке своей эффективности при решении той или иной задачи. Обнаруживаемые ограничения вызваны, в первую очередь, необходимостью сохранять непротиворечивость системы имплицитных теорий и, как следствие, целостность своего Я. Данное представление подчеркивает, что помимо верхней границы ограничений (человек не может сделать лучше, чем на какой-то уровень), существует и нижняя граница (человек в среднем не должен сделать хуже, чем имплицитная оценка его уровня эффективности). Таким образом, представляется, что пределы эффективности связаны не столько с наличием некоторого конечного объема ресурса (потому что для всех задач, с которыми сталкивается человек, имеющихся ресурсов достаточно), сколько с механизмами работы процессов когнитивного контроля. Рассмотрим свидетельства в поддержку высказанного предположения.

Если утверждаемая идея верна, то из этого следует, что изменение представлений человека о своей эффективности должно приводить к изменению поведенческих проявлений. Другими словами, если человек посчитает себя более эффективным в решении какой-то задачи, то его показатели улучшатся, а если менее эффективным, то снизятся. А. Бандура (Bandura, 1977) описал несколько факторов, которые могут формировать и влиять на оценку собственной успешности в той или иной задаче: предыдущий опыт (насколько успешен человек был в решении такого рода задач), опосредованный опыт (насколько другие люди успешны в выполнении схожего

типа задач), вербальное убеждение (эксплицитное создание установки о сложности решаемой задачи) и психологическое состояние в момент решения задачи (негативные состояния приводят к ожиданию неуспеха, в то время как положительные состояния, наоборот, могут повышать эффективность). Таким образом, манипулирование этими факторами в экспериментальных условиях должно приводить к изменению результативности испытуемого.

Наиболее популярный методический прием формирования конкретного предыдущего опыта — использование ложной обратной связи об успешности решения задачи. Например, было показано, что в случае, когда испытуемый, независимо от своих реальных показателей, получает информацию, что его результаты превышают среднее по группе, он выполняет задание успешнее, чем в обратном случае, когда ему сообщают о его низкой эффективности (Lewthwaite, Wulf, 2010). В одном из проведенных нами пилотажных исследований мы обнаружили, что при изначально низкой эффективности выполнения задания сообщение о высокой эффективности, наоборот, приводит к снижению результата. Такой результат может объясняться попыткой нивелировать сильное рассогласование воспринимаемой на основе обратной связи реальности и своих имплицитных представлений.

Допустим, перед участником исследования стоит задача определить третью цифру в произведении, получающемся при перемножении трехзначного и двухзначного чисел, выбрав ответ из трех предложенных. Изначально такая задача должна оцениваться как очень сложная, а потому оценка эффективности для такой задачи должна быть схожей со случайным угадыванием, то есть быть на уровне 33%. Следовательно, и ожидания о собственной успешности формируются достаточно низкие. Когда же испытуемый в экспериментальной группе выполняет задание, то по дизайну эксперимента в 75% проб он получает ответ о правильном решении, что, естественно, противоречит его внутренним представлениям. Данное противоречие приводит к необходимости активации процессов когнитивного контроля, нацеленных на достижение ожидаемой эффективности, что и проявляется в снижении реальной эффективности.

Более того, свидетельством в пользу такой интерпретации является динамика выполнения задания. Результаты экспериментальной группы снижаются (ниспадающий тренд) от начала к концу, в то время как в контрольной группе, где испытуемые получали реальную обратную связь, наблюдалась скачкообразная динамика, которая соотносится с классической динамикой научения. Мы планируем проведение исследований, которые позволят сделать выводы о на-

дежности и воспроизводимости данного эффекта в других условиях. Всё же некоторые результаты указывают на правомерность такого вывода. В исследовании А. Ю. Агафонова с коллегами (Агафонов, Сханов, Филиппова, 2013), в котором, наоборот, величина ошибки завышалась, то есть испытуемые получали информацию, что они справляются с заданием хуже, чем они ожидали, приводило к увеличению их эффективности по сравнению с контрольной группой.

На оценку самооэффективности может оказывать влияние и оценка сложности задачи. Человек на основе своего опыта или наблюдая за другими может сформировать представление о сложности той или иной задачи. Таким образом, если задача субъективно воспринимается как легкая, ее решение будет успешнее, чем субъективно более сложной задачи. Эксперименты в этой области связаны с варьированием такой субъективной оценки сложности без изменения реальной сложности задачи. Например, для достижения этой цели может использоваться иллюзорная стимуляция. Так, использование иллюзии размера в сенсомоторной задаче попадания в цель приводит к более точным попаданиям. В одном из наших исследований субъективная оценка сложности задания измерялась с помощью вопросов о прогнозе и самооценке эффективности выполнения пробы. В части проб после демонстрации цели, но до начала действия испытуемые отвечали на вопрос «Попадете ли вы сейчас в цель?», в другой части после выполнения пробы, но до предъявления обратной связи демонстрировался вопрос «Попали ли вы сейчас в цель?». Хотя результаты эксперимента не показали различий в ответах на вопросы в зависимости от иллюзорного размера цели, оба показателя оказались связаны с реальной точностью. В тех случаях, где ожидания и субъективная оценка были выше, испытуемые показали более высокие результаты. Связь прогноза эффективности с точностью попадания является свидетельством в пользу идеи о влиянии представлений об эффективности на реальные результаты, в то же время связь самооценки эффективности с точностью можно интерпретировать как работу системы детекции ошибок.

Большая группа исследований связана с попытками влиять на изменение представлений о самооэффективности при решении определенной задачи через вербальное убеждение. В различных исследованиях было показано, что, например, гипнотическое внушение может снижать интерференционный эффект в тесте Струпа. Это особенно интересно, потому что интерференционный эффект наиболее часто используется приверженцами ресурсного подхода для иллюстрации невозможности распределения ограниченного ресурса между двумя задачами. Однако в этом случае всего лишь слова, сказанные экспе-

риментатором, позволили увеличить этот «ресурс». Действительно, наш мозг одновременно выполняет столько действий одновременно, что удивительно, почему некоторое сочетание задач вдруг оказывается неподвластно такой параллельной обработке (Neumann, 1987). В. М. Аллахвердов подчеркивает, что такое ограничение тем более удивительно, если обратить внимание на то, что задача «не читать слов» не требует что-либо делать, а следовательно, не требует ресурсов. В различных исследованиях, проведенных в рамках представляемого в работе теоретического подхода, было показано, что изменение инструкции в тесте Струпа (усложнение основной задачи, усложнение дополнительной задачи или снижение общего уровня контроля за выполнением задач) приводит к снижению уровня интерференции (Аллахвердов, Аллахвердов, 2014).

Некоторые исследователи используют различные методические приемы, влияющие на формирование у испытуемого самоинструкции, которая, в свою очередь, сказывается на оценке самоэффективности. Например, в исследованиях, изучающих влияние «стереотипной угрозы» (*stereotype threat*) на успешность выполнения задания, было показано, что включение в инструкцию отсылки к негативным социальным стереотипам снижает эффективность испытуемых. Например, в исследованиях, где экспериментальной группе «напоминали», что в целом психологи имеют низкие познания в математике и статистике, испытуемые показывали результаты ниже контрольной группы (Гулевич, Орёл, Бузова, 2017). Факты свидетельствуют, что женщины значимо хуже решают задачи, находясь в одной аудитории с испытуемыми-мужчинами, чем когда они решают задачи в одиночестве или в группе только женщин. Более того, в зависимости от того, какой стереотип был актуализирован, может происходить и улучшение результатов. Так, в одном исследовании было в качестве испытуемых выбрали женщин с азиатскими корнями, которым предлагалось решить математические задачи (Shih et al., 1999). При этом в одной группе инструкцией подчеркивалось, что они — женщины (которые по стереотипу имеют низкие математические навыки), а в другой, что они — азиаты (которые по стереотипу имеют высокие математические навыки). Результаты показали, что в зависимости от того, какая идентичность выделялась у участниц, они показывали соответствующие результаты: более высокие — в случае расового, и более низкие — в случае гендерного стереотипа. Можно предположить, что такие результаты связаны с временным изменением оценки самоэффективности под влиянием имплицитной самоинструкции о соответствии представителям социальной группы, к которой относится испытуемый. Опять же такой резуль-

тат вызывает вопросы с точки зрения ресурсной модели: если человек решает сразу на пределе своих возможностей, то каким образом при актуализации стереотипа эффективность возрастает? Или если всё-таки были какие-то дополнительные ресурсы, которые человек подключил для более успешного выполнения задания, то почему он не использовал их изначально?

Как можно увидеть из экспериментов, оценка самооффективности, несмотря на некоторую свою устойчивость, может изменяться под влиянием ситуации. Более того, все имплицитные теории, которые человек строит, часто имеют контекстуальную дифференциацию. Например, человек в принципе может доверять людям, но быть более подозрительным в отношении тех, кто пытается его ограбить. В данном случае внутреннего противоречия не возникает, потому что с опытом имплицитная теория дифференцируется, отражая особенности контекста, в котором она используется (Аллахвердов М. В., 2011). Естественно, что имплицитная оценка самооффективности тоже варьируется от ситуации. В 1945 году А. В. Запорожец и А. Н. Леонтьев наблюдали пациентов с нейрофизиологическими нарушениями в моторной деятельности. Так, получив травму мозга, пациенты теряли возможность поднимать свою руку выше определенного уровня. Данный опыт приводил к тому, что даже когда физиологические процессы полностью восстанавливались, испытуемые не могли преодолеть созданный ими имплицитный барьер. Однако при изменении контекста — вместо просьбы поднять руку их просили повесить пальто на вешалку — восстановившиеся пациенты с легкостью совершали это движение, несмотря на то, что это превосходило установленный ими предел (Леонтьев, Запорожец 1945).

Заключение

Таким образом, можно утверждать, что наблюдаемые в человеческой деятельности ограничения в первую очередь вызваны логикой работы когнитивной системы, которая пытается выстроить непротиворечивые представления, в том числе, о самой себе и своих возможностях. Для этого когнитивная система контролирует выполнение задач на предмет соответствия реальной эффективности с ожидаемой. Если они значительно расходятся, то когнитивная система включает механизмы контроля, направленные на минимизацию этих различий, то есть подгоняет реальную успешность деятельности под свои ожидания. Такая интерпретация обращает внимание на ключевое следствие, которое обычно не рассматривается в ресурсном подходе: когнитивная система устанавливает не толь-

ко верхний предел, но и нижний предел эффективности. Последнее означает, что при определенном уровне самоэффективности человек не может показывать слишком низкие, по сравнению с этим уровнем, результаты. Несмотря на огромную популярность ресурсной модели, на основе которой появились другие концепты, активно использующиеся в психологической науке, такие как ограничения рабочей памяти, когнитивная нагрузка и т. п., нам представляется, что описанный в данной работе подход позволяет объяснить те противоречия, с которыми сталкиваются исследователи.

Литература

- Агафонов А. Ю., Сханов Р. А., Филиппова М. Г.* Когнитивная активность в условиях действия обратной связи различного типа // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Т. 15. № 2 (3). С. 667–672.
- Аллахвердов В. М., Аллахвердов М. В.* Феномен Струпа: интерференция как логический парадокс // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. «Психология. Педагогика». 2014. № 4. С. 90–102.
- Аллахвердов М. В.* Принцип проверяемости имплицитных теорий // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. «Психология. Социология. Педагогика». 2011. № 3. С. 14–19.
- Гулевич О. А., Орёл Е. А., Бурова М. Б.* Почему психологи не знают математику? Влияние актуализации профессиональных стереотипов на решение математических задач // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. № 1 (14). С. 88–104.
- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон, 2001.
- Леонтьев А. Н., Запорожец А. В.* Восстановление движения. Психологическое исследование восстановления функций руки после ранения. М.: Советская наука, 1945.
- Чуприкова Н. И.* Психика и психические процессы (система понятий общей психологии). М.: Языки славянской культуры, 2015.
- Bandura A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. 1977. V. 84 (2). P. 191–215.
- Lewthwaite R., Wulf G.* Social-comparative feedback affects motor skill learning // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 2010. V. 63 (4). P. 738–749.
- Neumann O.* Beyond Capacity: A functional view of attention // Perspectives on perception and action / H. Heuer, A. F. Sanders (Eds). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. P. 361–394.

Shih M., Pittinsky T. L., Ambady N. Stereotype susceptibility: Identity salience and shifts in quantitative performance // *Psychological Science*. 1999. V. 10 (1). P. 80–83.

A new look on the limitations of cognitive resources

M. V. Allakhverdov, A. K. Kulieva

This article aims to take a new look at the explanatory abilities of the cognitive resource approach. We argue that observed limitations are logical consequences of the normal functionality of the cognitive system. Those limitations allow us to maintain a consistent implicit theory of oneself. We assign a crucial role to the subjective perception of self-efficacy and expectation of success on the effectiveness of solving cognitive tasks. This approach emphasizes not only the upper border (one cannot perform better than their expectations) but also a lower border (one cannot perform significantly below their expectations). Using different experimental data provided by ourselves and various research groups, we demonstrate relations between one's self-efficacy evaluation and their real-life results.

Keywords: cognitive resource, limited capacity, self-efficacy, implicit theories, cognitive control.

Ситуационный подход в психологических исследованиях

А. Н. Воронин, Н. Б. Горюнова

Обосновывается необходимость включения характеристик психологической ситуации в экспериментальные планы когнитивных исследований. Это позволит понять механизмы, посредством которых манипуляции с ситуационными переменными приводят к изменению интеллектуальной продуктивности. Первоначально для оценки среды были выделены три параметра – неоднородность, изменчивость и информационная избыточность, в зависимости от выраженности которых могут меняться требования к познавательным ресурсам человека. В случае высокой неоднородности среды возрастают требования к интеллекту, в ситуации постоянной изменчивости повышается необходимый уровень креативности, при высокой степени информационной избыточности увеличивается нагрузка на когнитивный ресурс. В случае, когда все три параметра представлены в среде, возрастают не только требования к разным познавательным ресурсам, но и их согласованному функционированию.

Ключевые слова: ситуационный подход, ситуационные факторы, параметры среды, оценочные категории.

Идея о том, что физическое окружение человека может быть использовано для объяснения его поведения в этой ситуации, наиболее рельефно представлена в работах Курта Левина, предложившего рассматривать поведение как отображение взаимоотношения субъекта и среды. Позднее эта формула была переосмыслена как триада, состоящая из личности, ситуаций и поведения, с концептуальной идеей, что для понимания любого члена этой триады понадобятся два других (Wagerman et al., 2009). В психологических исследованиях личностная составляющая традиционно получает гораздо больше внимания, нежели ситуационная или поведенческая. Однако не стоит

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00495.

забывать, что любые действия, познание, мотивация, эмоции и т. д. встроены в контекст: человек всегда включен в ситуацию, глубокое понимание которой в конечном итоге может помочь объяснению и, возможно, предсказанию поведения личности.

Определение конструкта «ситуация» в психологических исследованиях является сложной проблемой (Reis, 2008). В разных работах применяются разные основания для его операционализации: параметры физической среды, описательные характеристики, цели и т. д. (Yang et al., 2009). Сложность определения онтологического статуса данного термина не позволяет пока принять согласованное мнение относительно его дефиниций, но подчеркивается важность психологических (субъективных) ситуационных характеристик (Rauthmann et al., 2014).

Под ситуацией мы понимаем полимодальную репрезентацию актуального фрагмента окружающей действительности, который реконструируется субъектом в процессе активного взаимодействия со средой. Ситуационные характеристики обычно делятся на объективные и субъективные (психологические) аспекты. Объективная ситуация, как правило, определяется физическими (пространственно-временными) характеристиками (кто присутствует, какие объекты, что, где, когда происходит), которые в значительной степени свободны от субъективных оценок (Saucier et al., 2007). Иными словами, ситуационные характеристики являются «объективными» в том смысле, что независимо от того, кто воспринимает ситуацию (за исключением когнитивных дисфункций), эти характеристики «существуют», иными словами, это взгляд на ситуацию «не включенного» наблюдателя, рассматривающего все ее сложные взаимосвязи и обстоятельства.

Субъективная ситуация, напротив, описывается общими оценочными категориями, приписываемыми этой объективной ситуации отдельным человеком (Rauthmann et al., 2015). Субъективные характеристики ситуации или воспринимаемые причинные качества оказывают существенное влияние на ее значимость (Hogan, 2009). Гипотетически связь между «объективной» (физической) и «субъективной» (социальной) реальностью опосредована согласованным мнением социально компетентных наблюдателей (Wageman et al., 2009). Ситуационные параметры среды оцениваются и связываются со смыслом посредством когнитивных (обработка информации) и личностных (черты, привычки, установки и т. д.) аспектов воспринимающего, обуславливающих отбор и интерпретацию ситуационных факторов. В результате создаются проксимальные конструкции или репрезентации субъективной (психологической) ситуации (Rauthmann et al., 2016).

Психологические ситуации не имеют четких границ, динамически изменяются (не устойчивы во времени и пространстве) и не существуют без того, кто их воспринимает. Ситуационные характеристики реконструируются путем приписывания некоторой причинной силы или качеств, охватывающих психологически значимые и важные аспекты ситуации. В многочисленных исследованиях было показано, что люди формируют образ ситуации, исходя из представления о ситуации как о реальной сущности (Edwards et al., 2005). Когнитивные функции играют здесь существенную роль. Однако ситуационные условия, в том числе экстремальные, могут изменять когнитивные функции человека из-за специфики социально-психологических, психофизиологических и биологических процессов. Так, в одной из работ (Taylor et al., 2016) показано, что различные условия окружающей среды (жара, холод, гипоксии мозга) могут негативно влиять на когнитивные функции.

В исследованиях, изучающих влияние ситуационных факторов на когнитивную продуктивность, в качестве инструментария часто используются задачи на оценку объема памяти (вербальной, пространственной, рабочей и т.д.), внимания и исполнительных функций. Одним из критериев классификации таких задач является степень сложности. К «простым» задачам относят те, которые требуют простых перцептивных или двигательных навыков (например, ВР выбора, сенсорная память), «сложные» задачи требуют больших когнитивных усилий и/или внимания (двойные/множественные задачи, сложная координация движений, объем рабочей памяти и т.д.). Однако применение такого критерия может оказаться проблематичным, так как каждая задача активирует различные области мозга, и индивидуальное знакомство с задачей может изменить такую классификацию. Ниже приводятся типы задач, выделенных по критерию простые/сложные.

Таблица 1

Примеры простых и сложных когнитивных задач

Простые когнитивные задачи	Сложные когнитивные задачи
Ментальные преобразования Мониторинг Запоминание Числовая бдительность (зоркость) ВР выбора Кратковременная память Простые арифметические задачи Простая визуальная ориентация	Сложные арифметические задачи Координация сложных движений Двойные задачи Исполнительные функции Ментальное дополнение Объем рабочей памяти Устойчивость внимания Визуальное отслеживание сложных движений

В рамках ситуационного подхода описание типов ситуаций базируется на вероятностном проявлении того или иного поведения в определенных (релевантных) условиях. Конструкт «ситуация» строится из набора поведенческих актов, релевантных ситуаций и взаимосвязи между ними. Комбинации множества актов, ситуаций и связей могут быть самыми разнообразными. Поведенческие акты и ситуации могут быть обозначены в терминах размытых категорий и могут варьировать от основных (ядерных) до периферийных, слабых примеров категории. Сила связи определяет вероятность проявления поведенческих актов в ситуации, при этом допускается множественность типов реагирования и изменение этих вероятностей. В. Н. Дружинин применил данный подход в области психологии способностей, предложив типологию психодиагностических ситуаций, основанную на выделении отношений между психологом и клиентом. Оказалось, что влияние ситуационных переменных на интеллектуальную продуктивность лучше выявляется при работе с неструктурированным и неясным материалом или же с новыми и трудными заданиями. Конечно, могут существовать латентные факторы, опосредующие связь ситуационных переменных и когнитивного функционирования, например, личностные черты, эмоционально-мотивационная сфера и т. п. (Дружинин, 2000).

Одна из проблем психологических исследований связана с спецификой добровольного и принудительного участия. Индивидуально-психологические особенности добровольных участников проявляются в более высоком образовании, социально-экономическом статусе, потребности в социальном одобрении. Принудительно привлеченные участники, как правило, характеризуются критичностью, враждебностью и недоверием к ситуации исследования, что, безусловно, искажает результаты. Анонимность участия также может оказаться важным фактором при проведении личностных и социально-психологических экспериментов (там же).

Согласно Дружинину, при создании экологически валидной типологии исследовательских ситуаций необходимо опираться на объективные признаки и обеспечить сопоставление тестовых данных из разных ситуаций. При оценке ситуации тестирования важно учитывать и мотивационный вектор, побуждающий человека участвовать в исследовании (принудительное участие — «внешняя» мотивация, добровольное — «внутренняя»). Матрица взаимозависимости двух критериев (добровольность/принудительность и субъект принятия решения — сам человек/другое лицо) позволяет выделить четыре типа ситуаций (Дружинин, 2000) (таблица 2).

Таблица 2
Матрица взаимозависимости

Выбор дальнейшего поведения	Участие в исследовании	
	добровольное	принудительное
самостоятельный	I	III
навязанный	II	IV

Исходя из анализа матрицы, возможны следующие типы ситуаций: *I.* Консультация (семейная, профориентационная, по стилям управления и коммуникации и т. д.); *II.* Отбор (профессиональный, учебный и т. д.); *III.* Исследовательские ситуации с принудительным привлечением участников при возможности самостоятельно планировать дальнейшее поведение с учетом полученных результатов; *IV.* Диагностические ситуации с принудительным привлечением к участию (аттестация, экспертиза, отбор, экзамены), решение на основании результатов принимается помимо желаний участников.

Еще один не менее значимый ситуационный фактор — эмоциональный фон, который формируется в процессе проведения исследования, существенно модифицируя поведение участников. Сложная зависимость между мотивацией, интеллектуальной продуктивностью и стилем общения экспериментатора с участниками влияет на результаты исследования, часто посредством изменения валентности и силы мотивационных и личностных конструктов.

Влияние социально-психологических факторов на когнитивную продуктивность чрезвычайно сложное, и не должно игнорироваться когнитивными исследователями. Анализ моделей взаимодействия субъекта с ситуацией и определение значимости влияния ситуационных факторов позволит создать экологически валидные формализованные психологические методы диагностики когнитивного потенциала. Возможно, когнитивные тесты должны проходить стандартизацию применительно к соответствующим типам психодиагностических ситуаций, используя корректировочные коэффициенты в зависимости от параметров ситуации.

Ситуационно-динамический подход является перспективным в дифференциальных и социально-психологических исследованиях. Анализ концептуальных и методологических проблем, связанных с изменениями ситуации, позволяет методически зафиксировать и проанализировать эти изменения, выявить механизмы транзакций человек — ситуация (стратегии управления ситуацией) и их влияние на стабильность и изменение ситуаций в повседневной жизни, оце-

нить эффекты единичных или повторяющихся изменений ситуации на краткосрочные и долгосрочные результаты (Rauthmann et al., 2016). Ситуационная таксономия дает эмпирическую основу для изучения сложных отношений ситуационных характеристик и позволяет объединить множество деталей, присущих конкретной (объективной) ситуации в более крупную, экономную структуру, в том числе с помощью дескрипторов, которые интегрируют бесчисленные объективные нюансы (Parrigon et al., 2016).

Богатство теоретических и эмпирических подходов демонстрирует, что психологическая ситуация является одним из фундаментальных посреднических механизмов между объективной ситуацией и психологическими результатами (Edwards et al., 2005). Огромное количество эмпирических исследований раскрывают нюансы взаимосвязей между ситуационными и психологическими характеристиками. Объективные характеристики ситуаций могут быть сопоставлены с их соответствующими психологическими характеристиками, чтобы прояснить, как ситуации могут вызывать определенные эмоциональные, когнитивные и поведенческие реакции у людей. Кроме того, модели, описывающие таксономию ситуационных характеристик, позволяют систематическим, стандартизированным образом изучать долгосрочные последствия воздействия определенных психологических ситуаций на результаты (в том числе и интеллектуальные).

Наконец, характеристики психологической ситуации могут быть включены в экспериментальные планы, чтобы лучше понять механизмы, посредством которых манипуляции с объективной ситуацией приводят к изменению интеллектуальной продуктивности. Так, например, одним из приоритетных направлений когнитивных исследований является изучение индивида, включенного в ситуацию, в полном многообразии его психологических проявлений (когнитивных, мотивационных, личностных аспектов и т. д.). Исходя из этого при разработке теории *когнитивного ресурса* должны учитываться ситуационные факторы когнитивного функционирования. Первоначально для оценки среды нами было предложено использовать три параметра — неоднородность, изменчивость и информационную избыточность, в зависимости от которых могут меняться требования к познавательным ресурсам человека. Гипотетически, в случае высокой неоднородности среды возрастают требования к интеллекту, в ситуации постоянной изменчивости повышается необходимый уровень креативности, при высокой степени информационной избыточности увеличивается нагрузка на когнитивный ресурс. Мы можем представить ситуацию, когда среда характеризуется высокой неоднородностью, изменчивостью и информационной избыточностью, при этом

возрастают не только требования к разным познавательным ресурсам, но и их согласованному функционированию (Воронин, Горюнова, 2019). Однако количество параметров ситуации значительно больше, и это дает широкий спектр направлений научного поиска.

Поскольку как личностные, так и ситуационные переменные имеют решающее значение для понимания психологических результатов, необходимо дополнительно исследовать динамику взаимодействия между личностью и ситуациями. Уточнение динамического взаимодействия личностных и ситуационных переменных может быть реализовано в разных направлениях. Обозначим лишь несколько ключевых вопросов, на которые предстоит ответить исследователям: как определенные характеристики личности изменяют фундаментальный способ восприятия и последующего действия в конкретной ситуации; почему люди с более высоким уровнем когнитивных способностей или опыта в определенной области воспринимают ситуации более эффективно; как отличается восприятие ситуации у людей с депрессией и/или тревожностью.

Литература

- Воронин А. Н., Горюнова Н. Б.* Структурно-функциональная модель когнитивного ресурса // Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко, Н. Е. Харламенкова, Г. А. Виленская. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
- Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2000.
- Edwards J. A., Templeton A.* The structure of perceived qualities of situations // Eur. J. Soc. Psychol. 2005. V. 35. P. 705–723.
- Hogan R.* Much ado about nothing: The person-situation debate // J. Research in Personality, 2009. V. 43 (2). P. 249.
- Parrigon S., Woo S. E., Tay L.* CAPTION-ing the situation: A lexically-derived taxonomy of psychological situation characteristics // J. Pers. and Soc. Psychol., 2017. V. 112 (4). P. 642–681.
- Rauthmann J. F., Gallardo-Pujol D., Guillaume E. M., Todd E., Nave C. S., Sherman R. A.* et al. The Situational Eight DIAMONDS: a taxonomy of major dimensions of situation characteristics // J. Pers. and Soc. Psychol., 2014. V. 107. P. 677–718.
- Rauthmann J. F., Sherman R. A., Funder D. C.* Principles of situation research: towards a better understanding of psychological situations // Targ. Article. 2015. V. 29. P. 363–381.
- Rauthmann J. F., Sherman R. A.* Situation Change: Stability and Change of Situation Variables between and within Persons // Front. Psychology. V. 2016 (6). P. 1938.

- Reis H. T.* Reinvigorating the concept of situation in social psychology. 2008.
- Saucier G., Bel-Bahar T., Fernandez C.* What modifies the expression of personality tendencies? Defining basic domains of situation variables // *J. of Personality*. 2007. V. 75. P. 479–504.
- Taylor L., Watkins S. L., Marshall H., Dascombe B. J., Foster J.* The Impact of Different Environmental Conditions on Cognitive Function: A Focused Review // *Frontiers in Physiology*. 2016. V. 6. P. 372.
- Wagerman S. A., Funder D. C.* Situations // P. J. Corr, G. Matthews (Eds). *Cambridge handbook of personality psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 27–42.
- Yang Y., Read S. J., Miller L. C.* The concept of situations // *Soc. Personal. Psychol. Compass*. 2009. V. 3. P. 1018–1037.

Situational approach in psychological research

A. N. Voronin, N. B. Goryunova

The necessity of including the characteristics of the psychological situation in the experimental plans of cognitive research is substantiated. Thus it allows us to understand the mechanisms by which manipulations with situational variables lead to a change in intellectual productivity. Initially, three variables were identified for environmental assessment – heterogeneity, variability, and information redundancy, depending on the severity of which requirements for cognitive resources of a person can change. In the case of a high heterogeneity of the environment, requirements for intelligence increase, in a situation of constant variability, the necessary level of creativity increases, with a high degree of information redundancy, the load on the cognitive resource increases. The situation when all three variables are presented in the environment, not only the requirements for different cognitive resources increase, but also their coordinated functioning.

Keywords: situational approach, situational factors, environmental parameters, assessment categories.

Проблема произвольности социального познания в контексте динамики социального бытия

В. А. Заикин

В статье обсуждаются методологические предпосылки для категоризации и изучения перехода от социального познания к социальному бытию. Ставится вопрос об обоснованности выделения данного перехода в психологической реальности личности, в частности, социально-психологические аспекты. В кратком теоретико-методологическом обзоре основной акцент сделан на наследии отечественной социально-психологической школы, основанной Г. М. Андреевой и коллегами. Анализируется современное состояние академической среды и психологической практики, как в нашей стране, так и в мире.

Ключевые слова: социальное познание, психология социального бытия, произвольность, осознанность.

Шаблонная фраза начала многих научных работ — «в современном, неопределенном и меняющемся мире...» — не всегда отражает всю степень неопределенности и скорости изменений современного мира. В наши дни и на наших глазах субъективное восприятие времени переживает глобальную психологическую реконструкцию, человечество с каждым днем увеличивает скорость своего развития, и события происходят столь стремительно, что мы порой не успеваем их заметить. Например, большинство пользователей сети Интернет предпочитают короткие видео — длинным, с большей охотой смотрят картинки, чем читают тексты. Длинные, пусть и содержательные статьи слишком часто остаются мало востребованными. Другая шаблонная фраза: «Для широкого круга читателей» сегодня может быть интерпретирована с большой долей иронии. Но эта ирония, что книги пишутся: «для всех и ни для кого» нисколько не умаляет и не означает что короткий, емкий и лаконичный по форме информационный контент не содержит в себе важного и определяюще-

го смысла. Это блестяще доказал В. Франкл: форма не существенна, содержание поверхностно, лишь смысл важен. И нацарапанное гвоздем на нарах в концентрационном лагере слово «Живи» может уберечь человека от поспешного прощания с жизнью. И совершенно неважно, на каком языке, кем и при помощи каких средств это слово было написано (Франкл, 2009).

Но 21 век ставит новые вопросы и задает новые числовые ориентиры, например, «сто сорок знаков с пробелами» – 140: ровно столько умещает в себя один месседж в социальной сети Twitter. Это новый «информационный барьер» для того поколения, которое принято считать «следующим» после поколения «девяностых». Сегодня эти юноши и девушки оканчивают университеты и делают свои первые шаги в карьере. И весьма сильно и наивно спотыкаются на ровной дороге корпоративных правил и невидимых социальных ограничений. Одной из важнейших и главных причин этого явления можно назвать несформированность социальной произвольности. Но социальная произвольность, гораздо более широкое и сложное понятие, чем познавательная произвольность, которая поэтапно формируется у ребенка в начальной школе и предшествует социальной. Вопрос о том, насколько образовательная система как начального, среднего, так и высшего образования, и не только в России, но и в мире, успешно справляется со своими функциями, остается открытым и неоднозначным, но не является предметом данной статьи.

Продолжая логику перехода познавательной произвольности в социальную произвольность, можно предположить, что именно детский период является определяющим, именно он закладывает фундамент будущего развития как познавательных способностей, так и социальных навыков. В детский период у ребенка формируется познавательная произвольность, он понимает, когда он делает домашнее задание, а когда играет в игрушки, и появляется граница между учебой и «не учебой», данная граница позже преобразуется в разделение работы, отдыха и развлечений, если следовать теории П. Я. Гальперина (Гальперин, 1985). Но если предположить возможность экстраполяции этой концепции на подростковый возраст, когда активно формируется личность человека, то можно сделать вывод о формировании социальной произвольности, наиболее ярко проявляющей себя в произвольности социального поведения подростка. Многократно в литературе описан тот «театр субличностей» (Harre, Moghaddam, 2003), который репрезентирует подросток в своем поведении: с учителями, родителями, «чужими» взрослыми. Наиболее важно, что подросток может полностью изменить свою модель поведения в зависимости от того, взаимодействует ли он со сверст-

никами или со старшими, или с младшими подростками. Подобное поведение и кажущаяся легкость, с которой он переключается между ролевыми моделями, порой диаметрально противоположными друг другу, может быть (и должна быть) интерпретирована в терминах осознанности, рефлексивности и, конечно, произвольности.

Если кратко резюмировать методологические основания изложенного выше тезиса, то их можно представить следующим образом. Одним из важнейших новообразований подросткового периода является «Личность» (Эльконин и др., 1967). Одной из важнейших характеристик личности является ее способность к поступку, произвольному поведению, опирающемуся преимущественно на личностные основания и до определенной степени игнорирующее влияние внешней, социальной среды (Леонтьев, 2005). Одним из важнейших аспектов способности человека к поступку является формирование у него высшей психической функции, «Воли», которая в свою очередь позволяет человеку совершать произвольный выбор и выходить из «тупиковых» ситуации, например, дилеммы «Буриданова осла». И в этой логике совершенно понятной и даже очевидной становится мысль Г. М. Андреевой о том, что социальное познание, его процессы, явления, свойства и состояния является именно тем важнейшим элементом психической реальности, где неразрывно соединено и переплетено индивидуальное и социальное в каждой личности (Андреева, 2009). Кроме того, часто только феномены и артефакты социального познания являются единственными объектами, доступными для эмпирического изучения. Вся психология истории, культуры, эстетики и искусства опирается преимущественно на изучение языка и текстов той или иной природы: рефлексивных отчетов, дневников, открытых публикации и т. д. Еще более укрепляет данную позицию тот факт, что, с точки зрения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и А. Р. Лурии, вся психология может быть интерпретирована как социальная психология (Андреева, 2007).

Конечно, методология любого вопроса всегда вызывает споры и противоречия, но одним из важнейших аспектов научной работы является открытая дискуссия выносимых на обсуждение идей, тезисов и гипотез. И главный вопрос данного краткого обзора может быть сформулирован так: существует ли предел у произвольности социального бытия? Иными словами, существуют ли какие-то формы социального поведения, которые либо возможны, либо невозможны для личности? Поясним эту мысль на конкретном примере аттитюда: «Не лги». Подавляющее большинство людей осведомлены об этой социальной установке и знают о ее социальной оценке и последст-

виях в случае, если ложь становится явной. Те случаи, когда люди непроизвольно говорят правду, проговариваются или неосознанно лгут, мы оставим изучению психоаналитиков и психологии бессознательного (Фрейд, 2011). Очевидно, придется оставить «за скобками» и философско-психологическую традицию изучения лжи, сейчас она будет избыточной. Наиболее значимым является осознанный и произвольный акт поведения, когда человек лжет или говорит правду вне зависимости от внешних обстоятельств, таких как уже раскрытая и проговоренная ситуация обмана (подделка двойки или родительской подписи в дневнике), или когда правда причинит вред самому человеку (сознаться в проступке из-за обвинения невиновного). Ключевым в обоих случаях является то, что действие выбрано сознательно, и человек отдает себе отчет в том, что он говорит неправду, что с поведенческого уровня он поднимается на бытийный и произвольно определяет свое социальное бытие (Мамардашвили, 1990), в данном примере, как бытие лжеца или говорящего правду. Конечно, в рамках данной концепции, могут быть интерпретированы и другие примеры.

Однако со времен Р. Лапьера этот переход «от чувства к мысли, и от мысли к действию» остается удивительно мало исследованным и методологически мало отрефлексированным не только в социальной психологии, но и во всем комплексе антропологических и социальных наук. Стоит отметить, что эта ситуация имеет свои причины. В любой группе, особенно занятой созданием нового знания, должен сохраняться «ролевой баланс», и в случае переизбытка какой-то определенной социальной роли, сообщество становится дисфункциональным. Например, переизбыток роли «критик» ведет к догматизму, ригидности и стагнации, переизбыток роли «генератор идей» — к избыточному теоретизированию и понятийной перегруженности результата познавательной или научной деятельности, неприменимости полученных знаний к объективной реальности (Кричевский, Дубовская, 2001). Однако попытки найти баланс в текущей ситуации крайне затруднены в силу того, что происходит сращивание административных и научных карьерных траекторий в мировом высшем образовании. И это отнюдь не только и даже не столько тенденция в нашей стране, где классический университет возникает весьма поздно, в середине XXVIII века и является «убежищем вольнодумцев» и «созиданием свободных наук и искусств» (Гумбольдт, 2002). Именно поэтому текущая ситуация глобального кризиса образования проявляет себя в нашей стране столь неравномерно, затрагивая преимущественно финансовые вопросы, оставляя большую степень научной и преподавательской свободы.

Заключение

Резюмируем основные выводы из вышеизложенного.

1. Проблема произвольности и осознанности в психологии вновь становится в ряд ключевых и решающих научных и практических проблем. Одной из основных причин этого является разрозненность и отчужденность практической и научной психологии на современном этапе. Психологическая практика сегодня определяется законами эффективности и рынка, слишком динамична и не имеет внутренних стандартов работы и пока никак не регулируется, располагаясь, с одной стороны, между мистическими и религиозными институтами, и с другой, – будучи подвержена влиянию политики и большого бизнеса, обслуживанию их интересов, которые бывают весьма специфичны и далеки от гуманистических ценностей. Академическая психология же во многих смыслах существует в «запертой башне из слоновой кости» и часто увлекается софистикой, оставляя весьма малое количество «точек для входа» других, альтернативных идей и мнений.
2. Проблема перехода от социального поведения к социальному бытию тесно связана с проблемой произвольности, осознанности и самоопределения личности. Факт того, что обозначенные проблемы сегодня мало изучены, ни к какой мере не должен служить препятствием для постановки новых гипотез и их обстоятельной и последовательной эмпирической и методологической проверки. Сочетание как качественных, так и количественных методов следует привести к синтезу, а не к противостоянию, поскольку игнорирование одного из аспектов изучаемого феномена неизбежно ведет к редукционизму и ограниченности нашего познания.
3. Переход от произвольного социального поведения к социальному бытию может быть определен через интериоризацию процессов, свойств, состояний и явлений (феноменов) социального познания (*social cognitions*) в широком его смысле. Однако при разработке и исследовании данного перехода следует переосмыслить актуальное состояние данной области социально-психологического знания. В частности, тот аспект, что когнитивный подход в этой области занимают не просто лидирующее, а доминирующее положение. С силу этого факта, аффективные и личностные аспекты социального познания в большой степени игнорируются, тогда как классический количественный подход в этом вопросе не только не вносит ясности, но и приводит к упоминавшемуся редукционизму и методологической ригидности.

4. Содержание понятий «социальная произвольность» и «социальное бытие» может быть определено следующим образом в контексте данного обзора. Социальная произвольность — это осознанный и контролируемый личностью выбор модели, формы и средств социальной реализации по средствам деятельности, поступков и поведения. Социальное бытие — это согласованность и комплементарность внутреннего и внешнего социального функционирования, его прогнозирование, планирование и рефлексия. Безусловно, потребуются дополнительные уточнения и конкретизация формулировок, которая должна быть реализована в дальнейшем.
5. Осознанность социального бытия может рассматриваться не только в контексте экзистенциальной психологии и психотерапии. На самом деле, если более широко отнестись к таким изученным и описанным феноменам как ролевая аутентичность, открытое коммуникативное поведение, самоидентифицированность социальных чувств, то становится очевидно, что накопленным сегодня знаниям не хватает качественно нового уровня изучения и понимания. Возможно, что самоактуализация, самодетерминация, произвольное социальное познание, осознанное социальное бытие, достижение гармонии с собой и миром станут не абстракциями, а неотъемлемой частью качественной жизни всего человечества.

Литература

- Андреева Г. М.* Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 2009.
- Андреева Г. М.* Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 2007.
- Выготский Л. С.* Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983.
- Гальперин П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985.
- Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2 (22). URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html>.
- Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М.* Социальная психология малой группы. М.: Аспект-Пресс, 2001.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл—Академия, 2005.
- Мамардашвили М. К.* Сознание как философская проблема // Вопросы философии. 1990. № 10. С. 3—18.
- Франкл В.* Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере. М.: Альпина нон-фикшн, 2009.

Фрейд З. Психопатология обыденной жизни. М.: АСТ, 2011.

Эльконин Д. Б., Драгунова Т. В., Боцманова М. Э., Захарова А. В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение, 1967.

Harre R., Moghaddam F. M. The Self and Others. Westport, CT: Praeger, 2003.

The problem of the arbitrariness social cognition in the context of the dynamic social being

V. A. Zaikin

This article discusses the methodological prerequisites for categorizing and studying the transition from social cognition to social being. The question is raised about the validity of this transition in the psychological reality of the individual, in particular socio-psychological aspects. In a brief theoretical and methodological review, the main emphasis is on the legacy of the national socio-psychological school founded by G. M. Andreeva and colleagues. The current state of the academic environment and psychological practice is analyzed, both in our country and in the world.

Keywords: social cognition, psychology of social being, arbitrariness, awareness.

Развитие способности как стадии становления субъектности (в контексте принципа фрактальности)

А. В. Капцов, В. И. Панов

В статье рассматривается экопсихологическая модель становления субъектности, которая состоит из семи стадий, поэтапно формирующихся во взаимодействиях обучающегося с преподавателем. Согласно этой модели и принципу фрактальности (самоподобия), развитие способностей индивида происходит в процессе становления субъектности как открытой системы. Используя данные по системогенезу деятельности (В.Д. Шадриков), показано применение принципа фрактальности к развитию первой стадии становления субъектности, на которой онтологически происходит формирование способности индивида быть субъектом-цели (мотивации) учебных действий. При этом уточнены такие способы выполнения учебных действий, как «подражание», «критика», «ученичество». В пилотном исследовании (студенты второго курса, N = 122) получено частичное подтверждение правомерности использования принципа фрактальности для концептуализации развития способностей как становления субъектности. В теоретическом плане принцип фрактальности позволяет показать, что в качестве теоретического конструкта экопсихологическая модель становления субъектности инвариантна к становлению субъектности в целом и становлению каждой стадии субъектности в отдельности.

Ключевые слова: экопсихологическая модель становления субъектности, стадии, способности, развитие, принцип фрактальности, учебное действие, способы выполнения действия.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-13-00238.

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования к. психол. наук Е. И. Колесникову.

Концепт «экопсихологическая модель становления субъектности»

Переход российского образования на новые ФГОСы и компетентностный подход в целом обусловили необходимость создания таких психологических предпосылок, использование которых в качестве дидактических оснований позволило бы разрабатывать технологии обучения, ориентированные на целенаправленное развитие субъектных качеств (субъектности) обучающихся и педагогов. Такой подход будет способствовать решению дидактических задач формирования психологической структуры универсальных учебных действий (УУД) и компетенций у обучающихся в общем и высшем образовании (Асмолов и др., 2011).

Исходя из этого, возникает необходимость поиска и разработки такой психологической модели развития субъектности, в рамках которой процессуальная логика становления субъектных качеств была бы независима (освобождена) от предметного содержания учебных действий и контента учебной дисциплины. В качестве таковой предлагается разработанная ранее экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности, рассматривающая развитие субъектности обучающегося в онтологическом континууме «субъект спонтанной активности – субъект произвольного действия» (Панов, 2019). Согласно этой модели, индивид, чтобы стать субъектом произвольного действия, должен овладеть субъектными качествами, последовательно обеспечивающими ему возможность быть:

- субъектом потребности (мотивации), выраженной в целеполагании, т. е. способным принять освоение действия-образца как субъективную цель обучения;
- субъектом восприятия действия-образца, т. е. способным сформировать перцептивную, когнитивную модель (образ) этого действия, – «наблюдатель»;
- субъектом подражания, т. е. способным к репродуктивному выполнению предлагаемого действия, повторяя его «по образцу», – «подмастерье»;
- субъектом учебного выполнения действия-образца, т. е. способным выполнять это действие при наличии внешнего контроля за правильностью этого выполнения (чаще всего со стороны педагога), – «ученик»;
- субъектом экстерииоризации функции контроля за правильностью выполнения действия-образца другим индивидом, т. е. способным увидеть ошибки, допускаемые другими при выполнении данного действия, хотя сам и допускает подобные или другие ошибки, – «критик»;

- субъектом самостоятельного, произвольного выполнения действия-образца, т. е. способным к правильному его выполнению на основе внутреннего контроля и произвольной регуляции, — «мастер»;
- субъектом продуктивного развития, когда действие-образец превратилось из объекта усвоения в средство освоения новых, более сложных действий или же для творческого самовыражения, т. е. способным использовать освоенное действие-образец в качестве субъективного средства развития своих способностей, — «творец».

Понятно, что каждая из указанных стадий, как способность реализовать соответствующую стадию субъектности, не возникает мгновенно, а тоже проходит свои этапы развития от момента зарождения до момента трансформации в последующую стадию.

Принципы системности и фрактальности как теоретические предпосылки для анализа отдельных стадий субъектности

Необходимо обратить внимание на некоторые теоретические предпосылки, составляющие методологическую канву данного исследования. Во-первых, нетрудно заметить, что в качестве одной из предпосылок при разработке экопсихологической модели становления субъектности используется принцип системности. Согласно этому принципу, вышеперечисленные стадии становления субъектности представляют собой открытую, развивающуюся систему способностей индивида: от возможности проявлять свою психическую активность в разных модальностях до конкретных личностных (мотивационных), когнитивных, регуляторных и коммуникативных способностей, обеспечивающих выполнение каждой из указанных стадий становления субъектности.

Иначе говоря, развитие способностей при таком подходе рассматривается в континууме «способность как возможность индивида стать субъектом действия — способность как индивидуальный способ выполнения конкретного действия». Это означает, что для анализа поэтапного развития каждой стадии становления субъектности мы можем использовать «по образу и подобию» ту же концептуальную модель, которая была использована для разработки исходной экопсихологической модели становления субъектности.

В методологическом плане это означает, что речь идет о применении принципа фрактальности (самоподобия) к развитию способности быть субъектом учебного освоения действия-образца в дополнение к принципу системности.

Таким образом, в соответствии с принципами системности и фрактальности, экзопсихологическая модель становления субъектности может выступать не только в качестве предмета эмпирического исследования или теоретического конструкта для изучения формирования способности индивида быть субъектом, но и в качестве процессуальной единицы анализа (по Л. С. Выготскому) для изучения развития способностей в контексте становления разных стадий субъектности.

С 90-х годов термин «фрактал» (самоподобие) стал соотноситься не только с природными или архитектурными объектами, но и социокультурными самоорганизующимися системами. Как гуманитарный аналог математического фрактала, предлагается использовать понятие концептуального фрактала для описания повторяющихся культурных паттернов (Насибуллов, 2019). Л. Д. Петряков исходит из того, что фрактал не объективен и не субъективен, фрактал показывает следствия того или иного подхода к миру, он конструктивен и трансформен (Петряков, 2017). Процессуальность фрактала рефлексивна и подразумевает бесконечно длящуюся обратную связь, т. е. рост или умирание — в зависимости от направления. Фрактал всегда незавершен, поэтому он хорошо моделирует процессы самоорганизации. Кроме фрактала и наблюдателя, мы имеем дело с интерпретацией как методом понимания фрактала. Фрактал предполагает множество интерпретаций, утверждающих принципиально разные понятия, которые мы можем интегрировать в единый концепт (там же). «Жесткое и нежесткое самоподобие есть фундаментальные предикаты описания категории фрактала. Именно на поиске и интерпретации самоподобия основаны поиск и интерпретация фрактальных структур в конструктах прикладных теорий» (Тарасенко, 2019).

В психологии долгое время исследователи не обращались к понятию фрактала, за исключением свойств восприятия геометрических фигур (Пьянкова, 2009). Однако в исследованиях социально-гуманитарного и социально-психологического направления в последнее время стали появляться исследования, описывающие изучение психологических аспектов самоконструирования жизненных миров современных сообществ (молодежное сообщество паркур, мусульманское сообщество, сообщество «чайлдфри») (Устин, Попов, Насибуллов, 2017).

Несмотря на различное понимание принципа фрактальности, этот принцип привлекателен тем, что позволяет рассмотреть разные по содержанию явления, используя единый, инвариантный описательный принцип. Исходя из этого, целью данного исследо-

вания стало описание формирования разных стадий становления субъектности, используя принцип фрактальности.

Каждая стадия становления субъектности в силу самоподобия (фрактальности) состоит из 7 базовых способов выполнения учебных действий:

- *целесолагание* – это способность к формированию цели (целизадания, по В.Д. Шадрикову), определяющей уровень учебных достижений и регулирующей способ достижения субъективной цели;
- *наблюдение* – это способность к формированию образа действия-образца: в узком смысле – перцептивного (оперативного, по Д.А. Ошанину) образа действия-образца, в широком смысле – способность к формированию ментального (концептуального, согласно инженерной психологии) образа действия-образца, необходимого для выполнения предметного действия;
- *подражание* – это способность копировать движения, действия; способ подражательного усвоения новых форм поведения и деятельности через следование какому-либо примеру или образцу; воспроизведение движений, действий, поведения;
- *ученичество* – это способность научиться действию-образцу, используя внешний контроль со стороны другого человека (обычно преподавателя);
- *критика* – это способность выявлять и указывать недостатки (ошибки) других;
- *мастерство* – это способность самостоятельно выполнять действия с высоким качеством;
- *созидание* – это способность трансформировать действие-образец в способ творческого самовыражения или преобразования субъектности индивида, способ саморазвития.

Определения способов выполнения действия даны в виде структурных аспектов способностей, хотя и не везде согласуются с их тезаурусом (Волкова, 2018). При этом под способностями мы понимаем свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности (Шадриков, 1994).

Рассмотрим применение типовых способов к учебному действию на примере первой стадии становления субъектности – *субъект-цели* (мотивации). Так, первый способ, с которого начинается формирование этой стадии субъектности, должен заключаться в целесолагании, в котором мотивация к выполнению учебного действия

конкретизируется в постановке и формулировании цели учебного действия.

Второй способ представляет собой *наблюдение* в стадии субъекта-цели (мотивации). Он заключается в создании образа формулируемой цели («цель-образ», по В. Д. Шадрикову) (Шадриков, 2009), выделяемый на первом этапе формирования цели-результата.

Третий способ представляет собой *подражание* в стадии субъекта-цели (мотивации). В. Д. Шадриков отмечает влияние социальных факторов на формирование цели (там же). Поскольку формирование цели для субъекта «представляет большие трудности» (там же, с. 499), то для их уменьшения обучающиеся, чаще всего, не прибегают к копированию чужих действий.

Четвертый способ представляет собой *ученичество* в стадии субъекта-цели (мотивации), когда обучающийся пытается самостоятельно, хотя и с подсказкой со стороны, сформулировать цель-достижение, по Шадрикову (там же, с. 502).

Пятый способ представляет собой *критика* в стадии субъекта-цели (мотивации). Шадриков отмечает, что обучающийся при формулировании цели-достижения определяется с критериями по уровню достижения и его способам. Следовательно, имея собственную систему критериев и находясь в социальном окружении, он видит отклонения критериев других обучающихся от собственных. Так реализуется пятый способ критика в стадии субъекта-цели (мотивации).

Шестой способ представляет собой *мастерство* в стадии субъекта-цели (мотивации), выражающийся в том, что наличие опыта постановки цели и принятия субъектном «нормативной цели» (там же, с. 503). Эти характеристики фиксируются субъектом как эталонные и выступают в роли критериев, по которым будет проходить принятие решения о достижении цели деятельности не только в целом, но по каждому отдельному действию.

Наконец, седьмой способ представляет собой *созидание* в стадии субъекта-цели (мотивации), представляющий ориентацию в уровне достижений «на свои личные показатели (их рост от знания к знанию)» (там же, с. 502).

Таким образом, в приведенном примере использования фрактального принципа при описании первой стадии субъекта-цели (мотивации) показано, что самоподобие стадий становления субъектности конгруэнтно способам выполнения действия и не противоречит теории системогенеза деятельности Шадрикова (там же). При этом некоторые способы выполнения действий («подражание», «критика», «ученичество») уточняют и конкретизируют становление цели учебных действий в онтологическом плане. По аналогии с приведен-

ным примером первой стадии становления субъектности учебных действий можно рассмотреть применение принципа фрактальности и к остальным шести стадиям субъектности.

Эмпирическая проверка применения принципа фрактальности для изучения отдельных стадий субъектности

Для эмпирической проверки правомерности использования принципа фрактальности для изучения способностей (как способов выполнения действия) в контексте становления стадий субъектности, используя в качестве единицы анализа экопсихологическую модель становления субъектности, было проведено пилотажное исследование. Выборка составила 122 студента второго курса очной формы обучения инженерной направленности, которая по случайному принципу была разделена на две: экспериментальную группу — 64 человека, из них 28 юношей, и контрольную группу — 58 человек, из них 25 юношей. В экспериментальной группе в течение одного семестра (17 недель) проходили занятия, направленные на развитие у студентов стадии субъектности «критик», в ходе реализации специально разработанной программы. Диагностировались стадии становления субъектности и экопсихологические типы взаимодействия как процессуальная единица анализа. Диагностический срез осуществлялся дважды: до реализации формирующей программы и после ее окончания.

Регрессионный анализ показал, что стадия становления субъектности «критик» имеет статистически значимые изменения в ходе формирующего эксперимента при субъект-объектном типе взаимодействия ($\beta = 0,50$, $R^2 = 0,082$) и при субъект-совместном типе взаимодействия ($\beta = -0,57$, $R^2 = 0,136$). Знак минус коэффициента бета при субъект-совместном типе взаимодействия означает, что между взаимодействующими студентами преобладает действие механизма развития — идентификация.

Дело в том, что способы выполнения учебных действий образуют систему, в которой представлены в некоторой пропорции каждый из способов и представляющую подсистему относительно системы стадий становления субъектности. Между ними существует взаимная связь, которая, с одной стороны, имеет влияние системы стадий становления субъектности на систему способов выполнения действий, а с другой — система способов выполнения действий, как подсистема, оказывает воздействие на систему стадий становления субъектности как надсистему. При этом особенностью предлагаемого подхода является рассмотрение каждой стадии становления субъек-

ектности не отдельно друг от друга, а связанных между собой в системе, обладающую целостностью как интегральной характеристикой. Хотя каждая отдельная стадия субъектности, исходя из принципа фрактальности, состоит из совокупности инвариантных конструктов.

В результате экспериментальных исследований системы стадий становления субъектности на выборках студентов различных курсов и направлений обучения получены частично многомерные структуры стадий субъектности. Вероятнее всего, одна из возможных причин частичного доказательства гипотезы кроется в генезисе цели учебной деятельности, а именно в ее вариативности. «В процессе индивидуализации нормативной цели ученик определяется в поле учебных предметов, в уровне достижений по отдельным предметам и в способах деятельности. Сначала ученик выделяет те параметры учебной деятельности, которые представляют для него больший личностный смысл. Выбор этот производится, прежде всего, в пространстве основных параметров: каково должно быть содержание образования, каков должен быть уровень учебных достижений, каков способ достижения субъективной цели» (Шадриков, 2009, с. 501). Более того, как отмечает Шадриков, в ряде случаев успешной оказывается стратегия с постоянной сменой приоритетов по отдельным параметрам результатов. Именно поэтому в зависимости от курса и направления обучения нами были получены гетерогенные структуры стадий становления субъектности, зависящие от внутренних и внешних факторов (Капцов, Колесникова, 2019). Возможно, что структура стадий становления субъектности является многомерной и требует исследований в этом направлении.

Заключение

Использование экопсихологической модели становления субъектности в качестве теоретического конструкта дает возможность поставить проблему развития способности в континууме «способность как возможность индивида стать субъектом действия — способность как индивидуальный способ выполнения конкретного действия». В свою очередь, это позволяет представить развитие способности как формирование способа выполнения учебного действия на каждой стадии становления субъектности. В соответствии с принципом фрактальности, это означает, что экопсихологическая модель становления субъектности может применяться в качестве концептуальной единицы для инвариантного описания как становления субъектности в целом, так и становления каждой стадии субъектности в виде определенного способа выполнения учебного действия.

Исходя из этого и опираясь на данные по системогенезу деятельности (В. Д. Шадриков), произведена концептуализация первой стадии становления субъектности, на которой происходит формирование способности индивида быть субъектом-цели (мотивации) учебного действия по освоению действия-образца. При этом уточнены такие способы выполнения учебных действий, как «подражание», «критика», «ученичество». В эмпирическом плане в пилотажном исследовании получено частичное подтверждение правомерности такой концептуализации развития способностей в контексте становления субъектности. В дальнейшем планируется продолжение эмпирической верификации применения принципа фрактальности для изучения способностей в контексте экопсихологической модели.

Литература

- Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Молчанов С. В., Салмина Н. Г.* Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. № 1. С. 104–110.
- Волкова Е. В.* Вопросы определения и измерения специальных способностей // Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 482–507.
- Капцов А. В., Колесникова Е. И.* Взаимосвязь внешних и внутренних факторов со стадиями становления субъектности обучающихся // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. «Психология». 2019. № 1 (25). С. 53–73.
- Насибуллов К. И.* Фрактальная теория в социогуманитарных исследованиях религии: о новых возможностях изучения «процессуальной» логики в арабо-мусульманской картине мира (по А. В. Смирнову) // Исламские исследования. 2019. № 12 (4). С. 1107–1130.
- Панов В. И.* Психодидактический подход: истоки и перспективы // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. научн. статей / Сост. Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова; отв. ред. Н. А. Борисенко. М.: Мнемозина. 2019. С. 30–43.
- Петряков Л. Д.* Методологические перспективы фрактальной семантики // Известия вузов. Сер. «Гуманитарные науки». 2017. № 8 (2). С. 148–153.
- Пьянкова С. Д.* Когнитивное развитие и самоорганизация // Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма / Сост. Н. И. Чуприкова. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 103–115.

Тарасенко В. В. Метафизика фрактала. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000254> (дата обращения: 05.05.2020).

Устин П. Н., Попов Л. М., Насибуллов К. И. Проблема психологии конструирования и самоконструирования современных сообществ // Материалы съезда Российского психологического общества / Сост. Л. В. Артишева; под ред. А. О. Прохорова, Л. М. Попова, Л. Ф. Баяновой и др. Казань: Изд-во Казан. ун-та. 2017. Т. 2. С. 447–448.

Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994.

Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности. Введение в психологию. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

The development of ability as a stage in the formation of agency (in the context of the principle of fractality)

A. V. Kaptsov, V. I. Panov

The article examines the eco-psychological model of the formation of subjectivity, which consists of seven stages, which are gradually formed in the interactions of the student with the teacher. According to this model and the principle of fractality (self-similarity), the development of the individual's abilities occurs in the process of the formation of agency as an open system. Using data on the systemogenesis of activity (V. D. Shadrikov), it is shown that the principle of fractality is applied to the development of the first stage of the formation of agency, at which the formation of an individual's ability to be the subject-goal (motivation) of educational actions is formed ontologically. At the same time, such methods of performing educational activities as "imitation", "criticism" and "apprenticeship" were clarified. In a pilot study (second-year students, N = 122), a partial confirmation of the legitimacy of using the fractality principle to conceptualize the development of abilities as the formation of agency is obtained. In theoretical terms, the principle of fractality allows us to show that, as a theoretical construct, the ecopsychological model of the formation of agency is invariant to the formation of agency as a whole and to the formation of each stage of agency separately.

Keywords: ecopsychological model of the formation of agency, stages, abilities, development, fractality principle, educational action, methods of action.

Способность мышления как ресурсная основа профессионализации субъекта

М. М. Кашипов

Статья посвящена рассмотрению способности мышления в качестве ресурсной основы профессионализации субъекта. Описаны основные ресурсные характеристики профессионализации мышления субъекта (модальность, длительность, интенсивность, полярность), предпосылки их возникновения и частота актуализации в различных ситуациях профессиональной деятельности. Предпринята попытка обосновать надситуативное мышление как основной инструмент вхождения в «третий мир», в котором происходит взаимодействие внутреннего мира человека с внешним, окружающим его миром. Проанализирована со-бытийность, возникающая в ходе данного взаимодействия. Обоснованы результаты, характеризующие состав событийно-когнитивных компонентов профессионализации, их структуру и функции. Установлены общие и специфические характеристики событийно-когнитивных компонентов профессионализации по сравнению с показателями других классификационных групп (рефлексивными, мотивационными, эмоциональными, волевыми и др.). Создана возможность разработки принципов их систематизации.

Ключевые слова: способность, мышление, ресурс, профессионализация, субъект, надситуативное мышление.

В. Д. Шадриков в книге «Мысль и познание» подчеркивает: «...в нашем понимании способность мышления и есть порождение мысли. Мышление есть процесс порождения мысли. И эта способность мышления и будет характеризовать ум» (Шадриков, 2014, с. 40–41). Способ мышления будет определяться природой мыслительного процесса (там же, с. 25). «*В суждении проявляется мышление, основой которого является мысль. Иными словами, мышление, с одной стороны,*

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00102а.

есть процесс порождения мыслей и, с другой стороны, мышление протекает в мыслях» (курсив – В. Ш.) (там же, с. 40). Процесс мышления есть процесс порождения мыслей и использования их при решении задач, стоящих перед субъектом (там же, с. 47). Согласно Шадрикову, содержанием мышления является проблемная ситуация (задача), а результатом – разрешение проблемной ситуации. Отметим, что проблемная ситуация может относиться к реализации той или иной психической функции либо организации деятельности и поведения (там же, с. 57).

В концепции В. Н. Дружинина когнитивный ресурс – это, прежде всего, количественная характеристика когнитивной системы человека, предполагающая наличие определенной величины, от которой и зависит точность репрезентации условий задачи, а следовательно, и «качество» решения. Автором установлено, что высокий уровень интеллекта характеризуется отсутствием связи с креативностью, а средний уровень – положительной связью с креативностью. Дружинин рассматривает креативность как относительно независимый фактор одаренности, проявляющийся в общей способности к творчеству, характеризующий личность в целом и проявляющийся в разных сферах активности. Знание ресурсов субъекта позволяет адекватно и целенаправленно влиять на развитие мобилизационных способностей. Наличием ситуативного свободного когнитивного ресурса обусловлена успешность решения большинства задач на продуктивное мышление, поскольку благодаря ресурсу субъект способен выйти за пределы поля задачи, посмотреть на нее со стороны, превратить когнитивные константы в переменные или ввести новое дополнительное измерение в когнитивное пространство (Дружинин, 2001).

Особое значение для формирования индивидуального ментального ресурса имеет, по мнению М. А. Холодной, «кристаллизация» опыта, благодаря которой происходит формирование интенциональных ментальных структур: убеждений, верований, умонастроений. Они ориентируют субъекта на ту область предметной действительности, которая в максимальной мере соответствует его интеллектуальному потенциалу. Важным для творчества является метакогнитивный опыт, способствующий осуществлению рефлексии, планированию, оцениванию разных аспектов работы собственного ума. Ментальный ресурс актуализируется в трудной ситуации и играет важную роль по отношению к интеллектуальной продуктивности, при этом понятийное мышление (понятийный опыт) выступает в качестве интегрирующего фактора ментального ресурса (Холодная, 2019).

Ресурс характеризуется, утверждает В. А. Толочек, множеством актуальных и потенциальных качеств (свойств, состояний, процес-

сов) субъекта и взаимодействующих с ним субъектов, условий среды. Им также сформулирована проблема динамики актуализации ресурсов субъектом на протяжении профессиональной карьеры. Такое видение сразу же заостряет ряд сопряженных вопросов (отличие феномена «ресурсы» от других психических феноменов; равноценность разных видов ресурсов для разных людей; связь меры актуализации человеком ресурсов разных видов и его социальной успешности; оценка параметров или меры актуализации ресурсов и др.) (Толочек, 2017).

Основа когнитивного развития субъекта заключается в способности мышления извлекать из возникшего состояния полезные для собственного развития ресурсы. Поскольку профессиональное мышление (ПМ) является познавательным процессом поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявления внешне не заданных свойств познаваемой и преобразуемой действительности в условиях профессиональной деятельности субъекта, то представляется целесообразным выделение следующих характеристик ПМ.

- Динамичность мыслительных действий (системность, сила).
- Предметность (определяет содержание и направленность процессов мышления).
- Инновационность (изменение способа мышления позволяет по-иному взглянуть на привычное выполнение профессиональной деятельности).
- Ресурсность процессов, состояний и интеллектуальных качеств субъекта мыслительной деятельности.
- Событийность (способность мышления: а) прогнозировать развитие познаваемой ситуации; б) обдумывать возможность трансформации ее в событие; в) осмысливать возникающие в ходе проживания события профессиональные и личностные новообразования; г) преобразовывать условия, затрудняющие выполнение профессиональной деятельности, в средства ее дальнейшей оптимизации).

Данные характеристики ПМ условно можно представить в виде матрицы, включающей в себя проявления профессиональной эффективности: сравнительный анализ типичного, шаблонного и творческого способа разрешения познаваемой проблемы; разработка эффективной стратегии оптимального разрешения проблемы, позволяющей удовлетворять значимые потребности субъекта в профессиональной сфере. Эффективность ресурсности профессионализации зависит от способов осмысления и переработки человеком пережитого опыта.

На основании выделенных характеристик в качестве профессионально одаренного субъекта можно рассматривать такого специалиста, который соответствует всем трем основным параметрам (высокие показатели профессионального развития, выдающиеся способности, креативность). И если уровень развития одного из параметров не пропорционально соответствует остальным, то такой специалист с меньшей вероятностью становится творчески одаренным. Важно отметить, что проблема поиска секретов профессионализации мышления может быть в определенной мере решена в случае нахождения его ресурсов, одним из которых является принятие и реализация идей, разработанных в области понимания «третьего мира».

В процессе поиска ответа на вопрос: Что дает субъекту вхождение в «третий мир»? – можно отметить следующее: во-первых, обеспечивается успешность усвоения профессиональных норм, правил, требований, предписаний, рекомендаций; во-вторых, происходит овладение «секретами» профессионального мастерства; в-третьих, по мере успешного осуществления нормативного способа выполнения профессиональных обязанностей у специалиста формируется индивидуальный стиль творческой мыслительной деятельности. Одним из средств анализа взаимодействия внутреннего и внешнего мира служит осмысление и понимание отношений. Оптимальное профессиональное разрешение возникших затруднений проявляется в открытости и гибкости осмысления (нахождения новых смыслов) субъектом и способствует установлению связи внутренней жизни субъекта с «третьим миром» (Поппер, 2004), субъективно-объективной реальностью (Васильев, 2018). Как отмечает В. В. Знаков, «мир человека состоит не из объектов, а из событий» (Знаков, 2016, с. 48).

Сегодня мир, утверждает И. Р. Пригожин, который мы видим снаружи, и мир, который мы ощущаем внутри, сближаются. Это сближение двух миров, вероятно, одно из наиболее важных культурных событий нашего века (Пригожин, 2005). В. И. Слободчиков, описывая феномен со-бытийности, определяет авторскую позицию субъекта и подчеркивает ее важное значение, ценность. Им предпринята попытка интегрировать «внешнее» и «внутреннее», в частности, он составил периодизацию с учетом «внешнего» и внутреннего» и выделил пять ступеней развития человека как субъекта собственного поведения и психики (Слободчиков, 1986).

В. Д. Шадриковым и В. А. Мазилковым разработано новое понимание предмета психологии, в котором центральное место занимает конструкт «внутреннего мира человека» (Общая психология, 2015). Благодаря такому подходу в значительной мере преодолен функционализм психологии. Поэтому отдельные функции и личностные ка-

чества гармонично соотносятся в рамках внутреннего мира, опосредующего взаимодействие человека с внешним миром. Актуализация и реализация потенциала возможностей субъекта проходит в рамках взаимодействия с окружающим его многомерным миром.

О соотношении двух миров задумываются не только ученые. Театр, по мнению Т. Е. Самойловой (исполнительница главной роли в к/ф «Анна Каренина»), – это не зрители, театр – это не актеры, театр – это то взаимодействие, которое возникает между ними. Ю. А. Смирнова описывает способность человека, который, находясь в тяжелейшей ситуации, как бы воспаряет над ней и отсюда каким-то нездешним, надмирным зрением видит – жизнь, ресурс, силу, опору, позволяющую удержаться над бездной (Психологическая газета, 27 января 2020).

Основным психологическим инструментом «вхождения» в «третий мир» служит, на наш взгляд, надситуативное мышление. При движении от ситуативного к надситуативному типу мышления акты решения ситуаций характеризуются направленностью субъекта на саморазвитие, творчество. Происходит осмысление (нахождение смыслов) ситуации в общем виде, а также и в контексте выполняемой деятельности. Осознание, каким образом воспринимается и осмысливается познаваемая ситуация, способствует обобщению мыслей, необходимых для оптимального познания и конструктивного преобразования ситуации.

Возможности надситуативного мышления проявляются в многофункциональности, а также в стереоскопичности, объективности восприятия, адекватного осмысления и понимания сущности возникающих затруднений. Выход за пределы познаваемой ситуации способствует оперативному установлению причинно-следственных связей, отделению повода от причины, прогнозированию следствия и последствия, возникновение которых возможно в процессе осуществления определенных действий.

Творческое мышление служит ресурсной основой профессионализации субъекта, поскольку при переходе с ситуативного на надситуативный уровень обнаружения проблемности происходит уменьшение обращений за внешней помощью, начинают преобладать способы самопомощи. В проведенных нами исследованиях (Кашапов, 2000; Кашапов, Пошехонова, 2017) установлено, что готовность к действиям в критической ситуации направлено на активизацию личностных ресурсов и включает в себя осознание ситуации, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов безопасных действий в сложившейся ситуации. Продуктивное понимание позволяет осмысливать и находить внутренние и внешние

ресурсы в условиях межличностного взаимодействия. Если для субъекта содержание понимаемой им информации незначимо, то применение стратегий и приемов осмысления ситуации может быть подчинено вычленению признаков и связей, иррелевантных его системе ценностей. Поэтому важно учитывать в процессе понимания познаваемой ситуации признаки и причинно-следственные связи, наиболее значимые с точки зрения той области знания и сферы профессиональной деятельности, к которым данная ситуация относится.

Благодаря продуктивному пониманию происходит включение в структуру опыта субъекта новой информации, которая становится сплавом знаний, эмоций и мотивов. Данный сплав обеспечивает возникновение базовых характеристик конструктивной событийности, которые осуществляют позитивное переструктурирование внутреннего мира человека, способствующее изменению приоритетов; формированию иного видения происходящего в условиях конкретной ситуации. Вследствие этого происходит дифференциация и возникновение новых ценностей и смыслов. Конструктивный формат понимания содержания ситуации, новый взгляд на нее позволяют расширить рамки осмысления ситуации. Такая способность мышления лежит в основе реализации надситуативного подхода к разрешению возникших противоречий, в том числе и конфликтного содержания.

Важной составляющей творческого мышления, позволяющего очевидное поражение обернуть в реальную победу, является событийное мышление, которое проявляется в последовательном выявлении и осмыслении логически вытекающих друг из друга явлений (событий); твердо установленных фактов, относительно легко поддающихся суммированию или квантификации. Примером такого мышления может быть выстраивание в контексте анализа события логической цепочки следующих суждений относительно генезиса конфликтной ситуации: причина → повод → конфликт → следствие → последствие. Такой подход позволяет рассматривать профессионализацию субъекта как последовательную цепь причинно-следственных событий.

Заключение

Анализ результатов проведенных исследований позволил представить феноменологические описания событийно-когнитивных компонентов профессионализации педагогов, врачей, спортсменов. Выявлены мыслительные действия, посредством которых выражается событийность мышления. Верифицировано предположение о том,

что ситуационные факторы играют роль предиктора и определяют вариативность проявления надситуационных факторов, которые детерминируют трансформацию ситуации в событие. Событийность мышления характеризуется умением проектировать ситуацию, ориентированную на развитие личности. Обосновано, что проектирование развивающих ситуаций возможно посредством ненавязчивого установления определенных правил, согласованных с остальными параметрами ситуации. Изменяя один элемент ситуации, наставник может управлять течением, динамикой сконструированной ситуации в целом. Именно в этом случае ситуация трансформируется в событие.

Таким образом, в результате исследования динамики событийно-когнитивных компонентов профессионализации выявлены закономерности их изменений в процессе решения познавательных задач и проблемных ситуаций, а также установлены отношения между компонентами профессионализации в процессе деятельности, описана структура взаимоотношений с профессионально важными качествами личности в целом. Специфика деятельности субъекта отражена в интеркорреляциях основных компонентов профессионализации. Исследовано влияние субъектно-личностных свойств на частоту проявлений, их интенсивность и связи различных составляющих событийно-когнитивных компонентов профессионализации субъекта. Выявлены типичные особенности событийно-когнитивных компонентов профессионализации у лиц с разными проявлениями индивидуальных свойств, а также особенности их динамики в различных видах профессиональной деятельности. Следует подчеркнуть, что исследование ресурсности мышления является важной задачей, поскольку в любой деятельности человек использует свои психологические ресурсы, в том числе и ресурсы мышления. В ходе проведенных нами исследований обосновано, что выявление особенностей психологических ресурсов способствует более грамотному их использованию и повышению эффективности деятельности субъекта. Понимание творческих основ ресурсности мышления субъекта профессиональной деятельности связано с выявлением особенностей надситуативного мышления, выступающих в качестве когнитивного ресурса личности, а также с определением типа и стиля мышления, характерного для надситуативности мышления.

Литература

Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон, 2001.

- Васильев И. А.* Проблема отражения и порождения смыслов в мышлении человека // Сибирский психологический журнал. 2018. № 67. С. 27–43.
- Знаков В. В.* Психология понимания мира человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Кашапов М. М.* Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дис. ... доктора психологических наук. М., 2000.
- Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В.* Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал, 2017. Т. 38. № 3. С. 57–65.
- Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев; под ред. В. Д. Шадрикова. М.: Юрайт, 2015.
- Поппер К.* Предположения и опровержения. Рост научного знания / Пер с английского. М., 2004.
- Пригожин И.* Определено ли будущее. Ижевск: ИКИ, 2005.
- Слободчиков В. И.* Проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 14–22.
- Толочек В. А.* Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 3-е изд., дополн. и перераб. М.: Юрайт, 2019.
- Шадриков В. Д.* Мысль и познание. М.: Логос, 2014.

The ability to think as a resource basis for the subject's professionalization

М. М. Kashaпов

The article is devoted to the consideration of the ability to think as a resource basis for the professionalization of the subject. The main resource characteristics of professionalization of the subject's thinking (modality, duration, intensity, polarity), prerequisites for their occurrence and frequency of actualization in various situations of professional activity are described. An attempt is made to justify suprasituational thinking as the main tool for entering into the "third world", in which the inner world of a person interacts with the external world surrounding him. The co-existence arising in the course of this interaction is analyzed. The results describing the composition of eventful-cognitive components of professionalization, their structure and functions are substantiated. General and specific characteristics of eventful-

cognitive components of professionalization are established in comparison with indicators of other classification groups (reflexive, motivational, emotional, volitional etc.). An opportunity has been obtained to develop principles for their systematization.

Keywords: ability, thinking, resource, professionalization, subject, suprasituational thinking.

Саморазвитие личности и психология способностей

А. Н. Лебедев

Способности человека напрямую связаны с феноменом его саморазвития. С нашей точки зрения, социализация не формирует личность, а лишь предоставляет материал для ее саморазвития. В соответствии с данной концепцией, выдающаяся личность — это всегда саморазвитие, а не результат врожденных способностей или социального влияния. Некоторые существующие стереотипы заставляют исследователей ограничиваться рамками личностной проблематики, не выходя в область психических процессов, в частности, в сферу рефлексивно-критического мышления. Однако есть все эмпирические и теоретические основания полагать, что личность с низким уровнем рефлексивно-критического мышления не способна к саморазвитию. Выбор в субъективно равнозначных условиях, результаты которого не могут быть предсказаны заранее, требует развитого рефлексивно-критического мышления. Такой выбор может рассматриваться в качестве важного элемента психологического механизма саморазвития личности. Поэтому рефлексивно-критическое мышление, определяющее саморазвитие личности, должно изучаться не только как логический, но и как логико-стохастический процесс.

Ключевые слова: личность, саморазвитие, самоорганизация, самодетерминация, способности, синергетика, рефлексивное мышление, критическое мышление, неопределенность, аффект неопределенности.

В настоящее время всё более очевидно, что способности человека напрямую связаны с феноменом его саморазвития, хотя до недавнего времени многие психологи полагали, что человек — это некое «биосоциальное существо», изменение и развитие которого определяется лишь соотношением врожденных биологических и социальных факторов. В настоящее время в психологической литературе

Исследование подготовлено по Госзаданию № 0159-2020-003.

также встречаются утверждения, что именно социализация, то есть усвоение социокультурного опыта, формирует человека как личность. При этом работе человека над собой авторы часто не уделяют должного внимания.

С нашей точки зрения, социализация не формирует личность, а лишь предоставляет материал для ее саморазвития, поэтому понятие личности следует связывать с понятием саморазвития в большей степени, чем с понятием социализации. В соответствии с данной концепцией, выдающаяся личность – это всегда продукт саморазвития, а не врожденных способностей или социального влияния. Эта точка зрения основана на идеях целого ряда отечественных и зарубежных психологов, в частности, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Анцыферовой, В.Н. Дружинина и др.

Так, например, идея понимания механизмов саморазвития С.Л. Рубинштейном определялась тем, что «внешнее» трансформируется во «внутренне» не непосредственно, а через сформировавшиеся до этого «внутренние условия» (Рубинштейн, 1922). Как утверждала Л.И. Анцыферова, «личность – это субъект своего собственного развития, постоянно находящийся в поиске и построении тех видов деятельностного отношения к миру, в которых могут вполне проявиться и развиваться уникальные потенции конкретного индивида» (Анцыферова, 1981, с. 5).

М.А. Щукина выделяет несколько этапов исследования феномена саморазвития в нашей стране. Так, по ее мнению, современный этап начался на рубеже 1990–2000-х годов. Ему предшествовал период изучения саморазвития как сугубо философской категории в 1920–1960 гг. Отмечается период активного интереса к проблеме саморазвития в 1970–1980 гг., когда наблюдался рост интереса к методикам поддержки саморазвития детей в детских садах и средней школе (Щукина, 2015). В зарубежной психологии проблема саморазвития представлена в тех направлениях и школах, где изучались самосознание, самоактуализация, самооценка, самопрезентация, Я-концепция и аналогичных им (Э. Фромм, Э. Эриксон, Дж. Келли, Г. Олпорт, А. Бандура, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй, Дж. Бьюдженталь и др.).

В процессе саморазвития многие люди демонстрируют существенные (отличающиеся от средних) или выдающиеся достижения. Однако, чтобы выделить саморазвитие как отдельный психологический феномен, у исследователя не должно быть оснований утверждать, что изучаемый им человек обладает какими-либо незаурядными врожденными способностями или длительное время находился в условиях соответствующего социального влияния. По-видимому,

только в этом случае можно говорить о саморазвитии способностей как самостоятельном психологическом феномене.

Практикующие психологи часто обращают внимание на то, что люди с прекрасным генетическим потенциалом, например, обладающие абсолютным музыкальным слухом, великолепной памятью или счетными способностями, в жизни не могут реализовать себя в полной мере и не достигают значительных успехов. И наоборот, те, кто не имеют ярких врожденных способностей, порой находят области, где оказываются первооткрывателями и инициаторами новых направлений в культуре (искусстве, науке, технике и др.). Такие выводы следуют из работ, основанных на исследованиях многочисленных биографий выдающихся людей (Лебедев, 2019 а).

Так, например, ни очевидной наследственной предрасположенности, ни соответствующего стимулирующего и целенаправленно влияющего окружения исследователи не находят у многих выдающихся ученых, писателей, математиков, изобретателей и др. Близкие родственники многих выдающихся ученых (М. В. Ломоносова, Э. Резерфорда, И. П. Павлова, М. Кюри), писателей (Э. М. Ремарка, Э. Хемингуэя), предпринимателей (С. Хонды, Г. Форда), полководцев (Н. Бонапарта), философов (И. Канта), изобретателей (Н. Теслы, Т. Эдисона), математиков (К. Ф. Гаусса, И. Ньютона) и др., были достаточно заурядными людьми, не имеющими хорошего образования и значительных социальных достижений.

Сами выдающиеся личности во многих случаях не имели соответствующей социальной среды, которая бы выступала очевидным стимулом к их упорному труду и достижениям. Более того, исследователи нередко отмечают, что многие из них зачастую достигали успеха не под влиянием действующего социального окружения, а вопреки ему, как бы доказывая, что они «не желают иметь ничего общего с этим косным и заурядным социальным окружением». Очевидно, что объяснить такое «дистинктивное» поведение можно лишь некими недостаточно изученными механизмами саморазвития личности (Лебедев, 2006).

Для такой точки зрения есть основания, поскольку все известные на сегодняшний день «технологии» обучения, воспитания и формирования «выдающихся личностей» не дают однозначного высокого результата. По-прежнему у практиков нет четкого представления не только о том, как сформировать некую гениальную личность, но даже о том, как развить у конкретного человека незаурядные способности без его «собственного участия».

Многие исследователи-биографы, изучающие жизненный путь выдающихся людей, анализируя дневники, письма, высказывания

и пр., отмечают их глубокую умственную работу над тем, чем они занимались, а также над своим собственным мышлением и поведением, что, например, было сделано Б. М. Тепловым в работе «Ум полководца», где он подробно рассмотрел личность Наполеона. Эти материалы доказывают, что выдающиеся достижения связаны с мощной рефлексивной деятельностью любого незаурядного человека, то есть понятие личности нельзя рассматривать вне понятия рефлексивно-го, или рефлексивно-критического мышления.

К сожалению, некоторые существующие сегодня стереотипы, выдаваемые за устойчивые методологические принципы, заставляют многих исследователей ограничиваться рамками личностной проблематики, не выходя в область психических процессов, в частности, в сферу рефлексивно-критического мышления. Однако такие жесткие рамки, по нашему мнению, являются препятствием, которое не дает возможности понять и по достоинству оценить тезис о том, что выдающаяся личность и рефлексивно-критическое мышление — феномены одной природы. То есть проблемы изучения психологических механизмов саморазвития нельзя решать, двигаясь только в русле личностной проблематики и не проникая на территорию психических процессов.

Можно выделить как методологические, так и теоретические проблемы, которые возникают при изучении психологических механизмов саморазвития личности. Одной из таких методологических проблем становится неэффективность принципа каузального детерминизма по отношению к феномену саморазвития личности и необходимость разработки синергетических моделей.

В рамках синергетики, рассматривая механизмы самоорганизации и саморазвития, ее основатель Г. Хакен утверждал, что они изоморфны для любых объектов, к которым применимо понятие системы. В частности, он доказывал, что личность является «открытой системой», поэтому она и способна к самоорганизации и саморазвитию. Механизм саморазвития, по Хакену, представляет собой результат своеобразного «организованного хаоса», в условиях которого могут возникать устойчивые явления, вызванные переходом открытой системы на более высокий уровень организации. В соответствии с концепцией Хакена, к личности как объекту исследования здесь могут быть применены такие понятия синергетики, как система, аттрактор, диссипативность, точка бифуркации и др. (Хакен, 2003).

В соответствии с синергетикой саморазвитие происходит под влиянием очень незначительных случайных факторов, поэтому какой именно будет саморазвивающаяся личность через некоторое заданное время, заранее предсказать невозможно. Предположение о зна-

чительной роли неопределенности и случайности в саморазвитии личности имеет основания. Действительно, если этот фактор не играет существенной роли в процессе саморазвития человека, и данный процесс строго детерминирован, почему до сих пор наука не может гарантировать практике, например, возможность массового формирования социально ориентированных личностей? Почему в процессе жизни личность часто меняет свою направленность и заранее однозначно предсказать, что будет представлять собой конкретный ребенок или подросток в зрелом возрасте, чаще всего невозможно?

В нашей стране синергетические модели саморазвития и самоорганизации достаточно популярны в сферах, далеких от психологии. Хотя некоторые психологи неоднократно поднимали эту тему, данный подход до сих пор не нашел широкого распространения в отечественной науке. Тем не менее, есть основания для разработки именно таких моделей, где саморазвитие понимается как самоорганизация, а направленность саморазвития имеет вероятностную природу и в значительной степени оказывается случайной и не всегда предсказуемой.

Вторая методологическая проблема состоит в том, что отечественная психология в прошлом веке формировалась на основе марксистско-ленинской философии, которая фактически устанавливала однозначную и прямую связь между любым развитием (саморазвитием) и прогрессом. В этом случае развитие практически всегда рассматривалось как движение от «простого к сложному и от низшего к высшему». Оно находило обоснование благодаря огромному количеству работ в области диалектического и исторического материализма.

Однако, как показывает опыт и эмпирические исследования, развитие не обязательно оказывается прогрессивным. То есть со временем человек может меняться как в позитивную, так и негативную сторону. Более того, формирование профессиональных способностей и накопление навыков часто сопровождается тем, что личность существенно деградирует в профессиональном и даже нравственном плане, предпочитая, например, финансовое благополучие интересам развития общества.

По нашему мнению, в настоящее время можно выделить несколько методологических подходов и соответствующих им теорий, объясняющих саморазвитие личности. Одна из них — это теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, которую относят к позитивной психологии (Deci, Ryan, 2008). Авторы теории утверждают наличие у человека неких врожденных потребностей, обеспечивающих самодетерминацию личности. Среди этих потребностей называют потребности: в автономии, компетентности и связи с другими людьми

ми. Предполагается, что когда удовлетворены базовые потребности, то повышается уровень субъективного благополучия и жизненных сил человека. Именно это и создает условия для саморазвития.

Под автономией авторы понимают ситуацию, когда самооценка человека совпадает с его личными интересами и ценностями. Она обеспечивается отсутствием доминирования и излишнего контроля со стороны социального окружения. Потребность в компетентности находит реализацию в социальной группе, причем в том случае, если социум ставит перед человеком задачи оптимальной сложности и обеспечивает позитивную обратную связь в виде положительной оценки достигнутых результатов. Потребность в единении с окружающими получает удовлетворение при наличии заботы и позитивного отношения социума к личности.

По нашему мнению, теория самодетерминации не дает четкого ответа на ряд важных вопросов. Например, непонятно, какова природа «врожденной» потребности к саморазвитию? Почему у одних людей эта потребность проявляется в полной мере, у других не проявляется вовсе, а третьи демонстрируют не развитие, а деградацию? Почему личность порой демонстрирует значительные достижения без положительного подкрепления со стороны социальной среды, а наоборот, проявляет свои выдающиеся качества при крайне негативном отношении к ней окружающих? И наконец, если саморазвитие каузально детерминировано, то почему до сих пор не удается создать технологию, в соответствии с которой можно стимулировать саморазвитие у любого психически нормального человека?

В соответствии с нашей концепцией, как было сказано выше, значимым фактором саморазвития личности является рефлексивно-критическое мышление, которое в соответствии с принимаемым нами методологическим подходом, целесообразно рассматривать не только как логический, но и как логико-стохастический процесс (Лебедев, 2016).

В этом случае весьма значимым для саморазвития является выбор в субъективно равнозначных условиях, с которым каждый человек сталкивается в жизни многократно и который не является причинно-детерминированным. Практикующие психологи нередко отмечают, что выбор из субъективно равнозначных альтернатив может быть как очень сложным для человека, так и очень простым (в зависимости от значимости ситуации), но при этом последствия такого выбора часто имеют решающее значение для его жизни.

Принимая во внимание, что для большинства людей ситуация субъективно равнозначного выбора не такое уж редкое явление, а механизмы в деталях не изучены, становится понятным, насколько

проблема важна для решения обсуждаемых нами вопросов. Таким образом, именно потому, что в ситуации субъективно равнозначного выбора действует случай, зачастую не удается заранее определить направленность саморазвития конкретного человека. И всякие попытки найти причину выбора такой направленности (позитивной или негативной) оказываются неудачными.

Принимая такие важные решения, как выбор образования, профессии, места работы, партнера по браку и пр. молодой человек часто оказывается в крайне неопределенной ситуации, причем без каких-либо эффективных рекомендаций со стороны. Неопределенность ситуации выбора может вызывать особое психологическое состояние, которое в ряде наших работ было названо «аффектом неопределенности» (Лебедев, 2019а, б).

Состояние аффекта неопределенности оказывается различным в зависимости от значимости случайного выбора для жизни человека. В одних ситуациях аффект неопределенности незначителен, и выбор человек делает свободно без каких-либо существенных эмоциональных затрат. В других ситуациях он становится весьма значительным и может приводить к эмоциональной дезорганизации мышления. Однако последствия такого выбора заранее определить не представляется возможным, поэтому в наиболее сложных случаях человеку приходится прилагать особые рефлексивные усилия для анализа последствий.

Традиционно рефлексивно-критическое мышление рассматривается не только в связи с умением человека подвергать сомнению поступающую к нему информацию, но и оценивать собственные взгляды и убеждения. Есть основания полагать, что личность с низким уровнем такого мышления практически не способна и к саморазвитию.

Понятия рефлексивного и критического мышления часто используются как синонимы, поскольку в настоящее время их специфика детально не выделена. Поэтому можно говорить об особой форме мышления, которое можно в рабочем порядке назвать рефлексивно-критическим. Однако, и в том, и в другом случае, рассматривая способность человека критически мыслить, обычно имеют в виду его отношение не только к поступающей информации, но и к самому себе. В этом случае иногда говорят о так называемом «мышлении о мышлении». Это именно то явление, которое важно рассматривать в связи с проблемой саморазвития личности.

Термин «критическое мышление» в психологии ввел Дж. Дьюи, который также часто использовал термин «рефлексивное мышление». Впервые он появился в 1910 году в книге Дж. Дьюи «Как мы мыслим». Рефлексивное мышление иногда связывают с понятием метасозна-

ния, которое было введено в научную терминологию Д. Флейвеллом в 1976 году и обозначало способность человека не только мыслить, но и осознавать сам факт и процесс мышления. Флейвелл дал определение этому понятию, как совокупности знаний человека об основных особенностях познавательной сферы и способах ее контроля. Отсюда следует, что такая личность не только критически относиться к социальному влиянию, но и к себе. То есть, имея развитое рефлексивное мышление, человек может волевым путем развивать себя и формировать в себе необходимые ему качества.

Рефлексивно-критическое мышление связано и с эмоциональными переживаниями, например, с процессами морально-нравственной регуляции. Р. Пол предложил различать так называемое слабое и сильное критическое мышление. По мнению автора, слабое критическое мышление – это мышление интеллектуала с высоким уровнем профессионализма, но с мотивацией, направленной на решение задач личного благополучия. Высокое критическое мышление – это социально-ориентированное мышление. В этом случае одной из наиболее важных характеристик рефлексивно-критического мышления может быть способность человека допускать и признавать иные точки зрения, не совпадающие с его собственной.

Таким образом, факт выбора в субъективно равнозначных условиях предполагает анализ результатов выбора, которые не могут быть предсказаны заранее. Это требует развитого рефлексивно-критического мышления, а значит, может рассматриваться в качестве важного элемента психологического механизма саморазвития личности. Феномен относительно случайного выбора позволяет задать вопрос о том, что является материалом для рефлексии и, следовательно, источником непредсказуемой новизны в формировании личностной направленности. Данный подход предполагает анализ ситуаций равнозначного выбора, когда ценность и последствия поступка не ясны субъекту, и он не может однозначно предсказать результат своего выбора. Поэтому рефлексивно-критическое мышление, определяющее саморазвитие личности, должно рассматриваться не только как логический, но и как логико-стохастический процесс (Лебедев, 2016).

Литература

- Анцыферова Л. И.* К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности / Ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1981. С. 3–19.
- Лебедев А. Н.* Исследование психологических механизмов саморазвития личности в рамках системного подхода // Методология,

теория, история психологии личности / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Никитина, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019а. С. 31–37.

Лебедев А. Н. Саморазвитие личности в условиях психологически поляризованного общества // Ярославский педагогический вестник. 2019б. № 4 (109). С. 117–124. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2019_4/18.pdf (дата обращения: 15.05.2020).

Лебедев А. Н. Логико-стохастические задачи в нейромаркетинге // Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 4. URL: <http://soc-econom-psychology.ru/engine/documents/document281.pdf> (дата обращения: 11.10.2017).

Лебедев А. Н. Проблемы изучения дистинктивного поведения в социодинамических системах // Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 125–141.

Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. 2. Одесса, 1922. С. 148–154.

Шукина М. А. Психология саморазвития личности. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2015.

Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. Ижевск: ИКИ, 2003.

Deci E., Ryan R. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. V. 49. P. 182–185.

Self-development of personality and psychology of abilities

A. N. Lebedev

Human abilities are directly related to the phenomenon of self-development. From our point of view, socialization does not form a personality, but only provides material for its self-development. According to this concept, an outstanding person is always self-development, but not the result of innate abilities or social influence. However, in order to distinguish self-development as a separate psychological phenomenon, the researcher should not have grounds to assert that the person he is studying has any outstanding innate abilities or has been under the conditions of appropriate social influence for a long time. Some existing stereotypes force researchers to limit themselves to personal issues, not going into the field of mental processes, in particular, in the sphere of reflexive and critical thinking. However, there are all empirical and theoretical grounds to believe that a person with a low level of such thinking is almost not capable of self-development. Developed

reflexive-critical thinking requires a choice in subjectively equivalent conditions, the results of which cannot be predicted in advance. This choice can be considered as an important element of the psychological mechanism of self-development of the individual. Therefore, reflexive-critical thinking, which determines the self-development of the individual, should be studied not only as a logical, but also as a logical-stochastic process.

Keywords: personality, self-development, self-organization, self-determination, abilities, synergetics, reflexive thinking, critical thinking, uncertainty, affect of uncertainty.

Индивидуальность как ресурс готовности к профессиональной деятельности

О. Н. Манолова

В статье представлены к обсуждению некоторые теоретические аспекты проблематики готовности к профессиональной деятельности субъекта труда. Приведены результаты анализа прогрессии компетенций. Обоснована необходимость исследования объекта труда и индивидуальных характеристик готовности субъекта труда к новым условиям профессиональной деятельности.

Ключевые слова: индивидуальность, готовность к профессиональной деятельности, ресурс.

Введение

Новое время определяет человека не только центром социальных, информационных, инновационных преобразований, но и заявляет новый этап проблематики исследования индивидуальности как ресурса готовности к профессиональной деятельности. Динамичное, сложно организованное развитие общества и его производственной сферы предопределяют значимость характеристик индивидуальной готовности к профессиональной деятельности субъекта труда.

С тех пор, когда понятие «готовность» было введено Б. Г. Ананьевым, феномен готовности к профессиональной деятельности находится в фокусе научных интересов психологии, педагогики, социологии, экономики. Накоплен значительный теоретический и практический материал; уточняются содержание, структура, основные параметры готовности субъекта труда к профессиональной деятельности; интра- и интериндивидуальные условия, определяющие параметры готовности.

Исследования, проведенные нами, позволяют подвести некоторые промежуточные итоги, в частности, касающиеся определе-

ния значимых аспектов современного состояния проблематики готовности к профессиональной деятельности субъекта труда, а также особенностей и самоорганизации его индивидуальных ресурсов.

Онтологический аспект

Изменяются сущностные характеристики объекта труда, отдельные виды и формы которого в настоящее время могут быть определены не только как «объект», — диапазон от «субъекта» до «саморазвивающихся полимодальных систем», что предъявляет особые требования как к индивидуальным ресурсам субъекта труда, так и параметрам их мобилизации. Претерпевает изменение также содержание понятия профессия: появляются новые виды профессиональной деятельности, изменяется функционал, компетенции, приемы, задачи, социальный контекст, условия реализации деятельности, расширяется спектр ситуаций, в основе которых — неопределенность. Изменяются требования к функционированию субъекта труда, внося коррективы как во внешнюю предметно-опосредованную, практическую деятельность, так и в организацию познавательных процессов.

Соответственно, представляется актуальной задача уточнения теоретических концептов «профессиональная деятельность», «готовность к профессиональной деятельности субъекта труда» с учетом накопленных данных и результатов исследований.

Профессиографический аспект

Моделирование профессиональных компетенций субъектов труда является одним из важных направлений психологического сопровождения работы с персоналом. Профотбор, ротация, подготовка кадрового резерва и т. п., должны быть основаны на результатах анализа содержания деятельности специалиста, оценки функционального соответствия статусу, должностным полномочиям. Актуальной является также проблема дифференциации, разграничения профессиональных полномочий близких должностей, например, руководителя и его заместителя, специалиста и ведущего специалиста. Такие задачи позволяют решить применение профессиографического метода. В профессиограмме выделяется предмет, цель, содержание и основные результаты труда; представлено целостное описание процесса труда; фиксируются факторы оптимизации деятельности и т. п. Применение профессиографического метода при анализе компетенций позволило объективировать латентные характери-

ки деятельности специалиста, руководителя, определить границы полномочий смежных должностей, проследить динамику содержания каждой компетенции от нижестоящего уровня к вышестоящему, в зависимости от профессиональных задач, условий реализации профессиональной деятельности.

В проведенном исследовании были проанализированы протоколы и результаты дополнительного опроса по четырем уровням должностей экспертов по профессиограммам (всего 32 протокола). По каждой должности на основании анализа штатного расписания, оценки функциональных обязанностей, личных интервью были выделены ключевые показатели эффективности и определены конкретные компетенции. В результате анализа профессиограмм была разработана прогрессия компетенций (таблица 1).

Прогрессия позволяет проследить, как видоизменяется содержание каждой компетенции (когнитивный аспект, репертуар профессиональных задач, навыков) от должности к должности в рамках одного направления (например, кадровой службы). Сквозными компетенциями (представленными на всех уровнях должностей кадровых подразделений) являются шесть компетенций. С повышением

Таблица 1
Прогрессия компетенций в вертикали должностей

Прогрессия компетенций	№ профессиограммы в вертикали должностей			
	1	2	3	4
1 Системно-аналитическая компетентность	+	+	-	-
1 Антикоррупционная компетентность	+	+	+	+
2 Контролирующе-учетная компетентность	+	+	-	-
3 Учетная компетентность	-	-	+	+
4 Организационно-технологическая компетентность	+	+	+	+
5 Работа с документами	+	+	+	+
6 Профильная компетентность	+	+	+	+
7 Межведомственное и внутриведомственное взаимодействие	+	+	+	+
8 Социально-психологическая компетентность	+	+	+	+

Примечание: Профессиограмма 1 – Руководитель отдела; Профессиограмма 2 – Заместитель руководителя; Профессиограмма 3 – Ведущий специалист; Профессиограмма 4 – Специалист.

уровня должности изменяется масштаб организационных мероприятий, численность участников процесса, значение для организации, ответственность должностного лица, когнитивная сложность компетенции, широта, ресурсное обеспечение.

Кроме сквозных компетенций, в прогрессии отмечены компетенции, относящиеся к определенным уровням должностей: *руководители – заместители руководителей; руководители – специалисты, ведущие специалисты – специалисты*. Интерес представляет качественный анализ компетенций. Так, контролирующие-учетная компетенция, представленная на уровнях руководящих должностей, фиксирует не только применение знаний, навыков разработки контрольных мероприятий для подразделений, проведения анализа результатов подготовки и реализации конкретных управленческих решений, осуществления проектов (работы различных комиссий, договорных работ) в соответствии с масштабом и направлением профессиональной деятельности, осуществляемой в рамках должностных полномочий, но и учета собственной нагрузки руководителя. Различие между ведущим специалистом и специалистом заключается в том, что ведущий специалист выполняет больший объем работ, обеспечивает решение более ответственной или более сложной задачи. Применение профессиографического метода в построении прогрессии компетенций позволяет более объективно раскрыть содержание профессиональной деятельности, уточнить требования к образовательным программам.

Методологический аспект

«Готовность к профессиональной деятельности субъекта труда» – это «объемный», динамический, индивидуально детерминированный процесс, который проецируется на плоскости отдельных свойств личности/индивидуальности в виде компетенций, профессионально важных качеств, в то время как «невидимыми», неучтенными являются и другие ресурсы личности, в том числе, ментальные. Имеет место необходимость совершенствования методологии регистрации ментальных ресурсов и других характеристик готовности к профессиональной деятельности субъекта труда; обоснования непротиворечивой полимодальной системы измерительных конструкторов. Важной представляется разработка программ развития и совершенствования определенных, профессионально важных ресурсов или их параметров, актуален поиск и внедрение новых активных образовательных форм с учетом индивидуальных особенностей субъекта труда.

Технологический аспект

Разработка и использование психометрически корректных технологий оценки индивидуальных ресурсов готовности к профессиональной деятельности предполагает использование не только традиционного тестового стимульного материала, но и современного инновационного инструментария (биометрических и нейрометрических методов, VR-технологий), применения аудио-визуальных, полимодальных, комплексных методик, новейшего программного обеспечения.

Когнитивный аспект

Исследуя «внутреннюю картину» готовности к профессиональной деятельности, необходимо учитывать тот факт, что постоянно возрастающая сложность объектов труда, определенных видов профессиональной деятельности, требований к освоению профессии, предполагают функционирование субъекта труда (человека), на пределе когнитивных возможностей, что, в свою очередь, определяет направление исследования компенсаторных ресурсов индивидуальности.

Индивидуально-психологический аспект

Исследования ресурса как многомерного психического феномена представлены в работах Д. А. Леонтьева, М. А. Холодной, В. Н. Дружинина, Е. А. Сергиенко и других авторов. Когнитивные, эмоциональные и волевые способности (Е. А. Сергиенко), устойчивость, саморегуляция, инструментальные ресурсы (Д. А. Леонтьев), черты личности (Е. А. Климов, В. А. Бодров, В. А. Пономаренко), закрепившиеся в индивидуальном опыте способы реагирования, стилевые характеристики (В. А. Толочек) определяют не только готовность субъекта труда к профессиональной деятельности, но и его состоятельность в профессии.

Научно-дисциплинарный аспект

Исследование проблемы индивидуальных ресурсов готовности к профессиональной деятельности принципиально возможно в условиях интеграции областей знания. В современной зарубежной и отечественной психологии широко представлена проблема интра- и интериндивидуальных ресурсов человека. Речь идет о сущностных характеристиках индивидуальных ресурсов (Д. А. Леонтьев), разработаны понятия «когнитивный ресурс» (В. Н. Дружинин, Н. Б. Горюнова),

«интеллектуальный ресурс» (М. А. Холодная), функциональные ресурсы (В. И. Моросанова, В. А. Толочек), профессиональные ценности как личностный ресурс (В. А. Бодров, Т. П. Зинченко).

В психологических концепциях индивидуальные ресурсы включают когнитивные способности (В. Н. Дружинин, Е. А. Сергиенко), личностные качества (М. Е. Селигман, М. Чиксентмихайи, В. А. Бодров, Д. А. Леонтьев), а также особенности организации индивидуального ментального опыта (М. А. Холодная).

В соответствии с положениями трехуровневой модели индивидуальности (В. М. Русалов) утверждается, что в структуре индивидуальности отражаются как динамические, так и содержательные характеристики психики индивида. В частности, темперамент выступает как «важное условие», как врожденная основа, как необходимый наиболее устойчивый компонент в процессе формирования характера.

Под влиянием средовых воздействий, содержания жизнедеятельности индивида, личностных накоплений, реального опыта, темпераментальные свойства (выносливость, темп, пластичность, эмоциональная ранимость) получают дальнейшее развитие и проявляются в типичных, повторяющихся паттернах поведения, репертуаре стратегий и тактик индивида, специфике отношений, выборе ролевых предпочтений (О. Н. Манолова)

Наши исследования показали, что «радикалы» — соотношение значений шкал характера, — сопоставимы с успешностью осуществления профессиональной деятельности субъектом труда: *радикал черт характера* управленческой деятельности, *радикал черт характера* практического психолога и т. п.

Заключение

Если рассматривать структуру индивидуальности как системный ресурс готовности к профессиональной деятельности субъекта труда, то можно отметить, что в обеспечении готовности к профессиональной деятельности задействованы в той или иной мере все подструктуры индивидуальности. Индивидуальность, таким образом, выступает как многомерный интегративный ресурс, определяющий характеристики готовности к профессиональной деятельности субъекта труда. Открытыми остаются вопросы определения динамики индивидуальных ресурсов готовности субъекта труда к профессиональной деятельности — вовлеченности подструктур индивидуальности в процессы активации, мобилизации, распределения, контроля, воспроизведения индивидуальных ресурсов.

Литература

- Бодров В. А.* Психология профессиональной пригодности. М., 2001.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. М.: Наука, 1995.
- Русалов В. М., Манолова О. Н.* Опросник черт характера взрослого человека (ОЧХ-В). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004.

Individuality as a resource of readiness for professional activity

O. N. Manolova

Some aspects of the problem of readiness for professional activity of the subject of labor are discussed. The results of the analysis of competence progression are presented. The necessity of studying the object of labor and individual characteristics of the readiness of the subject of labor to new conditions of professional activity is justified.

Keywords: personality, readiness for professional activity, resource.

Теоретико-методологические предпосылки эволюции феномена компетенции

А. С. Машкова

Рассмотрена эволюция понятия «компетенция», описаны границы и проведен сравнительный анализ позиции разных авторов. Затронута проблема понятия «компетенции» в описании американского и английского подходов, а именно проблема терминологии. Основное внимание уделяется выявлению значения понятия «компетенция». Проведен сравнительный анализ понятия «компетенция» с некоторыми близкими по смыслу понятиями, такими как действие, квалификация, одаренность, способность, знания, умения и навыки. Цель исследования – выявление закономерностей эволюции феномена компетенции. Методы – историко-теоретический анализ феномена компетенции.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, действие, квалификация, одаренность, способность, комплекс знаний, умений и навыков.

В последние десятилетия значение понятия «компетенции» и его влияния на процессы профотбора и оценки персонала на предприятиях стало постоянно расти (Blokhuys, Onstenk, 1993; Keen, 1992; Mirabile, 1997; Parry, 1996; Spencer, Spencer, 1993; и др.). Начальной точкой компетентностного подхода в бизнесе может считаться статья Д. С. Мак-Клелланда, где доказывается, что традиционные академические тесты способностей и тесты на знание предмета не прогнозировали эффективное выполнение работы или успех в жизни (McClelland, 1973). Соответственно, были предприняты попытки поиска методов оценки кандидатов, которые смогли бы определить переменные «компетенции» и спрогнозировать уровень исполнения реальной деятельности. Ключевым был вопрос: «Если традиционные способы измерения компетенций не прогнозируют исполнение работы, то чем можно их заменить?».

К 1991 году метод оценки компетенций был использован более чем 100 исследователями в 24 странах. Двадцать лет опыта использования привели к созданию всемирной базы данных моделей-компетенций, общего словаря компетенций, межкультурных сравнений и новых данных о роли мотивации достижений и поиска информации в прогнозировании уровня исполнения работы. При этом противоречия в различных подходах определения компетенций огромны. Чтобы найти общие элементы, необходимо классифицировать определения понятия «компетенции» в рамках разных подходов через определение границ этого понятия.

Граничный подход к компетенции — это графическая схема, по которой можно определить элементы, входящие в понятие «компетенция». Чтобы сфокусироваться на различиях между понятием «компетенция» и близкими ему терминами (действие, опыт, интеллект, способности и т. д.), необходимо использовать подход «изнутри» для описания объема определяемого термина и подход «снаружи» для установления принадлежности других понятий к данному термину.

Г. О. Клемп (Klemp, 1980) является представителем *американского подхода*, который направлен на выявление поведенческих характеристик компетенций. Основной вопрос, решаемый в рамках этого подхода, звучит так: «Какие личностные черты определяют успешные действия?». Ответ: «Компетенция — это основная характеристика личности, обладатель которой способен добиться высоких результатов в работе». Мак-Клелланд определяет компетенцию как базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях.

Представители *английского подхода* (Parry, 1996; и др.) сосредотачиваются на свойствах самой деятельности. Компетенции, согласно этому подходу, — это способность менеджера действовать в соответствии со стандартами, принятыми в организации. Английский компетентностный подход направлен на изучение характеристик деятельности и ее выполнение, тогда как американский подход концентрируется на людях, которые эту деятельность выполняют.

Следующим аспектом проблемы выступают «отнесенности» компетенции, то есть вопрос о том, является ли компетенция индивидуальной или распределенной. Теоретическим обоснованием введения понятия «распределенной» компетенции может служить теория распределенного познания.

Д. К. Мак-Клелланд (цит. по: Красностанова и др., 2007), опираясь на определения своего понятия «компетенция», относит мотивы, психофизиологические особенности, способности, Я-концепцию,

ценности, знания и навыки к базовым качествам личности или к индивидуальным компетенциям. Следовательно, оценить и измерить глубинные компетенции личности (мотивы, ценности, Я-концепцию) гораздо труднее, чем осуществить подбор людей по этим компетенциям и соотнести их с ценностями и мотивами того коллектива, с которым предстоит взаимодействовать данной личности. Представители *распределительного подхода* полагают, что члены команды компетентны во взаимодействии с другими людьми, когда их индивидуальные глубинные компетенции совпадают.

P. R. Sparrow и M. Vognanno (Sparrow, Vognanno, 1993) рассматривают компетенции с точки зрения статического и динамического аспекта. Множество существующих определений компетенций описывают прошлое или настоящее состояние в рамках статического подхода. Однако другие авторы пытаются внести динамический аспект в определение понятия «компетенция», включая в них описания будущего развития. В частности, указанные выше авторы представили жизненный цикл развития компетенций в рамках динамического подхода, состоящий из четырех этапов: зарождение (*emerging competence*), упадок (*declining competence*), переходная ступень (*transitional competence*) и ядерная компетенция (*core competence*). Их подход совмещает в себе индивидуальные факторы и организационную стратегию. Если компетенция рассматривается как статическое образование, это означает, что ее нельзя развивать в ходе обучения и наоборот.

Подход к определению термина компетенции «изнутри» описывает три наиболее популярных аспекта компетенции, которые образуют границы понятия. Некоторые аспекты направлены на то, чтобы выяснить, где искать компетенцию (например, американский и английский подходы к проблеме), а другие — чтобы описать ее природу (например, статический и динамический подходы).

Еще один путь для обозначения границ компетенции, ориентированный на выявление ее отличия от близких по смыслу понятий, получил свое название «*Путь снаружи*». Основная цель данного подхода заключается в том, чтобы определить, чем не являются компетенции.

Некоторые авторы (Blokhuys, Onstenk, 1993) предлагают использовать косвенный метод, фокусируясь на сравнении терминов, независимо от их определения. Метод основан на процессе сравнения понятия «компетенция» с одним из близких по смыслу терминов (например, компетенция — действие, компетенция — квалификация).

- «*компетенция — действие*», где компетенция есть действие, приводящее к нужному результату; под результатом действия пони-

мается нечто видимое, объективное, тогда как компетенция описывает личностные особенности, обеспечивающие достижения результата;

- *«компетенция – квалификация»* – данные понятия не являются синонимами, так как квалификация связывается со стандартами выполнения профессиональной деятельности, дипломами и сертификатами, в свою очередь, квалификация – это гарантия того, что человек, обладающий ею, показал, что удовлетворяет хотя бы минимальным требованиям выполнения той или иной деятельности;
- *«компетенция – способность – одаренность»* – при сравнении этих понятий возникает вопрос: «Каковы различия между данными парами понятий, и как их можно выявить на конкретных примерах деятельности»? Отношения между компетенциями, способностью и одаренностью кажутся более близкими, чем отношение компетенции к действию или квалификации. Это отражено в определении этих конструктов в Collins English Dictionary, где компетенция, способность и одаренность поочередно используются для определения друг друга. Возможно, существуют небольшие различия в открытых проявлениях компетенций и одаренности. Одаренность может относиться к личностным особенностям, которые индивид может не использовать, и не осознавать. Компетенция, с другой стороны, может быть отнесена к тем качествам, которые необходимо используются в осуществлении той или иной деятельности. Осуществляющий эту деятельность индивид может обладать этими качествами изначально или приобретать их в процессе научения.
- *«компетенция – знания, умения, навыки»* – этот аспект часто используется в определении компетенции (Parry, 1996). Сравнение компетенций с этим блоком необходимо производить на несколько другом уровне: сравнение компетенции с действием, квалификацией, способностью и одаренностью можно назвать «горизонтальной» составляющей компетенции, а знания, умения и навыки могут рассматриваться как ее «вертикальные» элементы.

Понятие «знание» рассматривается только как элемент компетенции, понятие «навык» имеет более близкое сходство с компетенцией. Одни авторы (Denton, 1994) утверждают, что умения необходимо рассматривать в качестве элемента компетенции только тогда, когда он вносит вклад в поведение. Другие авторы придерживаются точки зрения, где умения рассматриваются как промежуточная стадия зарождения навыка.

R. J. Mirabile дает следующее определение компетенции: «Компетенция — это знание, умение, навык или характеристики, связанные с выполнением профессиональной деятельности на высоком уровне, такие как ситуационное, аналитическое мышление или лидерский потенциал. Некоторые определения компетенции включают мотивы, убеждения и ценности» (Mirabile, 1997). Данное определение, на первый взгляд, кажется скорее обобщением различных существующих определений, чем прямым и окончательным. Оно показывает различные аспекты понятия. Во-первых, используется слово «компетенция», а не «компетентность». Компетенция скорее относится к личностным характеристикам, чем к характеристикам самой деятельности, то есть определение направлено на характеристики личности и является внутренне ориентированным. Знания, умения, навыки, характеристики, мотивы, ценности и убеждения рассматриваются как возможные составляющие компетенции. Во-вторых, подчеркивается высокий уровень выполнения профессиональной деятельности: компетенция связывается с очень узкой областью — не только эффективным действием, но эффективным профессиональным действием. В-третьих, это определение имеет общую природу и описывает компетенцию в общем смысле, хотя и исключает всё, что не относится к успешному выполнению деятельности.

«Компетенция — это группа знаний в определенной области, умений и навыков, которые влияют на значительную часть профессиональной деятельности (роли или зоны ответственности), которые связаны с выполнением деятельности, которые могут быть измерены вопреки принятым стандартам и которые могут быть развиты через обучение» (Parry, 1996). Определения S. B. Parry и R. J. Mirabile сходны, однако при более внимательном рассмотрении видны и некоторые различия.

Mirabile рассматривает знания и навыки как возможные составляющие компетенции, тогда как Parry говорит о группе знаний. Знания, умения и навыки сами по себе еще не делают человека компетентным, и только интеграция этих элементов в единое целое может составить компетенцию. Определение «компетенции» Parry связано с действием в целом, а не только с высоким уровнем его выполнения. В этом смысле определение Parry шире, чем определение Mirabile, однако последние два утверждения демонстрируют его ограничения.

По мнению L. M. Spencer и S. M. Spencer (Spencer, Spencer, 1993), «компетенция — это базовая характеристика индивида, которая причинно связана с критериями эффективного и/или успешного действия в профессиональных или жизненных ситуациях». «Базовая характеристика» подразумевает, что компетенция — это глубокая и устой-

чивая часть личности, по которой можно предсказать поведение человека в достаточно широком круге ситуаций — как жизненных, так и профессиональных. Причинная связь означает, что компетенция обуславливает поведение или действие. Связь с критериями действия означает, что по компетенции можно определить, кто делает что-то хорошо или плохо, что может быть измерено по определенным критериям или стандартам. Эти авторы, определяя компетенцию, делают акцент на ее измерении. Данное определение имеет более широкие границы, чем предыдущие, так как описывает не только профессиональные, но и любые другие жизненные ситуации. Интересно то, что другие авторы рассматривают личностные черты как часть компетенции, тогда как L. M. Spencer и S. M. Spencer называют компетенцию чертой.

К. Keen (Keen, 1992) приводит следующие определения понятия «компетенция»: «Компетенция — это способность управлять ситуацией (даже непредвиденной)»; «Компетенция — это структура, слагаемая из различных частей, как пальцы на руке (то есть знания, умения, навыки, опыт, контакты, ценности — это пальцы, координация всех этих элементов — это ладонь, и, наконец, контроль над всей системой, символизируемый нервной системой, управляющей рукой в целом)».

Keen, подобно перечисленным выше авторам, подразделяет компетенцию на более мелкие части. К знаниям, умениям, навыкам он добавляет опыт, контакты, координацию элементов и контроль над всей системой. Данное определение — это пример подхода, в котором в компетенцию включается мета-познание.

Заключение

Таким образом, в целях найти наиболее точное понимание феномена «компетенции» был дан исторический ракурс проблемы компетенции; затем были выделены границы этого понятия и описано отношение компетенции с близкими понятиями; и, наконец, были проанализированы четыре определения компетенции разных авторов. Цель этих теоретических рассуждений состоит не в том, чтобы дать исчерпывающий ответ на исходный вопрос «Что есть компетенция?», а в том, чтобы прийти к лучшему пониманию того, что стоит за этим понятием, чтобы в конечном итоге применять понятие «компетенция» на практике. Для анализа и интеграции в единое целое понимания всех трех аспектов (цели, позиция авторов и контекста создания) граничный подход к проблеме компетенций может быть использован как вспомогательное средство, чтобы выделить и организовать

различные понимания и подходы. Приведенные четыре определения компетенции могут использоваться как примеры или как отправные точки для дальнейших исследований.

Литература

- Красностанова М. В., Осетрова Н. В., Самара Н. В.* Assessment Center для руководителей. Опыт реализации в российской компании, упражнения, кейсы. М.: Вершина, 2007.
- Blokhuis F., Onstenk J.* Competenties: mythen en mogelijkheden Competencies: myths and possibilities. s-Hertogenbosch: CINOP, Twente University, 1993. P. 245–249.
- Denton W. E.* Developing employee skills to match company needs // *Credit World*. 1994. V. 82 (5). P. 19–20.
- Keen K.* Competence: What is it and how can it be developed? // J. Lowyck, P. de Potter, J. Elen (Eds). *Instructional Design: Implementation Issues*. Brussels: IBM Education Center, 1992. P. 111–122.
- Klemp G. O. Jr.* The Assessment of Occupational Competence. Report to the National Institute of Education, Washington, DC. 1980.
- McClelland D. C.* Testing for competence rather than for “Intelligence” // *American Psychologist*. 1973. V. 28. P. 1–14.
- Mirabile R. J.* Everything you wanted to know about competency modeling // *Training and development*. 1997. V. 51 (8). P. 73–77.
- Parry S. B.* The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study // *Training*. 1996. V. 33 (7). P. 48–56.
- Sparrow P. R., Bognanno M.* Competency requirement forecasting: issues of international selection and assessment // *International journal of selection and assessment*. V. 1. 1993. P. 50–58.
- Spencer L. M., Spencer S. M.* *Competence at work: models for superior performance*. New York etc.: John Wiley, 1993.

Theoretical and methodological prerequisites for the evolution of the phenomenon of competence

A. S. Mashkova

The evolution of the concept of “competence” is described the boundaries. Comparative analysis of the position of different authors is considered. The problem of the concept of “competence” in the description of American and English approaches, namely the problem of terminology, is discussed. The comparative analysis of the concept “competence” with some faithful con-

cepts, such as is carried out: performance, qualification, capability, ability, knowledge, attitude. The purpose is to identify patterns of the evolution of the phenomenon of competence. Historical and theoretical analysis of the phenomenon of competence were used.

Keywords: competence approach, competence, action, qualification, talent, ability, complex of knowledge, skills and skills.

Одаренность и ее актуализация в творчестве

А. А. Мелик-Пашаев

Автор понимает одаренность как способность и в то же время потребность в творчестве, которую он, вслед за В. Зеньковским, определяет как «внутреннюю энергию души», присущую каждому человеку. Приобретая определенную направленность, эта общая творческая энергия начинает действовать по принципу доминанты. Она превращает психологические качества человека в совокупность способностей к данному виду творчества и одновременно трансформирует «картину мира», выявляя те стороны недифференцированной реальности, которые станут для этого человека предметом творческих преобразований. Свое понимание роли доминанты автор соотносит с задачами педагогики, стремящейся раскрыть творческий потенциал каждого человека.

Ключевые слова: одаренность, творчество, доминанта, «внутренняя активность души», картина мира.

Термин «одаренность», как и многие другие, с помощью которых мы пытаемся уловить целостные, лично значимые характеристики человека, неизбежно оказывается многозначным и понимается по-разному. Поэтому, чтобы избежать недоразумений на терминологическом уровне, сразу определимся с тем, что он будет означать в контексте этой статьи. Я буду понимать под одаренностью творческий потенциал человека, стремящийся к актуализации, то есть способность и одновременно потребность в творчестве. В этом ее отличие от способностей в их традиционном понимании — психологических качеств, необходимых для успешного освоения какой-либо деятельности в ее наличных формах. С этой точки зрения, распространенное выражение «творческая одаренность» тавтологично:

одаренность — это и есть *одаренность к творчеству*, и не что иное*.

Но, несмотря на терминологическую определенность, удовлетвориться такой формулировкой нельзя: она носит пока объективно-констатирующий характер и не удовлетворяет нашу потребность понять феномен одаренности «изнутри», как факт внутреннего опыта человека, как то, что для него ценно, что реально движет им.

Чтобы приблизиться к такому пониманию, начнем с аксиоматического положения, какое всегда, в эксплицитном или имплицитном виде, кладется в основу рассуждения о человеке, сколь бы рациональными, логически последовательными ни казались дальнейшие его звенья. Даже не будучи осознано самим автором, оно предопределяет направление, методы и в известном смысле результаты исследования.

Само это основание не доказывается и не опровергается; ему невозможно «заглянуть за спину» и подпереть предшествующими объективными данными: оно ответственно полагается, а мера его прочности проверяется тем, какой круг явлений оно может осветить, давая ему непротиворечивое объяснение.

Я буду исходить из того, что человек по природе является творцом, что это — сущностная характеристика человека как представителя человеческого рода. Не будучи, как сказано, предметом *доказательства*, это положение получает *подтверждение* из самых разных источников, от библейской антропологии до ряда направлений психологической науки. Я имею в виду исследования В. В. Зеньковского, холистическое понимание креативности А. Маслоу, которое, при тождестве термина, по содержанию противоположно «тестологической» креативности, концепцию «потока» М. Чиксентмихайи, позицию А. М. Матюшкина, считавшего творчество центральным звеном психического развития человека, и т. д.

О том же свидетельствует мощный терапевтический эффект творчества и, как «доказательство от противного», деструктивность отсутствия творчества в опыте ребенка (М. Е. Бурно, В. Ф. Базарный, Ю. Е. Красный, М. Ибука и др.). В связи с этим уместно вспомнить, что А. Маслоу и Р. Грейг, сопоставив данные Е. Торренса, самого А. Маслоу, К. Роджерса и К. Юнга, обнаружили, что психологичес-

* Не будучи общепринятым, такое понимание одаренности не является и уникальным. В частности, на необходимость различения понятий «способности» и «одаренность» в содержательном, а не в количественном отношении, указывается в «Рабочей концепции одаренности» (Рабочая концепция одаренности, 2003), на этом же в ряде своих работ настаивает Д. Б. Богоявленская.

кие характеристики творческого, самоактуализирующегося и психически здорового человека практически идентичны (Маслоу, 1997).

В пользу нашего исходного положения говорит и тот факт, что в условиях преподавания художественных дисциплин по творчески ориентированным программам (Б. М. Неменского, Ю. А. Полуянова, З. Н. Новлянской, Г. Н. Кудиной и др.) практически все школьники оказываются способными, хотя и в разной степени, создавать полноценные художественные образы. Разумно допустить, что аналогичный эффект может быть достигнут и на материале преподавания других предметов.

Заняв такую позицию, мы должны признать, что одаренность (способность и потребность в творчестве) — это не элитарное, а нормальное свойство человека как такового; ненормально ее отсутствие, или, вернее, непроявленность, угнетенность, причины которой надо обсуждать отдельно. Разумеется, речь идет о норме не в статистическом, а в ценностном смысле, когда нормальным считается не то, что характерно для наличной ситуации, а наилучшее из возможного.

Обратимся к упомянутому выше исследованию В. В. Зеньковского. Этот ученый, не занимавшийся специально проблематикой творчества, с моей точки зрения, удачнее кого-либо определил сущность человеческой одаренности в ее общей форме, показал, чем именно одарен человек как творческое по природе существо. Анализируя традиционный для общей психологии материал психологических процессов, Зеньковский обосновывает положение о том, что человек изначально не является реактивным существом: ему присуще качество, которое автор называет *внутренней активностью*, или *внутренней энергией души* (Зеньковский, 1914). Ее проявления могут казаться приспособительной, причинно обусловленной реакцией на воздействие объективных факторов, но, как показывает автор, по сути, они не таковы. Внутренняя энергия души действует телеологически, по внутренней необходимости (и в этом смысле — свободно), избирательно трансформирует всю совокупность объективных условий существования и прокладывает, сознательно или сверхсознательно, дорогу к собственным целям.

Эта творческая энергия в основе своей не специализирована, она неопределенно-универсальна, но, в силу индивидуальных и социокультурных условий, устремляется по приоритетному для себя руслу и актуализируется в искусстве, науке, общественном служении или какой-либо другой сфере жизни и культуры. Так возникает исторически изменчивая множественность видов одаренности — модификаций единого творческого потенциала человека.

Анализ биографий, высказываний, интроспективного опыта творцов показывает, что одаренность в избранной области проявля-

ется и реализуется, в первую очередь, не благодаря каким-либо специальным способностям, а в меру того, насколько полно «внутренняя энергия души» подчиняет себе жизнь человека и отстраняет, преодолевает и преобразует всё, что препятствует этой реализации.

Уже Ф. Гальтон, который, парадоксальным образом, стал основоположником противоположных подходов к проблеме одаренности, — целостно-личностного и психометрического, — выделял в личности выдающихся людей главное, а именно преданность делу, всё преодолевающую готовность идти к вершине достижений в своей области (Galton, 1869, с. 37–38). Характерно, что почти 100 лет спустя аналогичную позицию занял Дж. Рензулли, говоря о значении в структуре одаренности «вовлеченности в задачу» (Renzulli, 2012).

Эта позиция получает единодушное подтверждение в опыте многочисленных творцов в различных сферах культуры. Так, для И. П. Павлова главное качество ученого — *постоянное сосредоточение мысли на определенном вопросе*. Замечу, что И.-С. Бах, И. Ньютон, А. Эйнштейн, да и сам Павлов, не кокетничая, объясняли свои достижения безграничным интересом и прилежанием, а не особыми дарованиями.

М. Вебер говорит, что человек, не надевший себе шоры на глаза и не считающий, что вся его судьба зависит от того, насколько верно то или иное его предположение, не должен касаться науки (Вебер, 1990, с. 708).

М. М. Пришвин утверждает, что главное качество писателя — «переводить всерьез жизнь свою в слово». В предельных случаях эта формула приобретает буквальный смысл. Многие творцы в науке или в искусстве — В. Вернадский, О. Бадер, Т. Руссо, Н. Вавилов, П. Флоренский и другие, не говоря уж о тех, кто посвящал себя общественному служению или утверждению духовно-нравственных ценностей — говорили о готовности «обменять» свою жизнь на достижение сверхличной творческой цели и даже подтверждали эту готовность перед лицом смерти.

Примеры легко умножить, но и приведенных достаточно, чтобы согласиться: устойчивая, всепоглощающая приверженность делу — это стержневая личностная характеристика человека-творца, главное и незаменимое условие полноты самореализации в избранной области.

Однако превращение «приверженности делу» в конкретные творческие достижения в определенной области трудно представить как некий непосредственный акт. Для этого необходимо соответствующее психологическое оснащение, а закономерность его возникновения может пояснить понятие доминанты — одно из редких понятий,

которые работают на разных уровнях, от элементарных реакций организма до высших форм человеческого творчества (Ухтомский, 2020).

Изначально «бескачественная» энергия души (творческий потенциал человека в самой общей форме), будучи осознанной и сфокусированной в определенном направлении, начинает действовать по принципу доминанты. Доминанта не просто обеспечивает устойчивую сознательную и бессознательную направленность на решение какой-либо задачи. Она «отменяет» обычные («штатные», по выражению А. А. Ухтомского) реакции на те или иные впечатления, модифицирует их в задаваемом ею направлении и тем самым преобразует как психику человека, так и всю совокупность его повседневного опыта, его образ мира, *то есть самую действительность*, в которой зарождается и оформляется творчество.

Модификацию психологических качеств человека можно проиллюстрировать простыми примерами. Так, тонкое цветовозражение само по себе не является качеством живописца, это просто повышенная чувствительность к определенным характеристикам объектов, которая может находить применение и в некоторых профессиях, в том числе далеких от искусства, и в некоторых житейских ситуациях. Но, подчинившись доминанте, которой живет художник, стремящийся воплотить в зримых образах мир своих ценностей и значимых переживаний, чувствительность к цвету приобретает принципиально иное качество. Теперь она избирательно ищет и улавливает цветовые характеристики изображаемых явлений и художественных материалов, позволяющие создать эмоционально выразительное колористическое решение. То есть превращается в важную художественную способность.

Аналогичную «специализацию» приобретают все процессы восприятия, запоминания и воспроизведения впечатлений, а также эмоциональная сфера человека. Так, эстетическая эмоция оценивает явления уже не с точки зрения полезности или угрозы, которую они могут представлять, не с точки зрения их ценности в житейском контексте, а с точки зрения потенциала художественной выразительности, который в них угадывается и может быть выявлен в изображении или описании.

Подчеркну еще раз: модифицируя психику человека, доминанта тем самым изменяет картину реального мира, в котором он живет и творит. Делая психику избирательно отзывчивой на определенные впечатления, точнее — *на определенную сторону каких бы то ни было впечатлений*, — доминанта проявляет для него во всеобъемлющей, недифференцированной действительности именно то, что отвечает его запросу, как бы «идет навстречу» ему.

Поэтому опыт жизни постоянно питает человека такими впечатлениями, которые становятся для него значимыми переживаниями, требующими творческого отклика (Винокур, 2007), которые дают материал для возникновения и оформления творческих замыслов – но которые не были бы таковыми для человека, живущего другими доминантами и реализующего свой творческий потенциал в ином направлении.

Поэтому композитор живет в мире, где всё, что он видит и чувствует, «хочет стать музыкой» (Кирнарская, 2004, с. 253). Поэтому Анна Ахматова говорит: «Многое еще, наверно, хочет // Быть воспетым голосом моим // То, что, бессловесное, грохочет // Иль во тьме подземный камень точит // Или пробивается сквозь дым». Поэтому одаренный математик с детства «математизирует» мир: видит все явления «той же самой» действительности под углом зрения математических отношений (Крутецкий, 1968) и т. д.

Отмечая столь значительную роль доминанты в человеческом творчестве, мы должны учитывать и ее теневую сторону: возможную невосприимчивость ко всему тому, что лежит вне поля ее ответственности как инстанции, реализующей творческую энергию человека в определенном направлении. Об этой опасности говорил и сам Ухтомский, видевший выход в духовно-практических усилиях преодоления свойственного нам эгоцентризма и в выработке «доминанты на лицо другого».

Заключение

Изложенное выше является попыткой привлечь внимание к центральной роли принципа доминанты в актуализации творческого потенциала человека: доминанта, как было сказано, с одной стороны, преобразует психологические качества и особенности человека в совокупность способностей к тому или иному виду творчества; с другой, – трансформирует «картину мира», превращая повседневный опыт человека в пространство порождения и оформления творческих замыслов. С этой точки зрения, дополнительное освещение может получить целый ряд исследовательских и педагогических проблем.

Такова, в частности, упомянутая выше проблема «видов одаренности». Мы получаем возможность уточнить понимание того общего, что делает их все видами *творчества*, и тех особенностей, которые определяются *доминирующей* в каждом случае «картиной мира», особым характером «значимых переживаний», вызывающий творческий отклик того или иного человека.

Мне представляется также, что трактовка доминанты как психологической инстанции, которая трансформирует в определенном направлении образ объективного мира, может способствовать пониманию некоторых типов инсайта, кажущихся наиболее неожиданными с рациональной точки зрения. (Подчеркну: речь именно о *понимании*, а не о принципиально невозможном объяснении феномена творчества в причинно-следственной логике).

С точки зрения педагогических проблем охраны и развития творческого потенциала детей, важно, прежде всего, подчеркнуть следующее. Мы рассматривали проблему одаренности и ее актуализации на примерах выдающихся творцов мировой культуры, потому что понять суть явления можно, изучая его максимально развитые формы, а уже исходя из этого, искать пути развития одаренности для тех, у кого она менее выражена.

Поскольку творческим потенциалом наделен каждый человек, мы не должны априори делить детей на «одаренных» и «не одаренных» по односторонним искусственным критериям. Задача в том, чтобы, исходя из «презумпции одаренности», помогать каждому ребенку найти ту сферу жизни и деятельности, которая с наибольшей вероятностью разбудит в нем творца. Тогда начнет складываться соответствующая доминанта, изменяющая его психологическое оснащение, и ребенок, вчера казавшийся не способным к творчеству, может удивить неожиданными достижениями. Думаю, каждый опытный педагог припомнит подобные случаи. Недаром так хорошо запоминается афоризм Томаса Манна «талант – это потребность»!

К сожалению, отсутствие такой потребности, некое «бездоминантное» существование характерно сегодня для многих людей в возрасте, требующем самоопределения. С другой стороны, социокультурная ситуация активно способствует формированию доминанты на сугубо прагматические цели, толкающей молодого человека на путь отчужденной, не творческой деятельности «по внешней целесообразности». Оба эти пути, блокирующие изначальную творческую энергию человека, крайне неблагоприятны для его психологического здоровья.

Разумеется, педагог не может извне «формировать» доминанту, которой будет жить его ученик. Но, как мы уже говорили, он может создавать условия и оказывать воздействие, способствующее тому, чтобы в ребенке очнулся потенциальный творец. Инновационная практика показывает, что эта задача трудна, но в принципе разрешима. Сейчас скажу только, что лучшие возможности для первого прикосновения к творчеству (не связанного с будущей профессией), для первого «бывания» в позиции автора, предоставляет ребенку

сфера искусства. Поэтому творчески ориентированное общее художественное образование – это не предпрофессиональная подготовка для немногих, не баловство и трата времени для остальных, а важный фактор творческой самореализации каждого человека и жизнеспособности общества.

Литература

- Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Д.* и др. Рабочая концепция одаренности. М.: Министерство образования РФ, 2003.
- Вебер М.* Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990.
- Винокур Г. О.* Биография и культура. М.: ЛКИ, 2007.
- Зеньковский В. В.* Проблема психической причинности. Киев, 1914.
- Кирнарская Д. К.* Музыкальные способности. М.: Таланты-XXI век, 2004.
- Крутецкий В. А.* Психология математических способностей школьников. М.: Педагогика, 1968.
- Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики. М.: Евразия, 1997.
- Ухтомский А. А.* Доминанта. СПб.: Питер, 2020.
- Galton, F.* Hereditary genius. An inquiry into its laws and consequences. London, 1869.
- Renzulli J. S.* Reexamining the Role of Gifted Education and Talent. Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach // Gifted Child Quarterly. 2012. V. 56 (3). P. 150–159.

Giftedness and its actualization in creative work

A. A. Melik-Pashaev

The author construes giftedness as an ability and, at the same time, a need for creation, which is defined as “an inner energy of the soul” inherent to every human being by V. Zenkovsky. By getting a direction this common creative energy starts to act like a dominant. It turns a person’s psychological qualities into a set of aptitudes for a certain kind of creative work, and simultaneously transforms an image of the world, bringing to light some sides of undifferentiated reality that will become a subject of creative transformation for this person. The author’s conception of the role of dominant is brought into correlation with the objectives of pedagogy, which strives to unlock every person’s creative potential.

Keywords: giftedness, creation, dominant, “inner energy of the soul”, image of the world.

Панорама и тенденции рефлексивной психологии развития творчества и ментальных ресурсов человеческого капитала

И. Н. Семёнов

Цель статьи – изучение науковедческими методами истории становления в российском человекознании психологии рефлексии: от ее зарождения при интерпретации классической философии в литературной критике до взаимодействия с современной системной методологией и прагматикой использования рефлексивно-творческих ресурсов субъекта в ответ на такой актуальный вызов нынешней кризисной эпохи, как социокультурная необходимость в эффективном психолого-педагогическом обеспечении формирования человеческого капитала, адекватного переходу к рыночной экономике и цифровой цивилизации. В этом социокультурном контексте впервые эксплицируется предметно-институциональная логика развития в России рефлексивной психологии творчества, выстраивается периодизация ее трехсотлетней истории, а также характеризуются панорама и тенденции взаимодействия с различными областями современного человекознания в изучении ментальных ресурсов человеческого капитала.

Ключевые слова: рефлексия, мышление, деятельность, творчество, способности, ментальные ресурсы, человеческий капитал.

Актуальность и новизна рефлексивной психологии развития творчества

Одним из направлений современного человекознания является рефлексивная психология развития мышления и творчества, способностей и одаренности – как ментальных ресурсов человеческого капитала в индивидуальной и совместной деятельности. В этом инновационном направлении акцентируется изучение роли рефлексивно-смысловых процессов «самости» человека в обеспечении продуктивности творческого мышления и субъектности: целеобразования,

самоопределения, самореализации экзистенции личности в актах самосознания и самовыражения, поведения и деятельности (Семёнов, 2014, 2018). Изучение рефлексии в человекознании опосредовано его взаимодействием с философией и психологией: экзистенциализма, творчества, способностей, мышления, деятельности, сознания, смысла (Аникина, 2002; Дружинин, 2000; Журавлёв, 2012; Пономарёв, 1986; Растянный, 2002; Семёнов, 2009, 2018; и др.). Эмпиреируем логику становления рефлексивной психологии развития творчества и ее потенциал в изучении ментальных ресурсов человеческого капитала, целенаправленное формирование которого в образовании и использование в экономике и культуре является одним из актуальных вызовов человекознанию в период цифровизации общества и глобальных кризисов 20-х гг. XXI в.

История изучения рефлексии зарождается в античности (Сократ, Платон, Аристотель, Плотин, Августин) и восходит к эпохе перехода философии и естествознания от Возрождения (Данте, Шекспир, Бэкон) к Новому времени (Декарт, Локк, Лейбниц), а в России – в Петровские времена ассимиляции научных достижений рационализма европейской цивилизации. На становление психологии рефлексии оказали влияние классики зарубежной философии (Кант, Фихте, Гегель, Шеллинг, Коген, Риккерт, Дильтей, Гуссерль, Шелер, Бергсон, Сартр) и психологии (Вундт, Титченер, Джемс, Кюльпе, Дьюи, Ясперс, Бюлер, Пиаже, Флейвелл и др.) – в таких ее направлениях, как Вюрцбургская школа и гештальтизм, фрейдизм и юнгианство, феноменология и экзистенциализм, неоконгнитивизм и персонализм.

В *истории российской гуманитаристики* выделяются следующие ключевые вехи становления психологии рефлексии. Проникновение в русскую культуру слова рефлексия началось в XVIII в. – с его использования видным деятелем «гнезда Петрова» поэтом-философом А. Кантемиром. Он совершенствовал свое образование в Европе, где Локк еще в конце XVII в. начал строить понятие рефлексии. В России в начале XIX в. термин рефлексия встречается в дискуссиях по анализу трансцендентального идеализма Шеллинга в кружке «любомудров» поэта-философа Д. Веневитинова. В середине XIX в. под влиянием гегельянства понятие рефлексии фигурирует в литературных и критических трудах В. Белинского, поэта-философа Ф. Тютчева, психолога А. А. Потебни, философов-психологов М. М. Троицкого, Н. Я. Грота и др.

Лишь в конце XIX в. появляется первая в России книга «Мысль и рефлексия. Афоризмы» (1895) христианского философа и литературного критика Ф. Э. Шперка. В эпоху Серебряного века русской культуры рубежа XIX–XX вв. этим понятием уже пользуются фи-

лософы (неокантианцы, неогегельянцы, марксисты, гуссерлианцы) и психологи (С. А. Алексеев, И. И. Лапшин, Н. О. Лосский и др.) при анализе души и сознания человека. Так, междисциплинарный анализ феноменологии экзистенциальной рефлексии предпринял петербургский психофизиолог Н. Я. Пэрна в контексте изучения творчества великих ученых, писателей, композиторов, а также самопознания своего научного мышления (Ритмы жизни и творчества. М.—Л., 1925; Жизнь человека. СПб., 1993).

В начале XX в. в российской психологии интерес к феноменологии рефлексии выразился в издании переводов «Творческой эволюции» А. Бергсона (1914), «Психологии и педагогики мышления» Дж. Дьюи (1915) и книг: «Явление и смысл» Г. Г. Шпета (1914), «Душа человека» С. Л. Франка, (1917), «Самонаблюдение» С. В. Кравкова (1922), «Смысл жизни» М. М. Рубинштейна (1927). Позднее П. П. Блонский (1935) изучает эмпирические проявления рефлексии мышления, а Л. С. Выготский (1934) — анализирует его теоретически в связи с проблемой развития сознания. Феноменология интеллектуально-личностной рефлексии охарактеризована Б. М. Тепловым (1943; 1945). В авторитарную эпоху сталинизма в 1940—1950-е гг. о рефлексии лишь изредка упоминали философы (в БСЭ) и психологи (С. Л. Рубинштейн в «Основах общей психологии», 1946).

Научный интерес к рефлексии возвратился в «оттепель» 1960-х гг. в философских кружках Э. В. Ильенкова (в связи с проблемой «идеального») и Г. П. Щедровицкого (в положении о «рефлексивном выходе» в ситуациях мыследеятельности). В своем последнем труде «Человек и мир» С. Л. Рубинштейн соотносил с проблемой рефлексии в связи с анализом психологии: мышления и сознания, субъекта и человека, его экзистенциального бытия и нравственного самосознания. В середине 1960-х гг. появляются философские штудии о понятии рефлексии А. П. Огурцова (1967) и семиотические — о «рефлексивных играх», логико-математический аппарат которых разрабатывался В. А. Лефевром (1965) в инженерно-психологическом контексте. Позднее этот кибернетический подход развивался философами И. С. Ладенко, М. А. Розовым и психологами П. В. Барановым, В. Е. Лепским и др. В 1970-е гг. проблема рефлексии обсуждается в трудах: по методологии (Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин), общей психологии (А. Н. Леонтьев, И. Н. Семёнов, А. Г. Спиркин), а также — в социальной (Г. М. Андреева, К. Е. Данилин) и педагогической (В. В. Давыдов, А. З. Зак). На рубеже 1970—1980 гг. рефлексия трактуется философами в качестве важного объяснительного принципа процессов сознания и познания (Н. Г. Алексеев, В. С. Библер, В. А. Лекторский, М. К. Мамардашвили, В. С. Швырев).

В 1980-е гг. ведется *систематическое экспериментальное исследование рефлексии* в школах В. В. Давыдова (Н. И. Гуткина, А. З. Зак, Г. А. Цукерман), В. А. Лефевра (В. Е. Лепский, Г. Л. Смолян), И. Н. Семёнова (Г. И. Давыдова, В. К. Зарецкий, С. Ю. Степанов, А. Б. Холмогорова). На рубеже 1980—1990-х гг. доминирует социотехническая трактовка рефлексии (В. Е. Лепский, И. С. Ладенко) и ее психотехническая реализация посредством организационно-деятельностных игр (Г. П. Щедровицкий, Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко). На рубеже 1990—2000-х гг. разворачиваются междисциплинарные разработки средств рефлексии в контексте: оптимизации управления (А. В. Карпов, В. Е. Лепский, В. А. Петровский), организации госслужбы (О. С. Анисимов, А. А. Деркач, И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов), модернизации образования (Н. Г. Алексеев, Б. С. Вульф, В. К. Зарецкий, Ю. Н. Кулюткин, Н. Б. Ковалёва, И. Н. Семёнов), обеспечения психотерапии (Г. И. Давыдова, А. В. Россохин, А. Б. Холмогорова), развития менеджмента (Н. Г. Алексеев, В. М. Дюков, А. В. Карпов, С. Д. Неверкович, И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков).

На рубеже 2010—2020-х гг. в психологии усилилась тенденция как к освоению прикладных аспектов рефлексии, так и фундаментальному обобщению изучения ее механизмов в научных школах: О. С. Анисимова, А. Л. Журавлёва, В. К. Зарецкого, А. В. Карпова, Д. А. Леонтьева, В. Е. Лепского, И. Н. Семёнова, В. И. Слободчикова, С. Ю. Степанова, Д. В. Ушакова, В. Д. Шадрикова и др. При этом доминирует тенденция к взаимодействию различных концепций рефлексии, а также к интеграции результатов ее экспериментальных исследований, ведущихся с междисциплинарных позиций интеграции взаимодействия: философии, социологии, психологии, персониологии, акмеологии и педагогики рефлексии.

Таким образом, если дифференцировать *периодизацию изучения рефлексии в российском человекознании*, то выделяются следующие ключевые периоды: 1) литературно-критический с XVIII в. до середины XIX в.; 2) философско-аналитический на рубеже XIX—XX вв.; 3) феноменолого-эмпирический в 1920—1940-е гг. 4) теоретико-методологический в 1950—1960-е гг.; 5) экспериментально-психологический в 1970—1980-е гг.; 6) организационно-игровой в 1980—1990-е гг.; 7) междисциплинарно-прикладной в 1990—2000-х гг.; 8) системно-интегративный в 2010—2020-х гг. В итоге развернулись такие инновационные направления человекознания, как рефлексивные: философия (В. С. Библер, В. А. Лекторский, В. И. Молчанов, А. П. Огурцов), методология (Н. Г. Алексеев, И. Н. Семёнов, Г. П. Щедровицкий), логика (И. С. Ладенко, В. Е. Лепский, В. А. Лефевр), психология (В. В. Давыдов, А. Л. Журавлёв, А. В. Карпов, И. Н. Семёнов, В. И. Слободчиков,

В.Д. Шадриков), акмеология (О.С. Анисимов, О.Д. Ковшуро, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов), персонология (В.Г. Аникина, В.А. Петровский, И.Н. Семёнов, Е.Б. Старовойтенко), педагогика (В.З. Вульф, Г.И. Давыдова, В.К. Зарецкий, Н.Б. Ковалёва, И.Н. Семёнов), игротехника (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, П.Г. Щедровицкий), менеджмент (А.В. Карпов, В.Е. Лепский, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков и др.).

Современная психология рефлексии интенсивно развивается в ряде государственных (ВШЭ, ИП РАН, МГУ, ПИ РАО), научно-общественных (РПО, АПСН, МАГО) и неформальных (научные кружки и школы) институциях. Науковедческий анализ институциональных путей развития психологии рефлексии предполагает обзор панорамы ее исследований в университетских и научных центрах. В них ведутся фундаментальные и прикладные исследования рефлексивности в рамках психологии: способностей и одаренности (А.В. Карпов, В.Д. Шадриков, Д.В. Ушаков), мышления и интеллекта (А.Н. Поддьяков, И.Н. Семёнов), сознания и смысла (В.П. Зинченко, В.В. Знаков, Д.А. Леонтьев), личности и индивидуальности (В.А. Петровский, И.Н. Семёнов, Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадриков), патопсихологии и психотерапии (Г.И. Давыдова, А.В. Россохин, А.Б. Холмогорова), деятельности и профессионализма (А.Л. Журавлёв, В.К. Зарецкий, А.В. Карпов, Т.А. Нестик, И.Н. Семёнов, В.Д. Шадриков), творчества и культуры (В.П. Зинченко, Я.А. Пономарёв, И.Н. Семёнов, Е.Б. Старовойтенко, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков).

Выводы

Итак, укорененная в естествознание и философию, рефлексивная психология развития творчества возникла в последней трети XX в. на пересечении классической и современной психологии: рефлексирующего мышления (Г. Гегель, Д. Дьюи, П. П. Блонский), продуктивного мышления (М. Вертгаймер, К. Дункер, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин), творческих способностей (Н. Я. Пэрна, Б. М. Теплов, Я. А. Пономарёв, В. Д. Шадриков), развития интеллекта (К. Бюлер, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский), регуляции мыследеятельности (Н. Г. Алексеев, О. К. Конопкин, Ю. К. Кулюткин, В. А. Лефевр, И. Н. Семёнов, Г. П. Щедровицкий), сознания человека (У. Джемс, С. Л. Франк, С. В. Кравков, С. Л. Рубинштейн), смысла жизни (Н. А. Бердяев, Г. Г. Шпет, М. М. Рубинштейн), экзистенции личности (Сартр, Ясперс, С. Л. Рубинштейн), творчества в науке и культуре (И. И. Лапшин, Б. С. Мейлах, П. К. Энгельмейер, М. Г. Ярошевский). Их взаимодействие с такими областями современного человекознания, как психология: экзистенции (К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, В. Н. Дружинин), смысла (В. Э. Чудновский,

А. А. Бодалев, Д. А. Леонтьев), рефлексии (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, А. З. Зак, А. В. Карпов, В. Е. Лепский, И. Н. Семёнов), интеллекта (Я. А. Пономарёв, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная), способностей (В. Н. Дружинин, А. И. Савенков, В. Д. Шадриков), одаренности (Д. Б. Богоявленская, Л. И. Ларионова, А. М. Матюшкин), субъекта (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. В. Знаков), творчества (Я. А. Пономарёв, М. Г. Ярошевский, О. К. Тихомиров,), культуры (А. Г. Асмолов, В. П. Зинченко, Е. Б. Старовойтенко) – привело к формированию инновационных направлений изучения рефлексивности развития: способностей (Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков, В. Н. Дружинин), деятельности (Г. П. Щедровицкий, Н. Г. Алексеев, А. В. Карпов), мышления (В. В. Давыдов, А. З. Зак, И. Н. Семёнов), смысла (Г. Г. Шпет, В. Э. Чудновский, Д. А. Леонтьев) – как ментальных ресурсов совместных коопераций (Журавлёв, 2007; Растянников, 2002) и человеческого капитала (Семёнов, 2009, 2019).

Многообразные системные исследования рефлексии проводятся в различных социокультурных контекстах и в предметных аспектах в ряде психологических школ. Так, *в научной школе рефлексивной психологии и педагогики развития творчества* (Семёнов, 2014) разрабатываются концептуально-методологические принципы изучения рефлексивности и построения рефлетехнологий, реализующихся в инновационном образовании и управлении. Их функциональное назначение состоит в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса усвоения знаний и формирования рефлексивно-творческих ресурсов учащихся в целях обеспечения их личностного развития и предпрофессионального роста как будущих специалистов и субъектов жизнедеятельности. Это сопровождение включает в себя формирование: научно обоснованного мировоззрения и профессионального менталитета (в том числе сотрудничества и взаимопонимания в общении, социокультурных идеалов, смыслов самосознания, ценностных ориентаций, этических принципов и установок сознания, мотивов поведения, целей познавательной деятельности, средств самоопределения и самореализации), а также способов саморазвития (самосознания и целеполагания, самоопределения и самореализации), позволяющих субъектам образовательного процесса строить свою Я-концепцию, определять социо-карьерную траекторию и осуществлять свой личностный рост. Тем самым информационно-дидактический компонент организационно-образовательной среды, обеспечивающий формирование ментальных ресурсов и «знаниевых» компетенций учащихся, дополняется ее рефлексивно-психологическим компо-

нением, обеспечивающим их личностно-профессиональное развитие как активных, самостоятельных и ответственных субъектов образовательного процесса и формирования рефлексивно-творческих ресурсов. Этому функциональному назначению отвечают теоретически разработанные нами и реализованные в инновационной психолого-педагогической практике образовательные рефлетехнологии диагностики рефлексивно-креативного мышления и ресурсного обеспечения личностно-профессионального развития одаренных учащихся и передовых педагогов (Семёнов, 2019), что обобщено в соответствующих учебных пособиях (В. Г. Аникина, И. М. Войтик, Г. И. Давыдова, В. М. Дюков, В. К. Зарецкий, О. И. Лаптева, П. А. Оржековский, И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов, и др.).

Таким образом, современные рефлетехнологии (наряду с традиционными информационно-дидактическими методами) являются важными функциональными компонентами организационно-образовательной среды, комплексно обеспечивающими формирование «знаниевых» компетенций и рефлексивно-творческих ресурсов учащихся и педагогов. При этом в рефлексивно-развивающих средах использовались – в качестве их системообразующих факторов – такие инновационные рефлетехнологии, как: рефлексивно-инновационные тренинги (с управленцами), рефлексивно-методические семинары (с педагогами), рефлексивно-практические дискуссии (с родителями), рефлексивно-диалогические диспуты и рефлексивно-предметные конференции (с одаренными учащимися: школьниками, студентами, профессионалами). Эти разработанные в нашей научной школе инновационные формы и рефлетехнологии современного инновационного образования внедрены в социальную практику таких его основных ступеней, как дошкольное, среднее, дополнительно-досуговое, высшее, последипломное, профессионально-дополнительное (Семёнов, 2013).

В *современной российской психологической науке* рефлексивная проблематика широко изучается в экспериментальных исследованиях ряда научных институтов (ИП РАН, ПИ РАО) и вузов (МГУ, ВШЭ, МГППУ, ЯрГУ). С учетом их достижений перспективной тенденцией разработки рефлексивной психологии развития творчества является построение принципов и рефлетехнологий (Семёнов, 2009, 2014, 2017, 2018, 2019) системно-развивающего формирования в образовании и управлении различных аспектов человеческого капитала – как рефлексивно-креативных и медиа-компьютерных ресурсов индивидуальной и групповой деятельности в условиях цифровизации социума и в социокультурных контекстах тех вызовов, с которыми столкнулась в XXI в. современная цивилизация.

Литература

- Аникина В. Г.* Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях / В. Г. Аникина, Н. А. Коваль, И. Н. Семёнов. Тамбов.: ТГУ, 2002.
- Дружинин В. Н.* Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М.: Пэр Сэ; СПб.: Иматон-М, 2000.
- Журавлёв А. Л., Нестик Т. А.* Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследований // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 4. С. 27–37.
- Пономарёв Я. А., Семёнов И. Н., Степанов С. Ю.* Рефлексия в развитии творческого мышления // Психологический журнал. 1986. Т. 7. № 6. С. 158–159.
- Растянников А. В., Степанов С. Ю., Ушаков Д. В.* Развитие рефлексивной компетентности в групповом творчестве. М.: Пэр Сэ, 2002.
- Семёнов И. Н.* Человеческий и социальный капитал: междисциплинарные и рефлексивно-психологические аспекты взаимодействия // Модернизация экономики и глобализация: В 3 кн. Кн. 2. М.: Всемирный банк–ИД ГУ «Высшая школа экономики», 2009. С. 434–441.
- Семёнов И. Н.* Системоделятельная методология и рефлексивная психология мышления. М.: Институт развития им. Г. П. Щедровицкого, 2014.
- Семёнов И. Н.* Теоретические основы изучения роли рефлексии в процессах самости в трансдисциплинарном контексте человекознания // Мир психологии. 2018. № 3 (96). С. 7–24.
- Семёнов И. Н., Репецкий Ю. А., Репецкая А. В.* Тренинг-практикум «Экзистенциальный опыт осознанности и осмысления»: теоретические основы, возможности и апробация в работе с одаренной молодежью // Мир психологии. 2019. № 1 (97). С. 264–277.
- Семёнов И. Н., Туровцев Н. В.* Типология профессионально-творческих ресурсов человека в дифференциальной психологии способностей Б. М. Теплова // Б. М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии. Материалы международной конференции. М.: Перо, 2017. С. 151–155.

Panorama and tendencies of the reflexive psychology of the development of the creativity and the mental resource of the human capital

I. N. Semenov

An integral part of the development of modern psychological science is the interdisciplinary study of problems of reflection and existention. We would like to make analysis for the history of institutional and subject formation of psychology within the context of Russian human study evolution, including its prerequisites before revolution and after-Soviet development. Characterize briefly, within the context of reflexive science studies and art process personology, psychology development directions and institutions, role of key scholars, summarize major achievements, including unique identity of psychological science. The article analyzes the historical-scientific and philosophy-methodological prepositions for the study the reflection in the evolution of human sciences. It is differentiated the key stages and directions of the reflexive psychology of selfity and creativity, and also for the first time it is generalized its theoretical foundations for transdisciplinary interaction with related sciences and applied use in social practice – management and education. The periodization of the stages of Russian psychology is given at first and the main directions of scientific and organizational activity are characterized. The organic insertion of reflexive psychology and realizing its reflexiveactivity pedagogy in state educational standards meeting the functional requirements of educational activities carried out in developing innovative school education is shown for the human capital.

Keywords: reflection, consciousness, thinking, existention, creativity, personality, selfity, individuality, human capital.

Развитие модели психического как ментального ресурса в онтогенезе человека

Е. А. Сергиенко

Расширяя концепцию о когнитивных ресурсах В. Н. Дружинина, развивается представление о модели психического как необходимом звене в системе ментальных ресурсов человека. Модель психического – это интегративное понятие, включающее когнитивный и эмоциональный компоненты. Продемонстрировано уровневое и сложное развитие составляющих способности понимания психических состояний от детского к старческому возрасту. Инвертированный характер развития когнитивного и эмоционального компонентов модели психического проявляется в тождественных феноменах снижения распознавания негативных эмоций и понимания обмана в детском и старческом возрастах. Показано, что происходит не только изменение выраженности разных феноменов модели психического, но и изменение их содержания. Анализ соотношения когнитивных способностей (психометрического интеллекта) и модели психического также указывает на реорганизацию их взаимосвязей и взаимоотношений на разных этапах онтогенеза, что свидетельствует о динамике системы ментальных ресурсов.

Ключевые слова: модель психического, онтогенез, понимание обмана, когнитивный компонент модели психического, эмоциональный компонент модели психического, интеллект, ментальный ресурс.

В. Н. Дружинин предложил концепцию когнитивного ресурса, модели интеллектуального диапазона и ситуационный подход к диагностике когнитивных способностей. М. А. Холодная отмечает, что в его концепции когнитивного ресурса последний рассматривается как количественная характеристика когнитивной системы, которая отвечает «за активное создание многомерных моделей реальности в процессе

решения задач разного уровня сложности. Когнитивный ресурс является своего рода аналогом общего интеллекта, его эмпирически коррелятами являются размерность когнитивного пространства, характеристики сенсорной и оперативной памяти, время реакции выбора» (Холодная, 2015, с. 9). Как отмечает С. А. Хазова (Хазова, 2019) понятие «ресурс» стало интенсивно разрабатываться в психологии: когнитивный ресурс» (В. Н. Дружинин), «интеллектуальный ресурс» (М. А. Холодная), «ресурсы контроля поведения» (Е. А. Сергиенко), «ментальный ресурс» (С. А. Хазова), «ресурсы саморегуляции» (В. И. Моросанова), «ресурсные состояния» (А. О. Прохоров, В. В. Козлов) и т. д. Ею был проведен анализ понятия ресурса в разных направлениях отечественной и зарубежной психологии. В нашем представлении психологические ресурсы человека — это не факторы развития, не его диапазон, а весь индивидуально выраженный структурно-функциональный арсенал способностей субъекта собственной жизни и деятельности, т. е. это особенности организации его психики, которые актуализируются в зависимости от задач и целей взаимодействия. В настоящей работе фокус направлен на анализ такой способности человека, как модель психического, которая расширяет представление о ментальных ресурсах человека.

Изучение ментальных состояний в когнитивной зарубежной психологии обозначается как *Theory of Mind*, или «модель психического» (Сергиенко и др., 2009). Наш перевод *Theory of Mind* как «модель психического» наиболее точно передает суть данного подхода: модель понимается как некоторая система концептуализации знаний о своем психическом и психическом других людей. Возникновение модели психического как частной парадигмы в рамках более общей когнитивной, обусловлено тем, что имеющиеся теории и подходы не могли объяснить понимание социальных взаимодействий и воздействий, понимания психических феноменов более сложного уровня, как понимание психического своего и другого ни в рамках информационного подхода, ни в рамках структурного исследования интеллекта. Наличие достаточно высокого уровня психометрического интеллекта сочетается с непониманием социальных объектов и социальных событий детьми и взрослыми с расстройствами аутистического спектра. Знание возможностей восприятия, памяти, внимания, мышления не приводило к объяснению феноменов житейской психологии, например, на что опирается человек, строя концепцию поведения другого, в чем суть таких феноменов как обман, неверное мнение, убеждения.

Модель психического — это интегративное или зонтичное понятие, которое объединяет способности распознавать и понимать эмо-

ции, чувства, намерения, желания, мысли, неверные мнения, обман, небуквальные выражения (Сергиенко и др., 2018), то есть это способность, делающая нас людьми.

Парадигма «модель психического» направлена на изучение распознавания и понимания психических состояний, их организации в когнитивные модели (единичные, ситуативные и внеситуативные) в зависимости от контекста. В социальной психологии социальное познание выступает как условие взаимодействия человека в группе, где учет индивидуальных установок, привычек и каузальных атрибуций становится основой взаимодействий. Модель психического можно рассматривать как основу, или центральный ментальный компонент социального познания. Взаимодействие между людьми невозможно без понимания психического состояния Другого и способности смотреть на ситуацию с разных точек зрения, сопоставлять свою модель психического и другого человека в актуальной ситуации. Именно способность не только наблюдать, но и понимать психические состояния помогает людям исследовать окружающий мир и осуществлять более продуктивную социальную активность.

В ряду интенсивных исследований модели психического, преимущественно за рубежом, наши работы продолжают анализ структуры и динамики модели психического в онтогенезе человека. Была предложена шкала последовательного развития ключевых составляющих модели психического. Общая последовательность развития этих составляющих модели психического может быть представлена схематически: Различение намерений → Различение желаний → Различение мнений → Доступность знаний → Неверное мнение → Скрытые эмоции → Понимание небуквальных выражений (метафор, иронии, юмора, сарказма, черного юмора). Кросс-культурные исследования в США, Канаде, Китае и Иране, проведенные с участием 500 детей дошкольного возраста, в целом подтвердили данную последовательность в развитии, но были обнаружены культурно-специфические особенности (Wellman, Peterson, 2013).

Ключевым моментом в развитии модели психического в онтогенезе человека становится разделение своего психического и психического другого. Данный феномен получил реализацию в задаче на неверное мнение, суть которой состоит в понимании, что мнение другого человека может отличаться от реальности и его собственно-го. Парадигмальной задачей данной способности является тест Салли–Энн. Способность понимать неверные мнения отмечается у детей в младшем дошкольном возрасте в 3–4 года. Именно поэтому многие исследования концентрировались на изучении именно дошкольно-

го возраста. Однако в последние годы выполнены более 30 работ, использующие 11 различных методов, свидетельствующие о конвергентных доказательствах понимания неверных мнений у детей 6–36 мес. (Baillargeon, Buttelman, Southgate, 2018). Но, несмотря на существующие дискуссии о том, что лежит за способностью понимать неверные мнения, ясно, что такое понимание отличается у младенцев, взрослых и пожилых людей, т. е. характеризуется разноуровневым развитием. Способность понимать неверные мнения предшествует понимаю обмана, который рассматривается как показатель развития модели психического высокого уровня.

В модели психического выделяется *когнитивный* (понимание обмана, запоминание лиц, понимание небуквальных выражений) и *эмоциональный* (распознавание и понимание эмоций, чувств, понимание амбивалентных эмоций, скрытых эмоций) компоненты. Наши исследования когнитивного и эмоционального компонентов модели психического проводились на детях дошкольного возраста, взрослых и пожилых людях. Обнаружена динамика в развитии этих компонентов.

Суммируя полученные результаты об изменениях, происходящих в когнитивной и аффективной компонентах модели психического в пожилом и старческом возрасте, следует отметить снижение в обоих компонентах. Так, распознавание негативных эмоций, их дифференциации по интенсивности экспрессии по лицу снижается, запоминание лиц также падает, снижается и понимание обмана, что особенно сильно выражено в группе 75–90 лет. Следовательно, несмотря на имеющиеся противоречия о рассогласовании в развитии когнитивной и аффективной компонент модели психического в позднем онтогенезе, при которой когнитивный компонент страдает в большей степени, чем аффективный, наши исследования показали, что оба компонента нарушаются при старении. Интересно отметить, что картина дефицита позволяет провести параллель с развитием этих способностей в детском возрасте. Так, обнаружено худшее распознавание негативных эмоций в возрасте до 5–6 лет, слабая способность понимать неверные мнения второго порядка и обман у детей до 5–6 лет (Сергиенко и др., 2009). Предположение о снижении данных способностей в пожилом и особенно старческом возрасте связано как с когнитивными изменениями (исполнительных функций), так и усилением эгоцентрических тенденций, не позволяющих оценить несколько перспектив агентов социальных взаимодействий и их намерений. Но и в детском возрасте исполнительные функции продолжают интенсивно развиваться, а эгоцентризм детского возраста, описанный еще Ж. Пиаже, также связан с ошибка-

ми понимания перспективы и совмещения собственной точки зрения и точки зрения другого.

Соответственно, подобное сравнение вполне обосновано и позволяет полагать, что модель психического в онтогенезе человека носит инвертированный характер, где постепенное нарастание способностей у детей сменяется снижением этих способностей к пожилому и особенно старческому возрасту. Но изменяется не только сам факт уровней развития составляющих модели психического, но их психологические механизмы и содержание. Если детей дошкольного возраста понимание обмана становится маркером когнитивных достижений, то во взрослом возрасте в процесс понимания включается и понимание морального отношения в социальных взаимодействиях. В нашем исследовании взрослых от 17 до 45 лет (Колесникова, 2011) показано снижение в понимании обмана у людей, начиная с 25 лет и особенно сильно в группе 35–45 лет. При этом такое снижение обусловлено развитием морально-нравственных оценок и установок в социальных взаимодействиях, когда обман по умолчанию не считается обманом, поскольку направлен на благополучие других людей. Дефицит в понимании обмана у пожилых и особенно людей старшего возраста обусловлен иными механизмами — а именно, нарушением понимания неверных мнений второго порядка и эгоцентрической тенденцией оценки. К сожалению, различное методическое обеспечение наших двух исследований не позволяет аргументированно проверить гипотезу о смене механизмов в понимании обмана.

Обнаруженные дефициты в модели психического в процессе старения ставят вопрос о возможности эффективного социального взаимодействия пожилых людей. Ошибки в распознавании лиц, эмоций, приписывание нейтральным выражениям лиц негативных эмоций, ошибки в дифференциации экспрессий лица, трудности в запоминании лиц, в понимании обмана, всё это обуславливает трудности адекватности социальных взаимодействий с другими людьми и проблемами построения и организации собственного поведения. Однако пожилой возраст имеет свои собственные ресурсы компенсации тех изменений, которые происходят в области социального познания.

Важным вопросом развития модели психического и представлением о ментальных ресурсах является изучение соотношения способности к «чтению» психического и интеллектуальными способностями, которые могут рассматриваться в качестве когнитивного ресурса. Этот вопрос о связи интеллектуального развития и способности к пониманию ментальности остается открытым. В начале изучения модели психического, как правило, авторы не обнаруживали связи между результатами тестирования интеллекта и другими

характеристиками испытуемых (Baron-Cohen, 2000). Другие исследователи показали взаимосвязь между успешностью выполнения тестов на модель психического и вербальным интеллектом (Happé, 1994; Baron-Cohen, 2000). В то время как у типично развивающихся детей при достижении ими вербального ментального возраста, соответствующего 4 годам, вероятность успешного решения этих тестов составляет 50%, у детей с расстройствами аутистического спектра тот же результат достигается в возрасте 9 лет (Happé, 1994). Исходя из этих результатов, Ф. Аппе сделала вывод, что понимание внутренних ментальных состояний и развитие речи тесно взаимосвязаны. В последних зарубежных исследованиях обсуждается значение не общего уровня интеллекта как показателя успешности в решении задач на понимание психического, а только уровня вербального развития (Blijd-Hoogewys et al., 2008).

Наше исследование связи интеллектуального развития детей и их способности к пониманию ментального и физического мира показало наличие сопряженности уровня вербального интеллекта и уровня сформированности моделей ментального и физического мира у типично развивающихся детей и детей с расстройствами аутистического спектра (Сергиенко и др., 2009). В другом нашем исследовании взаимосвязи развития модели психического и понимания социальных воздействий и взаимодействий (на примере телевизионной рекламы) было обнаружено, что роль психометрического интеллекта как общего показателя, так и показателей отдельных когнитивных способностей в развитии модели психического и понимании социальных воздействий изменяется с возрастом (Лебедева, Таланова, Сергиенко, 2012). В 3–4 года уровень развития когнитивных способностей (средний и выше) играет решающую роль в развитии понимания психического, о чем свидетельствуют многочисленные корреляционные связи между показателями отдельных субтестов теста интеллекта Векслера и аспектами модели психического. Это предполагает, что интеллект играет решающую роль в развитии способности понимания ментального мира. Модель психического в данном возрасте еще недостаточно сформирована и носит ситуативно зависимый характер, когда понимание причин поведения других людей опирается на представления о последствиях собственного поведения. Когнитивное развитие (показатели психометрического интеллекта) обладает высоким «весом» в общей способности детей к познанию и пониманию окружения, что подтверждается не только многочисленными связями интеллектуальных способностей и моделью психического и физического мира, но и типом ментальных моделей — ситуативно-зависимым, предполагаю-

щим включение многих составляющих окружения в процесс понимания (Сергиенко и др., 2009).

Подтверждают эти данные результаты нашего исследования роли психометрического интеллекта и понимания ментального мира в коммуникативной успешности у детей дошкольного возраста, которые показали достоверную взаимосвязь только в группе четырех лет (Уланова, 2015). Уменьшение взаимосвязей между показателями психометрического интеллекта и моделью психического в 5–6 лет свидетельствует о том, что в этом возрасте интеллект утрачивает ведущую роль в реализации способности понимать психический мир и социальные воздействия. Ментальные модели понимания физического и ментального мира в данном возрасте становятся ситуативно-независимыми; это означает, что для понимания окружения достаточно значительно меньшего «веса» когнитивных составляющих, они становятся латентной основой на этом уровне организации ментальных моделей (Сергиенко и др., 2009).

Результаты вышеописанных исследований демонстрируют одну закономерность: для эффективного развития способности приписывать независимые ментальные состояния себе и другим, прогнозировать и интерпретировать поведение других людей интеллект является необходимым, но недостаточным условием, что подтверждают исследования с участием людей с расстройством аутистического спектра (Blijd-Hoogewys et al., 2008).

Было проведено исследование соотношения развития символических функций (в игре и рисовании) с развитием модели психического и психометрическим интеллектом. Результаты моделирования структурными уравнениями показали, что влияние интеллекта на развитие символических функций в игре и рисовании опосредовано способностью модели психического в дошкольном возрасте. Поскольку интеллектуальные способности (способности к категоризации, анализу и синтезу, наименования объектов) необходимы как для использования, так и для понимания символизации в рисовании и игре, но именно с развитием модели психического возрастает успешность символизации в дошкольном возрасте и именно понимание намерений, приписывание и распознавание ментальных состояний других людей делает возможным понимание символических изображений в рисунках (отталкиваясь от предполагаемого намерения рисовавшего) и символических действий в игре. Это означает, что способность символизировать и понимать символические обозначения игровых действий и рисунков с необходимостью обусловлена не только базовыми когнитивными способностями, но и способностью приписывать и распознавать мен-

тальные состояния других людей, что дает возможность воспринимать символическую деятельность как намеренное действие других людей.

Следовательно, в понятие ментального ресурса включены как когнитивные ресурсы (интеллект), так и модель психического, не сводимая к интеллектуальным способностям, но тесно с ними взаимосвязанная и взаимозависимая. Соотношение этих способностей изменяется в онтогенезе человека, но составляет единую систему ментальных ресурсов.

Заключение

Развитие концепции когнитивных ресурсов В. Н. Дружинина идет в направлении более общих представлений о ментальных ресурсах человека. В нашем представлении ментальные ресурсы человека не могут быть описаны как факторы развития или количественные характеристики когнитивных процессов. Это весь индивидуально выраженный структурно-функциональный арсенал способностей субъекта собственной жизни и деятельности, т. е. это особенности организации его психики, которые актуализируются в зависимости от задач и целей взаимодействия. Модель психического также может быть представлена в системе ментальных ресурсов как способность, не сводимая к когнитивным способностям, интеллекту. Обобщая значительное число исследований, выполненных автором и ее учениками, в разные периоды онтогенетического развития, показано, что модель психического изменяется не только по составу входящих в нее способностей, но и по уровню развития, изменяя их выраженность и содержание. Развитие модели психического характеризуется инверсией, что продемонстрировано на примере распознавания эмоций и понимания обмана. Дефицит в распознавание негативных эмоций по сравнению с позитивными у детей в дошкольном возрасте также наблюдается в пожилом и старческом возрастах, а понимание обмана, которое появляется как когнитивный феномен у детей 3—4 лет, во взрослом возрасте становится феноменом когнитивно-моральным, социально востребованным, а в пожилом и особенно старческом возрастах затруднен и также эгоцентричен, как и у детей. Анализ соотношения когнитивных способностей (психометрического интеллекта) и модели психического указывает на реорганизации их взаимосвязей и взаимоотношений на разных этапах онтогенеза, что свидетельствует о динамике системы ментальных ресурсов.

Литература

- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2001.
- Колесникова Н. И.* Исследование понимания обмана как феномена модели психического у взрослых с использованием нарративов // Психологические исследования. 2011. № 6 (20). С. 10. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.12.2017).
- Лебедева Е. И., Таланова Н. Н., Сергиенко Е. А.* Роль психометрического интеллекта в понимании дошкольниками социального мира // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 26. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.12.2019).
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А.* Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Уланова А. Ю.* Модель психического – способность понимания мира людей / Разработка понятий современной психологии. Т. 1 / Отв. ред. Е. А. Сергиенко, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 269–342.
- Уланова А. Ю.* Модель психического как ментальная основа восприятия партнера по коммуникации // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 39. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.12.2019).
- Хазова С. А.* Ментальные ресурсы субъекта // Разработка понятий современной психологии. Т. 2. / Отв. ред. Е. А. Сергиенко, А. Л. Журавлёв, Г. А. Виленская. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 63–82.
- Холодная М. А.* Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход (о развитии идей В. Н. Дружинина) // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 5–14.
- Baillargeon R., Buttelman D., Southgate V.* Invited commentary: Interpreting failed replication of early false-belief findings: methodological and theoretical considerations // Cognitive development. 2018. V. 46. P. 112–124.
- Baron-Cohen S.* Theory of mind and autism: A fifteen year review // Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience / Eds S. Baron-Cohen., H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen. Oxford: Oxford university press, 2000. P. 10–25.
- Blijd-Hoogewys E. M. A., van Geert P. L. C., Serra M., Minderaa R. B.* Measuring “Theory of Mind” in Children. Psychometric Properties of the ToM Storybooks // Journal of Autism Dev. Disord. 2008. V. 38 (10). P. 1907–1930.

Happé F. Autism: an introduction to psychological theory. London: UCL Press—Psychology Press, 1994.

Wellman H. M., Peterson C. C. Theory of mind, development and deafness // Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience. 2013. P. 51–71.

The development of theory of mind as a mental resource in human ontogenesis

E. A. Sergienko

Expanding the concept of cognitive resources by V. N. Druzhinin, the idea of the theory of mind is developing as a necessary link in the system of human mental resources. The theory of mind is an integrative concept that includes cognitive and emotional components. The level and complex development of the components of the ability to understand mental states from childhood to childhood is demonstrated. The inverted nature of the development of the cognitive and emotional components of the theory of mind is manifested in the identical phenomena of declining recognition of negative emotions and understanding of deception in childhood and senility. It is shown not only a change in the severity of various phenomena of the theory of mind, but also a change in their content. An analysis of the correlation of cognitive abilities (psychometric intelligence) and the theory of mind also indicates a reorganization of their interconnections and relationships at different stages of ontogenesis, which indicates the dynamics of the system of mental resources.

Keywords: Theory of Mind, ontogenesis, understanding of deception, cognitive component, Theory of Mind, emotional component, intelligence, mental resource.

Развитие ресурсности мышления на разных стадиях жизненного цикла

Н. В. Сурина

Статья выполнена в рамках ресурсного подхода и посвящена теоретическому анализу развития ресурсности мышления как интегральной характеристики личности, обеспечивающей успешность в осознании и сознательном использовании имеющихся у личности ресурсов. Мы рассматриваем проблему ресурсов на основании теории деятельности и предлагаем задействовать термин «ресурсность мышления» в качестве интегральной характеристики, определяющей успешность субъекта в реализации внешних и внутренних ресурсов для решения актуальных жизненных задач. Приводится понятие ресурсности мышления и теоретическая модель составляющих ее компонентов. Ресурсный подход в целом и понятие ресурсности мышления в частности представляется весьма актуальным в современных условиях, предъявляющих повышенные требования к гибкости, адаптивности, стрессоустойчивости человека. При рассмотрении развития ресурсности мышления за основу взята возрастная периодизация Э. Эриксона как наиболее практико-ориентированная и опирающаяся на понятие задачи возраста, что наиболее полно соотносится с рассматриваемой нами темой.

Ключевые слова: ресурс, ресурсность мышления, субъект, творческий потенциал, творческая самоактуализация.

В современной психологии большую популярность обретает ресурсный подход, зародившийся несколько десятилетий назад и активно развивающийся как в отечественной психологии, так и за рубежом. Тема ресурсов и возможностей их использования обретает особую актуальность в современном быстро меняющемся мире, в котором новые возможности и ограничения рождаются стремительно и требуют от личности способности гибко и динамично подстраиваться

под новые условия. Одной из первых концепций в рамках ресурсного подхода стала теория сохранения ресурсов С. Хобфолла. В качестве личностных ресурсов в литературе описаны такие конструкты, как «толерантность к неопределенности» (McLain, 1993), «жизнестойкость» (Maddi, 2001), «локус контроля» (Rotter, 1975), «оптимизм» (Carver, Scheier, 2002; Seligman, 1998), «базисные убеждения» (Janoff-Bulman, 1989), «чувство связности» (Antonovsky, 1984), «самоэффективность» (Bandura, 1977), «резилиентность» (Rutter, 1987; Bonnano, 2005), «субъективная витальность» (Ryan, Frederic, 1997), «мастерство» (Pearlin, Schooler, 1978), «надежда» (Snyder et al., 1991), «личностные достоинства» (Буровихина, Леонтьев, Осин, 2007; Peterson, Seligman, 2004) и другие конструкты (Леонтьев, 2018).

Различными авторами предложены идеи о том, какая личностная характеристика является системообразующей, с точки зрения эффективности личности в задействовании собственных ресурсов. Мы предлагаем в качестве такой характеристики рассматривать ресурсность мышления (Кашапов, 2017). Под *ресурсностью мышления* понимается способность субъекта учитывать и максимально полно использовать весь накопленный жизненный опыт, а также предлагаемые внешней средой возможности и условия для выхода из сложных жизненных ситуаций и решения актуальных задач. Чем выше данная способность, тем быстрее субъект решает стоящую перед ним задачу, тем экономичнее, проще, изящнее найденное решение (там же). Недостаток развития ресурсности мышления приводит к тому, что человек упускает предложенные жизнью возможности, не видит ресурсов, которыми мог бы воспользоваться, решает задачи более сложными и трудоемкими способами, как, например, человек, который, вместо того, чтобы купить билет на поезд с помощью электронной регистрации за несколько минут, предпочитает по старинке отстоять очередь в кассу. Ресурсность мышления проявляется в нескольких аспектах:

- 1) способность найти принципиально новое решение там, где готовые не годятся;
- 2) способность видеть множество альтернативных решений на случай, если некоторые из них не смогут быть реализованы;
- 3) способность выбрать самый простой и экономичный вариант решения.

Ресурсность мышления рассматривается нами как комплексная характеристика, представляющая из себя совокупность личностных и когнитивных характеристик субъекта, обеспечивающих его успешность в процессе осознания потенциально ресурсных особенностей

ситуации и собственной личности и актуализации внешних и внутренних ресурсов для решения актуальных задач.

При выведении и описании данного понятия мы, опираясь на деятельностный подход А. Н. Леонтьева, составили модель процесса, в результате которого внешние характеристики ситуации и внутренние характеристики личности начинают осознаваться и восприниматься субъектом как потенциально ресурсные для решения его текущих проблем и удовлетворения потребностей, иными словами, из просто обстоятельств жизни превращаются в инструмент ее преобразования. В упрощенном виде данная модель выглядит следующим образом (рисунок 1).



Рис. 1. Модель поэтапной актуализации ресурса

В данной модели мы выделили четыре основных компонента (проблема, задача, характеристики субъекта/ситуации и возможность преобразования ситуации) и три этапа реализации ресурса с определяющими их эффективностью психологическими характеристиками субъекта (Сурина, 2020):

- осознание проблемы и переформулирование ее в задачу (эффективность определяется такими качествами, как рефлексивность, аналитическое мышление, эмоциональный интеллект, способность к надситуативному мышлению, целеполагание);
- осознание своих внутренних (психологических) и внешних (представленных в окружающем мире) характеристик и обстоятельств, которые задают возможность преобразования имеющейся ситуации (эффективность определяется наличием позитивной я-концепции, опытом проживания ситуаций успеха,

отсутствием ограничивающих убеждений, базовым доверием к миру, умением обращаться за помощью);

- итоговым этапом является соотнесение имеющихся возможностей с требованиями актуальной задачи (здесь важно креативное мышление, дивергентное мышление, полнезависимость и др.).

Ресурсность мышления представляет из себя, с одной стороны, характеристику мышления как когнитивного процесса, с другой, — включает в себя характеристики личностные, эмоциональные, мировоззренческие, то есть находится на стыке данных областей психики и играет роль интегрирующей характеристики в ситуации, требующей привлечения разного рода ресурсов для ее разрешения.

Развитие ресурсности мышления, соответственно, требует развития всех входящих в нее компонентов, причем недоразвитие какого-либо из них будет негативно сказываться на определенном этапе решения задачи. Чтобы проследить динамику данного процесса, обратимся к возрастной периодизации развития Э. Эриксона. Данная периодизация представляется наиболее теоретически обоснованной в контексте нашего исследования, т. к. имеет в своей основе принцип задачности в том смысле, что каждый возраст представляется как этап для решения некой глобальной задачи, результат которого определяет дальнейшее становление и успешность личности. С точки зрения развития ресурсности мышления, представляется интересным проследить то, какие компоненты данной психологической категории проходят становление на разных возрастных этапах и влиянию каких факторов оно подвержено.

Как известно, согласно теории Эриксона, первый этап развития приходится на возраст от рождения до года и является периодом формирования такого психического образования, как базовое доверие миру, которое лежит в основе как эмоционального благополучия, так и нормально развивающегося познавательного интереса. Ребенок, благополучно сформировавший данное качество, проявляет познавательный интерес ко всему окружающему миру, активно исследует его, пробует свои силы, активно осваивает возможности своего тела. Он учится управлять окружающими взрослыми, по-разному выражая им свое удовольствие или неудовольствие, учится звать на помощь, показывать, что ему нужно. Это период получения ресурсов через других людей и формирования уверенности в том, что эти ресурсы будут получены, что мир и окружающие люди постоянны и надежны. Недостаток данного состояния во взрослом возрасте может провоцировать уход в депрессию, искажение социальных связей, неумение обращаться за помощью, состояние генерализованной тре-

воги, ощущение фатальности происходящих с индивидом событий, недостаток интереса к новому и отсутствие желания учиться и менять свою жизнь. У таких индивидуумов может быть снижена способность видения преобразующих возможностей ситуации, способность воспользоваться тем, что дает внешний мир.

Вторая стадия, приходящаяся на возраст раннего детства (1—3 года) связана с формированием чувства автономности в противовес чувствам сомнения и стыда. У ребенка происходит первое отделение от матери, первые попытки делать что-то самостоятельно без помощи взрослых. Чувство несостоятельности и стыда, которое может испытать ребенок при чрезмерном порицании его самостоятельных действий, порождает зависимость от мнения окружающих, ожидание их оценки, руководства, растерянность в ситуации, когда надо действовать самостоятельно, чрезмерно развитую совесть и в то же время неспособность выработать собственные внутренние устои и ориентиры поведения, свой «внутренний стержень» и придерживаться того, что сам человек считает правильным. Успешное прохождение данной стадии открывает человеку доступ к его внутреннему ресурсу, уверенность в собственных действиях и принятых решениях, способность видеть свои сильные стороны и опираться на них при решении жизненных задач. Недостаток этого чувства порождает чрезмерную зависимость от социальных связей, оценок, одобрения других людей, неуверенность в своих силах и принижение собственных способностей.

Новой ступенью раскрытия чувства автономности становится качество инициативы, которое формируется на следующей стадии в возрасте 3—6 лет. Когда ребенок получил уверенность в своей способности действовать самостоятельно, он начинает применять эту способность для самостоятельной постановки целей, проявления инициативы в общении, предложении своих способов решения задач, придумывании игр, предложении помощи взрослым. Пресечение данной формы поведения приводит к развитию чувства вины, которое по сути является продолжением и укоренением чувства стыда, выраженное в том, что к непосредственному переживанию этого чувства добавляется акт самонаказания, отказа себе в праве на исполнение своих желаний, искусственное ограничение себя в активном достижении целей. В рамках вопроса о развитии ресурсности мышления мы сталкиваемся на данном этапе с фактором, определяющим успешность перехода от проблемы к задаче, успешность целеполагания и наличие мотивации для качественного улучшения своей жизни, а также возможность реализации поставленной задачи с помощью имеющихся ресурсов. Человек с превалирующим чувством

вины может иметь все интеллектуальные ресурсы, чтобы увидеть необходимый способ решения задачи, но подсознательно отказывать себе в достижении цели и потому искусственно «не видеть» решения.

На следующей стадии в возрасте 6–12 лет происходит формирование чувства трудолюбия в противовес чувству неполноценности. Ребенок осознает, что трудолюбие, усидчивость, прилежание, аккуратность – качества, которые являются для него самого и общества ценными и желанными. На данном этапе появляется стойкая потребность создавать что-то свое, материальное и настоящее. Если раньше ребенок довольствовался игрой, воображаемыми достижениями, варил «кашу» из песка, то теперь ему хочется увидеть настоящий результат своего труда, функциональный, такой же, как у взрослых. Для этого ребенок готов прилагать усилия, откладывать сиюминутные влечения, у него появляется отдаленная перспектива, которая из будущего руководит его поведением в «здесь и сейчас». Здесь же происходит выход из семьи в более широкое общество, в котором ребенку важно заслужить признание ощутить себя компетентным, нужным и включенным в общественную жизнь. Данная стадия важна для формирования позитивной дифференцированной Я-концепции, адекватной самооценки, позитивного самоотношения и накопления опыта проживания ситуаций успеха. Успешное проживание данной стадии также учит не сдаваться после первой неудачи, а прилагать усилия, чтобы обернуть неудачу в победу. Хорошей иллюстрацией успешного проживания данной стадии могут служить слова Томаса Эдисона в ответ на вопрос журналиста о том, почему он не отчаялся после тысячи неудачных попыток создать электрическую лампочку: «Я нашел тысячу способов, которые никуда не годятся, а значит, я на тысячу шагов ближе к успеху». Способность извлекать конструктивный опыт из ситуаций, которые не увенчались успехом, – важнейшее качество для становления ресурсности мышления.

Возраст 12–19 лет соответствует стадии формирования идентичности в противовес смешению ролей. Если до этого ребенок старался по максимуму осваивать все возможности, которые предлагает мир, ориентировался на то, как его оценивают окружающие, то на этом этапе идет активное становление собственных предпочтений, критериев оценки себя и окружающих, формирование собственного образа «Я», своей индивидуальности. От освоения мира навыков и инструментов подросток переходит к построению самого себя, своей личности и поиску своего места среди других людей. Значимость оценки окружающих по-прежнему остается высокой, но важным становится совпадение оценки окружающих со своей

собственной оценкой подростка, ему важно, чтобы окружающие ценили в нем те качества, которые он сам в себе ценит. Несовпадение этой оценки приводит к внутреннему конфликту между желанием быть собой и желанием нравиться и получать одобрение. Как и предыдущая стадия, успешное формирование эго-идентичности способствует развитию позитивной дифференцированной Я-концепции и усиливает уверенность в собственной компетентности, но теперь уже не только в сфере инструментальной деятельности или интеллектуального развития, но в сфере межличностных социальных отношений, способствует обретению ресурса социальных связей за пределами собственной семьи. Также эта стадия важна для формирования внутреннего локуса контроля, так как в этом возрасте у подростка значительно расширяется сфера влияния, ему дается возможность принятия собственных решений и, соответственно, ответственности за них. Поддержка взрослых в этом плане по-прежнему остается важной, подростку важно понимать, что ему дают возможность принимать решения и не осуждают его, если эти решения не вполне правильны, но в то же время взрослым небезразлично его благополучие и они всегда готовы обсудить волнующие его вопросы.

На следующей стадии, согласно Эриксону, в возрасте ранней взрослости основной задачей становится формирование способности к близости с другим человеком. На этой стадии появляется желание слить свою идентичность с идентичностью других, готовность к близости, интимности, готовность оставаться верным отношениям, даже если это потребует жертв и компромиссов. Быть вместе с другими, не теряя себя, не растворяясь в других и не впадая в состояние зависимости, — основной лейтмотив данной стадии. Здесь человек учится полноценному сотрудничеству, в котором в равной степени учитываются собственные интересы и интересы партнера по взаимодействию, здесь развиваются дипломатические способности, появляется способность к надситуативному мышлению, когда необходимость задуматься о некоем общем благе заставляет подняться над ситуацией, увидеть ее глазами всех ее участников и найти решение, наиболее приемлемое для всех, а не кого-то одного. Неудача в решении этой задачи приводит к тому, что человек начинает либо «перетягивать одеяло на себя», либо, напротив, отказываться от своих интересов во благо других, что приводит к обидам и дисгармонии в отношениях, которые в результате превращаются в «союз одиночеств». Способность устоять на своих ногах, остаться собой, но при этом иметь надежные и гармоничные отношения с окружающими порождает один из наиболее важных эмоциональ-

ных ресурсов душевной близости, а также укрепляет все ранее достигнутые ресурсные состояния.

Следующая стадия, включающая в себя весь период зрелости до пожилого возраста, предполагает, согласно Эриксону, борьбу генеративности против стагнации. Продуктивность, реализация творческого потенциала, стремление к продолжению развития, активное построение своей жизни, стремление быть нужным выходят в этом возрасте на первый план в случае, если человек выбирает не останавливаться в своем развитии. С точки зрения развития ресурсности мышления, данная позиция способствует развитию креативности, дивергентного мышления, качественного и количественного накопления всех видов ресурсов, постановке новых задач, профессиональной и творческой самореализации. Стагнация же сама по себе не может быть названа некой патологией и предполагает лишь остановку в развитии человека, который счел себя удовлетворенным имеющимся уровнем достижений в жизни. Безусловно, это самое общее описание не учитывает большого числа индивидуальных различий жизненных сценариев и тех ситуаций, когда личностные или возрастные кризисы зрелого возраста дают новый толчок в развитии, а также всего многообразия влияния социально-экономических, культурных, профессиональных факторов развития взрослого человека. Объем и тематика данной статьи не позволяет нам более объемно рассмотреть данную тему, которой, по сути, посвящен целый раздел психологии — акмеология.

На последней стадии, наступающей после 65 лет, Эриксон видит главную задачу в формировании чувства целостности Я, которому противостоит чувство отчаяния. Интеграция жизненного опыта, ощущение осмысленности собственного существования, отсутствие страха смерти являются признаками успешного проживания данной стадии. В таком случае человек максимально сохраняет свои интеллектуальные и творческие способности, а иногда и раскрывает в себе новые способности и таланты, ставит перед собой новые цели и начинает заниматься новыми делами, на которые раньше не хватало времени или желания. Развитие ресурсности мышления в пожилом возрасте — отдельная и интересная тема, которая достойна самостоятельного исследования.

Заключение

Таким образом, мы можем сделать вывод, что каждый возрастной период с присущими ему факторами, влияющими на успешность решения основной задачи возраста, способствует становлению и раз-

вitiю того или иного компонента ресурсности мышления. В наших дальнейших исследованиях мы планируем проследить эти закономерности и выявить наиболее значимые факторы, оказывающие влияние на данный процесс в разные возрастные периоды.

Литература

- Кашанов М. М.* Теория и практика решения педагогической ситуации. Учебное пособие. Ярославль. ЯрГУ. 1997. С. 80–100.
- Кашанов М. М.* Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации // Психология и школа. 2008. № 1. С. 64–70.
- Кашанов М. М.* Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 5. С. 4–12.
- Кашанов М. М.* Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов // «Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии» / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлёв, А. Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 186–195.
- Кашанов М. М., Пошехонова Ю. В.* Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 3. С. 57–65.
- Кашанов М. М.* Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Сер. «Психология». 2017. Т. 22. С. 3–9.
- Кашанов М. М., Шаматонова Г. Л.* Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Сер. «Психология». 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursnost-myshleniya-kak-osnova-konstruirovaniya-akme-sobytiy-teoretiko-metodologicheskii-aspekt> (дата обращения: 02.03.2020).
- Кашанов М. М., Серафимович И. В.* Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов // Известия Иркутского государственного университета. Сер. «Психология». 2018. Т. 26. С. 63–76.
- Леонтьев Д. А.* Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т. 8. № 1. С. 85–121.

- Лоханина И. М., Кашанов М. М., Ключева Н. В.* Активные методы обучения студентов: практическое руководство. Ярославль: ЯрГУ, 2005. С. 100–118.
- Сурина Н. В.* Ресурсы в структуре индивидуальности и ресурсность мышления // Человеческий фактор. Сер. «Социальный психолог». 2020. № 1 (39). С. 133–145.
- Эрикссон, Э. Г.* Детство и общество / Пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Лет. сад, 2000. С. 255–290.

Development of resourceability at different stages of life cycle

N. V. Surina

The article was written within the framework of resource approach and is dedicated to the theoretical analysis of the development of mind resourcefulness as an integral characteristic of personality, which ensures understanding of one's resources and their deliberate employment. We consider the problem of resources basing on the activity theory and we suggest using of the notion of 'mind resourcefulness' as an integral characteristic defining the subject's success in the employment of external and internal resources for the solution of current life tasks. The notion of mind resourcefulness and the theoretical model of its components are discussed. The resource approach as a whole and the notion of mind resourcefulness in particular appear to be of great interest in the current context with its increased demands towards people's flexibility, adaptability and stress-resistance. For the purpose of studying of the development of mind resourcefulness, E. Erikson's age periodization was taken as the baseline due to its practical character and interrelation with the notion of age task, which fully lines up with our topic.

Keywords: resource, mind resourcefulness, subject, creative potential, creative self-actualization.

Возможные траектории эволюции феномена способности: два «измерения»

В. А. Толочек

Обсуждается проблема способностей (одаренности, таланта, гениальности) как разных проявлений одного феномена. Цель: выявление и изучение закономерностей эволюции феномена способности. Методы: историко-теоретический анализ; моделирование возможных траекторий эволюции феномена способности. Предполагается, что качественно-количественные преобразования в направлении (пространстве) «горизонтальной» эволюции феномена способности могут быть представлены континуумом следующих проявлений: *Задатки* → *Способности* → *Специальные способности* → *Профессиональные способности* → *Профессионально важные качества (ПВК)* → *Компетенции* → ... Качественно-количественные преобразования в направлении (пространстве) «вертикальной» эволюции феномена представлены рядами последовательных преобразований: *Задатки* → *Способности (способы действий, операции)* → *Одаренность (действия)* → *Талант (деятельность в целом)* → *Гениальность (профессиональная сфера, фрагменты культуры, историческая эпоха)*.

Ключевые слова: способности, одаренность, траектории эволюции феномена, ряды преобразований, пространства проявления.

Введение

Способности человека на протяжении всей истории развития мировой психологии были и остаются актуальной проблемой (как в собственно научных аспектах, так и в широких социальных). К середине XX в. *способности (профессиональные способности, одаренность, талант, гениальность)* стали рассматриваться уже не как высокий уровень

Исследование выполнено в рамках Госзадания № 0159-2018-0001.

развития отдельных качеств человека и их комплексов, но как системные качества, как сложное «сплетение» и взаимная обусловленность когнитивных и личностных свойств человека, как следствие взаимодействия биологических и социальных факторов (Будрина, 2010; Волкова, 2016; Дружинин, 2007; Кашапов, 2017; Толочек, 2018; Ушаков, 2011; Шадриков, 2007; и др.).

Переосмысление содержания этих феноменов отразилось в акцентировании таких аспектов, как расширение «спектра» их проявлений (включая в анализ не только собственно когнитивные, сенсорные, но и моторные, эмоциональные, духовные способности); изучения их возрастной эволюции; их качественных преобразований в разных социальных пространствах, при изменениях «внутренних условий субъекта» и др. Они уже понимались не только лишь как имеющие ту или иную собственную (внутреннюю) структуру, но и как тесно сплетенные с условиями социальной среды, методами и средствами обучения, во многом определяемые социальными ролями другого (педагога, наставника, тренера и пр.) (Волкова, 2016; Дружинин, 2007; Кашапов, 2017; Рабочая концепция одаренности, 2003; Толочек, 2018; Ушаков, 2011). *Способности* (и сопряженные с ними феномены) стали рассматривать как психические образования с иерархической организацией, имеющей не столько поуровневое строение, но и ряды регуляторных механизмов (называемых саморегуляцией, метаспособностями, духовностью и пр.) (Кашапов, 2017; Рабочая концепция одаренности, 2003; Толочек, 2018; Ушаков, 2011; Шадриков, 2007; и др.). Если на протяжении XX в. ученые и педагоги активно обсуждали вопросы методов обучения, форм организации обучения, то на рубеже XX–XXI вв. ученые и практики теснее и последовательно связывают проблему способностей и одаренности с активностью политики государства в сфере образования (Волкова, 2016; Ушаков, 2011). Ожидаемо, что изучение столь сложных психических образований, как *способности* и *одаренность*, имеющих несомненно высокую социальную значимость (и стоимость!), будет сохранять свою научную и практическую актуальность и в обозримом будущем; что исследования в этой области останутся приоритетными; что становление разных научных подходов (концепций, конкурирующих гипотез, методик обучения и развития) будет выступать ключевым условием дальнейшего познания этой действительности. *Цель* настоящего исследования – выявление и изучение закономерностей эволюции феномена способности. *Методы* – историко-теоретический анализ; моделирование возможных траекторий эволюции феномена способности.

«Горизонтальная» эволюция феномена способности

Обращаясь к изучению феномена *способности* (и с ними сопряженных — *одаренности, таланта, гениальности*) в последней четверти XX в., обратим внимание на возрастающее сходство в выделении специалистами немногих базовых (ведущих, основных, ключевых) условий поступательного развития способностей: ближайшего социального окружения (отношений с родителями, сверстниками, педагогами); организации среднего образования; системы высшего образования; системы государственной поддержки одаренных молодых людей. (Роль наследственности давно убедительно утверждена, общепризнана; в нашей работе не оспаривается и не рассматривается).

Среди обстоятельно изученных и изучаемых условий развития способностей (и *одаренности*) выделим типы организаций социальной среды, в которые последовательно «погружен» человек (в разном возрасте, на разных стадиях его социализации), в которых могут проявляться разные формы его активности (познавательной, преобразующей, коммуникативной, исполнительской и пр.), на качественные различия типовых взаимодействий людей в разных социальных пространствах (группах, институтах).

Напомним о представлениях, относящихся к разряду общепризнанных. Если за основу описания стадий эволюции феномена взять наиболее выверенные дефиниции, наиболее согласованные и признанные в профессиональном сообществе — представленные в словарях определения научных понятий, — то можно констатировать следующее. *Способности* — это индивидуально-психологические особенности, являющиеся субъективными условиями осуществления определенного рода деятельности; они не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям, навыкам; обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности. *Одаренность* — качественное своеобразие сочетания способностей, обуславливающее диапазон интеллектуальных и пр. возможностей человека; представляет собой основу развития способностей и, в свою очередь, во многом является результатов развития специальных способностей; определенная структура одаренности позволяет компенсировать недостатки определенных способностей за счет преимущественного развития других. *Талант* — совокупность способностей, позволяющая получить продукт деятельности, который отличается новизной, оригинальностью, высоким совершенством и общественной значимостью; для развития таланта важно значение работоспособности и трудолюбия; талант в каждом случае бывает особым, присущим именно данной личности. *Гениальность* —

высшая стадия творческих проявлений личности, выражающаяся в творчестве, имеющем историческое значение для общества, составляющие эпоху в жизни общества, в развитии культуры. Для гения характерны творческая продуктивность, овладение культурным наследием прошлого и вместе с тем решительное преодоление устаревших норм и традиций (Психология..., 1990; Рабочая концепция одаренности, 2003; Человек..., 2000; и др.).

Обобщая базовые характеристики рассматриваемых феноменов, можно констатировать, что периодически изменяющиеся условия типичной социальной среды (окружения), с одной стороны, создают своеобразные социальные ситуации для поступательного развития и проявления способностей (и сопряженных с ними феноменов), с другой, — предъявляют разные требования к их проявлению, создают разную меру «напряженности» социальных взаимодействий людей (как субъектов, как личностей), частью способствующих, частью препятствующих, частью подавляющих развитие человека и его отдельных качеств.

Ряды проявлений феномена способностей (и сопряженных с ними феноменов) можно рассматривать как ряды эволюционных преобразований (переформатирований структур). Ряды «горизонтальных» преобразований представим как континуум разных проявлений: *Задатки* → *Способности* → *Специальные способности* → *Профессиональные способности* → *Профессионально важные качества (ПВК)* → *Компетенции* →

«Вертикальная» эволюция феномена способности

Выше представленный ряд преобразований назовем траекторией (линией, «трендом») «горизонтальной» эволюции феномена, предполагающей соответствующие его «измерения» (систему координат оценки) и изменения.

Варианты «горизонтальной» эволюции феномена не отрицают другие альтернативы. Наряду с рядами «горизонтальных» преобразований, возможны и другие «тренды» (линии, траектории) эволюции феномена, в том числе «вертикальная», предполагающая собственные «измерения» (системы координат). В ряду последовательного развития (*здатки—способности—одаренность—талант—гениальность*) нельзя не видеть всё более полную и глубокую интеграцию всех уровней психической организации человека, с одной стороны (в том числе выделяемых в «вершинной» психологии как ценностные ориентации, смысловые сферы, мировоззрение; как инструментальные качества личности — мета-способности, стратегии совла-

дания, саморегуляции и пр.), с другой, — множества форм и видов социальной активности. (Заметим, что о биологической обусловленности ученые говорят лишь по отношению задатков и способностей, т. е. первых стадий эволюции феноменов). Отметим, что в последовательных стадиях «горизонтальной» эволюции феномена (ов) важную роль играют последовательно «актуализируемые» условия среды. В последовательных стадиях «вертикальной» эволюции специалисты подчеркивают роль факторов интеграции личностных особенностей и становления личностных новообразований, формирование ее «вершинных» уровней, отражающих широту связей личности с миром.

Обобщая материалы литературных источников, можно констатировать следующее: *способности* соотносимы с успешностью выбора субъектом более эффективных, более соответствующих его индивидуальности операциональных составов действий, способов действий (согласно концепции «единиц» деятельности, по А. Н. Леонтьеву); *одаренность* — с масштабом «действий»; *талант* — с масштабом «деятельности» в целом; *гениальность* — со сферой деятельности, фрагментами культуры. Иначе говоря, способности есть те качества человека, которые проявляются в отдельных видах (и/или аспектах) его деятельности; одаренность — более широка, она проявляется в отношении совокупности близких, сходных, родственных видов деятельности; талант — в отношении спектра деятельности, в профессии в целом (заметим, что об одаренности говорят лишь в отношении социально значимых видов деятельности); гениальность — в отношении совокупности сфер деятельности, культуры, исторической эпохи (о гениальности говорят лишь по итогам реальной деятельности человека на протяжении его жизни). При таком понимании феномена/ов выделяется другой ряд последовательных преобразований: ...*Задатки* → *Способности (способы действий, операции)* → *Одаренность (действия)* → *Талант (деятельность в целом)* → *Гениальность (профессиональная сфера, фрагменты культуры, историческая эпоха)*.

Многообразие проявления феномена/ов способности

В коллективной работе ведущих отечественных специалистов — Д. Б. Богоявленской, В. Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова и др. (Рабочая концепция одаренности, 2003) были выделены и обобщены ключевые аспекты проблемы способностей и одаренности. Выделим следующие фрагменты, важные для понимания рассматриваемого феномена. Концептуально отечественные специалисты различают «два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мо-

тивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный — отношение ребенка к той или иной стороне действительности...» (там же, с. 12).

«*Инструментальный* аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками: 1) наличие специфических стратегий деятельности...; 2) сформированность качественно своеобразного стиля деятельности...; 3) особый тип организации знаний...; 4) своеобразный тип обучаемости...» (там же, с. 13–14).

«*Мотивационный* аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками: 1) повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т. д.) либо определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т. д.), сопровождающаяся... переживанием чувства удовольствия; 2) повышенная познавательная потребность...; 3) ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезмерно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело...; 4) предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, непринятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов; 5) высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству» (там же, с. 15–16).

Для описания разных проявлений способностей и одаренности ученые предлагают опираться на пять критериев: «1. Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики... 2. Степень сформированности... 3. Форма проявлений... 4. Широта проявлений в различных видах деятельности... Важнейшие аспекты общей одаренности — умственная активность и ее саморегуляция. 5. Особенности возрастного развития...» (там же, с. 25–26). Отдельными факторами успешности развития отечественными специалистами признаются особенности личности одаренного ребенка (где различаются одаренность с гармоничным и дисгармоничным типом развития); роль семьи; взаимоотношения со сверстниками и педагогами.

Заключение

Подводя итоги рассмотрения проблемы способностей (одаренности и др.) предложим следующие обобщения: 1) Можно различать и выделять разные траектории («линии», «вектора», «тренды») функционального, возрастного, социального созревания феномена/ов. 2) На разных возрастных стадиях возможны разные варианты (ти-

пы, формы, мера) интеграции феномена/ов с условиями социальной среды. 3) Разные социальные условия выступают как поддерживающие/препятствующие/блокирующие/разрушающие последовательное (поступательное, эволюционное) развитие и стабильное функционирование феномена/ов. 4) В разных возрастных фазах феномена/ов могут иметь более/менее устойчивое развитие и функционирование. 5) Разные проявления феномена/ов, зафиксированные в разных научных понятиях, допускают разные «измерения» (описания, системы координат измерения, оценки).

Если вышеназванное рассматривать в качестве возможных «исходных положений» будущей программы НИР, добавим и необходимость решения ряда методологических вопросов. Главным и первым условием их решения является определение статуса феномена/ов: рассматриваем ли мы его традиционно как *свойство* определенной функциональной/ных системы или же как целостную *систему* (целостную, «целокупную», завершённую в своей организации, относительно автономно функционирующую)? Последний вариант есть последовательная реализация принципа системного подхода. Второе условие: допущение возможности одновременной (гетерохронной, неравномерной, последовательной) эволюции феномена/ов в разных направлениях (траекториях). Такая посылка есть последовательная реализация принципа развития. Третье условие: допущение правомерности обращения к одновременному описанию и изучению эволюции феномена/ов в системах гибких «координат» («измерениях», концептуальных сетках, пространствах...). Такое положение можно рассматривать как развитие методологии дисциплины. Четвертое условие: признание необходимости упорядочения понятийного аппарата, фиксирующего разные проявления феномена и представляющего его разные проявления и разные аспекты в разных дефинициях.

Литература

- Будрина Е. Г.* Динамика интеллектуальных способностей в подростковом возрасте: ресурсный подход // Материалы конференции. Российская академия наук, Институт психологии РАН / Отв. ред.: А. Л. Журавлёв, Т. И. Артемьева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 148–164.
- Волкова Е. В.* Технологии развития ментальных ресурсов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Дружинин В. Н.* Психология способностей. Избранные труды / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

- Кашанов М. М.* Психология творческого мышления. М.: Инфра-М, 2017.
- Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. М.: Политиздат, 1990.
- Рабочая концепция одаренности. 2-е изд. расш. и перераб. М., 2003.
- Толочек В. А.* Человек как субъект в континууме «задатки–компетенции» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. «Акмеология образования. Психология развития». 2018. Т. 7. Вып. 1 (25). С. 16–25.
- Человек.* Философско-энциклопедический словарь. М.: Смысл, 2000.
- Ушаков Д. В.* Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Шадриков В. Д.* Ментальное развитие человека. М.: Аспект-Пресс, 2007.

Possible trajectories of evolution of the ability phenomenon: two “measurements”

V. A. Tolochek

The problem of abilities (giftedness, talent, genius) as different manifestations of one phenomenon is discussed. Purpose: to identify and study the laws of evolution of the phenomenon of ability. Methods: historical and theoretical analysis; modeling of possible evolution trajectories of the ability phenomenon. It is assumed that qualitative and quantitative transformations in the direction (space) of the “horizontal” evolution of the ability phenomenon can be represented by a continuum of the following manifestations: Makings → Abilities → Special abilities → Professional abilities → Professionally important qualities (PVC) → Competencies →... Qualitative and quantitative transformations in the direction (space) of the “vertical” evolution of the phenomenon is represented by a series of successive transformations: Inclinations → Abilities (methods of action операции, operations) → Endowment (actions) → Talent (activity in general) → Genius (professional sphere, cultural fragments, historical epoch). In conclusion, the conditions for further constructive studies of the phenomenon/a are considered.

Keywords: abilities, giftedness, trajectories of the evolution of the phenomenon, series of transformations, spaces of manifestation.

Понятийные способности и эффективность совладающего поведения

М. А. Холодная

Анализируется противоречивый характер результатов исследований соотношения интеллекта (интеллектуальных способностей) с совладающим поведением. Формулируются четыре взаимосвязанных теоретических положения, характеризующих механизмы совладающего поведения: необходимость учета специфики трудной ситуации; роль особенностей ее концептуализации; гибкость и вариативность стратегий совладающего поведения; понятийные способности как основа выбора эффективных копинг-стратегий. Сделан вывод о ведущей роли понятийных (концептуальных) способностей как фактора регуляции эффективного совладающего поведения в контексте представлений В. Н. Дружинина о нелинейном (многомерном) характере психических свойств.

Ключевые слова: интеллект, совладающее поведение, концептуализация трудной ситуации, гибкость и вариативность копинг-стратегий, понятийные (концептуальные) способности, нелинейность стратегий совладания.

Постановка проблемы

В свое время В. Н. Дружинин, обсуждая проблемы измерения в психологии, выделил следующую типологию психических свойств: «точечные, линейные (одномерные), многомерные» (Дружинин, 1997, с. 193), при этом он отмечал, что большинство психических свойств традиционно относится к линейному типу. На наш взгляд, многие противоречия в психологических исследованиях объясняются игнорированием того обстоятельства, что в действительности психические свойства являются многомерными (нелинейными). Проиллюстри-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00294.

руем эту теоретическую коллизию положением дел в области изучения проблемы соотношения интеллекта и совладающего поведения.

Несмотря на большое количество исследований разных аспектов проблемы совладания, среди них крайне немногочисленны работы, посвященные изучению роли интеллекта (интеллектуальных способностей) в организации эффективного совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях. Более того, в известных нам работах получены результаты, которые складываются в весьма противоречивую картину (отметим, что ниже под «интеллектом» подразумеваются показатели уровня психометрического интеллекта).

Во-первых, сообщается об отсутствии корреляционных связей уровня интеллекта с проблемно-ориентированными стратегиями совладающего поведения (готовностью решать трудную ситуацию, ориентацией на достижения и т. д.). В частности, в разных сериях исследований, включая школьный и студенческий возраст, не были выявлены связи уровня психометрического интеллекта (в терминах показателей тестов Кеттелла, Векслера, КОТ) с проблемно-ориентированным копингом (Хазова, 2010). При сравнении учащихся 11-х классов общеобразовательных школ и 10–11-х классов вспомогательных школ не были выявлены различия в выраженности стратегии *Решение проблем*, то есть данная стратегия проявляется независимо от уровня интеллекта (Сиерралья, 2000). Зафиксировано отсутствие положительных связей стратегий совладания с уровнем аналитического, креативного и практического интеллекта, более того, проблемно-ориентированный копинг оказался отрицательно связан с уровнем практического интеллекта (Корнилова, 2010).

Во-вторых, рост уровня интеллекта оказывается сопряженным с более выраженными эмоциональными либо социальными копингами, хотя полученные результаты весьма неоднозначны. С повышением уровня невербального интеллекта (тест Р. Кеттелла) значимо снижается частота использования таких стратегий, как *Социальная поддержка*, *Религиозная поддержка*, *Профессиональная помощь*, но повышается готовность использовать стратегию *Уход в себя*; в свою очередь, с повышением уровня вербального интеллекта (тест Векслера) респонденты чаще обращаются к социальным стратегиям совладания, а также стратегиям *Профессиональная помощь* и *Религиозная поддержка* (Хазова, 2010). Интеллектуально одаренные старшеклассники чаще используют копинг-стратегию *Уход в себя*, при этом реже обращаются к таким стратегиям, как *Социальная поддержка*, *Религиозная поддержка*, *Самообвинение* и *Несовладание* (там же). Согласно результатам другого исследования, увеличение показателей вербального интеллекта значимо связано с более редким использо-

ванием стратегий *Обращение к религии* и *Дистанцирование*, а также более частым применением стратегии *Инструментальная социальная поддержка* (Бабаева и др., 2013).

Часто эмпирические данные имеют альтернативный характер: например, уровень невербального интеллекта (в терминах показателей теста «Прогрессивные матрицы» Равена) в студенческой выборке в одном из исследований не связан ни с одной стратегией совладания (Хазова, 2010), тогда как в другом — обнаруживает значимые корреляционные связи со стратегиями *Общественные действия*, *Уход в себя*, *Отвлечение* (Холодная, Алексапольский, 2008).

Таким образом, на уровне эмпирических исследований сделать какие-либо определенные выводы о роли интеллекта (интеллектуальных способностей) в регуляции эффективного совладающего поведения невозможно: такие связи либо отсутствуют, либо они чрезмерно слабые, либо они альтернативны по отношению к теоретически ожидаемым зависимостям.

Попытка решить эту проблему за счет введения понятия «совладающий интеллект» (Либина, 2008), на наш взгляд, не является конструктивной, поскольку содержание данного понятия раскрывается за счет описания эффективных и неэффективных способов совладания при отсутствии анализа меры и характера участия в этих процессах интеллекта как общей познавательной способности.

Данное обстоятельство — противоречивый характер связи интеллекта (в том числе такой его частной формы проявления, как психометрический интеллект) с особенностями совладающего поведения — нуждается в специальном анализе. Можно указать несколько оснований этих противоречий, которые сформулированы в виде четырех взаимосвязанных теоретических положений.

Необходимость учета специфики трудной жизненной ситуации

Согласно С. А. Хазовой, особенности трудной ситуации влияют на меру «задействования» интеллектуальных способностей: если ситуация привычна для человека и уже им ранее переживалась (экзамен, семейная ссора), то роль интеллекта будет невелика, поскольку наработаны привычные способы реагирования; если ситуация неожиданна и экстремальна, то роль интеллекта также будет незначительна, поскольку решение приходится принимать быстро при отсутствии времени на анализ всех аспектов трудной ситуации; если ситуация сложная и новая, то интеллект может играть критическую роль в силу возможности анализировать большой объем информации, выбирать решение из множества альтернатив и т. д. (Хазова, 2010).

Если ситуационный фактор столь важен для организации совладающего поведения, то, следовательно, имеют значения и особенности восприятия и понимания (концептуализации) трудной ситуации.

Роль особенностей концептуализации трудной жизненной ситуации

Изначально в качестве фактора, влияющего на особенности совладающего поведения, рассматривалось «когнитивное оценивание» трудной ситуации (Р. Лазарус). Среди задач, возникающих перед человеком в кризисной ситуации, в качестве центральной выделяется задача «установить смысл ситуации и определить ее значение для себя» (Moss, Schaefer, 1986, p. 10–13). Можно говорить о ресурсной роли концептуализации (восприятию, пониманию и интерпретации трудной ситуации), поскольку последняя обеспечивает интеграцию знаний о себе и мобилизацию своих скрытых возможностей. В частности, особенности индивидуальной концептуальной модели жизни вообще и собственной жизнедеятельности, межличностных отношений и своей роли в них, своих индивидуально-психологических качеств, состояния здоровья имеют прямое отношение к поиску новых конструктивных способов совладания с трудностями возраста старости (Холодная, Хазова, 2018).

В исследовании когнитивной оценки трудной жизненной ситуации, которая субъективно воспринималась как безвыходная, были получены два важных факта, имеющих непосредственное отношение к механизмам эффективного/неэффективного совладающего поведения (Битюцкая, 2015). Во-первых, существует тесная связь между тремя независимыми переменными — непонятностью ситуации (последняя зависит от знаний о способах разрешения ситуации, наличия опыта преодоления подобных ситуаций, точности прогнозирования ее исхода), ее неподконтрольностью и сильными отрицательными эмоциями. Во-вторых, имеет место разнонаправленная связь некоторых способов копинга с восприятием безвыходности ситуации, например, «чем больше человек фантазирует и надеется на внешние силы (например, что произойдет чудо), тем более выражена оценка ситуации как безвыходной. Вместе с тем... существует отрицательная связь между этими двумя переменными (т. е. чем меньше фантазирование, тем больше безвыходность)» (там же, с. 47). Аналогично обстоят дела и со стратегией отвлечения: отвлечение может как усиливать ощущение безвыходности, так и снижать его.

Если концептуализация трудной ситуации (ее когнитивная оценка, или уровень понимания) столь важны для организации совла-

дающего поведения и если форма концептуализации связана с возможным копингом нелинейно (в данном случае разнонаправленно), то можно предположить, что эффективное совладающее поведение обладает качеством мобильности за счет возможности оперативных изменений концептуальной модели трудной ситуации.

Гибкость и вариативность стратегий совладающего поведения

Сводится ли критерий эффективности совладающего поведения к способности использовать так называемые «продуктивные» копинги, характеризующие направленность на решение проблемы и достижения? Нет, напротив, можно утверждать, что преимущественное использование определенной стратегии совладания, независимо от ее содержательных характеристик, — это свидетельство неэффективного совладающего поведения (соответственно, низкого уровня индивидуальных ментальных ресурсов). Действительный критерий эффективности совладающего поведения — это способность гибко и вариативно использовать разные стратегии совладания в зависимости от оценки (понимания) как специфики трудной ситуации, так и своих психологических возможностей. Например, тщательный мониторинг разных аспектов опасной ситуации является полезным, поскольку расширяет диапазон оценки угрожающих факторов. Однако чрезмерная сосредоточенность на мониторинге опасной ситуации приводит к росту тревожности, что неблагоприятно сказывается на организации поведения. В свою очередь, игнорирование информации, связанной с угрозой, полезно с точки зрения снижения тревоги во время стресса. И в то же время чрезмерное игнорирование угрожающих обстоятельств делает человека более уязвимым к возможному вреду стресса.

В ряде исследований этот аспект совладающего поведения был подвергнут детальному анализу. Так, было показано, что одни респонденты развертывают мониторинг в большей степени в ситуациях, воспринимаемых ими как управляемые, но в меньшей степени — в ситуациях, воспринимаемых ими как неконтролируемые; другие респонденты использовали мониторинг независимо от ситуационных характеристик (Cheng, Cheung, 2005). Эти авторы смогли эмпирически доказать, что люди, которые обнаруживают более гибкое поведение в стрессовых ситуациях, демонстрируют большую степень дифференциации и интеграции своего понимания этой ситуации, — оба эти процесса имеют отношение к гибкости совладающего поведения. Под дифференциацией имеется в виду способность выделять множество признаков ситуации и принимать во внимание

множество ее различных перспектив, под интеграцией — способность видеть компромиссы между альтернативами на основе их комбинации и взаимодействия (там же).

Если эффективное совладающее поведение является гибким и вариативным в зависимости от меры сложности концептуальной модели трудной ситуации, то возникает вопрос о том, какой психический механизм обеспечивает эти сочетающиеся эффекты мобильности и сложности?

Понятийные способности как основа выбора эффективных копинг-стратегий

В свое время Л. С. Выготский, а позже Л. М. Веккер сформулировали и обосновали положение о том, что понятийное мышление как высший уровень познавательного развития является ведущим фактором регуляции интеллектуального и социального поведения, а также ведущим механизмом организации психических качеств в структуре индивидуальности, включая уровень самосознания.

В частности, на одном из самых сложных этапов возрастного развития, — в среднем подростковом возрасте (7 класс), — именно способность к категориальному обобщению (в виде высоких показателей по субтесту А4 шкалы Амтхауэра, понятийная категоризация) занимают центральное место в системе связей с личностными свойствами, которые имеют прямое либо косвенное отношение к эффективности совладающего поведения: самостоятельностью, искренностью и доброжелательностью в общении, объективной оценкой других людей, низким уровнем психической напряженности (Ясюкова, Белавина, 2010).

В одном из наших исследований респонденты с высоким уровнем понятийных (*conceptual*) способностей — и категориальных (*categorical*), и концептуальных (*generative*) — сравнительно с респондентами с низким уровнем понятийных способностей — были склонны в большей мере использовать стратегию *Решение проблем*, однако одновременно они более активно обращались к социальным стратегиям (*Социальная поддержка, Принадлежность, Профессиональная помощь*) (Холдная, Волкова, 2018).

В другом нашем исследовании при сравнении роли категориальных способностей (методика «Обобщение трех слов») и концептуальных способностей (методика «Понятийный синтез») относительно выраженности разных стратегий совладания (методика «Юношеская копинг-шкала») выяснилось, что показатели категориальных способностей не коррелируют ни с одной из 18 стратегий совладания. В свою очередь, показатели концептуальных способностей об-

наружили значимые корреляционные связи со стратегиями *Самообвинение* ($p \leq 0,05$), *Общественные действия* ($p \leq 0,02$), *Религиозная поддержка* ($p \leq 0,05$) (Холодная, Алексапольский, 2008).

Если лица с более высокими показателями понятийных (прежде всего – концептуальных) способностей в большей мере склонны использовать эмоциональные и социальные копинги, то можно предположить, что именно понятийные способности отвечают за такой тип концептуализации трудной жизненной ситуацией, который позволяет вариативно применять широкий спектр стратегий совладания, активно используя преимущества эмоциональных и социальных копингов и контролируя возможные негативные последствия проблемно-ориентированных копингов.

Заключение

Анализ проблемы соотношения интеллекта (интеллектуальных способностей) и совладающего поведения позволил сформулировать четыре взаимосвязанных теоретических положения, которые раскрывают возможные механизмы эффективного совладающего поведения: необходимость учета специфики трудной ситуации; роль особенностей ее концептуализации; гибкость и вариативность стратегий совладающего поведения; понятийные способности как основа выбора эффективных копинг-стратегий за счет оперативного изменения формы понимания трудной ситуации и осознания продуктивных и непродуктивных составляющих той либо иной стратегии совладания. Таким образом, индивидуальные ментальные ресурсы при столкновении человека со стрессовой (травматичной) ситуацией определяются уровнем сформированности понятийного опыта и активной работой понятийного мышления. В контексте такого подхода становятся понятными факты, когда в разных исследованиях интеллект оказывается либо не связан с проблемно-ориентированным копингом, либо обнаруживает «странные» связи с социотропными и эмоциональными копингами, либо демонстрирует альтернативные эффекты своей сопряженности с разными копингами. В рамках предложенного подхода следует признать нелинейный характер эффективного совладающего поведения, следовательно, невозможность его описания в рамках традиционных линейных интерпретаций.

Литература

Бабаева Ю. Д., Мешалкина Е. Ю., Кольцова А. А. Особенности трудных жизненных ситуаций и копинг-стратегий у подростков с высо-

- ким уровнем развития интеллекта // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, С.А. Хазова. Т. 1. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. С. 228–229.
- Битюцкая Е. В., Баханова Е. А., Корнеев А. А.* Моделирование процесса совладания с трудной жизненной ситуацией // Национальный психологический журнал. 2015. № 2 (18). С. 41–55.
- Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология. М.: Инфра-М, 1997.
- Корнилова Т. В.* Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. «Психология». 2010. № 1. С. 46–57.
- Либина А. В.* Совладающий интеллект. М.: Эксмо, 2008.
- Сиерральта З. Х. Б.* Особенности психических ресурсов личности в раннем юношеском возрасте: Копинг-стратегии, защитные механизмы, социальный интеллект и общий интеллект. Дис ... канд. психол. наук. СПб.: СПбУ, 2000.
- Хазова С. А.* Когнитивные ресурсы совладающего поведения. Эмпирические исследования. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
- Холодная М. А., Алексапольский А. А.* Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 4. С. 59–68.
- Холодная М. А., Волкова Н. Э.* Понятийные способности как фактор осознания ресурсных возможностей разных стратегий совладания // Мир психологии. 2018. № 2 (94). С. 191–201.
- Холодная М. А., Хазова С. А.* Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и совладающего поведения // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 5. С. 5–17.
- Ясюкова Л. А., Белавина О. В.* Роль интеллектуальных способностей в становлении личности подростка // Вестник РГНФ. Вып. 3. 2010. С. 150–164.
- Cheng C., Cheung M. W. L.* Cognitive Processes Underlying Coping Flexibility: Differentiation and Integration // Journal of Personality. 2005. V. 73 (4). P. 859–886.
- Moss R. H., Schaefer J. A.* Life transitions and crises: A conceptual overview // R. H. Moos (Ed.). Coping with life crises. An integrative approach. N. Y.: Springer Science+Business Media, 1986. P. 3–28.

Conceptual abilities and effectiveness of coping behavior

M. A. Kholodnaya

The contradictory nature of the results of studies on the relationship between intelligence (intellectual abilities) and coping behavior is analyzed. Four interrelated theoretical statements characterizing the mechanisms of coping behavior are formulated: the need to take into account the specifics of a difficult situation; the role of its conceptualization peculiarities; flexibility and variability of coping behavior strategies; and conceptual abilities as the basis for choosing effective coping strategies. Conceptual (conceptual) abilities are considered as a leading factor of regulation of effective coping behavior and its non-linear nature.

Keywords: intelligence, coping behavior, conceptualization of a difficult situation, flexibility and variability of coping strategies, conceptual abilities, generative abilities.

Принцип субъекта и психология способностей: методологические аспекты проблемы

А. П. Якунин, Т. И. Короткина

Целью теоретического исследования является обоснование решения методологических проблем психологии способностей на основе ранее предложенной модели индивидуального субъекта. Подчеркивается, что место способностей в структуре психологии человека необходимо определять на основе диалектики процессов интериоризации и экстериоризации психической деятельности человека как индивидуального субъекта. Способности рассматриваются как функциональная субъектность психологии человека, структурную организацию которой предлагается исследовать в рамках структурной организации категории «индивидуальный субъект», а не структурных схем субъективного или объективного. В качестве начала реализации программы исследования с выдвинутых методологических позиций предполагается рассматривать схемы В. Н. Дружинина и М. А. Холодной как функциональные схемы способностей в процессе интериоризации, а функциональную схему В. Д. Шадрикова – в процессе экстериоризации.

Ключевые слова: психология способностей, индивидуальный субъект, субъектность, процессы интериоризации и экстериоризации.

Ресурсный подход В. Н. Дружинина (Дружинин, 2007) в психологии способностей человека требует дальнейшего методологического и теоретического осмысления и развития. Одним из аспектов этого осмысления и развития является новое понимание принципа субъекта, что, в свою очередь, позволяет по-новому взглянуть на ресурсный подход Дружинина. Основной целью не только этой статьи, но и потенциальных исследований становится проблема исследования человека как субъекта способностей. Решение данной проблемы может быть осуществлено исключительно объединением существу-

ющих подходов в исследовании психологии способностей: ресурсного (там же), личностно-деятельностного (Артемьева, 1977), генетически-функционального (Шадриков, 2019) и когнитивно-стилевого (Холодная, 2004).

На наш взгляд, такое объединение должно быть связано с развитием принципа субъекта как одного из общеметодологических принципов психологии. Безусловно, объединение указанных подходов в психологии способностей потребует определенного пересмотра и уточнения их положений. Подобный пересмотр обусловлен положениями принципа «от абстрактного к конкретному», согласно которому конкретизация теоретических и методологических положений того или иного принципа приводит к более истинному содержанию подхода. В отношении предлагаемого объединения подходов в исследовании психологии способностей мы будем опираться на ранее выдвинутую концептуальную модель индивидуального субъекта, построение которой обусловлено положениями принципа субъекта (Якунин, 2016).

Таким образом, целью статьи является обоснование решения методологических проблем психологии способностей на основе ранее предложенной модели индивидуального субъекта. Основные методологические проблемы исследования способностей ранее были сформулированы Т. И. Артемьевой: «Методологическое исследование проблемы способностей может, на наш взгляд, начинаться с определения места способностей в структуре психики индивида, с определения способностей через более общие соотношения природных и социальных свойств человека, индивидуального и общественного, с исследования связи способностей с индивидом и его жизнедеятельностью, онтогенетического и филогенетического аспектов и их отношения в развитии индивида» (Артемьева, 1977, с. 76).

В настоящее время, по мнению ряда авторов, удовлетворительного решения этих проблем не найдено (Дружинин, 2007; Шадриков, 2019; Холодная, 2004). Мы предлагаем свой подход в их решении и обосновании других методологических аспектов решения проблем психологии способностей. Этот подход заключается в объединении вышеперечисленных подходов к психологии способностей человека.

Главной задачей, согласно Т. И. Артемьевой, является определение места способностей. Важным обоснованием этого поиска выступают положения о диалектике субъекта жизнедеятельности и субъекта психической деятельности как первого условия принципа субъекта. Предлагаемая модель индивидуального субъекта (Якунин, 2016) учитывает данное условие. Тем не менее, данная модель обосновывает это условие с акцентом на процесс экстерииоризации психичес-

кого потенциала человека, что обусловлено было развитием построения и теоретического осмысления данной модели. Для решения проблем способностей такого понимания этой модели недостаточно, так как необходимо учитывать континуум «интериоризация—экстериоризация» как другое важное условие принципа субъекта. Таким образом, модель индивидуального субъекта должна быть конкретизирована с акцентом на этот континуум.

Напомним, что разрабатываемая модель индивидуального субъекта обосновывается положениями структурной организации психологии человека, разрабатываемой В. Н. Панферовым (Панферов, 2002). Им была разработана теоретическая схема структуры психологии человека в процессе интериоризации (там же, с. 120). Предлагаем рассматривать эту схему в качестве «второго» структурного элемента субъекта психической деятельности, который диалектически взаимосвязан со структурной организацией субъекта психической деятельности в процессе экстериоризации, схема которой была представлена ранее (Панферов, 2002; Якунин, 2016). Безусловно, требуется детальная проработка данной проблемы, что должно стать программой отдельных исследований, тогда как для решения нашей задачи о месте способностей в психике человека необходимо закрепить выдвинутое положение.

Само определение проблемы интериоризации и экстериоризации является отдельным методологическим аспектом исследования способностей, конкретизирующим более общую методологическую проблему, а именно проблему внутреннего и внешнего в психическом. Решение аспекта интериоризации и экстериоризации должно показать природу способностей в формировании субъективного и объективного. Ответ на этот вопрос не менее важен в решении проблемы соотношения индивидуального и общественного в природе способностей, так как определение этого соотношения зависит также и от ответа на вопрос: что является конечным результатом жизнедеятельности человека — субъективное или объективное? Методологический аспект интериоризации и экстериоризации в исследовании способностей стал, на наш взгляд, обоснованием ресурсного подхода к способностям Дружинина, в рамках которого общие способности (интеллект) человека выступают как подпороговый субстрат реализации объективного (разные виды деятельности) (Дружинин, 2007).

В когнитивно-стилевом подходе М. А. Холодной аспект интериоризации—экстериоризации содержится в различении фактора «полезависимость—полenezависимость» в проявлении интеллектуальных способностей человека (Холодная, 2004).

В. Н. Панферов определяет место способностей в структуре психики и в процессе интериоризации, и в процессе экстериоризации (Панферов, 2002). Существенно отметить то, что им выделяется принадлежность общих и специальных особенностей к процессу интериоризации, тогда как определение способностей в процессе экстериоризации носит абстрактный характер (там же). Подобная позиция автора обусловлена отсутствием достоверных результатов факторного анализа (например, одно- или двухфакторного дисперсионного анализа Фишера) о детерминации общими или специальными способностями проявления той или иной формы объективации (Дружинин, 2007; Холодная, 2004). С другой стороны, привлечение одних мотивационных качеств человека как субъекта (Шадриков, 2019) в определение сущности способностей и их места в структуре психики является, аналогично проблеме интеллекта и способностей, недостаточным для решения этих задач. Объективация потенциала психологии человека может быть связана с социальными нормами или бессознательным, например, при совершении поступка или речевом высказывании. Поэтому одной из главных задач психологии способностей в настоящее время является определение сущности способности в процессе экстериоризации психологического потенциала человека. Решение этой задачи связано, как выше сказано, с проблемами соотношения природного и социального, индивидуального и общественного, жизнедеятельности и психической деятельности, онтогенетического и филогенетического. Интериоризация и экстериоризация как методологические аспекты дают возможность конкретизации места способностей в структуре психики, в то время как перечисленные методологические аспекты проблемы способностей направлены на проблемы структурной организации способностей и раскрытие сущности человека как субъекта способностей.

В. Д. Шадриковым разрабатывается с 80-х годов XX века функциональная модель способностей человека (Шадриков, 2019), на основе которой проиллюстрируем методологические аспекты исследования человека как субъекта способностей. Модель Шадрикова отображает генетико-функциональный подход в исследовании способностей, сущностью которого является объединение и установление особенностей природных качеств человека в виде психической функции, реализуемой в той или иной деятельности. Сам Шадриков в своей авторской модели дает определение способности как «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции» (Шадриков, 2019, с. 17). В методологическом плане концепция способностей Шадрикова является решением проблемы соотношения природных и социальных (или благоприобретенных)

свойств человека. Автор приходит к следующему теоретическому выводу: «В процессе жизнедеятельности обе составляющие способностей выступают в единстве, развиваясь гетерохронно и неравномерно» (там же, с. 20). Существенно, что способности предопределены природой «в той мере, в какой они определяются свойствами функциональных физиологических систем, реализующих определенные психические функции, и они являются благоприобретенными, когда мы их рассматриваем с позиции интеллектуальных операций и мотивационных качеств субъекта деятельности и личности» (там же, с. 20).

Подробное изложение концепции Шадрикова связано с тем, что ее положения, обладая огромным потенциалом в решении проблемы способностей, не затрагивают всех аспектов данной проблемы. Во-первых, определение места способностей в структуре психики можно осуществить не с позиции природного и социального или индивидуального и общественного, а с позиции внешнего и внутреннего (интериоризации и экстериоризации). Во-вторых, методологические аспекты интериоризации и экстериоризации, как мы говорили выше, не дают основания рассматривать социальность (благоприобретенность) способностей исключительно с позиции интеллектуальных операций и мотивации человека как субъекта психической деятельности. В-третьих, определение способностей в трех измерениях (индивида, субъекта деятельности и личности) становится недостаточным с точки зрения категории «индивидуальный субъект», в рамках которой человек должен рассматриваться как индивидуальность.

Категория «индивидуальный субъект» должна рассматриваться как диалектическое единство субъекта жизнедеятельности и субъекта психической деятельности, что является положением принципа субъекта. Модель, согласно этому положению, была представлена ранее (Якунин, 2016). В этой статье мы предлагаем рассматривать структуру субъекта психической деятельности в диалектическом единстве осуществления психической деятельности в процессах интериоризации и экстериоризации. В исследовании психологии способностей это означает изучение их в качестве принадлежности к обоим структурным образованиям, что и представлено в работе В. Н. Панферова (Панферов, 2002). Способности необходимо рассматривать в качестве субъектной характеристики психологии человека, а именно способности выступают субъектными орудиями становления либо субъективного, либо объективного, что предопределяет сущностное различие в организации структуры способностей. Модели Дружинина (Дружинин, 2007) и Холодной (Холодная,

2004) определяют структурную организацию способностей в процессе интериоризации, тогда как модель Шадрикова устанавливает организацию способностей в процессе экстериоризации (Шадриков, 2019). Модель способностей Шадрикова как раз и показывает трансформацию способностей в связи с другими субъектными характеристиками психологии человека, что и предопределяют функциональность способностей. Повторим, что, на наш взгляд, в ресурсном подходе Дружинина были заложены идеи понимания места способностей в структуре психики с позиции процессов интериоризации и экстериоризации.

Другой аспект различия указанных моделей связан с тем, что интеллект человека является сложной структурной организацией, упрощенное понимание которой приводит к абсолютизации интеллекта в организации способностей. В то же время нельзя сводить проблему социальности способностей к одному интеллекту или мотивации. То, что интеллект есть субъектное образование человека, функционально определяющее становление субъективного, не должно вызывать споров. Сложнее то, что измерение способностей сводится к схеме субъективного, выраженной общеизвестной схемой С. Л. Рубинштейна, а именно «единство интеллекта и аффекта». Такое понимание измерения способностей в своей модели и предлагает Шадриков (Шадриков, 2019). Безусловно, такой подход позволяет составлять научно обоснованную типологию способностей, но не дает возможности более точного прогноза успешности выполнения деятельности, определяющей, в свою очередь, успешность развития конкретной способности. Условиями успешности деятельности могут выступить, например, работоспособность в сочетании с опытом, при низком уровне развития способности к конкретной деятельности. Таким образом, объяснение способности посредством модели субъективного является недостаточным. Тем более что функциональная схема Шадрикова иллюстрирует ее методологические и теоретические ограничения. С нашей точки зрения, субъектное невозможно объяснить через субъективное или объективное. Необходимо искать ответ в категории «индивидуальный субъект».

Категория «индивидуальный субъект» определяет все частные понятия, входящие в нее: субъект деятельности, субъект отношения, субъект познания и т. д. Безусловно, моделирование субъектности психологии человека является одной из приоритетных и труднейших задач научной психологии. В решении этой задачи необходим междисциплинарный подход. В этом плане психология способностей не является исключением. Например, решение методологической проблемы соотношения индивидуального и общественного в способ-

ности должен быть осуществлен на основе единого исследовательского подхода общей и социальной психологии. Но чтобы реализовать такой подход в психологии способностей и ментальных ресурсов необходимо понимать, что индивидуальный субъект представлен в диалектическом единстве субъекта жизнедеятельности и субъекта психической деятельности. Человек как субъект способностей реализует свои способности изначально как субъект жизнедеятельности, а не просто как бестелесное, духовное существо. Например, индивидуальная экспрессия лица человека становится важной физической, природной основой способностей человека в сфере кинодеятельности или политической деятельности. Актер или политик с открытым и красивым лицом в условиях демократических выборов может быть более успешен, чем менее красивый, но более интеллектуально подготовленный соперник. Физическая красота и привлекательность лица человека не соотносится с его интеллектуальными (общими) способностями.

Существенно, что объектность человека как индивида, личности и индивидуальности характеризует его принадлежность, на основе этой объектности, к различным группам: возрастным, гендерным, этническим, профессиональным и т. д., что демонстрируется исследованиями в социальной психологии. Такая эмпирическая картина свидетельствует о том, что субъект способностей действует в реализации способностей социально. Эта индивидуальная особенность является субъектностью психической деятельности человека, которая и выражает степень развития и сформированности способностей человека. Диалектика индивидуального и социального одновременно является диалектикой природного и социального в сущности способности. Реализация этого единства может быть установлена как раз через диалектику интериоризации и экстериоризации. Поэтому и необходимо теоретическое различение структурной организации способностей в этих двух процессах психической деятельности человека. Сделать шаг к подобному различению позволяет анализ подходов в психологии способностей Дружинина, Холодной и Шадрикова, что, в конечном счете, должно стать программами новых исследований в психологии.

Литература

Артемова Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. М.: Наука, 1977.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007.

- Панферов В. Н.* Психология человека. СПб.: Изд-во В. А. Михайловой, 2002.
- Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004.
- Шадриков В. Д.* К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15–20.
- Якунин А. П.* Проблема субъекта как отражающей системы // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 9 (66). С. 44–60.

The principle of the subject and the psychology of abilities: methodological aspects of the problem

A. P. Yakunin, T. I. Korotkina

The purpose of the theoretical research is to substantiate the solution of methodological problems in the psychology of abilities based on the previously proposed model of an individual subject. It is proved that the place of abilities in the structure of human psychology must be determined on the basis of the dialectics of the processes of interiorization and exteriorization of human mental activity as an individual subject. Abilities are considered as a functional subjectivity of human psychology, the structural organization of which is proposed to be studied within the framework of the structural organization of the category “individual subject”, and not the structural schemes of the subjective or objective. As the beginning of the implementation of the research program from the advanced methodological positions, it is assumed to consider the schemes by V. N. Druzhinin and M. A. Kholodnaya as functional schemes of abilities in the process of interiorization, and the functional scheme by V. D. Shadrikov – in the process of exteriorization.

Keywords: psychology of abilities, individual subject, subjectivity, processes of interiorization and exteriorization.

Раздел 2

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ

Способности руководителя научного коллектива: историко-психологическое исследование

О. А. Артемьева

Обосновывается перспективность изучения способностей ведущих организаторов психологической науки в ходе анализа конкретных историко-научных случаев. В качестве примера подобного исследования представлена работа «Ум полководца» Б. М. Теплова. В ходе проведенного историко-психологического исследования выявлено значение умственных, творческих, организаторских и педагогических способностей руководителей научных коллективов. Работа научного руководителя требует не только организации деятельности научного коллектива и порождения нового научного знания, но и подготовки будущих ученых, работы с их личностью на этапе профессионального самоопределения. Анализ историко-психологических документов личного и официального характера о жизни и научном творчестве ведущих организаторов советской психологической науки Г. И. Челпанова, В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева позволяет обнаружить свидетельства наличия у них выделенных способностей и проследить их значение для организации эффективной научной деятельности отечественных психологов.

Ключевые слова: история советской психологии, история отечественной психологии, способности научного руководителя, научный коллектив, психология науки, способности, историко-психологическое исследование.

Проблема способностей научного руководителя до сих пор остается мало разработанной областью психологического и науковедческого исследования. Очевидно, это связано с тремя причинами. Во-первых, отсутствует психологическая теория, в которой бы определялся такой особый вид способностей. Во-вторых, в науковедческих

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00675.

теориях, прежде всего, в русле социальной психологии науки, способности научного руководителя также не выделяются. В-третьих, имеют место особенности сбора эмпирических данных: в силу мотивационной и этической специфики проведения подобного психологического исследования и составления выборки, она не получила широкого распространения.

Между тем, значительное распространение имеет практика описания способностей научных руководителей их учениками. Основной формой таких описаний являются некрологи. Их можно встретить на страницах большей части научных журналов, независимо от их профиля (Харитоновна, Тугайбаева, 2018). Систематизация этих многочисленных данных пока не стала задачей самостоятельного научного исследования. Вместе с тем, их доступность и важность самого исследования делают перспективным изучение такого рода материалов. Представляя ученого, авторы таких работ описывают его характеристики, проявившиеся в научной деятельности. Таким образом, способности представляются не вообще, а именно с позиции требований, которые предъявляет научная деятельность, что соответствует принципам организации психологического исследования способностей (Журавлёв, Мазилев, 2019; и др.).

На необходимость представления способностей в связи с выполнением разных видов деятельности указывал Б. М. Теплов (Теплов, 1985). Он же писал о важности качественного анализа одаренности и способностей конкретных людей. Уникальным примером реализации данного подхода является известная работа Б. М. Теплова «Ум полководца», в которой систематизированы данные о деятельности и характеристиках личности известных полководцев, мыслителей и теоретиков войны. Материалом исследования стали не только их мемуары и жизнеописания, но и художественные произведения, например, роман «Война и мир» и рассказ «Севастополь в декабре месяце» Л. Н. Толстого.

Научная деятельность является еще одним конкретным видом деятельности, специфические условия выполнения которой обуславливают целесообразность анализа конкретных случаев. На возможности и важность изучения реального опыта научного творчества «в естественной среде, так сказать, *in vivo*» указывают современные исследователи психологии науки (Аллахвердян и др., 1998, с. 168). Внимательный анализ проявлений личности ученого, запечатленных в исторических документах очевидцев и самого ученого, позволяет, насколько возможно, приблизиться к выделению его способностей, реализованных и развитых в научной деятельности.

В ходе проводимого нами исследования выделяются способности научных руководителей ведущих коллективов советских психологов. Изучаются разные виды историко-психологических документов личного и официального характера. С целью реализации принципов комплексности, полноты и репрезентативности в источниковую базу включены письменные источники историко-психологического исследования, согласно классификации В. А. Кольцовой: 1) материалы творческой деятельности ученых; 2) письменные документы личного характера; 3) материалы, характеризующие служебную деятельность ученых (Кольцова, 2008).

В отмеченных документах можно обнаружить упоминания о разных способностях научных руководителей отечественных психологов. Так, например, при контент-анализе (подробнее о методе см.: Психология, 2000; Хашенко и др., 2003; и др.) работ, посвященных научному творчеству В. М. Бехтерева и шире — развитию советской психологии, обнаружены свидетельства наличия у ученого высокого уровня работоспособности, организаторских способностей, умственных способностей «улавливать актуальное состояние науки», «быстро ориентироваться в самых разных вопросах, схватывать самое существенное, делать широкие и ценные обобщения» и др.

В целом предварительные результаты изучения историко-психологических материалов о жизни и научном творчестве ведущих организаторов советской психологической науки Г. И. Челпанова, В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева позволяют выделить такие группы способностей отечественных психологов-научных руководителей, как умственные, творческие, организаторские и педагогические. В этой связи примечательно то, что в 1970—1980-е годы А. Л. Журавлёв в структуре личности руководителя трудового (производственного) коллектива выделил те же структуры «организаторских способностей» и «морально-этических способностей», причем в качестве важнейших, наряду с «профессиональной компетентностью» и «морально-этическими качествами». При этом первые три подструктуры были положены в основу типологии личности руководителей (Журавлёв, 1988).

Выделенные нами 4 группы способностей можно соотнести также с ролевым ансамблем или ролевой триадой, выделенной М. Г. Ярошевским (Аллахвердян, 1998). По мнению ученого, эффективность деятельности научного коллектива зависит от наличия в нем членов, способных выполнять роли «эрудита», «генератора идей» и «критика». Еще лучше, когда выполнять все три роли способен один человек. Можно обнаружить, что от «эрудита» и «критика» требуются, прежде всего, умственные способности, а от «генератора идей» — творчес-

кие. Кроме этого — исследовательского — блока ролевого поведения в структуре коллективного субъекта познания Ярошевский выделяет организационный блок, связанный с реализацией ролей руководителя и исполнителей. Руководитель определяет уровень свободы научного поиска ученых, создает условия для развития внутренней и внешней мотивации.

Организация работы научного коллектива предъявляет к руководителю дополнительные требования, кроме тех, что ставят перед ним задачи собственно научного творчества. Например, в той же работе «Ум полководца» Б. М. Теплов писал о востребованности в научной работе как умов конкретных, так и умов абстрактных. В отличие от собственно научной деятельности, ее организация, как и организация военных действий полководцем, требует конкретности мышления. Есть в работе научного руководителя и специфические задачи — создания условий, в том числе психологических, для продуктивной умственной работы его сотрудников.

В целом среди выделенных нами групп имеются не только способности, непосредственно связанные с производством научного знания, но и характеристики ведущих ученых, обеспечивающие работу под их руководством коллективов сотрудников. Более того, крайне важны педагогические способности, позволяющие мотивировать студентов-психологов на выбор научно-исследовательской деятельности как профессиональной. Так, обнаружен целый ряд свидетельств современников Л. С. Выготского о его способностях, проявившихся при проведении учебных занятий. В частности, А. Р. Лурия и Ж. И. Шиф отмечали его способности к чтению многочасовых лекций, «имея при себе не более, чем клочок бумаги с заметками» (Лурия, 1982, с. 40), привлекая «десятки имен и высказываний», легко переключаясь между темами разных лекций и задаваемых вопросов, но сохраняя «высокий теоретический уровень» (Выгодская, 1996, с. 131).

Обучение студентов и аспирантов — это еще и личное общение, консультации, требующие наличия способностей индивидуальной работы. Примером может служить свидетельство Е. А. Будиловой об умении С. Л. Рубинштейна «так похвалить, что его одобрение доставляло истинную радость и придавало силы для дальнейшей работы» (Будилова, 2019, с. 413). Б. Г. Ананьев, со слов его учеников Е. Ф. Рыбалко и А. А. Бодалева, обладал умением «зажечь идеей и предоставить полную самостоятельность, создать условия полной самореализации сил» (Логинова, 2008, с. 22), развивать «привычку искать или создавать незаезженный многократным употреблением методический инструментарий для изучения внутреннего мира человека» (Бодалев, 1998, с. 130–131).

Таким образом, в ходе проведенного историко-психологического исследования выявлено значение как умственных, творческих, организаторских, так и педагогических способностей руководителей научных коллективов. Работа научного руководителя требует не только организации деятельности научного коллектива и порождения нового научного знания, но и подготовки будущих ученых, внимания к их личности на этапе профессионального самоопределения (Артемьева, 2015). Анализ историко-психологических документов личного и официального характера позволяет обнаружить свидетельства наличия выделенных способностей у ведущих советских психологов и проследить их значение для организации эффективной научной деятельности возглавляемых ими научных коллективов.

Литература

- Аллахвердян А. Г., Мошкова Г. Ю., Юревич А. В., Ярошевский М. Г.* Психология науки. М.: Моск. психол.-соц. ин-т—Флинта, 1998.
- Артемьева О. А.* Социально-психологическая детерминация развития российской психологии в первой половине XX столетия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Бодалев А. А.* Психологическая наука глазами ветерана // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 5. С. 130–131.
- Будилова Е. А.* На рубеже веков: Очерки истории русской психологии конца XIX—начала XX века / Под общ. ред. В. И. Белопольского, А. Л. Журавлёва. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
- Выгодская Г. Л.* Каким он был // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 122–133.
- Журавлёв А. Л.* Роль личности руководителя в организации совместной деятельности коллектива // Совместная деятельность: методология, теория, практика. М.: Наука, 1988. С. 122–131.
- Журавлёв А. Л., Мазилев В. А.* Психология способностей и одаренности: важные результаты в исследовании проблем // В. Д. Шадриков. Способности и одаренность человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 9–17.
- Кольцова В. А.* История психологии: Проблемы методологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Логинова Н. А.* Б. Г. Ананьев как педагог высшей школы (к столетию со дня рождения) // Вестник Санкт-петербургского университета. Сер. 12. 2008. Вып. 1. С. 19–23.
- Лурия А. Р.* Этапы пройденного пути. Научная автобиография / Под ред. Е. Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

Психология: Учебник для технических вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2000.

Теплов Б. М. Ум полководца (опыт психологического исследования мышления полководца по военно-историческим материалам // Б. М. Теплов. Избр. труды. В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. С. 223–305.

Харитонова Е. В., Тугайбаева Б. Н. Памяти Веры Александровны Кольцовой // Методология и история психологии. 2018. Вып. 4. С. 175–177.

Хащенко В. А., Журавлёв А. Л., Рошин С. К., Шорохова Е. В. История и методы социальной психологии // Психология XXI века: Учебник для вузов. М.: Пер Сэ, 2003. С. 613–634.

Scientific leadership abilities: historical and psychological research

О. А. Artemeva

The prospects of the study of organizers of psychological science abilities by the analysis of specific historical and scientific cases are substantiated. As an example of such a study, the work “The commander’s mind” by B. M. Teplov was analyzed. As a result of historical and psychological study, the significance of the mental, creative, organizational, and pedagogical abilities of scientific collectives’ leaders was revealed. The work of a supervisor requires not only the organization of scientific team work and the generation of new scientific knowledge, but also the training of future scientists, working with their personality at the stage of professional self-determination. An analysis of historical and psychological documents of a personal and official nature about the life and scientific work of the leading organizers of Soviet psychological science G. I. Chelpanov, V. M. Bechterevev, L. S. Vygotsky, S. L. Rubinstein, and B. G. Ananiev allows us to detect evidence of the presence of these abilities and to define the importance of leaders abilities for the organization of effective scientific activities of Russian psychologists.

Keywords: history of Soviet psychology, history of Russian psychology, scientific leadership abilities, scientific collective, psychology of science, abilities, historical and psychological research.

Научные взгляды В. Н. Дружинина на проблему детской одаренности

Е. С. Белова

В статье рассматриваются психологические идеи Владимира Николаевича Дружинина, связанные с разработкой одной из актуальных проблем психологии – проблемы детской одаренности. Показано, что ее изучение осуществлялось ученым в русле психологии способностей. Отмечается, что его интерес к проблеме одаренности не ограничивался теоретическим поиском фундаментальных основ одаренности, большое внимание уделялось и практическим вопросам диагностики, развития способностей детей в условиях школьного обучения и в семье. Подчеркивается значимость научных разработок В. Н. Дружинина для переосмысления проблемы детской одаренности и определения новых возможностей ее решения.

Ключевые слова: В. Н. Дружинин, одаренность, способности, творчество, интеллект, дети, семья.

В настоящее время одной из важных тенденций в развитии отечественной психологии является возрастание интереса к ее истории. «Историческая рефлексия сегодня занимает значительное место в структуре научного психологического знания» (Кольцова, Журавлёв, 2017, с. 26). Обращение к научному наследию выдающихся отечественных психологов позволяет открыть новые возможности в плане осмысления и решения актуальных проблем, стоящих перед психологической наукой (подробнее см.: Историческая преемственность..., 2019; Развитие российской психологии..., 2019; и др.).

Особое значение вклада Владимира Николаевича Дружинина в развитие психологии не только не вызывает сомнений, но и обуславливает неизменный интерес исследователей к анализу его творчества. Научные взгляды Владимира Николаевича неоднократно становились предметом исследования (А. Н. Воронин, Н. Б. Горюнова,

А. Л. Журавлёв, В. В. Знаков, А. В. Карпов, В. А. Кольцова, В. А. Мазилев, Г. В. Ожиганова, М. А. Холодная и др.). Отмечается возрастание актуальности работ В. Н. Дружинина, что определяется глубиной их содержания и ролью проблематики интеллекта и творчества в современном мире (Психологические исследования интеллекта..., 2010; Психология интеллекта..., 2010; Современные исследования..., 2015). В работе Н. Г. Немировской (Немировская, 2017), выполненной под руководством В. А. Кольцовой, осуществлено комплексное изучение психологического наследия В. Н. Дружинина, проведена реконструкция его жизненного пути и творческой деятельности в единстве предметно-логической, персонологической и социальной составляющих. Доказана востребованность продуктивного подхода ученого к решению проблем психологии способностей, психологии семьи, методологии психологии. Подчеркивается, что многие предложенные им идеи («интеллектуальный диапазон», «когнитивный ресурс» и др.) обладают глубоким эвристическим потенциалом, определяющим их значимость для современных научных и практических разработок в области психологии способностей, интеллекта, творчества. Как самый плодотворный в творчестве Дружинина выделяется период 1991–2001 гг. В эти годы расширился диапазон его научных интересов и направлений исследований: изучались различные аспекты проблем психологии интеллекта, психологии творчества и одаренности, а также психологии семьи и экзистенциальной психологии.

По мнению исследователей, личностные особенности Владимира Николаевича во многом являлись определяющим фактором выбора проблематики его научных исследований. Ученого отличала широта эрудиции, разносторонность интересов, прекрасная память, критичность мышления, высокая скорость и интенсивность научной деятельности (Журавлёв, Холодная, 2015; Кольцова, Немировская, 2015; Немировская, 2017). Неординарность личности проявлялась в сочетании талантов ученого, организатора науки, педагога, публициста и поэта. В связи с этим обращение Дружинина к проблематике одаренности не являлось случайным. По признанию Н. В. Дружининой, «он занимался изучением одаренности, творчества, потому что сам был гениален... Статьи — это его личный взгляд на жизнь, пропущенный через призму его мировоззрения» (Дружинина, 2011, с. 18).

Выделяя социальную значимость решения проблемы одаренности, Владимир Николаевич писал о ее сложности и недостаточной изученности: «остается до сей поры запутанной» (Дружинин, 2010). Следует отметить, что интерес ученого к проблеме одаренности не ограничивался теоретическим поиском фундаментальных основ

одаренности, большое внимание уделялось и практическим вопросам диагностики, развития способностей детей в условиях школьного обучения и в семье. В конце 1990-ых годов Дружинин входил в состав Координационного совета при федеральной программе «Одаренные дети», участвовал в подготовке сборника «Основные современные концепции творчества и одаренности» (1997), разработке «Рабочей концепции одаренности» (1998), был одним из авторов книги «Психология одаренности: от теории к практике» (1999).

Одаренность понималась Дружининым как «обладание большими способностями» (Психология одаренности..., 1999). Изучение одаренности проводилось в русле психологии способностей (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков). Способность рассматривалась как одно из наиболее общих психологических понятий. Изучение способностей составляло центральную линию в научных разработках Дружинина, в том числе и по проблематике детской одаренности (Психология способностей ..., 2005, 2015; и др.).

При рассмотрении работы целостной психики как процесса оперирования знаниями, ученым выделялись этапы: приобретение знаний, применение знаний, преобразование знаний. В соответствии с ними способность к применению знания предлагалось отождествлять с интеллектом как способностью решать задачи на основе имеющихся знаний (тестовый интеллект). Обучаемость выделялась как свойство, характеризующее систему приобретения знаний, а креативность (общая творческая способность) – процесс преобразования знаний (с ним связано воображение, фантазии, порождение гипотез и пр.).

Дружининым выделены и проанализированы три основных подхода к проблеме творческих способностей.

1. Как таковых творческих способностей нет. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивация, ценности, личностные черты (А. Дж. Танненбаум, А. Олох, Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.). К числу основных черт творческой личности относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях и т. д.
2. Творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. А. Пономарёв). В более «мягком» варианте эти представления утверждают, что между уровнем интел-

лекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция. Наиболее развитой концепцией является «теория интеллектуального порога» Е Торранса: если IQ ниже 115–120, то интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной.

3. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет. Эту точку зрения разделяли и разделяют очень многие специалисты в области интеллекта (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, А. Термен, Р. Стернберг и др.). Однако, как отмечает Дружинин, высокий (и даже сверхвысокий) уровень интеллекта не гарантирует творческих достижений. Можно быть интеллектуальным и не стать творцом (Дружинин, 1996а).

Вопросы психологической диагностики составляли важную часть научных изысканий Владимира Николаевича. Относительно процесса выявления одаренных детей он выделял следующие моменты: диагностическое обследование не должно планироваться как одно-разовое мероприятие, а должно предполагать длительный процесс, инициируемый в связи с конкретной необходимостью, возникающей в процессе обучения. Возможны два случая применения тестов: 1) с целью оказания индивидуальной помощи ученику, выяснение проблем, с которыми он сталкивается; определение подходящих ему учебных программ и занятий; 2) с целью отбора (с большой осторожностью) в специальные группы, классы, лагеря.

Дружинин подчеркивал, что результаты тестов следует применять по положительному критерию и с учетом того, что одаренность может развиваться во времени, и тестирование периодически следует повторять. В дополнение к тестам умственных способностей рекомендуется использование тестов личностных особенностей, анализа семьи, отношений с родителями и сверстниками, что позволит составить целостное представление о ребенке и его способностях.

В отношении тестов интеллекта Дружинин отмечал, что их показатели в основном хорошо согласуются со школьной успеваемостью. Отличники демонстрируют интеллект, заметно превышающий средний, а низкие показатели среди них встречаются очень редко и свидетельствуют об особых случаях (например, пристрастности учителей при выставлении отметок). Вместе с тем, не все они демонстрируют очень высокие результаты (свыше 130–140 баллов). В таком случае, возможно, школьнику были бы полезны занятия по усложненной программе.

Владимир Николаевич выделял случаи, требующие особого внимания: высокий потенциал присутствует в скрытой форме, проявлению препятствуют какие-либо внешние условия. К таким условиям могут быть отнесены недостаточная адаптация в школьном коллективе, семейные проблемы, диссинхрония развития и т. д. Тогда требуется проведение тщательного анализа школьной и семейной ситуации и выяснение причин, препятствующих проявлению способностей ребенка. Он подчеркивал, что невысокие показатели того или иного ученика по тестам на интеллект не могут трактоваться как решающее основание для оценки его как неодаренного. Возможно, ребенок обладает одаренностью, которая, однако, не выявляется с помощью интеллектуального теста.

Тесты на умственные способности, по мнению Дружинина, достаточно информативны в отношении измерения и общего фактора интеллекта, и «первичных умственных способностей» (вербальных, числовых и пространственных). Некоторые дети показывают высокие результаты в разных сферах, у других отмечается преобладание каких-либо определенных способностей, например, речевых или пространственных. При этом не исключена диссинхрония: интеллектуальная одаренность может соседствовать с плохой моторикой или инфантильной аффективной сферой.

При оценке творческих способностей, или креативности с помощью специальных тестов (Гилфорда, Торранса и Медника) важно вначале вызвать у детей интерес к заданиям, высокую мотивацию к их выполнению, ориентируя на создание множества необычных способов решения проблем. Значимая роль в условиях тестирования отводится созданию благоприятного психологического климата и устранению стрессовых факторов.

Все интеллектуальные тесты и тесты креативности, по мнению ученого, можно условно проранжировать по шкале «регламентированность — свобода» поведения ребенка в ходе тестирования. Тогда полюс регламентированности будет представлен групповыми тестами скоростного интеллекта с закрытыми ответами, а крайний вариант полной свободы — творческая деятельность в нерегламентированной ситуации. Для активизации интеллекта нужны условия тестирования, которые будут максимально жесткими со стороны требований адаптации. Креативность проявляется в той мере, в которой ситуация является менее «жесткой» с позиции требований к деятельности испытуемого. Следовательно, и корреляции результатов тестирования скоростного интеллекта с результатами тестирования креативности будут зависеть от сходства-различия ситуаций тестирования.

Развитие креативности рассматривалось Дружининым как процесс, проходящий не менее двух фаз: 1) «первичная креативность» — общая творческая способность формируется в результате подражания значимому взрослому; сензитивный период — возраст 3–5 лет; 2) «специализированная креативность» — способность к творчеству, связанная с определенной сферой деятельности, но как ее дополнение/альтернатива; определяющую роль играет «профессиональный образец», поддержка семьи и друзей; сензитивный период — возраст 13–20 лет.

Представляют интерес результаты исследования возможностей формирования креативности у дошкольников 3–5 лет в процессе специально организованной игровой деятельности (Дружинин, Хазратова, 1997). Было выявлено, что для развития креативности дошкольника большое значение имеет наличие образца креативного поведения в микросреде ребенка, а также такие характеристики микросреды как нерегламентированность поведения и предметно-информационная обогатенность. Вместе с тем обнаружено, что нерегламентированность поведения, с одной стороны, способствует повышению креативности детей, но с другой, — понижает эмоциональную устойчивость большей части дошкольников. По предположению Дружинина, для индивидуумов с раннего возраста существуют некоторые ограничения и даже пределы в развитии креативности, что позволяет сохранять равновесие в системе жизнедеятельности.

Большое внимание Владимир Николаевич уделял вопросам влияния семьи, родителей на развитие способностей детей. В своей книге «Психология семьи» (Дружинин, 1996б) он писал, что на интеллектуальное развитие ребенка определяющее влияние оказывает его активный выбор партнера по общению из двух родителей. Было экспериментально подтверждено, что с эмоционально значимым родителем у ребенка больше сходства в уровне интеллекта, чем с родителем менее эмоционально значимым. Ученый подчеркивал, что стиль семейного воспитания, особенности структуры семейных отношений оказывают огромное воздействие на развитие способностей детей.

В заключение следует отметить, что в творческом наследии Владимира Николаевича Дружинина прослеживается много важных идей и разработок, связанных с разными аспектами проблемы детской одаренности: природой одаренности, диагностикой способностей, условиями их развития. Изучение их позволяет не только представить подход и направления творческого поиска, осуществленного Дружининым, но и дает стимул для переосмысления проблемы детской одаренности и выделения новых перспектив ее решения с учетом особенностей современной действительности.

Литература

- Дружинин В. Н.* Психодиагностика общих способностей. М.: ИЦ «Академия», 1996а.
- Дружинин В. Н.* Психология семьи. М.: КСП, 1996б.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2010.
- Дружинин В. Н., Хазратова Н. В.* Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 4. С. 83–89.
- Дружинина Н. В.* Предисловие ко второму изданию // В. Н. Дружинин. Антимемуары: сборник статей, интервью, стихов. Т. 1. Ярославль: Изд-во «Потребительское Общество „Еще не поздно!“», 2011. С. 7–20.
- Журавлёв А. Л., Холодная М. А.* Стиль научного творчества В. Н. Дружинина (К 60-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4. С. 109–113.
- Историческая преемственность в отечественной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. В. Харитоновна, Е. Н. Холондович. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
- Кольцова В. А., Журавлёв А. Л.* Современные тенденции развития отечественной психологической науки // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 25–34.
- Кольцова В. А., Немировская Н. Г.* В. Н. Дружинин как личность, ученый, организатор науки // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 15–20.
- Немировская Н. Г.* Реконструкция жизненного пути и творческой деятельности В. Н. Дружинина: Автореф. дис. ... канд. наук. М.: Институт психологии РАН, 2017.
- Психологические исследования интеллекта и творчества: Материалы научной конференции М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999.
- Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина, ИП РАН, 19–20 сентября 2005 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы Всероссийской научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.

Развитие российской психологии накануне и после русской революции 1917 года: тенденции, школы, персоналии: Сборник статей участников Всероссийской научной конференции с международным участием «Арзамасские чтения по истории психологии». Арзамас: Интерконтент, 2019.

Современные исследования интеллекта и творчества / Под ред. А. Л. Журавлёва, Д. В. Ушакова, М. А. Холодной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.

Scientific views of V. N. Druzhinin in the aspect of the problem of children's giftedness

E. S. Belova

The article discusses the psychological ideas of Vladimir Nikolayevich Druzhinin related to the development of one of the urgent problems of psychology – the problem of children's giftedness. It is shown that its study was carried out by a scientist in line with the psychology of abilities. It is noted that the scientist's interest in the problem of giftedness was not limited to a theoretical search for the fundamental foundations of giftedness, much attention was paid to the practical issues of diagnosis, the development of children's abilities in school and in the family. The importance of V. N. Druzhinin's scientific developments for rethinking the problem of children's giftedness and identifying new possibilities for solving it is emphasized.

Keywords: V. N. Druzhinin, giftedness, ability, creativity, intelligence, children, family.

Развитие научных представлений Я. А. Пономарёва в области психологии способностей

Т. В. Галкина

Рассмотрены научные представления Я. А. Пономарёва об умственном развитии детей, внутреннем плане действий, или способности действовать «в уме» (СДУ), являющейся центральным звеном психологического механизма творчества и поведения человека. Представлены результаты экстраполяции научных взглядов ученого, связанных с развитием и функционированием СДУ. Показано, что высокий уровень развития СДУ, обеспечивая успех в решении широкого круга задач, в том числе и творческих, играет важнейшую роль в решении и специфических задач на самооценку и оценку других людей. Полученные результаты позволяют констатировать, что уровень развития СДУ тесно связан с особенностями развития речи и двигательных навыков, играет определенную роль в развитии креативности и специальных способностей, в частности музыкальных. Показано, что СДУ является системообразующим фактором, объединяющим в себе как когнитивные, так и личностные характеристики в их неразрывном единстве. Развитие научных представлений Пономарёва о СДУ открывает широкие возможности для практической психологии образования в плане развития не только общей способности, но и специальных способностей, креативности и одаренности.

Ключевые слова: история психологии, Я. А. Пономарёв, философско-психологическая теория, психологический механизм творчества и поведения, психология способностей, общая способность, внутренний план действий, способность действовать «в уме».

Введение

Проблема способностей и одаренности относится к числу классических и «вечных» (Журавлёв, Мазилев, 2019, с. 10). Лучшие умы раз-

Работа выполнена в соответствии с Госзаданием № 0159-2020-0006.

ных поколений как отечественных, так и зарубежных психологов стремились и стремятся осмыслить эту проблему и найти подходы к ее решению. Говоря об отечественной психологии способностей, в первую очередь, необходимо упомянуть Б. М. Теплова и его школу дифференциальной психофизиологии, подчеркнув добросовестность исследователей, богатство фактических результатов и методических находок (Теплов, 1961).

Проблеме способностей видное место отводил и С. Л. Рубинштейн. Систему взглядов на способности и одаренность Рубинштейн развивает в своей основной фундаментальной работе «Основы общей психологии», изданной в 1946 г. и затем неоднократно переизданной (Рубинштейн, 2002). Не имея возможности здесь подробно останавливаться на рассмотрении научных взглядов разных ученых на проблему способностей, отметим только, что в подходе к взаимосвязи способностей и психофизиологических функций, а также в понимании диалектики знаний, умений и способностей взгляды С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова не совпадают.

Значимое имя в истории отечественной психологии способностей – это имя К. К. Платонова, книга которого «Проблема способностей» (Платонов, 1972) долгое время была незаменимым руководством для преподавателей и практических психологов. Роль этой работы в возрождении и поддержании интереса психологов к прикладным проблемам психологии способностей велика (Кольцова, Журавлёв, 2017; и др.).

В отечественной психологии способностей в 1960–1970 гг. исследовательская работа разделилась на ряд частных направлений (изучение математических, музыкальных, литературных, художественных и других способностей), которые стали именоваться по виду деятельности, а не по психологическим основаниям.

Нельзя не отметить роль В. Д. Шадрикова в развитии психологии способностей. Он внес серьезный вклад в психологию профессиональных способностей, но главная его заслуга заключается в том, что он возобновил работу по осмыслению и развитию теоретических оснований психологии общих способностей. Недавно вышла в свет новая книга Шадрикова «Способности и одаренность человека», которая продолжает череду исследований, составивших гордость отечественной психологической науки (Шадриков, 2019). В этой книге дается ответ на многие фундаментальные проблемы теории способностей. Шадриков, являясь одним из ранних разработчиков системного подхода в отечественной психологии, последовательно и успешно применяет его основные принципы к исследованию способностей (Журавлёв, Мазилов, 2019).

Учеником и последователем Шадрикова многие годы был В. Н. Дружинин, чей 65-летний юбилей отмечается в этом году. Научные интересы Дружинина были чрезвычайно широки, но, пожалуй, центральной исследовательской темой ученого были когнитивные способности. Его книга «Психология общих способностей» стала классикой психологической литературы 1990-х годов (Дружинин, 1999). Эта замечательная книга, переизданная несколько раз и до сих пор не утратившая своего значения, по-прежнему вызывает интерес у разных поколений психологов и является прекрасным учебным пособием по психологии способностей для студентов.

Можно было бы назвать еще много российских исследователей, ученых, внесших существенный вклад в разработку проблем психологии способностей. Но в данной работе мы остановимся на рассмотрении научных представлений (и их современном развитии) в области психологии общих способностей *Якова Александровича Пономарёва* — известного психолога, талантливого и оригинального экспериментатора, крупного теоретика, методолога и философа. В этом году мы отмечаем 100-летие со дня рождения этого выдающегося ученого. Его философско-психологическая теория стоит особняком в ряду отечественных психологических и философских теорий. Имя Пономарёва обычно ассоциируют с исследованиями в области психологии творчества, мышления, способностей. Это, безусловно, так, поскольку Пономарёв в качестве «экспериментального полигона» для создания и проверки своих оригинальных концепций выбрал именно психологию творчества и близкие к ней области психологического знания. Но его работы выходят за рамки этих областей психологической науки, о чем не раз говорил и сам ученый, подчеркивая, что его концепция носит общепсихологический и общенаучный характер (Пономарёв, 1976, 2006, 2010). В научном наследии Пономарёва много новых оригинальных идей и философско-методологических находок, но, к сожалению, многие из них остаются до сих пор не до конца изученными и востребованными, хотя их исследование могло бы способствовать развитию социо-гуманитарных наук и социальных практик (Галкина, Журавлёв, 2016; Галкина и др., 2017; Пономарёв, 2006).

Научные представления Я. А. Пономарёва о способности действовать «в уме»

Проблема способностей и умственного развития ребенка в трудах Пономарёва представлена с позиций системного подхода. Способность действовать «в уме» (СДУ) (иначе — внутренний план дейст-

вий – ВПД) была эмпирически исследована Пономарёвым в связи с поставленной перед ним задачей определить эффективность новых экспериментальных программ обучения детей в начальной школе. Пономарёв в это время (с 1961 по 1966 гг.) работал в лаборатории психологии младшего школьного возраста Института общей и педагогической психологии АПН РСФСР, возглавляемой В. В. Давыдовым, и занимался фундаментальными и прикладными проблемами предметного обучения и умственного развития детей. В основу разрабатываемой им теории умственного развития была положена идея, согласно которой сущность мышления заключается в создании умственных моделей и действию с ними. Успешность выполнения таких действий, по Пономарёву, зависит от уровня развития внутреннего плана действий – ВПД или иначе способности действовать «в уме» (СДУ).

Для диагностики уровня развития этой способности Пономарёвым была разработана оригинальная методика «Игра в классики» (Пономарёв, 1967). Исследование закономерностей развития внутреннего плана действий с помощью этой методики позволило ученому выявить существование пяти (гипотетически шести) этапов развития способности действовать «в уме». Эти этапы качественно отличаются один от другого, но в то же время пластично взаимосвязаны. Первый этап является фоновым, исходным – здесь дети не могут действовать «в уме» в масштабах требований, предъявляемых созданной Пономарёвым методикой. На втором этапе развития СДУ задачи решаются, но только во внешнем плане, а во внутреннем плане возможна лишь репродукция уже готового решения. На третьем этапе появляется способность манипулировать представлениями вещей, но еще не удается в достаточной мере подчинить эти манипуляции требованиям словесно поставленной задачи. На четвертом этапе такое подчинение оказывается возможным: найденное решение кладется в основу плана повторных действий, каждое из которых теперь строго соотносится с требованиями задачи. Пятый этап характеризуется полным развитием СДУ: с самого начала «в уме» строится план, вся программа и система действий (Пономарёв, 1967, 1976).

Основной результат проведенных Пономарёвым исследований развития и функционирования способности действовать «в уме» заключался в том, что им была показана значимость врожденного фактора в процессе интеллектуального развития и сформулировано положение об особом значении развития внутреннего плана действий, отражающего уровень развития психологического механизма поведения, в целом.

Способность действовать «в уме» является базовой для развития других познавательных способностей и, по справедливому замеча-

нию Дружинина, выступает своеобразным g-фактором интеллекта (Дружинин, 1999). В то же время СДУ является и центральным звеном психологического механизма творчества и поведения человека. Ценность введенного в психологию понятия СДУ состоит в том, что оно имеет более широкое содержание, чем другие термины, обозначающие какой-либо когнитивный процесс. СДУ – фундаментальная специфическая составляющая человеческой психики и важнейший показатель умственного развития. Эта способность необходима для успешного осуществления практически любой деятельности, поведения и взаимодействия людей, поскольку лежит в основе прогнозирования, целеполагания, преобразования объекта деятельности в соответствии с замыслом, а также разработки целенаправленных и целесообразных способов достижения цели. Без достаточно высокого уровня развития СДУ невозможно решать творческие задачи, поскольку данная способность обеспечивает успех в нахождении интуитивных решений в их вербализации и формализации (Пономарёв, 1976; 2006 и др.; Галкина, 2011; и др.).

Развитие научных взглядов Я. А. Пономарёва о способности действовать «в уме»

Развитие взглядов Пономарёва, связанных со способностью действовать «в уме», началось с дипломного, а затем диссертационного исследования автора данной статьи, выполненного в 1986 г. под научным руководством Я. А. Пономарёва. Исследование было посвящено изучению психологического механизма решения различных задач на самооценку. Было выдвинуто предположение, затем успешно подтвержденное в исследовании, что высокий уровень развития СДУ, обеспечивая успех в решении широкого круга задач, в том числе и творческих, играет важнейшую роль и в решении специфических задач на самооценку и оценку других людей. Оказалось, что разным уровнем развития способности действовать «в уме» можно объяснить, в частности, значительные различия, наблюдаемые в способах оценивания и самооценивания. Уровень развития СДУ, влияя на процесс решения различных задач на самооценку, определяет особенности формирования и функционирования механизма саморегуляции личности. Это дает право говорить о СДУ как о центральном звене психологического механизма решения задач на самооценку (Галкина, 2011).

Дальнейшее развитие научных представления Пономарёва о способности действовать «в уме» получили во многих исследованиях, выполненных уже непосредственно под научным руководством авто-

ра этой статьи (Кононенко, 2004; Хайкина, 1998; Хуснутдинова, 1993; и др.). Полученные результаты позволяют констатировать, в частности, что уровень развития этой способности тесно связан с особенностями развития речи и двигательных навыков (Хайкина, 1998). Показано также, что СДУ играет определенную роль в развитии креативности (Хуснутдинова, 1993), а также специальных способностей, в частности музыкальных (Кононенко, 2004). В своем дневнике Пономарёв уделяет специальное внимание понятию одаренность и пишет о ней в связи с его общей с Т. В. Галкиной и М. А. Кононенко статьей об общих компонентах музыкальной одаренности (Пономарёв и др., 1997; Пономарёв, 2010). По его мнению, «музыкальная одаренность, как и одаренность вообще, есть, прежде всего, прирожденный дар человеку. Одаренность, в том числе и музыкальная, обнаруживается в науке обследованиями людей, устанавливающими, во что превратился прирожденный дар к тому или иному моменту времени. В этом случае музыкальная одаренность выступает как сплав складывающихся в антропогенезе общей и специальных (сенсорных и моторных) способностей, а также основанных на них и развивающих их знаний, умений и навыков» (Пономарёв, 2010, с. 273).

Применением и развитием концепции Пономарёва о способности действовать «в уме», как центральном звене психологического механизма поведения, стало исследование Н. А. Пастернак, в котором было доказано, что СДУ является системообразующим фактором, объединяющим в себе как когнитивные, так и личностные характеристики в их неразрывном единстве (Пастернак, 2001). С ростом уровня СДУ расширяются интеллектуальные возможности личности; увеличивается дифференцированность при анализе слов обыденного языка, обозначающих черты личности; возрастает мера обобщенности в формировании образа «должного поведения»; на формирование самооценки всё большее влияние начинает оказывать не частное содержание действий, а субъективная оценка того, какие нормы наиболее предпочтительны в конкретной ситуации. В исследовании, проведенном совместно Н. А. Пастернак с Я. А. Пономарёвым, показано влияние способности действовать «в уме» на результаты психологического тестирования: уровень развития этой способности связан с процессом социальной адаптации личности к социокультурным условиям в обществе (Пономарёв, Пастернак, 1995).

Заключение

Таким образом, полученные во многих исследованиях эмпирические результаты подтверждают гипотетическое предположение По-

номарёва о том, что способность действовать «в уме» — это не только общая и базовая способность для развития других познавательных способностей и важнейшая характеристика интеллектуального развития (как считал ученый в своих ранних работах — Пономарёв, 1967), но и центральное звено психологического механизма поведения человека в целом (Галкина, 2011; Галкина, Журавлёв, 2016; Пономарёв, 2006).

Проведенные нами, нашими учениками и коллегами исследования продемонстрировали одну из возможностей экстраполяции научных взглядов Пономарёва в отношении способности действовать «в уме» (СДУ) из области психологии творчества в общую психологию и психологию личности (Галкина, 2011; Галкина, Журавлёв, 2016; Галкина и др., 2017; и др.).

Учение Якова Александровича Пономарёва о способности действовать «в уме» открывает широкие возможности в области практической психологии образования и педагогики в плане развития не только общей способности, отвечающей за возможности формирования специфически человеческих знаний, умений и навыков, но и специальных способностей (в частности, музыкальных), креативности и одаренности.

Литература

- Галкина Т. В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Галкина Т. В., Журавлёв А. Л. Развитие научного творчества Я. А. Пономарёва // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 16–25.
- Галкина Т. В., Журавлёв А. Л., Маховская О. И., Ушаков Д. В. Я. А. Пономарёв: основные этапы жизненного пути и результаты научного творчества // Выдающиеся ученые Института психологии РАН. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 191–217.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.
- Журавлёв А. Л., Мазилев В. А. Психология способностей и одаренности: важные результаты в исследовании вечных проблем // В. Д. Шадриков. Способности и одаренность человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 9–17.
- Конonenko М. А. Соотношение общих и специальных компонентов одаренности в музыкально-исполнительской деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2004.
- Кольцова В. А., Журавлёв А. Л. Жизнь и научное творчество К. К. Платонова // Выдающиеся ученые Института психологии РАН. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 171–190.

- Пастернак Н. А.* Способность действовать «в уме» как механизм произвольной регуляции поведения личности: Дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2001.
- Платонов К. К.* Проблема способностей. М.: Наука, 1972.
- Пономарёв Я. А.* Знания, мышление и умственное развитие. М.: Педагогика, 1967.
- Пономарёв Я. А.* Психология творчества. М.: Наука, 1976.
- Пономарёв Я. А.* Перспективы развития психологии творчества // Психология творчества: школа Я. А. Пономарёва. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 145–276.
- Пономарёв Я. А.* Психика и интуиция. Неопубликованные материалы, стихи, рисунки и фотографии. М.: ООО «ТИД „Арис“», 2010.
- Пономарёв Я. А., Галкина Т. В., Кононенко М. А.* Музыкальная одаренность: исследование общих компонентов // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 95–114.
- Пономарёв Я. А., Пастернак Н. А.* Влияние способности действовать «в уме» на данные психологического тестирования // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 6. С. 43–54.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
- Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. М.: Наука, 1961.
- Хайкина М. В.* Взаимосвязь между уровнем развития способности действовать «в уме» (СДУ) и особенностями развития речи и двигательных навыков: Дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 1998.
- Хуснутдинова Л. Г.* Исследование речемыслительной креативности личности: Дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 1993.
- Шадриков В. Д.* Способности и одаренность человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.

The development of Ya. A. Ponomarev's scientific ideas in the field of psychology of abilities

T. V. Galkina

The Ya. A. Ponomarev's scientific ideas about the mental development of children, the internal plan of action or otherwise the ability to act "in the mind" – ААМ, which is the central link of the psychological mechanism of creativity and human behavior, are given in the article. The results of extrapolation of Ya. A. Ponomarev's scientific views related with the development and functioning of the ability to act "in the mind" are presented. It is shown

that a high level of AAM development, ensuring success in solving a wide range of tasks, including creative ones, plays a crucial role in solving specific tasks for self-assessment and evaluation of other people. The obtained results allow us to state that the level of AAM development is closely related with the development of speech and motor skills, and plays a definite role in the development of creativity and special abilities, in particular musical ones. It is shown that AAM is a system-forming factor that combines both cognitive and personal characteristics in their indissoluble unity. The development of Ponomarev's scientific ideas about AAM opens up wide opportunities in the field of practical psychology of education concerning the development of not only general ability, but also special abilities, creativity and giftedness.

Keywords: history of psychology, Ya. A. Ponomarev, philosophical-psychological theory, psychological mechanism of creativity and behavior, psychology of abilities, general ability, internal plan of action, ability to act "in the mind".

Изучение способностей и одаренности в опытной психологической лаборатории при военной академии РККА (1920–1924)

И. Н. Елисеева, Ю. Н. Олейник

Рассмотрены представления о способностях и одаренности, отраженные в трудах Опытной психологической лаборатории при Военной академии РККА. Показано, что два этапа работы лаборатории различаются не только в организационных и кадровых аспектах, но и в понимании этих категорий и методах их изучения. На первом этапе одаренность рассматривалась по отношению к конкретной деятельности и как комплекс способностей, имеющий иерархическое строение. При изучении конкретной одаренности применялось моделирование ключевой характеристики деятельности. На втором этапе одаренность рассматривалась как наследственная предрасположенность. Одаренность, как и способности, подразделялась на общую и специальную. В исследованиях использовались методики, направленные на изучение интеллектуально-мнестической сферы. Противоречия в понятийном аппарате и методическом инструментарии, свойственные обоим этапам деятельности лаборатории, способствовали переходу исследований способностей в русло психофизиологических военно-психологических исследований.

Ключевые слова: история психологии, одаренность, способности, психологический отбор, научные труды, логико-семантический анализ, военно-психологические исследования.

Вопросы комплектования воинских должностей наиболее подходящими по своим качествам специалистами были актуальными не одно столетие и даже тысячелетие. В античных, византийских, арабоязычных и более поздних источниках, посвященных военному делу, упоминалась важность подбора подходящих к конкретной деятель-

Исследование поддержано грантом РФФИ, проект № 19-013-00779.

ности воинов. Психологическое изучение проблемы комплектования армии началось на рубеже XIX–XX вв., а первым масштабным примером применения психологических технологий в комплектовании армейских подразделений стали исследования, проведенные в американской армии в 1917 году.

Проблема качественного комплектования Красной Армии стала актуальной практически сразу после ее создания. Именно поэтому в положении об одном из первых штатных психологических подразделений РККА – Опытной психологической лаборатории при Академии Генерального штаба РККА (ОПЛ), которая существовала с марта 1920 по октябрь 1924 года, – в качестве одной из задач был указан *«научный психологический анализ отдельных лиц и коллективов (военнослужащих и воинских частей), практическая работа по определению их годности и приспособленности, по определению средних типов и т. п.»* (Отчет о деятельности..., 1922). В трудах ОПЛ в качестве критериев определения психологической пригодности и психологического отбора указаны способности, а в ряде случаев – одаренность (о современных представлениях по этим вопросам см. подробнее: Бодров, Журавлёв, 2003; Личность профессионала..., 2013; и др.)

В деятельности ОПЛ явно прослеживаются два этапа, отличающихся кадровым составом, организационно-штатной структурой и спектром выполняемых задач. В марте 1920 года начался первый этап работы ОПЛ, который связан с именами Т. Е. Сегалова, Н. А. Рыбникова, Н. И. Жинкина и др. Тематика исследований была разнообразной, но значительная часть работ была посвящена проблемам комплектования Академии слушателями. ОПЛ самостоятельно определяла подходы к решению поставленных задач, подбирала методы исследования, изучаемые категории красноармейцев. Работы носили поисковый характер и не имели четкого теоретического обоснования и конкретного практического приложения (за исключением изучения читательских интересов красноармейцев, которым руководил Н. А. Рыбников). Описание результатов исследований отличалось некоторой краткостью и нечеткостью.

В январе 1923 года начался второй этап работы ОПЛ. Полностью сменился персональный состав сотрудников: второй этап связан с именами П. П. Лебедева, Н. В. Петровского, З. А. Шумской и др. Тематика исследований в основном сконцентрировалась на изучении интеллектуально-мнестической сферы слушателей Академии. Общее направление исследований, подходы и методы определялись психофизиологической секцией Малого академического военно-педагогического совета и отражали взгляды А. П. Нечаева на опреде-

ление пригодности кандидатов к обучению. На этом этапе отмечалась высокая культура представления результатов работ.

Вопрос о различиях в понятийном аппарате двух этапов работы ОПЛ до сих пор не рассматривался. Вместе с тем, результаты анализа ключевых понятий, в том числе «одаренность» и «способности», важны для обоснованного выделения этапов в работе ОПЛ, поскольку критериями периодизации выступают не только социально-организационные трансформации, но и изменения в доминирующих подходах, понятийном аппарате, методологии и методах исследований.

В качестве *гипотезы* выступает предположение о том, что наряду с различиями двух этапов работы ОПЛ в социально-организационном и кадровом аспектах, существуют различия в используемом понятийном аппарате.

Объектом исследования выступает понятийный аппарат, использовавшийся специалистами ОПЛ при описании исследований по тематике психологического отбора, *предметом* — содержание понятий «способности» и «одаренность» в текстах научных трудов сотрудников ОПЛ, а в качестве *метода* выбран логико-семантический анализ.

Научные труды первого периода

Научные труды первого периода деятельности ОПЛ представлены отчетом о работе и статьей Т. Е. Сегалова. Определения одаренности и способностей в рассматриваемых текстах отсутствуют. Слово «одаренность» встречается в них 18 раз. *Одаренность* понималась как критерий психологического отбора, при этом термин использовался только применительно к различным видам труда, в том числе воинского: руководство войсками, руководство штабами воинского формирования, исполнительская деятельность. В зависимости от одаренности к конкретной деятельности выделялись ее *типы*: стратегическая (или комбинаторная), тактическая, исполнительская и т. д.

Структурно одаренность представлялась комплексом нескольких способностей. Например, «стратегическая» одаренность включала развитые комбинаторную способность и воображение, а также волю и целеустремленность, тактическая одаренность включала способность к принятию верных интуитивных решений и быстрой психомоторной реакции, а исполнительская одаренность — способность к стереотипизации действий, высокий уровень концентрации и устойчивости внимания (Сейгаль, 1922).

Типы одаренности образовывали иерархическую структуру, где нижележащие типы являлись необходимой основой для вышележащих: «трудовая одаренность высшего типа как бы наслаивается ода-

ренностями низшего типа или включает их в себя» (там же, с. 61–62). Следствием этого стала возможность выстроить уровни одаренности и оценить их. Таким образом, в работах первого периода одаренность понималась как системное индивидуально-психологическое качество.

В работах ОПЛ для исследования «стратегической» одаренности использовалась методика словесных комбинаций (*Dreivortmethode*); тактической – методика быстрой сортировки слов, произносимых экспериментатором, по шести категориям; исполнительской – «пунктат и штрихат, суть которых... в выявлении способности всецело сосредоточиться на работе, требующей лишь быстроты и точности руки и глаза и умения не отвлекаться ничем посторонним» (там же, с. 61).

Описание стратегической и тактической одаренности, данное Т. Е. Сегаловым, представляется довольно близким к описанию некоторых регуляторных процессов в системе саморегуляции произвольной активности человека. Так, описание стратегической одаренности соответствует сформированной способности самостоятельного выдвижения и устойчивого удержания целей деятельности и планирования достижения цели, а исполнительской – развитому осознанному программированию своих действий, т. е. способности продумывать способы действий для достижения целей (Моросанова, 2010). Однако к системному описанию саморегуляции произвольной активности человека сотрудники ОПЛ не приблизились.

Поскольку авторы указывали на сложную структуру типов одаренности в военном деле, подбор методик для их исследования основывался на попытке моделирования ключевой, с точки зрения авторов, характеристики деятельности.

Слово «способность» в работах первого периода встречается 32 раза, из них 29 – в источниках 1922 года, в большинстве случаев способность понимается как признак индивидуальных различий. В текстах перечисляются различные способности: способность отвлеченного целевого мышления; комбинаторная способность; способность к составлению донесений по правилам Полевого устава; способность к быстрому принятию интуитивных решений; психические способности: память, внимание, комбинаторные способности, предприимчивость; способности осмысления и критических суждений, способность ориентироваться в пространстве и т. д.

Выраженность или сформированность способностей могла быть различной у разных людей. Не только определения способностей, но и описания их структуры в текстах отсутствуют. Обращает на себя внимание то, что в способности в неявном виде могли включаться задатки, умения и навыки.

Для исследования особенностей памяти, внимания, комбинаторных способностей использовались методики из атласа профессора Ф. Е. Рыбакова, при исследовании способности к составлению донесений и способности ориентироваться в пространстве были разработаны методики, моделирующие эти действия.

Таким образом, представления сотрудников ОПЛ об исследуемых ими конструктах были достаточно размыты, а обоснование выбора методик изучения практически отсутствовало. При этом способности и одаренность рассматривались как индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность конкретной деятельности, что согласуется с разработанным позднее подходом к способностям и одаренности Б. М. Теплова, как и представление об одаренности как о сочетании способностей (Теплов, 1961).

Из текстов отчетов и публикаций первого этапа работы ОПЛ можно сделать вывод о том, что основной целью исследований способностей и одаренности являлось выделение психологических типов военнослужащих, наиболее успешно осуществлявших тот или иной вид воинской деятельности. Отбор наиболее способных к конкретному виду деятельности предполагалось проводить методиками, в которых моделировались ключевые ее особенности. Однако признаков систематического изучения воинской деятельности в работах ОПЛ не выявлено, соответственно, и попытки моделирования ключевых характеристик деятельности успешными быть не могли.

В целом направление исследований индивидуальных различий, выбранное на этом этапе ОПЛ, соотносится с персонологией В. Штерна, особенно учитывая, что в отчетах содержатся указания на использование психографического и биографического методов при изучении красноармейцев, хотя результаты их применения обнаружены не были.

Научные труды второго этапа

Научные труды второго этапа представлены большим отчетом о деятельности ОПЛ и статьей Н. В. Петровского. Содержание текстов о понимании одаренности и способностей не противоречат друг другу, прямые же определения этих понятий в текстах отсутствуют.

В работах второго периода деятельности ОПЛ слово «одаренность» встречается 31 раз. Она понималась авторами как «наследственная предрасположенность» (Опыт психологической..., 1925). Авторы считали, что термин «одаренность» более уместно применять по отношению к детям, а в отношении взрослых следует использовать

термин «работоспособность», при этом техника исследования и одаренности и работоспособности не имела существенных различий.

Авторы выделяли общую и специальную одаренность, степени которых можно было оценить для группирования военнослужащих при определении их пригодности. Также были выделены два основных вида исследования одаренности: «полное исследование отдельных психических функций, вообще отдельных сторон личности и исследование проявлений личности в какой-нибудь работе, близкой по своему психологическому характеру типичным процессам» (Петровский, 1924, с. 170).

«Способность» в этих работах встречается 65 раз, из них «работоспособность личности» — 46 раз, 2 раза — в близких по значению словосочетаниях. При этом под работоспособностью понималась степень общего напряжения и продуктивности в работе, лежащая в основе успешности деятельности.

Кроме того, слово «способность» использовалось в следующих комбинациях: природная способность, способность личности, комбинаторная способность, психические способности, интеллектуальные и умственные способности, способность к обучению, способность непосредственного запоминания, способность к проявлению инициативы и внушения, способность к выполнению жизненных и профессиональных задач.

Способности, по мнению авторов, могли иметь «наилучшее направление», проявляться в работе, развиваться и достигать разных степеней развития, в том числе уровня исключительных способностей.

Для исследования работоспособности использовался комплекс методик, предложенный профессором А. П. Нечаевым, и включал методики на изучение оперативной памяти и непроизвольного внимания, абстрактно-логического мышления и психомоторных показателей. Однократное измерение с использованием этих методик должно было выявить актуальный уровень работоспособности у слушателей академии. Результаты нескольких измерений в течение учебного года показывали динамику работоспособности. При этом возможные проявления эффекта научения не учитывались.

При психологическом отборе кандидатов на обучение в академию, проведении дополнительных исследований кандидатов на обучение на восточном факультете академии и других использовался широкий перечень методик, заимствованных из арсеналов профессора Ф. Е. Рыбакова и профессора А. П. Нечаева, а также тех, которые использовались в американской армии в 1917 году. При этом систематического изучения особенностей учебной деятельности или будущей профессиональной деятельности выпускников не проводилось.

Следовательно, одаренность выступала как наследственное качество, лежащее в основе способностей взрослых людей. Одаренность, как и способности, разделялась на общую и специальную, специальные, в свою очередь, могли соотноситься с определенными сферами деятельности. При этом работоспособность в конкретной деятельности, по всей видимости, являлась сложным образованием, включающим не только задатки, способности, знания и умения, но и мотивы деятельности, а также актуальное психическое состояние. При этом одаренность и способности выступали основаниями (критериями) психологического отбора. Таким образом, в работах второго периода изучению способностей уделялось значительное внимание, однако представления, отраженные в текстах, не отличаются разработанностью.

Заключение

При сопоставлении представлений об одаренности, способностях и методик их изучения в первый и второй этапы работы ОПЛ, выявлены существенные отличия. Это позволяет сделать вывод о том, что гипотеза подтвердилась и два этапа работы ОПЛ отличаются не только целями и задачами, кадровым составом, организационно-штатной структурой, но и содержанием психологических конструктов и методиками их изучения, а выделение двух этапов в деятельности ОПЛ правомерно.

Вместе с тем, и на первом, и на втором этапе не проводились систематические исследования учебной деятельности слушателей и профессиональной деятельности по тем должностям, на которые назначались выпускники Академии, что во многом ограничивало предполагаемую эффективность психологического отбора. Еще одним существенным недостатком работы ОПЛ являлось то, что в качестве внешнего критерия оценки пригодности слушателей выбирались на первом этапе — оценки вступительных испытаний кандидатов на обучение в Академию либо экспертные оценки ее преподавателей, а на втором — результаты вступительных испытаний кандидатов либо результаты промежуточных аттестаций слушателей. Выставление этих оценок было обязательным элементом учебного процесса. Даже при высокой согласованности этих оценок с результатами психологического исследования это только подтверждало адекватность выбранных сотрудниками ОПЛ методик. При этом случаи несоответствующих оценок не исследовались. То есть психологическое исследование было направлено само на себя, не предлагая более точных методов прогноза успешности обучения.

Еще одним общим недостатком применяемых методик было то, что их результаты зависели не только от способностей респондента, но и от его знаний, навыков и умений. При прогнозировании успешности обучения в академии это могло быть допустимо. Вместе с тем, широкое распространение этих методик для отбора и расстановки красноармейцев по должностям не могло дать удовлетворительных результатов, поскольку значительная их часть не имела достаточно-го уровня образования, а для успешности деятельности требовались иные индивидуально-психологические качества.

Перечисленные проблемы психологических исследований в ОПЛ разрешались в рамках психофизиологических исследований, проводимых с начала 1920-х годов при изучении летной деятельности. В этот период активно проводилось изучение особенностей профессиональной деятельности летного состава; были обоснованы требования к психологическим и психофизиологическим качествам летчиков, для оценки которых не существовало простых и понятных педагогических технологий; предлагались методы оценки этих качеств, результаты применения которых, как правило, не зависели от уровня образования кандидатов в Академию. Поэтому неудивительно, что в 1924 году было принято решение об открытии Центральной психофизиологической лаборатории при Военно-санитарном управлении РККА, в задачи которой входило психофизиологическое изучение деятельности летного состава, и закрытии ОПЛ при Военной академии РККА.

Представляется, что судьба ОПЛ определилась не только под влиянием социокультурных и персонологических факторов (подробнее см. публикации об ОПЛ). Наряду с ними значительное влияние на ее короткое существование оказал фактор когнитивный: сотрудники ОПЛ первого и второго состава, несмотря на различное понимание одаренности и способностей, использование различного методического инструментария, не смогли сформулировать и реализовать программу исследований, имеющую практическую ценность для армии.

Вероятно, перечисленные проблемы в исследованиях ОПЛ отражали общий уровень развития отечественной прикладной психологии. Можно осторожно предположить, что сотрудники ОПЛ представляли определенную часть отечественного психологического сообщества, которая не была готова к решению конкретных практических задач в армии ни в части теоретического обоснования исследований, ни в части технологий их проведения. Думается, что развитие и ликвидация ОПЛ стала прообразом гораздо более масштабных процессов в отечественной прикладной психологии, наступивших в середине 1930-х годов.

Литература

- Бодров В. А., Журавлёв А. Л.* Методологические принципы и результаты фундаментальных исследований профессиональной деятельности // Проблемы психологии и эргономики. 2003. Вып. 2 (23). С. 64–69.
- Личность профессионала в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Моросанова В. И.* Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». 2010. № 1. С. 36–45.
- Опыт психологической работы в военной академии РККА / П. П. Лебедев, Н. В. Петровский, З. А. Шумская и др. М.: Военная академия РККА, 1925.
- Отчет о деятельности Опытной психологической лаборатории при Академии Генерального штаба РККА // РГВА Ф. 4. Оп. 12. Д. 9. Л. 25–51.
- Петровский Н. В.* Психотехнические испытания в американской армии // Военная мысль и революция. 1924. Кн. 3. С. 163–181.
- Сейгаль (Сегалов Т. Е.)*. Классификация командного состава по типам волевой одаренности // Красная армия. Вестник ВНО при Военной академии. 1922. № 16–17. С. 58–62.
- Теплов Б. М.* Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1961. С. 9–20.

Learning abilities and giftedness in experimental psychological laboratory at the military academy of the Red Army (1920–1924)

I. N. Eliseeva, Yu. N. Oleinik

The ideas about abilities and giftedness reflected in the works of the Experimental Psychological Laboratory at the Military Academy of the Red Army are considered. It is shown that the two stages of the laboratory's work differ not only in organizational and personnel aspects, but in understanding these categories and methods of studying them. At the first stage, giftedness was considered in relation to a specific activity and as a complex of abilities, had a hierarchical structure. In the study of giftedness, modeling of the key characteristics of the activity was applied. At the second stage, giftedness was considered as a hereditary predisposition. Giftedness, as an ability, was divided into general and special. The studies used techniques aimed at studying the intellectual-mnemonic sphere. The contradictions in the conceptual apparatus and methodological tools inherent in both stages of the laboratory's

activity contributed to its elimination and the transfer of ability research into the mainstream of psychophysiological military-psychological research.

Keywords: history of psychology, giftedness, ability, psychological selection, scientific papers, logical and semantic analysis, military psychological research.

Проблема индивидуальных различий, способностей и одаренности в истории психологического знания в Самарском регионе

В. Е. Кадочкина, М. Н. Акимова, Л. С. Акоюн

В статье рассматривается в историческом ракурсе продвижение исследовательской мысли самарских психологов, затрагивающей в разных аспектах проблему индивидуальных различий, способностей и одаренности детей. Обращается внимание на практико-ориентированный психотехнический подход к организации исследований, обусловленный запросами подготовки психолого-педагогических кадров для вузов и общеобразовательных школ Самары, Тольятти и области. Подчеркивается специфика разработки проблемы, в связи с перестроечными процессами в отечественной психологии 1950-х годов, и обращение к исследованию индивидуально-типологических особенностей психики, продолженных в последующем на созданном в педагогическом вузе факультете психологии. Анализируется опыт начавшейся подготовки специалистов психологического профиля, создания региональной психологической службы в системе образования и участия самарских психологов в реализации ведомственной программы «Одаренные дети Самарской области».

Ключевые слова: психотехническое направление, индивидуально-типологические особенности психики, психологическая служба в образовании, одаренность, психологическая поддержка одаренности, компетентность специалистов помогающих профессий.

Проблема индивидуальных различий, включающая в себя такие аспекты психологии личности как способность и одаренность, занимала одно из центральных мест в отечественной психологии XX века, которую в основном представляли столичные научные центры. Однако определенный вклад в становление и укрепление системы знаний об этой стороне личности вносила и так называемая *регио-*

нальная психология, которая, по мнению Н. Ю. Стоюхиной, позволяет «анализировать динамику исследовательского приоритета в науке, проследить рецепцию научных идей» (Стоюхина, 2013, с. 153) и тем самым расширить и обогатить историко-психологическое знание отечественной психологии (о работах психологов из российских регионов см.: Историческая преемственность..., 2019; Методология, теория, история..., 2019; и др.). Значительный интеллектуальный ресурс региональной психологии «в становлении ключевых принципов в психологической жизни начала XX века» признает и В. А. Кольцова (Кольцова, 2006, с. 488). Это способствует тому, чтобы обратиться к анализу истории исследований проблемы индивидуальных различий, способностей и одаренности, проводимых самарскими психологами.

Начальный этап, датируемый первой третью XX века, можно определить как *период зарождения* педагогического образования в Самаре сначала в виде курсов специальной подготовки учителей начальной ступени образования, открытия учительского института, преобразованного ненадолго в Самарский университет, а затем в педагогический институт, который был достаточно продуктивным в плане первых психолого-педагогических исследований. Достояна научного признания педагогическая деятельность преподавателя 2-й Самарской женской гимназии С. Преображенского, разработавшего «Краткое руководство для практических занятий по педагогике», в котором предложена программа наблюдения за проявлениями индивидуальных особенностей детей, их развития под влиянием воспитательных средств, которыми располагает школа. Особое внимание в руководстве обращалось на сбор информации о развитии у наблюдаемого ребенка «умственной самостоятельности и работоспособности» (Преображенский, 1904, с. 4). Следует отметить, что значительно позже, в 1970-е годы один из известных отечественных авторов ряда фундаментальных монографических работ по психологии умственных способностей Н. С. Лейтес отмечал, что «изучение сферы способностей естественно начать с характеристики жизненных факторов, с анализа того, что доступно наблюдению» (Лейтес, 1971, с. 4).

Существенно обогатил на том этапе психологическое знание *опыт психотехнических исследований*, развернувшихся в стенах педвуза, первым ректором которого стал известный отечественный педагог и психолог А. П. Нечаев. Психотехническое направление, поддержанное его последователями, первыми самарскими психологами С. М. Василейским и А. А. Гайворовским, обеспечивало активное внедрение в педагогическую науку и практику психологического эксперимента и обращение к вопросам диагностики различных сторон психи-

ческой деятельности детей. Научные интересы самарских психологов были достаточно широки. У А. А. Гайворовского они в большей степени касались вопросов профориентации и профотбора. Будучи ассистентом кафедры педагогики и психологии, А. А. Гайворовский «проводил практикум по умственной одаренности», изучал «профодаренность учеников школ фабзауча», «связи между умственной одаренностью и пригодностью к занятию различных командных должностей» (Стоюхина, 2017, с. 15). Научный кругозор и большой опыт работы, полученный им в ходе организации психотехнических исследований в одноименных лабораториях в ряде городов, позволили ему разработать подробные инструкции по профотбору одаренных детей, систему тестов по изучению круга «общежизненного и общекультурного опыта ребенка и взрослого, общеорганизационные и общетехнические правила и рекомендации по научной организации умственного труда работников просвещения» (Гайворовский, 1928, с. 102). Несмотря на жесткую критику психотехнического направления в психологии, послужившего основой для зарождения педологии, которая, по оценке М. Г. Ярошевского, представляла «собой механистическую совокупность психологических, физиологических, биологических концепций развития», «оттесняя педагогику, психологию и физиологию детского возраста» (Ярошевский, 1976, с. 276), оно тем не менее пробивало дорогу *экспериментальной психологии*, значимой для разработки объективных диагностических методик изучения личности.

Общее руководство исследовательской работой осуществлялось хорошо известным в кругах физиологов, биологов, клиницистов и психологов доктором медицинских наук, заслуженным деятелем науки РСФСР, членом-корреспондентом АМН СССР М. В. Сергиевским. Направление исследований индивидуально-типологических особенностей психики человека возглавлял кандидат педагогических наук (по психологии) Л. Н. Кадочкин. В дальнейшем проблема индивидуальных различий, обусловленных типом высшей нервной деятельности, стала одной из ведущих в исследованиях психологов самарского педагогического вуза. Она рассматривалась ими в русле идей, развиваемых Б. М. Тепловым и В. Д. Небылицыным, согласно которым «систематическое исследование физиологических основ индивидуально-психологических различий не только желательно, но и совершенно необходимо для подлинно научного понимания психологических различий между людьми», для «изучения природных задатков, лежащих в основе индивидуальных различий в способностях» (Типологические особенности..., 1967, с. 5). Ставя в качестве первоочередной задачи исследование влияния основных свойств

нервной системы на развитие индивидуальных особенностей процессов и свойств личности, Сергиевский и Кадочкин ориентировали творческий коллектив на ее решение. Именно тогда, на рубеже 1960–1970-х годов, в научных спорах и публикациях самарские психологи впервые стали настойчиво проводить мысль о необходимости профессиональной подготовки школьных психологов как специалистов для решения множества трудных проблем, связанных с переходом школ на новые учебные планы и программы.

Социально-экономические преобразования в стране в последние два десятилетия прошлого и в начале нулевых годов XXI века отразились в кардинальных изменениях в системе образования и профессиональной подготовки кадров для обновляющейся школы. Как отмечает В. И. Панов, «ушел в прошлое тотальный подход к человеку как унифицированному „члену коллектива...“, а на первое место стал выходить индивидуальный подход к человеку, оценка индивидуальных способностей и способности к социальным достижениям» (Панов, 2007, с. 8).

Организационные преобразования внесли коррективы в направления научно-исследовательской и научно-методической деятельности самарского сообщества психологов, большая часть которых по-прежнему концентрировалась в стенах педагогического вуза. Продолжением научного поиска в разработке проблемы индивидуальных различий, обусловленных влиянием основных свойств нервной системы на становление психики человека, стали комплексные исследования, непосредственно затрагивающие вопросы формирования личности и психолого-педагогической поддержки школьников, молодежи, взрослых, проявляющих те или иные признаки способностей и одаренности.

Значительному расширению поля опытно-экспериментальной, научно-исследовательской и научно-методической работы в этом направлении способствовало принятие в 1998 году и действующей по настоящее время, разработанной на основе Федеральной целевой программы «Дети России» ведомственной целевой программы «Одаренные дети Самарской области». В комплексе задач региональной программы говорится о повышении уровня профессиональной подготовки педагогических работников и специалистов к работе с одаренными детьми Самарской области. Ориентируясь на нее, в Самаре на базе Самарского института повышения квалификации работников образования впервые был проведен обучающий семинар «Работа учителя и школьного психолога с одаренными детьми», рассчитанный на будущих педагогов-психологов и тех, кто имел некоторый опыт работы с такой категорией детей. Руководство семинаром воз-

главила старший научный сотрудник НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР В. С. Юркевич. Программа семинара (240 часов) включала следующие темы:

1. Общая теория и практика одаренности.
2. Виды одаренности (интеллектуальные вундеркинды, художественная, музыкальная, лидерская и др.).
3. Методы выявления и диагностики одаренных детей.
4. Психогенетика одаренности.
5. Обучение одаренных: учитель одаренных детей.
6. Тренинг творческой активности.
7. Практика работы с одаренными детьми (посещение ряда московских образовательных учреждений с целью ознакомления с опытом работы с одаренными детьми).
8. Защита проекта «Мой опыт работы с одаренными детьми».

В реализации программы принимали участие московские психологи В. С. Юркевич, Н. С. Лейтес, Ю. Б. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, Е. Л. Яковлева, И. В. Равич-Щербо, В. Я. Ляудис, В. И. Панов, Л. В. Попова и группа самарских психологов. Участникам семинара была предоставлена возможность ознакомиться с опытом работы психологической службы в московских школах, работой психологов с детьми, опережающими возрастное развитие. Присутствие на уроках в Славянской гимназии, в школе, руководимой Е. А. Ямбургом, ряде других образовательных учреждений и последующий подробный анализ увиденного дали материал для осмысления глубины и значимости работы с одаренными детьми. В процессе семинара участники активно собирали материал и готовились к защитам выпускных работ, тематика которых была достаточно вариативна — от опробования методик диагностики одаренных детей в самарском регионе до описания тех случаев, которые имелись у будущих психологов, работающих с детьми с явной или скрытой одаренностью. Многие работы были посвящены характеристике жизненных фактов, которые доступны наблюдению. Использовались биографический метод, беседа, анализ продуктов деятельности, т. е. то, что в своих работах предлагал использовать Н. С. Лейтес.

Интересный материал был представлен О. А. Хашиной, которая обратилась к проблеме реализации потенциала творческой личности. Был описан жизненный путь двух сестер, которые с раннего возраста отличались высоким уровнем творчества. Проанализированные дневниковые записи матери, поделки сестер, их рисунки, рассказы, сказки, стихи, игры, придуманные ими, позволили сделать выводы о влиянии специфических средовых компонентов, называемых *ин-*

дивидуальной средой развития, на раскрытие творческого потенциала личности в раннем детстве.

Анализ истоков развития шахматной одаренности был сделан В. Е. Кадочкиной на примере описания особенностей семейного воспитания 4-х летней Лены М., родители которой в качестве основных воспитательных средств активно использовали шахматы, справедливо полагая, что шахматы дисциплинируют психическую деятельность, развивают волю; они учат решать многоплановые, многовариантные задачи, тренируют логическое мышление, развивают внимание, память, воображение, многие ценные черты характера: настойчивость, инициативность, выдержку, усидчивость, терпеливость. Шахматная одаренность Лены М. в последующем неоднократно проявлялась на разного уровня соревнованиях и шахматных турнирах, где девочка показывала высокие результаты.

Нельзя не сказать еще об одной выпускной работе по теме «Развитие творческого воображения одаренных детей с целью коррекции дошкольной программы по изобразительной деятельности». Выполненная специалистом дошкольного образования Л. П. Анисимовой, она послужила основанием для начала разработки и внедрения в практику дошкольных образовательных организаций г. Новокуйбышевска Самарской области аналогичных программ, рассчитанных на поддержку одаренных детей в разных сферах деятельности. Сегодня Поволжский образовательный округ, административным центром которого является г. Новокуйбышевск, занимает одно из ведущих мест в реализации вариативных программ работы с одаренными детьми, начиная с дошкольного возраста, в организации ежегодных мероприятий, олимпиад для школьников, конференций «Юные дарования 21 века», конкурсов «Ученик года», конкурсов профессионального мастерства «Учитель года Поволжского управления». Опыт работы в этом направлении продолжает накапливаться.

Семинар положил начало работе самарских учителей и психологов с одаренными детьми, результаты которой стали оформляться в виде научных статей, научно-методических разработок, рекомендаций, парциальных образовательных программ и т. д. Распространению опыта работы с одаренными детьми в значительной степени способствовали научно-практические конференции под общим названием «Педагогический процесс как культурная деятельность», которые проводились сначала в статусе региональной, а начиная с 1997 года – международной. За период 1995–2000 гг. было проведено 5 конференций. Примечательно, что в рамках всех конференций работали секции, посвященные проблемам способностей и одаренности: «Дидактические основы педагогического процесса: достиже-

ния теории и практики на путях поддержки одаренности и таланта», «Достижения психолого-педагогической теории и практики на путях поддержки одаренности и таланта детей», «Педагогика и психология одаренности детей и взрослых».

Задача повышения профессиональной компетентности будущих учителей разных специальностей, педагогов-психологов, социальных педагогов в работе со способными и одаренными детьми решалась силами преподавательского состава кафедры педагогики и других кафедр факультета психологии Самарского государственного педагогического университета.

Заключение

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие *выводы*.

1. История исследования проблемы индивидуальных различий, способностей и одаренности в Самаре связана с развитием высшего педагогического образования, начало которому было положено в 1901 году созданием краткосрочных курсов для учителей начальных классов.
2. Психотехническое направление исследований, поддержанное первым ректором Самарского педагогического института, известным отечественным психотехником А. П. Нечаевым и первыми самарскими психологами С. М. Василейским и А. А. Гайворовским, способствовало внедрению в педагогическую теорию и практику психологического эксперимента. Обращение к диагностике различных сторон психической деятельности детей было связано с вопросами *профотбора и профориентации*, что позволило им разработать приемы диагностики умственной одаренности и составить инструкцию по профотбору одаренных детей для дальнейшего профессионального обучения.
3. Продолжению разработки проблемы индивидуальных различий способствовала принятая в 1998 году и действующая по настоящее время ведомственная *целевая программа* «Одаренные дети Самарской области». На базе Самарского института повышения квалификации работников образования был проведен *обучающий семинар* для педагогов-психологов «Работа учителя и школьного психолога с одаренными детьми». Опыт работы с одаренными детьми обсуждался на научно-практических конференциях под общим названием «Педагогический процесс как культурная деятельность», в программах которых предусматривались секции, посвященные вопросам педагогики и психологии одаренности детей и взрослых.

Начало нулевых годов XXI века — это *новый этап* в разработке проблемы индивидуальных различий, способностей и одаренности детей и взрослых, в которой принимают активное участие самарские психологи. Количественный состав специалистов психолого-педагогического профиля значительно расширился за счет появления новых образовательных организаций, центров, служб и т. д., где профессиональную деятельность осуществляют специалисты, получившие базовую подготовку в педагогических вузах. Проанализировать результаты всего массива развернувшихся исследований — это отдельная задача, решение которой потребует анализа дополнительных событий и фактов.

Литература

- Гайворовский А. А.* Развитие круга общежизненного и общекультурного опыта современного ребенка // Труды Белорусского государственного технологического университета, 1928. С. 102–108.
- Историческая преемственность в отечественной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. В. Харитоновна, Е. Н. Холондович. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
- Кольцова В. А.* Интеллектуальный ресурс провинциальной психологии: историко-психологический экскурс // История отечественной и мировой психологической мысли. Постигая прошлое, помнить настоящее, предвидеть будущее: материалы международной конференции по истории психологии «Московские встречи» / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 486–489.
- Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971.
- Методология, теория, история психологии личности / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Никитина, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
- Панов В. И.* Одаренность как проблема современного образования // Материалы 1 Всероссийской конференции «Психология сознания: современное состояние и перспективы». Самара: ПФ ИРИ РАН—Сам РАН СГСПУ, 2007. С. 472–484.
- Преображенский С.* Краткое руководство для практических занятий по педагогике учениц 8 класса 2-й Самарской женской гимназии. Самара: Типолитография Н. В. Жданова, 1904.
- Стоюхина Н. Ю.* Гайворовский Александр Александрович: данные биографии // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017. № 3. С. 15–44.

- Стоюхина Н. Ю.* Проблемы изучения «провинциальной психологии» // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 152–156.
- Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. В 5 т. Т. 5 / Отв. ред. Б. М. Теплов. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1967.
- Ярошевский М. Г.* История психологии. М.: Мысль, 1976.

The problem of abilities and giftedness in the history of psychology in the Samara region

V. E. Kadochkina, M. N. Akimova, L. S. Akopian

The article considers in a historical perspective the promotion of the research thought of Samara psychologists, touching upon in different aspects the problem of individual differences, abilities and giftedness of children. Attention is drawn to a practice-oriented psychotechnical approach to the organization of research, due to requests for the training of psychological and pedagogical personnel for universities and secondary schools in Samara, Togliatti and the region. The specifics of the development of the problem in connection with the perestroika or “restructuring” in Russian that is that processes in Russian psychology of the 50s and the appeal to the study of individual typological features of the psyche, which were subsequently continued at the faculty of psychology created at the pedagogical university, as well as the training of specialists in psychological profile and the creation of a regional psychological service of the system, are emphasized. education and participation of Samara psychologists in the implementation of the departmental program “Gifted Children of the Samara Region”.

Keywords: psychotechnical direction, individual typological features of the psyche, psychological service in education, giftedness, psychological support for giftedness, competence of specialists in helping professions.

Способности и эффективность государственного управления (на историческом примере Петра I)

Д. А. Китова, А. Л. Журавлёв

Историческая психология, в одном из своих проявлений, рассматривается в рамках *исторической памяти* современников, так как представления о прошлом различаются у разных поколений в зависимости от исторического времени проживания. Восприятие исторических фактов представителями различных эпох создает широкое научное поле для историко-психологических исследований. Опираясь на эти положения, проведено исследование интереса к Петру I пользователей поисковой системы «Яндекс». Анализ фактов позволил выявить, что активность интереса к императору зависит от исторической вовлеченности территорий (регионов или стран) проживания респондентов в исторические события, связанные с его деятельностью в прошлом. Показано, что в основе такого интереса лежит эффективность его политических, экономических, социальных и культурных преобразований. Тем не менее, в рамках рассмотрения теоретического концепта «способности личности к эффективной деятельности» возникает вопрос о взаимосвязи эффективности деятельности с духовно-нравственными компонентами ее осуществления. Эта позиция заслуживает серьезного внимания, как при разработке управленческих концепций, так и при конструировании современных теорий способностей.

Ключевые слова: историческая психология, историческая память, эффективность деятельности, реформы, государственное управление, теория способностей, гуманистические концепции психологии.

Постановка проблемы

Историческая психология традиционно рассматривается в рамках триады — историческая психология, психологическая история (или пси-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-42001.

хоистория) и историческая психология современников. При анализе исторических событий, фактов, персоналий, в представлениях человека, социальных групп и общества, объектом исследования становится *историческая память современников*. Такой подход давно находит свое отражение в научной литературе (Емельянова, 2019; Парыгин, 2003). Отмечается, что представления о прошлом варьируются в зависимости от исторического времени, от происходящих в обществе перемен, смены поколений, появления новых потребностей, практик и смыслов (Репина, 2014). Разнообразие исторических ситуаций и многообразие их восприятия населением создают широкое научное поле для историко-психологических исследований и решения многих историко-психологических научных задач.

Опираясь на изложенное положение, проведено исследование характера интереса современников к Петру I. *Цель* исследования – выявить интерес современников к жизни и деятельности Петра I как исторической персоны. Предполагается, что анализ установленных фактов позволит описать характер интереса пользователей сети к Петру I, а также в структуре данного интереса выделить выраженность внимания к его государственной деятельности. Данная позиция основывается на известном в психологии теоретическом положении о том, что способности формируются, проявляются и развиваются в рамках конкретной деятельности (Дружинин, 1994; Теплов, 1985; Шадриков, 2019), в данном случае – государственной. Это позволяет сформулировать *гипотезу* исследования – выраженность интереса к Петру I связана с эффективностью его государственной деятельности.

Об *актуальности* избранной проблемы свидетельствует содержание высказываний российских исследователей о том, что «переломное для исторического сознания россиян петровское время и XVIII столетие в целом в настоящее время находятся на периферии мемориальных исследований за немногими исключениями» (Ростовцев, Сосницкий, 2014). Это замечание относится и к историко-психологическим исследованиям.

Теоретико-методологические подходы и методы исследования

Основанием исследования выступило *теоретическое положение*, известное в психологии как *множественность отношения* современников к одним и тем же фактам истории, историческим событиям и личностям. Так, при изучении воспоминаний о Маргарет Тэтчер (Gaskell, 1997) было выявлено, что более высокие рейтинги воспоминаний были у респондентов из высших слоев общества, которые

считали ее уход «событием, расколовшим консервативную партию», что указывает на *эмоциональные механизмы* запоминания исторических событий. В свою очередь, Т. П. Емельянова отмечает, что исследования, проведенные в последние десятилетия, убедительно продемонстрировали, что историческое знание *конструируется* по особым законам, а не зеркально отражает прошлое (Емельянова, 2019).

Отдельно можно отметить исследования *коллективной* исторической памяти. Так, М. Конвей, изучая природу коллективной исторической памяти, выявил, что члены каждой поколенческой когорты (тем более, члены одного общества), хотя и разделяют в определенной мере общность «смысловой памяти», не будут разделять один и тот же опыт или идентичные концептуальные знания. Д. У. Пеннабакер и Б. Л. Банасик установили, что коллективная память запечатлевает, прежде всего, события, которые тесно связаны для группы с ее собственным позитивным или негативным образом (Pennebaker, Banasik, 1997). В этой связи известен такой феномен как «заговор молчания» или «молчаливая память», связанный с искажением или замалчиванием негативных исторических событий, травмирующих группу. Также известны «поколенческие эффекты исторической памяти» — различное восприятие одних и тех же фактов представителями разных поколений (Емельянова, 2019).

Эмпирические методы сбора и обработки данных связаны с анализом *поисковых запросов* в Интернете. В частности, изучался интерес к Петру I пользователей поисковой системы «Яндекс». В основу изучаемых поисковых запросов положено слово «Пётр I», вместе с которым учитывались сопутствующие слова или словосочетания. Предварительный анализ поисковых запросов позволил выявить, что запросы по категории «Петр I» производились не строго, а формулировались пользователями в трех различных вариантах: «Петр I», «Петр первый» и «Петр I»*. Выделение смысловых категорий запросов производилось путем их распределения по ведущим ключевым категориям, использованным со словосочетанием Петр I, таким как: «реформы», «семья», «соратники», «характер», «быт» и т. д. Сбор эмпирических данных производился в поисковой системе «Яндекс» в течение одного полного месяца (с 11 февраля текущего года до 11 марта, включительно). Выбор регионов для анализа осуществлен с помощью соответствующего сервиса системы «Яндекс» (в настройках портала), которая регулирует запросы, исходя из IP-адресов пользователей. В нашем случае собраны запросы без ограничения тер-

* Данный запрос «Петр I» связан с нежеланием пользователей переключать клавиатуру с режима кириллицы на режим латиницы.

ритории, т. е. представлены все запросы Яндекса, осуществленные на русском языке. Тем не менее, сервис позволяет рассматривать полученные запросы с учетом территорий, с которых был произведен запрос, т. е. из различных стран, конкретных Федеральных округов, городов и поселений РФ. В общей сложности собрано и обработано 50870 поисковых запросов пользователей.

Эмпирические результаты исследования

Важно отметить, что интерес к персоне Петра I, — к его личности, жизни и деятельности, — проявляют не только россияне, такой интерес обнаруживается и на *международном уровне* (рисунок 1). Если сравнивать *количество запросов* пользователей из разных стран мира, то такая заинтересованность явно выражена в целом ряде государств. Так, если принять эту цифру за 100%, то можно сопоставить уровень интереса к Петру I у представителей других стран относительно его проявления у россиян. Так, Швейцария уступает России по количеству запросов лишь на 10%, а Сербия на — 20%. Уровень интереса довольно высок в Бельгии — 70% относительно количества запросов россиян, Израиле — 60% и Эстонии — 50%. Выраженность такого интереса в Нидерландах и Китае так же можно признать относительно высоким, так как он достигает 40% от таких же запросов в России. Не высокий, но стабильный интерес к эпохе Петра I проявляют пользователи интернета в Германии и Англии — 20% и 10%, соответственно.

Таким образом, очевидно, что интерес к персоне Петра I не ограничивается территорией Российской Федерации, а простирается на много шире.

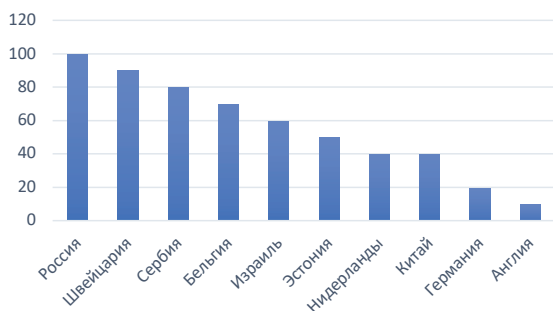


Рис. 1. Выраженность интереса к Петру I среди 10 стран мирового сообщества (распределение по запросам пользователей поисковой системы «Яндекс»)

На следующем этапе исследования, мы обратились через сервис «Статистика ключевых слов на Яндексе», к оценке региональной популярности* запросов среди *российских регионов*, из которых исходили запросы. Как оказалось, выраженность интереса к Петру I проявляется во всех регионах РФ, но при этом она различна и среди российских регионов. Наибольший интерес к нему проявляют пользователи Северо-Западного ФО, высокий интерес демонстрируют пользователи Северо-Кавказского и Дальневосточного округов, не очень высокий, но стабильный интерес проявляют пользователи Центрального федерального округа (рисунок 2). Количество запросов в Сибирском, Приволжском и Забайкальском федеральных округах относительно невысокое – региональная популярность ниже 100%. Пониженный интерес к персоне Петра I проявляют пользователи Республики Крым, – где выявлена минимальная популярность анализируемых запросов.

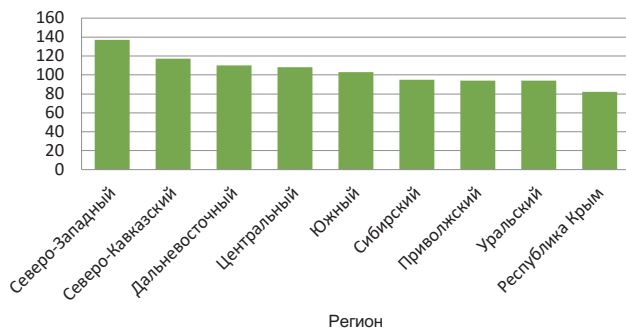


Рис. 2. Региональная популярность слова «Петр I» в России

Исходя из представленных результатов, можно отметить, что наиболее высокий интерес к персоне Петра I проявляют пользователи тех регионов, историческое развитие которых теснее связано с его жизнью и деятельностью. Так, наиболее высокий интерес к Петру I выражают жители Санкт-Петербурга (региональная популярность слова достигает 150%, что превышает аналогичный показатель по Крыму, например, почти в 2 раза).

Здесь уместно сделать незначительные исторические отвлечения для прояснения психологических оснований, проявляемого пользо-

* Региональная популярность слова (affinity index), равная 100%, означает, что данное слово в данном регионе ничем не выделено. Если популярность более 100%, это означает, что в данном регионе существует повышенный интерес к этому слову, если меньше 100% – пониженный. Показатель автоматически рассчитывается поисковой системой «Яндекс».

вателями сети интереса. Санкт-Петербург, как известно, был основан в результате продуманного замысла императора, целью которого стало обеспечение выхода к Балтийскому морю и создание российского флота. Принятое императором решение впоследствии позволило России укрепить военные позиции в регионе и создать торговые отношения с европейскими странами. Показателями исторической эффективности принятого императором решения можно рассматривать два серьезных факта, связанных с признанием *эффективности* государственной деятельности Петра I. Во-первых, это решение запечатлено во многих исторических трактатах, как своевременное и важное, и художественных произведениях, что говорит о характере и силе «признания» его заслуг. Здесь невольно вспоминаются широко известные строки А. С. Пушкина «Отсель грозить мы будем шведу... Природой здесь нам суждено в Европу прорубить окно». Во-вторых, Санкт-Петербург до сих пор сохраняется крупным городом федерального значения, что является прямым следствием эффективности принятых и реализованных императором решений.

Не понаслышке знают о Петре I и на Кавказе. Как известно, он первым из русских государственных деятелей оценил значение Кавказа для России как одного из возможных вариантов военных действий против Турции и оставил в регионе значительный исторический «след». Характер его действий также определялся торговыми и военными нуждами государства, что требовало прорыва морской блокады и обеспечения прямого выхода к Черному и Каспийскому морям. Здесь важно отметить тот факт, что Кавказ вошел в состав России, до сих пор является частью РФ и служит обеспечению целей, определенных в свое время императором.

Представители Дальневосточного федерального округа занимают третью позицию по уровню интереса к его персоне. В объяснении этого, можно опереться на следующие известные события: активное освоение Дальнего Востока Россией началось при Петре I практически сразу после Полтавской победы и окончания Северной войны. Здесь Петра I интересовали торговые пути, но уже в Индию и Китай, а также распространение влияния России на восточную часть мира. Исторически, в Дальневосточном регионе, как и на Кавказе, сохраняют свою значимость и реализуются цели, определенные в свое время Петром I.

Таким образом, важнейшими целями политики Российского государства периода Петра I было обеспечение государственной безопасности и создание условий для свободной и безопасной торговли России с другими странами. Значительность и эффективность принятых и реализованных политических решений указы-

вают на высокую эффективность принятых решений и политическую прозрачность Петра I.

С психологической точки зрения, выявленные ситуации можно связать с уже известными в науке фактами, которые указывают на субъективную обусловленность исторической памяти (Емельянова, 2019), наличие эмоциональных механизмов запоминания, передающихся из поколения в поколение (Rime, Christophe, 1997), которые усиливаются при обсуждении событий с другими людьми (Емельянова, 2019). Существенное влияние на историческую память оказывают и исторические места (музеи, памятники архитектуры, специальные «места памяти»), и историческая сохранность имени Петра I в названиях элементов современной социальной инфраструктуры, которые обеспечивают потребности населения в жизненно важных товарах и услугах.

Таким образом, вовлеченность региона в исторические события усиливает историческую память пользователей, проживающих в регионах с активным историческим участием императора в становлении и развитии данных территории, что позволяет сохранять протяженный во времени (более трех сотен лет) интерес к его персоне. Все эти эффекты наглядно проявляют себя в запросах о Петре I представителей различных регионов, сказываясь на повышенном, умеренном или низком уровне интереса к нему.

Этот феномен наблюдается и при анализе региональной популярности слова «Петр I» в различных странах: наиболее высокий интерес к Петру I проявляют те из них, которые были вовлечены в историческое взаимодействие с Россией того периода (Швейцария, Бельгия, Китай, Англия и др.), в частности, в организацию торговых путей, которые сохраняются и сегодня (см. выше).

Содержательный анализ поисковых запросов. Следующим этапом исследования является анализ содержания и структуры поисковых запросов (рисунок 3). На диаграмме справа отражена дифференцированная структура интереса к Петру I. Как оказалось, пользователей в основном интересуют реформы, осуществленные императором (35592 запроса). В структуре запросов обособленно дифференцируются запросы на «первые реформы» (14588). Нами отдельно выделены запросы, связанные с учебными целями, которые содержат дополнительные слова, такие как курсовая работа, реферат, доклад и т. д. На долю запросов, которые не связаны с реформами и учебной деятельностью, приходится практически лишь десятая часть запросов (7344). Они связаны с интересом к его личной жизни, вкусовыми предпочтениями, взаимоотношениями с близкими людьми и т. д.



Рис. 3. Характер интереса к жизни и деятельности Петра I

Содержательный анализ запросов показал разнообразие интересов пользователей в отношении самих реформ. В частности, запрашивались: военная реформа (1428 запросов); государственные реформы (748); экономические реформы (724); реформы культуры (695); церковная реформа (532); реформы управления (459); социальные реформы (444); политические реформы (381); административная реформа (300); реформы государственного управления (271); реформы образования (110); метрологическая реформа (60); реформа местного самоуправления (53).

Конечно же, в свою очередь, каждая реформа требует глубокого и самостоятельного анализа с выделением специфических особенностей протекания и психологического фона ее интеграции в жизнедеятельность людей и государства, что невозможно сделать в рамках одной публикации. Тем не менее, в соответствии с полученной информацией можно, в первую очередь, отметить значительное разнообразие реформ того периода, во-вторых, интерпретировать данный факт с психологической точки зрения, как *неординарность* личности Петра I, отдать должное его *волевым качествам, организационным и управленческим способностям*, а с учетом протяженности периода реформирования, отметить *цельность* его характера, *мировоззренческую зрелость* и *устойчивость*.

Обращаясь к представленному выше анализу объективной эффективности реформ, осуществленных Петром I, можно отдельно отметить и его интеллектуальные характеристики, обратив внимание на высокий уровень практического интеллекта, способности к стратегическому мышлению, а также его политическую прозорливость. Как самостоятельную категорию можно подчеркнуть высокий уровень его организаторских способностей, без чего реализация столь масштабных трансформаций была бы невозможна.

Представленные позиции позволяют говорить о Петре I как о человеке с высоким уровнем развития способностей, которые проявили себя в «успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» — именно такое определение способностей дает В. Д. Шадриков (Шадриков, 2019, с. 16).

Обсуждение результатов исследования

Полученные результаты позволяют утверждать, что интерес к персоне Петра I в большей степени обусловлен его историческими достижениями и в меньшей — его индивидуально-психологическими характеристиками и особенностями частной жизни. Характер проявленного интереса пользователей позволяет говорить об эффективности его деятельности как главы (единоличной) государства. Признание заслуг Петра I в преобразовании государства находит свое отражение и в научной литературе. В частности, В. А. Сухарев отмечает, что особая роль Петра I и петровских реформ для развития России с XVIII в. до настоящего времени «признается практически всеми, как в научных исследованиях, так и на бытовом уровне» (Сухарев, 2017, с. 79). Тем не менее, отмечает автор, имеются различия в оценках этой роли — положительной, отрицательной или взвешенной по тем или иным основаниям.

В первую очередь сомнения вызывают методы реализации реформ. К примеру, Е. В. Анисимов утверждает: «Насилие, составлявшее суть экстраординарных мер Петра, было зафиксировано в законах, заложено в устройстве государственного аппарата административно-репрессивного типа, отражено во всей системе иерархичной власти» (Анисимов, 1997, с. 13). С психологической, даже более широкой — гуманистической позиции, все эти реформы, обеспечившие беспрецедентный прорыв в развитии государственной мощи российской империи, сопровождались человеческими жертвами, как явными, связанными с многочисленными смертями, так и опосредованными, которые проявлялись через возрастание суицидальных актов, причинение психических травм и усиление негативных психологических состояний населения (нервные срывы, стрессы, депрессии, фрустрации и т. д.), что не может оставаться без должной оценки.

Таким образом, при оценке жизни и деятельности Петра I, как бесспорно эффективного с политической точки зрения монарха, возникает вопрос о взаимосвязи управленческой деятельности со способами и средствами ее реализации, которые соотносятся с ценностными и общими мировоззренческими ориентациями общества. В современных условиях развития психологических теорий, в частности,

в рамках гуманистического направления в психологии важно иметь в виду, что оценивание эффективности деятельности или способностей человека, как минимум, в социальном пространстве и социальном взаимодействии, невозможно вне гуманистического контекста, который можно определить как этический/нравственный аспект проблемы. Представляется, что такой подход к рассмотрению способностей должен стать объектом большего внимания представителей социо-гуманитарных отраслей современной науки.

Заключение

Полученные результаты позволяют утверждать, что интерес к Петру I носит международный характер и более обусловлен его историческими достижениями. Это позволяет утверждать, что *ведущим фоном интереса* пользователей к Петру I выступает отношение к нему как к *государственному деятелю*. Несомненно, что в основе такого интереса лежит эффективность политических, экономических, социальных и культурных преобразований, осуществленных им в свое время. Вместе с тем, при обсуждении теоретической проблемы «способностей личности к эффективной деятельности» возникает вопрос о взаимосвязи эффективности деятельности, — например, экономической, — с гуманистическими, духовно-нравственными компонентами ее осуществления (Китова, 2003; Узденов, Китова, 2009; Хубиева, Китова, 2009; и др.). Без учета этического аспекта толкования способностей личности к деятельности (политической, управленческой или экономической), в рамках психических функций или свойств личности, не могут признаваться достаточными для их определения/оценки. Эта позиция заслуживает серьезного внимания к роли морально-нравственных компонентов в разработке теоретического концепта «способности личности как фактор и результат эффективной деятельности».

Литература

- Анисимов Е. В. Государственные преобразования и самодержавие Петра Великого в первой четверти XVIII века. СПб.: Дмитрий Буланин, 1997.
- Дружинин В. Н. Ситуационный подход к психологической диагностике способностей // Психологический журнал. 1994. Т. 15. С. 94–105.
- Емельянова Т. П. Коллективная память о событиях отечественной истории: социально-психологический подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.

- Китова Д. А.* Материальное самообеспечение личности в изменяющихся социально-экономических условиях России: Дис. ... д-ра психол. наук. Ставрополь, 2003.
- Парыгин Б. Д.* Социальная психология: Учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2003.
- Репина Л. П.* Темпоральные характеристики исторического сознания (о динамическом компоненте «истории памяти» // Диалог со временем. 2014. Вып. 49. С. 28–43.
- Ростовцев Е. А., Сосницкий Д. А.* Направления исследований исторической памяти в России // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2014. Сер. 2. № 2. С. 106–126.
- Сухарев А. В.* Развитие русской ментальности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Теплов Б. М.* Избранные труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1.
- Узденов Т. М., Китова Д. А.* Представления студентов о целях и средствах достижения экономического благополучия // Гуманизация образования. 2009. № 3. С. 129–133.
- Хубиева Р. Т., Китова Д. А.* Психологическая готовность молодежи к экономическим отношениям в современных условиях // Гуманизация образования. 2009. № 1. С. 104–109.
- Шадриков В. Д.* К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15–26.
- Gaskell G.* Group differences in memory for a political event // Collective memory of political events: Social psychological perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. P. 175–189.
- Pennebaker J. W., Dario P., Rime B.* Collective Memory of Political Events. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Rime B., Christophe V.* How Individual Emotional Episodes Feed Collective Memory // Collective memory of political events: Social psychological perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. P. 131–146.

Abilities and effectiveness of public administration (on the historical example of Peter I)

D. A. Kitova, A. L. Zhuravlev

Historical psychology, in one of its manifestations, is considered within the framework of the historical psychology of contemporaries or historical memory since ideas about the past differ among different generations depending on the historical time of residence. The perception of historical facts by representatives of different eras creates a broad scientific field for historical

and psychological research. Based on these provisions, a study was conducted of interest in Peter the Great users of the “Yandex” search engine. An analysis of the facts revealed that the activity of interest in the emperor depends on the historical involvement of the territories (regions or countries) of the respondents’ residence in historical events related to his activities in the past. It is shown that the basis of such interest lies in the effectiveness of its political, economic, social and cultural transformations. Nevertheless, in the framework of the consideration of the theoretical concept of “the individual’s ability to effective activity”, the question arises of the relationship between the effectiveness of activity and the spiritual and moral aspects of its implementation. This position deserves serious attention both in the analysis of the development of managerial concepts, and in the construction of modern theories of abilities.

Keywords: historical psychology, historical memory, performance, reform, public administration, theory of abilities, humanistic concepts of psychology.

Отечественные психологические учения XIX в. о познавательных способностях и их связи с гениальностью человека

А. А. Костригин

В статье обсуждаются познавательные способности и их связь с гениальностью. Отмечается, что история становления данной области исследований в российской психологии XIX в. недостаточно изучена. Рассматриваются психологические учения дореволюционных (1917 г.) отечественных психологов и философов о познавательных способностях и их связи с гениальностью. Анализируются взгляды А. И. Галича, О. М. Новицкого, М. И. Владиславлева и В. А. Снегирева на данную проблему. У данных авторов разные основания для классификации познавательных способностей, однако все они подчеркивают, что среди способностей есть высшие, которые позволяют человеку решать сложные задачи и быстро овладевать информацией. Они же являются индивидуальными особенностями. Гениальный человек понимается как обладающий наиболее выдающимися способностями, а также как высокодуховная личность.

Ключевые слова: история психологии, познавательные способности, ум, гениальность, духовность, высшие способности.

Проблема таланта и гениальности в настоящее время привлекает большое число исследователей. Эти понятия специалисты относят к высшим степеням развития различных способностей (Журавлёв, Мазилев, 2019; Холодная, 2015; Шадриков, 2019). Сами способности, по мнению В. Н. Дружинина, можно понимать следующим образом: «Чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность, быстрее ею овладевает, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче,

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00680.

чем обучение или работа в той сфере, в которой он не имеет способности» (Дружинин, 2019, с. 13). Таким образом, способности выражаются в высшем уровне функционирования и развития психических процессов.

В данной работе мы обратимся к истории становления психологии способностей в России в XIX в. Формирование отечественной психологии способностей традиционно относят к советскому и постсоветскому периоду (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, К. К. Платонов, В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков и др.), но недостаточное внимание уделяется истокам отечественной психологии в дореволюционный период (1917 г.).

Обратимся к общим представлениям о гениальности и таланте, существовавшим на рубеже XIX–XX вв. Согласно словарю Брокгауза и Ефрона, гением «называется человек: 1) который живет повышенной, потенцированной внутренней жизнью и 2) деятельность которого имеет не только личное, а общее родовое значение (для народа или для всего рода человеческого). Гениальность как высшая степень одаренности сравнительно с талантом как низшей не подлежит точному определению; само различие условно, попытки строгого разграничения произвольны и применение их спорно» (Энциклопедический словарь..., 1892, с. 338).

В философском словаре под редакцией Э. Л. Радлова находим, что «гений — обозначает человека с чрезвычайно повышенным нравственным чувством или интеллектуальными способностями. Г. обыкновенно противопоставляют таланту; первый термин обозначает высшую, творческую ступень, человека, производящего новые идеи, в то время как талант обозначает не столько творческую способность, сколько формальную, т. е. быстроту усвоения и умение придать усвоенному новую, легко воспринимаемую форму» (Философский словарь..., 1904, с. 55).

Как видно, под гениальностью и талантом понимали как интеллектуальное, так и нравственное развитие человека. В данной работе мы сосредоточимся на том, как отечественные психологи и философы XIX в. представляли различные уровни развития умственных/познавательных способностей и как они понимали и связывали их с гениальностью и талантом.

Необходимо сказать, что понятие «способности» в психологических учениях XIX в. часто понимается не в специфическом для настоящего этапа развития психологии значении, а как в целом любые психические явления, как возможность осуществления какого-либо психического акта или функции (П. С. Авсенеv, Архимандрит Гавриил (Кикодзе), С. С. Гогоцкий, Н. Я. Грот, К. Д. Кавелин, М. М. Тро-

ицкий и др.). Более того, часто концепция душевных способностей ставила под сомнение душевное единство, предполагая, что в душе существуют несвязанные друг с другом способности (силы, процессы, функции), которые и являются основой различных душевных явлений. Подтверждение этому находим в определении способностей С. С. Гогоцкого в «Философском словаре» (1876): «В обширном смысле слова, под способностью разумеется возможность живого существа собственным внутренним возбуждением своих сил <...> производить какие-нибудь целесообразные перемены в состоянии своем и вещей его окружающих, т. е. способностью предполагается и данный от природы запас сил и употребление их соответственно какой-нибудь цели. В XIX веке понятие о способностях души существенно изменилось в сравнении с прежними понятиями. Прежде обыкновенно приписывали душе способности представления, воображения, рассудка и т. д., хотя вовсе не видно было никакой связи способностей с натурою души, ни их последовательности, ни смысла в их соотношении. В XIX же веке обе противоположные психологические школы отвергают прежнее понятие о способностях души. Школа идеалистическая под способностями души разумеет только различные степени и направления одной и той же свойственной ей сознательности и самодеятельности; подобные степени сознательной душевной жизни выражаются, например, в ощущении, представлении, воображении, памяти, рассудке и т. д. Школа реалистическая, начиная с Гербарта, понимает под способностями только «различные, механически совершающиеся сочетания между представлениями и их результаты, не зависящие от самой природы душевной жизни, а потому и не выражающие существа душевной монады» (Гогоцкий, 2009, с. 205–206).

Данная особенность отечественной психологической науки объясняется тем, что развитие психологических учений в течение XIX в., по нашему мнению, протекает от умозрительных, религиозных и философских к более психологизированным, эмпирическим и опирающимся на научный метод (Костригин, 2019; Мазиллов, Костригин, 2016, Стояхина, 2014). В таком ключе меняются и представления о способностях, высших проявлениях ума, гениальности и таланте на рубеже XIX–XX вв. (Кольцова, Холондович, 2012).

С этих же позиций мы проследим развитие взглядов на выдающиеся познавательные способности, гений и талант в психологических концепциях отечественных мыслителей (на примере учений А. И. Галича, О. М. Новицкого, М. И. Владиславлева и В. А. Снегирева).

Отечественный философ Александр Иванович Галич (1783–1848), преподаватель латинской и русской словесности, истории и логики

в Царскосельском лицее и Петербургском университете, учитель А. С. Пушкина, определяет высшие проявления познавательных способностей как совершенства ума или «чрезвычайные явления умо-зрительной жизни положительного качества» (Галич, 1834, с. 536), это необыкновенные состояния душевной жизни, которые «изумляют нас своим величием» (там же, с. 507). Он выделяет два вида совершенств ума – формальные и материальные. Среди формальных умственных совершенств встречаются остроумие, пронизательность и глубокомыслие. К материальным совершенствам относятся «талант наблюдать и явления и силы и законы внешнего мира и жизни человеческой – <...> ясно познает многообразные, запутанные отношения» (там же, с. 539–540), дар гаданий (предвосхищение событий, предвидение последствий), «многообъятный ум, образующийся из счастливого сочетания предыдущих совершенств, обнаруживается в способности не только присваивать себе, с помощью наставлений, обширные, глубокие, даже разнороднейшие познания, но и умножать приобретенные запасы собственным своим размышлением, улучшать оный и делать доступным каждому» (там же, с. 545). Эти способности, наравне с талантами чувства и воли, отличают Гения. Гений, по А. И. Галичу, «означает не только особенное изменение общих даров человечества, а и определенное первоначальным развитием жизни расположение сил преимущественно к духовной деятельности» (там же, с. 555). В концепции Галича термин «совершенство», применяемый к уму и мыслительной деятельности, носит духовно-нравственный характер.

Обращаясь к Оресту Марковичу Новицкому (1806–1884), философу, психологу, профессору Императорского университета св. Владимира в Киеве, отметим, что под умственными способностями он понимает сознание, а под различными познавательными процессами – стороны сознания. Он указывает, что в зависимости от возраста и пола познавательные способности развиваются по-разному. По мнению мыслителя, существуют три возраста и три степени развития познавательных способностей: «Естественно-необходимые способности познания раскрываются в отрочестве, фантазия – в юношестве, разумение в возрасте зрелом» (Новицкий, 1840, с. 285). Существуют и половые различия: «Разумение женщины больше воспринимает и непосредственно знает, а разумение мужчины больше производит и деятельно усваивает» (там же). Индивидуальные различия в познавательных способностях выражаются в преобладании того или иного аспекта сознания, что мыслителем обозначается как уровни их развития. Он пишет: «Если преимущественно развиты инстинктуальные способности, именно сила восприятия и па-

мать, то они составляют *хорошее дарование*. Разумение, одаренное особенною восприимчивостию, называется *талантом*, а когда обладает еще и даром творчества, то составляет *Гений*» (курсив О. М. Новицкого. — А. К.) (там же, с. 286). В учении О. М. Новицкого видны идеи дифференциальной психологии, психологии индивидуальности, возрастной и гендерной психологии.

Михаил Иванович Владиславлев (1840—1890), философ, психолог, ректор Санкт-Петербургского Императорского университета, рассматривает высшие проявления умственных способностей (Владиславлев, 1881, с. 347—360). В умственных способностях он выделяет следующие характеристики: объем, степень напряжения и результат. По объему выделяются широкие умы (широкий кругозор, ориентация в разнообразном логическом материале, понимание различных интересов, возможность вмещения в себя большого объема знаний) и узкие умы (узость понятий и суждений, слабое понимание окружающего мира, неспособность одновременного понимания нескольких точек зрения). По степени напряжения выделяются гибкий (подвижный, готовый активно работать, применимый к различным задачам познания, способный выходить из умственного затруднения), острый/проницательный (быстро вникает в предмет познания, видит суть проблемы), быстрый (за малое количество времени совершает логические акты, находит связи между явлениями и вопросами), энергичный (способный к продолжительной и напряженной деятельности) умы (там же, с. 352). По результатам деятельности М. И. Владиславлев выделяет оригинальный (приходит к новым идеям и результатам), глубокий («способный к исследованиям, достигающим самых глубоких внутренних сторон предметов» (там же, с. 354)), логичный (всегда соблюдает правила логики в познании и объяснении явлений), основательный (выводы, заключения основывает на общепризнанных принципах), зрелый («конечный результат долгого развития и долгих трудов над собственным образованием» (там же, с. 358)).

Владиславлев представляет достаточно строгий подход, классифицирующий познавательные способности и направленности познавательной деятельности по собственно мыслительным свойствам. Значимыми характеристиками ума, которые и ложатся в основу различных познавательных способностей, являются широта, глубина, острота, оригинальность и энергичность. Оригинальность и энергичность составляют «основные дары природы», с которыми ум «является в свет», остальные приобретаются в течение жизни.

Психолог, богослов, профессор Казанской духовной академии и Казанского университета Вениамин Алексеевич Снегирев (1841—

1889) выделяет несколько типов умов, которые отличаются друг от друга в зависимости от преобладания того или иного умственно-го таланта: механический ум (развитая память, живые образы, творческие способности), отвлеченный ум (отвлеченное мышление, способности к математике и метафизике), логический/систематический ум (преобладание умозаключений, стремление к связыванию мыслей и явлений), философский ум (стремление к определению причин явлений), критический ум (преобладание процесса оценки знания, его истинности и ложности) (Снегирев, 2008, с. 325–326). Концептуально ум как психический процесс представляет собой совокупность способностей, операций, которые создают индивидуальное строение познавательной деятельности человека: «Факт преобладания различных умственных операций у различных людей, в общих чертах, не подлежит сомнению и служит, — вместе с фактом обособления их у каждого человека при известных условиях, также фактом постепенного их возникновения, — подтверждением взгляда на ум, как совокупность нескольких сложных операций, из коих каждая имеет свою особую организацию, дающую ей своего рода особность и самостоятельность, делающую по крайней мере вполне возможным и законным выделение каждой из них» (там же, с. 326–327). В этих строках видятся начала дифференциально-психологического взгляда на личность.

Как отмечает В. А. Снегирев, человека с высокоразвитыми познавательными способностями тогда можно считать гением, когда «в соединении с высокой степенью способности отвлечения, объяснения и стремления к познанию причинной связи и основ явлений» (там же, с. 265) у него будет высокая степень развития фантазии (или, в современной терминологии, креативности или творческой). Здесь отечественный психолог намечает некоторые основы психологии специальных способностей и разрабатывает классификацию гениальности как многомерного психологического феномена в зависимости от сферы деятельности: «Соединяясь с повышенным чувством красоты и гармонии, также с противоположным ему чувством безобразного и смешного, она (высокая степень развития фантазии — А. К.) делает человека гениальным поэтом, если у него при этом в высшей степени развит дар слова, — способность живописать словами и членораздельными звуками; гениальным актером, если у него сильно развита власть над мускульными движениями выразительными; гениальным музыкантом, при высоком развитии слуховых ощущений; живописцем, скульптором — при природном развитии соответствующих средств выражения творческих образов. В соединении со стремлением к совершенству, счастью и т. п., она даст гениального

фантаста-утописта, религиозного реформатора. В соединении с высокой степенью способности отвлечения, объяснения и стремления к познанию причинной связи и основ явлений, — фантазия сделает человека гениальным мыслителем — философом, математиком, естествоиспытателем; соединяясь с практическими способностями и стремлениями, творческая сила на высшей степени сделает из человека — гениального государственного человека, полководца, купца, гениального механика и т. п.» (там же, с. 265).

Анализируя рассмотренные учения о познавательных способностях и их связи с гениальностью и талантом, необходимо отметить, что единая точка зрения на данное психическое явление отсутствует. У разных авторов присутствуют и разные основания для классификации познавательных способностей, однако все они подчеркивают, что среди способностей имеются высшие, которые, во-первых, позволяют человеку решать сложные задачи и быстро овладевать информацией, а во-вторых, являются индивидуальными особенностями. Гениальный человек, как правило, понимается как тот, кто обладает наиболее выдающимися способностями, а также как высокодуховная личность.

А. И. Галич, как представитель отечественной умозрительной психологии, выстраивает идеи о познавательных способностях и гениальности в философско-религиозном ключе, О. М. Новицкий вводит в свое учение более эмпирические идеи, а Владиславлев и Снегирев разрабатывают собственно психологические концепции. Авторы, каждый по-своему, определяют познавательные свойства, составляющие основу ума, интеллекта, выражающиеся в способностях, позволяющих успешно реализовывать мыслительную деятельность. Однако объединяет эти концепции то, что ум является структурированной (А. И. Галич, М. И. Владиславлев) и динамической (О. М. Новицкий, В. А. Снегирев) системой, что соответствует современным представлениям об интеллекте и познавательных способностях (Ушаков, 2003; Холодная, 2019).

Литература

- Владиславлев М. И.* Психология. Исследование основных явлений душевной жизни. В 2 т. Т. 1. СПб.: Тип. В. Безобразова, 1881.
- Галич А. И.* Картина человека: Опыт наставительного чтения о предметах самопознания для всех образованных сословий. СПб.: Тип. Акад. наук, 1834.
- Голицкий С. С.* Философский словарь. СПб.: Тропа Троянова; Иваново: ИТ «Роща Академии», 2009.

- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. М.: Издательство Юрайт, 2019.
- Журавлёв А. Л., Мазилев В. А.* Психология способностей и одаренности: важные результаты в исследовании вечных проблем // В кн.: Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 9–17.
- Кольцова В. А., Холондович Е. Н.* Гениальность: психолого-историческое исследование // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 2. С. 101–118.
- Костригин А. А.* Проблема самосознания и его развития в трудах отечественных психологов второй половины XIX в. // Историческая преемственность в отечественной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. В. Харитоновна, Е. Н. Холондович. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 141–152.
- Мазилев В. А., Костригин А. А.* Психология в системе философского знания XIX в.: богословская традиция // Вестник Православного Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. № 3 (42). С. 97–111.
- Новицкий О. М.* Руководство к опытной психологии. Киев: Унив. тип., 1840.
- Снегирев В. А.* Психология. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008.
- Стоюхина Н. Ю.* Религиозно-философская психология в творчестве Н. М. Боголюбова // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 1. С. 198–208.
- Ушаков Д. В.* Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Философский словарь логики, психологии, этики, эстетики и истории философии / Под ред. Э. Л. Радлова. СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1904.
- Холодная М. А.* Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход (о развитии идей В. Н. Дружинина) // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 5–14.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. М.: Юрайт, 2019.
- Шадриков В. Д.* Способности и одаренность человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
- Энциклопедический словарь Т. 8: Гальберг – Германий / Под ред. проф. И. Е. Андреевского. СПб.: Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1892.

Russian psychological teachings of the XIX century on cognitive abilities and their relationship with genius

A. A. Kostrigin

The article discusses the problem of cognitive abilities and their relationship with genius. It is noted that the history of the formation of this research field in the XIX century Russian psychology is almost unexplored. The psychological teachings of pre-revolutionary Russian psychologists and philosophers on cognitive abilities and their connection with genius are considered. The views of A. I. Galich, O. M. Novitsky, M. I. Vladislavlev and V. A. Snegirev on this problem are considered. All authors have different reasons for the classification of cognitive abilities, but they all emphasize that among the abilities there are higher ones that allow a person to solve complex problems and quickly acquire information, as well as manifest as individual characteristics. A genius person is understood as having the most outstanding abilities, as well as a highly spiritual human.

Keywords: history of psychology, cognitive abilities, mind, genius, spirituality, higher abilities.

Исследования одаренности в Петербургской психологической школе

Н. А. Логинова

Антропологизм и комплексный подход в той или иной степени сохраняются в разные периоды существования Петербургской психологической школы. В. М. Бехтерев более всего интересовался соотношением одаренности и особенностей морфологии мозга. Он пытался объяснить творческие способности особенностями рефлекторной деятельности одаренного человека. В Институте мозга им. В. М. Бехтерева в довоенных исследованиях проблема способностей и одаренности оставалась в повестке дня и разрабатывалась в плане педагогической, общей, дифференциальной психологии и дефектологии. В 1950-е гг. она была предметом исследований Б. Г. Ананьева и его сотрудников в ленинградском НИИ педагогики. В этой работе зародилась педагогическая антропология Ананьева, в частности его концепция обучаемости и последовательности умственного развития школьников. В комплексных исследованиях 1960-х гг. интеллект стал предметом и моделью одаренности. Наряду с этими исследованиями, В. Н. Мясищев и Л. М. Веккер по-своему развивали теорию способностей. Новый шаг был сделан в комплексном исследовании интеллектуального потенциала в 1980–1990 гг. Эмпирически обоснована и применена на практике теория интеллекта как ментального опыта М. А. Холодной.

Ключевые слова: Петербургская психологическая школа, мозг, одаренность, интеллект, интеллектуальный потенциал, В. М. Бехтерев, Б. Г. Ананьев, современные исследования одаренности.

Петербургская психологическая школа, основанная В. М. Бехтеревым, отличается *антропологизмом и комплексным подходом* к проблеме человека как субъекта сознания, деятельности и поведения. Ученые этой школы всегда занимались изучением одаренности, об-

ших и частных форм ее существования, многоуровневой структуры и развития. Как выдающийся невролог, многосторонний специалист по мозгу, Бехтерев внес вклад в изучение биологических, органических основ одаренности, лично исследовал морфологию мозга Д. И. Менделеева, М. М. Ковалевского, написал ряд статей по проблеме одаренности (Бехтерев, 1927), а еще заложил Пантеон мозга. В Пантеоне в двадцатые—тридцатые годы XX в. хранились и изучались мозги выдающихся деятелей науки, искусства и политики. После смерти Владимира Михайловича его мозг, согласно завещанию, был доставлен из Москвы, где Бехтерев намеревался выступить на I Всесоюзном педологическом съезде, в Ленинград и подвергнут морфологическому изучению.

Стратегия Бехтерева в исследовании одаренности состояла в сопоставлении высших и низших уровней структуры одаренности — от нейросубстрата до творческих способностей. В принципе таким же путем шел Э. Кречмер в характерологии. Эта сопоставительная линия исследования в связи с психологической проблемой одаренности уже во второй половине 1930-х гг. была прервана в нашей стране. Она ассоциировалась с вульгарным материализмом и механицизмом. Прямые сопоставительные исследования в наше время выглядят устаревшими. Однако новые факты психогенетики о весомом вкладе генетического фактора в интеллект человека и его способности заставляют снова задуматься о глубинных органических основах одаренности и ее биологических коррелятах.

После кончины Бехтерева до середины тридцатых годов продолжались исследования одаренности его учениками и последователями. Так, сотрудники лаборатории рефлексологии детства (педологии) и сектора психологии Института мозга им. В. М. Бехтерева изучали умственные, конструктивно-технические и художественные способности учащихся. Под руководством Р. И. Черановского в 1932—1935 гг. работала лаборатория художественного творчества, где изучали детскую художественную самодеятельность, детский театр, восприятие кинофильмов.

В послевоенное время *проблема потенциалов* стала главной для Б. Г. Ананьева. Этому способствовал новый научный и жизненный опыт ученого, вынесенный из тяжелых военных лет, когда каждый человек на фронте и в тылу действовал на пределе сил. Проблема одаренности в течение многих лет присутствовала в тематике научных исследований психологов ЛГУ (СПбГУ) и ленинградского НИИ педагогики (позже НИИ образования взрослых) АПН РСФСР. Под руководством Ананьева, тогда директора этого института, в 1951—1960 гг. было осуществлено экспериментальное исследование по фор-

мированию обучаемости, системности сознания школьников. Предложены новые формы организации учебно-воспитательного процесса в средней школе, направленной на формирование целостной личности. Антропологический принцип и комплексный подход к изучению потенциалов человека способствовали созданию ананьевской концепции одаренности как многоуровневой системы потенциалов или *жизненных сил*.

Ананьев рассматривал проблему потенциалов в структурном и генетическом планах. Между общей и специальной одаренностью существует взаимная связь. Одаренность проявляется и развивается в специальных видах деятельности и служит основой для специальных способностей, но не сводится к ним. Развитие специальных способностей зависит не только от включения субъекта в тот или иной вид деятельности, но и от общей одаренности, которая в свою очередь формируется в специальных видах деятельности. В педагогическом плане «формирование одаренности и на ее основе специальных способностей есть наиболее синтетический результат формирования личности в общей системе воспитания и обучения» (Ананьев, 1962а, с. 32), а также в основных деятельности — труде, познании и общении.

Общая одаренность имеет широкий функциональный состав, в нее входят сенсомоторные, мнемические, логические, эмоционально-волевые компоненты — психические и психофизиологические функции. В специальных способностях те же функции, вероятно, имеют разную степень развитости в зависимости от вида способностей и соответствующей деятельности (Ананьев, 1962б).

В последний период жизни Ананьев выстроил *теорию потенциалов человека-индивидуальности* (Ананьев, 1966, 1968). В структуре одаренности он выделил индивидуальную жизнеспособность и личностные работоспособность, трудоспособность, специальные способности и талант. Вся эта структура строится на основе задатков, главным образом, психофизиологических функций («отправлений») мозга. В развитии одаренности опосредованно участвуют и более глубокие слои индивида — свойства нервной системы, морфология и биохимия мозга, наследственность.

В исследованиях Ананьева моделью для изучения одаренности служит *интеллект* — общая умственная способность. В 1960-е годы он восстановил интеллект в качестве научного объекта после тридцати лет советского нигилизма по отношению к этому понятию. Вокруг Ананьева сплотилась группа его учеников и последователей, занявшихся проблемой интеллекта (Л. А. Баранова, М. Д. Дворяшина, Е. Ф. Рыбалко, Е. И. Степанова, сотрудники, аспиранты факультета психологии ЛГУ). Они изучали интеллект по общей программе ком-

плексных исследований индивидуальности в возрастном и структурном плане в периоды зрелости. Новаторской была концентрация на психофизиологических интеллектуальных функциях. Тестовые измерения интеллекта сопоставлялись с психофизиологическими данными, что подкрепляло и дополняло общую картину умственных способностей взрослых людей в ее возрастной динамике. Анализ результатов показал связи уровня и структуры интеллекта с профессиональной специализацией и полом испытуемых. Выявлялись связи интеллекта со множеством других характеристик индивидуальности, от биохимических до социально-психологических. Изучение интеллекта в широком антропологическом контексте способствовало пониманию места интеллекта в структуре индивидуальности, многофакторность его развития и успешности умственной деятельности (в данном случае при решении экспериментальных и тестовых заданий, а также в процессе учебной деятельности).

По идее Ананьева, в живых системах переработка информации невозможна без энергетического обеспечения со стороны нервно-соматического субстрата. Отсюда понятен его интерес к феномену *энергетической цены интеллектуального напряжения*, от чего зависит интеллектуальный успех и ход последующего развития субъекта. Особое значение для энергетического обеспечения умственной работы имеет парная работа больших полушарий головного мозга. Одно из полушарий может служить генератором энергии для другого и, таким образом, повышается надежность переработки информации даже в экстремальных условиях. Этот механизм, как полагал Ананьев, объясняет повышенную жизнеспособность интеллектуальных, образованных людей, у которых мозг хорошо развит и организован.

Глубокий и неизменный интерес Ананьева к одаренности не сводится к проблеме интеллекта. Предметом его довоенных и послевоенных исследований были *художественные способности* в драматическом, изобразительном, музыкальном искусстве, художественной литературе. К большому сожалению, он не успел написать книгу по психологии искусства, но остались опубликованные статьи и тексты незабываемых выступлений, а также диссертации, выполненные под его руководством или по его программам, относящиеся к психологии художественного таланта и творчества.

В прикладном и практическом плане теория одаренности и ее развития легла в основу ананьевского проекта *педагогической антропологии*. Борис Герасимович был убежден, что школа призвана создавать и умножать потенциалы человека, его жизненные силы. Выполнение этой миссии имеет решающее значение для будущего всего человечества.

После смерти Ананьева изучение интеллекта продолжалось силами его учеников и последователей. Работа велась вширь на разных возрастных и профессиональных выборках в дифференциально-психологическом и патопсихологическом планах в связи с особенностями индивида и личности. Однако все эти эмпирические исследования интеллекта не были обобщены в некую целостную теоретическую систему, остались мало известными научно-психологическому обществу, если не считать использование эмпирических результатов и обобщений о развитии психофизиологических функций взрослых.

Существенным продвижением проблемы интеллекта явилось новое комплексное исследование интеллектуального потенциала, инициированное ученицей Ананьева Надеждой Анатольевной Кудрявцевой. В программу была заложена *трехмерная концепция интеллектуального потенциала*, включающая собственно интеллект (когнитивные способности), активационную и мотивационно-целеполагающую составляющие. В таком понимании понятие интеллектуального потенциала сближается с понятием структуры личности-индивидуальности. (По моему мнению, индивидуальность и есть система потенциалов в широком смысле.)

Исследование было осуществлено сотрудниками факультета психологии СПбГУ в начале 1990-х годов. Уникальной особенностью было изучение интеллектуального развития детей — младших школьников — в зоне Чернобыльской катастрофы, в сравнении с контрольными группами. Результаты выявили пониженные показатели уровня интеллекта в пострадавших районах, искажения мотивации, самооценки и снижение общего тонуса психической деятельности (Интеллектуальный потенциал человека..., 2003).

Существенное обогащение теории интеллекта произошло благодаря Льву Марковичу Веккеру. Он представил многоуровневую структуру интеллекта, на вершине которой находится понятийное мышление. Оно интегрирует интеллектуальную деятельность субъекта, ее чувственные и вербально-логические механизмы (Веккер, 1976).

В 1980–2010-х гг. периодически появляются публикации, так или иначе касающиеся проблемы интеллекта и одаренности (И. Н. Гильяшева, В. В. Лоскутов, Л. В. Меньшикова, М. В. Осорина, М. А. Холодная, Р. О. Серебрякова, Т. В. Чередникова, О. В. Щербакова, Л. А. Ясюкова и др.). К сожалению, по организационным и кадровым, социально-психологическим и другим причинам исследования интеллекта, одаренности как таковые постепенно сокращались, о чем можно судить по тематике публикаций и программам научных конференций, проводимых в Петербурге в 2000-е годы. Некоторый подъем интереса к этой проблеме проявился в 2007 г. в связи с празд-

нованием столетия со дня рождения Ананьева. Тогда на юбилейных «Ананьевских чтениях» выделился круг докладов, посвященных интеллекту и его развитию.

Наряду с магистральными исследованиями интеллекта в Ленинграде развивалась концепция способностей В. Н. Мясищева (1960, 1962а, б). Для него, как психолога-персонолога, характерен *личный подход* к проблеме способностей. Он указывал на существенность связи способностей с такой формой отношений личности как склонности. Без склонности нет подлинной способности, и глубокая склонность всегда выражается в высокой продуктивности деятельности, что и дает основание говорить об одаренности. Более того, склонность есть движущая сила развития способностей. Способности, включая талант, — это синтез свойств личности, релевантных той или иной деятельности, склонности к ней и трудолюбия.

Мясищев полагал, что в структуре человека существуют природные *психические задатки*. Они развиваются и превращаются в способности в процессах деятельности. При этом Мясищев подчеркивал важность для объяснения способностей таких физиологических явлений как домината, динамический стереотип, пластичность и другие свойства нервной системы. Мясищев считал, что методы изучения способностей разнообразны — от тестов до биографического метода (психобиографического, точнее сказать). Он был мастером биографического метода и активно применял его в форме *анамнеза* в психотерапевтической практике.

Без внимания историков советской психологии остается профессор Юрий Александрович Самарин, сотрудник НИИ педагогики АПН РСФСР в Ленинграде в 1950-е годы, заведующий кафедрой педагогики ЛГУ (с 1966 по 1969 гг.). Он автор почти забытой книги «Очерки психологии ума» (1962). Здесь и теперь у нас нет возможности охарактеризовать его научный вклад, кроме как отметить приверженность этого ученого ассоциативной теории интеллекта.

Психолого-педагогическое исследование педагогических способностей осуществила Н. В. Кузьмина. Она выделила гностические, проективные, конструктивные, организационные, коммуникативные компоненты педагогических способностей. Ее сотрудники выполнили ряд работ о соотношении успешности обучения, успеваемости учащихся школьников и студентов в зависимости от уровня и структуры интеллекта (Н. В. Бачманова, Н. Е. Милитанская и др.).

В настоящее время на факультете психологии СПбГУ и в других научных центрах проводятся локальные исследования в рамках когнитивной психологии, психологии профессиональной деятельности, патопсихологии, которые имеют отношение к проблеме ода-

ренности во всех ее формах. Однако результаты этих работ не соотношены с проблемой интеллекта, одаренности как таковой, а также с теориями Ананьева, Мясищева, Веккера, созданными во времена расцвета Петербургской (Ленинградской) психологической школы. Исключение представляют многолетние исследования М. А. Холодной, которая создала оригинальную, в духе родной Петербургской школы теорию интеллекта как формы организации ментального опыта (Холодная, 2019) и, кроме того, разработала и апробировала в средней школе методики и учебники, нацеленные на обогащение индивидуального ментального опыта каждого ученика (там же).

Историко-психологическое исследование Петербургской школы продолжается, и есть надежда изучить и более полно представить ее вклад в развитие теории одаренности человека.

Литература

- Ананьев Б. Г.* Формирование одаренности // Склонности и способности. Л.: ЛГУ. 1962а. С. 15–36.
- Ананьев Б. Г.* О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей и одаренности. М.: АПН РСФСР, 1962б. С. 15–32.
- Ананьев Б. Г.* Структура личности и трудоспособность // Вопросы современной психоневрологии: Сборник, посвященный 70-летию В. Н. Мясищева. Л., 1966. С. 33–50.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968.
- Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
- Бехтерев В. М.* Одаренность, гениальность и мозг // Вестник знания. 1927. № 14. С. 833–844.
- Веккер Л. М.* Психические процессы. Т. 2. Мышление и интеллект. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1976.
- Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития / Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Головей. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003.
- Мясищев В. Н.* О связи склонностей и способностей // Склонности и способности. Л.: ЛГУ, 1962а. С. 3–14.
- Мясищев В. Н.* Проблемы способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи // Проблемы способностей. М.: АПН РСФСР, 1962б. С. 5–14.
- Мясищев В. Н., Ковалёв А. Г.* Психические особенности человека. В 2 т. Т. 2. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960.
- Самарин Ю. А.* Очерки психологии ума: Особенности умственной деятельности школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.

Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. М.: Юрайт, 2019.

Research on giftedness at the St. Petersburg psychological school

N. A. Loginova

Anthropologism and an integrated approach to one degree or another persist in different periods of the Petersburg School of Psychology. V. M. Ankylosing spondylitis most interested in the ratio of giftedness and characteristics of brain morphology. He tried to explain creative abilities with the features of the reflex activity of a gifted person. At the Bekhterev Institute of the Brain in pre-war research, the problem of abilities and giftedness remained on the agenda and was developed in terms of pedagogical, general, differential psychology and defectology. In the 1950s she was the subject of research B. G. Ananyev and his staff at the Leningrad Research Institute of Pedagogy. In this work, Ananiev's pedagogical anthropology was born, in particular, his concept of learning ability and the sequence of mental development of schoolchildren. In a comprehensive study of the 1960s. intelligence has become the subject and model of giftedness. Along with these studies, V. N. Myasishev and L. M. Vekker in their own ways developed the theory of abilities. A new step was taken in a comprehensive study of intellectual potential in 1990–2010s. Empirically grounded and tested in practice, the theory of intelligence as a mental experience was elaborated by M. A. Kholodnaya.

Keywords: St Petersburg School of Psychology, brain, giftedness, intelligence, intellectual potential, V. M. Bekhterev, B. G. Ananiev, modern research on giftedness.

В. Н. Дружинин как исследователь проблемы способностей

В. А. Мазилов, Ю. Н. Слепко

В статье рассматривается вклад В. Н. Дружинина в разработку одной из сложнейших проблем психологической науки – проблему способностей. Показано, что она носит ярко выраженный исторический характер; в ней существуют значительные теоретические и методологические трудности. Показано, что исследование проблемы способностей в XIX–XX вв. осуществлялось по трем линиям – социальной, научной, измерительной. Если в зарубежной психологии развитие теории и практики исследования способностей проходило относительно последовательно под влиянием психометрического подхода (Ф. Гальтон, К. Пирсон, Ч. Спирмен, Дж. Гилфорд и др.), то в отечественной психологии XX в. внимание психологов к ее разработке явно не соответствовало степени ее значимости для решения множества актуальных проблем жизни общества. В этой связи значительный сдвиг произошел благодаря исследованиям В. Д. Шадрикова и В. Н. Дружинина. В статье проанализирована специфика подхода Дружинина к пониманию способностей, их структуре и месту в психической организации жизни человека. Рассмотрены прикладные аспекты применения нового в психологической науке подхода Дружинина к пониманию способностей на основе их макрофункционального и психометрического понимания.

Ключевые слова: В. Н. Дружинин, способности, виды способностей, функциональный подход, потенциал.

В. Н. Дружинин (1955–2001) прожил короткую, но яркую жизнь, успев оставить свой след во многих областях психологии. Следует согласиться с общей оценкой, данной деятельностью ученого его коллегами по Институту психологии РАН: «В. Н. Дружинин – вы-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-29-07156.

дающийся российский ученый-психолог, посвятивший психологии всю свою непродолжительную жизнь и многогранную деятельность. Он оставил разнообразное и богатое по содержанию научное наследие, которое должно быть осмыслено и использовано в современной психологии. Научное творчество Владимира Николаевича всегда отличалось непрерывной эволюцией научных идей. Его профессиональная биография уникальна по своей „интенсивности“, объему и качеству сделанного им в области фундаментальных психологических исследований и в сфере психологического образования» (Немировская, Кольцова, 2015, с. 16).

Тем удивительнее, что за столь короткий по меркам профессиональной жизни творческий путь Дружинин не просто прикоснулся, а глубоко разработал множество самых актуальных проблем психологической науки. Среди них можно выделить проблемы методологии психологии, теории и экспериментального исследования способностей, психодиагностики способностей, интеллектуального потенциала личности и общества и др. (Дружинин, 2007; Журавлёв, Холодная, 2015; и др.). Нельзя не сказать и об интересе В. Н. Дружинина к проблемам экзистенциальной психологии, которым посвящена подготовленная им за год до безвременной кончины интереснейшая работа «Варианты жизни» (Дружинин, 2007а, с. 385–500).

Личность и деятельность Дружинина, без сомнения, многогранны. Между тем, по свидетельству многих специалистов, наибольший вклад в психологию внесли его работы, посвященные исследованию проблем способностей и одаренности. В них нашли отражение незаурядные способности самого Дружинина: «Предложив выделять „триаду“ общих способностей (по критерию их дифференциации с блоками приема, переработки и использования информации) – интеллект, креативность, обучаемость, он, по существу, сам указал на главные черты своего „когнитивного портрета“. И именно эти качества сейчас – по прошествии времени – представляются мне наиболее значимыми для него; они – ключ к пониманию сути и судьбы этого человека, к пониманию его достижений и жизненных коллизий» (Карпов, 2011, с. 134). В настоящей статье мы не будем затрагивать упомянутые и другие направления исследований, отметив, однако, что вклад Дружинина в развитие методолого-психологических исследований, по нашему мнению, весьма велик. Впрочем, эта тема достойна специального и подробного обсуждения.

Способности относятся к числу вечных проблем психологии (Журавлёв, Мазилев, 2019). Проблема была поставлена еще в античности, тогда же оформились основные контексты рассмотрения, породившие исторические «линии» в характеристике способнос-

тей. Несколько упрощая, можно сказать, что первая линия — социальная — представляла собой обсуждение способностей в плане устройства общества и понимания роли способностей для реформирования государства и общества. Вторая линия — научная — была сосредоточена на выявлении сущности способностей, их структуры и развития. Заметим, что проблема соотношения биологического и социального в обусловленности способностей была представлена в обеих обозначенных линиях. Третья линия — измерительная (психометрическая) — появляется в психологии значительно позднее (мы здесь не рассматриваем предшественников — попытки диагностики способностей в Древнем Китае и Египте). Ее обычно связывают с работами Фрэнсиса Гальтона (1833–1911), который явился родоначальником психометрического подхода в современной психологии.

Таким образом, могут быть выделены три главные линии в изучении способностей: «социальная», «научная», «измерительная».

Если про первые две было достаточно нами написано (Мазилов, Слепко, 2019; 2020), о последней следует сказать отдельно. Она получила развитие в работах К. Пирсона, Дж. Кеттелла, Ч. Спирмена, Дж. Гилфорда, Л. Терстоуна и др. Измерительная линия получила широкое распространение прежде всего в зарубежной психологии способностей XX века. Ф. Гальтоном были разработаны приемы создания и применения метрических, статистических и математических методов; вместе с К. Пирсоном они положили начало корреляционному анализу. Дж. Кеттеллом были разработаны тесты измерения умственных, познавательных, физических способностей (1890). Ч. Спирменом была предложена хорошо известная идея G и S факторов (*general and special abilities*), объясняющая успешность выполнения множества тестов способностей (1904). В психологии способностей хорошо известна теория интеллекта Дж. Гилфорда, в которой психометрический подход нашел едва ли не самое яркое отражение (1967). Не будем дальше развивать данный вопрос — он достаточно хорошо освещен в психологической литературе.

Известный советский психолог К. К. Платонов (Кольцова, Журавлёв, 2017; и др.) в книге «Проблемы способностей» в 1972 году отмечал, что «фактически же психологией в области изучения способностей сделано не так много» (Платонов, 1972, с. 3). Он же объясняет, почему так произошло. «Учение о способностях в советской психологии при всем его практическом значении развивалось неравномерно. Им занимались не столько психологи-теоретики, сколько психотехники и педологи, опиравшиеся на функциональную психологию и тестологию» (там же, с. 3–4). Платонов отмечает, что в конце 1930-х и в 1940-х годах в отечественной психологии были широко распро-

странены вульгарно-социологизаторские представления о личности, проблема психологии способностей была почти полностью снята с повестки дня и в психологической теории, и в педагогической практике. Платонов совершенно справедливо поясняет, что в эти годы «над психологическим исследованием конкретных способностей работал только Б. М. Теплов, изучавший на основе созданной им общей концепции способностей и одаренности музыкальные способности. Способностям в то время уделял внимание и автор этой книги (преимущественно лётным)» (там же, с. 4).

Платонов отмечает, что с середины 1950-х годов были опубликованы работы по изучению конкретных способностей: к изобразительной деятельности (В. И. Киреенко); математике (В. А. Крутецкий); педагогической деятельности (Ф. И. Гोनоблин, Н. В. Кузьмина); литературной деятельности (В. П. Ягункова); организаторской деятельности (Л. И. Уманский).

В 1960 году была проведена конференция по проблеме способностей, а в 1962 году в Москве и Ленинграде вышли два сборника по проблеме психологии способностей. Тем не менее, согласимся с констатацией классика советской психологии, который пишет, что эти работы были посвящены частным вопросам, а обобщающей работы, кроме статьи Б. М. Теплова 1941 года «Способности и одаренность», не появилось.

Платонов свидетельствует, что отсутствие обобщающей работы отрицательно сказывалось на практике, в том числе при профотборе, в общепедагогической практике и др. (К. К. Платонов — известный отечественный психолог..., 2007; и др.). Автор специально подчеркивает, что «повышенная боязнь тестов тормозила развертывание профконсультации» (Платонов, 1972, с. 4).

Сам Платонов ставит перед своей работой задачу «систематически изложить основной материал и различные взгляды по общим и частным проблемам психологии способностей и, связав их со взглядами на личность, обобщить в единую концепцию» (Платонов, 1972, с. 4).

Обратим внимание на исследовательскую стратегию автора: была предпринята попытка решить проблему способностей без обращения к определению сущности способностей: «Автор (и он не одинок в этом) считает, что никакой разницы между свойствами личности и способностями нет. Способности — это те же свойства личности, но рассматриваемые в их соотношении с определенной деятельностью» (Платонов, 1972, с. 5). Понятно, что обобщение состоялось, а концепции, выявляющей сущность способностей, не появилось.

Таким образом, в проблеме способностей возник своего рода теоретический застой: концепции, выявляющей суть способностей

как безусловно реально существующего психологического феномена, так и не появилось. Конечно, нельзя возлагать всю меру ответственности за это исключительно на Платонова. В течение длительного времени и до, и после его работы внимание психологов к разработке концепции и уж тем более теории способностей явно не соответствовало степени ее значимости для решения прикладных психологических, педагогических, социальных и других задач. Характерным примером этому служит недавно опубликованное исследование (Анцупов, 2020), в котором показано, что на протяжении последних 80 лет (1935–2018 гг.) проблема способностей не входила ни в число первых десяти проблем докторских диссертаций, ни в число первых двадцати понятий в их тематике. Это говорит о том, что на уровне теории и методологии исследования проблемы способностей ее статус явно недооценивался психологами. К сожалению, есть ряд оснований, позволяющих говорить и о недооценке проблемы способностей в дне сегодняшнем, что, конечно же, является следствием неудовлетворительной истории ее разработки. Конечно, были и другие причины, однако их обсуждение выходит за рамки настоящей статьи.

Между тем, следует согласиться с констатацией известного специалиста по проблеме интеллекта М. А. Холодной: «Психология способностей – это достаточно традиционная область психологических исследований. Однако именно в рамках проблематики способностей в последние годы появилось множество новых идей, принципиально важных для понимания природы человеческих возможностей. Важную роль в развитии психологии способностей сыграли работы В. Д. Шадрикова и его ученика В. Н. Дружинина» (Холодная, 2015, с. 5). Именно в последние 25–30 лет благодаря их исследованиям наметился действительный прогрессивный сдвиг в разработке проблематики способностей.

При всем сходстве взглядов и при несомненном факте, что Дружинин исходил из функционального подхода, развиваемого Шадриковым, однако нужно отметить, что их стратегии исследования способностей существенно различались.

Шадриков, исследуя способности, использовал разработанную им логику системогенетического исследования; на уровне конкретных способностей им было выявлено их уровневое и системное строение, что позволило установить сущность способностей и привело к созданию теории способностей и одаренности (Шадриков, 2019). О работах Шадрикова написано достаточно (Журавлёв, Мазилев, 2019; Мазилев, Слепко, 2019а).

Дружинин, также исходивший из функционального подхода, ориентировался на макроанализ способностей. «В. Н. Дружинин опреде-

ляет общие психические способности как свойства психики в целом. Рассматривая содержание индивидуальной психики как опыт, приобретенный в течение жизни, Дружинин указывает на наличие трех сторон любого психического процесса: приобретение опыта, преобразование опыта и применение опыта. На этой основе он выделяет три основные общие психические способности – обучаемость, общий интеллект и способность к творчеству, или креативность. Эти способности связаны с общими сторонами функционирования психики и проявляются не в конкретных видах деятельности, а в общих формах внешней активности, поведения человека. И, следуя за Б. Ф. Ломовым, который выделял три функции психики: коммуникативную, регуляторную и познавательную, Дружинин предлагает выделить коммуникативные, регуляторные и познавательные способности, отмечая при этом, что он сам в основном занимается группой познавательных (когнитивных) способностей» (Немировская, 2017, с. 14–15).

Далее, используя когнитивную парадигму, Дружинин рассматривал работу психики как системы, направленной на переработку поступающей информации. В этой схеме им были выделены три основных аспекта, в которых проявляется функционирование психики – приобретение знаний (за что отвечает обучаемость), преобразование и сохранение знаний (за это отвечает креативность как общая творческая способность), применение знаний (за это отвечает интеллект как способность решать задачи на основе имеющихся знаний). Эти три общие способности и были предметом глубокого экспериментального изучения Дружинина. Каждая из них специфическим образом соотносилась им с успешностью учебной и трудовой деятельности, а также творчеством.

В этой связи не потеряла, а стала даже еще более значимой разработанная им «модель интеллектуального диапазона», согласно которой «индивидуальная продуктивность определяется, помимо IQ, уровнем мотивации и „приобщенностью к задаче“ (иначе, уровнем специальных навыков и знаний, аналог – „кристаллизованный“ интеллект)» (Дружинин, 2007а, с. 256). Характеристика следствий описанной модели, а также разработанный им ресурсный подход к пониманию природы интеллекта имеют важнейшее значение для организации психологического сопровождения освоения субъектом разных видов и типов деятельности.

Другой особенностью подхода Дружинина явилось то, что он стал пионером использования в российской психологии психометрического (измерительного) подхода. Серьезной разработке были подвергнуты вопросы теоретического моделирования тестов и тес-

товых задач, интерпретации результатов тестирования способностей, изучения взаимосвязи экспериментальной ситуации и личности испытуемого и др. Им была глубоко разработана проблема взаимосвязи роли личности и ситуации в организации поведения человека, нашедшая применение в разработке принципов и путей ситуационной психодиагностики.

Дружинин расширил границы применения психологического тестирования за счет его введения, например, в обыденную школьную практику: «Если раньше считалось, что тестированием может заниматься только психолог-специалист, то в настоящей работе предлагается новый подход, согласно которому учитель не только может, но и обязан проводить психодиагностику. Новым является также построение тестов, встроенных в учебный процесс: для школьников они являются обычными учебными заданиями, а психологи интерпретируют психологические качества с учетом стандартных психологических методик» (Дружинин, 2007б, с. 217).

Помимо обсуждения проблемы психодиагностики в общем школьном образовании, результаты психометрических разработок были использованы для решения им вопросов индивидуализации и дифференциации школьного обучения. Развивая концепцию индивидуально-ориентированных учебных планов Шадрикова, В. Н. Дружинин обосновывал необходимость разработки индивидуально ориентированных учебных планов, в которых должны быть, с одной стороны, сохранены принципы общего образования (обязательность изучения учебных предметов), с другой – каждый ученик мог бы «выбирать уровень сложности овладения предметом, исходя из своих способностей и склонностей. Тем самым сохраняется возможность индивидуализации обучения без ущерба для широты, качества и гармоничности образования. Альтернативой такому подходу (на наш взгляд неразумной) является разделение предметов на обязательные и необязательные – предметы по выбору. Главная психологическая проблема, которую надо решить: какие психологические различия нужно учитывать при реализации программы индивидуального обучения» (Психологическая диагностика способностей..., 1995, с. 69).

Конечно, в данной статье вряд ли представляется возможным сколь-нибудь полно отразить вклад Дружинина в разработку проблематики способностей. Между тем, обобщая, следует особо обратить внимание на то, что соединение рассмотренных выше двух линий (макрофункционального и психометрического подходов) позволило Дружинину выступить создателем действительно нового направления в отечественной психологии.

Литература

- Анцупов А. Я., Кандыбович С. Л., Тимченко Г. Н.* Проблемы отечественной психологии. Указатель 1410 докторских диссертаций (1935–2019). М.: Проспект, 2020.
- Дружинин В. Н.* Психология способностей: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007а.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007б.
- Журавлёв А. Л., Мазилев В. А.* Психология способностей и одаренности: важные результаты в исследовании вечных проблем // В. Д. Шадриков. Способности и одаренность человека: монография. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 9–17.
- Журавлёв А. Л., Холодная М. А.* Стиль научного творчества В. Н. Дружинина (к 60-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 14. С. 109–113.
- Карпов А. В.* Владимир Николаевич Дружинин: штрихи к портрету // Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. История и современность / Под ред. А. В. Карпова, Л. Ю. Субботиной. Ярославль: ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ, 2011. С. 133–139.
- К. К. Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века: материалы юбилейной научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Кольцова В. А., Журавлёв А. Л.* Жизнь и научное творчество К. К. Платонова // Выдающиеся ученые Института психологии РАН. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 171–190.
- Мазилев В. А., Козлов В. В., Сленко Ю. Н.* Психология способностей: вчера, сегодня, завтра // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2019. № 1 (37). С. 162–175.
- Мазилев В. А., Сленко Ю. Н.* В. Д. Шадриков: ученый, педагог, государственный деятель. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019а.
- Мазилев В. А., Сленко Ю. Н.* Исследование проблемы способностей в психологии // Психология способностей и одаренности: материалы всероссийской научно-практической конференции, 21–22 ноября 2019 г. / Под ред. В. А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019б. С. 58–67.
- Немировская Н. Г. Реконструкция жизненного пути и творческой деятельности В. Н. Дружинина: Дис. ... канд. Психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2017.
- Немировская Н. Г., Кольцова В. А.* В. Н. Дружинин как личность, ученый, организатор науки // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 15–20.

Платонов К. К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972.

Психологическая диагностика способностей при индивидуализации обучения / Отв. ред. В. Д. Шадриков, В. Н. Дружинин, В. Н. Колесников. М.: МПГУ, 1995.

Холодная М. А. Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход (о развитии идей В. Н. Дружинина) // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 5–14.

Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.

V. N. Druzhinin as a researcher of the ability problem

V. A. Mazilov, Iu. N. Slepko

The article considers the contribution of V. N. Druzhinin in the development of one of the most difficult problems of psychological science – the problem of abilities. It is shown that the problem has a pronounced historical character; there are significant theoretical and methodological difficulties in it. It is shown that the study of the problem of abilities in the XIX–XX centuries walked along three lines – social, scientific, measuring. If in foreign psychology the development of the theory and practice of the study of abilities was relatively consistent under the influence of the psychometric approach (F. Galton, C. Pearson, C. Spearman, J. Guilford and others), then in Russian psychology of the 20th century The attention of psychologists to its development clearly did not correspond to the degree of its importance for solving many urgent problems in society. In this regard, a significant shift occurred due to the research of V. D. Shadrikov and V. N. Druzhinin. The article shows the specifics of V. N. Druzhinin to understanding abilities, their structure and place in the mental organization of human life. The applied aspects of the application of a new approach in psychological science by V. N. Druzhinin to understand abilities based on their macro-functional and psychometric understanding.

Keywords: V. N. Druzhinin, abilities, types of abilities, functional approach, potential.

Методологические основания психологических исследований в трудах В. Н. Дружинина и Г. А. Балла

В. А. Мединцев

Исследования В. Н. Дружинина по экспериментальной и дифференциальной психологии известны широкому кругу современных психологов, значительно менее известен его вклад в развитие фундаментальной методологии психологической науки. В основу разработанной им типологии методов эмпирических исследований положены формализованные описания — принципы общей теории систем и элементы формальной логики. Методологически сходно были ориентированы исследования, проводимые несколько ранее Г. А. Баллом. Разработанные им трактовки понятий «задача», «модель» и их типологии также были построены на системологических и логических основаниях. В статье проведено сравнение основных идей и положений подходов Дружинина и Балла, выделены черты их взаимодополнительности.

Ключевые слова: теоретическая модель, метод психологического исследования, система, среда, взаимодействие, задача.

В отечественной науке Владимир Николаевич Дружинин известен в первую очередь как специалист в областях экспериментальной и дифференциальной психологии. При этом вне внимания психологического «мейнстрима» оказались его теоретико-методологические идеи, положенные в основу описания методов экспериментальных исследований. Тому причиной, как представляется, стал использованный им формализованный инструментарий системологии и логики. В силу научной специализации именно указанные составляющие представляют для особый интерес, к тому же в этом направлении долгое время проводил исследования Георгий Алексеевич Балл, а в дальнейшем и мы совместно (Балл, 1984, 1974, 1989; и др.). Так же как и нам с Г. Баллом в 2010-х не были известны разработки Дружинина, ему, судя по всему, были неизвестны результаты

исследований Балла в 1970–1980-х гг. Представляется полезным провести сопоставление их методологически родственных подходов, которые формировались независимо, но в один исторический период.

Теоретическая модель психологического исследования (В. Н. Дружинин)

Возможно, наиболее емко и лаконично свою методологическую позицию Дружинин выразил в высказывании: «Так и в науке: нельзя понять парадигму науки находясь в жесткой связи с наукой, пользуясь средствами, наработанными в ней самой. Отсюда вытекает совершенно очевидное следствие: необходимость рассмотрения предмета, метода и принципов науки (в данном случае – психологии) в контексте общеметодологических подходов» (Дружинин, 1994, с. 5). Вполне закономерной представляется методологическая позиция, с которой Дружинин подошел к разработке проблематики эмпирических исследований в психологии: «Наиболее общими основаниями логики общественно-научного описания психологического исследования можно было бы считать системологическую сетку понятий. Поскольку в естественнонаучном психологическом исследовании материалом является поведение, то так называемая модель логики действия или логическое описание поведения служит языком, который может быть использован при описании самого психологического исследования» (там же, с. 17–18). Нет необходимости сейчас углубляться в вопрос о том, что в 1990-х называли «общественно-научным описанием» и «естественнонаучным психологическим исследованием», но важно, что, по сути, речь идет об использовании в качестве методологической основы теоретического и эмпирического психологического исследования аппарата системологии и одного из разделов формальной логики, а именно созданной Г. Х. фон Врихтом «логики действия».

В структуре естественнонаучного психологического исследования Дружинин выделял, вслед за Я. А. Пономарёвым, группы взаимодействующих компонентов: «Психолог, исследующий психическую реальность естественнонаучным методом, то есть рассматривающий психику как составную часть объективной реальности, вынужден выделять в последней носителя психики. Таким носителем может быть особь, индивид, контактная группа, социальная общность. Последующее членение объективной реальности осуществляется на основе критерия взаимодействия. Та часть объективной реальности, которая непосредственно взаимодействует с выделенной системой (будем таким образом называть объект, обладающий

психикой), определяется как среда, а остальная часть, взаимодействующая с системой опосредованно через среду, обычно не рассматривается. Тем самым исследователь первоначально работает с двумя компонентами: системой и ее средой, и отношением между ними. Отношение это определяется как взаимодействие и включает в себя отношения системы к среде и среды к системе. Отношения взаимодействия являются основным материалом для любого психологического анализа» (там же, с. 36–37). Взаимодействие системы со средой детализировано цепочкой «обмена воздействий» и опосредовано психикой. Автор предлагает различать два варианта такого обмена воздействий – с различными источниками первого воздействия (E – состояния среды, S – состояния системы, рисунок 1).

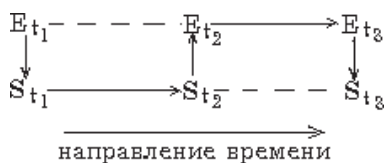


Рис. 1. Взаимодействия системы и среды (цит. по: Дружинин, 1994)

Воздействие среды на систему опосредовано психикой, причем «самостоятельная онтология психической реальности – это постулат, на котором основываются все последующие рассуждения о методах ее исследования» (там же, с. 41). Таким образом, в теоретической модели взаимодействий есть три компонента: среда (E), система (человек – S) и психика (Ψ – является компонентом системы S). Совокупность всех выделенных отношений и их реализация в ходе взаимодействия системы, психики и среды проиллюстрированы пространственным графом (рисунок 2).

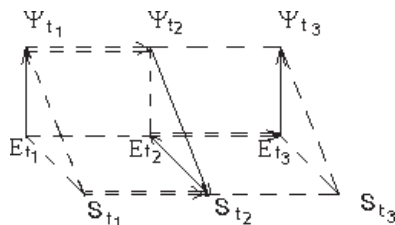


Рис. 2. Пространственный граф взаимодействий (цит. по: Дружинин, 1994)

На основе этой модели отношений (взаимодействий) могут быть построены различные их типологии. В одной из них автором разделены «наблюдаемые» и «конструируемые» отношения (также введено

не вполне четко определенные «мнимые» отношения — обозначены пунктиром) (таблица 1).

Таблица 1

«Наблюдаемые» отношения	«Ненаблюдаемые» («конструируемые») отношения
1) Et1 --- Et2	1) $\Psi t1$ --- $\Psi t2$
2) Et2 == => Et3	2) $\Psi t1$ --- $\Psi t3$
3) St1 == => St2	3) Et1 → $\Psi t1$
4) St2 --- St3	4) $\Psi t1$ --- St1
5) St2 → Et2	5) $\Psi t2$ → St2
6) Et1 --- St1 и Et3 --- St3	6) $\Psi t2$ --- Et2

Иначе, как показывает автор, можно выделить классы отношений по основанию их детерминационного или недетерминационного характера. Кроме того, в зависимости от принятой точки отсчета отношений, предложено различать *каузальную* и *телеологическую* модели. На основе таким образом выстроенной теоретической модели далее достаточно четко очерчены методы эмпирического психологических исследований и планы их построения. Специфика эмпирического психологического метода рассмотрена в связи с субъект-объектной природой испытуемого — с использованием аппарата формальной логики и элементов «логики действий» В. фон Врихта.

Задача. Необходимость концептуализации понятия «задача» в описании структуры эмпирического исследования была обусловлена выделением в ней компонента «задача испытуемого». Для этого Дружинин использовал подход Э. Ханта, основанный на формализованном описании систем искусственного интеллекта и предназначенный для реализации на языках программирования. «Задача описывается множеством начальных условий (X); множеством конечных условий (Y); множеством операций (O); законом композиции (Z), т.е. определением некоторых отношений на этих множествах» (Дружинин, 1994, с. 89). Если три из четырех множеств определены, то возможны следующие типы задач:

- 1) «Прямая задача» нахождения результата (Y).
- 2) «Обратная задача» нахождения множества (X).
- 3) «Операционная задача» нахождения способов действия (в том числе задачи на доказательство и др.).
- 4) Задача нахождения закономерности (множества операций O).

Модель. Понятие «модель» широко используют в научных курсах, однако подразумеваемые его содержания, как и процесса моделирования, порой существенно разнятся. Хотя Дружинин не ставил задачи разработки собственной трактовки понятия «модель», он привел определение, которого придерживался: «Ведь модель – это рациональное противопоставление субъектом одного объекта другому (образа и первообраза)» (там же, с. 12). Это определение не представляется достаточно четким (в частности, почему только противопоставление?), правда, в тексте есть уточнения этой трактовки. Так, класс теоретических методов в психологии определен как такой, в котором «субъект взаимодействует с мысленной моделью объекта (точнее – предметом исследования)» (там же). Метод трансдукции определен как процесс, когда «в качестве аналога более сложного объекта берется более простой и/или доступный для исследования, результатом его применения является модель объекта, процесса, состояния» (там же, с. 14). Выделены и два основных вида моделирования: *структурно-функциональное* и *функционально-структурное*: «В первом случае исследователь хочет выявить структуру отдельной системы по ее внешнему поведению и для этого вбирает или конструирует аналог (в этом и состоит моделирование) – другую систему, обладающую сходным поведением. Соответственно, сходство поведений позволяет сделать вывод (на основе правила логичного вывода по аналогии) о сходстве структур. <...> В другом случае, по сходству структур модели и образа исследователь судит о сходстве функций, внешних проявлений и пр. Этот метод распространен во многих науках, в частности – в сравнительной анатомии, палеонтологии, культурологии и т. д.» (там же, с. 14–15).

Даже из этого краткого изложения основных методологических составляющих видно, что Дружинин разработал стройную теоретико-методологическую модель психологических исследований, на основе которой создал детальную типологию и содержательное описание методов эмпирических психологических исследований – научно более строгую, чем в большинстве подходов подобной направленности. Как отмечено в начале этой статьи, в содержательно близком методологическом направлении несколько ранее проводил исследования Г. А. Балл, далее кратко рассмотрим его методологическую позицию и полученные результаты.

Широкая системологическая трактовка задачи (Г. А. Балл)

Г. А. Балл начинал свои исследования в 1960-х, их общим направлением было укрепление взаимодействия психологии с формализо-

ванными научными дисциплинами, а результатами стали системные описания: а) структур и функционирования активных систем; б) информации и несущих ее систем (Мединцев, 2017). Можно выделить три основных понятийных средства, в разработку которых внес вклад Балл в 1970–1980-х гг.

Система. Система определена так: «Множество предметов, рассматриваемое исследователем вместе с интересующими его отношениями между этими предметами, принято называть *системой*, а предметы, образующие указанное множество, – *компонентами* этой системы» (Балл, 1990, с. 11). Системы обладают тремя типами свойств:

1. *Структурные* свойства характеризуют: а) отдельные компоненты системы, рассматриваемые каждый как единое целое; б) отношения между компонентами системы; в) отношения между отдельными компонентами и системой в целом.
2. *Функциональные* свойства характеризуют систему как единое целое и ее отношения с предметами вне ее.
3. *Субстратные* свойства характеризуют ее отдельные компоненты (помимо свойств «1а»).

На этой концептуальной основе Балл рассматривает модели и задачи как системы особого рода.

Модель. В трактовке Балла «Система *B* является моделью системы *A* для активной системы *Q* (человека-индивида, коллектива, животного, робота и т. п.), если основанием для ее использования этой активной системой служит ее структурное сходство с моделируемой системой *A*» (там же, с. 13–14). Если в роли системы *Q* выступает исследователь, который с целью познания системы *A* изучает ее модель *B*, то такая модель является средством научного познания. По отношению к моделируемой системе модель может быть первичной или вторичной (например, проект психологического исследования – первичная модель, теории интеллекта – вторичные модели). В рассматриваемом контексте всякое знание есть идеальная модель (для социума или индивида как активных систем).

Задача. «*Задача*, в самом общем виде – это система, обязательными компонентами которой являются: а) предмет задачи, находящийся в исходном состоянии (или, как мы будем часто говорить в дальнейшем, *исходный предмет задачи*); б) модель требуемого состояния предмета задачи (эту модель мы отождествляем с *требованием задачи*)» (там же, с. 31). Решение задачи определено как воздействие на предмет задачи с целью ее перехода из исходного состояния в требуемое; система, осуществляющая такое воздействие, по аналогии с используемым в кибернетике того периода именованием, на-

звана *решателем* (примерами решателей служат животные, люди, коллективы людей, технические устройства и др. Важно отметить, что данная трактовка задачи (как и созданная Дружининым теоретическая модель, см. выше) несет общеметодологическое содержание: «Если понятие задачи трактуется достаточно широко, то деятельность субъекта может быть представлена как система процессов решения задач» (там же, с. 6–7). Что касается использования в психологической науке, то, как уточнял Балл, категория задачи охватывает не только внешние по отношению к решателю (в частности, субъекту), но и внутренние для него задачи (принятые извне или сформированные им самим). К последним могут быть отнесены речевые, двигательные, мыслительные, мнемические, перцептивные, имажинативные и др. задачи.

Три стратегии психологических исследований (Г. А. Балл, В. А. Мединцев)

В 2010-х Балл вернулся к разработке проблематики использования формализованных описаний в психологии — уже на усовершенствованной теоретической основе (на этом этапе мы проводили совместные исследования). Полагая, что формализованные описания в период широкого внедрения во все сферы научной деятельности цифровых технологий будут всё более востребованы при планировании и реализации психологических исследований, мы в качестве методологической основы описания взаимодействий искали как можно более универсальный подход. В ряде работ мы показали, что применяемые в психологии формализованные описания можно отнести к одной из двух стратегий. В рамках *первой стратегии* исследователи, исходя из закономерности, описанной «гуманитарным» языком, подбирают подходящие математические модели и на этой основе разрабатывают формализованные описания явлений в предметных областях психологии. В рамках *второй стратегии* исследователи находят возможности применения в психологии теоретических моделей, используемых в физике, биологии и других естественных науках. Совершенствуя методологический подход, который с начала своей научной деятельности развивал Балл, мы пришли к пониманию возможности осуществления *третьей стратегии* — разрабатывать применение в психологии наиболее общих математических моделей.

По результату анализа опыта разработок формализованных описаний и современных принципов построения систем представления данных, мы пришли к пониманию основной идеи *метода* в рамках

третьей стратегии – описание научной проблематики можно связать с наиболее общим гуманитарным понятием *культура* (Балл, Мединцев, 2014) через наиболее общее математическое понятие *множество*. Результатом наших исследований стал *метод теоретико-множественного описания процессов* (Балл, Мединцев, 2016). Предусмотрена процедура применения метода, которая, в упрощенном изложении, состоит в построении пространства отображений модусов культуры, в составе которой есть модус предмета исследования. Компоненты указанного пространства представлены в их состояниях в начале и в конце рассматриваемого интервала времени (этапа). Процессы изменения компонентов структуры рассмотрены в схематизме отображений множеств их элементов. Теоретически возможными считаются все процессы с участием компонентов указанного пространства в различных их сочетаниях. Применение метода позволяет упорядочить имеющиеся знания об изучаемом предмете, на этой основе формулировать в его отношении гипотезы и наметить методы его теоретического или эмпирического исследования.

Выводы

Как можно видеть, Г. А. Балл и В. Н. Дружинин исходили из понимания того, что при проведении любых научно-психологических исследований необходимо опираться на как можно более четкие понятийные системы и общеметодологические принципы, в качестве которых они выбрали положения общей теории систем. Поскольку свои исследования они проводили независимо друг от друга и в разные периоды времени, то в их теоретических моделях есть определенные различия. В частности, Дружинин не приводит определения системы, на которое он ориентируется, в качестве системы рассматривает только агента (человека как активную систему) – в теоретической модели с этой системой (S) взаимодействуют два компонента: психика (постулирована как самостоятельная сущность Ψ) и среда (E). На результатах анализа вариантов взаимодействий этих компонентов построены все последующие методологические следствия (типы психологических исследований и изучаемых в психологии процессов, эмпирических методов и др.). Иначе подошел к построению теоретической модели взаимодействий Балл. В его трактовке системой является множество предметов, рассматриваемое исследователем вместе с интересующими его отношениями между этими предметами. В контексте такого подхода системой является и трехкомпонентная структура (S; E; Ψ), поскольку именно взаимодействия внутри нее рассматривает Дружинин. С другой стороны, Балл,

как можно предположить, не стал вводить среду как отдельный компонент анализируемой структуры, поскольку в числе выделенных им свойств системы есть функциональные свойства, которые характеризуют систему как единое целое и ее отношения с предметами вне ее. Однако в общем композиционном плане оба исследователя сходным образом концептуализировали основные составляющие взаимодействий, при детализации которых можно получить теоретические модели всех возможных предметов научно-психологических исследований.

Существенное отличие подхода Балла состоит в использовании широкой системной трактовки понятия «задача», согласно которой любая деятельность субъекта может быть представлена как система процессов решения задач, в том числе субъекта-исследователя при планировании и проведении теоретических и эмпирических психологических исследований. Для Дружинина трактовка задачи важна в связи с необходимостью рассмотрения «задачи испытуемого», при этом выделенные им четыре основных типа задач сходны с типами, выделенными Баллом (при различном их терминологическом оформлении), что также свидетельствует о методологическом родстве подходов. Отмечу, что Балл разработал детальную многоуровневую типологию задач, однако описание в монографии (Балл, 1990) сужено до класса учебных задач, хотя в других публикациях того периода рассмотрены и другие их классы.

Осуществляя одну из своих основных методологических идей, а именно идею повышения логического совершенства научно-гуманитарного дискурса, Балл постепенно приходил к пониманию необходимости интеграции психологического знания, а также того, что ее основой могут стать формализованные описания функционирования как психики в целом, так и любых предметов психологических исследований (Мединцев, 2017). Некоторые проблемы такой интеграции были проанализированы в наших совместных работах, другие — как развитие исследований этого направления в моих публикациях (Мединцев, 2018).

В ретроспективе методологического наследия Дружинина и Балла отчетливо видна потенциальная взаимодополнительность их подходов — не как признание несогласуемых положений (подобно известному принципу в физике), а как возможности объединения наиболее удачных компонентов каждого из подходов в одной, более совершенной, теоретической модели. В разработанном нами *теоретико-многожественном методе описания процессов* (Г. А. Балл, В. А. Мединцев), по сути, и были воплощены комплементарные составляющие рассмотренных подходов, а именно:

- понятие системы как структуры взаимодействующих элементов (Балл, Дружинин);
- функциональные и структурные свойства системы (Балл);
- процессуальный характер описания структур (Дружинин);
- задачи и модели как системы особого рода (Балл);
- трактовка среды как элементов, взаимодействующих с исследуемой системой (Дружинин);
- описание процессов между компонентами структуры как отображений множеств (в трактовке задачи Дружининим);
- анализ всех теоретически возможных процессов между компонентами рассматриваемой структуры и выделение из их числа реализуемых и нереализуемых (Дружинин).

Можно сожалеть о том, что Балл и Дружинин проводили исследования разрозненно, и предположить, что в случае их совместной работы научно-теоретический результат мог бы быть более весомым и получен гораздо раньше.

Литература

- Балл Г. А.* Об основных положениях и некоторых применениях теории познавательных задач // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 34–41.
- Балл Г. А.* О понятиях «воздействие», «действие» и «операция» // Вопросы психологии. 1974. № 4. С. 10–20.
- Балл Г. А.* Проблемы взаимодействия психологии с формализованными научными дисциплинами // Психологический журнал. 1989. № 10 (6). С. 34–39.
- Балл Г. А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990.
- Балл Г. А., Мединцев В. А.* Медиаторы межпарадигмального взаимодействия в исследованиях культуры // «Психология третьего тысячелетия»: I Международная научно-практическая конференция: сборник материалов. Дубна: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2014. С. 22–26.
- Балл Г. А., Мединцев В. А.* Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии: монография. Киев: Педагогічна думка, 2016.
- Дружинин В. Н.* Структура и логика психологического исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1994.
- Мединцев В. А.* Основные системологические идеи Г. А. Балла в психологии и человековедении // Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-

практической конференции. РГУ им. А. Н. Косыгина, 16 июня 2017 г. / Под ред. В. С. Белгородского, О. В. Кашеева, И. В. Антоненко, И. Н. Карицкого. М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А. Н. Косыгина», 2017. С. 91–94.

Мединцев В. А. Проблемы, решаемые интеграцией психологического знания; направления и ареалы ее реализации // Теоретичні дослідження у психології. Т. V. 2018. С. 91–111.

Methodological foundations of psychological research in the works of V. N. Druzhinin and G. A. Ball

V. A. Medintsev

V. N. Druzhinin's research on experimental and differential psychology is known to a wide range of modern psychologists, but his contribution to the development of the fundamental methodology of psychological science is much less known. The typology of empirical research methods developed by him is based on formalized descriptions: the principles of General systems theory and some sections of formal logic. The research conducted earlier by G. A. Ball was methodologically similar. The interpretation and typology of the concepts "task" and "model" developed by him was also based on a systemological and logical basis. The article compares the main ideas and methodological positions of Druzhinin and Ball, highlights the features of their complementarity.

Keywords: theoretical model, method of psychological research, system, environment, interaction, task

Противостояние Спирмена и Терстоуна: миф или реальность?

А. С. Новиков

Статья представляет собой исторический анализ противостояния концепций Спирмена и Терстоуна, выполненный через обращение к ключевым работам ученых на английском языке. Статья частично компенсирует отсутствие русскоязычных переводов этих работ, в ней кратко описываются методические подробности и главные выводы обоих исследований. Показано, что Терстоуном была выдвинута гипотеза, объединяющая обе теории, — гипотеза возрастной дифференциации интеллектуальных функций.

Ключевые слова: история психологии, теории интеллекта, генеральный фактор, мультифакторная теория, Спирмен, Терстоун, дифференциация интеллектуальных функций.

В работе Владимира Николаевича Дружинина «Психология общих способностей» упоминается противостояние сформулированных Чарльзом Спирменом и Льюисом Терстоуном двухфакторной и многофакторной теорий интеллекта (Дружинин, 2007). Отмечается, что оба ученых опирались на эмпирические данные, обработанные новейшими на то время средствами матстатистики, и пришли при этом к противоположным выводам. Упоминается, что дальнейший анализ данных Терстоуна показал справедливость теории Спирмена. Но в то же время, в других источниках указывается, что теория Спирмена имела недостатки, устраняемые теорией Терстоуна.

«Единственное, что нарушало убедительность теоретических взглядов Спирмена, — это факт существования высоких корреляций между определенными, сходными по содержанию тестами. Данное обстоятельство вынуждало к признанию наличия парциальных когнитивных механизмов (иначе говоря, различающихся между собой способностей), что, безусловно, никак не совмещалось с идеей уни-

версального единства всех видов интеллектуальной деятельности» (Холодная, 2002, с. 17).

При этом заинтересовавшийся данным вопросом исследователь не сможет обратиться к переводу работ Спирмена и Терстоуна на русский язык, а обратившись к англоязычным обнаружит ряд важных деталей, таких как: 1) исследования Спирмена и Терстоуна проводились на разной методической основе, и различия примененных в двух исследованиях методик измерения интеллекта кардинальные; 2) Терстоун проводил свои исследования значительно позже публикации работы Спирмена, при этом Терстоун знал о результатах Спирмена и дал им свое теоретическое объяснение.

Данная статья является, в первую очередь, попыткой компенсировать отсутствие перевода основных работ обоих ученых на русский язык и дать более конкретное описание проведенных ими исследований (ниже в тексте приводятся оригинальные фрагменты работ Спирмена и Терстоуна и их перевод).

Исследование Чарльза Спирмена

Результаты опубликованы в 1904 году (Spearman, 1904).

Методики. Методический комплекс и всю экспериментальную часть исследования можно разделить на две части: измерение простейших интеллектуальных функций (*preeminently intellectual psychical activity*) и измерение интеллекта в его сложных проявлениях (*Intelligence*).

Для изучения *простейших интеллектуальных функций* Спирмен остановился на измерении дифференциальных порогов слуховых, зрительных и осязательных ощущений. Пороги слуховых ощущений измерялись в ситуации изменения тональности стимула, зрительных — светлоты, осязательных — веса.

Для работы со слуховыми ощущениями использовался монохорд специальной конструкции. Прибор был оснащен верньером, позволившим получать изменение тональности на малые величины от $1/132$ музыкального тона.

Работа со зрительными ощущениями осуществлялась с помощью градуированной по темноте серии фотографических отпечатков размерами 2 на 1 дюйм. Каждый следующий отпечаток получался изменением времени засветки фотографического материала в два раза.

Далее относительная светлота карточек была измерена в ходе специальной процедуры. В темной комнате было установлено две свечи. Две карточки размещались напротив свечей так, чтобы лучи падающего на карточку света свечи оставляли на ней световой пят-

но диаметром в один дюйм. Затем более темная карточка приближалась к свече до тех пор, пока ее светлота для наблюдателя не сравнивалась со светлотой второй карточки. Квадрат большего расстояния, деленный на квадрат меньшего расстояния, принимался как мера светлости карточек относительно друг друга.

Для изучения осязательных ощущений использовались серии градуированные гирек. Вес самой легкой составил 1000 гран (около 65 грамм), далее вес гирек увеличивался в геометрической прогрессии.

Измерение *высших интеллектуальных функций* производилось Спирменом совершенно другим образом по четырем показателям.

1. Успеваемость по школьным предметам, среди которых латынь, греческий язык, математика и другие.
2. Соотношение успеваемости по предмету и хронологического возраста. Учитывалось различие ранга ученика по параметру успеваемости и параметру возраста. Так, 20-й по успеваемости и 22-й по возрасту получал 2 балла, а 15-й по экзамену и 16-й по возрасту — 1 балл. И по этому параметру первый ученик превосходил второго, несмотря на худшие результаты по предмету. Таким образом, Спирмен стремился учесть возрастные различия и фактор опережения-отставания в интеллектуальном развитии. Полученный список еще несколько раз специальным образом корректировался, но детали этой процедуры в данной статье не приводятся.
3. Общее впечатление об интеллектуальном развитии человека. Для получения данного показателя проводился опрос учителей, которые выступали в роли экспертов и ранжировали детей по степени интеллектуальной одаренности.
4. Общее впечатление о здравом смысле человека. В этом случае эксперт опрашивался на предмет ранжирования испытуемых по степени проявления «остроты ума и здравого смысла вне школы». В качестве экспертов при этом выступили два самых старших ребенка одной из выборок. Также была опрошена жена директора школы, где учились дети, но она не смогла составить полного списка, поскольку не имела случая наблюдать вне школы всех изучаемых детей. Данный список Спирмен использовал как дополнительный и тот в большей степени подтвердил ранжирование, проведенное двумя детьми.

Экспериментальная часть исследования была проведена в пять серий.

Серия I. Выборка составила 24 школьника сельской школы графства Беркшир, располагавшейся в 100 метрах от дома самого Спирмена. Выборка была сформирована без отбора, были проведены методи-

ки измерения порогов зрительных, слуховых и осязательных ощущений, а также тесты памяти. Именно в данной серии была произведена оценка впечатления о здравом смысле детей.

Серия II. Выборка составила 36 школьников старших классов той же сельской школы. Проводилось исследование только звуковых ощущений. Тестирование было проведено в групповой форме и заняло около полутора часов.

Серия III. В данной серии выборка составили 23 ученика старших классов частной подготовительной школы. Были проведены тесты зрительных и осязательных ощущений.

Серия IV. Была проведена среди тех же старшекласников частной подготовительной школы с использованием теста звуковых ощущений.

В сериях III и IV были также зафиксированы показатели успеваемости по школьным предметам. Хотя прямо в первоисточнике об этом не говорится, можно предположить, что в этих сериях также было произведено ранжирование по соотношению успеваемости и возраста.

Серия V. Выборка составила 26 взрослых мужчин и женщин, протестированных в индивидуальном порядке по всем трем видам ощущений.

Результаты. Были проведены подсчеты корреляций между результатами тестов и интеллектуальными показателями. Также ученым были рассчитаны показатели общей чувствительности ощущений (*General Discrimination*) и общего интеллекта (*General Intelligence*).

Анализируя результаты учеников деревенской школы, Спирмен вывел корреляцию со значением 0,96 между общей чувствительностью ощущений и интеллектом. Для учеников частной подготовительной школы этот коэффициент составил 1,00.

Анализируя корреляции между результатами измерений порогов ощущений и трех списков оценок здравого смысла в первой серии, Спирмен пришел к выводу о корреляции 0,58 между общим показателем чувствительности ощущений и интеллекта, при общей вероятности ошибки в 0,1.

Здесь необходимо отметить, что процедура расчета корреляции не соответствует современным методам математической статистики. «Теория интеллекта Спирмена базировалась на факте наличия положительных корреляционных связей между результатами выполнения различных интеллектуальных тестов. Если в каком-либо исследовании отмечалось отсутствие таких связей, то Спирмен объяснял это влиянием ошибок измерения. По его мнению, наблюдаемые корреляции всегда ниже теоретически ожидаемых, и это различие является функцией надежности коррелируемых тестов. Если

откорректировать этот эффект „ослабления“, то величина связей будет стремиться к единице» (Холодная, 2002, с. 15).

Выводы. На основании результатов исследования Спирмен сделал вывод о существовании «незримого» генерального фактора.

«By this same new system of methodics, there is also shown to exist a correspondence between what may provisionally be called “General Discrimination” and “General Intelligence” which works out with great approximation to one or absoluteness» (Spearman, 1904). (С помощью идентичной новой системы методик также показано, что существует соответствие между тем, что условно можно назвать «общей чувствительностью» и «общим интеллектом», показатель которого приближается к единице, т.е. абсолютному соответствию. — *Здесь и далее перевод автора.*)

«We therefore bring our general theorem to the following form. Whenever branches of intellectual activity are at all dissimilar, then their correlations with one another appear wholly due to their being all variously saturated with some common fundamental Function (or group of Functions). This law of the Universal Unity of the Intellective Function is both theoretically and practically so momentous, that it must acquire a much vaster corroborative basis before we can accept it even as a general principle <...>» (ibid.). (Поэтому мы приведем нашу главную гипотезу к следующему виду. Всякий раз, когда виды интеллектуальной деятельности никак не похожи друг на друга, их взаимные корреляции являются следствием только того, что эти виды деятельности все по-разному насыщены некой общей фундаментальной Функцией (или группой Функций). Этот закон Универсального единства интеллектуальной функции является как теоретически, так и практически настолько важным, что он должен получить гораздо более обширное подтверждение, прежде чем мы сможем принять его даже в качестве общего принципа <...>).

«Finally, there is the exceedingly significant fact that this central Function, whatever it may be, is hardly anywhere more prominent than in the simple act of discriminating two nearly identical tones; here we find a correlation exceeding 0,90 indicating the central Function to be more than four times larger than all the other influences upon individual differentiation. <...> Moreover, the specific element can to a great extent be readily eliminated by varying and combining the kind of test. For these reasons, Discrimination has unrivalled advantages for investigating and diagnosing the central Function» (ibid.). (Наконец, есть чрезвычайно важный факт, что данная центральная Функция, какой бы она ни была, едва ли где-нибудь более заметна, чем в простом акте различения двух почти идентичных тонов; здесь мы находим корреляцию, превышающую 0,90, указывающую, что центральная Функция влияет на различение тонов более

чем в четыре раза больше, чем на различение всех других стимулов. <...> По этим причинам показатель относительного порога имеет непревзойденные преимущества для исследования и диагностики центральной Функции).

Исследование Льюиса Терстоуна

Исследование Тернстоуна заняло несколько лет и состояло из нескольких отдельных тестирований. В данной статье рассматривается исследование школьников 8-го класса, результаты которого были опубликованы в 1941 г. (Thurstone, Thurstone, 1941).

Методики. Терстоун сформулировал цель исследования в определении возможности диагностики интеллектуальных факторов у детей в возрасте до четырнадцати лет. Для этого его научная группа (Дороти Адкинс, Люсель Дентон и Тельма Терстоун) провела модификацию интеллектуальных тестов, предназначенных для старшеклассников и студентов колледжей. В итоге была получена батарея из 60 тестов самого различного содержания. Батарея была стандартизирована на группах учеников 7-х и 8-х классов численностью от 50 до 100 человек.

Сбор эмпирических данных был проведен на базе 15 школ города Чикаго. После решения организационных вопросов, были отобраны учителя, имеющие опыт психологического тестирования. Они прошли обучение и затем провели тестирование детей согласно установленному исследователями расписанию (по 5–6 методик в день). В исследовании приняли участие 1154 ребенка, все тесты прошли 710 детей.

Результаты. С помощью факторного анализа группа Терстоуна выделила 10 факторов, группирующих тесты следующим образом.

Фактор N: Умножение (Multiplication), Сложение (Addition), В три раза (Three-Higher), Арифметический (Arithmetic), Классификация (Classification), Обоснование (Reasoning).

Фактор W: Приставки (Prefixes), Первая буква (First Letter), Первые и последние буквы (First and Last Letters), Суффиксы (Suffixes), Четырех-буквенные слова (Four-Letter Words), Рифмы (Rhyming Words), Синонимы (Synonyms), Анаграммы (Anagrams), Ассоциации (Association), Ассоциации (Association), Словесные загадки (Word Puzzles).

Фактор S: Открытки (Cards), Фигуры (Figures), Флаги (Flags), Большие числа (High Number).

Фактор V: Словарный запас при чтении (Reading Vocabulary), Чтение предложений (Reading Sentences), Синоним или антоним (Same

- ог Opposite), Завершение (Completion), Запоминание абзацев (Paragraph Recall), Чтение абзацев (Reading Paragraphs), Чтение абзацев (Reading Paragraphs), Чтение абзацев (Reading Paragraphs), Пословицы (Proverbs), Нелепицы (Absurdities), Неправильные предложения (Disarranges Sentences).
- Factor M: Распознавание фигур (Figure Recognition), Имена (First Names), Запоминание пар слово-число (Word-Number Recall), Диапазоны цифр (Digit Span).
- Factor I: Серии букв (Letter Series), Этимология (Pedigrees), Группировки букв (Letter Grouping), Шифровки (Secret Writing), Умственный возраст (Mental Age), Инструкции (Directions), Наборы цифр (Number Patterns), Хронологический возраст (Chronological Age).
- Factor P: Равные числа (Identical Numbers), Зеркальное чтение (Mirror Reading), Одинаковые картинки (Identical Pictures), Лица (Faces), Незаконченные слова (Incomplete Words), Рассеянные крестики (Scattered X's), Группировка фигур (Figure Grouping).
- Factor X1: Подсчет точек, вер. 1 (Dot Counting I), Подсчет точек, вер. 3 (Dot Counting III), Подсчет точек, вер. 2 (Dot Counting II), Группы точек (Dot Patterns), Азбука (ABC).
- Factor X2: Лабиринт I (Mazes I), Лабиринт II (Mazes II), Поиск (Pursuit), Геометрические фигуры (Geometrical Forms)
- Factor X3: Словесный счет (Verbal Enumeration), Сверка слов (Word Checking), Наименование картин (Picture Naming), Наименование фигур (Figure Naming)

Выводы. Терстоун дал объяснение семи из десяти выделенных групп: V (verbal factor) – понимание речи; W (word-fluency factor) – беглость речи; S (space factor) – пространственный фактор; N (number factor) – оперирование числами; M (memorizing factor) – запоминание; I/R (inductive /reasoning factor) – выявление закономерностей; P (perceptual-speed factor) – скорость восприятия.

Фактор X3, по мнению ученого, представляет собой третий вербальный фактор неясной природы. Фактор X1 объединяет тесты на подсчет разным образом расположенных точек (в ряд, свободно в квадрате и др.). Ученый предположил, что выделение X1 обусловлено близким содержанием тестов. Для фактора X2 не было дано окончательного объяснения, а было высказано предположение, что он отражает некоторую узкую составляющую пространственного фактора S – визуальное слежение (visual pursuit).

Ученый отметил, что корреляции между факторами на детской выборке выше, чем на выборке взрослых, и возможно выделение фактора второго порядка (second-order general factor), объединяю-

шего шесть первичных факторов (N, W, S, V, M, I). Далее Терстоун прямо обращается к идеям Спирмена.

«Our findings seem to support Spearman's claim for a general intellective factor, but he has been so critical of our work on the primary mental abilities that it is uncertain whether he would accept our support for a general intellective factor» (Thurstone, Thurstone, 1941, p. 26). (Наши результаты, кажется, подтверждают заявление Спирмена об общем интеллектуальном факторе, но он настолько критиковал наши исследования первичных умственных способностей, что неясно, примет ли он нашу поддержку идеи генерального интеллектуального фактора).

«We have reported on primary mental abilities in adults, which seem to show only low positive correlations except for the two verbal factors. Here we find higher correlations among the primary factors for eighth-grade children. It is now an interesting question to determine whether the correlations among primary abilities of still younger children will reveal, perhaps even more strongly, a second-order general factor» (Thurstone, Thurstone, 1941, p. 26). (Мы уже сообщали об исследовании первичных умственных способностей взрослых, у которых, судя по всему, наблюдаются только низкие положительные корреляции за исключением двух вербальных факторов. В данном исследовании детей восьмого класса обнаружены более высокие корреляции первичных факторов. В свете этого интересным представляется вопрос, покажут ли корреляции между первичными способностями детей более младшего возраста существование, возможно, даже более выраженного общего фактора второго порядка).

Заключение

Таким образом, ознакомление с основными первоисточниками по теме дает возможность сделать следующие выводы.

1. Исследование Спирмена строилось на психофизическом тестировании и экспертных оценках умственного развития, выборка была довольно разнородной и относительно небольшой. Примененные им методики не соответствуют современным представлениям о диагностике интеллекта. Наиболее важным показателем генерального фактора Спирмен считал относительный порог ощущений.
2. Исследования Терстоуна проводились на основе обширной батареи тестов специальных умственных способностей. Им была продиагностирована большая и относительно однородная выборка.

3. Терстоун не отрицал идеи генерального фактора, но предлагал свою интерпретацию результатов Спирмена: корреляции между отдельными способностями наиболее выражены у детей и уменьшаются с возрастом (Спирмен получил свои результаты как раз на детской выборке).

Из этого можно заключить, что, постулируемое противоречие концепций является в значительной степени преувеличенным и, возможно, обусловлено субъективными предпочтениями последователей ученых. К сожалению, это привело к тому, что из поля обсуждения практически выпала выдвинутая Терстоуном гипотеза о возрастной дифференциации интеллекта, которая в наше время получает заметное развитие (Чуприкова, 1997).

Литература

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.

Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М.: АО «Столетие», 1997.

Spearman C. “General intelligence”, objectively determined and measured // *The American Journal of Psychology*. 1904. V. 15. № 2. P. 201–292. URL: <http://www.yorku.ca/pclassic/Spearman> (дата обращения: 17.05.2020).

Thurstone L. L., Thurstone T. G. Factorial studies of intelligence. Chicago, 1941. *Factor Analysis at 100: Historical Developments and Future Directions / Ed. by R. Cudeck, R. C. MacCallum.* N. J.—London, 2007.

The confrontation between Spearman and Thurstone: myth or reality?

A. S. Novikov

The article is a historical review of the confrontation between the concepts of Spearman and Thurstone, made through an appeal to the main works of scientists in English. The article partially compensates for the lack of Russian-language translations of these works, briefly asserts the methodological details, statistics and the main conclusions of both studies. It is shown that Thurstone put forward a hypothesis that combines both theories – the hypothesis of age-related differentiation of intellectual functions.

Keywords: history of psychology, theory of intelligence, general factor, multifactorial theory, Spearman, Thurstone, differentiation of intellectual functions.

Исследования умственных способностей детей советскими педологами (1923–1924 гг.)

Н. Ю. Стоюхина

В статье речь идет о ярком явлении в советской педологии 1920-х гг. – «Педологическом журнале, посвященном вопросам изучения ребенка», издаваемом в г. Орле в 1923–1924 гг. Главным редактором его был Всеволод Николаевич Басов, выпускник Московского университета, эсперантист, увлекшийся педологией. В журнале за два года его существования были напечатаны статьи по всем направлениям педологии, в том числе по тестовым исследованиям, отражающим важный запрос педологов на изучение способностей и одаренности детей и подростков. Важным фактором двухлетнего существования журнала является руководство В. М. Бехтерева. Авторы статей писали о своем опыте работы с тестами Бине – Симона (это была самая востребованная методика), А. П. Нечаева, Г. И. Россолимо, Э. Клапареда.

Ключевые слова: история психологии, педология, Педологический журнал, В. Н. Басов, тесты.

В 1920-х гг. советские психологи приступили к активному изучению ребенка, опираясь на данные педологии – науки, возникшей благодаря творческим научным усилиям Д. Тидемана в 1787 г., С. Холла из университета Кларка (г. Вустер, Массачусетс, США), Т. В. Прейера и О. Крисмана из Йенского университета (Германия), И. А. Сикорского и А. П. Нечаева (Санкт-Петербург) и многих других. В провинциальных городах стали открываться лаборатории и, пожалуй, одной из первых (советского периода) была основанная в 1923 г. Орловская педагогическая лаборатория ГубОНО (руководитель – Всеволод Николаевич Басов, 1892–1937 гг.). В. Н. Басов был настолько хорошим организатором, что в течение двух лет смог издавать «Педологический журнал, посвященный вопросам изучения ребенка». Одним из направлений журнала были публикации исследований ин-

теллекта ребенка. За 1923 и 1924 гг. вышло всего шесть номеров журнала, но мы расскажем об этих материалах — первых экспериментальных исследованиях умственных способностей в советский период.

Обзор методик, которые зарекомендовали себя в Европе и мире, должен был помочь сориентироваться советским педологам, поэтому Басов (под именем В. Б.) написал статью об англо-американских тестовых новинках, приведя слова главного инспектора школ Лондонского городского совета доктора Крисмана: «Громадное будущее принадлежит в нашей стране тестам для исследования умственной одаренности, и мы пользуемся теперь ими в наших школах, получая превосходные результаты» (В. Б., 1923, с. 36). Басов воспользовался его книгой «*Intelligence tests. A brief treatise*», практически пересказав ее.

Выделяемые в отдельную группу тесты одаренности служат для определения и измерения «интеллигентности» (*general intelligence*), ими исследуется врожденная умственная способность (*innate mental ability*), и педагоги широко пользуются их результатами. «Воспитание и житейские успехи зависят от той комбинации способностей, которая называется интеллигентностью. Поэтому исследование и измерение интеллигентности приобретает весьма важное место в педагогической практике современных школьных систем» (там же, с. 37).

Среди различных методов испытаний наибольшим успехом пользовались групповые тесты Артура Отиса, после успешного применения в армии их стали применять в школах и промышленности. «Метод тестов проникает под видимую оболочку воспитания и обнаруживает непосредственную одаренность. Групповые тесты для исследования умственных способностей, употребляющиеся в школах, во-первых, с целью классификации детей, а во-вторых, с целью диагноза, приводят к более рациональной школьной организации и процессу. Классификация детей по их способностям может быть проведена учителем, но диагноз, устанавливающий аномалии, и рекомендация соответствующих медико-педагогических мер предоставляются привлеченному для этого психологу; хотя и учитель может нередко участвовать в этой важной работе. Эти тесты помогут нам раскрыть врожденные способности каждого» (там же, с. 39).

Также хорошо себя зарекомендовали «Групповые тесты для исследования умственных способностей» профессора педагогики в Стэнфордском университете Л. Термена. Они просты и удобны, занимают 35 минут, рекомендовались начинающим исследователям в начальных школах. Басов очень хвалил, вслед за Крисманом, «Измерение умственных способностей» Термена — полное руководство для пользования Стэнфордскими метрическими шкалами, получившее высокую оценку в английских педагогических и медицинских журна-

лах. Термену принадлежит и другая солидная работа «Умственные способности учащихся детей», в которой автор воспользовался шкалой Бине – Симона 1911 г., прибавив 30 новых задач вместо показавшихся ему неподходящих.

Психолог Лондонского городского совета Сирилл Берт отметил популярность метрической шкалы Бине – Симона 1908 г. и 1911 г. Эти тесты были переработаны Бертом под руководством доктора Симона.

Профессор Г. Томсон составил тесты для испытания умственных способностей, известные как Нортумберлэндские тесты – простые и доступные по сравнению с американскими тестами, похожими по форме. «Британский Психологический журнал», приводя результаты исследования по этому методу 20 школьных групп, указал, что самым интересным установленным фактом было то, что наиболее способные дети во всей стране оказались не из больших городов и не из маленьких пригородов и селений, а из самых отдаленных местностей (В. Б., 1923, с. 42).

Важными представляются отчеты участников различных съездов и конференций. Так, педолог, доктор К. П. Веселовская (1882–1956) после Первого Всероссийского съезда по психоневрологии в 1923 г. (Стоюхина, Мазилев, 2013) подробно осветила вопросы, обсуждавшиеся на педологической секции, где о методах исследования ребенка было сказано: «Педология находится в настоящее время в поисках методов при помощи которых можно было бы различить, что есть результат психического опыта, влияния внешних условий и что должно быть объяснено органическим развитием его мозга. Упорно отмечалось, что современные педологические исследования, как сомато- так и психологические, имеют характер скорее статический, чем динамический, и вся трудность и часто ошибочность метода заключается в том, что роль органического фактора развития оценивается далеко не в той мере, как то необходимо для решения задач психогенезиса и различных видов уклонения в естественном развитии (агенезии). Поэтому наибольшая педологическая ценность признается за методами, идущими по пути определения качественного своеобразия отдельных детей, по пути дифференциальных психологических исследований, по пути большего развития качественной, а не количественной стороны развития индивидуальной психологии и возрастных особенностей и различий» (Веселовская, 1923а, с. 59). Педологи-практики выразили неудовлетворенность современными краткими методами исследования, приспособленными, в основном, к потребностям жизни (быстрота, массовые обследования, простота, доступность и др.); они с большим интересом следили за обсуждением новых методик экспериментального исследования. Их внима-

ние привлекли сообщения о видоизменении и усовершенствовании методов наиболее популярных среди педагогов – А. Бине, А. П. Нечаева и др.

Второй Всероссийской съезд по педологии, экспериментальной педагогике и психоневрологии в 1924 г. (Стоюхина, Мазилев, 2014) также нашел свое отражение на страницах журнала, и вполне естественно основное внимание было отдано педологической секции. Проблемы методов изучения способностей ребенка педологи не могли обойти стороной.

Педолог А. П. Серебренников (1880–1927) в своем отчете отметил интересный доклад И. Н. Дьякова (1891–1937) «Развитие социального сознания ребенка». Дьяков (Стоюхина, 2013) использовал «метод психо-генетических записей» с первого дня рождения ребенка и далее, попытавшись нарисовать схему развития «социального сознания» у ребенка. «Педологией уже установлено, что ребенок рождается почти слепым и глухим, высшие психические функции у него отсутствуют; только низшие органы чувств отличаются исключительной чуткостью (у него констатируется „пищевая доминанта“ и „доминанта от смены положения“, по терминологии акад. В. М. Бехтерева)» (Серебренников, 1924, с. 106).

Интересен вопрос: когда возникает у ребенка, являющегося при рождении «спинно-мозговым существом», социальная ориентировка? В первый год жизни ребенок переживает раннюю стадию «социального сознания» – «воспринимающую», у него появляется любопытство, интерес к окружающему. Затем он начинает различать предметы: движущиеся, статичные, безобидные, опасные и т. д., это «досоциальная» стадия. На втором году жизни происходит «переход от наблюдения и созерцания к воспроизведению (вторая стадия); ребенок является уже не импульсивным существом; он занят самоупражнением, экспериментированием» (там же, с. 107). На третьей стадии развития ребенок впервые примитивно классифицирует различаемые предметы «по признаку безобидности»: «Он считает, что возможно над младшим братишкой экспериментировать – побить его и т. д.; не то отношение к старшим – отцу и т. д. Здесь уже безнаказанного экспериментирования быть не может <...> по отношению к старшим у него развивается сильное подражание» (там же, с. 107). В этом возрасте ребенок – вполне социальное существо, требующее коллективного признания его «я», его личности. Так видел в общих чертах схему развития «социального сознания» ребенка Дьяков.

Были доклады об объективном методе, они касались исследований психофизической организации ребенка. Серебренников вы-

делил работу профессора М. Я. Басова и его сотрудников по Ленинградскому Педологическому институту, «отшлифовавших метод наблюдения» за счет точности записей, их фотографичности и объективности, тренировки наблюдателей. «Метод объективного наблюдения пока еще не является доступным педагогическим массам, в будущем, по мнению проф. М. Я. Басова, несомненно, по мере того как в педагогических учебных заведениях будет даваться соответствующая подготовка, указанный метод будет иметь более широкое употребление. <...> Перенесение психологических наблюдений, научно-поставленных в гущу школьных и дошкольных учреждений, является необходимостью, так как педагогическая работа без науки, по выражению М. Я. Басова, слепая работа. Необходимо культивировать педагогов-исследователей» (там же, с. 112). С большим вниманием участники выслушали о попытках упростить методы изучения ребенка, сделать их доступными широким массам учительства:

- А. С. Дурново («Регистрационно-исследовательские цели индивидуальных и групповых дневников») рекомендовал пользоваться такой схемой дневников наблюдения, которая преследовала бы педагогические цели: учет педагогических подходов, учет реакций детей на эти подходы, учет обнаруженных типичных проявлений личности ребенка и т. п. «Схема дневника, построенного по этому типу, должна быть проста по форме, компактна по содержанию, ясна в отношении однородного понимания поставленных вопросов» (там же, с. 113);
- З. К. Столица («Метод изучения целостной личности») утверждал, что в основе изучения ребенка должно лежать не расчленение психической жизни ребенка на ее элементы, а изучение целостной личности ребенка, целостных проявлений его поведения;
- А. П. Болтунов («Педагогическая характеристика ребенка») дал следующую схему при составлении характеристики ребенка: активность, широта активности, сила активности; сознательность, самостоятельность, общественность, эстетизм.

В журнале находили место исследования педологов из разных городов.

Педолог Ю. А. Левин из Детского обследовательного института при Психоневрологической академии в Ленинграде (руководитель — проф. А. С. Грибоедов), описывая проведение амбулаторного обследования ребенка, подчеркнул ценность методик Бине и Симона, краткого метода Россолимо, метода А. П. Нечаева для дошкольников. Они «служат для нас драгоценным подспорьем, и мы не сомневаемся, что в недалеком будущем они будут иметь для врача-дефектолога

и врачей школьно-профилактической медицины не меньшее значение, чем перкуссия и аускультация для терапевта. В самом деле, подкупающие своей простотой тетради Бине и Нечаева, альбом метода Россолимо вовсе не так уже просты в применении на практике, и недаром совершенно справедливо авторитеты, во главе с самим Бине, предостерегали от слишком упрощенного пользования ими, так как в руках разных не сработавшихся между собою лиц и без учета психологических моментов они могут дать совершенно различные результаты» (Левин, 1924, с. 30).

Сотрудница того же института В.Л. Рубашева выступила на съезде со сравнительным анализом методов Бине – Симона (в изложении А. М. Шуберт), А. П. Нечаева и Г. И. Россолимо для обследования дошкольников на примере 60 мальчиков и девочек от 3 до 7 лет обычного детского дома (Рубашева, 1924). Результаты исследования умственной одаренности у дошкольников по методам Бине и Нечаева почти полностью совпали между собой. По методу профессора Нечаева можно вывести кривую (профиль) одаренности исследуемого, определив высоту каждого отдельного психического процесса в соответствии с возрастом обследуемого. Метод Бине дал возможность лишь определить, на сколько лет ребенок отстал или превысил возрастную норму. Метод Россолимо слишком труден для дошкольников, дети одного и того же возраста дают большие колебания. Из упомянутых трех методов для исследования умственной одаренности у дошкольников более желательным виделся метод Нечаева.

Врач-педолог К. П. Веселовская опубликовала статью о методах психофизиологического исследования дошкольного детства с подробной программой изучения всех сторон жизни младших дошкольников. О важности изучения мышления она писала: «Исходя из понятия интеллект не как содержания духовной жизни, в смысле умственного или духовного „багажа“, а как творческой, созидательной способности, в смысле общей координирующей работы, деятельности высших психических ассоциативных центров, мы придаем исключительную важность изучению ассоциативной деятельности у нормальных и аномальных детей, приспособляя для этой цели специальную методику и программы, путем подбора специальных пособий, „психологических игрушек“, игр, форм, величин, цветов, материалов в различных сочетаниях и комбинациях для попутного обследования и органов чувств, ассоциативной или сочетательной деятельности, развития и изучения репродуктивной способности в различных вариациях комбинаторной способности в более сложной творческой, активной деятельности ребенка» (Веселовская, 1923б, с. 28). В основе метода лежал естественный экспери-

мент А. Ф. Лазурского. Среди множества интересных выводов, сейчас, когда родители младших дошкольников активно их развивают, привлекает внимание следующий вывод: «Характерным для каждого данного возраста ребенка является именно то, что он еще не способен к известным более сложным мыслям, чувствам и желаниям, несмотря ни на какие внешние воздействия и опыты. Отсюда вред и нецелесообразность преждевременного форсирования. Определение этих пределов для каждого возраста и объяснения путей перехода или развития от единого возраста к следующему и есть главная задача педологии» (там же, с. 35).

Методически излагая результаты исследования, Веселовская неустанно повторяет свои опасения: «Как бы за выработкой программы и методики занятий, схем, анкет и опросников не забыли о программе жизни, не забыли бы души ребенка. Как бы за всевозможными методами и схемами не скрылась и отошла от нас цельная таинственная и прекрасная в своей непостижимости душа ребенка, носительница родового опыта и инстинктов, и как зеркало, отражающее в себе окружающее со всем, что есть в нем лучшего и уродливого» (там же).

Педолог С. Рабинович заинтересовался тестами Клапареда, найдя, что «все наиболее употребительные методы экспериментального исследования касались главным образом исследования интеллекта в смысле отклонения его от нормы, исключая метод Vinet – Simon, который установил возрастную шкалу развития нормального ребенка. Исследование одаренных детей всплыло лишь совсем за последнее время, так, напр., в Германии метод исследования одаренных детей был предложен Moede – Piorkowsky в связи с организацией школ для одаренных. Метод, предложенный Клапаредом, интересен в том отношении, что он делает попытку исследовать детей не только по возрастной шкале, но также и соответственно присущим им способностям, т. е. он старается определить, какое место данный ребенок занимает в пределах своего возраста» (Рабинович, 1923).

Тест состоит из семи субтестов. 1. *Память на слова*: детям предлагают запомнить на слух 15 слов, потом записать их, дав одну минуту. 2. *Рисунок*. Предложить детям нарисовать три рисунка по минуте на каждый (кошка, бегающая за мышью; бутылка; круг величиной с кольцо). 3. *Быстрота письма*: предложить детям написать фразу, предварительно написанную на доске, максимальное число раз — за одну минуту. 4. *Перестановка*. Из нескольких букв предложить сделать всевозможные перестановки в возможно большем количестве в течение одной минуты, сопровождая исчерпывающими объяснениями. 5. *Словарь (Запас слов)*. Объяснить смысл 25 слов. 6. *Информация о запасе житейских знаний*. Ответить на 30 вопросов. 7. *Сложение*.

За одну минуту произвести действие сложения с максимальным количеством примеров. Клапаред был убежден, что его тесты «действительно исследуют способности, а не возрастные группы», при этом «действительно исследуются врожденные способности, а не школьные знания, и если среди тестов попадаются такие, которые как бы исследуют школьные знания, то все-таки косвенно они касаются интеллекта» (там же, с. 39).

Саратовский педолог, доктор И. Л. Стычинский (1896–1969) из Центральной психологической лаборатории Саратовского губоно, занимался исследованием уровня интеллектуального развития ребенка методом Бине – Симона. Он писал: «Возникший из необходимости создания краткой системы для отбора в вспомогательные классы умственно отсталых детей метод Бине и Симона вполне оправдал те надежды, которые на него возлагались. <...> Можно утверждать, что в течение последнего десятилетия этим методом были заняты представители большинства дисциплин, интересующихся ребенком» (Стычинский, 1924, с. 47). Стычинский с коллегами из лаборатории предложили сузить значение методики и границы применения, считая метод пригодным только «для первоначальной ориентировки в умственной сфере ребенка и для установления общего уровня интеллектуального развития путем исследования ряда функциональных комплексов, отображающих рецептивные и репродуктивные элементарные и сложные процессы умственной деятельности» (там же, с. 48), что, впрочем не исключало возможности использования методики для исследования нормального или аномального ребенка. Но, как считал автор, нельзя применять этот тест для установления одаренности, представляющей «сочетание общего высокого уровня интеллекта с самостоятельностью, оригинальностью мыслительной деятельности и значительным развитием творческих способностей» (там же, с. 49).

Эту же методику Бине – Симона использовали в 1921 г. в Психологической лаборатории Педагогического музея Петрограда для исследования детей в нескольких дошкольных учреждениях П. О. Эфрусси (1876–1942), Л. Б. Беккер и Е. В. Антипова (1892–1974). Их задачей было установить умственный уровень дошкольников. Обследование детей было проведено в июле и августе 1921 г. в «детских очагах» (детские дачи отдыха) в Сестрорецке. Большинство из 112 детей от 4-х до 9 лет родились в период 1914–1917 гг. германской и гражданской войны, т. е. «выношенными и рожденными в необычную эпоху и вполне подходят под название Kriegskinder (термин, примененный ранее к детям, рожденным во время франко-прусской войны). Исследованные нами дети были ленинградскими жителями и почти все

они пережили тяжелые годы голодания, холода, болезней и тревог» (Антипова, 1924, с. 34). После подробного описания результатов исследования по каждой шкале теста Е. В. Антипова сожалеет, что неточная в изложении авторами методика допускает широкую субъективную трактовку как в проведении самих тестов с испытуемыми, так и в интерпретации полученных результатов, что чувствуют все пользователи этой методики. У методики есть большой потенциал, писала Антипова, при доработке ей можно было бы пользоваться «для сравнительного исследования интеллектуального уровня детей различных категорий и выявлять их особенности, вытекающие из их национальных, социальных, педагогических и проч. различий» (там же, с. 46). Автор считала, что несмотря на трудные годы, интеллект петроградских дошкольников не пострадал, наблюдалось даже некоторое повышение уровня, по сравнению с данными довоенных дошкольников Парижа (обследование проводили Бине и Симон). Данный факт она объясняла сравнительно хорошим дошкольным образованием в России в 1921 г., житейской мудростью, приобретаемой детьми с ранних лет: «Предоставленные самим себе больше, чем раньше, сызмала вынужденные ориентироваться в окружающей их жизни, дети тем самым активно, на самом деле, упражняют те четыре корня интеллекта, которые Бине назвал пониманием, обсуждением, направлением и изысканием» (там же, с. 46).

Результатом нашего краткого анализа одного из направлений работы «Педологического журнала...» — исследования умственных способностей детей и подростков — можно считать заполнение очередного «белого пятна» в истории советской психологии 1920-х гг. Именно к такого рода исследованиям призывают отечественные историки психологии, считая их креативными (Кольцова и др., 2016).

После революций, первой мировой и гражданской войн началась институционализация отечественной психологии: создавались лаборатории, научно-исследовательские институты и научные общества, организовывались съезды, выходили периодические издания. Противоречивость первой половины 1920-х гг. ярко проявилась даже в описанном нами факте: в провинциальном городе Орле с населением в 70 тысяч человек энтузиаст В. Н. Басов организовал качественный журнал, на страницах которого сконцентрировал научные исследования по экспериментальному изучению умственных способностей ребенка с выраженным методическим уклоном. При этом авторы — ученые и педологи-практики из разных городов — применяли известные отечественные и зарубежные методики, адаптируя их к своим условиям, и вырабатывали свой подход.

Безусловно, пока не получены ответы на вопросы о взаимодействии В. М. Бехтерева и В. Н. Басова: почему они начали работать вместе и почему прекратилась их совместная деятельность в журнале? Как это связано с закрытием журнала? Мы намерены продолжить поиски ответов на поставленные и многие другие вопросы.

Литература

- Антипова Е. В.* Умственный уровень дошкольников (Исследование по методу Бине – Симона) // Педологический журнал. 1924. № 2. С. 34–46.
- В. Б.* Тесты и англо-американская тестовая литература // Педологический журнал. 1923. № 1. С. 36–43.
- Веселовская К. П.* Задачи педологии на первом Всероссийском съезде по психоневрологии // Педологический журнал. 1923а. № 1. С. 54–63.
- Кольцова В. А., Журавлёв А. Л., Олейник Ю. Н.* Изучение отечественной и мировой психологической мысли: результаты и перспективы исследований // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 7–15.
- Веселовская К. П.* Методы психофизиологического исследования дошкольного детства // Педологический журнал. 1923б. № 1. С. 26–35.
- Левин Ю. Л.* Амбулаторное обследование личности ребенка // Педологический журнал. 1924. № 2. С. 25–33.
- Рабинович С.* Тесты Клапареда для исследования природных способностей ребенка // Педологический журнал. 1923. № 2. С. 34–39.
- Рубашева В. Л.* Результаты обследования нормальных дошкольников по методам Бине – Симона, проф. А. А. Нечаева и проф. Г. И. Россолимо // Педологический журнал. 1924. № 3. С. 90–94.
- Серебренников А. П.* Всероссийский съезд по педологии, экспериментальной педагогике и психоневрологии (2-й съезд по психоневрологии) // Педологический журнал. 1924. № 1. С. 89–119.
- Сорокина М. Ю., Стояхина Н. Ю.* Всеволод Басов (1892–1937 (?)) – новое имя в истории российской психологии и педологии // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 частях. Ч. 1 / Под ред. В. С. Белгородского, О. В. Кащеева, В. В. Зотова, И. В. Антоненко. М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. С. 248–253.

- Стоюхина Н. Ю.* Психолог И. Н. Дьяков – ученик профессора Г. И. Челпанова: один из многих // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2013. № 5–6. С. 72–96.
- Стоюхина Н. Ю., Мазилев В. А.* Забытый съезд: Первый всероссийский съезд по психоневрологии // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 4. С. 251–260.
- Стоюхина Н. Ю., Мазилев В. А.* Неизвестные съезды: Второй психоневрологический // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1. С. 277–287.
- Стычинский И. Л.* Исследование уровня интеллектуального развития ребенка // Педологический журнал. 1924. № 2. С. 47–53.

Children’s mental abilities research by soviet pedologists (1923–1924)

N. Yu. Stoyukhina

The article deals with an outstanding phenomenon in Soviet pedology of the 1920s – “Pedological journal devoted to the child studies”, published in Orel in 1923–1924. Its chief editor was Vsevolod Nikolaevich Basov, a graduate of Moscow University, Esperantist, who was interested in pedology. Over the two years of its existence, the journal published articles on all areas of pedology, including test studies that reflect the important request of pedologists to study the abilities and giftedness of children and adolescents. An important fact of the two-year existence of the journal was its co-management by V. M. Bekhterev. The authors of the articles wrote about their experience with the Binet – Simon test (this was the most popular method), as well as tests by A. P. Nechaev, G. I. Rossolimo, E. Claparede.

Keywords: history of psychology, pedology, pedological journal, Orel, V. N. Basov, tests.

Интеллект — системообразующий принцип: философское обоснование концептуального единства способностей

В. В. Суворов

Работа посвящена развитию концептуального базиса психологии способностей путем установления связи современного знания о способностях с психологическими идеями философии Гегеля. Выполнена реконструкция понятий интеллекта и способностей в его произведениях. Продемонстрирован продуктивный потенциал принципа системной связи психологических понятий в философии Гегеля для современной психологии. Показано, что психология способностей получила существенную разработку в отечественной психологии. Ряд шагов по включению философских идей Гегеля в психологию сделал С. Л. Рубинштейн. Продемонстрировано, что философский метод, в котором гегелевский «дух»^{*} — дедуктивное начало, действующее также в генезисе способностей и применяемое при формулировании определений способностей — представляет интеллект в качестве системообразующего принципа в отношении единства способностей, а также как атрибут конкретных способностей. Констатируется понимание способностей в трех значениях: индивидуальные, социально-человеческие и философско-антропологические.

Ключевые слова: способности, интеллект, психическая деятельность, системообразующий принцип.

Исследование способностей в отечественной психологии

Современные исследования способностей проводятся в контексте существующих и разрабатываемых психологических теорий и концепций, исходя из практических потребностей применительно к за-

* «Дух» — понятие объективного идеализма, обозначающее в философии Гегеля мировую субстанцию.

задам профессиональной деятельности, образования и воспитания (Психология способностей..., 2005, 2015; и др.). Накоплен значительный объем знаний, представляющих концептуальные обобщения и конкретные данные: описания проявлений, методики тестирования, развития и эффективной реализации способностей (Дружинин, 2007б; и др.). Вместе с тем, как пишет В. Д. Шадриков: «До настоящего времени остается в значительной степени открытым вопрос „Что же такое способность“... – вопрос о соотношении задатков и способностей, взаимосвязи способностей и психических функций, способностей и психических процессов, способностей и деятельности» (Шадриков, 2007, с. 3). В. Н. Дружинин отмечает, что «основная трудность в развитии исследований способностей связана с определением того, что есть способности» (Дружинин, 2007а, с. 3). В отношении способности ощущения А. В. Петровский пишет: «...термин „ощущение“, к примеру, лишен исторической достоверности, вне контекста конкретной теории, смена постулатов которой меняет и его значение» (Петровский, Ярошевский, 1998, с. 50).

В отечественной психологии фундаментальные направления исследования способностей получили развитие в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, В. Н. Дружинина, М. А. Холодной, В. Д. Шадрикова. Имеется ряд определений способностей, например:

«Способности (*англ.* abilities, aptitudes, capabilities) – индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от др., определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности (Б. М. Теплов). С. можно определить и как свойства психологических функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и своеобразии усвоения и реализации той ли иной деятельности (В. Д. Шадриков.)» (Большой психологический словарь, 2009).

Наибольший вклад в развитие знания о способностях в последние годы внес В. Д. Шадриков. Он обобщил, развил и продуктивно применил идеи «психологических функций» Л. С. Выготского, «функциональных систем» П. К. Анохина, признаков и условий развития способностей Б. М. Теплова, связи интеллекта и одаренности С. Л. Рубинштейна. Шадриков предложил модель интеллекта, в которой «развитие интеллекта идет за счет освоения интеллектуальных операций, формирования ментальных навыков и накопления

ментального опыта, включения в интеллектуальную деятельность всего внутреннего мира человека (Шадриков, 2007). Система операций для восприятия, памяти и мышления выделяется им в категорию интеллектуальных операций, при этом отмечается, что «по логике это только один из механизмов способностей, рассматриваемых с деятельностных позиций» (там же, с. 57). В то же время «развитие способностей, как способностей субъекта деятельности, идет прежде всего за счет интеллектуализации основных психических функций... Интеллектуализация способностей проявляется в вовлечении интеллектуальных операций в протекание основных психических функций: восприятие, память, воображение, представление» (там же). Шадриков обозначил встречные процессы: одной стороны, интеллект развивается «за счет освоения интеллектуальных операций», с другой, – развитие способностей происходит посредством интеллектуализации психических функций.

Знаковым для развития понимания способностей является высказывание Рубинштейна: «Способности – это закрепленная в индивидууме система обобщенных психических деятельностей. В отличие от навыков, способности – результаты закрепления не способностей действия, а психических процессов („деятельностей“), посредством которых действия и деятельности регулируются» (Рубинштейн, 1989, с. 135). Заключительная часть приведенного высказывания о способностях как регуляторах действий и деятельности означает философское понимание способностей как не только деятельностных и мыслительных задатков, навыков и их многообразий, но и как психических образований, выполняющих общую функцию регулирования действий и деятельностей. В произведениях С.Л. Рубинштейна, В.Н. Дружинина, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова и других авторов интеллект характеризуется как одна из общих способностей, неотъемлемо участвующих в реализации всех видов специальных способностей. Однако в приведенном высказывании выделен смысл, который становится более значимым, если учесть, что Рубинштейн был также профессиональным философом, изучавшим произведения Канта и Гегеля.

Высказывание Рубинштейна созвучно философским тезисам Канта о том, что интеллект в высшем значении есть «регулятивный принцип разума», и Гегеля – что интеллект есть системообразующий принцип на онтологической, антропологической и духовной ступенях становления духа, где две последние ступени соответствуют индивидуальному психологическому (вторая) и социальному и духовному (третья) содержанию человека.

Способности и интеллект в философии Гегеля*

Психология и философия — науки, имеющие различающиеся методы и предметы исследования. Основная направленность психологии — изучение объективными научными методами человеческого поведения, мышления, чувств и эмоций в их реальном проявлении и значении для практической жизни. Философия в классическом понимании движима стремлением человека проникнуть в смысл бытия, понять и объяснить мир, природу и человеческую сущность. При этом один из ведущих атрибутов метода и структуры научного знания — *системность*, системный метод исследования и системная форма представления знания. Но если в естественнонаучном знании, также в психологии, система — цель, движение к которой направляется от конкретных исследований и полученного знания, то в философии системность есть исходный пункт и критерий состоятельности философского сочинения как учения.

Способности имеют в философии Гегеля значение способностей человека в психологическом понимании. Вместе с тем, способности имеют у Гегеля системный философский контекст, согласно которому они есть атрибуты не именно человека, но «способности души, интеллекта или духа». Ключевым для понимания гегелевской трактовки психологических понятий является то, что речь идет не об исследовании объективными научными методами данности в реальности, а о представлении известного и мыслимого во взаимосвязи и в связи с единым началом — «духом».

Менее общим, чем «дух», но более определяющим в конкретизации *способностей* является ступень (*Stufe*) интеллекта. В произведениях Гегеля понятие интеллекта не занимает центрального или даже выделенного места в структуре изложения, вместе с тем, интеллект пронизывает все ступени «духа», включая способности.

Интеллект — столь же исторически непреходящий, сколь и проблематичный для определения предмет философских и психологических исследований. Возникновение понятия интеллекта в понимании, сходном с современным, связывается с введением «нуса» (*nous*) Анаксагора (V в. до н. э.) как сущности, создающей порядок в природном мире. Гегель дал рациональную трактовку интеллекта в значении Анаксагоровского *нуса* и развил это понятие в терминах «духа» и разума.

Исследования интеллекта в философии можно рассматривать в современной психологии как попытки человека познать и понять

* Термин *Intelligenz* (нем.) в большинстве русскоязычных изданий Гегеля переводится как «интеллект», этот термин применен нами также при цитировании «Философии духа».

природу, мироустройство и собственное психологическое содержание, опираясь на описательно трактуемое знание своего времени и индивидуальную способность мышления. Научное понимание реалистического смысла, естественности и даже необходимости философских обобщений с отнесением человеком своего психологического содержания (включая умственные способности) вовне себя, к природе и внешнему миру дает сформулированный Рубинштейном принцип необходимости опосредования деятельностью и практикой субъективно переживаемого (воспринимаемого и воспроизводимого) содержания для установления объективного психологического значения этого содержания. Рубинштейн пишет: «Пусть я исхожу из самонаблюдения: мне даны мои переживания так, как мои переживания никому другому не могут быть даны... Но... каково объективное психологическое содержание? <...> Чтобы установить это... я вынужден, становясь исследователем собственной психики, прибегнуть принципиально к тем же средствам, которыми пользуется в объективном психологическом исследовании сторонний наблюдатель. <...> к опосредованному познанию моей психики через изучение моей деятельности...через практику. <...> Восприятие... есть восприятие какого-то материала (предмета, текста, нот, чертежа) <...> установить наличие этого объекта ... значит... действительно прочитать этот текст. <...> Воспроизведение предполагает соответствие воспроизведенного образа реальному объекту. Для того чтобы установить наличие этого соответствия... необходимо... объективизировать воспроизведенный образ, выявить его вовне, хотя бы зафиксировать словесно...» (Рубинштейн, 1989, с. 35–36).

Последнее в полной мере относится к тому, что высказал Анаксагор. Понятие нуса существовало раньше Анаксагора, но оно означало интуитивно понимаемые способности человека к лучшему решению практических задач, по сравнению с другими людьми, умению вести диалог, управлению житейскими или государственными делами — и не выделялось в качестве самостоятельного понятия для анализа. Революционное значение Анаксагора состоит: во-первых, в перенесении вовне на природный мир (включая человека) интуитивно понимаемой, не имеющей конкретной дефиниции *способности* мышления (*нуса*), создавая тем самым условия для рефлексивного обмена и деятельностного развития представлений о мышлении (по Рубинштейну); во-вторых, в выдвижении принципа единого начала для всего сущего, включая сферу мышления. Этот принцип имеет с формально-логической позиции значение дедуктивного положения для системного представления конкретного знания, в частности, о способностях. В реальности это означает, что психика — не инстан-

ция, в которой психические способности объединяются, но, напротив, способности есть следствия дифференцированного раскрытия («расщепления») психики в генезисе «духа».

По Гегелю: «Логический принцип Анаксагора состоял в том, что он познал „нус“ как простую абсолютную сущность мира. Простота „нуса“ есть не некое бытие, а всеобщность... Эта всеобщность сама по себе, отдельно, существует в чистом виде лишь как мышление; она существует также и в природе как предметная сущность...» (Гегель, 1993, с. 326). Гегель переходит затем к более реалистической формулировке: интеллект – всеобщее понятие, реализующееся в систему и организованное как универсум, связанный с деятельностью: «Вместе с этим первоначалом появляется определение некоего ума как самой себя определяющей деятельности... При этом мы не должны представлять себе субъективную мысль... как оно существует, в сознании. Здесь же, напротив, подразумевается совершенно объективная мысль, деятельный ум... Род „животное“ есть субстанциальное в собаке; сама она есть животное; законы природы суть сами ее имманентная сущность. Природа не сформирована извне, как люди делают стол; последний также сделан некоторым умом, но умом, внешним этому куску дерева... здесь же подразумевается всеобщее, то, что представляет собою имманентную природу предмета, *вофс*, следовательно, не есть мыслящее существо, строящее мир» (там же, с. 328).

Обобщающие суждения Гегеля: «[Дух] есть развернутая система интеллектуальной организации» (Гегель, 1972, с. 623). На онтологической ступени «интеллект [nous] как в живых организмах, так и в природе является источником... всего порядка». На антропологическом уровне – «интеллект [nous] признается как принцип», «мышление... – высшая ступень развития интеллекта». На ступени абсолютного духа, «сам по себе свободный интеллект... освобождается» в религии, искусстве и философии, практический интеллект формируется в среде социализации (Гегель, 1977).

Способности и интеллект присутствуют в философских текстах Гегеля в полном спектре психологических и лексических значений, также и в переносном смысле. Имеется, однако, именно философское содержание этих понятий, выводящее за рамки психологического, и способное служить средством представления способностей в системной взаимосвязи. С точки зрения философии, ограниченность психологической трактовки способностей состоит в том, что способности определяются как индивидуальные свойства личности. Последнее – естественное и необходимое следствие того, что задачи и цели психологической науки находятся в сфере практической

жизни. В этом смысле в философии под способностью понимается «совокупность антропологических, типологических или индивидуальных особенностей человека, которая позволяет ему (или, наоборот, препятствует) усвоить и практиковать известный способ деятельности» (Ильенков, 1991, с. 377).

Более широкий взгляд на способности, утверждаемый Гегелем, состоит в том, что они – социально-человеческие способности, общественно-человеческий феномен, в рамках которого субъективные способности и способы деятельности представляются как коллективные феномены, претерпевающие развитие в истории. Субъектом способностей определяется не индивидуум в отрыве от общества и истории, а «ансамбль» воздействующих друг на друга индивидов, в котором возникают и прогрессируют наука, техника, искусство и другие универсально-человеческие формы культуры. В такой концепции индивидуум выступает как производное, являясь субъектом способностей настолько, насколько он оказался приобщен к развитию общечеловеческой культуры. В указанном смысле следует «исследовать „способность“ именно в тех, и только в тех ее инвариантных моментах, которые никак не зависят от индивидуальных особенностей лиц, ее усваивающих и ее реализующих... [т. е. исследовать] реальный способ действий человека по его предметному составу» (там же).

Способности в философском значении Гегель рассматривает как «всеобщие способы деятельности духа... – созерцание, представление, припоминание и т. д., вожделения и т. д.... Содержанием, которое поднимается до созерцаний, являются его [духа] ощущения, – равно как его созерцания, превращающиеся в представления, – и непосредственно затем представления, превращающиеся в мысли, и т. д.» (Гегель, 1977, с. 251). Через терминологию философии идеализма выступает определяющий тезис: о способностях говорится, что они не атрибуты именно человека, но «способности души, интеллекта или духа». Гегель критикует эмпирическую психологию своего времени за то, что она «ставит себе целью наблюдение и описание отдельных способностей... и принимает способности, на которые она его разлагает, за данные из представления, не доказывая при этом с помощью выведения особенностей из понятия духа необходимости того, что в духе содержатся как раз эти, а не другие какие-либо способности» (там же, с. 9). Он пишет: «Психологический, или обычный, способ рассмотрения лишь повествует о том, что представляет собой дух, или душа... так что душа предполагается здесь уже как готовый субъект, в котором подобные определения выступают только как его обнаружения и из которых должно быть позна-

но, что она есть — какими способностями и силами она в себе обладает» (там же, с. 39).

Качественное отличие от традиционного психологического понимания способностей проявляется в том, что у Гегеля способности — это «способности, силы, или... представленные таким же способом деятельности» (там же, с. 10), находящиеся в неразрывной связи с развитием интеллекта в контексте становления «духа»: они — «различные формы духа... силы или способности... Истинно философское постижение... состоит как раз в том, что существующая между означенными формами разумная связь постигается в понятии и познается осуществляющееся в этих формах органическое развитие интеллекта» (там же, с. 281). По Гегелю «дух» и интеллект первичны по отношению к способностям, в генезисе «духа» «деятельность [интеллекта]... есть познание, в ходе которого происходит переход одного определения интеллектуальной деятельности (так называемой способности духа) в другое» (там же, с. 262). И далее: «Формальный ход развития интеллекта до познания» имеет, по Гегелю, три ступени: а) созерцание (ощущение, внимание и собственно созерцание); б) представление (воспоминание, силу воображения и память) и в) мышление (рассудок, суждение и разум)» (там же, с. 267).

Далее Гегель говорит о способности: «Множество... форм, которыми пользуется интеллект, — ...впечатления... и т. д. — относится к... стадии развития категорий... Наиболее распространенная форма рефлексии состоит в допущении сил и способностей души, интеллекта или духа» (там же, с. 263). Сам интеллект также обнаруживает себя как способность познания. Тем самым интеллект есть одна из ступеней «духа», развитие которой происходит путем перехода одного определения интеллектуальной деятельности в другое. Способности имеют при этом значение фиксированных определенностей содержания развивающегося интеллекта в соединении с чувствами и волей.

Характеризуя роль задатков, Гегель относит к ним талант и гениальность: «Под природными свойствами понимают совокупность природных задатков в противоположность тому, чем стал человек благодаря своей собственной деятельности. К этим задаткам принадлежат талант и гениальность... Лишь совершенствуясь... упомянутые задатки подтверждают факт своего существования...» (там же, с. 74).

Заключение

Философское рассмотрение психологических понятий содержит, главным образом, материал для размышления и осмысления — в данном случае, *способностей и интеллекта* — как бы вынесенных для мыс-

ленного созерцания в гипотетическую среду мировой субстанции гегелевского «духа». Дедуктивный генезис (становление) «духа» в диалектическом исследовании призван определить место и качественную определенность способностей как «способов действия» или «сил», выражающих способность «духа» и человека, как его олицетворения и выразителя, к самораскрытию и созиданию.

Можно сделать некоторые выводы, имеющие не собственно психологическое значение, но дополняющие и расширяющие традиционный взгляд на психологические понятия.

1. Способности могут пониматься в трех значениях: а) индивидуально-психологические способности конкретных людей; б) способности как исторически формирующийся феномен, субъектом которого индивидуум является настолько, насколько он оказался приобщен к общечеловеческой культуре; в) способности как эволюционно возникающие феномены, имеющие в философском смысле значение сил и видов деятельности, действующих в направлении раскрытия творящего потенциала природы, где человек является высшим звеном и открывает себя в этом значении.
2. Интеллект в философии есть: а) вынесенный вовне для предметного исследования (по С. Л. Рубинштейну) феномен интуитивно понимаемой человеческой мысли (нус природы Анаксагора, понятие «духа» в философской системе Гегеля); б) философский принцип (начало) «дедуктивного» построения и представления природного миропорядка, сферы знания и духовного содержания; в) форма «духа», имеющая значение общей способности и порождающая виды деятельности, «называемые также способностями», в которых интеллект присутствует как системный компонент.
3. В философии Гегеля интеллект представлен как системообразующий принцип: «Интеллект начинает с внешнего мира как со своего условия, а не как со своего принципа; принципом для него является... он сам». «[Дух] есть развернутая система интеллектуальной организации». На онтологической ступени «интеллект [nous] как в живых организмах, так и в природе является источником... всего порядка». На антропологическом уровне — «интеллект [nous] признается как принцип», «мышление... — как высшая ступень развития интеллекта» (там же).

Литература

Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2009.

- Гегель Г. В. Ф.* Работы разных лет. В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1972.
- Гегель Г. В. Ф.* Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа. М.: Мысль 1977.
- Гегель Г. В. Ф.* Лекции по истории философии. Кн. 1. СПб.: Наука, 1993.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007а.
- Дружинин В. Н.* Психология способностей: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007б.
- Ильенков Э. В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
- Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Основы теоретической психологии. М.: Инфра-М, 1998.
- Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, М. А. Холодная. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы Всероссийской научной конференции / Отв. ред. С. С. Белова, А. Л. Журавлёв, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1989.
- Шадриков В. Д.* Ментальное развитие человека. М.: Аспект-Пресс, 2007.

Intelligence as a system-creating principle: philosophical justification of the conceptual unity of abilities

V. V. Suvorov

The work is devoted to the development of the conceptual basis of the psychology of abilities by establishing the connection of modern knowledge about abilities with the psychological ideas of Hegel's philosophy. The reconstruction of the concepts of intelligence and abilities in the works of Hegel is performed. The productive potential of the principle of systematic connection of psychological concepts in Hegel's philosophy for modern psychology is demonstrated. It is shown that the psychology of abilities has received significant development in Russian philosophical-anthropological.

Keywords: abilities, intelligence, mental activity, system-creating principle.

Представления об уме в христианской антропологии

Л. Ф. Шеховцова

В статье дано краткое описание иерархии видов ума в христианской антропологии как познавательных способностей человека. Обосновывается различие духовно-созерцательной и деятельно-рассудочной направленности ума; констатирующей и оценочной функций душевного ума; дается анализ ума духовного. Рассматриваются особенности христианского учения об уме человека – предложение высшей цели и заданных критериев уровня развития «стремления» человека к познанию.

Ключевые слова: инстинктивный ум, рассудок, логический ум, разум, высший ум – нус, «ум Христов».

По древнехристианскому определению, ум есть сила познавать и понимать (Лактанций, 1848, с. 132). Ум в христианском учении о человеке понимается как познавательные и аналитические способности человека, в том числе, это и способность человека к самопознанию.

В христианской антропологии выделяются следующие виды ума: 1) инстинктивный ум; 2) рассудок, логический ум; 3) разум; 4) высший – благодатный ум – «ум Христов».

Первый вид ума – инстинктивный, «он занят исключительно удовлетворением потребностей» (Пестов, 1994, с. 153). Данный вид ума проявляется в способности организма чувствовать и воспринимать материальный мир, благодаря этому чувственному восприятию, работе мозга и нервной системы человеческий организм (у святых отцов используется слово «тело») способен вести инстинктивную форму деятельности. Ум включен в земную чувственную реальность. Мысль, чтобы открыться в стране вещества, должна воплощаться в звуки и знаки.

Проявления инстинктивного ума можно видеть в автоматической регуляции исполнением телесных функций. Человек, достигая

высоких степеней развития, видит яснее и учится подчинять свои низшие начала высшим.

Второй вид ума — рассудок (это ум логики и науки). Рассудком называют способность, обращенную на познание видимого, сотворенного, конечного.

По мнению святых отцов, познание природы внешнего мира является низшей ступенью познания человека. И это познание природы, по их мнению, не является самоцелью (ум, занятый устройством земных дел, «адаптацией», не оценивается высоко). При познании явлений природы человек должен увидеть за ними Премудрость Божью, устроившую мир по законам гармонии, красоты и целесообразности, а за всем этим — Творца.

Рассудок — это сила души, которая познает внешний мир, выносит суждения о том, *что* человек видит, слышит, чувствует и решает, как ему поступать в той или иной деятельности. Развитие и пользование умом логики и науки является уделом сравнительно узкого круга людей.

Способность, обращенная на познание видимого, физическое, конечного — рассудок — доставляет сведения о всем являемом и существующем вне нас и в нас так, как все существует и является в пространственно-временных отношениях. Весь этот материал или все собранные таким образом сведения, еще как бы «не окачествованные», рассудок должен превратить в ясные понятия и построить из них знание посредством мышления.

Преп. Максим Исповедник писал: «Чувство — то, что пересылает уму представление о видимом бытии для постижения находящихся в этом бытии логосов, т. е. чувство является средством перехода ума к бытию умопостигаемому» (Максим Исповедник, 1993).

Образ деятельности рассудка состоит в приемах, какие он употребляет в приобретении подручных ему познаний, а именно рассудок составляет понятия, суждения и умозаключения, или, иначе, делает обобщения, определяет и развивает мысль. Значительным содержанием рассудочных познаний есть материальная сторона действительности. Основой для рассудка в том и другом случае должны быть наблюдение и опыт, а орудием — обобщение и осмысление.

Содержание ума выражается в мыслях, побуждениях, убеждениях и мировоззрении. Мысли бывают очень разные и далеко не все из них питают душу и приносят ей пользу.

Св. Исаак Сирийский раскрывает три предмета для созерцания ума и неполную его способность в нынешнем его состоянии ко всем созерцаниям, к которым он предназначен (Исаак Сирийский, 1993).

1. Низшее созерцание, естественное – это созерцание Божественных тайн, сокровенных в вещах и их причинах, то есть познание порядка внешней реальности. «Созерцание есть видение ума, приводимого в изумление домостроительством Божиим во всяком роде...» (Исаак Сирин, 1993, с. 263).
2. Созерцание естеств сотворенных, разумных и духовных. Души, пока осквернены, не могут видеть друг друга, а если очистятся, то видят оком не телесным, а духовным, естественным, то есть разумно-прозорливым. Второй предмет созерцания – познание людьми друг друга, которое может достигать разной глубины.
3. Ум человека стремится к созерцанию Бога, что возможно не по естеству, а по благодати Божьей – это сверхъестественное знание.

Практический ум, направленный на адаптацию к этому миру, устройство земных дел противоположен по своей направленности духовному познанию истины.

Прот. Василий Зеньковский обобщил и очень точно сформулировал критичное отношение святых отцов к дискурсивному, логическому рассудку: «Рационализм, несущий выгоды в смысле стройности в познании, в то же время является ограничением силы постижения... Рационализм и ограниченность нашего ума, неспособного подняться до высших истин, которые не поддаются упрощенной рационализации – это остановка духа на упрощенных формулировках мышления... Очевидность законов логики, доверие к ним зависят от общемировоззренческого горизонта: они могут быть основой для науки и богословия и могут быть для других „странной очевидностью“, дискуссией, альтернативой...» (Зеньковский, 1992, с. 203).

Итак, рассудок – рациональный ум, функционирующий по правилам логики (так называемое теоретическое вербально-понятийное мышление в психологии), по учению святых отцов, есть иерархически низкий уровень познавательной сферы.

Третий вид ума – разум, который является главным, наиболее ценным даром человечеству. Разум есть движение мысли, имеющее силу различать и объяснять то, что подлежит изучению.

Святые отцы в совершенстве умели наблюдать за своими мыслями, их возникновением и движением – отслеживанием помыслов, возникновением и движением переживаний, их нюансов, чувств; умели распознать скрытую мотивацию и то, что на психологическом языке называется психологической защитой, могли видеть в себе и других причины, движущие силы нравственного или безнравственного поведения.

Святые отцы разум прежде всего связывали со способностью человеческого духа руководить главным образом нравственной жизнью человека, или с познанием Бога. Разум человека неразрывно связан со свободой.

Святой Антоний Великий говорит о тех людях, которые могут различать добро от зла, что они умны (Антоний Великий, 1903). Эмоциональное оценивание сторон (элементов) действительности — это иной процесс, по сравнению с их рациональным осмыслением. Подобный подход к пониманию интеллекта в психологии выражен у Л. Терстоуна и Л. С. Выготского и оказывается близким к представлениям об уме как разуме в христианской антропологии, когда умственная деятельность окрашивается эмоционально-ценностным контекстом нравственного выбора. В этом случае следует говорить о влиянии личности на интеллектуальную деятельность, о потребностно-мотивационной и смысловой сферах личности как регуляторе познавательной деятельности. Личностные качества, с одной стороны определяют активность интеллекта, с другой, — личность тоже зависит от общего развития интеллекта.

Необходимость сочетать в единстве познание факта и нормы для данного бытия есть следствие неотрывности друг от друга путей познания со стороны ума (констатирующей функции) и сердца (оценивающей функции). Именно такое диалектическое единство двух познавательных сил — констатирующей и оценивающей — являлось определением интеллекта в философии, по мнению Василия Зеньковского (Зеньковский, 1992). Гармония познания заключалась в единстве логического и эстетического компонентов.

О потере целостности ума рассуждает современный философ В. И. Катасонов: «...поврежденность разума проявляется прежде всего в разделении констатирующей способности от оценивающей (ума от сердца). Единая душевная способность разумения распадается на отдельные трудно согласуемые составляющие: логическую, нравственную, эстетическую. Особенно труден для разума, по учению святых отцов, логический синтез в сфере нравственной и эстетической. Разум схватывает здесь целое, но ему очень трудно связать это целое с частями. И, наоборот, логический разум погружен в дискурсивность, он может удостовериться в верности отдельных умозаключений, но ему трудно, а чаще всего и невозможно, судить разом о больших логических комплексах, сложных системах, больших (а тем более бесконечных) множествах» (Катасонов, 1999, с. 43).

Преподобный Иоанн Дамаскин пишет, что разумному существу принадлежат две способности — созерцательная и деятельная. Созерцательная способность постигает природу сущего, деятельная же

обдумывает поступки и определяет для них правильную меру. Созерцательную способность называют умом, деятельную же – разумом, созерцательную способность называют также мудростью, деятельную же – благоразумием (Иоанн Дамаскин, 1992).

Итак, разум есть ведение духовное, и, следовательно, он дан Богом для познания мира духовного. Разум может созерцать мир духовный и получать знания от Духа, в чем можно постоянно убеждаться, читая Писание и святых отцов.

Ум инстинктивный и рассудок (логический ум), можно полагать *умом душевным*. В христианской антропологии есть понятие и *духовного ума*, таким образом, в ней выделяются виды ума, которых нет в современной науке. Как понять, чем духовный ум отличается от душевного?

Осмысление и классификация психических образов – что, собственно, и есть процесс мышления от самых простейших его видов – наглядно-действенного до сложнейших – абстрактно-понятийного – это всё еще душевный уровень, по представлениям святых отцов (хотя абстрактно-понятийное мышление и считается в психологии высшим проявлением интеллекта). Душевная работа может завершиться Богопознанием – проявлением ума на духовном уровне. На этом уровне, чтобы видеть нездешнее, обонять нездешнюю красоту, не нужны ни глаза, ни обоняние, так как духовное воспринимается целостно *умочувством*.

Итак, разум, по сравнению с рассудком, иерархически более высокий уровень познавательной сферы – это осмысление человеческих отношений, нравственности, поступков, совершаемых собой и другими, нахождение смысла бытия и своего места в мире, что оказывается более сложной задачей, чем познание и понимание законов природы.

«Ум-нус», или *Ум Христов*, – *четвертый вид ума*, относится к высшей духовной части человека. Ум, обращенный к созерцанию духовного мира и Бога, именуется «ум-нус (как дух)», ибо в этом случае его деятельность прямо соответствует божественному замыслу о нем, через эту деятельность человек обретает божественные откровения и определенное познание сущностей физического мира, что есть истинная мудрость.

Ум Христов, просвещенный Святым Духом (1 Кор. II: 12, 13, 16), – это ум, который имеется в человеке лишь при сопребывании в нем Святого Духа Божия и развивается в душе по мере Его постижения (Пестов, 1994). Погружаясь в Божественный свет, ум просветляется и делается светом и называется умом Христовым, – рассуждает преп. Симеон Новый Богослов в своих творениях (Симеон Новый Бого-

слов, 1890). Преподобный Максим Исповедник называет его умом Христовым, который рождается как сила, делающая ясным наш ум и дающая ему направление постоянно мыслить о Господе (Максим Исповедник, 1993).

Что же это значит – иметь ум Христов? Это значит думать и поступать так, как это делал Иисус, значит принимать решения о том, как нам нужно жить, исходя из христианских заповедей, и действовать сообразно им; это значит все силы нашего ума направлять на то, чтобы узнать, как на деле нам приобрести ум Христов.

Человек, когда достигнет, наконец, исполнения возраста Христова (Еф. IV: 13), и истинно постигнет ум Христов, тогда приходит в доброе состояние смирения. А когда не знает – имеет ли что-либо доброе в себе, и почитает себя рабом ничтожным, грешным, тогда возникает состояние смиренномудрия. Восхождение к созерцанию происходит через деяние и чем больше умножается наша праведность, тем больше возрастает духовное возмужание, и наконец, ум, достигший совершенства, весь присоединяется к Богу, и сам начинает сиять отраженным Божественным светом (Добротолюбие..., 2003). Когда человек пребывает в данном состоянии (собранности) ума и простирается к Богу, сильным самопринуждением вытесняя быстротечность своих мыслей, он мысленно приближается к Богу, встречает неизреченное, вкушает будущего века, повествует добротолюбие (Добротолюбие..., 2003).

Православная святоотеческая традиция аскетической жизни основывается на сведении (погружении) ума в сердечную область. Святоотеческая концепция, отвергая исключительно практическое назначение ума, содержит ключевое понятие – обожение – изменение ума человека под влиянием освящающей благодати Божьей.

Ум, когда ничто не мешает его созерцанию, в чистом свете способен видеть Бога, и именно это – главная цель земного существования человека. «Ум-нус» – иерархически высший уровень познавательной способности человека. Особенностью святоотеческого учения об уме человека является то, что в нем предложены высшие цели и заданы критерии уровня развития «стремления» человека к познанию. Стремление «знать» успокаивается светом истины – внутренним свидетельством о Боге.

В современной психологии не только не разработаны критерии высшего уровня развития интеллекта, но этот вопрос поднимается только в отдельных работах (Галкина, Журавлёв, 2018; и др.). Развитие ума полагается его движение от наглядно-действенного уровня до отвлеченного теоретического (о современных представлениях см.: Современные исследования интеллекта..., 2015; и др.).

Понимание М. А. Холодной интеллекта как «формы организации ментального опыта» (Холодная, 2019), вероятно, не исключает и понимание его как формы организации, в том числе и вневещного, мистического опыта (коль таковой имеется). Св. Исаак Сирин говорил о познании Бога тоже как об опыте: на вопрос «Что такое видение?» – он отвечал: «Ощущение бессмертной жизни» (Исаак Сирин, 1993, с. 303).

Преображение ума в аскетической практике, восстановление целостности ума и сердца дает человеку новый ментальный опыт – познание Невидимой Реальности. Преображенный интеллект позволяет человеку увидеть мир в его целостности видимого и Невидимого (Божественного) – таким, каков он есть в действительности. Человеческий ум, посредством очищения и развития, стремится к своему главному назначению – способности видения Бога – обожению. Такое состояние ума называется *сверхестественным*.

Вывод

Итак, кратко обобщая сказанное, можно заключить, что в христианском учении о человеке – христианской антропологии – широко распространено четкое различие духовно-созерцательной и интеллектуально-рассудочной способности человека, что выразилось в употреблении слов «ум Христов», «разум» и «рассудок».

Психологический термин «интеллект» – это разум, рассудок, описанный в христианской антропологии. Это не просто способность к книжному обучению, не умение решать тесты и сдавать экзамены; разум означает гораздо более широкую и глубокую способность к познанию окружающего мира – к пониманию сути вещей, готовности принимать жизненно полагающие решения. Ум-нус (как дух) – это созерцательный «орган», предназначенный для созерцания и познания Бога и сверхчувственного мира, для Богообщения.

Литература

Антоний Великий. Творения. Т. I–II. СПб., 1903.

Галкина Т. В., Журавлёв А. Л. Проблема типов психологического знания в трудах Я. А. Пономарёва // Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 246–274.

Добротолюбие в русском переводе святителя Феофана, затворника Вышенского. Т. 3. М.: Паломник, 2003.

- Зеньковский В. В.* Основы христианской философии. М.: Изд-во Свято-Владим. братства, 1992.
- Иоанн Дамаскин.* Точное изложение православной веры. М.—Ростов-на-Дону: Приазовский край, 1992.
- Исаак Сирин.* Слова подвижнические. М.: Православное издательство, 1993.
- Катасонов В. И.* Концепция целостного разума в русской философии. М.: Православие, 1999.
- Лактанций.* Творения. В 2 ч. Ч. 1. СПб.: Кораблев и Сиряков, 1848.
- Максим Исповедник.* Творения. В 2 т. Т. 1–2. М.: Мартис, 1993.
- Пестов Н. Е.* Современная практика православного благочестия. В 2 т. Т. 2. СПб.: Сатисъ, 1994.
- Симеон Новый Богослов.* Творения. В 2 т. Т. 2. М.: Типо-литография И. Ефимова, 1890.
- Современные исследования интеллекта и творчества / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. 3-е изд., допол. и перераб. М.: Юрайт, 2019.

Ideas about the mind in Christian anthropology

L. F. Shekhovtsova

The article gives a brief description of the hierarchy of types of mind in Christian anthropology as human cognitive abilities; the distinction between spiritual-contemplative and activity-rational orientation of the mind; stating and evaluating functions, the soul mind and the spiritual. The author states the peculiarity of the Christian teaching about the human mind – the proposal of the highest goal and set criteria for the level of development of the “desire” of a person to knowledge.

Keywords: instinctive mind, reason, logical mind, reason, higher mind – Nus, “mind of Christ”.

Раздел 3

СПОСОБНОСТИ И МЕНТАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ЧЕЛОВЕКА: ПРОЯВЛЕНИЯ, ВИДЫ, МЕХАНИЗМЫ

Влияние эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на коммуникативные свойства личности

И. Н. Андреева

В современной психологии совместное влияние эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на коммуникативные свойства личности не изучено, что и обусловило актуальность исследования. Цель исследования – определить характер влияния эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на коммуникативные свойства личности (согласно Р. Кеттеллу) у студентов. В качестве метода обработки данных использовался многофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). На достоверном уровне обнаружены следующие эффекты взаимодействия эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности по отношению к коммуникативным свойствам личности. На фактор А выявлено совместное влияние: 1) у юношей и девушек – инструментального эмоционального интеллекта и рефлексивной эмоциональной креативности; у девушек – индивидуально-личностного эмоционального интеллекта и инструментальной эмоциональной креативности. Кроме этого, у юношей обнаружен эффект взаимодействия инструментального эмоционального интеллекта и рефлексивной эмоциональной креативности по отношению к фактору Q2 (самостоятельность). Совместного влияния эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности по отношению к факторам Н (смелость в социальных контактах), Е (доминантность), L (подозрительность) на достоверном уровне не обнаружено.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная креативность, инструментальный и индивидуально-личностный эмоциональный интеллект, инструментальная и рефлексивная эмоциональная креативность, общительность, самостоятельность.

Одной из основных тенденций изменений в сфере образования является распространение компетентностного подхода, одним из аспектов которого является направленность на развитие коммуникативной компетентности. Понятие «коммуникативная компетентность» в отечественной психологии было впервые использовано А. А. Бодалевым и определялось как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) (Бодалев, 1996). В более современных определениях коммуникативной компетентности внимание акцентируется на ситуативной адаптивности и свободном владении вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения; на адекватности коммуникативных способностей, коммуникативных умений и коммуникативных знаний коммуникативным задачам и достаточности первых для их решения; на способности личности ориентироваться в различных ситуациях общения и эффективно взаимодействовать с окружающими. При всем различии подходов к коммуникативной компетентности среди ученых существует согласие в отношении того, что данный вид компетентности способствует эффективному общению и обеспечивает успешность любой совместной деятельности за счет согласованного взаимодействия участников.

Чаще всего коммуникативная компетентность рассматривается как характеристика личности, которая определяется через качества, способствующие оптимальному протеканию процесса общения (Петровская, 1998). Коммуникативные свойства личности — это устойчивые характеристики особенностей поведения человека в сфере общения, значимые для его социального окружения (Абакирова, 2000). Согласно Р. Кеттеллу, к данной группе качеств личности относятся факторы А (общительность), Н (смелость в социальных контактах), Е (доминантность), L (подозрительность), Q2 (самостоятельность).

В современной психологии большое внимание уделяется исследованию источников и факторов коммуникативной компетентности в целом и составляющих ее качеств. Так, в качестве одного из факторов общительности может рассматриваться эмоциональный интеллект (Андреева, 2017). В рамках модели способностей эмоциональный интеллект (ЭИ) понимается как совокупность интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации, однако, по нашему мнению, в его структуру входит также и самоэффективность индивида в области понимания своих и чужих эмоций и управления ими. В соответствии с этим предлагается выделить две составляющих эмоционального интеллекта: 1) инструментальный эмоциональный интеллект — сочетание интеллектуальных способностей

и компетенций к пониманию эмоций и управлению ими; 2) индивидуально-личностный (рефлексивный) эмоциональный интеллект – личностное свойство, осознаваемая самоэффективность, рефлексивный образ интеллектуальности индивида в сфере эмоций (там же).

Если интеллект, по мнению В. Н. Дружинина, отвечает за применение информации в реальной практике и за адаптацию к окружающему миру, то креативность – за преобразование имеющейся у человека информации и за порождение новых моделей мира (Дружинин, 1999). Возникновение новых «образцов» эмоций становится возможным благодаря эмоциональной креативности (ЭК). Данное понятие введено в научный оборот Дж. Эвериллом в рамках социально-конструктивистской теории эмоций. Центральное понятие данной теории – эмоциональные синдромы, то есть эмоции, сами по себе являющиеся продуктами творческой активности. Эмоциональная креативность представляет собой развитие эмоциональных синдромов как новых (отличных от нормативных), эффективных (имеющих определенную индивидуальную или групповую ценность) и аутентичных (отражающих индивидуальность творца) (Андреева, 2011). По аналогии с характеристикой эмоционального интеллекта как способности и как личностного свойства предлагается выделить две составляющих эмоциональной креативности: инструментальная эмоциональная креативность (способность) и рефлексивная эмоциональная креативность (личностное свойство, которое является продуктом рефлексии индивидом его уровня креативности в области эмоций).

Поскольку, согласно О. П. Санниковой, позитивная эмоциональность взаимосвязана с высокой активностью общительности (Санникова, 1982), а эмоциональные характеристики встречаются в описании коммуникативных факторов, по Кеттеллу (например, в описании фактора А: мягкосердечный, с яркими, «трепещущими» эмоциями) (Мельников, Ямпольский, 1985), то есть косвенные основания предположить наличие влияния эмоциональной креативности на коммуникативные свойства личности.

В современной психологии совместное влияние эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на коммуникативные свойства личности еще не изучалось, что и обусловило актуальность данного исследования.

Цель исследования – определить характер совместного влияния эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на коммуникативные свойства личности (согласно Кеттеллу) у студентов с учетом половых различий.

Реализация эмпирических методов (тестов и опроса) осуществлялась на основе применения батареи методик в следующем составе: 1) для диагностики эмоционального интеллекта – тест MSCEIT v. 2.0 Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо (адаптация И. Н. Андреевой) (Андреева, 2012) и опросник ЭмИн Д. В. Люсина (Люсин, 2006); 2) для измерения эмоциональной креативности – тест Д. В. Ушакова – О. И. Ивановой (Валуева, Ушаков, 2010) и опросник эмоциональной креативности Дж. Эверилла (ЕСI) (адаптация И. Н. Андреевой) (Андреева, 2011); 3) 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С) (адаптация А. Н. Капустиной, Л. В. Мургулец и Н. В. Чумаковой) (Лучшие психологические тесты, 2010). Метод обработки данных: многофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) – апостериорный критерий Дункана. Исходя из цели исследования анализу подвергались только эффекты взаимодействия и не принимались в расчет главные эффекты. Испытуемые – студенты психологических, педагогических и технических специальностей в возрасте 19–24 года (N = 794).

На первом и последующих этапах исследования с целью оценки совместного влияния эмоциональной креативности и эмоционального интеллекта на диагностические показатели личностных свойств, по Кеттеллу, был проведен многофакторный дисперсионный анализ (с использованием апостериорного критерия Дункана). В качестве независимых переменных выступали составляющие эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности, в качестве зависимых переменных – личностные свойства.

Результаты

У юношей и девушек обнаружены эффекты взаимодействия инструментального ЭИ и рефлексивной ЭК по отношению к фактору А (соответственно, $F(4; 308) = 3,33$, $p = 0,011$ и $F(4; 469) = 3,26$, $p = 0,012$) (таблицы 1–2).

В таблице 1 представлено, что фактор А преобладает у юношей с высоким уровнем ЭК и низким уровнем ЭИ ($M = 9,50$) по отношению ко всем группам респондентов, кроме индивидов с высоким уровнем ЭИ и ЭК ($M = 7,90$); более выражен у юношей с высоким уровнем ЭИ и ЭК ($M = 7,90$), чем у респондентов с низким уровнем ЭК и высоким уровнем ЭИ ($M = 5,62$).

Из таблицы 2 видно, что у девушек с низким (высоким) уровнем ЭК и высоким (низким) уровнем ЭИ фактор А менее выражен (соответственно, $M = 6,30$ и $M = 6,45$), чем у респонденток со средним уровнем ЭК и высоким уровнем ЭИ ($M = 8,09$), с низким уровнем ЭК

Таблица 1

Показатели фактора А у юношей с различными уровнями инструментального эмоционального интеллекта и рефлексивной эмоциональной креативности

Уровень эмоциональной креативности	Уровень эмоционального интеллекта		<i>p</i>								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
Средний	Низкий	1		0,23	0,26	0,27	0,32	0,58	0,00	0,30	0,13
Средний	Средний	2	0,23		0,92	0,88	0,78	0,09	0,05	0,76	0,69
Средний	Высокий	3	0,26	0,92		0,95	0,84	0,11	0,05	0,83	0,64
Низкий	Низкий	4	0,27	0,88	0,95		0,88	0,11	0,05	0,86	0,61
Низкий	Средний	5	0,32	0,78	0,84	0,88		0,14	0,04	0,98	0,53
Низкий	Высокий	6	0,58	0,09	0,11	0,11	0,14		0,00	0,13	0,04
Высокий	Низкий	7	0,00	0,05	0,05	0,05	0,04	0,00		0,04	0,10
Высокий	Средний	8	0,30	0,76	0,83	0,86	0,98	0,13	0,04		0,52
Высокий	Высокий	9	0,13	0,69	0,64	0,61	0,53	0,04	0,10	0,52	
М			6,16	7,51	7,41	7,36	7,21	5,62	9,50	7,18	7,90

Таблица 2

Показатели фактора А у девушек с различными уровнями инструментального эмоционального интеллекта и рефлексивной эмоциональной креативности

Уровень эмоциональной креативности	Уровень эмоционального интеллекта		<i>p</i>								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
Средний	Низкий	1		0,68	0,26	0,15	0,78	0,17	0,24	0,27	0,26
Средний	Средний	2	0,68		0,43	0,27	0,52	0,09	0,13	0,44	0,44
Средний	Высокий	3	0,26	0,43		0,70	0,18	0,02	0,03	0,95	0,98
Низкий	Низкий	4	0,15	0,27	0,70		0,10	0,01	0,01	0,67	0,7
Низкий	Средний	5	0,78	0,52	0,18	0,10		0,25	0,32	0,19	0,18
Низкий	Высокий	6	0,17	0,09	0,02	0,01	0,25		0,81	0,02	0,02
Высокий	Низкий	7	0,24	0,13	0,03	0,01	0,32	0,81		0,03	0,03
Высокий	Средний	8	0,27	0,44	0,95	0,67	0,19	0,02	0,03		0,94
Высокий	Высокий	9	0,26	0,44	0,98	0,70	0,18	0,02	0,03	0,94	
М			7,28	7,55	8,09	8,36	7,10	6,3	6,45	8,05	8,11

и ЭИ ($M=8,36$), с высоким уровнем ЭК и высоким (средним) уровнем ЭИ (соответственно, $M=8,11$ и $M=8,05$).

Кроме того, у девушек обнаружен эффект взаимодействия индивидуально-личностного ЭИ и инструментальной ЭК по отношению к фактору А: $F(4; 459) = 2,91$; $p = 0,021$ (таблица 3).

В таблице 3 показано, что фактор А менее всего выражен у девушек с высоким уровнем индивидуально-личностного ЭИ и низким уровнем инструментальной ЭК ($M=5,33$) по отношению ко всем изучаемым группам, кроме индивидов с низким уровнем ЭИ и ЭК ($M=6,00$); менее выражен у респонденток с низким уровнем ЭИ и ЭК ($M=6,00$), по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем ЭИ и средним уровнем ЭК ($M=8,13$), а также с низким уровнем ЭИ и высоким уровнем ЭК ($M=8,46$).

У юношей обнаружен эффект взаимодействия инструментального ЭИ и рефлексивной ЭК по отношению к фактору Q2: $F(4; 308) = 2,96$; $p = 0,020$ (таблица 4).

В таблице 4 представлено, что преобладание фактора Q2 выявлено у юношей с низким уровнем ЭК и высоким уровнем ЭИ ($M=7,08$), по сравнению с индивидами с высоким уровнем ЭК и низким уровнем ЭИ ($M=4,50$).

Анализируя результаты исследования, можно заметить, что в выборке юношей средние значения фактора А значительно различаются у респондентов с высоким/низким уровнем инструментального эмоционального интеллекта в зависимости от их уровня эмоциональной креативности. Вне зависимости от объективной оценки эмоционального интеллекта общительность более выражена при наличии высокоразвитой рефлексивной эмоциональной креативности, то есть осознания своих творческих возможностей в отношении эмоциональной экспрессии.

У девушек наиболее высокие оценки общительности обнаруживаются в случае комбинации противоположных по выраженности значений переменных: низкий/высокий уровень инструментального ЭИ + высокий/низкий уровень рефлексивной эмоциональной креативности. Можно предположить, что мнимое либо реальное недоразвитие одной способности компенсируется у студенток развитием другой: общительные девушки либо на самом деле хорошо понимают эмоции и эффективно управляют ими, но не рассматривают себя как креативных в области эмоций либо, напротив, не являясь «умными» в эмоциональном отношении, считают себя способными переживать и выражать эмоции ярко, непосредственно и нестандартно.

В отношении комбинации индивидуально-личностного ЭИ с инструментальной эмоциональной креативностью у девушек можно

Таблица 3

Показатели фактора А у девушек с различными уровнями индивидуально-личностного эмоционального интеллекта и инструментальной эмоциональной креативности

Уровень эмоциональной креативности	Уровень эмоционального интеллекта		<i>p</i>								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
Средний	Высокий	1		0,38	0,042	0,92	0,552	0,76	0,231	1,00	0,18
Средний	Средний	2	0,38		0,00	0,42	0,73	0,52	0,71	0,39	0,03
Средний	Низкий	3	0,04	0,00		0,04	0,01	0,02	0,00	0,04	0,44
Низкий	Высокий	4	0,92	0,42	0,04		0,60	0,82	0,26	0,92	0,16
Низкий	Средний	5	0,55	0,73	0,01	0,60		0,74	0,50	0,56	0,07
Низкий	Низкий	6	0,76	0,52	0,02	0,82	0,74		0,34	0,77	0,12
Высокий	Высокий	7	0,23	0,71	0,00	0,26	0,50	0,34		0,24	0,01
Высокий	Средний	8	1,00	0,39	0,04	0,92	0,56	0,77	0,24		0,15
Высокий	Низкий	9	0,18	0,03	0,44	0,16	0,07	0,12	0,01	0,15	
М			7,25	8,13	5,33	7,34	7,83	7,54	8,46	7,25	6,00

Таблица 4

Показатели фактора Q2 у юношей с различными уровнями инструментального эмоционального интеллекта и рефлексивной эмоциональной креативности

Уровень эмоциональной креативности	Уровень эмоционального интеллекта		<i>p</i>								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
Средний	Низкий	1		0,18	0,36	0,18	0,37	0,57	0,05	0,38	0,36
Средний	Средний	2	0,18		0,61	0,99	0,62	0,07	0,49	0,55	0,62
Средний	Высокий	3	0,36	0,61		0,60	0,95	0,16	0,27	0,92	0,97
Низкий	Низкий	4	0,18	0,99	0,60		0,60	0,07	0,51	0,55	0,61
Низкий	Средний	5	0,37	0,62	0,95	0,60		0,17	0,27	0,89	0,98
Низкий	Высокий	6	0,57	0,07	0,16	0,07	0,17		0,01	0,18	0,16
Высокий	Низкий	7	0,05	0,49	0,27	0,51	0,27	0,01		0,24	0,28
Высокий	Средний	8	0,38	0,55	0,92	0,55	0,89	0,18	0,24		0,9
Высокий	Высокий	9	0,36	0,62	0,97	0,61	0,98	0,16	0,28	0,90	
М			6,56	5,13	5,67	5,14	5,62	7,08	4,50	5,76	5,64

утверждать, что именно реальная «творческость» в области эмоций обеспечивает респонденткам высокий уровень общительности. Девушки с низким уровнем эмоциональной креативности даже при наличии развитого эмоционального интеллекта характеризуются более низкими показателями общительности, то есть меньшей живостью эмоций, «вялостью аффекта» (Мельников, Ямпольский, 1985), большей холодностью, формальностью в контактах.

Выявленное у юношей совместное влияние эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности на фактор Q2 позволяет охарактеризовать молодых людей с низким уровнем ЭК и высоким уровнем ЭИ как «мыслящих интровертов» (там же) — более независимых, самостоятельных, самодостаточных, чем респонденты с высоким уровнем ЭК и низким уровнем ЭИ. Полученные результаты в определенной мере согласуются с данными наших более ранних исследований, согласно которым высокоразвитому ЭИ соответствуют высокие показатели фактора Q2 (Андреева, 2017).

Следует обратить внимание на комбинации независимых переменных, обеспечивающих эффект взаимодействия: во всех случаях рефлексивная оценка одной группы способностей сочетается с активной оценкой другой и в определенной мере компенсирует ее.

Заключение

Таким образом, на достоверном уровне обнаружены следующие эффекты взаимодействия эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности по отношению к коммуникативным свойствам личности. На фактор А выявлено совместное влияние: у юношей и девушек — инструментального эмоционального интеллекта и рефлексивной эмоциональной креативности, у девушек — индивидуально-личностного эмоционального интеллекта и инструментальной эмоциональной креативности. Кроме этого, у юношей обнаружен эффект взаимодействия инструментального ЭИ и рефлексивной эмоциональной креативности по отношению к фактору Q2 (самостоятельность).

Совместного влияния эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности по отношению к факторам Н (смелость в социальных контактах), Е (доминантность), L (подозрительность) на достоверном уровне не обнаружено.

Литература

Абакирова Т. П. Социально-психологические факторы формирования коммуникативных свойств личности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2000.

- Андреева И. Н.* Адаптация опросника эмоциональной креативности (ЕС1) // Психологический журнал. 2011. № 1–2. С. 75–81.
- Андреева И. Н.* Адаптация теста эмоционального интеллекта MSCEIT v. 2.0 на белорусской выборке // Психологический журнал. 2012. № 1–2. С. 66–80.
- Андреева И. Н.* Структура и типология эмоционального интеллекта: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01. Минск, 2017.
- Бодалев А. А.* Психологическое общение. М., Воронеж, 1996.
- Валуева Е. А., Ушаков Д. В.* Эмпирическая верификация модели соотношения предметных и эмоциональных способностей // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 2. С. 103–114.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.
- Лучшие психологические тесты: диагностика интеллекта, личностные опросники, шкала для самотестирования, тесты для отбора кадров / Сост. М. В. Оленникова. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2010.
- Люсин Д. В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
- Мельников В. М., Ямпольский Л. Т.* Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 1985.
- Петровская Л. А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1998.
- Санникова, О. П.* Соотношение устойчивых индивидуально-типических особенностей эмоциональности и общительности. Автореф. дис. ... канд психол. наук. М, 1982.

Influence of emotional intelligence and emotional creativity on the communicative traits of the personality

I. N. Andreyeva

In modern psychology, the combined influence of emotional intellect and emotional creativity on the communicative properties of a person has not been studied, which determined the relevance of the study. The purpose of the study is to determine the nature of the influence of emotional intelligence and emotional creativity on the communicative personality traits (according to R. Kettell) in students. Multivariate analysis of variance (ANOVA) was used as a data processing method. At a reliable level, the following effects of the interaction of emotional intelligence and emotional creativity in relation to the communicative properties of a person have been discovered. Factor A revealed a joint influence: 1) in boys and girls – instrumental emotional intelligence and reflective emotional creativity, in girls – individual-person-

al emotional intelligence and instrumental emotional creativity. In addition, the effect of the interaction of instrumental EI and reflective emotional creativity in relation to the Q2 factor was found in young men. The combined influence of emotional intelligence and emotional creativity with respect to factors H, E, L at a reliable level was not found.

Keywords: emotional intelligence, emotional creativity, instrumental and individual-personality emotional intelligence, instrumental and reflective emotional creativity, sociability, independence.

Роль подражания в развитии творческих способностей

Ю. Д. Бабаева, Я. И. Варваричева

В статье дается обзор исследований, посвященных анализу подражания и его роли в развитии креативности. Обсуждаются актуальные вопросы, связанные с этой темой в психологии, педагогике и искусствоведении. Дается обоснование направлений дальнейшего изучения подражания для решения прикладных проблем, связанных с развитием творческих способностей, работы с одаренными детьми, преодолением творческих кризисов.

Ключевые слова: когнитивный ресурс, креативность, подражание, творческие способности, творческий кризис.

Глобальные изменения, происходящие в современном мире, выдвигают особые требования к способности человека не просто приспособиться к новым условиям, но и активно развиваться, осваивать новые виды деятельности, приобретать полезные навыки и т. п. Важными психологическими факторами, лежащими в основе этой способности, являются интеллект и креативность. Проблематике их соотношения посвящено немало исследований, среди которых в отечественной психологии важное место занимают работы В. Н. Дружинина, развивавшего ресурсный подход. Продуктивность этого направления заключается в возможности «выйти из тупика традиционных корреляционных исследований», которые опираются на психометрические показатели интеллекта, креативности и др., и перейти к изучению их «механизмов, ресурсных функций и динамики мобилизации в условиях жизнедеятельности человека» (Холодная, 2015, с. 11). Согласно концепции когнитивного ресурса, предложенной Дружининым, уровень интеллектуальных и творческих способностей обусловлен рядом характеристик когнитивной системы. Когнитивный ресурс определяется как «мощность множества связанных когнитивных элементов, отвечающего за активное со-

здание многомерных моделей реальности в процессе решения задач разного уровня сложности» (Горюнова, Дружинин, 2000, с. 58). Он связан с размерностью когнитивного пространства, характеристиками сенсорной памяти, временем реакции выбора и т. д. Избыток этого ресурса, когда его мощность превосходит минимальные требования задачи, служит благоприятным условием для дивергентного мышления, часто ассоциируемого с креативностью. Дружинин предположил, что в этом случае человек привлекает дополнительную информацию, использует дальние аналогии и в целом выходит за пределы актуальной задачи. Однако подробное эмпирическое изучение психологических механизмов, объясняющих связь когнитивного ресурса и творчества, осталось неосуществленным.

Не меньший интерес в контексте проблематики креативности вызывают выполненные под руководством Дружинина исследования подражания как одного из ключевых механизмов формирования творческих способностей. Н. М. Гнатко различал «потенциальную» и «актуальную» креативность. В этой классификации потенциальная креативность выступает как предпосылка формирования и развития творческих способностей более высокого уровня, обеспечивающих творческую деятельность субъекта. Дружинин использовал «фотографическую» метафору для иллюстрации этого процесса: «Потенциальная креативность есть светочувствительная эмульсия, подражание образцу выступает как процесс экспозиции, а среда способствует проявлению и закреплению изображения — актуальной креативности» (Дружинин, 2007, с. 236). Эту классификацию видов креативности можно соотнести с описанным в «Рабочей концепции одаренности» (2003) выделением потенциальной и актуальной, а также явной и скрытой форм одаренности.

Роль подражания в формировании актуальной одаренности по-прежнему остается мало изученной. В исследовании Н. М. Гнатко (Гнатко, 1994), проведенном на шахматистах, были выделены этапы развития подражательной активности. На первом этапе подражание проявляется в форме копирования, повторения нормативного способа действий выбранного образца. Дальнейшие исследования Гнатко показали, что некреативные (по психометрическим показателям) ученики шахматной секции остаются на этой стадии, не стремясь найти выдающийся, личностно значимый образец для подражания или собственный творческий путь. Для детей с более высокими показателями креативности характерно подражание более высоких уровней. На втором этапе происходит личностная идентификация с образцом, а подражание носит творческий характер. На третьем этапе («подражательного творчества») субъект по мере формирова-

ния собственного «творческого Я» освобождается от идентификации с образцом и переходит к самостоятельному творчеству.

Важное значение частичной (парциальной) идентификации с образцом отмечается и в исследовании Г. В. Ожигановой (Ожиганова, 1999). На основе ситуационного подхода Дружинина к диагностике способностей, в рамках эксперимента она создавала не просто ситуацию, побуждавшую детей подражать учителю, но также условия для актуализации мотивации к творчеству. Они включали позитивную эмоциональную обратную связь от взрослого, поощрение инициативы учеников, атмосферу свободы выбора и самовыражения, отсутствие временных ограничений и т. п. Эти факторы обусловили эффективность влияния креативных действий взрослого как образца для подражания. Таким образом, анализ подражания как механизма формирования творческой активности ребенка невозможно осуществлять без учета ситуативных факторов, позитивно или негативно влияющих на развитие креативности.

Другой взгляд на идентификацию с образцом представлен в классическом исследовании О. К. Тихомирова, В. Л. Райкова и Н. Б. Березанской с гипнотическим внушением образа творческой личности (выдающегося шахматиста, художника и др.). Оно показало, что бессознательная идентификация с креативным образцом, действуя через изменение общей и интеллектуальной самооценки, мотивации и целеполагания, приводит к улучшению выполнения творческих заданий. Эффект идентификации оказался пролонгированным, что отразилось на интересах и дальнейшей творческой деятельности испытуемых. Учитывая эти результаты, стоит обратить внимание на разработку методов исследования роли неосознаваемого подражания в развитии креативности.

Одним из важных результатов, полученных Ожигановой, стал вывод об отсроченном проявлении креативности в ответ на демонстрацию образца. По ее мнению, длительный период, который требуется ребенку для того, чтобы начать реализовывать собственные творческие замыслы, нужен для накопления нового опыта. Этот феномен соответствует инкубационной стадии творческого процесса, на которой происходит «вызревание» идеи (Ожиганова, 1999). Наши исследования детской креативности позволяют предположить, что могут существовать и другие причины подобной отсрочки — например, разные психологические преграды, препятствующие проявлению креативности. Речь идет о феномене «страха перед творчеством», который может возникнуть уже в раннем возрасте (Бабаева, Варваричева, 2017). Немаловажным является и выявленное Ожигановой расхождение между показателями психометрической креативнос-

ти и результатами анализа творческой продукции детей. То есть доказано влияние подражания образцу на креативность ребенка, которая проявилась в реальных творческих достижениях, но при этом не нашла отражения в результатах тестирования (Ожиганова, 1999).

Исследования, выполненные под руководством Дружинина, показали, что подражание, являясь одним из универсальных способов усвоения социального опыта, в то же время представляет собой весьма сложный феномен. Он вспоминал, что занялся изучением подражания по совету Б. Ф. Ломова, по словам которого, «никто из талантливых людей не начинал с оригинального творчества. Все прошли ученичество у кого-нибудь» (Дружинин, 1997, с. 49). В контексте креативности проблема подражания приобретает дополнительную специфику. Она связана с распространенным противопоставлением творчества (как создания оригинального продукта) и воспроизведения уже кем-то созданных образцов.

Сложность и неоднородность феномена подражания в творчестве подтверждается и в работах искусствоведов. В литературе подражание рассматривают как «сознательное следование» чужому творчеству (Розанов, 1935). При этом его важно отличать от смежных понятий: «заимствования» и «плагиата». Подражание дифференцируется в зависимости от того, является ли оно внешним или более глубоким, от степени видоизменения образца, целей подражания, этапа творческого развития автора и т. д. Так, подражание в начале творческого пути («освоение литературной культуры», по И. Розанову) соответствует приведенной выше точке зрения Ломова на роль подражания как необходимой части обучения. Однако на более поздних этапах, в зависимости от таланта автора и оригинальности его идей, подражание может оцениваться как пример самостоятельного творчества (в том числе превосходящего образец) либо, наоборот, как эпигонство.

Искусствовед О. Б. Дубова в докторской диссертации, посвященной теме «мимесиса» (понимания искусства как подражания природе), анализирует динамику изменений представлений о подражании в различные исторические периоды. По ее мнению, современное обыденное значение слова «подражание» оказывается неизмеримо беднее содержания этого понятия в теориях прошлых веков (Дубова, 2002). Не углубляясь в подробности этого анализа, отметим основные положения, которые могут помочь современному психологу лучше понять неоднородность «подражания» как культурной категории. Согласно Дубовой, до Ренессанса «личное изобретение» не дифференцировалось от заимствования, воспроизведения образца. Это противопоставление появляется именно в эпоху Возрождения: личный вклад, авторская уникальность становятся важным показателем

мастерства. Но при этом в ренессансной живописи, скульптуре и др. сохраняется серьезное отношение к преемственности, ученичеству. Сама суть Ренессансного искусства концентрируется вокруг идеи возрождения как «обновления», а не «повторения». Личный вклад творца в этом случае означает не совершенство в следовании канону (как в эпоху Средневековья) и не отрицание традиции (как в более позднее время), но своего рода «соревнование с мастерами прошлого». Индивидуальное творческое достижение, подлинное открытие в этот период «подразумевало тот уровень владения мастерством, который уже достигнут предшественниками, и который необходимо обогатить, но лишь в совершенстве владея уже созданным» (Дубова, 2002, с. 38). В этот период появляется негативная оценка подражания как копирования или плагиата, однако ценность преемственности остается неоспоримой, а тотальное отрицание достижений предшественников в художественном творчестве распространится значительно позже. Нам представляется, подобный взгляд на проблему подражания в творчестве, ее анализ в общекультурном контексте, позволит более эффективно исследовать как его специфику, так и взаимосвязь подражания и креативности.

Психологическая проблематика роли подражания в творчестве, или, другими словами, сочетания продуктивного и репродуктивного компонентов в творческой деятельности для самого творца и его окружения приобретает особую остроту. Наши исследования феномена творческих кризисов свидетельствуют о том, что одной из причин этого тяжелого состояния становится ощущение «вторичности» (в том числе и по отношению к своим прошлым достижениям), «тупика», рутинности, отсутствия свежих идей и вдохновения (Бабаева, Судьярова, 2015). Обучение, подразумевающее в том числе и подражание учителям, являясь необходимым этапом творческого пути многих испытуемых, одновременно могло стать проблемой в процессе обретения собственного уникального стиля. Многие авторы отмечают описанный нами парадокс подражания: с одной стороны, оно рассматривается как противоположность творчеству и интеллектуальному решению задач. С другой стороны, анализируя развитие креативности, мы не можем исключить элементы подражания из этого процесса, так как они тесно переплетены с созданием подлинно нового продукта.

Этот парадокс отмечен и в анализе общепсихологических аспектов подражания, проведенном в школе Л. С. Выготского. Л. И. Божович и Л. С. Славина указывали на «методологическую ошибку» в ранних попытках анализа этого феномена, когда подражание ограничивалось лишь примитивной формой воспроизведения. Результа-

ты их исследования подражания показали, что оно «не всегда является актом, чуждым интеллектуальному способу поведения, но часто, наоборот <...> само перерастает в интеллектуальный и творческий процесс» (Божович, Славина, 2007а, с. 103). Подражание рассматривается ими как сложный процесс, генетическое развитие которого проходит ряд этапов. На каждом из них оно обладает разными функциональными и структурными особенностями.

Эмпирическое исследование, проведенное на детях разного уровня развития с использованием пиктограмм для запоминания словосочетаний, позволило выделить три генетические ступени подражания. По условиям эксперимента один ребенок, подражая другому, должен был научиться использовать пиктограммы как средство запоминания словесного материала.

На начальной стадии наблюдалось непосредственное, «доинструментальное» подражание. Однако, так как задача находилась вне зоны культурно-психологического развития подражающего ребенка, у которого еще нет разделения объекта и средства, повторение не достигало своей цели. Ребенок увлекался случайными ассоциациями и забывал не только сами слова-стимулы, но и цель рисования. На этом этапе подражание не опосредуется речью, которая сопровождает, но не организует действия ребенка.

Вторая стадия обозначена как «наивно-психологическая». Достигший ее ребенок понимает, что рисунок служит средством запоминания, у него присутствует сознательно поставленная цель, и подражание является осмысленным. Но на этой стадии подражающий ребенок не способен «вскрыть внутренний процесс», стоящий за пиктограммой-образцом. Таким образом, подражание повторяет внешнюю ситуацию и носит как бы «магический», наивный характер. Рисунок на этой стадии практически полностью повторяет образец старшего ребенка, но разделения существенных и несущественных для запоминания компонентов не происходит. Этот тип подражания встречается в условиях сверхтрудной для ребенка ситуации.

Переход на третью, «высшую психологическую» стадию подражания связан с правильной интерпретацией образца. Ключевую роль в этом процессе играет речь ребенка, которая начинает выполнять новые функции — планирующую и организующую и, таким образом, встраивается в новую психологическую систему (мышление — речь — подражание). Авторы выделяют в рамках этой стадии две ступени. На первой ребенок сначала пытается понять смысл и значение образца, и лишь после этого он начинает подражать. Тем не менее воссоздание не свободно от образца, в действиях подражающего отсутствует перенесение принципа. На второй ступени высшей

стадии подражание строится по схеме «смотрит – интерпретирует – планирует»: речь приобретает полноценную функцию планирования и освобождает ребенка от необходимости копировать образец или его детали. Он подражает самой идее использования рисунка-средства, а образец «служит для него лишь толчком, лишь канвой на фоне которой разворачивается употребление собственных приемов поведения» (Божович, Славина, 2008, с. 105). Важным достижением авторов является также положение о ситуативном аспекте подражания. Его специфика определяется не только индивидуальными особенностями, возрастом и уровнем развития ребенка, но и сложностью решаемой им задачи. Так, ребенок, демонстрирующий подражание высшего уровня, при усложнении задачи может вернуться на «наивно-психологический» уровень.

Проведенный в школе Выготского подробный общепсихологический анализ подражания позволил выявить его базовые характеристики: динамику развития подражания, предполагающую изменение его функций и структуры, а также факторы, обуславливающие тип подражания (индивидуальные и ситуативные). Стадии развития подражания соответствуют ходу формирования высших психических функций и одновременно оно само выступает как механизм формирования других психических функций (в данном случае – овладения культурными способами запоминания). Согласно Божович и Славиной, важнейшее структурное изменение в подражании наступает, когда ребенок «вскрывает внутреннюю сторону» действий образца. Понимание не только внешнего способа, но и смысла применения того или иного средства позволяет подражающему повысить эффективность запоминания и затем творчески преобразовать усвоенные приемы.

На наш взгляд, эти результаты могут быть использованы при анализе роли подражания в творчестве, так как они позволяют увидеть внутреннюю структуру и функции подражания. Однако это приводит к постановке новых вопросов. Если на примере памяти можно оценить количественные и качественные улучшения по мере перехода от примитивного к высшему подражанию, то с творческой продуктивностью подобная оценка затруднена. В оценке творческих достижений важны и содержательные, и внешние эстетические аспекты. Объектом подражания могут становиться разнообразные компоненты творческого процесса, личность другого творца или конкретные технические приемы. Одним из важных аспектов психологического анализа подражания в творчестве может служить степень понимания смысла действий образца и те психологические новообразования, которые могут возникнуть у подражающего.

Рассмотрев классические работы, выполненные в школах Л. С. Выготского, О. К. Тихомирова, В. Н. Дружинина, мы можем определить вектор развития исследований подражания, предполагающий анализ внутренней стороны этого феномена. Интересно отметить, что в ряде современных зарубежных исследований прослеживается позиция, весьма похожая на положения, высказанные почти столетие назад ученицами Л. С. Выготского. Так, анализ проблемы соотношения подражания (*imitation*) и креативности подтверждает неоднозначность роли подражания в творчестве. Многие исследования, в зависимости от методики оценки степени «подражательности» и новизны, демонстрируют противоречивые результаты. Однако переход к анализу влияния не самого факта подражания, а стратегий, которые используют испытуемые при взаимодействии с образцом, позволяет провести параллели с рассмотренными выше различными типами подражания (Месса, Mumford, 2013). Базируясь на «пропульсионной» (*propulsion* – продвижение) теории «творческого вклада» Р. Стернберга, Дж. Кауфмана и Дж. Претц, авторы рассматривают использование нескольких стратегий работы с предъявленным образцом при решении творческой задачи. Наиболее эффективными оказались такие стратегии, как «дальнейшая разработка» (развитие идеи, заданной в образце); «перенаправление» (перенос каких-либо аспектов образца на другую область) и «реинициация» (своего рода «переворот» в некоей области).

Заключение

Обзор исследований подражания свидетельствует о необходимости продолжать разработку этой проблематики в психологии творчества. Анализ внутренней стороны подражания, его динамики, структурных и функциональных изменений на разных этапах развития креативной личности, проблема идентификации с образцом и исследование психологических новообразований у подражающего субъекта – неполный список тем, требующих изучения в рамках психологических теорий креативности. Интерес к этой тематике не исчезает, и в разных отраслях науки (психологии, педагогике, искусствоведении) его выраженность и связанные с ним практические запросы различны. Усиливается актуальность изучения творческих кризисов, методов стимуляции креативности, обучения и развития одаренных детей. Разработка диагностических приемов выявления различных типов подражания, а также пересмотр педагогических практик с учетом особенностей этого феномена, будет способствовать развитию этих направлений.

Литература

- Бабаева Ю. Д., Варваричева Я. И.* Психологические преграды на пути развития и реализации творческих способностей // Социальная психология личности и акмеология: сборник материалов Международной научно-практической конференции. М.: Перо, 2017. С. 25–29.
- Бабаева Ю. Д., Судьярова А. В.* Стратегии совладания с творческими кризисами у специалистов в сфере искусства // Дружининские чтения: материалы XIV Всеросс. науч.-практ. конф., г. Сочи, 21–23 мая 2015 г. Сочи: РИЦ ФГБОУ ВПО СГУ, 2015. С. 133–137.
- Божович Л. И., Славина Л. С.* Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2007а. Т. 3. № 2. С. 101–107; 2007б. Т. 3. № 3. С. 112–121; 2008. Т. 4. № 1. С. 101–107.
- Гнатко Н. М.* Проблема креативности и явление подражания. М.: Изд-во «Института психологии РАН», 1994.
- Горюнова Н. Б., Дружинин В. Н.* Операциональные дескрипторы ресурсной модели общего интеллекта // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 57–64.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей: развитие и диагностика в общении // Труды Института психологии РАН. Т. 2. М., 1997. С. 49–56.
- Дубова О. Б.* Тема «мимесиса» в ренессансной теории художественного творчества. Автореф. дис. ... докт. филос. наук. М., 2002.
- Ожиганова Г. В.* Подражание поведению взрослого как механизм формирования креативности у детей. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
- Розанов И.* Подражание литературное // Литературная энциклопедия: В 11 т. М., 1929–1939. Т. 9. М.: ОГИЗ РСФСР–Сов. энциклопедия, 1935. С. 36–39.
- Холодная М. А.* Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход (о развитии идей В. Н. Дружинина) // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 5–14.
- Messa J. T., Mumford M. D.* Imitation and creativity: Beneficial effects of propulsion strategies and specificity // The Journal of Creative Behaviour. 2014. V. 48. № 3. P. 209–236.

The role of imitation in the development of creativity

Yu. D. Babaeva, Y. I. Varvaricheva

The article gives an overview of studies devoted to the analysis of imitation and its role in the development of creativity. The main issues related to this field in psychology, education and art are discussed. The directions for further study of imitation for solving applied problems concerning the development of creative abilities, working with gifted children, overcoming creative crises are proposed.

Keywords: cognitive resource, creativity, creative crisis, imitation.

«Интеллектуальный диапазон» как одно из направлений научной деятельности В. Н. Дружинина

Д. Б. Богоявленская

Рассматривается разработанная В. Н. Дружининым модель «интеллектуального диапазона», которая оценивается психологами как основное научное достижение в экспериментальных исследованиях, отражающее компетентность Дружинина как психодиагноста. Данная модель сравнивается с результатами исследований в рамках метода «Креативное поле». Отдавая должное таланту ученого, мы не могли не отметить его позицию в совместной работе по разработке «Рабочей концепции одаренности», которая планировалась как документ в помощь школьным учителям. Кроме исследования «когнитивного ресурса», он много внимания уделял исследованию мотивации. Проблема возникла при анализе им достижений того уровня, на который способен «дарованный от природы интеллект». Поэтому проблема развития и воспитания детей была для него значимой.

Ключевые слова: интеллект, верхний порог, нижний порог, мотивация, одаренность, развитие.

Введение

Хотелось бы подчеркнуть, что не всякий исследователь в качестве научного сотрудника, даже со степенью доктора наук, является ученым. Добросовестный исследователь подробно описывает наблюдаемый феномен и делает соответствующие выводы. Ученый, обобщая аналогичный ряд выводов, выявляет и формулирует закон. Справедливость такого заключения мы хотим подтвердить на примере собственных исследований. Уже в 1971 году был описан метод «Креативное поле», который впервые в психологии позволил экспериментально выявить подлинный механизм творчества (Богоявленская, 1971). В качестве первоначального термина использовалось понятие «интеллектуаль-

ная активность». В силу его занятости (поскольку так подчеркивают факт наличия интеллектуальной деятельности), впоследствии этот термин был уточнен как проявление «интеллектуальной инициативы». В настоящее время мы раскрываем его как «способность к развитию деятельности по своей инициативе». В качестве одного из основных компонентов этой способности рассматривались умственные способности, при этом отмечалось, что их уровень должен обеспечить освоение новой деятельности. Без успешного овладения деятельностью выход на уровень творчества невозможен. При уровне интеллекта ниже требуемого человек ею не овладевает. Вместе с тем, каким бы высоким интеллект ни был, он не определяет выход на уровень творчества. Эти выводы подтверждались нами на протяжении 50 лет, но ограничивались только сферой исследований по проблематике творчества. Формулировка идеи «интеллектуального диапазона» была сделана В. Н. Дружининым применительно к широкому ряду феноменов интеллектуальной деятельности (Дружинин, 2001). Универсальность этого обобщения мы хотели бы продемонстрировать в данной статье на примере нашего исследования.

Данные лонгитюда

В ситуации решения в эксперименте системы однотипных задач, если ребенок останавливается в своей деятельности на решении предъявляемых ему задач, даже при крайне успешном, мы относим его к стимульно-продуктивному уровню. Поскольку он тогда продуктивен, когда стимулирован. Если ребенок, решая ряд задач, начинает по своей инициативе анализировать всю систему задач, то он открывает новые закономерности. В этом случае мы относим его к эвристическому уровню. Выделяемый нами третий уровень, когда найденная закономерность обосновывается, то есть строится теория, в детском возрасте случается в редких случаях (Богоявленская, 1971; Богоявленская, Богоявленская, 2018).

Для исследования интеллекта были использованы тесты Дж. Равена. Во 2 классе применялся тест «Цветные прогрессивные матрицы», в 4 и 6 классах — «Стандартные прогрессивные матрицы», серии В, С, Д и серии А, В, С, D, Е соответственно (Жукова, Артеменков, Богоявленская, 2019).

Группа эвристов во 2 классе имеет разброс значений по интеллекту от 123 до 120 баллов IQ, стимульно-продуктивная группа имеет разброс соответственно от 122 до 108. Таким образом, мы видим, что эвристики проявляют уровень умственных способностей, который позволяет им успешно овладеть деятельностью. В отличие от них,

в группе стимульно-продуктивных испытуемых можно выделить как тех, кто блестяще овладевает деятельностью, так и тех, для которых овладение этой деятельностью представляет большую трудность.

Пороги интеллекта

Полученные нами данные согласуются с существующими теориями порога, в частности, теорией интеллектуального порога Е. Торренса и данными Д. Перкинса (Перкинс, 1988), в которых говорится о существовании нижнего порога интеллекта, необходимого для овладения профессией и креативных решений.

Согласно нашим данным, в 6 классе у эвристов по тесту Равена увеличиваются показатели интеллекта от 128 до 108 баллов, у стимульно-продуктивной группы разброс данных понижается от 116 до 80 баллов, где это уже показатель нижнего порога.

Понижение баллов по интеллекту у стимульно-продуктивных детей можно объяснить тем, что тест «Стандартные прогрессивные матрицы», по сравнению с аналогом «Цветными прогрессивными матрицами», востребует более сложные интеллектуальные операции. Стимульный материал становится сложнее, многообразнее и требует не просто хорошо развитой пространственной ориентации и элементарных мыслительных операций (сличения, сравнения, аналогии), но серьезных мыслительных операций, таких как умение перегруппировывать, понять принцип соотношения фигур в постоянно усложняющихся задачах. Тем не менее у эвристов показатели интеллекта не понижаются, а возрастают. С учетом выполнения более сложной умственной деятельностью этот прирост весьма значителен. Объяснить этот рост умственных способностей можно не только ссылаясь на возрастное развитие, но и тем, что фактором, стимулирующим это развитие, является доминирование у этих детей познавательной мотивации. Поскольку одаренность в младшем школьном возрасте демонстрирует отсутствие прямой и постоянной связи с высоким уровнем интеллекта, то это подчеркивает доминирующую роль познавательной мотивации в развитии интеллекта, которая является важным предиктором одаренности. В подростковом возрасте одаренные дети демонстрируют уже высокие показатели интеллекта.

При рассмотрении нижнего и верхнего порогов в связи с соотношением интеллекта с творчеством и одаренностью наши взгляды совпадают с позицией Е. Торренса и Д. Перкинса. По их мнению, для каждой профессии существует нижний допустимый уровень развития интеллекта. Люди с показателями ниже этого уровня не могут овладеть соответствующей профессией. Но если он выше высшего по-

казателя, то прямой связи между уровнем интеллекта и уровнем достижений нет. Здесь ведущую роль играют черты характера и нравственные ценности личности (Перкинс, 1988).

Однако Дружинин на вопрос о существовании «верхнего» порога интеллекта как ограничения возможности достижений в определенной профессиональной деятельности отвечает положительно. Дружинин считает, что как раз интеллект индивида выступает в качестве «верхнего ограничителя», потолка потенциальных творческих достижений. Более того, достигает ли человек этого потолка, зависит от того, использует он или нет отведенные ему природой возможности, а это зависит от его мотивации, компетентности в той сфере, которую он для себя избрал, тех внешних условий, которые предоставляет ему общество (Дружинин, 2001). Таким образом, индивидуальный уровень интеллекта определяет «верхний порог» — верхнюю границу продуктивности (предельный уровень индивидуальных достижений) при условии, если недостаток мотивации и компетентности не препятствует индивиду достичь верхнего порога индивидуальных достижений. В свою очередь, нижнюю границу индивидуальных достижений в деятельности определяют требования деятельности. Если «интеллектуальный порог» ниже определенного значения, то человек не может проявить даже минимально необходимую продуктивность.

Следует отметить тонко подмеченные Дружининым факты продуктивности человеческой деятельности ниже возможностей самого индивида. «Способный, но ленивый» — так часто характеризуют отстающих учеников. Это как раз те случаи, когда мотивация, присущая человеку, не соответствует не только требованиям его деятельности, но и его реальным возможностям. Этим можно объяснить научную значимость для Дружинина «верхнего порога» как барьера реализации личностью своего интеллектуального потенциала. Его волнует не то, что уровень интеллекта ограничивает достижения человека. Его глубоко волнует то, что человек не достигает того, на что, казалось бы, реально способен. Отсюда наряду с исследованиями «интеллектуального порога» он разворачивает исследования по становлению и развитию мотивации, начиная исследования с дошкольного возраста. В одном из исследований полученные результаты на дошкольном возрасте позволили прийти к выводу, что формирование креативности как личностной характеристики в онтогенезе проявляется сначала на мотивационно-личностном, а затем уже на продуктивном (поведенческом) уровне (Дружинин, Хазратова, 1994).

Интересом Дружинина к проблеме мотивации можно также объяснить его инициативу участия в разработке «Рабочей концепции ода-

ренности» как документе для учителей начальной и средней школы. Поэтому для него важной была формулировка одаренности не по доминирующему представлению в психологии, отдающему приоритет только высоте способностей. Рассмотрение одаренности как системного качества, интегрирующего интеллект и мотивацию, было тем путем, который мог обеспечить при должном воспитании реализацию имеющегося потенциала личности (Рабочая концепция одаренности, 2003).

С причиной такого «верхнего» порога продуктивности человека можно согласиться. Однако с положением, что высокие показатели интеллекта определяют «верхний порог» его достижений, мы согласиться не можем. Общий вывод о наличии «верхнего порога», сделанный Дружининым, можно объяснить тем, что все измерения интеллекта проводились по его проявлению в процедурах, построенных в рамках «стимульно-реактивных» моделей. Там действительно именно интеллект определяет высший порог достижений, а мотивация обеспечивает ее реализацию. В рамках этих моделей и само творчество, и одаренность определяются по результату выполнения заданных требований.

В нашем понимании творчества как способности к развитию деятельности по собственной инициативе, единицей которого является, по словам Л. С. Выготского, «встреча аффекта с интеллектом» (Выготский, 2016; Богоявленская, 2018), интеллект обеспечивает овладение деятельностью (реализует нижний порог), а дальнейшее развитие в рамках данной деятельности определяется силой мотива познания: после выполнения заданных требований осуществляется выход на открытие новых закономерностей в системе задач, и далее – переход к построению обосновывающей их теории.

Роль мотивации

В силу сказанного мы считаем, что верхнего интеллектуального порога не существует. Анализ полученных нами данных свидетельствует, что основной личностной ценностью, позволяющей развивать деятельность по собственной инициативе, является ценность познания, то есть доминирование познавательной мотивации. Данные, полученные нами, согласуются с исследованиями В. Н. Дружинина и Н. В. Хазратовой (Дружинин, Хазратова, 1994). Возникновение значимой связи одаренности и интеллекта в подростковом возрасте говорит о том, что познавательная мотивация ведет за собой развитие интеллекта, а его развитие позволяет овладевать всё более сложным материалом. То, что способность к развитию деятельности по собственной инициативе является результатом интеграции интеллектуального и мотивационного компонентов, мы убедились

на анализе протоколов по нашим экспериментам. В них мы наблюдаем постепенное становление мотивационной иерархии, в которой познавательная мотивация побеждает, что характеризует гармоничный путь развития и становления одаренности. Фиксируя победу познавательной мотивации у детей, мы показали, что эта победа дана в бою с мотивацией достижения. Когда доминирует мотивация достижения, мы наблюдаем, как ребенок с интересом анализирует систему своих решения, но вспоминает, что работает секундомер и, не желая увеличивать затраченного на решение времени, бросает анализ. Но если интерес к деятельности становится доминирующим, то ребенку уже не так важно, как его оценят, ему важно понять суть проблемы. Соответственно, встает вопрос об установках учителей, обеспечивших победу мотива познания. В этом плане важны идеи Дружинина о важности воспитания ребенка как в школе, так и дома. При этом особую значимость он придавал общению мальчика с отцом, поскольку, по его наблюдениям, воспитание начинается с подражания ближайшему взрослому.

Заключение

В рамках данной статьи мы остановились только на одной проблеме, разрабатываемой Дружининым, которая является центральной в нашем подходе. Вместе с тем, говоря о Дружинине, невозможно не подчеркнуть широкий диапазон разрабатываемой им проблематики, в том числе по мотивации, ее роли в функционировании «когнитивного ресурса», что значимо в понимании механизма достижений человека. В связи с этим хотелось бы отметить его вклад в разработку «Рабочей концепции одаренности», поскольку она предназначалась для учителей начальной и средней школы и основывалась на работах Дружинина в области психологии развития и воспитания детей.

Литература

- Богоявленская Д. Б.* Метод исследования интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. № 1. С. 144–147.
- Богоявленская Д. Б.* Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 14–21.
- Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е.* Одаренность: природа и диагностика. 2-е изд. М.: Изд-во ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2018.
- Вьготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016.

- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности: структура, динамика, развитие. М.: Пер Сэ, 2001.
- Дружинин В. Н., Хазратова Н. В.* Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. 1994. Т. 14. № 4. С. 83–93.
- Жукова Е. С., Артеменков С. Л., Богоявленская Д. Б.* Исследование интеллектуальной активности в младшем школьном и подростковом возрасте // Моделирование и анализ данных. 2019. № 1. С. 11–29.
- Перкинс Д.* Творческая одаренность как психологическое понятие // Общественные науки за рубежом. Сер. «Науковедение». 1988. № 4. С. 88–99.
- Бабаева Ю. Д., Брушлинский А. В., Дружинин В. Н., Ильясов И. И., Калиш И. В., Лейтес Н. С., Матюшкин А. М., Мелик-Пашаев А. А., Панов В. И., Ушаков В. Д., Холодная М. А., Шумакова Н. Б., Юркевич В. С.* Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская (отв. ред.), В. Д. Шадриков (науч. ред.). М.: Министерство образования РФ, 2003.
- Современные исследования интеллекта и творчества / Под ред. А. Л. Журавлёва, Д. В. Ушакова, М. А. Холодной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.

“Intellectual range” as one of the direction of Druzhinin’s scientific activity

D. B. Bogoyavlenskaya

The article describes one of the significant generalizations made by Druzhinin, designing the model of the “Intellectual range” which is considered by psychologists as “the main scientific achievement in the experimental research”. Based on the analysis of this model, it’s possible to imagine the scientific significance of the formulated law and Druzhinin’s competence as a psychodiagnostician. Giving credit to his talent of a scientist we could leave aside his position in the collaboration in designing “The working conception of giftedness” which was planned as a document in assistance to school teachers. In addition to studying the “cognitive resource” he paid a proper attention to research of motivation and its role in the individual’s achievements. The problem arose when analyzing achievements of that level of which the “given by nature intellect” is capable. That is why the problem of development and nurture of children was important for him.

Keywords: intelligence, upper threshold, lower threshold, motivation, giftedness, development.

Эмоциональный интеллект в структуре метакогнитивных способностей молодежи

В. М. Бызова, Е. И. Перикова

Представлены результаты изучения специфики взаимосвязей внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта с метакогнитивными компонентами. В исследовании приняли участие 326 респондентов (94 мужчины и 232 женщины) в возрасте $M = 21,19 \pm 4,27$ года. В работе использованы методики: опросник Метакогнитивная включенность в деятельность Г. Шроу и Р. Деннисон, в адаптации А. В. Карпова и И. М. Скитяевой, опросник самоорганизации деятельности Е. Ю. Мандриковой, дифференциальный тест рефлексивности Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина, опросник эмоционального интеллекта Д. В. Люсина. Статистический анализ проводился с использованием описательных статистик, теста Стьюдента, корреляционного, множественного линейного регрессионного и факторного видов анализа. Показана включенность эмоционального интеллекта в структуру метакогнитивных способностей; выявлена специфика внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта. Установлено, что внутриличностный эмоциональный интеллект имеет больший спектр связей с метакогнитивными и рефлексивными компонентами метапознания.

Ключевые слова: метакогнитивные способности, эмоциональный интеллект, метакогнитивные знания, метакогнитивная регуляция, рефлексивность.

Введение

Традиционно метапознание определяется как психическая деятельность человека, основными функциями которой являются контроль

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00256а.

и управление собственными познавательными процессами (Flavell, 1979). Особую роль метапознания в контроле и регуляции не только познавательных процессов, но и широкого класса эмоциональных состояний описывают многие исследователи (Сергиенко, 2018; Hacker, 1997). Метапознание функционирует иерархически, причем метакогнитивная регуляция и метакогнитивное познание, как компоненты метакогнитивных способностей, оказывают определенное влияние на физиологические факторы, эмоции, когнитивные и поведенческие особенности (Palmer, David, Fleming, 2014). Специфика взаимосвязи метакогнитивного познания и метакогнитивной регуляции с основными компонентами эмоционального интеллекта изучена недостаточно.

В исследовании мы опирались на концепцию Д. В. Люсина, согласно которой эмоциональный интеллект (ЭИ) включает способности к пониманию и управлению эмоциями, как собственными, так и эмоциями других людей (Люсин, 2009). В структуре ЭИ выделяется межличностный ЭИ как способность к пониманию и управлению эмоциями других, а также внутриличностный ЭИ как способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими.

Настоящее исследование посвящено изучению специфики взаимосвязей метакогнитивных компонентов с показателями внутриличностного и межличностного ЭИ. В нашей работе мы обратились к изучению метакогнитивных знаний, метакогнитивного регулирования, процессов самоорганизации деятельности (таких как планирование, целеустремленность, настойчивость, фиксация, ориентация на настоящее), а также показателей рефлексивности, рассматриваемых рядом авторов в структуре метакогнитивной организации субъекта (Карпов, 2004).

В эмпирическом исследовании приняли участие 326 респондентов (94 мужчины и 232 женщины) в возрасте от 18 до 35 лет ($M = 21,19$, $SD = 4,27$) с высшим и незаконченным высшим образованием. Все респонденты были включены в процесс учебной деятельности в Санкт-Петербургском государственном университете на разных этапах обучения: бакалавриат, магистратура, слушатели отделения профессиональной переподготовки.

Для диагностики исследуемых переменных были использованы опросник Метакогнитивной включенности в деятельность Г. Шроу и Р. Деннисон, в адаптации А. В. Карпова и И. М. Скитяевой (2005); опросник самоорганизации деятельности Е. Ю. Мандриковой (2010); дифференциальный тест рефлексивности Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина (2014); опросник эмоционального интеллекта Д. В. Люсина (2009).

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного продукта SPSS v. 23; использовались методы описательной статистики, *t*-критерий Стьюдента, коэффициенты корреляций Спирмена и Пирсона, множественный линейный регрессионный анализ и факторный анализ.

Полученные результаты

Статистический анализ показал, что средние значения изучаемых переменных были в пределах нормы: Межличностный ЭИ ($44,10 \pm 9,63$), Внутрличностный ЭИ ($40,31 \pm 9,61$), Системная рефлексия ($38,04 \pm 7,30$), Интроспекция ($22,95 \pm 7,05$), Квазирефлексия ($24,44 \pm 6,98$), Планомерность ($17,71 \pm 5,68$), Целеустремленность ($30,65 \pm 7,07$), Настойчивость ($19,50 \pm 6,65$), Фиксация ($18,88 \pm 5,43$), Самоорганизация ($10,40 \pm 4,08$), Ориентация на настоящее ($8,13 \pm 2,82$), Метакогнитивные знания ($64,49 \pm 8,12$), Метакогнитивное регулирование ($134,83 \pm 14,11$). Все параметры обнаружили нормальность распределения по критерию Колмогорова – Смирнова.

Для оценки взаимосвязи показателей ЭИ, метакогнитивных способностей и рефлексивности был выполнен корреляционный анализ (таблица 1).

Из таблицы 1 можно видеть, что Внутрличностный ЭИ положительно связан со всеми параметрами метакогнитивных способностей:

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа показателей ЭИ, метакогнитивных способностей и рефлексивности (N = 326)

Показатель	Межличностный ЭИ	Внутрличностный ЭИ
Системная рефлексия	0,24**	0,10
Интроспекция	-0,04	-0,41**
Квазирефлексия	0,02	-0,30**
Планомерность	0,17**	0,13*
Целеустремленность	0,24**	0,25**
Настойчивость	0,07	0,23**
Ориентация на настоящее	0,07	0,13*
Метакогнитивные знания	0,32**	0,35**
Метакогнитивное регулирование	0,32**	0,22**

Примечание: * $p < 0,01$; ** $p < 0,001$.

Метакогнитивные знания ($r=0,35, p<0,001$), Метакогнитивное регулирование ($r=0,22, p<0,001$), Планомерность ($r=0,13, p<0,01$), Целеустремленность ($r=0,25, p<0,001$), Настойчивость ($r=0,23, p<0,001$), Ориентация на настоящее ($r=0,13, p<0,01$), а также обнаруживает отрицательные корреляции с Интроспекцией ($r=-0,41, p<0,001$) и Квазирефлексией ($r=-0,30, p<0,001$).

Межличностный эмоциональный интеллект обнаружил корреляции с метакогнитивными способностями: Метакогнитивные знания ($r=0,32, p<0,001$), Метакогнитивное регулирование ($r=0,32, p<0,001$), Планомерность ($r=0,17, p<0,001$), Целеустремленность ($r=0,24, p<0,001$), а также с Системной рефлексией ($r=0,23, p<0,001$). Таким образом, основные компоненты ЭИ обнаружили широкий спектр связей с метакогнитивными способностями.

Обнаружены различия по полу в показателе Внутриличностного ЭИ ($t=-2,68, p=0,008$): мужчины отличались более выраженным показателем Внутриличностного ЭИ ($44,22 \pm 9,66$), чем женщины ($38,72 \pm 9,14$). Данный результат согласуется с более ранними исследованиями и традиционно интерпретируется в соответствии с представлениями о том, что мужчины лучше контролируют эмоциональную экспрессию и вообще собственные эмоции, чем женщины (Люсин, 2009). Внутриличностный ЭИ обнаружил положительную связь с возрастом респондентов ($r=0,24, p<0,001$), подтверждающую, что способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими улучшается с возрастом. Полученные результаты отражают связь внутриличностного ЭИ с индивидуальными характеристиками человека, такими как пол и возраст. Для учета данной особенности показатели пола и возраста будут учитываться в дальнейших видах анализа.

Для проверки гипотезы о прогностическом потенциале метакогнитивных способностей и рефлексивности в отношении ЭИ были проведены два линейных множественных регрессионных анализа данных с включением в качестве зависимых переменных интегральных показателей: межличностный ЭИ и внутриличностный ЭИ, а также независимых переменных: пол, возраст, 5 показателей опросника самоорганизации деятельности, 3 показателя шкалы рефлексии, 2 показателя метакогнитивной включенности. Использовался метод пошагового ввода.

Регрессионный анализ показал, что предикторами Межличностного ЭИ ($R^2=0,18$; скорректированный $R^2=0,16$; $F(4; 318)=16,81$; $p<0,012$) являются с позитивными значениями показатели Метакогнитивного регулирования ($\beta=0,10, p=0,219$), Метакогнитивного знания ($\beta=0,20, p=0,012$), Системной рефлексии ($\beta=0,20, p<0,001$) и Целеустремленности ($\beta=0,14, p=0,012$). Предикторами Внутрилич-

ностного ЭИ ($R^2=0,27$, скорректированный $R^2=0,26$, $F(4,318)=29,21$, $p<0,010$) выступают с позитивными значениями показатели Системной рефлексии ($\beta=0,18$, $p=0,001$), Метакогнитивные знания ($\beta=0,25$, $p<0,001$), а с отрицательными значениями пол ($\beta=-0,15$, $p<0,010$), Интроспекция ($\beta=-0,35$, $p<0,001$). Полученные результаты отражают зависимость как Внутриличностного ЭИ, так и Межличностного ЭИ от уровня Метакогнитивных знаний и Системной рефлексии, при этом Интроспекция является сдерживающим фактором для Внутриличностного ЭИ; Целеустремленность оказывает влияние на Межличностный ЭИ. Фактор пола подтвердил свое влияние на Внутриличностный ЭИ, в дальнейших исследованиях необходим анализ специфика внутриличностного ЭИ в структуре метакогнитивных способностей юношей и девушек.

Для выявления специфики проявления ЭИ в контексте метакогнитивных способностей и рефлексии в психической регуляции деятельности применялся эксплораторный факторный анализ на основе метода главных компонент; число переменных – 12; количество факторов – 3, объясняющих 52,9% дисперсии исходной корреляционной матрицы. В качестве критерия значимости показателя была использована факторная нагрузка более 0,40 (таблица 2).

Таблица 2
Результаты факторного анализа ЭИ,
метакогнитивных способностей и рефлексии (N = 326)

Показатель	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Межличностный ЭИ	0,67	0,06	-0,09
Внутриличностный ЭИ	0,52	-0,49	-0,14
Системная рефлексия	0,45	0,63	-0,25
Интроспекция	-0,13	0,84	0,01
Квазирефлексия	-0,01	0,80	-0,22
Планомерность	0,35	0,00	0,71
Целеустремленность	0,51	-0,12	0,34
Метакогнитивные знания	0,75	-0,23	0,15
Метакогнитивное регулирование	0,77	0,02	0,20
Настойчивость	0,27	-0,42	-0,15
Фиксация	-0,06	0,13	0,76
Ориентация на настоящее	0,02	-0,15	0,32
Eigenvalue	2,96	1,99	1,39

В *первый* фактор вошли Метакогнитивное регулирование (0,77, здесь и далее в скобках указана факторная нагрузка), Метакогнитивные знания (0,75), Межличностный ЭИ (0,67), Внутриличностный ЭИ (0,52), Целеустремленность (0,51), Системная рефлексия (0,45). Фактор описывает метакогнитивный уровень регуляции деятельности.

Второй фактор объединил показатели Интроспекции (0,84), Квазирефлексии (0,80), Системной рефлексии (0,63), а также с отрицательным знаком Внутриличностный ЭИ (-0,49) и Настойчивость (-0,42). Фактор отражает, по нашему мнению, когнитивно-эмоциональный уровень регуляции деятельности, представленный биполярным конструктом: когнитивные и эмоционально-волевые процессы.

Третий фактор включил Планмерность (0,71) и Фиксацию (0,76). Эти параметры, вероятно, отражает поведенческий уровень регуляции деятельности, связанный с ее планированием и реализацией, в том числе в ригидном формате.

Таким образом, выделенная факторная структура соотносится с предложенной Е. А. Сергиенко концепцией контроля поведения, включающей три подсистемы регуляции: когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию, волевой контроль (Сергиенко, 2018).

Заключение

Результаты исследования показали включенность параметров ЭИ в структуру метакогнитивных способностей, однако выявили специфику Внутриличностного ЭИ и Межличностного ЭИ. Внутриличностный ЭИ обнаружил широкий спектр значимых связей с метакогнитивными и рефлексивными компонентами, что определило его включенность в психическую регуляцию – как на метакогнитивном, так и когнитивном уровнях. Межличностный ЭИ, вероятно, связан только с метакогнитивным уровнем регуляции деятельности, поскольку обнаруживает сильные связи с Системной рефлексией, Целеустремленностью, Метакогнитивными знаниями и Метакогнитивным регулированием.

Литература

- Карпов А. В.* Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта // Рефлексивные процессы и управление. 2004. Т. 4. № 1. С. 99–109.
- Карпов А. В., Скитяева И. М.* Психология метакогнитивных процессов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

- Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. №4. С. 110–135.
- Лыусин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 264–278.
- Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.
- Сергиенко Е. А. Контроль поведения как основа саморегуляции // Южно-российский журнал социальных наук. 2018. Т. 19. № 4. С. 130–146.
- Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental Inquiry // American Psychologist. 1979. V. 34 (10). P. 906–911.
- Hacker J. Teaching new thinking // J. of Developmental Psychology. 1997. V. 5. P. 28–36.
- Palmer E. C., David A. S., Fleming S. M. Effects of age on metacognitive efficiency // Consciousness and cognition. 2014. V. 28. P. 151–160.

Emotional intelligence in the structure of metacognition among youth

E. I. Perikova, V. M. Bysova

The article presents the results of the analysis of the relationships between two types of emotional intelligence (intrapersonal and interpersonal) and sub-components of metacognition. A sample of 336 (94 men and 232 women) youth with a mean age of $21,19 \pm 4,27$ years took part in this study. The study used the following techniques of psychological testing: The Metacognitive Awareness Scale, originally developed by Schraw and Dennison in the adaptation by A. V. Karpova and I. M. Skityaeva, The Self-Organization of Activity Questionnaire by E. Yu. Mandrikova; The Reflexivity Type Assessment Test by D. A. Leontiev; The Emotional Intelligence Questionnaire by D. V. Lyusin. Statistical analysis was performed using descriptive statistics, independent *t*-test, correlation analysis, multiple linear stepwise regression analysis, and factor analysis. The results show that emotional intelligence involves in the structure of metacognition; the specificity of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence was revealed. Intrapersonal emotional intelligence has a wider range of connections with sub-components of the metacognitive and reflective levels of regulation.

Keywords: metacognition, emotional intelligence, metacognitive knowledge, metacognitive regulation, reflexivity.

Интеллектуальный контроль — интегральная составляющая в системе ментальных ресурсов личности

Л. В. Виноградова

В статье анализируются основные подходы к исследованию интеллектуального контроля. Рассмотрены истоки разработки темы, основные теоретические подходы к пониманию сложной содержательной специфики данной феноменологии. На основе авторской методики проведено эмпирическое исследование интеллектуального контроля. Определена роль контроля как важнейшей психологической характеристики, определяющей эффективность психологической регуляции, особенно в условиях социального взаимодействия.

Ключевые слова: метакогнитивный опыт, интеллектуальный контроль, компенсация, мотивация контролирования, Роршах-тест.

Постановка проблемы

Развитие теоретических и методологических подходов в понимании психологической природы интеллектуальных ресурсных возможностей личности характеризуется поиском новых объяснительных моделей в понимании сложной природы интеллекта, привлечением концептов мотивации и регуляции в объяснении природы интеллектуальных процессов, а также недостаточностью традиционных методических средств в их измерении. Тенденция к обновлению исследовательской парадигмы, обусловленная наметившимся кризисом методологических направлений в данной области исследований, актуализует поиск новых моделей и объяснительных схем (М. А. Холодная, Р. Стернберг, Д. Гоэлман, Е. А. Сергиенко и др.).

Обращенность к исследованию проблем психической регуляции отмечается как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Акцент в последних работах сдвигается в сторону изучения метакогнитивных процессов, отвечающих за управление ходом те-

кущей интеллектуальной деятельности. Представляет значительный интерес онтологическая теория интеллекта М. А. Холодной, в рамках которой интеллект определяется как форма организации индивидуального ментального опыта (Холодная, 2019). В свою очередь, одной из форм ментального опыта является метакогнитивный опыт. В составе метакогнитивного опыта автор выделяет четыре типа ментальных структур, обеспечивающих различные формы саморегуляции интеллектуальной активности, такие как непроизвольный интеллектуальный контроль; произвольный интеллектуальный контроль; метакогнитивная осведомленность; открытая познавательная позиция.

Таким образом, в психологии познания отмечается достаточно выраженная тенденция к отходу от традиционных исследовательских моделей и обращение к изучению различных аспектов индивидуального опыта. Это достаточно отчетливо прослеживается в подходах разных исследователей, независимо пришедших к разработке метакогнитивных аспектов опыта: обращение к анализу метакогнитивного мониторинга деятельности у Р. Стернберга (Стернберг и др., 2002), разработка различных аспектов интеллектуального контроля в когнитивно-стилевом направлении (Холодная, 2018) и т. д. На первый план в этом контексте выступают аспекты интеллектуальной регуляции.

Теоретические основы исследования природы интеллектуального контроля

Особую значимость в исследовании метакогнитивных аспектов опыта в последних разработках приобретает тема контроля. Обратимся к анализу подходов, представляющих истоки и предшествующих разработке данной темы. Начало развития научных представлений в данной области относится к проблеме локуса контроля и теорий атрибуции. В качестве самостоятельной единицы анализа характеристики локуса контроля выделил Дж. Роттер (1966). Автор поставил вопрос о поиске причин, влияющих на общий результат деятельности, конкретнее — локализации причины поведения внутри или вне субъекта, что обусловило выделение концепта локус контроля, прочно вошедшего в психологический тезаурус.

В современных исследованиях контроля происходит сдвиг направления научных разработок в сторону изучения ожиданий в отношении собственной эффективности. Одно из главных различий последних тенденций в исследовании проблемы контроля, сравнительно с предыдущими подходами (теории когнитивной атрибуции,

локуса контроля), состоит в том, что «воспринимаемый контроль» рассматривается не в качестве мотива или потребности, а как когнитивная оценка. Чрезвычайно важно также то, что в современных разработках термин «контроль» используется для обозначения как субъективного восприятия, так и объекта саморегуляции. «В центре внимания оказываются когнитивные структуры, лежащие в основе суждений о причинности и специфические способы увязывания человеком каузальных представлений с определенными людьми, социальными ситуациями и важными жизненными событиями» (Skinner, 1996, p. 469).

Последующая разработка данной тематики была направлена на поиск объяснительных моделей того, как опыт контролирования обеспечивает эффективность взаимодействия личности в окружающей социальной среде. Теории фокусируются вокруг двух основных функций контролирования: 1) регуляции качества действий в ходе выполнения; 2) интерпретация качества выполненного действия после его осуществления. Отмеченные теории также связаны с исследованием опыта мастерства – беспомощности (успеха – неудачи).

Дальнейшее развитие научных представлений, имеющее непосредственное продолжение и тесную содержательную связь с современными разработками, реализовалось в работах Августа Фламмера (Flammer) (цит. по: Folkman, 1984). Работы этого автора представляют одну из первых формулировок метакогнитивной теории, хотя в большинстве современных публикаций начало разработки проблемы, как уже указывалось, относят к работам Роттера. Особая значимость разработок автора по данной тематике связана с разграничением двух важных понятий:

- контроль объективных условий настоящего (аспект контролирования активных действий, осуществляемых субъектом);
- убеждение контролирования (*control-believe*) (аспект регуляции субъективных представлений и стратегий исполнения); характеризует субъективные репрезентации о собственной способности оказывать влияние на происходящие события.

Автор рассматривает второй из упомянутых аспектов как более значимый в регуляции поведения, а также как более динамичное когнитивное образование. Собственно этот аспект и соответствует современному пониманию проблемы субъективного (воспринимаемого) контроля.

Система субъективных убеждений, по Скиннер, имеет две функции: 1) регуляция качества действий в ходе выполнения; 2) интерпретация качества после выполнения действия.

С самого начала разработка проблемы воспринимаемого контроля включала эмпирические модели исследования данного качества в условиях реальной жизни личности, в реальных жизненных обстоятельствах, что в значительной мере отличало данный подход от традиционных исследований познавательных процессов, выполняемых в лабораторных условиях. Исследование психологических проявлений этой интереснейшего когнитивного качества позволили выявить тот факт, что представления о самоэффективности в значительной мере оказывают влияние на различные поведенческие характеристики и, соответственно, на эффективность деятельности в целом: в частности, на выбор вида деятельности (опосредованно на уровень притязаний); настойчивость и усердие в достижении цели; тип эмоционального реагирования (индивидуальные различия в воспринимаемой самоэффективности связаны с проявлениями тревожности в ходе выполнения деятельности).

В исследованиях субъективного контроля ведущий специалист по данной проблеме Скиннер указывает на ее тесную связь с важными мотивационными характеристиками. В частности, такими как инициация активности; разработка стратегий и пошаговое структурирование деятельности; регуляция усилий по преодолению препятствий в ходе выполнения; более эффективное планирование достижения целей.

Результаты эмпирического исследования интеллектуального контроля

С целью эмпирического исследования феноменологии контроля была разработана авторская методика на основе принципа репертуарных решеток (Виноградова, 2004, 2009; Winogradova, 1999). Выполнение методики предполагало два этапа: первый – выбор эмоционально-трудных ситуаций и их конкретизация; второй – их оценка в соответствии с утверждениями, отражающими характеристики интеллектуального контроля. По результатам заполнялась матрица репертуарной решетки. Описания таких ситуаций относились к следующим областям жизнедеятельности:

- профессионально-деловое взаимодействие;
- интимно-личностные отношения;
- самопознание;
- мировоззренческие установки.

Эти описания носили обобщенный характер и охватывали целый класс конкретных ситуаций эмоционально-трудного характера. От ис-

пытуемого требовалось из предложенного списка отобрать описания тех ситуаций, которые ему представлялись значимыми или интересными для оценки (не менее пяти). Затем необходимо было припомнить конкретные жизненные ситуации, соответствующие обозначенным, и оценить их по конструктам, а именно характеристикам интеллектуального контроля. Результаты работы с методикой подвергались статистической обработке.

Перейдем к изложению основных результатов проведенного эмпирического исследования, ставящего целью изучение содержательной специфики феноменологии интеллектуального контроля. Выборка испытуемых со сформированной компенсаторной мотивацией составила 47 взрослых людей с устойчивой мотивацией компенсации нежелательных психологических качеств другими, более приемлемыми с позиции личности. При наличии устойчивой мотивации личностных изменений активно задействуется самомониторинг, что позволяет более глубоко исследовать процессы контролирования. У всех респондентов отмечалась хорошая адаптация в условиях постоянного социального взаимодействия. Исследование проводилось при приеме на работу, а также в процессе совершенствования профессиональных качеств. Для исследования отбирались лица, которые успешно справлялись с задачей компенсации нежелательных качеств.

Программа эмпирического исследования включала работу с описанной выше авторской методикой и проведение проективного теста Г. Роршаха с последующей статистической обработкой и углубленным анализом результатов проведенного исследования.

В рамках данного исследования нас интересовала малоизученная, но представляющая в данном контексте значительный интерес проблема компенсации одних психологических особенностей другими. Отмеченная тематика представляет особый интерес с точки зрения углубления представлений об интеллектуальном контроле, так как именно процессы компенсации предполагают активное вовлечение в процессе психической деятельности механизмов самомониторинга. Успешная компенсаторная активность предполагает развитость эффективно функционирующих регулятивных механизмов психической деятельности, так как в ходе формирования желаемых качеств субъекту приходится удерживать в сознании два плана психической активности и включать эту информацию в ходе оперативной активизации когнитивных и личностных ресурсов в ходе построения поведенческой активности. Один план – ранее сформированные у субъекта психологические качества, второй – представленные в идеальном образе желаемые психологические качества, предполагаемые субъектом для развития и формирования.

В процессе достижения этой цели особо важная роль отводится использованию личностью максимально гибкого приспособления. Такого рода активность предъявляет повышенные требования к возможностям эмоционально-волевой регуляции, требует нейтрализации возможного проявления негативных и фрустрирующих эмоций, развитость процессов самомониторинга.

В ходе эмпирического исследования были получены и проанализированы взаимозависимости по основным показателям измеряемых характеристик регулятивных аспектов психической активности, позволяющие существенно уточнить психологическое содержание исследуемой феноменологии.

Перейдем к описанию и интерпретации основных корреляционных зависимостей. Выраженный интерес в плане углубления содержательной специфики феноменологии контроля представляют взаимосвязи показателя авторской методики, диагностирующей характеристики интеллектуального контроля, и некоторые из показателей Роршах-теста. Для подсчета использовались показатели репертуарной решетки, характеризующие разные аспекты интеллектуального контроля (в терминах особенностей восприятия, понимания и интерпретации эмоционально-трудных ситуаций). Так, показатели интеллектуального контроля дают прямые корреляционные зависимости со следующими показателями Роршах-теста:

- индексом реалистичности ($r=0,76, p < 0,01$);
- способностью субъекта к экономному использованию собственных психологических ресурсов ($r=0,75, p < 0,01$);
- способностью к сознательному контролю процессов мышления ($r=0,45, p < 0,05$);
- способностью к самостоятельной инициации активности ($r=0,69, p < 0,01$);
- степенью контроля объективных условий происходящего в социальном взаимодействии (отрицательная корреляционная зависимость): показатель F+% ($r=-0,37, p < 0,05$);
- степенью контролируемости личностью открытой эмоциональной реактивности: показатель суммы С ($r=0,26, p < 0,05$);
- индексом доступности психологических ресурсов субъекта и способностью к самостоятельной инициации активности как одной из важных характеристик регуляции, ЕА ($r=0,69, p < 0,01$);
- способностью к сознательному контролю процессов мышления: показатель суммы F (общее количество ответов, детерминированных формой) ($r=0,45, p < 0,05$).

Как можно видеть, более высокие показатели интеллектуального контроля связаны с экономным использованием собственных психологических ресурсов, более успешной регуляцией эмоциональных состояний и инициацией активности в ментальном плане (развернутой и самодостаточной активностью в интеллектуальном плане, уверенностью в субъективной позиции). Отрицательная корреляция интеллектуального контроля с показателем степени контроля объективных условий происходящего (Роршах-тест), а именно контролем поведенческого акта демонстрирует специфику интеллектуального контроля именно как ментальной стратегии анализа и мониторинга.

Таким образом, исследование на модели активизации психологических механизмов компенсации одних качеств другими дает возможность глубже понимать механизмы интеллектуальной регуляции. В частности, высокая мотивация личностных изменений позволяет личности активнее использовать механизмы метакогнитивной регуляции, в результате чего они становятся более доступны изучению. Оптимальные показатели интеллектуального контроля позволяют выстраивать адаптивные ментальные модели будущего поведенческого реагирования и воплощать их в реальном социальном взаимодействии. Успешное пользование собственными психологическими ресурсами и владение эмоциями при возможных неудачах позволяет постепенно выстраивать разные поведенческие стратегии и достигать целей адаптивным путем. Как правило, реагировать в конкретных жизненных ситуациях необходимо очень быстро, соответственно внутреннему плану личностных изменений. Психологические механизмы интеллектуального контроля помогают человеку лучше справляться в этими задачами и в целом связаны с успешностью оперативной активизации когнитивных ресурсов, тесно «привязаны» к эмоционально-мотивационным процессам. Результаты дают более глубокое понимание содержательной специфики интеллектуального контроля и, наш взгляд, позволяют сделать заключение об общности интеллектуального контроля и механизмов произвольной и произвольной регуляции психологической активности личности.

Заключение

В статье рассмотрены основные исследовательские подходы к выделению темы интеллектуального контроля в качестве самостоятельной области исследований. Рассмотрена содержательная специфика феноменологии интеллектуального контроля. Полученные в исследовании корреляционные зависимости позволяют существенно уточнить

понимание природы интеллектуального контроля. Данные результаты подтверждают теоретические предположения об исследуемом психологическом механизме как характеристике метакогнитивной регуляции субъекта. Высокие значения прямых корреляционных зависимостей шкалы интеллектуального контроля с такими показателями регуляции, как индекс реалистичности и эффективность использования собственных психологических ресурсов, демонстрируют значимость этой характеристики как важнейшего параметра психологической регуляции внутриличностных субъективных состояний и интенций, механизма оперативной активизации ментальных ресурсов субъекта.

Литература

- Виноградова Л. В.* Интеллектуальный контроль как способ интерпретации эмоционально-трудных жизненных ситуаций // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 6. С. 21–28.
- Виноградова Л. В.* Интеллектуальный контроль: метакогнитивные аспекты интеллектуальной регуляции. Киев, 2009.
- Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. М.: Хранитель, 2008.
- Капрара Дж., Сервон Д.* Психология личности. СПб.: Питер, 2003.
- Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. СПб.: Питер, 2002.
- Роршах Г.* Психодиагностика. М.: Когито-Центр, 2003.
- Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалёва Ю. В.* Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Холодная М. А.* Когнитивная психология. Когнитивные стили. 3-е изд., доп. и перераб. М.: Юрайт, 2018.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. 3-е изд., доп. и перераб. М.: Юрайт, 2019.
- Burger J. M.* Negative reactions to increases in perceived personal control // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. V. 56. № 2. P. 246–256.
- Friedman M. J., Lackey G. H.* Gaining control // The psychology of human control. A general theory of purposeful behavior / Ed. M. J. Friedman, G. H. Lackey. N. Y. – Westport – Connecticut – London. P. 21–49.
- Folkman S.* Personal control, stress and coping processes: a theoretical analysis // J. of Personality and Soc. Psychology. 1984. V. 46. № 4. P. 839–853.
- Skinner E. A.* Perceived control, motivation and coping. London – New Delhi, 1995.

Winogradova L. Repertory grid technique in the study of subjective space of emotionally difficult life events: situational approach // XIII International congress on personal construct psychology. Berlin, 1999.

Jerusalem M., Schwarzer R. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal // Self-efficacy: Thought control of action. 1992. P. 177–195.

Intellectual control as integral part in the system of person's mental resources

I. V. Winogradova

The article deals with basic approaches in the theoretical research of such unexplored topic as intellectual control. The sources of explored topic and basic theoretical approaches to the named phenomenology are examined. On the base of author's methodic is held the research of the intellectual control and in particular the interrelation between the intellectual control scale and the psychological regulation index by the Rorschach test. The role of intellectual control is defined as an important psychological characteristic, which determines the efficacy of the psychological regulation in the situation of social interaction.

Keywords: metacognitive experience, intellectual control, compensation, motivation of controlling, Rorschach test.

Взаимосвязь между лингвистическими способностями и интеллектом: роль лингвистического опыта

Е. В. Гаврилова

Настоящая исследовательская работа направлена на изучение характера взаимосвязей между лингвистическими способностями и флюидным и кристаллизованным интеллектом в зависимости от опыта изучения иностранного языка. Для реализации поставленной задачи исследование проводилось в двух группах студентов факультетов иностранных языков: младших и старших курсов. Положительные паттерны взаимосвязей выявлены как в отношении флюидного, так и кристаллизованного интеллекта. Далее каждая выборка испытуемых была дополнительно разделена на две подгруппы по критерию успешности выполнения заданий лингвистического теста. Выяснилось, что в группе студентов младших курсов значимые положительные корреляционные связи между лингвистическими способностями и флюидным интеллектом сохраняются независимо от уровня тестовой результативности. В группе студентов старших курсов, напротив, влияние кристаллизованного интеллекта выражено, прежде всего, у тех, кто продемонстрировал высокие показатели по лингвистическому тесту. Полученные эмпирические факты обсуждаются в рамках современных данных о влиянии факторов интеллекта на успешность изучения иностранных языков.

Ключевые слова: лингвистические способности, лингвистический опыт, флюидный интеллект, кристаллизованный интеллект, тест лингвистических способностей.

Исследование выполнено при поддержке гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых-кандидатов наук (МК 487.2019.6).

Введение

Представленное исследование посвящено изучению паттернов взаимосвязей между лингвистическими и интеллектуальными способностями на разных этапах изучения иностранного языка. Актуальность данного исследовательского вопроса может быть рассмотрена, прежде всего, в дифференциально-психологическом аспекте. Лингвистические способности, предполагающие эффективное усвоение и активное практическое использование иностранного языка, высоко востребованы современным российским обществом и охватывают различные профессиональные сферы — от академической деятельности до области освоения новых компьютерных технологий. Поэтому понимание тех индивидуально-психологических характеристик, которые определяют высокий уровень владения языковым материалом, позволит создать условия благоприятного развития и эффективной реализации лингвистического потенциала молодого российского поколения.

На протяжении последних десятилетий психологией и смежными научными дисциплинами накоплено солидное количество данных о психологических факторах успешного усвоения иностранного языка. В рамках представленного исследования мы сделали акцент на интеллекте, влияние которого на лингвистические способности, с одной стороны, изучается чаще всего, с другой стороны, по последним данным, оказывается достаточно противоречивым (Sáfár, Kormos, 2008; Serafini, Sanz, 2015). Принципиальные положения многочисленных современных исследований по этому вопросу сходятся в том, что простые корреляционные связи между отдельно взятыми переменными недостаточны для понимания вклада интеллектуальной составляющей в вариативность достижений в лингвистической сфере. В этом плане шаг в сторону включения сложных многокомпонентных конструктов в изучение лингвистической успешности и ее динамики кажется оправданным.

В настоящем исследовании центральными конструктами выступают флюидный и кристаллизованный интеллект, являющиеся главными составляющими модели интеллектуального развития Р. Кеттелла (Cattell, 1963). Флюидный интеллект связан с когнитивной сложностью и представляет общую способность использовать различные ментальные операции для решения новых задач, решение которых не может быть выполнено, исходя из прошлого опыта. Кристаллизованный интеллект представляет способность к эффективному усвоению и дальнейшему применению знаний из различных областей. Оба фактора интеллекта находятся в постоянном взаимодействии, обуславливая успешность человека во многих сферах

жизни. Если же говорить конкретно о лингвистических способностях, то наиболее устойчивые связи были установлены с кристаллизованным интеллектом (McGrew, 2009). В отношении же флюидного интеллекта были получены неоднозначные результаты, особенно когда речь шла о высоком уровне овладения языком (Гаврилова, 2018). При этом, правда, сам опыт изучения языка учитывался мало. Поэтому, думается, что включение данного параметра в структуру исследования позволит прояснить и конкретизировать психологический смысл полученных результатов. Основываясь на данных предыдущих исследований, мы полагаем, что паттерны взаимосвязей между изучаемыми конструктами будут отличаться в зависимости от длительности изучения языка.

Процедура исследования: тесты способностей и выборка

Общая процедура исследования включала в себя два этапа — «контактный» и «дистантный». «Контактный» этап предполагал выполнение бланковых тестов, измеряющих лингвистические способности и кристаллизованный интеллект. Сначала студентам кратко рассказывалось о существующих в современной психологической науке подходах к изучению лингвистических способностей, затем им подробно описывалось содержание исследования и предлагалось выполнить несколько тестов. Второй, «дистантный», этап проводился в режиме он-лайн, когда студентов просили выполнить оставшиеся тесты в домашних условиях. Таким способом производилась оценка флюидного интеллекта.

Для измерения лингвистических способностей была использована новая, усовершенствованная версия теста, разработанного и адаптированного для предыдущих исследований автора. Смысл лингвистического теста заключался в следующем. Испытуемым предъявлялись предложения на двух языках: на русском и на выдуманном языке «Z». Предложения на выдуманном языке формулировались по определенным грамматическим правилам, которые учащимся необходимо было понять, чтобы затем свободно осуществлять перевод с одного языка на другой. После знакомства с примерами перед учащимися ставили две задачи: 1) сделать перевод нескольких предложений с языка «Z» на русский и, наоборот, — с русского на язык «Z»; 2) описать правила построения грамматических конструкций, которые им удалось обнаружить в языке «Z». Испытуемым предлагалось шесть предложений на языке «Z» — для их перевода на русский язык и три предложения на русском языке — для их перевода на язык «Z» соответственно. Грамматические правила касались изменения трех час-

тей речи: существительных, глаголов и причастий. Таким образом, оценивались два параметра успешности выполнения лингвистического теста: «качество перевода» и «качество экспликации правил».

Для оценки флюидного интеллекта использовался тест «Стандартные прогрессивные матрицы» Дж. Равена (далее СПМ+). Данные матрицы предъявлялись испытуемым на компьютере в специально разработанной программе. Всего испытуемым необходимо было решить 12 матриц.

Кристаллизованный интеллект измерялся с помощью трех вербальных шкал теста структуры интеллекта Амтхауэра (Сенин, Сорокина, Чирков, 1993). Каждая из шкал включала 20 вопросов, направленных на оценку таких параметров, как общая осведомленность, способность устанавливать вербальные аналогии путем отнесения понятия по его функциональным или другим содержательным характеристикам к более общей категории и способность производить вербальные обобщения по принципу «исключения лишнего слова». Эффективность выполнения теста оценивалась путем расчета общего балла по всем трем шкалам.

В исследовании принимали участие студенты факультетов иностранных языков различных высших учебных заведений г. Москвы. Общее количество испытуемых составило 210 человек ($M = 21,18$ года, $SD = 2,16$ года; 83% – девушки). Принимая во внимание задачи исследования, общая выборка студентов была разделена на две группы: «новичков», т. е. студентов младших (1-го и 2-го) курсов, которые только начали свое обучение, и «опытных» – студентов 4-го курса и магистров.

Результаты исследования

Как и в предыдущем исследовании, данные по лингвистическому тесту продемонстрировали удовлетворительную внутреннюю согласованность: показатель α Кронбаха, рассчитанный по всем параметрам теста, составил $\alpha = 0,71$. Значимые корреляционные показатели были получены в отношении переменных, отвечающих за качество перевода на родной язык и язык «Z» ($r = 0,41$, $p = 0,01$), а также в отношении показателей экспликации правил об именах существительных и глаголов ($r = 0,39$, $p = 0,01$). Эти данные подтверждают хорошие психометрические показатели лингвистического теста.

Средние значения по всем трем тестам способностей у обеих групп представлены в таблице 1.

Данные таблицы показывают, что обе группы учащихся демонстрируют практически равные достижения по всем тестам способ-

Таблица 1

Показатели тестов способностей у двух групп испытуемых, M (SD)

Тест	Группа 1 (младшие курсы)	Группа 2 (старшие курсы)
Лингвистический тест:		
а) общий балл	6,72 (2,9)	6,86 (3,2)
б) качество перевода	4,74 (2)	4,60 (1,73)
в) качество экспликации правил	2,00 (1,49)	2,12 (1,45)
СПМ+ (флюидный интеллект)	6,66 (2,85)	6,45 (2,99)
Вербальный тест структуры интеллекта Амтхауэра (кристаллизованный интеллект)	41,51 (8,78)	45,06 (6,47)

ностей. Исключение составляет только тест структуры интеллекта Амтхауэра, результативность по которому немного выше у студентов старших курсов. При этом показатели выполнения лингвистического теста – что имеет принципиальное значение для нашего исследования – у обеих групп не сильно варьируются.

На следующем этапе проводился корреляционный анализ. Положительные корреляции между показателем лингвистического теста (общий балл), с одной стороны, и показателями двух тестов интеллекта, с другой – были обнаружены для обеих групп испытуемых. Так, коэффициенты корреляций показателей лингвистического теста с данными теста СПМ+ составили: $r=0,41$, $p=0,01$ – для группы 1, $r=0,31$, $p=0,02$ – для группы 2. В свою очередь, корреляционные показатели данных лингвистического теста с данными теста структуры интеллекта Амтхауэра равны: $r=0,29$, $p=0,03$ – для группы 1, $r=0,44$, $p=0,01$ – для группы 2, соответственно. Таким образом, в обоих случаях можно говорить о положительных паттернах взаимосвязей между лингвистическими и интеллектуальными способностями, независимо от опыта изучения языка.

На последнем этапе анализа данных каждая группа студентов была разделена на две подгруппы по критерию успешности выполнения лингвистического теста. Иными словами, те испытуемые, кто продемонстрировал высокую тестовую результативность (превышающую одно стандартное отклонение), были отнесены к подгруппе наиболее лингвистически успешных. Остальные испытуемые попали в подгруппу со средним уровнем выполнения лингвистического теста*. Таким образом, выделились четыре группы испыту-

* Данные испытуемых, продемонстрировавших низкий уровень выполнения теста, выходящий за одно стандартное отклонение, были исключены из анализа по причине их небольшого количества.

емых по двум критериям: опыт изучения языка и результативность по лингвистическому тесту. В отношении данных внутри каждой группы был также произведен корреляционный анализ. Основные результаты представлены в таблице 2 и таблице 3, соответственно.

Таблица 2

Коэффициенты корреляций между общим баллом по лингвистическому тесту (ЛТ) и показателями по тестам флюидного и кристаллизованного интеллекта у группы 1 (учащихся младших курсов)

Тип интеллекта	Лингвистический тест	
	группа Средние	группа Успешные
Флюидный	0,29*	0,30*
Кристаллизованный	0,41**	0,06

Примечание: * – $p=0,02$; ** – $p=0,01$.

Таблица 3

Коэффициенты корреляций между общим баллом по лингвистическому тесту (ЛТ) и показателями по тестам флюидного и кристаллизованного интеллекта у группы 2 (учащихся старших курсов)

Тип интеллекта	Лингвистический тест	
	группа Средние	группа Успешные
Флюидный	0,30*	0,16
Кристаллизованный	0,42**	0,50**

Примечание: * – $p=0,02$; ** – $p=0,01$.

Обе таблицы показывают разный характер взаимосвязей между данными по лингвистическому тесту и показателями двух тестов интеллекта в обеих группах в зависимости от тестовой результативности испытуемых. Так, очевидно, что при средних тестовых показателях значимость корреляционных связей с обоими типами интеллектов сохраняется. Однако при высоких результатах показателей вклад кристаллизованного интеллекта. У студентов младших курсов высокая результативность по лингвистическому тесту образует устойчивые связи с флюидным интеллектом. При этом вклад кристаллизованного интеллекта практически отсутствует. У студентов старших

курсов значимость связей между успешностью по лингвистическому тесту с показателями кристаллизованного интеллекта сохраняется, в то время как влияние флюидного интеллекта невысоко.

Заключение

Настоящее исследование, посвященное изучению характера взаимосвязей между лингвистическими и интеллектуальными способностями, продемонстрировало несколько основных результатов.

Во-первых, важно отметить, что связь обоих типов интеллекта — как флюидного, так и кристаллизованного — с лингвистическими способностями сохраняется независимо от опыта изучения языка. В этом плане основные эффекты, полученные на данных студентов и младших и старших курсов, сохраняются. Безусловно, нельзя сказать, что между вторым и четвертым курсом существует большой временной промежуток. Тем не менее, как сообщают сами учащиеся четвертого курса и магистрата, они обладают более разносторонним опытом владения языком, не ограничивающимся исключительно ситуацией обучения. Так, имеют место участие в международных конференциях, командировки, работа, связанная с практикой языка. В этой связи можно утверждать, что студенты старших курсов по многим параметрам значительно превосходят своих младших «коллег» в языковой практике. Для нашего же исследования важен тот факт, что вклад интеллекта показателен на всех этапах овладения языком.

Во-вторых, характер взаимосвязей лингвистических способностей с интеллектом варьируется по критерию именно высокой лингвистической результативности. У младших курсов за лингвистические успехи в большей степени отвечает флюидный интеллект, у старших — кристаллизованный интеллект. Мы склонны полагать, что полученные факты можно трактовать с позиции понимания специфики природы самих изучаемых видов интеллекта. Флюидный интеллект представляет собой общий когнитивный ресурс, направленный на успешность решения новых задач. Если принять во внимание, что для студентов младших курсов многие лингвистические задачи могут составлять трудность по причине отсутствия у них большого опыта, то роль флюидных интеллектуальных способностей очевидна. Связь кристаллизованного интеллекта с высокими лингвистическими способностями, предполагающими, в том числе, усвоение системы понятий неродного языка, показательна именно для опытных студентов. При этом важно отметить, что у старших курсов положительная динамика в отношении связей с флюидным интеллек-

том также не пропадает — она просто в меньшей степени очевидна при более мощном влиянии кристаллизованного интеллекта. Таким образом, вклад интеллекта в лингвистические способности обусловлен не столько языковым опытом, сколько индивидуальными различиями в лингвистических способностях, и он наиболее показателен именно на верхнем срезе их вариативности.

Безусловно, не стоит трактовать полученные результаты как противопоставление эффектов разных факторов интеллекта. И флюидный, и кристаллизованный интеллект обуславливают всю когнитивную деятельность человека, включая процесс изучения иностранных языков, который сам по себе не является константным. В этом плане имеет смысл говорить о динамике влияния разных интеллектуальных способностей на высокие лингвистические достижения в разных точках языкового опыта. В любом случае очевидно, что паттерн взаимосвязей между интеллектуальными и лингвистическими способностями не является простым феноменом.

Литература

- Гаврилова Е. В.* Индивидуальные различия в лингвистических способностях и их связь с флюидным и кристаллизованным интеллектом // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 16–27. doi: 10.17759/jmfp.2018070202.
- Сенин И. Г., Сорокина О. В., Чирков В. И.* Тест умственных способностей (ТУС). Ярославль: Научно-производственный центр «Психодиагностика», 1993.
- Cattell R. B.* Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment // Journal of Educational Psychology. 1963. V. 54. № 1. P. 1–22. doi: 10.1037/h0046743.
- McGrew K. S.* CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research // Intelligence. 2009. V. 37. № 1. P. 1–10. doi: 10.1016/j.intell.2008.08.004.
- Săfâr A., Kormos J.* Revisiting problems with foreign language aptitude // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 2008. V. 46. № 2. P. 113–136. doi: 10.1515/IRAL.2008.005.
- Serafini E. J., Sanz C.* Evidence for the decreasing impact of cognitive ability on second language development as efficiency increases // Studies in Second Language Acquisition. 2015. V. 38 (4). P. 607–646. doi: 10.1017/S0272263115000327.

The interaction between foreign language aptitude and intelligence: the impact of foreign language experience

E. V. Gavrilova

The present study aims at analyzing the patterns of the interactions between foreign language aptitude and fluid and crystallized intelligence taking the impact of language learning experience into account. The whole sample included two groups of participants, namely: those who just have started to learn foreign language (1st and 2nd faculties students), and ‘experienced’ students from the last faculties and master degree candidates. Significant positive correlations of foreign language aptitude were revealed with both fluid and crystallized intelligence, respectively. Each group of students was additionally divided into two sub-groups with a high and middle level of Language aptitude test performance. It was shown that for the 1st and 2nd faculties’ students positive interactions of foreign language aptitude remain to be significant only with fluid intelligence regardless of their Language test performance. As for the ‘experienced’ participants this is crystallized intelligence that keeps providing a strong benefit for a high level of foreign language attainment. We discuss our findings in terms of existed empirical data in this research domain.

Keywords: foreign language aptitude, foreign language learning experience, fluid intelligence, crystallized intelligence, Language Aptitude test.

Исследование взаимосвязей когнитивного стиля, эмоционального интеллекта, психологических защит и акцентуаций характера при выборе группового проекта

Н. С. Глуханюк, М. Н. Юртаева

В статье обсуждаются возможности предсказания эффективности выполнения проектной деятельности в группе на основе психологических особенностей личности. Полученные результаты анализируются с учетом феномена «расщепления» полюсов когнитивного стиля. Установлены психологические особенности, влияющие на предпочтения выбора типа группового проекта. Выявлена взаимосвязь скорости переработки информации и внутриличностного эмоционального интеллекта. Определена сопряженность импульсивного интеллектуального поведения и застревания. Полнезависимость и эмоциональный интеллект рассматриваются как ментальный ресурс компенсации выраженных свойств эмотивности, тревожности, регрессивной защитной позиции Я.

Ключевые слова: полнезависимость/полнезависимость, эмоциональный интеллект, психологические защиты, акцентуации характера, предпочтения типа проектной групповой работы.

Предпосылки исследования

Социально-экономические изменения последних лет инициировали изменения в целях и технологиях образования. Потребность в понимании факторов успешности продвижения человека, вне зависимости от предметно-специфических навыков, определила запрос на изучение таких психологических феноменов как навыки группового взаимодействия, эмоциональный интеллект, творческое мышление, способность к решению сложных проблем, то есть явлений, осмысление которых невозможно без обращения к исследованиям психологии способностей и ментальных ресурсов человека.

Идея работы состояла в том, что психологические особенности личности (когнитивный стиль, эмоциональный интеллект, психологические защиты, акцентуации характера) будут определять выбор типа проектной групповой работы в зависимости от характера их взаимосвязей.

Когнитивный стиль определяется как предпочтение способа восприятия, управления и решения проблем или как устойчивая и предпочитаемая когнитивная стратегия приобретения, обработки, управления и использования знаний для решения проблем (Riding, 1997; Sadler-Smith, Badger, 1998). Во многих исследованиях установлены взаимосвязи когнитивного стиля, интеллектуальных способностей, креативности, процессов решения проблем и принятия решений. Помимо продуктивности интеллектуальной деятельности, отмечается связь когнитивного стиля с особенностями межличностных отношений, эмоциональным интеллектом, учебными и профессиональными предпочтениями, карьерной успешностью (Холодная, 2002; Chen et al., 2015; и др.).

В работах, посвященных *эмоциональному интеллекту*, отражаются современные подходы к изучению данного явления в зарубежной и отечественной психологии (Люсин, Ушаков и др., 2004; 2009). Настоящее исследование ссылается на операционализацию конструкта эмоционального интеллекта, предложенную Д. В. Люсиным. Эмоциональный интеллект определяется как когнитивная способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими (Люсин, 2009).

Широта социального размаха проблемы эмоционального интеллекта объясняются его включенностью в выполнение аффективно-оценочной, когнитивной, регулятивной функций по отношению к эмоциям, опосредовании процессов межличностного взаимодействия. Такие составляющие эмоционального интеллекта, как понимание эмоций и управление эмоциями, влияют на эффективность виртуальных учебных команд (Ayoko et al., 2012), восприятие социальной сплоченности команды (Troth et al., 2012), принятие групповых решений и предпочитаемые в команде методы разрешения конфликтов (Журавлёв, Нестик, 2015).

Существуют различные трактовки термина *психологические защиты*. Вне психопатологической проблематики, его можно определить как позицию Я по отношению к эмоционально значимым стимулам, в которых присутствует амбивалентность и конфликт. Установлены взаимосвязи когнитивных стилей, психологических защит и копинг-стратегий (Алексапольский, 2008), исследованы защитные механизмы групповой динамики (Штроо, 2007).

Акцентуации характера, являясь поведенческими диспозициями, способствуют развитию избирательных форм реагирования на отдельные ситуации. Сформированность акцентуированных черт определяет восприимчивость личности в отношении определенного рода воздействий. Описаны свойства контакта для различных типов акцентуированных личностей (Овчинников, Дьяконов, 2009). Интенсивность, длительность, изменчивость, нормативность как свойства, присущие различным формам социального взаимодействия, обсуждаются в контексте трудностей социальной адаптации (Соломин, 2007).

Дизайн исследования

Выборка исследования. Участниками исследования выступили студенты одного из российских вузов, обучающиеся на направлениях технического бакалавриата – 63 юноши и 13 девушек ($N=74$) в возрасте 17–21 год ($M=18,06$ года, $SD=0,64$ года). Участники исследования в течение 8 недель работали над выполнением совместного учебного проекта одного из трех типов. Выбор типа проекта студенты осуществляли на основании собственных предпочтений в процессе их презентации и содержательно-функциональной характеристики. *Научно-исследовательский тип* проекта предполагал выбор проблемы, ее теоретическое обсуждение и определение направлений решения. *Предпринимательский тип* проекта включал совместное выдвижение бизнес-идеи и разработку программы ее практической реализации. *Социально-психологический тип* проекта был ориентирован на развитие социальных навыков группового взаимодействия и предполагал разработку и опробование элементов социально-психологического тренинга. В сравнении участвовали 15 групп. Численный состав группы варьировался в диапазоне от 3 до 6 участников.

Дизайн исследования. В работе использовался корреляционный дизайн и дизайн сравнения групп.

Методы исследования. Тест АКТ-70 К. У. Эттриха, опросник эмоционального интеллекта (ЭМИн) Д. В. Люсина, методика «Индекс жизненного стиля» (Вассерман и др., 2005), характерологический опросник Г. Шмишека. Статистическая обработка полученных результатов осуществлялась при помощи программы IBM SPSS v. 26. Были использованы непараметрические методы статистического вывода, что объяснялось особенностями распределения показателей переменных и объемом сравниваемых выборок.

Некоторые из предположений реплицируют гипотезы, проверенные в более ранних исследованиях, но обсуждение полученных

результатов ведется в ином контексте. В исследовании проверялись следующие гипотезы:

- H1: Явление «расщепления» полюсов когнитивного стиля опосредует взаимосвязи показателей полезависимости/полenezависимости с показателями эмоционального интеллекта, психологических защит и акцентуаций характера.
- H2: Существует сопряженность между указанными психологическими свойствами и особенностями выбора типа проекта и групповой работы по его реализации.
- H3: Непродуктивные стилевые субгруппы характеризуются низкими показателями эмоциональной регуляции групповых процессов и выраженностью неспециализированных психологических защит.

Результаты исследования

Корреляционный анализ показателей полезависимости/полenezависимости, эмоционального интеллекта, психологических защит и акцентуаций характера позволил выявить взаимосвязи между временем решения и склонностью к застреванию ($r=0,24, p \leq 0,05$), эмоциональностью ($r=-0,26, p \leq 0,05$), тревожностью ($r=0,26, p \leq 0,05$) и рационализацией ($r=-0,27, p \leq 0,05$).

Показатель количества правильных ответов отрицательно коррелирует с психологической защитой «компенсация» ($r=-0,25, p \leq 0,05$) и положительно с защитой «реактивное образование» ($r=0,26, p \leq 0,01$). Показатель полезависимости/полenezависимости положительно коррелирует с рационализацией ($r=0,21, p \leq 0,05$).

Таким образом, полученные результаты подтверждают уже имеющиеся данные (Холодная, 2002) о наличии слабых корреляционных связей между показателями полезависимости/полenezависимости и личностных свойств. Показатель времени решения в большей степени связан с акцентуированными чертами, тогда как показатель интеллектуальных способностей – с психологической защитой.

Застревающие личности демонстрируют тревожный тип реагирования, что обусловлено трудностями в преодолении ситуаций, требующих изменения привычных схем поведения и освоения новых идей, поведенческих моделей, видов деятельности. Вероятно, что интеллектуальные способности для полenezависимых являются не столько способом компенсации дефицита других способностей, сколько способом изменения Я в соответствии с Я-идеалом. Это позволяет рассматривать продуктивные характеристики стилевого

поведения как источник личностного роста, в том числе в проективной групповой работе.

Результаты исследования стилевых субгрупп. В результате анализа установлено, что распределение показателя количества правильных ответов приближено к нормальному; в свою очередь, распределение показателя времени решения существенно отличается от нормальности, обнаружена высокая дисперсия признака и его размах. Расчет вариативности признака позволил установить, что наибольшая вариативность присуща показателям полезависимости/полenezависимости и времени решения ($V = 40,85\%$, $V = 49,45\%$, соответственно), тогда как для показателя количества правильных ответов вариативность является средней $V = 17,41\%$. Согласно психодиагностической модели теста АКТ-70, наиболее вариативным является показатель времени решения, вероятно, именно он и вносит наибольший вклад в изменчивость показателя полезависимости/полenezависимости.

Таким образом, установлено смещение показателя времени решения в сторону более низких значений, что указывает на высокие показатели когнитивных способностей участников исследования и однородность выборки исследования относительно интеллектуальной продуктивности (величина вариации показателя количество правильных ответов). Между тем, высокая дисперсия показателя времени решения ($D = 51,68$) дает основание для проверки предположения о неоднородности стилевых субгрупп.

В классических методиках диагностики когнитивного стиля основанием для отнесения испытуемого к тому или иному полюсу стилового континуума является медианный критерий. В исследованиях М. А. Холодной (Холодная, 2002) был обнаружен феномен «расщепления» полюсов когнитивного стиля и предложен иной метод классификации. Для выделения стилевых субгрупп была использована процедура иерархического кластерного анализа, который позволил классифицировать множество объектов, используя в качестве критериев показатели времени решения и количества правильных ответов.

Так, был рассмотрен вариант 3-кластерного и 4-кластерного решения при выделении стилевых субгрупп. В итоге нами было принято 4-кластерное решение, как обладающее большей дифференцирующей способностью. Обратимся к анализу 4-кластерного решения. Результаты сравнения субгрупп по критерию Краскела – Уоллиса представлены в таблице 1.

Таким образом, первая стилевая группа ($n_1 = 5$) характеризуется максимальным временем решения, но умеренной продуктивностью (ригидные, упорные, настойчивые). Вторая стилевая группа ($n_2 = 35$) отличается наименьшим временем решения и максималь-

Таблица 1
Сравнение стиливых субгрупп,
полученных при 4-кластерном решении

Пара субгрупп, №–№	<i>p</i>	
	Время решения	Число правильных ответов
1–2	<0,001	1,000
1–3	0,932	0,460
1–4	<0,001	0,020
2–3	<0,001	<0,001
2–4	0,175	<0,001
3–4	<0,001	0,330

Примечание: Приведены *p*-значения с поправкой Бонферрони.

ным показателем продуктивности (быстрые, гибкие, креативные). Отметим, что методика АКТ-70 первоначально рассматривалась ее автором как «тест на общую креативность». Третья стиливая группа ($n_3 = 22$) характеризуется умеренностью как в скоростном показателе, так и продуктивном, им требуется больше времени для решения интеллектуальной задачи, но они не фиксируются на решении и не реагируют импульсивным закрытием, хотя и уступают в общей интеллектуальной способности второй стиливой группе. Четвертая стиливая группа ($n_4 = 12$) отличается наименьшим временем решения задачи и меньшим количеством правильных ответов, демонстрируя импульсивное интеллектуальное поведение (импульсивные).

Сравнение субгрупп позволило установить статистически значимые различия по показателям эмоционального интеллекта и акцентуаций характера (критерий Манна – Уитни). Обнаружены различия между первой и четвертой стиливыми субгруппами по показателям управления своими эмоциями ($p = 0,015$), внутриличностного эмоционального интеллекта ($p = 0,011$), управления эмоциями других ($p = 0,023$), показателем общего эмоционального интеллекта ($p = 0,039$), тревожности ($p = 0,037$) и застревания ($p = 0,032$). При сравнении первой и второй стиливых субгрупп обнаружены различия по показателям внутреннего понимания эмоций ($p = 0,002$) и внутриличностного эмоционального интеллекта ($p = 0,009$). Третья стиливая субгруппа отличается от первой показателями времени решения ($p = 0,01$), управления своими эмоциями ($p = 0,045$), внутриличностного эмоционального интеллекта ($p = 0,045$). Сравнение второй и третьей суб-

групп с четвертой выявило значимые различия по показателю застревания ($p=0,039$, $p=0,024$).

Таким образом, ригидные, в отличие от импульсивных, испытывают трудности в построении ментальных репрезентаций собственных эмоций и управлении своими и чужими эмоциями, соответственно, это является вызовом для групповой работы. Ригидные, в отличие от гибких, в большей степени уязвимы в понимании собственных эмоций.

Прирост по показателю времени решения, который наблюдается при сравнении первой стилевой подгруппы со всеми остальными, сопряжен с отличиями в показателях внутриличностного эмоционального интеллекта. Следовательно, эмоциональный интеллект в большей степени связан с фактором скорости переработки информации. Сравнение четвертой стилевой подгруппы показывает во всех случаях значимые различия в застревании. Импульсивность интеллектуального поведения связана с ригидностью как чертой характера.

Результаты исследования сопряженности стилевых групп и типа проекта. Выявлена положительная корреляционная связь между выделенными в ходе кластерного анализа стилевыми подгруппами и типом проекта ($r=0,31$, $p\leq 0,01$). Анализ кросстабуляции позволяет качественно оценить характер сопряженности стилевых групп и типа проекта (таблица 2).

Как можно видеть из таблицы 2, существует сопряженность между высокими скоростными и продуктивными характеристиками интеллектуальной деятельности (вторая стилевая подгруппа) и выбором научно-исследовательского типа проекта. Представители второй и третьей стилевых подгрупп демонстрируют сходство в выборе предпринимательского и социально-психологического типа проекта, хотя и с различной частотой. Именно для этих стилевых подгрупп

Таблица 2

Сопряженность стилевой группы с типом командного проекта, частота выбора

Стилевая группа, №	Кластер		
	Научно-исследовательский	Предпринимательский	Социально-психологический
1	3	2	0
2	20	11	4
3	5	13	4
4	2	8	2

обнаружены высокие показатели внутреннего понимания эмоций, как составляющей внутри личностного эмоционального интеллекта. Нулевой выбор социально-психологического типа проекта, выявленный в первой стилевой субгруппе, связан с низкой пластичностью, которая требуется в межличностных отношениях. Подобная интерпретация согласуется с результатами сравнения стилевых субгрупп по выраженности показателей эмоционального интеллекта. Выбор предпринимательского типа проекта сопряжен с импульсивным типом интеллектуального поведения (четвертая субгруппа), что создает возможность для проявления рискованности, присущей таким личностям.

Сравнение выраженности анализируемых психологических особенностей в зависимости от предпочтения типа проекта при помощи непараметрического критерия Краскела – Уоллиса показало следующие результаты. Научно-исследовательский тип проекта предпочитают те личности, которые характеризуются отрицанием реальности ($p=0,014$). Предпринимательский тип проекта предпочитают циклоиды ($p=0,01$) с высоким уровнем межличностного интеллекта ($p=0,01$), способные контролировать свои эмоции и их экспрессию ($p=0,006$, $p=0,006$, соответственно), хорошо управляющие своими и чужими эмоциями ($p=0,007$). Другими словами, научно-исследовательский тип проекта выбирают идеалистические личности, чей внутренний мир диссонирует с реальностью. Выбор предпринимательского типа проекта сопряжен с макиавеллистическими установками, ориентированными на управление социальным окружением.

Итак, можно сделать вывод, что у представителей различных стилевых субгрупп существуют предпочтения в выборе типа проекта, наличие которых позволяет говорить о существовании «субъективного» комфорта в осуществлении групповой работы. В условиях свободы выбора личность стремится к тому направлению групповой работы, которое лучше всего соотносится с ее интеллектуальными и личностными особенностями. Вторая стилевая субгруппа, которой, по мнению М. А. Холодной, присуще свойство мобильности, обнаруживает высокие показатели скорости решения интеллектуальной задачи, ее правильности, а также высокие показатели внутреннего эмоционального интеллекта. Разнонаправленность выборов, наблюдаемая во второй стилевой группой, позволяет ставить вопрос об исследовании социально-профессиональной мобильности.

Результаты исследования взаимосвязей психологических особенностей. Дополняя проверку последнего предположения, обсудим взаимосвязи психологических защит (специализированных/неспециализированных) и акцентуаций характера. Анализ корреляций

показал взаимосвязи психологической защиты регрессии с показателями эмотивности ($r=0,27, p \leq 0,05$), тревожности ($r=0,26, p \leq 0,05$), возбудимости ($r=0,26, p \leq 0,05$) и демонстративности ($r=0,44, p \leq 0,01$). Установлены отрицательные взаимосвязи психологической защиты рационализации с гипертимностью ($r=-0,24, p \leq 0,05$) и тревожностью ($r=-0,23, p \leq 0,05$).

Исследование взаимосвязей эмоционального интеллекта и психологических защит выявило корреляции межличностного понимания эмоций с рационализацией ($r=0,32, p \leq 0,01$) и проекцией ($r=0,23, p \leq 0,05$), а также межличностного управления эмоциями и вытеснения ($r=-0,23, p \leq 0,05$).

Согласно теории психологической дифференциации Дж. Уиткина, личностное и когнитивное развитие предполагают рост артикулированности опыта, что сопровождается формированием специализированных защитных механизмов. Выявлено, что показатели когнитивного стиля полезависимости/полнезависимости связаны с показателями внутриличностного интеллекта, компенсацией, гиперкомпенсацией и рационализацией. В свою очередь, показатели межличностного эмоционального интеллекта коррелируют с рационализацией, проекцией и вытеснением.

Таким образом, позиция Я в отношении внутренних и внешних конфликтов будет различной. Когнитивные стили, как особые «метакогнитивные» интеллектуальные способности (М. А. Холодная), влияют на понимание собственных переживаний и управление ими. Полнезависимость и внутренний эмоциональный интеллект позволяют компенсировать аффективные личностные черты, такие как эмотивность и тревожность, представленные в инфантильной, регрессивной позиции Я. Тенденции к фиксации в когнитивных приводят к снижению внутриличностного эмоционального интеллекта, в частности способности к управлению своими эмоциями. Как показывают исследования, эта способность является важной составляющей для группового взаимодействия и эффективности групповой работы.

Заключение

Подводя итог обсуждению результатов исследования, сформулируем следующие основные выводы: 1) эмпирически подтвержден феномен «расщепления» полюсов когнитивного стиля полезависимости/полнезависимости, измеряемый методикой АКТ-70; 2) установлены взаимосвязи между особенностями переработки информации и предпочтениями в выборе типа группового проекта; 3) эмпири-

чески обоснованы возможности группового роста, основу которых составляют артикулированность когнитивного и эмоционального опыта, зрелая позиция Я по отношению к межличностным и внутриличностным конфликтам; 4) получены результаты, которые позволяют рассматривать проблему мобильности как системного психического качества.

Литература

- Александровский А. А.* Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Журавлёв А. Л., Нестик Т. А.* Психология управления совместной деятельностью: Новые направления исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Люсин Д. В.* Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 264–278.
- Соломин И. Л.* Личностный опросник ММРІ: методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2007.
- Овчинников Б. В., Дьяконов И. Ф.* Психологические аспекты психического здоровья / Под ред. В. К. Шамрея. СПб.: Военно-медицинская академия, 2009.
- Холодная М. А.* Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.: Пер Сэ, 2002.
- Штроо В. А.* Защитные механизмы групповой динамики в организационном контексте // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 1. С. 151–157.
- Ayoko O. B., Konrad A. M., Boyle M. V.* Online work: Managing conflict and emotions for performance in virtual teams // European Management Journal. 2012. V. 30 (2). P. 156–174.
- Troth A. C., Jordan P. J., Lawrence S. A.* Emotional intelligence, communication competence and student perceptions of team social cohesion // Journal of Psychoeducational Assessment. 2012. V. 30 (4). P. 414–424.
- Chen M. H., Chang Y. Y., Lo Y. H.* Creativity cognitive style, conflict and career success for creative entrepreneurs // Journal of Business Research. 2015. V. 68 (4). P. 906–910.
- Sadler-Smith E., Badger B.* Cognitive style, learning and innovation // Technology Analysis & Strategic Management. 1998. V. 10 (2). P. 247–266.

Riding R. On the nature of cognitive style // Educational Psychology. 1997. V. 17 (1). P. 29–49.

Relationship of cognitive style, emotional intelligence, psychological defenses and character accentuations when choosing the type of project work

N. S. Glukhanyuk, M. N. Iurtaeva

The article discusses the possibilities of a complex of individual psychological characteristics of a person for predicting the effectiveness of group work. The obtained results are analyzed taking into account the phenomenon of “splitting” of the poles of cognitive style. Individual psychological features that influence preferences in choosing the type of group project are established. The relationship between the speed of information processing and intrapersonal emotional intelligence is revealed. The correlation of impulsive intellectual behavior and getting stuck as a personal trait is determined. Field independence and emotional intelligence are considered as a mental resource for compensating for the expressed properties of emotivity, anxiety, and the regressive defensive position of the Self.

Keywords: field dependence/field independence, emotional intelligence, psychological defenses, character accentuations, preferences for the type of project group work.

Принципы функционирования когнитивного ресурса через призму понятий нагрузки и усилия

Н. Б. Горюнова

Рабочая память с ее структурными и временными ограничениями играет ключевую роль в способности обрабатывать информацию и, следовательно, имеет решающее значение для когнитивной продуктивности. В основе теории когнитивного ресурса лежат представления о когнитивной архитектуре человека, об отношениях между рабочей памятью и структурой знаний в долговременной памяти. Конечная цель развития данной теории состоит в том, чтобы создать эффективные методы диагностики и развития когнитивного потенциала, чтобы оптимизировать управление нагрузкой на рабочую память. Истощение ресурсов рабочей памяти происходит при значительных когнитивных усилиях и восстанавливается после отдыха.

Ключевые слова: когнитивный ресурс, когнитивная система, когнитивная нагрузка, когнитивное усилие, продуктивность в обучении.

В рамках ресурсно-информационного подхода когнитивная архитектура человека рассматривается как естественная система обработки информации, работающая на принципах взаимодействия между внешней средой, рабочей памятью и долговременной памятью. Эти принципы могут быть общими для всех естественных систем обработки информации, таких как человеческое познание или биологические эволюционные системы (Sweller et al., 2006; Sweller et al., 2019). Одна из целей развития концептуальных представлений о когнитивном ресурсе — создать инновационные и эффективные способы уменьшения нагрузки на когнитивную систему и оптимизировать способность обработки информации. Рабочая и долговременная память являются двумя основными компонентами когнитивной системы. Ресурсы рабочей памяти ограничены, что является централь-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00495.

ным в понимании эффекта истощения и принципов организации процессов обучения, включая оптимальную (по уровню сложности) последовательность задач с использованием немедленных и отложенных систем оценивания.

В работе (Chen et al., 2019) были обобщены пять принципов функционирования когнитивной архитектуры человека относительно вопросов обучения и развития.

1. Принцип хранения информации. Все естественные системы обработки информации имеют большие хранилища, регулирующие взаимоотношения с окружающей средой. Например, для биологических систем — это геном (хранилище общего кода); для когнитивной архитектуры — это структура знаний в долговременной памяти. Чтобы хорошо работать в сложной среде, человек должен опираться на большой объем предметно-ориентированных знаний, хранящихся в долговременной памяти в виде схем.
2. Принцип заимствования и реорганизации. Большая часть информации в хранилище заимствована из других источников и реорганизована, а не просто скопирована. Заимствование информации у других, например, путем подражания, является эффективным способом получения большого количества специфичных для предметной области знаний. Перед сохранением заимствованная информация активно реорганизуется и интегрируется с уже имеющимися знаниями в долговременной памяти.
3. Принцип случайности. Информация может создаваться в процессе случайной генерации или во время решения проблем на основе поиска. Когда решение проблемы недоступно для заимствования, возможные способы генерируются путем случайного поиска информации и проверяются на эффективность, сохраняя успешные и отбрасывая неудачные решения. В биологических системах этот принцип реализуется в случайных мутациях, проверяемых тестом на выживание.
4. Принцип изменений в узких пределах. Когда естественная система обработки информации работает в новой среде, ей требуется механизм, позволяющий предотвратить значительные случайные изменения в структурах хранения информации, которые потенциально могли бы повредить всю систему. То же самое мы наблюдаем в биологической системе, где случайные мутации вызывают небольшие изменения в геноме за один раз. В когнитивной архитектуре человека для предотвращения быстрых, значительных и, следовательно, разрушительных изменений в струк-

туре знаний в долговременной памяти информационная система должна обеспечивать обработку только небольшого количества новой информации в каждый момент времени. Рабочая память, которая имеет ограниченную мощность при работе с новой информацией и ограниченное время, обеспечивает такую возможность. Количество элементов информации в рабочей памяти при симультанной обработке может превысить ее емкость и вызвать когнитивную перегрузку. Потенциальная перегрузка рабочей памяти возникает при сознательной обработке информации в определенный (текущий) момент, при этом она не идентична информационной избыточности в целом, когда необходимо обрабатывать огромные массивы информации в течение длительного времени.

5. Принцип организации и связывания среды. Когда естественная система обработки информации работает в знакомой среде, изменения в узких пределах отменяются. Иными словами, ограниченная емкость рабочей памяти относится только к обработке новой информации. Для хорошо организованной информации, хранящейся в долговременной памяти, не существует известных ограничений на объем оперативной памяти. При взаимодействии с внешней средой индивид может обрабатывать огромное количество информации, извлеченной из долговременной памяти, чтобы дать надлежащий ответ. Если доступные структуры знаний (схемы) в долговременной памяти используются для инкапсуляции множества информационных элементов в более крупные порции, эти массивные порции информации обрабатываются в рабочей памяти как отдельные блоки, что эффективно увеличивает ее фактическую емкость.

Применительно к работе когнитивной системы человека рабочая память имеет решающее значение для построения ментальных репрезентаций, однако при работе с незнакомой информацией возникают емкостные и временные ограничения, которые не применяются к любой знакомой и хорошо организованной информации (Cowan, 2001). Соответственно, репрезентация большого количества новой информации значительно нагружает рабочую память, создавая дополнительную когнитивную нагрузку и нарушая принцип изменения в узких границах. Поэтому, когда тестовые задания состоят из большого количества новой информации, крайне важно тщательно выбирать процедуры для снижения когнитивной нагрузки (Chen et al., 2019).

Когнитивная нагрузка, как правило, относится к ограничениям, которые накладываются на когнитивную систему при выполнении

конкретной задачи (Sweller et al., 2019). Принято различать умственную нагрузку, связанную с нагрузкой, налагаемой требованиями задачи, и умственное усилие, которое человек фактически совершает для удовлетворения этих требований. Традиционно типы когнитивной нагрузки обсуждаются в рамках концепции интерактивности элементов (Paas et al., 2004; Sweller et al., 2019; Van Merriënboer et al., 2005). Интерактивность элементов – это показатель, используемый для оценки сложности тестового материала (Chen et al., 2015). В качестве элемента могут выступать понятия, математические символы т. д. Например, при решении уравнения $x + 5 = 6$, пять элементов (x , $+$, 5 , $=$, 6) должны обрабатываться одновременно (высокий уровень интерактивности), а в ситуации запоминания английских букв А, В, С учеником, не говорящем по-английски, один элемент может обрабатываться без обращения к другим элементам (низкий уровень интерактивности) (Chen et al., 2019).

Внутренняя (присущая заданию) когнитивная нагрузка налагается тестовым материалом, который необходимо обработать. Поскольку интерактивность элементов показывает, насколько сложны задания, внутренняя нагрузка и интерактивность элементов взаимосвязаны между собой. В силу того, что предшествующие знания могут влиять на уровень интерактивности элементов (Chen et al., 2017), одно и то же задание может состоять из n -взаимосвязанных элементов для новичков, и содержать только один элемент для экспертов, которые обладают опытом решения данного типа задачи.

Внешняя (посторонняя) когнитивная нагрузка возникает из-за отсутствия оптимальных условий учебного или тестового дизайна. Поскольку внешняя когнитивная нагрузка зависит от способа представления тестовых материалов, использование ограниченных ресурсов рабочей памяти для совладания с этим типом когнитивной нагрузки не способствует обучению. Следовательно, необходимо уменьшить или устранить внешнюю когнитивную нагрузку, чтобы освободить больше ресурсов рабочей памяти для работы с внутренней нагрузкой.

При таком подходе когнитивная нагрузка рассматривается как объем ресурсов рабочей памяти, которые фактически выделяются для работы с интерактивностью элементов, связанной с внутренней когнитивной нагрузкой (Kalyuga, 2011; Sweller et al., 2011). Акцент смещается с объема рабочей памяти, требуемого для выполнения задачи, на измерение фактически распределенных ресурсов рабочей памяти, на которые влияют не только факторы, связанные с решением, но и мотивация, вовлеченность и аффективные аспекты. Связь между теорией когнитивного ресурса и мотивационными теориями обучения представляет собой одну из важных проблем,

на которой необходимо сфокусироваться в будущих исследованиях в этой области.

Основываясь на двухкомпонентной модели когнитивной нагрузки (Sweller et al., 2011), два независимых типа – внутренняя и внешняя нагрузка – являются аддитивными общими свойствами когнитивной системы. Если требуемая общая нагрузка превышает доступную емкость рабочей памяти, обучение будет невозможно. Поскольку емкость рабочей памяти традиционно рассматривается как постоянная индивидуальная характеристика (в соответствии со структурами знаний, специфичными для предметной области), то нерелевантная внешняя нагрузка будет уменьшать ресурсы, необходимые для работы с релевантной информацией. Соответственно, учебный или тестовый дизайн должен исключать или уменьшать внешнюю нагрузку, а внутренняя нагрузка должна управляться путем выбора соответствующих заданий (Kalyuga, 2011). Задача не должна быть слишком сложной, чрезмерно нагружающей рабочую память, однако она не должна быть слишком простой, чтобы быть достаточно познавательно стимулирующей и мотивирующей (Schnotz et al., 2007).

Эффект расщепления внимания предусматривает, что отдельные связанные источники информации должны быть физически интегрированы, чтобы учащиеся могли мысленно объединить их, не повышая когнитивную нагрузку. Существует два типа разделения источников информации: пространственное и временное (Sweller et al., 2011). Это можно рассмотреть на примере изучения геометрии. Когда учащимся дается пример из геометрии, геометрическая форма и связанные с ней процедуры обычно разделяются. Чтобы полностью понять материал, необходимо сохранять информацию о геометрической форме в рабочей памяти при поиске соответствующих процедур. Обратная задача может потребовать обработки в рабочей памяти информации о процедурах при поиске геометрической формы соответствующих визуальных компонентов. В обоих случаях большая внешняя (нерелевантная) когнитивная нагрузка на рабочую память может мешать обучению. Поэтому, если два отдельных источника информации, геометрическая форма и процедуры, заранее физически объединены, снижается уровень дополнительной нагрузки. Случаи пространственно-разделенных источников информации, вызывающих расщепление внимания, обнаружены во многих исследованиях (Rose et al., 2000; Lee et al., 2011).

Другой тип формата проектирования заданий включает источники информации, которые разделены по времени. В ряде исследований эта проблема изучалась в двух дизайнах: 1) визуальные и слуховые источники информации представлялись одновременно

или 2) слуховая информация была представлена до или после соответствующей визуальной информации (Chen et al., 2019). Результаты были выше при одновременном предъявлении, а не в разделенном во времени формате. Ситуации с расщеплением внимания возникают, когда в них задействованы несколько взаимозависимых источников информации.

Подобно эффекту расщепления внимания, эффект избыточности также имеет дело с несколькими источниками информации. В рамках теории когнитивной нагрузки любая информация, которая не является необходимой и не имеет отношения к решаемой проблеме, рассматривается как избыточная. Считается, что многократное повторение одной и той же информации в разных форматах полезно для обучения, однако имеющиеся эмпирические данные говорят о том, что представление избыточной информации вместе с важной информацией может вызвать чрезмерную нагрузку на рабочую память (Sweller et al., 2011). Неспособность игнорировать избыточную информацию может потребовать дополнительных ресурсов рабочей памяти.

В отличие от вышеупомянутых эффектов, эффект вариативности нацелен на максимизацию уровня внутренней нагрузки и реализуется с помощью примеров изменения контекста. Предполагается, что примеры с различным контекстом позволяют учащимся лучше различать релевантные и нерелевантные условия задачи (Van Merriënboer et al., 2005), обеспечивая формирование условных схем (Clark et al., 2006). Эффект вариативности был также обнаружен с заданиями, в которых варьировался уровень контекстной интерференции. Задачи с низким уровнем контекстной интерференцией могут быть решены с использованием одних и тех же навыков, тогда высокий уровень контекстной интерференцией требует разных навыков: использование задач с высоким уровнем контекстной интерференцией приводило к увеличению умственных усилий и времени обучения, но уменьшению количества ошибок в тесте (Sweller et al., 2011).

Идея о том, что ресурсы рабочей памяти, доступные для решения конкретной задачи, относительно постоянны, была недавно оспорена (Chen et al., 2018). Феномен истощения возникает, когда две задачи выполняются одновременно или сразу друг за другом, что снижает продуктивность во второй задаче из-за снижения ресурсов при выполнении первой. Например, в работе (Persson et al., 2007) экспериментально показано, что если для выполнения задания требуются высшие когнитивные процессы, ресурсы могут быть временно истощены, то есть продуктивность выполнения задания снижается только тогда, когда востребованы одни и те же ресурсы, и не снижается, если востребованы разные познавательные ресурсы.

Эффект истощения также обсуждался в связи с самоконтролем, когда человек пытается регулировать свое поведение, мысли, чувства (Muraven et al., 2000). Оказалось, что различные типы самоконтроля потребляют один и тот же ресурс, который также может быстро истощаться. Этот режим истощения саморегуляции был протестирован с различными типами задач (DeWall et al., 2007).

Принцип «изменения в узких границах» предполагает, что ресурс рабочей памяти, являясь относительно постоянным, может объяснить отношение между существенными (важными) и посторонними (не относящимися к делу) аспектами когнитивной нагрузки: если общая величина релевантной и нерелевантной когнитивной нагрузки превышает предполагаемую постоянную емкость рабочей памяти, продуктивность будет снижаться вплоть до полного разрушения когнитивной деятельности. Однако предположение о константности ресурса рабочей памяти было оспорено в работе (Chen et al., 2018). В теории когнитивной нагрузки единственным фактором, влияющим на объем рабочей памяти, является содержание долговременной памяти – организованные структуры знаний (схемы), связанные с поставленной задачей. Рабочая память как часть когнитивной архитектуры человека, имеет ограниченные возможности при обработке новой информации, для которой в долговременной памяти еще не сформированы связанные структуры знания, при этом отсутствуют ограничения для хорошо организованной информации. А именно, чем больше схем, относящихся к задаче, хранится в долговременной памяти, тем меньше ресурсов рабочей памяти может быть затрачено. Тем не менее, ресурсы рабочей памяти могут истощаться из-за уменьшения ее емкости после интенсивной когнитивной нагрузки, и, соответственно, долговременная память не является единственным фактором, влияющим на характеристики рабочей памяти. Гипотетически, истощение ресурсов рабочей памяти возможно, когда есть сходство между игнорируемыми элементами в первой задаче и запоминаемыми элементами во второй (Healey et al., 2011). Однако если делать небольшие перерывы между задачами, ресурсы, доступные для второй задачи, могут быть восстановлены.

Ранее опубликованные данные показали, что учащиеся могут показывать более высокие результаты при отложенном тестировании (Soderstrom et al., 2015). В соответствии с теорией когнитивной нагрузки эффект истощения ресурсов подразумевает, что отложенный тест дает время для восполнения ресурсов рабочей памяти, тогда как немедленное тестирование усиливает когнитивную нагрузку на систему. Все рассмотренные эффекты когнитивной нагрузки изучались в рамках исследования функций рабочей памяти, однако

мотивация и эмоциональные состояния также могут влиять на распределение ресурсов рабочей памяти (Chen et al., 2018). Поэтому в будущих исследованиях эти факторы необходимо интегрировать в концептуальные рамки теории когнитивного ресурса.

Теория когнитивного ресурса, основанная на современных знаниях когнитивной архитектуры человека, может быть востребована при создании инновационных и эффективных методов обучения, регулирующих когнитивную нагрузку. Результаты последних экспериментов демонстрируют, что ресурсные характеристики могут истощаться после значительных когнитивных усилий и восстанавливаться после периода отдыха. Следовательно, допущение о константности объема рабочей памяти, возможно, придется пересмотреть. Дизайн предъявления набора задач с учетом результатов современных исследований позволит не только улучшить условия обучения, но и пересмотреть традиционные подходы к оценке когнитивных способностей.

Литература

- Chen O., Castro-Alonso J. C., Paas F., Sweller J.* Undesirable difficulty effects in the learning of high-element interactivity materials // *Frontiers in Psychology*. 2018. V. 9. 1483. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01483PMID:30150964.
- Chen O., Kalyuga S.* Cognitive load theory, spacing effect and working memory resources depletion: Implications for Instructional Design // *Form, Function and Style in Instructional Design: Emerging Research and Opportunities*. 2020. doi: 10.4018/978-1-5225-9833-6.ch001.
- Chen O., Kalyuga S., Sweller J.* The worked example effect, the generation effect and element interactivity // *Journal of Educational Psychology*. 2015. V. 107 (3). P. 689–704. doi: 10.1037/edu0000018.
- Chen O., Kalyuga S., Sweller J.* The expertise reversal effect is a variant of the more general element interactivity effect // *Educational Psychology Review*. 2017. V. 29 (2). P. 393–405. doi: 10.1007/10648-016-9359-1.
- DeWall C. N., Baumeister R. F., Stillman T. F., Gailliot M. T.* Violence restrained: Effects of self-regulation and its depletion on aggression // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2007. V. 43 (1). P. 62–76. doi: 10.1016/j.jesp.2005.12.005.
- Healey M. K., Hasher L., Danilova E.* The stability of working memory: Do previous tasks influence complex span? // *Journal of Experimental Psychology General*. 2011. V. 140 (4). P. 573–585. doi: 10.1037/a0024587-PMID:21767041.
- Kalyuga S.* Cognitive load theory: How many types of load does it really need? // *Educational Psychology Review*. 2011. V. 23 (1). P. 1–19. doi: 10.1007/10648-010-9150-7.

- Lee C. H., Kalyuga S.* Effectiveness of different pinyin presentation formats in learning Chinese characters: A cognitive load perspective // *Language Learning*. 2011. V. 61 (4). P. 1099–1118. doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00666.x.
- Muraven M., Baumeister R. F.* Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? // *Psychological Bulletin*. 2000. V. 126 (2). P. 247–259. doi: 10.1037/0033-2909.126.2.247 PMID: 10748642.
- Paas F., Renkl A., Sweller J.* Cognitive load theory: Instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture // *Instructional Science*. 2004. V. 32 (1/2). P. 1–8. doi: 10.1023/B:TRUC.0000021806.17516.d0.
- Persson J., Welsh K. M., Jonides J., Reuter-Lorenz P. A.* Cognitive fatigue of executive processes: Interaction between interference resolution tasks // *Neuropsychologia*. 2007. V. 45 (7). P. 1571–1579. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2006.12.007 PMID:17227678.
- Rose J. M., Wolfe C. J.* The effects of system design alternatives on the acquisition of tax knowledge from a computerized tax decision aid // *Accounting, Organizations and Society*. 2000. V. 25 (3). P. 285–306. doi: 10.1016/S0361-3682(99)00048-3.
- Schnotz W., Kürschner C. A.* reconsideration of cognitive load theory // *Educational Psychology Review*. 2007. V. 19 (4). P. 469–508. doi: 10.1007/10648-007-9053-4.
- Soderstrom N. C., Bjork R. A.* Learning vs performance: An integrative review // *Perspectives on Psychological Science*. 2015. V. 10 (2). P. 176–199. doi: 10.1177/1745691615569000 PMID:25910388.
- Sweller J., Sweller S.* Natural information processing systems // *Evolutionary Psychology*. 2006. V. 4 (1). P. 434–458. doi: 10.1177/147470490600400135.
- Sweller J., Ayres P., Kalyuga S.* *Cognitive load theory*. N. Y.: Springer, 2011. doi: 10.1007/978-1-4419-8126-4.
- Sweller J., Van Merriënboer J. J. G., Paas F.* Cognitive architecture and instructional design: 20 years later // *Educational Psychology Review*. 2019. V. 31 (2). P. 261–292. doi: 10.1007/10648-019-09465-5.
- Van Merriënboer J. J., Sweller J.* Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions // *Educational Psychology Review*. 2005. V. 17 (2). P. 147–177. doi: 10.1007/10648-005-3951-0.

The principles of functioning of a cognitive resource through the prism of the concepts of load and effort

N. B. Goryunova

Working memory, with its structural and temporal limitations, plays a key role in the ability to process information and, therefore, is crucial for co-

gnitive productivity. The basis of the theory of cognitive resource are ideas about the cognitive architecture of man, about the relationship between working memory and the structure of knowledge in long-term memory. The ultimate goal of the development of this theory is to create effective methods for the diagnosis and development of cognitive potential in order to optimize the management of the load on the working memory. The depletion of working memory resources occurs with significant cognitive efforts and is restored after rest.

Keywords: cognitive resource, cognitive system, cognitive load, cognitive effort, learning productivity.

Черты личности и Я-концепция как предикторы интеллекта

Л. Я. Дорфман, А. Ю. Калугин, А. М. Мишкевич

Черты личности и интеллект часто рассматриваются как независимые психологические феномены, вместе с тем эмпирические данные говорят о наличии значимой взаимосвязи между ними. В свою очередь, недостаточными являются исследования вкладов Я-концепции как полимодального Я в интеллект. На выборке 431 студента (30% юноши) была построена структурная модель, в которую черты «Большой пятерки» и субмодальности Я были включены как экзогенные переменные, а флюидный и кристаллизованный интеллект – как эндогенные переменные. Были установлены значимые вклады Доброжелательности, Открытости опыту и Добросовестности, Вторящего Я и Авторского Я во флюидный (3% объясненной дисперсии) и кристаллизованный (8% объясненной дисперсии) интеллект. Предполагается, что указанные измерения «Большой пятерки» и субмодальности Я в определенной степени могут выступать ресурсами флюидного и кристаллизованного интеллекта.

Ключевые слова: черты личности, субмодальности Я, флюидный интеллект, кристаллизованный интеллект.

Введение

В исследованиях индивидуальных различий интеллект и личность зачастую рассматриваются как независимые феномены. В то же время эмпирические данные наглядно демонстрируют наличие значимой взаимосвязи между ними (Малых и др., 2014; Ackerman, Heggestad, 1997; De Young, 2011; и др.).

В последнее время особой популярностью пользуется модель личности «Большая Пятерка» (McCrea, Costa, 2008), которая позволяет свести множество личностных особенностей к пяти основ-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-29-07046.

ным чертам: Экстраверсия, Доброжелательность, Добросовестность, Нейротизм и Открытость опыту. Это позволяет перейти от множества частных проявлений к небольшому количеству обобщенных характеристик личности, доступных изучению.

Интеллект, также как и личность, многогранен, соответственно, можно выделить множество аспектов интеллекта. Кэттелл предложил рассматривать интеллект двух видов: флюидный (подвижный) интеллект и кристаллизованный интеллект. Первый отвечает за логическое мышление, способность к обучению, обнаружение скрытых закономерностей и во многом является врожденным. Второй основан на опыте, накопленных знаниях и умениях, на способности извлекать их из памяти и использовать в жизни. На наш взгляд, переход от множества характеристик интеллекта к двум ключевым видам позволяет сосредоточиться на основных сторонах интеллекта, не уходя в частности.

Рассмотрим связи между интеллектом и чертами личности, обнаруженные в ряде исследований. Из пяти черт стабильно в разных исследованиях выявляются умеренные корреляции между интеллектом и открытостью опыту. Так, значимые взаимосвязи обнаружены между данной чертой и общим интеллектом (g-фактор). De Young проанализировал 9 исследований и определил, что взвешенная усредненная корреляция между общим фактором интеллекта и открытостью опыту составляет $r=0,30$ (De Young, 2011).

Открытость концептуально схожа с интеллектом. Предполагается, что открытый опыту человек более любознателен, более гибок и в большей степени мотивирован к интеллектуальной деятельности (Moutafi et al., 2006). Вследствие этого человек больше узнает, многому учится, и в дальнейшем лучше выполняет некоторые тесты интеллекта (Chamorro-Premuzic et al., 2005; Moutafi et al., 2006). Согласно исследованиям, среди всех черт с кристаллизованным интеллектом в наибольшей степени коррелирует именно открытость опыту (Ashton et al., 2000).

Флюидный интеллект также связан с открытостью опыту (Chamorro-Premuzic et al., 2005; Moutafi et al., 2006), но в значительно меньшей степени: от 0,09 (Moutafi et al., 2006) до 0,21 (Chamorro-Premuzic et al., 2005). Предполагается, что менее интеллектуальные люди могут становиться менее любознательными и иметь более узкие интересы, поскольку не способны справиться с большим объемом информации, быть эффективными в решении сложных задач. Более же интеллектуальные стремятся к большей стимуляции и в целом способны справляться с большим количеством нового опыта, знаний, за счет этого они становятся более открытыми (Moutafi et al., 2006).

Взаимосвязь открытости и интеллекта частично воспроизводится и на российской выборке. В частности, в исследовании С. Б. Малых с соавт. (Малых и др., 2014) были обнаружены корреляции между данной чертой и интеллектом среди старшеклассников на уровне $r=0,24$, но только для девушек.

Взаимосвязь остальных черт с интеллектом не так однозначна. Например, в ряде исследований не было продемонстрировано значимых корреляций между интеллектом и добросовестностью (Малых и др., 2014; Ackerman, Heggestad, 1997; и др.). В других же была обнаружена слабая отрицательная взаимосвязь (Moutafi et al., 2003, 2006). Обычно отрицательную связь объясняют компенсаторным механизмом: менее интеллектуальным людям приходится быть более добросовестными, чтобы добиться успеха. Возможна и обратная интерпретация: более интеллектуальным людям зачастую не обязательно демонстрировать добросовестность (Chamorro-Premuzic et al., 2005).

В ряде исследований была обнаружена отрицательная взаимосвязь нейротизма и интеллекта (Ackerman, Heggestad, 1997). Размер корреляций, как правило, не превышает $r=-0,15$. Такая связь может быть обусловлена самой ситуацией тестирования: нейротизм связан с тревогой и отрицательно влияет на экзаменационную успешность, особенно в ситуации ограниченности по времени (Chamorro-Premuzic et al., 2005). Это предположение подтверждается эмпирическими данными.

Данные о взаимосвязи интеллекта и экстраверсии противоречивы. В некоторых исследованиях обнаружена положительная связь (Ackerman, Heggestad, 1997), в других – отрицательная (Moutafi et al., 2003), в третьих – значимой корреляций не обнаружено (Малых и др., 2014; Chamorro-Premuzic et al., 2005). Chamorro-Premuzic с соавт. (2005) предполагают, что экстраверсия может быть связана с процедурой тестирования, а не с самим интеллектом: экстраверты и интроверты демонстрируют разные стили решения тестов на интеллект. Например, экстраверты лучше интровертов справляются с задачами, ограниченными по времени. De Young указывает, что экстраверсия и открытость связаны между собой и образуют единый фактор в модели пластичности/стабильности. Поэтому взаимосвязь экстраверсии и интеллекта может быть обусловлена связью данной черты с открытостью (De Young, 2011).

Наконец, единственной чертой, не демонстрирующей взаимосвязей с интеллектом в большинстве исследований, является доброжелательность (Малых и др., 2014; Ackerman, Heggestad, 1997).

Таким образом, из пяти черт непосредственно с интеллектом связаны две: открытость и добросовестность. Причем наибольшие по размеру и стабильно воспроизводящиеся связи обнаруживаются только для открытости. Взаимосвязь же добросовестности может быть объяснена компенсаторным механизмом черты. Еще две черты – экстраверсия и нейротизм, – вероятно, связаны не с самим интеллектом, а с процедурой тестирования. Доброжелательность практически не обнаруживает связи с интеллектом.

Помимо черт личности важно рассмотреть интегральное образование личности – Я-концепцию. С миром взаимодействует не набор черт, а конкретный человек, целостно воспринимающий и рефлексирующий себя. Л. Я. Дорфман предложил рассматривать Я человека в четырех субмодальностях: Авторское Я, Воплощенное Я, Превращенное Я и Вторящее Я (Дорфман, Калугин, 2020). Можно предположить, что особенности взаимодействия систем Я и Мир сказываются, в том числе, и на интеллекте человека.

Гипотезой исследования выступает предположение, что черты личности и субмодальности Я могут выступать предикторами флюидного и кристаллизованного интеллекта.

Метод

Участники. Выборку исследования составили студенты высших учебных заведений г. Перми, в возрасте от 17 до 22 лет ($M = 18,63$ года, $SD = 0,9$ года), всего 431 студент (30% юношей).

Психодиагностический инструментарий. Свойства личности изучались с помощью опросника *Big Five Inventory-2* (BFI-2) в адаптации С. А. Шебетенко, А. Ю. Калугина, А. М. Мишкевич (Shchebetenko et al., 2020) и «Четырехфакторным опросником Я» (Дорфман, Калугин, 2020); флюидный интеллект был измерен с помощью теста «Прогрессивные Матрицы Равена» (Равен, Курт, Равен, 1997); кристаллизованный интеллект – с помощью вербальных шкал «Универсального интеллектуального теста» (Батулин, Курганский, 1995).

Методы анализа данных. Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью прикладных программ IBM SPSS Statistics v. 22 и приложения IBM SPSS AMOS v. 22 корпорации IBM. Основным методом анализа данных выступило моделирование структурными уравнениями. На основе структурного моделирования могут быть рассчитаны регрессионные уравнения, для этого в модель были добавлены интерсепты. Предварительно данные были стандартизованы, преобразованы в Т-баллы ($M = 50$, $SD = 10$).

Результаты

Была построена структурная модель, в которой черты личности и компоненты Я-концепции выступили экзогенными переменными, от них были проведены регрессионные направляющие на показатели кристаллизованного и флюидного интеллекта (ошибки двух типов интеллекта значимо коррелировали), вместе с тем, данные переменные составляли фактор личности. Кроме того, чтобы объяснить остаточную дисперсию, в модель были добавлены ковариации ошибок личностных переменных. Индексы согласия были следующие: $\chi^2 = 33,33$, $df = 26$, $p = 0,153$, $CFI = 0,991$, $RMSEA = 0,026$ (0,000; 0,049), что свидетельствует о хорошей согласованности модели эмпирическим данным.

На основе данной модели были получены регрессионные уравнения, позволяющие оценить вклады свойств личности и субмодальностей Я во флюидный и кристаллизованный интеллект:

$$37,41 + 0,14 \times \text{Вторящее Я} + 0,11 \times \text{Доброжелательность} = \text{Флюидный интеллект}$$
$$36,50 + 0,16 \times \text{Вторящее Я} + 0,16 \times \text{Открытость опыту} - 0,16 \times \text{Добросовестность} + 0,11 \times \text{Авторское Я} = \text{Кристаллизованный интеллект}$$

Свойства личности объясняли 3% дисперсии флюидного интеллекта и 8% дисперсии кристаллизованного интеллекта. Хотя доли объясненной дисперсии были малыми, они были значимыми.

Обсуждение

Как и следовало полагать, основываясь на обзоре литературы, флюидный интеллект оказался слабо связан с характеристиками личности, чем лишний раз подтверждается его биологическая природа. Наибольший вклад во флюидный интеллект вносит Вторящее Я. Согласно концепции Дорфмана, во Вторящем Я фиксируется стремление сознания и личности принадлежать Другому, подражать и уподобляться ему (Дорфман, Калугин, 2020). Возможно, такой взгляд на свое место в мире актуализирует интеллектуальные ресурсы, позволяя лучше адаптироваться в окружающей среде. Отметим, что Вторящее Я наибольший вклад вносит также и в кристаллизованный интеллект.

Доброжелательность, которая обычно не демонстрирует значимой связи с интеллектом, в нашем случае значимо положительно коррелирует с флюидным интеллектом. Эту связь сложно объяснить. De Young (2011) отмечает, что интеллект часто отрицательно связан с асоциальным поведением (которое можно воспринимать

как обратный полюс доброжелательности), но в объяснении он идет от интеллекта: более интеллектуальные люди лучше понимают требования общества, принимают их, поэтому менее агрессивны и менее асоциальны. Полагаем, обнаруженные связи требуют дополнительного осмысления.

Открытость опыту и добросовестность оказывают значимый эффект на кристаллизованный интеллект. Влияние этих двух черт многократно обсуждено в литературе, вероятно, следует согласиться с тем, что открытость способствует приобретению новых знаний, а добросовестность компенсирует низкий интеллект, тем самым позволяя добиваться успеха даже менее одаренным.

Авторское Я характеризуется самостью и самоидентифицированностью (автономностью), независимостью и инициативностью (Дорфман, Калугин, 2020). Возможно, активное включение в жизнь провоцирует обретение опыта и оперирование им, развивая тем самым кристаллизованный интеллект.

В целом обнаруженный эффект хотя и значим, но мал: 3% дисперсии флюидного интеллекта и 8% дисперсии кристаллизованного интеллекта объясняются чертами личности и субмодальностями Я. Вероятно, это свидетельствует против предложения некоторых ученых считать интеллект еще одной чертой личности (или заменить его на открытость). Выраженный эффект субмодальностей Я говорит о важности учета интегральных образований личности в развитии интеллекта. Но можно предположить, что обозначенные выше черты личности и субмодальности Я в известной степени могут выступать ресурсами флюидного и кристаллизованного интеллекта.

Литература

- Батурин Н. А., Курганский Н. А.* Краткое руководство по Универсальному интеллектуальному тесту (УИТ СПЧ): Челябинск – Санкт-Петербург. СПб., 1995.
- Дорфман Л. Я., Калугин А. Ю.* Четырехфакторный опросник Я: его концептуальный и психометрический анализ // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 53–74. doi: 10.17223/17267080/75/4.
- Малых С. Б., Воронин И. А., Исмагуллина В. И., Захаров И. М., Тихомирова Т. Н.* Половые различия во взаимосвязях личностных черт «Большой пятерки» и интеллекта // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 17–25.
- Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж.* Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Раздел 1. Общая часть руководства. М.: Когито-Центр, 1997.

- Ackerman P. L., Heggstad E. D.* Intelligence, personality and interests: evidence for overlapping traits // *Psychological bulletin*. 1997. V. 121. № 2. P. 219–245.
- Ashton M. C., Lee K., Vernon P. A., Jang K. L.* Fluid intelligence, crystallized intelligence and the openness/intellect factor // *Journal of Research in Personality*. 2000. V. 34. № 2. P. 198–207.
- Chamorro-Premuzic T., Moutafi J., Furnham A.* The relationship between personality traits, subjectively-assessed and fluid intelligence // *Personality and Individual Differences*. 2005. V. 38. № 7. P. 1517–1528.
- De Young C. G.* Intelligence and Personality // *The Cambridge Handbook of Intelligence* / Eds R. J. Sternberg, B. K. Scott. N. Y.: Cambridge University Press. 2011. P. 711–737.
- McCrae R. R., Costa P. T. Jr.* The five-factor theory of personality // *Handbook of personality: Theory and research* / Eds O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin. 3rd ed. N. Y.: Guilford Press, 2008. P. 159–181.
- Moutafi J., Furnham A., Crump J.* What facets of openness and conscientiousness predict fluid intelligence score? // *Learning and Individual Differences*. 2006. V. 16. № 1. P. 31–42.
- Moutafi J., Furnham A., Crump J.* Demographic and personality predictors of intelligence: A study using the NEO personality inventory and the Myers – Briggs type indicator // *European Journal of Personality*. 2003. V. 17. № 1. P. 79–94.
- Shchebetenko S., Kalugin A. Y., Mishkevich A. M., Soto C. J., John O. P.* Measurement invariance and sex and age differences of the Big Five Inventory-2: Evidence from the Russian version // *Assessment*. 2020. V. 27. P. 472–486. doi: 10.1177/1073191119860901.

Personality traits and self-conception as predictors of intelligence

L. Ya. Dorfman, A. Yu. Kalugin, A. M. Mishkevich

Personality traits and intelligence are considered sometimes as independent psychological constructs, although empirical evidence suggests their significant relationship. In turn, it is not clear whether self-conception as a plural self enables any contributions to intelligence. This study was intended to estimate contributions of personality traits (the Big Five dimensions) and the plural self (its subselves) to intelligence using structural modeling. Based on a sample of 431 students (30% of youth), a structural model was built in such a way that the Big Five dimensions and subselves entered in this model as exogenous variables and fluid and crystallized intelligence as endogenous variables. It was found that the Agreeableness, the Openness to experience, and the Conscientiousness along with the Related subself and the

Authored subself contributed to fluid (3% of explained variance) and crystallized (8% of explained variance) intelligence. It is assumed that some personality traits and subselves can to some extent operate as resources of fluid and crystallized intelligence.

Keywords: the Big five traits, subselves, fluid intelligence, crystallized intelligence.

Настойчивость как ментальный ресурс

С. К. Нартова-Бочавер, В. Г. Ерофеева

Настойчивость (*grit*) как личностную черту для изучения предложила А. Дакворт, которая объединила два элемента – страстность по отношению к долгосрочным целям и упорство усилий. Исследования показывают, что настойчивые люди добиваются своих целей, психологически благополучны, быстро восстанавливаются в случае неудач и легче остальных справляются с трудными жизненными ситуациями. Мы хотели проверить, действительно ли настойчивость – это ментальный ресурс, позволяющий справляться со страхами, неуверенностью и неудачами ради субъективно значимой цели. В исследовании приняли участие 235 респондентов, использовался метод контент-анализа. Были выделены следующие единицы анализа – «субъективное благополучие», «преодоление трудностей», «значимая цель». Поставленные гипотезы частично подтвердились. Были получены результаты, свидетельствующие о неоднозначной роли настойчивости. Эти данные необходимо проверять, чтобы выяснить, когда настойчивость выступает в качестве ментального ресурса, а когда ее проявления губительны для личности.

Ключевые слова: настойчивость, ментальный ресурс, субъективное благополучие, психологическая гибкость, страстность по отношению к цели, субъективно значимая цель, смысл, преодоление трудностей, эффективные копинги, обсессивность.

Постановка проблемы

Настойчивость (*англ. grit*) – личностная черта, которую в исследовательское поле ввела профессор Пенсильванского университета А.Л. Дакворт. Работая преподавателем, она заметила, что лучше успевают те студенты, которым предмет интересен и которые не сдаются, провалившись на тесте. Эти люди работали упорнее, в конечном итоге достигая больших успехов, чем более талантливые студен-

ты. Это наблюдение натолкнуло Дакворт на мысль, что существует личностная черта, помогающая людям справляться с трудностями. Она назвала ее «*grit*» и выделила два элемента – упорство и страстность по отношению к долгосрочным целям (Duckworth et al., 2007).

Настойчивость считают одним из предикторов психологического благополучия (Seligman, 2011). Согласно результатам современных исследований, те люди, у кого присутствует эта черта, более стрессоустойчивы, ориентация на будущее позволяет им более позитивно переосмыслить события и более эффективно разрешать сложные жизненные ситуации (Blalock, Young, Kleiman, 2015).

Первое масштабное исследование настойчивости как предиктора достижений было проведено среди 1218 кадет. Окончание военной академии рассматривалось в качестве долгосрочной цели, а общий балл, среднее значение баллов, лидерские и физические способности были характеристиками, отражающими успеваемость курсантов (Duckworth et al., 2007). Даже такой строгий отбор не гарантировал, что все поступившие закончат обучение. Особенно велик риск после первого года обучения, во время которого проходят самые тяжелые испытания на пределе физических, эмоциональных и умственных способностей кадет.

Кажется, что разумнее изменить цель на более достижимую. Однако преимущественное большинство продолжало обучение, потому что считали цель субъективно значимой. Исследователи предполагали, что настойчивость способна предсказать не отчисление после первого года, а среди оставшихся кадет – военный и академический средний балл через год. Действительно, настойчивость лучше других показателей предсказала завершение летней программы и доведение до конца выбранной цели (там же).

Дакворт и коллеги провели репликацию этого исследования, в нем приняли участие 1308 кадет. Проверялась возрастающая прогностическая валидность настойчивости, помимо добросовестности. Результаты подтвердили выводы (там же). В 2019 г. было проведено еще одно исследование с участием 11258 кадет. Сравнивалась роль когнитивных и некогнитивных черт для академической успеваемости. Когнитивные способности предсказывали баллы по академическим и военным дисциплинам, но только настойчивость прогнозировала завершение четырехлетнего обучения (Duckworth et al., 2019).

Настойчивость изучают вместе с другими личностными предикторами, чтобы выяснить, какие связи существуют между переменными. Например, в серии исследований (двух количественных и одном качественном) проверялось, как связаны настойчивость, самоконтроль, устойчивость, психологическое благополучие, тип мышления и уровень стресса (Kannangara et al., 2018). Количественные данные

показали, что студенты, имеющие более высокий уровень настойчивости, также имели более высокие уровни самоконтроля, оказались более интеллектуальными, устойчивыми, а их мышление ориентировано на развитие (там же).

Респондентами качественного исследования стали 10 выпускников с высоким уровнем настойчивости, с отличием закончившие университет. Вопросы полуструктурированного интервью касались личностных характеристик, целей, восприятия успеха, отношения к обучению, проблем, с которыми участники сталкивались во время обучения, и стратегий их преодоления. Респонденты столкнулись с академической неуспеваемостью, финансовыми трудностями, сложностями с трудоустройством, языковым барьером, обострением в отношениях с семьей, тяжелой утратой, адаптацией к университетской жизни, организацией ухода за детьми. Но вместо того, чтобы поддаваться влиянию неблагоприятных жизненных ситуаций, студенты решали проблемы. Обучение стало для них способом отвлечься от трудностей, а желание достичь долгосрочную цель помогло преодолеть невзгоды (там же).

Настойчивость — одна из сильных сторон характера, которая позволяет смягчить влияние негативных жизненных событий (Goodman et al., 2017), помогает справиться со стрессом, который студенты испытывают во время обучения (Lee, 2017).

Личностные особенности, действительно, в большей степени позволяют объяснить успех и благополучие. При сравнении роли черт и когнитивных способностей для жизненных достижений исследователи отдают предпочтение первым (Palczyńska, Świst, 2018). Настойчивость при контроле черт Большой Пятерки и когнитивных навыков объясняет дополнительную дисперсию в уровнях образования, здоровья, доверия, удовлетворенности работой и жизнью (там же).

В клинической психологии настойчивость изучают как ментальный ресурс, помогающий справиться с депрессией. Люди, которым присуща эта черта, испытывают больше положительных эмоций — например, подлинную гордость или чувство силы (Van Doren et al., 2019). Настойчивость связана с наличием смысла в жизни, что влияет на уменьшение депрессивных симптомов (Datu et al., 2019). Кроме того, у респондентов с высоким уровнем настойчивости реже возникают суицидальные мысли (Blalock et al., 2015).

Проведенное исследование и полученные результаты

В нашем исследовании проверялась роль настойчивости как ментального ресурса для достижения успеха. Дакворт отмечает, что лю-

ди, у которых присутствует эта черта, продолжают усиленно работать, несмотря на неудачи, невзгоды и плато в процессе (Duckworth et al., 2007).

Мы выдвинули следующие гипотезы исследования: 1) выбранная цель имеет субъективно значимый смысл для настойчивых людей; 2) настойчивые люди идут к цели до конца, несмотря на трудности; 3) настойчивые люди, потерпев поражение, возвращаются к своей цели; 4) настойчивые люди готовы преодолевать страх, чтобы добиться желаемого; 5) опыт недостижения цели настойчивыми людьми не влияет на будущие достижения; 6) достижение желанных целей играет важную роль для повышения уровня субъективного благополучия.

Выборку составили 235 респондентов-добровольцев (convenience sampling), при сборе данных использовался метод «снежного кома». Демография выборки: 187 респондентов женского пола, 41 — мужского, 7 — не указали пол; возраст от 16 до 63 лет. Участвовали респонденты преимущественно из России, но также и из других стран — Казахстана, Италии, Франции, Германии, Китая, Японии, Канады, Молдовы, Австрии, Беларуси, США, Узбекистана, Украины и др.

Мы составили 16 открытых вопросов на русском и английском языках, 3 из которых были нужны для сбора демографической информации, остальные 13 касались определения роли настойчивости для достижения успеха. Респонденты отвечали, как они справляются с трудностями и неудачами на пути к цели, что они думают о себе в такие моменты, как они объясняют свой успех и как меняется их жизнь, когда они достигают цели. Анализ данных проводился с помощью метода контент-анализа. В полученных ответах были выделены общие закономерности, а также отдельно упомянуты интересные случаи, которые могут способствовать выдвижению гипотез для дальнейших исследований. Мы обозначили следующие единицы для анализа — «субъективное благополучие», «преодоление трудностей», «значимая цель».

Прежде всего, мы решили спросить, считают ли респонденты себя способными добиться цели. На основании ответов респондентов разделили на 4 группы в соответствии с их самоидентификацией по уровню настойчивости: настойчивые (170 респондентов); умеренно настойчивые (34 респондента); неопределившиеся (20 респондентов); ненастойчивые (11 респондентов). Мы предполагаем, что такое неравнозначное разбиение на группы может объясняться тем, что настойчивость — это культурно усиливающаяся ценность, поэтому большинство респондентов, опираясь на социальные представления, ответили, что у них эта черта есть. Но нас интересова-

ла субъективная оценка собственных ресурсов респондентов и то, как они достигают целей, имея о себе определенные представления. Кроме того, личностные черты проявляются при построении нарратива (McAdams et al., 2004).

Большинство респондентов из всей выборки ответили, что при достижении цели их уровень субъективного благополучия возрастает и они готовы ставить новые. Однако настойчивые респонденты чаще других демонстрировали эффективные копинг-стратегии для преодоления трудностей и неудач («Иду вперед, говорю себе, что трудности – это временное явление»; «Был опыт неудачи. У любой цели есть конец. Оба варианта показывают, как нужно действовать в следующий раз») и отмечали, что непростой путь к цели стоит ее результата.

В отличие от них, умеренно настойчивые в большей степени задумываются о характере цели («Цель может быть навязана мне обществом или работодателем», «Зацикленность на цели, ради которой жертвую многим»), а не о пути ее достижения.

Неопределившиеся не оказались гомогенной группой: одни демонстрируют высокую самоэффективность («К настоящему моменту я достигла все свои цели»), другие же не уверены, что способны достичь цели («Очень часто есть сомнения в собственных возможностях»).

Ненастойчивые респонденты объясняют неудачи отсутствием у них необходимых личностных качеств («Нет, мне тяжело добиваться целей. В этом мне мешают привычки, страхи, лень, неуверенность в своих силах и в том, действительно ли мне так нужно то, что я хочу»).

Выбирая цель, настойчивые респонденты чаще отвечали, что чувствуют внутренний импульс, процесс достижения цели кажется им увлекательным и придающим смысл в жизни. Неопределившиеся респонденты также чаще достижение цели связывали с присущей им личностной чертой. А вот умеренно настойчивые и ненастойчивые респонденты в большей степени склонны думать, что выбор цели зависит от того, какие перспективы при ее достижении у них появятся.

Задумываясь о целях, затраты на достижения которых были выше, чем результаты, настойчивые респонденты ответили, что такие цели не ставили, а отсутствие результата в настоящем не означает, что поставленная цель бессмысленна. Настойчивые и неопределившиеся респонденты при возникновении подобных ситуаций не сомневаются в своем выборе. Некоторые респонденты из этих групп спустя время выбирают другие цели, но делают это, когда меняются их интересы. Некоторые умеренно настойчивые респонденты сомневаются, хотя ли они на самом деле добиваться того, что выбрали. Ненастойчивые же чаще отвечали, что цель достигать нужно и не упоминали о личном выборе.

При столкновении с трудностями большинство настойчивых респондентов демонстрируют конструктивные стратегии совладания с ними: они не сдаются, мыслят в долгосрочной перспективе, анализируют свои ошибки и продолжают упорно работать. Умеренно настойчивые воспринимают трудности и как вызовы, и как непреодолимые преграды. При первой стратегии они продолжают двигаться на пути к цели, помня о результате, при второй – концентрируются на своих негативных эмоциях и чувствах. Неопределившиеся респонденты, как и настойчивые, не бросают цель, а трудности считают временными. В группе ненастойчивых проблемы воспринимаются катастрофично, респонденты не предпринимают попытки, чтобы выработать новую стратегию совладания с трудностями, не совершают активных действий и концентрируются на плохом состоянии.

Говоря о влиянии страха на способность действовать, настойчивые респонденты отмечают эффективные копинг-стратегии: они когнитивно переоценивают ситуацию, а достижения в прошлом рассматривают как ресурс для будущих свершений. Для умеренно настойчивых страх выполняет мобилизующую функцию. Неопределившиеся респонденты начинают действовать, потому что боятся, что не достигнут желаемого и их самооценка пострадает. Ненастойчивые респонденты, хотя и понимают иррациональную природу страха, не могут с ним справиться.

Большинство респондентов сталкивалось с опытом недостижения цели. Интересно, что некоторые настойчивые респонденты отрицают, что не достигали цели, потому что неудачу рассматривают как промежуточный результат. Те же, кто признавал, что опыт провала был, принимали ситуацию, анализировали свои ошибки, выбирали новую цель и проявляли психологическую гибкость. Умеренно настойчивые респонденты отмечали, что переоценивали свои возможности, поэтому не смогли добиться своего и концентрировались на прошлом. Неопределившиеся респонденты, потерпев неудачу, анализируют свои ошибки и пробуют снова. Ненастойчивые респонденты боятся выбирать новую цель, потому что на них давит груз прошлого опыта.

Таким образом, поставленные гипотезы частично подтвердились, так как некоторые респонденты из групп «Умеренно настойчивые» и «Неопределившиеся» так же, как и респонденты из группы «Настойчивые», писали о психологической гибкости при столкновении с трудностями, использовании эффективных копинг-стратегий для переживания опыта неудач и субъективно значимой цели, ради которой респонденты оставались ментально устойчивыми. Совершенно иные результаты получены в группе «Ненастойчивых».

Заключение

Итак, проанализировав полученные данные, мы видим, что респонденты, у которых высокий уровень настойчивости, не боятся трудностей, справляются с неудачами на пути к цели и верят, что их действия приведут к желаемому результату. Ради достижения своей цели настойчивые, в отличие от ненастойчивых, готовы преодолевать страхи, стыд и неуверенность, становясь активными субъектами.

Следовательно, настойчивость — это ментальный ресурс, позволяющий людям активно проявлять себя в деятельности. Большинство респондентов из всей выборки считает, что их жизнь становится благополучнее и они чувствуют себя увереннее, когда достигают цели. Воплощая задуманное, респонденты обретают экзистенциальную опору, которая позволяет им ставить новые цели.

Однако количественные тенденции не отражают «темную грань» настойчивости, которая проступает при качественном анализе. Некоторые респонденты писали об «обсессивном» желании достичь своей цели. Они оставались оптимистичными, но причиняли себе вред. Описаны случаи расстройств пищевого поведения; возвращения в спорт после травм и нанесение еще большего вреда своему здоровью, которые заставили прекратить заниматься спортом навсегда; депрессивные состояния, когда не получается добиться своего; совершение постыдных поступков и использование других людей в качестве средства для получения личной выгоды.

Полученные результаты показывают, что природа настойчивости как ментального ресурса намного сложнее, чем кажется на первый взгляд. Количественные тенденции демонстрируют, что настойчивые люди более благополучны и устойчивы, но отдельные истории открывают «теневые» стороны настойчивости. Эти результаты требуют определения коридора оптимальных показателей настойчивости, за границами которого эта черта теряет свою адаптивную и ресурсную функции.

Литература

- Blalock D. V., Young K. C., Kleiman E. M.* Stability amidst turmoil: Grit buffers the effects of negative life events on suicidal ideation // *Psychiatry research*. 2015. V. 228 (3). P. 781–784.
- Datu J A. D., King R. B., Valdez J. P. M., Eala M. S. M.* Grit is associated with lower depression via meaning in life among Filipino high school students // *Youth & Society*. 2019. V. 51 (6). P. 865–876.

- Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., Kelly D. R.* Grit: perseverance and passion for long-term goals // *Journal of personality and social psychology*. 2007. V. 92 (6). P. 1087.
- Duckworth A. L., Quirk A., Gallop R., Hoyle R. H., Kelly D. R., Matthew M. D.* Cognitive and noncognitive predictors of success // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2019. V. 116 (47). P. 23499–23504.
- Goodman F. R., Disabato D. J., Kashdan T. B., Machell K. A.* Personality strengths as resilience: A one-year multiwave study // *Journal of personality*. 2017. V. 85 (3). P. 423–434.
- Kannangara C. S., Allen R. E., Waugh G., Nahar N., Khan S. Z. N., Rogerson S., Carson J.* All that glitters is not grit: three studies of grit in university students // *Frontiers in psychology*. 2018. V. 9. P. 1539.
- Lee W. W. S.* Relationships among grit, academic performance, perceived academic failure, and stress in associate degree students // *Journal of adolescence*. 2017. V. 60. P. 148–152.
- McAdams, D. P., Anyidoho N. A., Brown C., Huang Y. T., Kaplan B., Machado M. A.* Traits and stories: Links between dispositional and narrative features of personality // *Journal of personality*. 2004. V. 72 (4). P. 761–784.
- Palczyńska M., Świst K.* Personality, cognitive skills and life outcomes: evidence from the Polish follow-up study to PIAAC // *Large-scale Assessments in Education*. 2018. V. 6 (1). P. 2.
- Seligman M. E.* Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being // *Policy*. 2011. V. 27 (3). P. 60–61.
- Van Doren N., Tharp J. A., Johnson S. L., Staudenmaier P. J., Anderson C., Freeman M. A.* Perseverance of effort is related to lower depressive symptoms via authentic pride and perceived power // *Personality and Individual Differences*. 2019. V. 137. P. 45–49.

Grit as a mental resource

S. K. Nartova-Bochaver, V. G. Yerofeyeva

A. L. Duckworth proposed “grit” as a personal trait, which includes passion and perseverance for long-term goals. Studies show that gritty people achieve their goals, are psychologically prosperous, quickly recover from failures, and cope with difficult life situations easier than others. We wanted to explore whether grit is really a mental resource that allows to cope with fears, uncertainty, and failures for the sake of subjectively significant goal. Two hundred thirty-five respondents took part in the study. The method of content-analysis was used. The following units of analysis were identified – “subjective well-being”, “overcoming difficulties”, “significant goal”. The hypotheses

put forward have been partially confirmed. Important results were obtained that testified to the ambiguous role of grit. These data will have to be checked in order to find out when grit is a mental resource, and when its manifestations are detrimental to the personality.

Keywords: grit, mental resource, subjective well-being, psychological flexibility, passion for the goal, subjectively significant goal, purpose, overcoming the difficulties, effective copings, obsessiveness.

Гендерные аспекты взаимосвязи академической успешности в STEM (science, technology, engineering, mathematics) и пространственных способностей

*И. Ю. Завьялова, Е. Л. Солдатова, С. Б. Малых, Э. К. Хуснутдинова,
З. Р. Тахирова, Р. Ф. Еникеева, Г. А Вартамян*

Данная статья посвящена исследованию взаимосвязи академической успешности в STEM (science, technology, engineering, mathematics) и пространственных способностей в контексте гендерных различий. Методы исследования: он-лайн батарея тестов на пространственные способности, Прогрессивные матрицы Равена, результаты сдачи ЕГЭ. Выборка исследования 311 участников. В результате проведения дисперсионного анализа были выявлены значимые различия по тесту «Механика» в корреляции с полом участников и при оценке академической успешности (суммарный балл ЕГЭ) испытуемых, – в группах, разделенных по профессиональной сфере. Проведен анализ тесноты взаимодействия тестируемых навыков в рандомизированных по признаку (пол, профессиональная сфера) выборках с использованием рангового коэффициента корреляции Спирмена. Было показано, что обозначенные взаимосвязи более выражены в женской группе.

Ключевые слова: когнитивные процессы, пространственные способности, STEM, академическая успешность, гендер, интеллектуальное развитие.

Введение

Рейтинг научно-технического прогресса страны определяется сегодня показателем Global Innovation Index. В 2019 году, согласно исследованиям, Российская федерация занимала 46 место в общем рейтинге стран, набрав 37,62 балла из 100 возможных. Прежде всего, инновационное развитие страны связано со способностью со-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00756.

здавать новые знания и технологии, интегрируя естественнонаучные знания с прикладными исследованиями в области инженерии, что может быть выражено в единой междисциплинарной области — STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) (Fletcher, 2018). Интегрированное обучение STEM является междисциплинарным, сфокусированным на инновациях, разработке решений и использовании технологий (Kelley, Knowles, 2016). STEM-образование широко признано в качестве неотложного государственного и национального приоритета во многих странах (Shernoff et al., 2017). В России STEM-образование также становится приоритетным направлением подготовки, но это требует существенной перестройки образовательного процесса, так как современная система образования приводит к отставанию российских школьников в показателях критического мышления, наряду с заметным преимуществом в показателях проверки знаний, по сравнению со среднемировым уровнем (Солодихина, Солодихина, 2019).

Одной из ведущих проблем STEM на уровне высшего образования остается высокий уровень отказов от обучения (Seymour, 2002). Академическая успешность на этапе высшего профессионального образования представляет собой важный переломный момент в жизни выпускника вуза и определяет его дальнейшую карьеру, психологическое благополучие и социальный статус. На успешность в STEM-образовании влияет множество факторов: уровень самоорганизации, настойчивость и терпимость к фрустрации, специфические для данной сферы обучения способности и метаспособности. Современные исследования показывают, что успешность в STEM связана с индивидуальными различиями в когнитивной сфере, в первую очередь в пространственных способностях (Buckley et al., 2018; Wai et al., 2009), поэтому изучение пространственных способностей в качестве предиктора академической успешности в STEM является актуальной задачей.

Разработка стратегий STEM-образования, учитывающих индивидуальные способности учащихся, могут улучшить отношение к STEM. В большей степени это относится к STEM-образованию женщин, которые часто недостаточно представлены в STEM-областях (Lazarides, et al., 2019), что может быть связано, в том числе, с относительным превосходством мужчин по большинству аспектов пространственных способностей, вне зависимости от выбранного направления подготовки в высшем учебном заведении (Esipenko et al., 2018).

Методики исследования

В исследовании приняли участие 293 студента (59 мужчин и 234 женщины) в возрасте 17–34 лет. Для проведения исследования бы-

ла разработана онлайн-версия психодиагностического инструментария – батарея для оценки пространственных способностей, которая состояла из четырех тестов: «Механика», «Складывание бумаги», «Сборка модели», «Вращение фигуры». Данные тесты позволяют оценить уровень пространственного мышления человека в работе с изображениями/фигурами в пространстве (построение, вращение). Разработанная батарея тестов отвечает современным подходам к психодиагностике, оптимальна с точки зрения обработки результатов, понятна современным студентам – активным пользователям онлайн-технологий и гаджетов. Испытуемый последовательно выполняет задания тестов на время. За каждый правильный ответ ему присваиваются баллы. Итоговая сумма баллов – общее количество правильных ответов, полученных участником за фиксированное время. На каждое задание в тестах отводится по 20 секунд на каждую пробу. Время тестирования в целом по батарее занимает 20 минут.

Для оценки невербального интеллекта использовался тест «Стандартные прогрессивные матрицы Равена». Данный тест также реализован для тестирования в онлайн-режиме. Стандартные прогрессивные матрицы Равена состоят из 60 заданий, которые сгруппированы в 5 серий (А, В, С, D, E, F). Каждая серия состоит из 12 матриц. Участник должен выбрать недостающий элемент матрицы среди предложенных вариантов. Общее время выполнения 20 минут.

Для оценки академической успеваемости участников использовались результаты баллов по ЕГЭ, необходимым для поступления в вуз, а также предложена анкета для анализа субъективной академической успешности в социально-гуманитарных, технических и естественно-научных областях знаний.

Для сбора социально-демографической информации, включая возраст, пол и уровень образования, была разработана онлайн-анкета.

Для оценки различий по полу и специальности обучения использовался однофакторный дисперсионный анализ. После описания переменных, по данным шести переменных (показатели четырех тестов на пространственные способности, общий балл Равена и суммарный балл ЕГЭ) для каждого из наблюдений подсчитывалась дистанция Махаланобиса. Наблюдения, чья дистанция уходила за 95% распределения дистанции по выборке, считались выбросами и удалялись. Всего удалено 18 из 311 наблюдений.

Результаты

Для оценки значимости различий показателей тестов пространственных способностей, интеллекта и академической успешности

в зависимости от пола испытуемых и их профессиональной сферы (Socio/Tech/EN – социогуманитарная, техническая и естественнонаучная) использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с поправкой на обнаружение ложноположительных результатов по методу FDR (False Discovery Rate). Определение соответствия распределения нормальному проводилось путем применения теста Шапиро – Уилка ($p < 0,05$). Для проверки равенства дисперсий зависимых переменных для сравниваемых выборок использовался критерий Левина.

В результате проведенного дисперсионного анализа были выявлены статистически значимые различия по тесту «Механика» в зависимости от пола участников ($p = 0,001$) и при оценке успеваемости респондентов в группах, стратифицированных по профессиональной сфере ($p = 0,001$). Различия в результатах выполнения теста «Механика» в зависимости от пола (у мужчин – $M = 10,98$, $SD = 2,3$, у женщин – $M = 9,76$, $SD = 2,28$) согласуются с опубликованными ранее исследованиями и могут быть одной из причин гендерного дисбаланса в STEM.

Различия в успеваемости респондентов в зависимости от профессиональной сферы (суммарный балл по ЕГЭ: социогуманитарное направление – $M = 243,66$, $SD = 65,04$; техническое направление – $M = 220,56$, $SD = 44,25$; естественно-научное направление – $M = 269,53$, $SD = 68,72$) указывает на значительно более низкие показатели академической успешности в группе студентов технических специальностей, что согласуется с исследованиями, которые в качестве причин высокого уровня отсева студентов STEM называют высокий уровень сложности освоения дисциплин в высшей школе (Tomkinetal, 2019).

Для того, чтобы оценить взаимодействие тестируемых признаков, был использован коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена. С целью исключения ложноположительных результатов p -значения коэффициентов корреляции также были скорректированы путем введения поправки по методу FDR. Корреляции в группах мужчин и женщин представлены в таблице 1.

Мы предполагаем, что гендерные различия, выражающиеся в наличии или отсутствии взаимосвязей между академической успешностью, уровнем интеллекта и пространственными способностями у мужчин и женщин, могут быть одной из причин преобладания мужчин в STEM-образовании. Как видно из таблицы 1, у женщин показатель уровня интеллекта коррелирует со всеми результатами тестов на пространственные способности ($p < 0,0001$). Связь академической успешности интеллектуального развития и уровня выраженности пространственных способностей выражена несколько меньше, однако также является статистически значимой. У мужчин значимых

Таблица 1

Взаимосвязи интеллектуального развития, пространственных способностей и академической успешности у мужчин и женщин, r_s

Пол	Тест	Пространственная способность				IQ
		Механика	Складывание бумаги	Сборка модели	Вращение фигуры	Тест Равена
Ж	Тест Равена	0,30****	0,33****	0,40****	0,41****	
	Суммарный балл по ЕГЭ	0,17*	0,19*	0,26***	0,16*	0,33****
М	Тест Равена	0,30	0,33	0,47**	0,30	
	Суммарный балл по ЕГЭ	0,22	0,28	0,18	0,24	0,14

Примечание: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$, **** – $p < 0,0001$.

Таблица 2

Взаимосвязи интеллектуального развития, пространственных способностей и академической успешности у студентов разных специальностей, r_s

Специальность	Тест	Пространственная способность				IQ
		Механика	Складывание бумаги	Сборка модели	Вращение фигуры	Тест Равена
Соц.-гум.	Тест Равена	0,17	0,38****	0,50****	0,44****	1,00
	Суммарный балл по ЕГЭ	0,18	0,18	0,33**	0,19	0,28**
Технич.	Тест Равена	0,44****	0,23	0,31*	0,35**	1,00
	Суммарный балл по ЕГЭ	0,14	0,24	0,09	0,19	0,29*
Естеств.-науч.	Тест Равена	0,43	0,45	0,35	0,4	1,00
	Суммарный балл по ЕГЭ	0,43	0,42	0,3	0,27	0,38

Примечание: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$, **** – $p < 0,0001$.

взаимосвязей между академической успешностью, уровнем интеллектуального развития и развития пространственных способностей выявлено не было, за исключением взаимосвязи между уровнем интеллектуального развития и результатами теста на пространственные способности «Сборка модели».

Сравнение взаимосвязей интеллектуального развития, пространственных способностей и академической успешности у студентов, обучающихся на социально-гуманитарном, естественнонаучном и техническом направлении, представлены в таблице 2.

У студентов, обучающихся на социально-гуманитарном направлении подготовки, выявлены статистически значимые взаимосвязи между уровнем интеллектуального развития и выраженностью пространственных способностей (по результатам тестов «Складывание бумаги», «Сборка модели», «Вращение фигуры»). Статистически значимые взаимосвязи в этой группе так же были выявлены между академической успешностью и уровнем интеллектуального развития и между академической успешностью и выраженностью пространственных способностей (по результатам теста «Сборка модели»).

У студентов, обучающихся на техническом (инженерном) направлении подготовки, выявлены статистически значимые взаимосвязи между уровнем интеллектуального развития и выраженностью пространственных способностей (по результатам тестов «Механика», «Сборка модели», «Вращение фигуры»). Статистически значимые взаимосвязи в этой группе так же были выявлены между академической успешностью и уровнем интеллектуального.

У студентов, обучающихся на естественнонаучном направлении подготовки, статистически значимых взаимосвязей между уровнем интеллектуального развития, выраженностью пространственных способностей и академической успешностью выявлено не было.

Заключение

Исследование выявило значимые различия в пространственных способностях у мужчин и женщин, а также значимые различия в успеваемости студентов разных направлений подготовки.

Исследование взаимосвязей пространственных способностей, интеллектуального развития и академической успешности показало высокий уровень взаимосвязи между академической успешностью, интеллектуальным развитием и уровнем выраженности пространственных способностей в женской группе, — и значительно менее выраженные аналогичные взаимосвязи в мужской группе. У студентов-мужчин статистически значима только взаимосвязь между уровнем интеллектуального развития и результатами теста на пространственные способности «Сборка модели».

Литература

Солодихина М. В., Солодихина А. А. Развитие критического мышления магистрантов с помощью STEM-кейсов // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 125–153.

- Buckley J., Seery N., Canty D.A.* Heuristic framework of spatial ability: a review and synthesis of spatial factor literature to support its translation into STEM education // *Educ. Psychol. Rev.* 2018. № 30. P. 947–972. doi: 10.1007/s10648-018-9432-z.
- Esipenko E. A., Maslennikova E. P., Budakova A. V., Sharafieva K. R., Ismatullina V. I., Feklicheva I. V., Chipeeva N. A., Soldatova E. L., Borodava Zh. E., Rimpfeld K., Shakeshaft N. G., Malanchini M., Malykh S. B.* Comparing spatial ability of male and female students completing humanities vs technical degrees // *Psychology in Russia: State of the art.* 2018. V. 11. № 4. P. 37–49. doi: 10.11621/pir.2018.0403.
- Fletcher J. D.* Comments and reflections on ITS and STEM education and training // *IJ STEM.* 2018. Ed. 5. № 16. doi: 10.1186/s40594-018-0106-7.
- Kelley T. R., Knowles J. G.* A conceptual framework for integrated STEM education // *IJ STEM.* 2016. Ed. 3. № 11. doi: 10.1186/s40594-016-0046-z.
- Lazarides R., Lauermann F.* Gendered paths into STEM-related and language-related careers: Girls' and boys' motivational beliefs and career plans in math and language arts // *Front. Psychol.* 2019. № 10. P. 1243. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01243.
- Seymour E.* Tracking the processes of change in US undergraduate education in science, mathematics, engineering and technology // *Science Education.* 2002. № 86 (1). P. 79–105.
- Sherhoff D. J., Sinha S., Bressler D. M.* Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education // *IJ STEM.* 2017. № 4 (13). doi: 10.1186/s40594-017-0068-1.
- Tomkin J., Beilstein S., Morphey J., Herman G.* Evidence that communities of practice are associated with active learning in large STEM lectures // *IJ STEM.* 2019. Ed. 6. № 1. doi: 10.1186/s40594-018-0154-z.
- Wai J., Lubinski D., Benbow C.* Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance // *Journal of Educational Psychology.* 2009. № 101 (4). P. 817–835.

Gender aspects of the relationship between academic success in STEM (science, technology, engineering, mathematics) and spatial abilities

I. U. Zavyalova, E. L. Soldatova, S. B. Malykh, E. K. Khusnutdinova, Z. R. Takhirova, R. F. Enikeeva, G. A. Vartanyan

This article is devoted to the study of the relationship between academic success in STEM (science, technology, engineering, mathematics) and spatial abilities in the context of gender differences. Research methods: online bat-

tery of tests for spatial abilities, progressive Raven matrices, results of passing the exam. Study sample 311 participants. Analysis of variance of the data showed significant differences in the test “Mechanics” in correlation with the gender of the participants, and in assessing the academic success of the subjects, in groups divided by professional sphere. The analysis of the tightness of the interaction of tested skills in randomized samples based on (gender, professional sphere) using the Spearman rank correlation coefficient is carried out. It was shown that the indicated relationships are more pronounced in the female group.

Keywords: cognitive processes, spatial abilities, STEM, academic success, gender, intellectual development.

Прогноз музыкальности по показателям интеллекта

Т. С. Князева

В работе проверялась гипотеза, что флюидный интеллект вносит больший вклад в базовую музыкальность — музыкально-слуховые способности, а кристаллизованный интеллект — в музыкальность, сложившуюся в процессе музыкального образования и опыта. Также проверялось предположение, что наличие профессионального музыкального опыта усиливает связи между интеллектом и музыкальными показателями. Показатели музыкальности измерялись с помощью британской методики «Голдсмитский индекс музыкального развития» (Gold-MSI v. 1.0, Mullensiefen et al., 2014). В исследовании с участием 76 испытуемых, 39 из которых получали профессиональное музыкальное образование, были подтверждены обе гипотезы. Выявленные различия между музыкантами и немусыкантами — это разная факторная структура способностей. Более тесные связи между интеллектом и музыкальностью в группе музыкантов свидетельствуют о том, что у музыкантов усиливается необходимая для осуществления музыкальной деятельности интеграция способностей.

Ключевые слова: флюидный интеллект, кристаллизованный интеллект, музыкальные способности, «культурная» музыкальность, методика Gold-MSI.

Введение

В. Н. Дружинин к числу проблем, составляющих основу психологии способностей как научной отрасли, относит следующие: 1) проблему взаимосвязи специальных и общих способностей; 2) проблему методов измерения способностей; 3) проблему развития способностей, основным звеном в детерминации которых является соотношение наследственности и среды (Дружинин, 1999). Без преувеличения

можно сказать, что вокруг этих проблем центрировалось становление и развитие психологии музыкальных способностей. Одной из наиболее значимых для музыкальной психологии является проблема соотношения интеллекта и музыкальности. Каковы когнитивные основы музыкальности, является ли интеллект значимым фактором в становлении музыканта-профессионала, по каким признакам и с помощью каких методов можно выявить музыкальную одаренность и можно ли ее развивать — эти вопросы активно обсуждаются с начала прошлого века.

Исторически так сложилось, что подавляющее большинство работ в области когнитивной психологии музыкальности посвящено изучению связи общего интеллекта с базовыми музыкально-слуховыми способностями (см. обзор: Князева, 2019). Базовая музыкальность (музыкально-слуховые способности) включает в себя способности к различению звуковысотных, ритмических, мелодических характеристик звуковых последовательностей. Базовые или элементарные музыкально-слуховые способности являются общими для разных видов музыкальной деятельности и в той или иной степени присущи каждому человеку. В первые девять лет жизни музыкальные способности развиваются до своего индивидуального максимума, а затем остаются постоянными на протяжении длительного онтогенетического периода (Gordon, 1990). Вековая история исследования соотношения базовой музыкальности и общего интеллекта показывает, что интеллектуальный потенциал оказывает заметное влияние на восприятие музыки и облегчает восприятие различных музыкальных элементов (Soleimanifar, 2016; и др.). Слуховая дискриминация у детей до 13 лет может предсказывать различия в интеллекте в более позднем возрасте (Deary et al., 2004; и др.). В психогенетических исследованиях связь общего интеллекта и музыкально-слуховых способностей объясняется общими генетическими влияниями. Например, в исследовании, проведенном на большой выборке 10-летних шведских близнецов ($N = 10500$), было показано, что средовые условия не оказывают существенного влияния на наблюдаемые связи, но музыкальные способности и интеллект имеют пересекающиеся генетические компоненты (Mosing et al., 2014). Один общий генетический фактор в двухфакторной модели объяснял всю ковариацию между задачами музыкальной дискриминации и IQ, а второй генетический фактор объяснял дисперсию, разделяемую исключительно между задачами дискриминации.

Таким образом, связи между музыкально-слуховыми и интеллектуальными способностями являются достаточно тесными и устойчивыми, и в большей степени обеспечиваются генетическими, чем сре-

довыми влияниями. В то же время в современной музыкальной диагностике признается недостаточность измерения базовых музыкальных способностей для вынесения суждения об уровне музыкального развития личности (Chin et al., 2018; Müllensiefen et al., 2014; и др.). Если базовые способности мало зависят от средовых влияний и остаются достаточно стабильными на протяжении жизни, то другие стороны музыкальности, связанные с накоплением опыта музыкальной деятельности, овладением знаниями из области музыкальной культуры, продолжают развиваться. Происходят закономерные трансформации и личностной сферы: мотивационные, эмоциональные, ценностно-смысловые. Такая многомерная, «культурная» музыкальность, формирующаяся в процессе музыкального опыта и музыкальной деятельности, лучше описывается в терминах музыкального поведения, чем в терминах дискретных музыкальных способностей. Можно предположить, что процесс накопления и структурирования музыкального опыта, необходимого для осуществления полноценной музыкальной деятельности, требует участия не только общего, но и кристаллизованного интеллекта. Кристаллизованный интеллект формируется прижизненно, отражает глубину и широту опыта и знаний человека, что позволяет прогнозировать его профессиональный статус и обеспечивает возможность эффективного структурирования знаний в виде элементов семантической сети. Очевидно, что отсутствие учета уровня кристаллизованного интеллекта не позволяет в полной мере представить когнитивную картину функционирования музыкальности.

В отечественной психологии отсутствуют экспериментальные работы, посвященные изучению связи музыкальности и интеллекта, также нет и стандартизированных методик диагностики музыкальности. В связи с этим обстоятельством в последние годы была проведена адаптация методики *Gold-MSI v. 1.0* («Голдсмитский индекс музыкальной развитости», *Goldsmiths Musical Sophistication Index*) на российской выборке, показаны удовлетворительные психометрические свойства ее русскоязычной версии (Князева, Шохман, 2018а).

В цели настоящего исследования входило прояснение вопроса о связи флюидного и кристаллизованного интеллекта с показателями музыкальности, измеренными с помощью методики *Gold-MSI v. 1.0*.

Проверялась гипотеза, что разные стороны интеллекта (флюидный и кристаллизованный интеллект) не одинаково связаны с разными сторонами музыкальности — базовой музыкальностью (музыкально-слуховыми способностями) и «культурной» музыкальностью, сформированной в процессе музыкального опыта. Можно ожидать, что флюидный интеллект, по сравнению с кристаллизованным

ным, вносит большой вклад в базовые музыкальные способности, а кристаллизованный – в музыкальность, нагруженную культурным контекстом. Еще одна гипотеза заключалась в том, что наличие или отсутствие профессионального музыкального опыта (музыкант–немузыкант) может оказывать влияние на связи между интеллектом и музыкальностью.

Методика

Выборка включала 76 участников, из которых 39 человек являлись студентами и магистрантами музыкального факультета МПГУ, возраст $M = 24,1$ года, $SD = 3,2$ года. 37 человек не имели музыкального профессионального образования (немузыканты), возраст $M = 26,4$ года, $SD = 5,3$ года).

Измерение музыкальности. Музыкальность оценивалась с помощью методики Gold-MSI v. 1.0 – музыкального теста на музыкально-слуховые способности и шкалы «общая музыкальная развитость» (general musical sophistication) самооценочного опросника Gold-MSI. Музыкальный тест включал музыкальные задания, направленные на диагностику мелодической памяти и музыкально-ритмической способности. Для диагностики мелодической памяти участникам предлагалось запомнить короткую мелодию, а затем прослушать ее измененную версию и определить, изменился ли мелодический рисунок (независимо от изменения тональности). В задании, направленном на восприятие ритма, требовалось определить, попадает ли наложенный повторяющийся звуковой сигнал в ритмический рисунок музыкального произведения. Шкала «общая музыкальная развитость» была выделена авторами методики в качестве генерального фактора музыкальности, который не был изначально заложен авторами, но набрал наибольший вес, прямо влияющий на 38 переменных-пунктов опросника в дополнение к влиянию пяти частных факторов. 18 пунктов Шкалы содержат утверждения, оценивающие по 7-балльной шкале Лайкерта выраженность разных аспектов музыкального поведения: степень вовлеченности человека в музыкальные занятия и его мотивацию, активный и пассивный музыкальный слух, эмоциональную отзывчивость на музыку и способность обсуждать свои переживания, опыт музыкального обучения. На российской выборке было показано, что она обладает хорошей внутренней надежностью (Кронбаха $\alpha = 0,88$ и Гуттмана $\lambda = 0,92$) и вносит наибольший вклад в дискриминацию групп музыкантов и немужыкантов ($\lambda = 0,59$, $p < 0,001$) по сравнению с другими шкалами методики (Князева, Шохман, 2018б).

Измерение интеллекта. Флюидный интеллект – «Продвинутые прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Тест включает 36 заданий – матриц 3×3, в которых пропущен один элемент. Необходимо выявить логическую последовательность элементов и выбрать среди предложенных вариантов один правильный. Кристаллизованный интеллект – вербальная шкала теста Р. Амтхауэра, в адаптации Е. А. Валуевой.

Процедура исследования и обработка. Использовались компьютерные варианты методик, исследование проводилось в режиме онлайн. Данные обрабатывались с помощью статистического пакета SPSS. Распределение показателей существенно не отличалось от нормального, поэтому в статистической обработке были использованы параметрические методы анализа.

Результаты и их обсуждение

В таблице 1 представлены средние и стандартные отклонения показателей и результаты сравнения групп. Средние показатели описательных статистик по тестам интеллекта, музыкальным задачам и музыкальному опроснику соответствовали литературным данным (Müllensiefen et al., 2014; Ventura, 2018). Более высокие показатели музыкальности у музыкантов не являются неожиданными, эффект продемонстрирован во многих исследованиях с применением разнообразных методик диагностики музыкальных способностей, и в контексте данного исследования свидетельствует в пользу валидности русскоязычной версии Gold-MSI. Более низкий уровень кристаллизованного интеллекта, наблюдаемый в группе музыкантов, может быть объяснен влиянием качественного своеобразия музыкального профессионального опыта, его продолжительностью и спецификой ментальной репрезентации.

Можно предположить, что музыкальный опыт способствует «музыкальной» специализации интеллекта. Профессионально ориентированное музыкальное обучение начинается достаточно рано и интенсивно продолжается в отроческие и юношеские годы, то есть в период, когда происходит активное накопление знаний о мире, формируются познавательные способности. Под влиянием социальных и культурных воздействий, а также личностных факторов происходит распределение интеллектуального потенциала в различные когнитивные сферы (Ушаков, 2011). Можно предположить, что у музыкантов механизмы кристаллизованного интеллекта «вырастают» в условиях профессионально направленной музыкальной коммуникации, в пространстве музыкального опыта. Музыкально-семанти-

Таблица 1

Средние значения показателей их стандартные отклонения для всей выборки и по группам. Показатели сравнения групп

Методика	Вся выборка		Музыканты		Немузыканты		Сравнение групп	
	М	SD	М	SD	М	SD	t	p
Равен	24,9	5,91	23,9	5,96	25,89	5,83	-1,43	0,159
Амтхауэр	45,2	8,80	42,2	9,34	48,39	7,04	-3,19	0,002
МТ	23,5	3,00	24,3	2,99	22,65	2,87	2,46	0,016
GMS	85,9	20,10	98,5	9,21	72,62	20,10	5,09	<0,001

Примечание к таблицам 1–2: Равен – продвинутое прогрессивные матрицы Равена; Амтхауэр – вербальная шкала теста Амтхауэра; МТ – музыкальный тест (методика Gold-MSI v. 1.0); GMS – шкала «общая музыкальная развитость» (методика Gold-MSI v. 1.0).

ческая сеть, отражая семантическое содержание музыкальной области в виде специальных знаний и отношений, включает также и невербальную форму репрезентации – интонационно-смысловые элементы музыкального языка, основу которого составляет чувственное восприятие мира человеком, его мироощущение. Согласно данным В. Д. Шадрикова, с увеличением специализированного опыта общая способность ослабляется, а роль специальной способности, востребованной в данной деятельности, возрастает (Шадриков, 2007).

В группе музыкантов наблюдаются более тесные связи между музыкальными и немзыкальными показателями, чем в группе немужиков (таблица 2, рисунок 1). Наличие значимых корреляций между показателями тестов Амтхауэра и Равена в современной литературе комментируется с точки зрения влияния флюидно-

Таблица 2

Корреляции между показателями интеллекта и музыкальности

Методика	Музыканты			Немузыканты		
	Равен	Амтхауэр	МТ	Равен	Амтхауэр	МТ
Амтхауэр	0,64 (<0,001)			0,64 (<0,001)		
МТ	0,70 (<0,001)	0,26 (0,107)		0,31 (0,062)	0,26 (0,122)	
GMS	0,42 (0,008)	0,60 (<0,001)	0,32 (0,044)	-0,05 (0,768)	0,02 (0,921)	0,25 (0,129)

Примечание: В скобках указаны *p*-значения для коэффициентов корреляции.

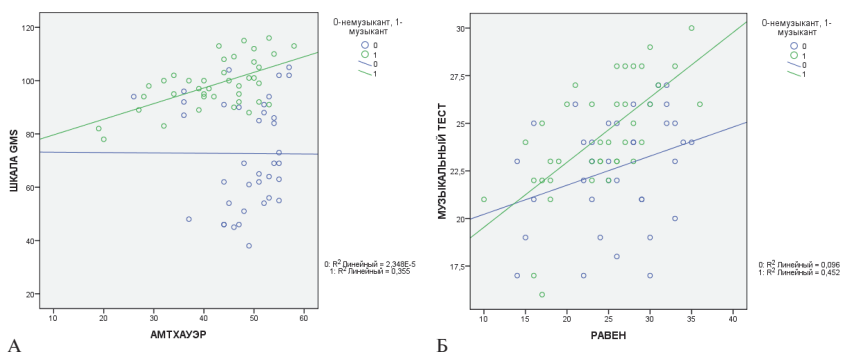


Рис. 1. Диаграммы рассеяния корреляционных отношений между показателями музыкальности и интеллекта в группах музыкантов и немусыкантов: А – между шкалой «общая музыкальная развитость» и тестом Амтхауэра; Б – между музыкальным тестом и тестом Равена

го интеллекта на кристаллизованный интеллект. Предполагается, что для накопления знаний, кроме самого опыта, требуются способности к переработке этого опыта, которые связывают с флюидным интеллектом (Лаптева, 2017).

Регрессионный анализ показал, что вклад флюидного и кристаллизованного интеллекта в дисперсию музыкальных показателей не одинаков: флюидный интеллект вносит значимый вклад в дисперсию показателя «музыкальные способности» ($R^2=0,45$; $F=30,56$; $p<0,001$; $\beta=0,67$; $t=5,53$; $p<0,001$), а кристаллизованный интеллект – в дисперсию показателя «общая музыкальная развитость» ($R^2=0,36$; $F=20,33$; $p<0,001$; $\beta=0,60$; $t=4,51$; $p<0,001$).

Для проверки предположения о возможности более сильной интеграции между интеллектуальными и музыкальными показателями в группе музыкантов по сравнению с немусыкантами был проведен факторный анализ (таблица 3). В число переменных вошли показатели интеллектуальных тестов (Равен и Амтхауэр) и музыкальные показатели (музыкальный тест и шкала «генеральный фактор музыкальности»). Выявленная факторная структура переменных различалась в группах музыкантов и немусыкантов (метод главных компонент; вращение факторов – по методу Варимакс; собственные значения выше 1).

Как можно видеть из таблицы 3, в группе музыкантов интеллект и музыкальность интегрированы в один фактор, а у немусыкантов – образуют два малосвязанных между собой фактора. Иными словами, при отсутствии музыкального опыта интеллектуальные и музыкальные способности более независимы и не объединены в единую

Таблица 3
Факторная структура показателей

Методика		Музыканты	Немузыканты	
		Фактор 1	Фактор 1	Фактор 2
Музыкальная	GMS	0,74	-0,11	0,90
	MT	0,71	0,47	0,60
Тест интеллекта	Равен	0,88	0,89	0,08
	Амтхауэр	0,81	0,87	0,00
% дисперсии		61,8	47,2	27,2
КМО; тест Бартлетта		0,531; 62,6 ($p < 0,001$)	0,573; 23,8 ($p = 0,002$)	

систему. В литературе обсуждается разница в функционировании когнитивной системы в условиях наличия или отсутствия музыкального опыта (Hansen et al., 2016; Ventura, 2018; и др.). Например, при изучении памяти было показано, что по составу нейрональных субкомпонентов у музыкантов иная структура рабочей памяти на звуковые сигналы по сравнению с немусыкантами (Shulze et al., 2011). Как показывает настоящее исследование, наличие музыкального опыта увеличивает интегрированность необходимых для музыкальной деятельности способностей.

Заключение

Результаты исследования дают основание заключить, что как флюидный, так и кристаллизованный интеллект значимы для функционирования музыкальности: флюидный интеллект вносит больший вклад в базовую музыкальность — музыкально-слуховые способности, кристаллизованный — в «культурную» музыкальность, формирующуюся в процессе музыкального опыта. Более тесные связи между музыкальными и интеллектуальными показателями, однородность факторной структуры в группе музыкантов могут быть проинтерпретированы как свидетельство усиления интеграции между способностями, необходимыми для музыкальной деятельности, которые в процессе профессионально-музыкального становления перестают существовать как изолированные компоненты. Уменьшение уровня кристаллизованного интеллекта у музыкантов, по сравнению с немусыкантами, может рассматриваться как показатель его музыкальной «специализации», которая отражает качественное своеобразие музыкально-профессионального опыта — его продолжительность и специфику ментальной репрезентации. Музыкальная «специализация» интеллекта обеспечивает функционирование

музыкальности от простых дискриминантных до культурно развитых смысловых форм.

Литература

- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.
- Князева Т. С.* Музыкальные способности и интеллект как предмет исследования в музыкальной психологии и психологии музыкального образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2019. № 3. С. 30–45.
- Князева Т. С., Шохман Т. В.* Экспресс-диагностика музыкального развития с помощью опросника Gold-MSI // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018а. С. 1462–1469.
- Князева Т. С., Шохман Т. В.* Музыкально развитая личность: к апробации методики Gold-MSI // Современная зарубежная психология. 2018б. Т. 7. № 2. С. 80–89.
- Лантева Е. М.* Современные исследования кристаллизованного интеллекта: методы диагностики и связи с когнитивными и личностными переменными // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Психология». 2017. Т. 10. № 4. С. 56–67.
- Ушаков Д. В.* Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Шадриков В. Д.* Способности человека // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / Сост. В. А. Бодров. М.: Пер Сэ–Логос, 2007.
- Deary I. J., Bell P. J., Bell A. J., Campbell M. L., Fazal N. D.* Sensory Discrimination and Intelligence: Testing Spearman's Other Hypothesis // The American Journal of Psychology. 2004. V. 117 (1). P. 1–18.
- Gordon E. E.* A music learning theory for newborn and young children. Chicago: G. I. A. Publications Inc., 1990.
- Hansen M., Wallentin M., Vuust P.* Working memory and musical competence of musicians and non-musicians // Psychology of Music. 2013. V. 41 (6). P. 779–793. doi: 10.1177/0305735612452186.
- Mosing M. A., Pedersen N. L., Madison G., Ullén F.* Genetic Pleiotropy Explains Associations between Musical Auditory Discrimination and Intelligence // PLoS One. 2014. V. 9 (11). e113874. doi: 10.1371/journal.pone.0113874.
- Müllensiefen D., Gingras B., Musil J., Stewart L.* The musicality of non-musicians: an index for assessing musical sophistication in the general population // PLoS One. 2014. V. 9. e89642. doi: 10.1371/journal.pone.0089642.

- Schulze K., Zysset S., Mueller K., Friederici A. D., Koelsch S.* Neuroarchitecture of verbal and tonal working memory in nonmusicians and musicians // *Human Brain Mapping*. 2011. V. 32 (5). P. 771–783. doi: 10.1002/hbm.21060.
- Soleimanifar S., Jafari Z., Zarandy M. M., Asadi H., Haghani H.* Relationship between Intelligence Quotient and Musical Ability in Children with Cochlear Implantation // *Iran. J. Otorhinolaryngol*. 2016. V. 28 (88). P. 345–352.
- Ventura J. A.* Predicting Working Memory and Fluid Intelligence from Measures of Musicality. LSU Master's Theses. 2018. URL: https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_theses/4755.

Predicting musicality from measures of intelligence

T. S. Knyazeva

The paper is devoted to the hypothesis that fluid intelligence contributes more to basic musicality – musical-auditory abilities, and crystallized intelligence – to musicality formed in the course of musical education and experience. The assumption that having professional musical experience strengthens the links between intelligence and musical performance was also one of the research questions. Indicators of musicality were measured using the British “Goldsmith Index of musical development” (Gold-MSI v. 1.0, Mullensiefen et al., 2014). Seventy-six participants took part in the research, 39 of whom received professional musical education, both hypotheses were confirmed. The revealed differences between musicians and non-musicians – different factor structure of abilities, closer links between intelligence and musicality in a group of musicians indicate that the integration of abilities necessary for the implementation of musical activity increases in musicians.

Keywords: fluid intelligence, crystallized intelligence, musical abilities, “cultural” musicality, Gold-MSI.

Интеллектуальные ресурсы психологического благополучия личности в условиях экзистенциального вызова

Л. И. Ларионова, В. Г. Петров, Д. Ю. Горелышева

В статье рассматривается проблема интеллектуальных ресурсов как значимого фактора психологического благополучия в обычных и критических условиях. Дается краткий анализ проблемы изучения психологических ресурсов и, в частности, рассматривается такой ее аспект, как необходимость изучать ресурсы в динамике, — в условиях, которые способны их активизировать и проявить их значимость. В эмпирической части статьи представлены результаты психологического исследования группы студентов, которое проводилось в два этапа — в нормативной ситуации и в ситуации экзистенциального вызова, в качестве которого рассматривалась пандемия коронавируса. Исследование показало, что психологическое благополучие индивида в обычных условиях тесно связано с факторами эмоционального интеллекта; в ситуации экзистенциального вызова роль интеллектуальных факторов усиливается и расширяется, что позволяет рассматривать общий и эмоциональный интеллект как значимые психологические ресурсы, которые даже в критических условиях играют важную стабилизирующую и адаптирующую роль и способствуют сохранению и повышению уровня психологического благополучия личности.

Ключевые слова: интеллектуальные ресурсы, психологическое благополучие, интеллект, эмоциональный интеллект, экзистенциальный вызов.

Постановка проблемы

В последние годы в психологической литературе стала активно обсуждаться тема психологических ресурсов. Данная тема и отдельные ее аспекты разрабатывались разными авторами: В. Н. Дружинин

(Дружинин, 2001) рассматривал когнитивные ресурсы, К. А. Абульханова (Абульханова-Славская, 1991) и Л. И. Анцыферова (Анцыферова, 2006) связывали ресурсы со стратегиями жизни; М. А. Холодная (Холодная, 2016) раскрыла понятия «интеллектуальный ресурс», Д. А. Леонтьев рассматривал ресурсы в контексте проблемы потенциала личности (Леонтьев, 2011), Л. И. Ларионова (Ларионова, 2016) исследовала актуализацию ментальных ресурсов одаренных детей, В. Г. Петров (Петров, 2015) рассматривал ресурсы в контексте психологического здоровья личности. Многообразие подходов и актуальное состояние проблемы подробно рассмотрены Л. И. Ларионовой (Ларионова, 2017).

Анализ существующих подходов показывает, что в изучении данной проблемы остается еще много вопросов, которые требуют не только теоретического, но и эмпирического изучения.

На наш взгляд, существует серьезная методологическая проблема, которая связана с подходами к организации и проведению эмпирического исследования в этой области. Если исходить из того, что под психологическим ресурсом понимается психическое свойство, качество или иная характеристика личности, которая способствует эффективному решению различных проблем, достижению более высоких результатов, обеспечивает лучшую адаптацию, более высокий уровень психологического благополучия и т. д., то практически любое личностное качество при определенных условиях может проявить себя как ресурс (ситуационный ресурс). С другой стороны, есть достаточно большое количество психических свойств и качеств, которые относительно индифферентны к любой ситуации, универсальны и которые сами опосредуют действие различных психологических механизмов, благодаря этим свойствам или качествам индивид способен, несмотря даже на неблагоприятные условия, достичь желаемых результатов (универсальный ресурс).

Граница между этими видами ресурсов пока недостаточно изучена. В этом контексте возникает еще одна сложность — в большинстве исследований психологические ресурсы рассматриваются во взаимосвязи с различными переменными в стандартных, статичных условиях. Но особенность существования индивида такова, что в привычной, стабильной ситуации имеющиеся у него ресурсы зачастую не активированы и проявляют себя лишь в той мере, которая соответствует сложившейся «зоне комфорта». Включение тех или иных психологических ресурсов, их эффективность обнаруживается тогда, когда человек оказывается в неравновесном состоянии, когда ему необходимо предпринимать дополнительные усилия для достижения желаемого результата, когда устоявшийся набор привычных

форм поведения оказывается неэффективным. Понять действие ресурса и его роль возможно тогда, когда имеется определенная динамика в развитии ситуации, чаще в отрицательную сторону, когда индивид выходит из зоны равновесия и сталкивается с необходимостью экзистенциального выбора, необходимостью мобилизации своих сил и ресурсов для решения возникших проблем или для адаптации к меняющимся условиям. Искусственно создать такую ситуацию, аутентичную реальности для проведения соответствующего эксперимента, представляется проблематичным. Однако в реальной жизни подобного рода ситуации время от времени случаются и приводят человека к обострению существующих или появлению новых экзистенциальных проблем, касающихся вопросов жизни и смерти, смысла жизни, осознания себя и своих возможностей в новой ситуации и т. п.

В этом контексте нам представляется весьма интересным рассмотреть вопрос о том, как влияет на человека сложная жизненная ситуация, которая может быть обозначена как экзистенциальный вызов и как, в какой степени в этой ситуации проявляют себя психологические ресурсы, в частности, интеллектуальные. В современных условиях таким экзистенциальным вызовом стала пандемия коронавируса, охватившая весь мир и оказавшая существенное влияние на образ жизни и состояние современных людей.

Исследование и полученные результаты

В нашем исследовании мы рассмотрели интеллектуальные ресурсы личности и их взаимосвязь с психологическим благополучием индивида в ситуации пандемии.

Исследование проводилось на базе ИППО МГПУ. В нем приняли участие студенты в возрасте 17–18 лет. Объем выборки составил 48 человек. Для изучения психометрического интеллекта использовался культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла (Денисов, Дорофеев, 1996), для измерения эмоционального интеллекта – тест «Эмоциональный интеллект» Н. Холла (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002), для исследования психологического благополучия – «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (Шевеленкова, Фесенко, 2005). Исследование проводилось в два этапа: первый этап хронологически совпал с периодом до начала пандемии в нашей стране, когда она только начиналась в зарубежных странах и воспринималась у нас достаточно легко и абстрактно. На этом этапе нами был проведен первичный срез по комплексу психодиагностических методик, который позволил нам оценить уровень психологического благополучия и его взаимосвязь с интеллектуальными показателями у ис-

пытуемых в обычных условиях. Второй этап соответствовал периоду острой фазы пандемии в нашей стране, когда ситуация стала восприниматься как достаточно тяжелая и пессимистичная. На этом этапе был проведен повторный срез по тем же методикам, который позволил нам увидеть динамику в уровне выраженности рассматриваемых компонентов и в структуре их взаимосвязей.

Оценка общего интеллекта по тесту Кеттелла показала, что по этому показателю доля студентов, имеющих наиболее низкие значения (ниже 100 тестовых баллов, но в пределах статистической нормы) составляет 10%, доля лиц с повышенным уровнем интеллекта (120 и более тестовых баллов) — 14%, остальные 76% респондентов попадают в зону среднестатистических значений и демонстрируют нормативный уровень выраженности общего интеллекта.

Результаты изучения эмоционального интеллекта и отдельных его компонентов на рассматриваемой выборке показывают, что в целом по группе студентов эти показатели сформированы неравномерно. Наибольшую степень выраженности мы наблюдаем по показателю «эмоциональная осведомленность» (12,5) — большая часть студентов хорошо понимают и осознают свое эмоциональное состояние, дифференцируют свои эмоции, могут описать и вербализовать свое состояние. В несколько меньшей степени выражены показатели «эмпатия» (10,7) и «распознавание эмоций» (10). Студенты в большинстве своем хорошо понимают эмоции и состояние других людей, могут на них влиять и способны к эмпатийному переживанию, готовы проявить сочувствие и оказать помощь другому. Умеренную степень выраженности обнаруживает показатель «самотивация» (6,6). Это указывает на то, что достаточно большая часть студентов испытывают определенные трудности в нахождении эмоциональной «подпитки» своей деятельности, не всегда способны в необходимой степени эмоционально настроиться и поддерживать достаточный уровень позитивного эмоционального состояния, у них могут проявляться эпизоды эмоционального истощения и эмоциональной усталости, что может снижать эффективность деятельности и удовлетворенность от нее. Самым проблемным и наименее выраженным является показатель «управление эмоциями» (-0,8), то есть регуляторные механизмы управления своим состоянием у большинства студентов ослаблены, неблагоприятные факторы могут существенно мешать эффективности деятельности и общения, эмоции могут зашкаливать и дезорганизовывать.

Анализ результатов первого этапа по методике К. Рифф (рисунок 1) показывает, что в целом по группе практически по всем показателям преобладает средний уровень психологического благополучия

(4–7 баллов) при максимально диапазоне вариативности значений признака по каждой шкале, что указывает на достаточно широкий спектр в оценках своего благополучия у испытуемых. Порядка 20% опрошенных чувствуют себя несчастливыми, испытывают определенные жизненные трудности и дискомфорт, негативно оценивают разные стороны своего благополучия. Показатель личностного роста в целом по группе имеет сравнительно высокую степень выраженности – около 7 баллов. Это указывает на то, что большинство респондентов рассматривают себя в качестве развивающихся, растущих субъектов, способных к самореализации. Большинство показателей находятся в зоне неопределенности, которая характеризуется неустойчивостью оценок, их подверженностью ситуационным влияниям.

Анализ динамики изменения показателей психологического благополучия по методике Рифф на втором этапе исследования (рисунок 1) показывает, что на уровне средних значений имеются незначительные изменения по большинству показателей в сторону увеличения, однако они статистически не значимы. Однако, если посмотреть изменения по каждому испытуемому отдельно, то мы наблюдаем весьма интересную картину – отсутствие какой-либо динамики выявляется лишь приблизительно в 30% случаев, у остальных 70% испытуемых наблюдается либо положительная, либо отрицательная динамика, т. е. мы видим, что имеет место реальный и достаточно интенсивный динамический процесс в изменении значений показателей, который на уровне групповых результатов уравновешивается за счет наличия противоположно направленных тенденций.

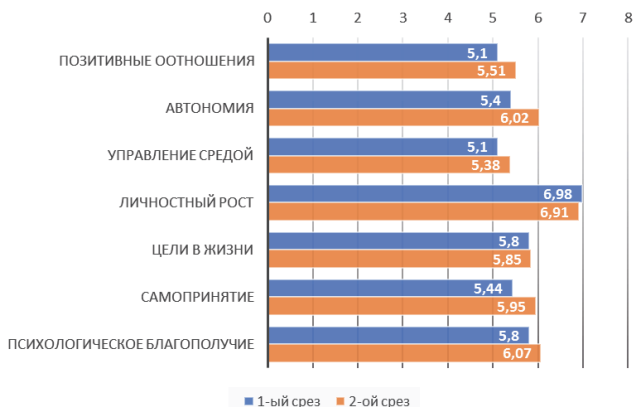


Рис. 1. Показатели психологического благополучия студентов (по методике К. Рифф) на первом и втором этапах исследования

Для того, чтобы оценить и понять суть этой динамики, мы провели корреляционный анализ, с помощью которого попытались выявить структурные сдвиги во взаимосвязях между показателями общего и эмоционального интеллекта, с одной стороны, и показателями психологического благополучия, с другой, – которые произошли на втором этапе нашего исследования по сравнению с первым. т. е. по сути сравнили картину взаимосвязей между рассматриваемыми показателями в относительно благополучной ситуации (до пандемии) и в ситуации экзистенциального вызова (в условиях пандемии). Результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 1–2.

Как видно из таблицы 1, на первом этапе показатель общего интеллекта (IQ) не обнаруживает значимых корреляционных связей ни с одним из показателей психологического благополучия.

Совершенно иная картина взаимосвязей обнаруживается в отношении эмоционального интеллекта и его компонентов. Из таблицы 1 мы видим, что общий уровень эмоционального интеллекта положительно связан с показателями «автономность», «самопринятие» и «общий уровень психологического благополучия». Иными словами, испытуемые с достаточно высоким уровнем эмоционального интеллекта демонстрируют высокую степень самодостаточности, самостоятельности, независимости, они лучше принимают и понимают себя, более позитивны в отношении себя и обладают более вы-

Таблица 1
Результаты корреляционного анализа
на первом этапе исследования, *r*

	Эмоциональный интеллект (общий)	Эмоциональная осведомленность	Управление эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других	IQ
Положительные отношения с другими	–	–	–	–	–	–	–
Автономия	0,44**	0,00	0,00	0,46**	0,00	0,42*	–
Управление средой	0,00	0,00	0,00	0,36*	0,00	0,00	–
Личностный рост	0,32*	0,35*	0,00	0,00	0,00	0,48**	–
Цель в жизни	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	–
Самопринятие	0,39*	0,00	0,00	0,45**	0,00	0,50**	–
Общий уровень благополучия	0,42*	0,33*	0,00	0,45**	0,00	0,59**	–

Примечание: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,0$.

Таблица 2
 Результаты корреляционного анализа
 на втором этапе исследования, r

	Эмоциональный интеллект (общий)	Эмоциональная осведомленность	Управление эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других	IQ
Положительные отношения с другими	0,40**	—	—	0,39**	0,38*	0,34*	—
Автономия	0,50**	—	0,60**	0,54**	—	0,33*	0,39**
Управление средой	0,33*	—	0,31*	0,43**	—	—	—
Личностный рост	0,42**	—	0,31*	0,41**	—	0,37*	0,49**
Цель в жизни	—	—	—	—	—	—	—
Самопринятие	0,50**	—	0,33*	0,53**	0,47**	—	—
Общий уровень благополучия	0,49**	—	0,41**	0,55**	0,32*	0,45**	0,39**

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

соким уровнем психологического благополучия в целом. Соответственно, у испытуемых с низким уровнем интегрального показателя эмоционального интеллекта выявляются обратные тенденции – зависимость, несамостоятельность, несамодостаточность, более негативное восприятие себя, непринятие своих эмоций, сниженный уровень психологического благополучия, ощущение себя несчастливым, проблемным, неблагополучным и т. п.

Отдельные компоненты психологического благополучия также значимо связаны с различными показателями эмоционального интеллекта, определяющими из которых являются – эмоциональная осведомленность (понимание своих эмоций), самомотивация (способность направить собственные эмоции в нужное русло для достижение поставленных целей) и распознавание эмоций (понимание и «видение» эмоционального состояния окружающих, умение воздействовать на него). Испытуемые с более высоким уровнем эмоционального интеллекта и отдельных его компонентов субъективно ощущают себя более психологически благополучными, что может рассматриваться как своеобразный психологический ресурс, опосредующий в нормальных условиях состояние психологического благополучия, которое является одним из значимых компонентов психологического здоровья личности.

Анализ корреляционных связей на втором этапе (таблица 2) показал наличие достаточно интересной динамики — в структуре и в характере рассматриваемых взаимосвязей произошли существенные качественные и количественные изменения. Мы видим, что на втором этапе появились значимые взаимосвязи отдельных показателей психологического благополучия (автономия, личностный рост и общий уровень психологического благополучия) с показателем общего интеллекта. То есть на фоне негативного влияния неблагоприятных событий происходит как бы перенастройка в представлениях: испытуемые с более высоким интеллектом демонстрируют более четкое понимание, куда и зачем двигаться, к чему стремиться, для них значимыми становятся такие компоненты благополучия, как возможность личностного развития, самостоятельность и независимость в мнениях, поступках и действиях, автономность. Можно сказать, что студенты с более высоким интеллектом демонстрируют, по сути, включение, активизацию общеинтеллектуального ресурса в трудных жизненных обстоятельствах. При более низком уровне интеллекта возникает обратная ситуация — идет снижение уровня общего благополучия, люди начинают чувствовать себя более несчастными, проблемными, зависимыми, ограниченными в своих возможностях, демонстрируют сомнения и испытывают трудности в собственном личностном развитии и самореализации.

В отношении эмоционального интеллекта складывается еще более сложная картина — мы видим, что структура взаимосвязей становится более насыщенной, ранее выявленные корреляционные связи сохраняются и в большинстве случаев становятся более сильными. Почти все показатели психологического благополучия являются полидетерминированными различными факторами эмоционального интеллекта (общий показатель эмоционального интеллекта, управление эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других). Обращает на себя внимание тот факт, что к ранее выявленным детерминантам психологического благополучия добавились такие составляющие эмоционального интеллекта, как управление эмоциями и эмпатия. Следовательно, те испытуемые, которые лучше понимают и контролируют свои эмоции, способны ими управлять и направлять в нужное русло, а также склонные к эмпатийному пониманию других людей, сопереживанию, сочувствию, ощущают себя более благополучными, уверенными в себе, самостоятельными и независимыми, внутренне свободными и самореализующимися. Те же, кто имеет сниженный уровень эмпатии и плохо контролируют свои эмоции, наоборот, испытывают больше жизненных трудностей, ощущают себя некомфортно, теряют уверенность в се-

бе, негативно относятся к себе и окружающим, то есть демонстрируют явные признаки психологического неблагополучия.

Различные компоненты эмоционального интеллекта обнаруживают взаимосвязи с такими показателями психологического благополучия, как положительное отношение к другим и управление средой. Это указывает на то, что в сложившейся ситуации испытуемые с высоким уровнем эмоционального интеллекта ориентируются на позитивные, удовлетворительные отношения с окружающими, заботятся о благополучии других, сопереживают, стараются быть полезными, а также чувствуют себя достаточно компетентными, способными к эффективной деятельности и контролю за сложившейся ситуацией, что в совокупности делает их существование более благополучным и гармоничным. Те же, кто имеет низкий уровень по показателям эмоционального интеллекта, наоборот, испытывают трудности во взаимодействии с окружающими, в построении доверительных отношений с ними, проявляют холодность, демонстрируют большую закрытость, существующая ситуация их фрустрирует и дезадаптирует.

Мы можем предположить, что в условиях возникшего экзистенциального вызова, связанного с пандемией, у наших испытуемых были запущены определенные внутренние механизмы осознания, переоценки своих представлений о своем состоянии и психологическом благополучии. Однако в сложившейся сложной ситуации работа этих механизмов проявилась выборочно — те, кто обладают более развитым эмоциональным и общим интеллектом, т. е. у кого есть эти ресурсы, не утрачивают ощущения психологического благополучия и демонстрируют достаточно высокий его уровень, те же, у кого этот ресурс сформирован недостаточно и слабо выражен, наоборот, ощущают себя неблагополучными.

На основе проведенного анализа мы можем говорить о наличии как бы двух уровней ресурсного обеспечения — первый соответствует нормальной, привычной экзистенциальной ситуации и опосредует деятельность индивида в нормальных условиях, второй, который условно можно назвать мобилизационным, проявляется в ситуации экзистенциального вызова и проявляется во «включении» или «мобилизации» большего числа ресурсов для совладания с неблагоприятной ситуацией.

Заключение

Таким образом, на основании проведенного эмпирического исследования мы можем заключить, что психологическое благополучие ин-

дива и представления о нем могут быть детерминированы интеллектуальными факторами; для испытуемых с достаточно высоким уровнем общего и эмоционального интеллекта характерной является более высокая степень психологического благополучия и отдельных его компонентов. В условиях критической ситуации детерминирующая роль интеллектуальных факторов усиливается – по сути, они выполняют роль тех психологических ресурсов, которые даже в критических условиях способны играть важную стабилизирующую и адаптирующую роль и способствуют сохранению и даже повышению уровня психологического благополучия личности.

Литература

- Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
- Анцыферова Л. И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Денисов А. Ф., Дорофеев Е. Д.* Культурно свободный тест интеллекта Р. Кеттелла (Руководство по использованию). СПб.: Иматон, 1996.
- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2001.
- Ларионова Л. И.* Проблема ресурсного подхода в психолого-педагогической литературе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. № 6А. С. 50–58.
- Ларионова Л. И.* Факторы, влияющие на актуализацию ментальных ресурсов одаренных детей // М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова (ред.). Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: материалы третьего международного симпозиума (Москва, 20–21 октября 2016 г.). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 239–245.
- Леонтьев Д. А.* (ред.). Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011.
- Петров В. Г., Злыгостева К. В.* Счастье и психологическое благополучие в структуре ресурсной модели психологического здоровья // Бюллетень ВСПН СО РАМН. 2015. № 4 (104). С. 79–83.
- Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии. 2002.
- Холодная М. А.* Понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности как ресурсный фактор интеллектуального развития // М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова (ред.). Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: материа-

лы третьего международного симпозиума (Москва, 20–21 октября 2016 г.). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 26–32.
Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121.

Intellectual resources of the psychological well-being of an individual in an existential challenge

L. I. Larionova, V. G. Petrov, D. Y. Gorelysheva

The article deals with the problem of studying intellectual resources as a significant factor of psychological well-being in normal and critical conditions. The authors give a brief analysis of the problem of studying psychological resources and, in particular, consider such an aspect of it as the need to study resources in dynamics, in conditions that can activate them and show their significance. The empirical part of the article presents the results of a psychological study of a group of students, which was conducted in two stages – in a normative situation and in a situation of existential challenge, as which the coronavirus pandemic was considered. The study showed that an individual's psychological well-being and perceptions of it under normal conditions are closely related to factors of emotional intelligence; in the situation of existential challenge, the role of intellectual factors is strengthened and expanded, which allows us to consider General and emotional intelligence as significant psychological resources that, even in critical conditions, play an important stabilizing and adapting role and contribute to the preservation and improvement of the level of psychological well-being of the individual.

Keywords: intellectual resources, psychological well-being, intelligence, emotional intelligence, existential challenge.

Способность к рефлексивной аргументации при совершении морального выбора как отражение когнитивного ресурса личности

Я. А. Ледовая, О. В. Кожевникова

В последние годы в России замечено повышение интереса к благотворительности. При этом недостаточно исследованы мотивы благотворительного поведения и особенности когнитивной и эмоциональной репрезентации ситуации морального выбора и принятия решения в такой ситуации. В статье при помощи качественного и количественного контент-анализа показаны различия в типах аргументации сторонников и противников конкретного благотворительного проекта — строительства прачечной для бездомных людей в г. Москве. Выделены наиболее часто встречающиеся и значимо отличающиеся по частоте встречаемости в аргументах противоположных сторон словоформы («люди», «помощь», «чистота», «жить» — для сторонников проекта; «дети», «место», «школа», «рядом», «площадка» — для его противников). Кроме того, среди 152 ответов, полученных через проведенное в сети Интернет исследование гипотетического морального выбора, была выделена 31 категория аргументов с помощью качественного контент-анализа. Показано, что и эти категории были использованы с разной частотой в двух группах респондентов. Выделен «рефлексивный» тип аргументов, в котором учитывалось мнение гипотетической противоположной стороны и выстраивалась многомерная ментальная репрезентация ситуации. Результаты прокомментированы с точки зрения концепции когнитивного ресурса.

Ключевые слова: моральный выбор, моральная дилемма, благотворительное поведение, контент-анализ, аргументация выбора, когнитивный ресурс.

Введение

Среди многочисленных выборов, которые каждый день совершает современный человек, есть и моральные выборы. Некоторые из них

касаются межличностных отношений, некоторые – гражданской или профессиональной позиции, а есть выборы, которые связаны с возможностью помогать тем, кто более уязвим, чем мы сами, – и это выборы в рамках благотворительного поведения.

Благотворительность (филантропия) определяют как деятельность, посредством которой частные ресурсы добровольно распределяются их обладателями в целях содействия нуждающимся людям, как живущим в нужде, так и испытывающим недостаток в дополнительных средствах для реализации личных и профессиональных интересов (Апресян, 1998). Этот вид просоциальной деятельности включает в себя финансовую и личную в помощь, а также волонтерство.

Последнее время в России растет внимание к благотворительности. Согласно опросам, граждане страны стали чаще участвовать в ней. По данным, опубликованным британским благотворительным фондом CAF, в мировом рейтинге частной благотворительности место России растет: в 2010 году Россия занимала 138 место из 153 стран, а в 2018 году 110 (CAF, 2010, 2018). Эти данные подтверждают и исследования ВЦИОМ, которые сообщают о росте уровня вовлеченности граждан России в благотворительную деятельность: если в 2007 г. о том, что они так или иначе в ней участвовали, сообщали 50% опрошенных, то в 2017 г. – уже 69%. При этом отмечается увеличение разнообразия видов благотворительности (ВЦИОМ, 2017). Данные исследования благотворительного фонда «Нужна помощь» показывают, что 90% россиян хотя бы раз откликнулись на просьбу о помощи, 84% хотя бы раз поддержали деятельность благотворительных организаций за последний год (однако наиболее эффективный способ помощи – подписка на регулярные платежи – совсем не популярна, 3%). Что же касается наиболее популярных видов пожертвований, то охотнее всего люди поддерживают лечение детей (68%), помогают животным и приютам (15%) и просто готовы поддерживать людей в трудной ситуации (12%) (Нужна помощь, 2018).

Исследуются и мотивы благотворительного подведения. Ранее уже упомянутый фонд «Нужна помощь» кроме вопросов о фактическом участии респондентов в благотворительности также задавал вопросы для определения их мотивов. Главными мотивами для участия в благотворительности по результатам опросов являются воспитание, предписывающее помогать нуждающимся (43%), чувство гражданского долга (37%) и эмоциональный порыв (32%) (Нужна помощь, 2018). Часть исследователей поведения и мотива благотворителей и волонтеров концентрирует свое внимание на выгоде, которую получает благотворитель. Например, концепция Минарди и Эврена

фокусируется на особом переживании от пожертвования, «теплом свечении» – позитивных чувствах, случающихся независимо от того, действительно ли его пожертвование имело какой-то положительный социальный эффект (Evrén, Minardi, 2017). Некоторые теории рассматривают важность для благотворителя получения одобрения со стороны, а также дружбы, уважения или других социально-психологических благ (Andreoni, 1990; Bussell, Forbes, 2002).

Моральный выбор исследуется как предпочтение человеком того или иного варианта поведения в соответствии с личными или общественными моральными установками. Совершение выбора предполагает активную, включенную позицию выбирающего. Основные современные теории, которые рассматривают различные основы морального выбора и способов его совершения, можно условно разделить на две группы: рациональные (Пиаже, Колберг), которые связывают моральный выбор с мышлением и его развитием, и интуитивные (Хаузер, Хайдт), которые считают моральный выбор подверженным влиянию эмоций и чувств. Оба эти направления находят как свое подтверждение, так и критику. Для изучения причин морального выбора традиционно используют метод моральных дилемм, которые ставят респондента в ситуацию, где любое возможное решение нарушает те или иные моральные принципы.

Ситуация принятия решения, выбора (примем за основу рациональный подход) – когнитивно сложная операция. Сложность может увеличиваться за счет присутствия дополнительно представляемой «внешней» моральной оценки совершаемого морального решения, осуществляемой субъектом. В этой ситуации мощностю когнитивного ресурса как способности выстраивать сложные многомерные ментальные репрезентации (Дружинин, 2001; Холодная, 2015) будет важным фактором, влияющим на то, насколько сложно субъекту сделать выбор достаточно «верным», оцениваемым положительно как им самим, исходя из его субъективной репрезентации ситуации и ее элементов, так и с точки зрения социальных норм и представлений о том, как поступить наиболее «правильно». Кроме того, для некоторых субъектов возможны дополнительные усложнения в выстраиваемом ментальном пространстве – например, за счет включения полноценной репрезентации ситуации с точки зрения воображаемой противоположной стороны, чьи интересы так же затрагивает моральная дилемма. И, наоборот, описанные А. Бандурой механизмы морального отчуждения (они помогают человеку выбирать менее моральное решение и не чувствовать вину за содеянное за счет избирательного применения – «отключения» – в адрес своего поведения моральных стандартов) делают субъективно проще

принятие решения менее «морального» — за счет того, что репрезентации социальных норм можно временно исключить из многомерной картины ситуации.

Проведенное исследование и полученные результаты

В представляемом исследовании гипотетического морального выбора в моделируемой ситуации планировалось выявить и описать типологию аргументов, приводимых респондентами. Моральной дилеммой, которую им предстояло решить, стала реальная ситуация морального выбора, с которой столкнулись жители одного из районов Москвы летом 2018 года, когда благотворительная организация «Ночлежка» решила организовать «Культурную прачечную» для бездомных людей и людей, находящихся за чертой бедности. Местные жители не одобрили эту инициативу. Испытуемые, прочитав описание ситуации, должны были решить, какой выбор они сделали бы на месте жителей района, и аргументировать свой выбор в открытом поле гугл-формы несколькими фразами («Если бы вы оказались в подобной ситуации на месте жителей такого района, вы бы: а) выступили за создание такой прачечной; б) выступили бы против такой прачечной. Почему?»). Кроме вопросов к описанию кейса прилагалась схематичная карта местности, которая содержала информацию о месте, где планировалось разместить прачечную, и основных объектах: школе, жилых домах, колледже, детских площадках, гаражах. Ссылка на опрос распространялась методом снежного кома в социальной сети «ВКонтакте», помимо кейса с описанной моральной дилеммой участники отвечали на вопросы о поле, возрасте, профессиональных занятиях, наличии партнера, супруга, детей.

Всего в исследовании приняли участие 152 человека, 122 женщины и 30 мужчин, средний возраст 24,4 года, около 70% из них проживают в Санкт-Петербурге, незначительный процент — в Москве, остальные — в других городах России. 40% не состоят в отношениях, столько же — состоят в отношениях, около 10% женаты и 10% женаты и имеют детей. Примерно 35% — психологи или студенты-психологи. В ответе на основной вопрос кейса респонденты разделились следующим образом: за создание прачечной выступили 100 человек, против нее — 52 человека.

Основная гипотеза звучала следующим образом: выступающие за и против создания прачечной используют различные понятия для аргументации своей точки зрения (а значит, по-разному репрезентируют для себя ситуацию и основные ее элементы).

Для проверки гипотезы применялись методы количественного и качественного контент-анализа. Первый этап был проведен с помощью онлайн-инструмента Voyant-tools.org, куда загружались тексты ответов респондентов; далее анализировались полученные частоты. Качественный контент-анализ проводился вручную двумя экспертами, согласовывающими свои оценки в процессе выделения и описания категорий.

Количественный контент-анализ: оценка частоты наиболее употребляемых корневых основ (словоформ) из ответов респондентов из групп «за» и «против». Были обнаружены статистически значимые различия в частотах наиболее употребляемых в обеих группах словоформ (служебные слова, предлоги и частицы были удалены из полученных корпусов, однокоренные слова представлены единственной обобщающей словоформой, таким образом анализировались 1858 словоформ из корпуса сторонников строительства прачечной и 929 словоформ из корпуса противников): словоформы «люди», «помощь», «чистота», «жить» значимо чаще использовали представители группы «за строительство прачечной», словоформы «дети», «место», «школа», «рядом», «площадка» – представители группы «против строительства прачечной» (критерий χ^2 , все значения $p < 0,01$).

Качественный контент-анализ: осуществлялась категоризация ответов на открытый вопрос о том, почему респонденты поддержали бы создание прачечной или были бы против нее. Были выделены три типа ответов: категории, которые встречались преимущественно у респондентов из группы «против» – (а), категории, которые чаще использовала группа «за» (б), и категории, которые встречались *только* у группы «за» (в). В каждом ответе могло присутствовать несколько смысловых категорий. Всего описаны 31 категория.

- (а), всего 8: Опасность – 30 (20 – против, 10 – за); Дети близко и будут видеть – 61 (39, 22); Острая неприязнь к бездомным – 7 (5, 2); Жилые дома рядом – 7 (5, 2); Алкоголизм – 13 (9, 4); Бездомные сами виноваты – 3 (2, 1); Предотвращение негатива в адрес бездомных – 10 (6, 4); Угроза детям – 14 (12, 2).
- (б), всего 10: Тревога родителей – 6 (3 – против, 3 – за); Нейтральный ответ – 13 (4, 9); Бездомные и так есть везде – 5 (1, 4); Учит детей принятию разной реальности – 11 (2, 9); Понимаю жителей района – 8 (3, 5); Хорошая идея – 26 (9, 17); Эстетический запрос – 14 (4, 10); Доверяю «Ночлежке» – 10 (1, 9); Помощь людям – 34 (2, 32); Неопасность – 25 (2, 23).
- (в), всего 12: Более хорошее самочувствие для бездомных – 9; Интересы жителей – 3; Осознанное признание проблемы – 1, Допол-

нительная польза для местных жителей – 6; Решение масштабных проблем – 7; Проявление христианско-гуманистической позиции – 4; Чистая одежда – возможность для социализации – 10; Равенство людей – 23; Потребность в контроле и порядке – 8; Человеческая потребность в чистоте – 19; Желание чистой одежды – желание изменить жизнь к лучшему – 6; Против дискриминации и дегуманизации – 9.

Была выделена категория № 31, состоящая из единственного утверждения, основанного к тому же на достаточно ошибочной диспозиции: *«На месте жителя этого района, перед голосованием я собрала бы информацию».*

Некоторые примеры и цитаты из ответов респондентов указаны в таблице 1.

Представленные в таблице 1 данные можно проинтерпретировать следующим образом: респонденты, выступившие против, наиболее часто использовали аргументы, связанные с темами детей и ожидаемой от бездомных опасностью. Важно отметить, что в наиболее часто используемой категории «дети близко и будут видеть» некоторые из респондентов даже не поясняли, почему это может быть плохо,

Таблица 1
Примеры категорий аргументов
с иллюстрирующими их цитатами из ответов

Аргумент	Пример из текста ответов
Неопасность	«Бездомные не наносят никакого вреда району, в котором обитают»
	«Однако если бездомные озабочены тем, чтобы приводить себя и свою одежду в порядок и не находятся в состоянии алкогольного опьянения, то ни о какой их опасности и речи быть не может»
Дети близко и будут видеть	«Несмотря на то, что прачечная будет располагаться вблизи учебных заведений и детской площадки, иными словам, дети будут часто видеть бездомных, я за ее постройку»
	«С другой же стороны, рядом находятся школы, а еще ближе детская площадка и возможны посягательства бомжей в эти места»
Острая неприязнь к бездомным	«Бездомные люди ассоциируются с грязью, неприличным внешним видом. И скорее всего они таковыми и являются...»
	«Потому что не хочется соседствовать с людьми БОМЖ»
Желание чистой одежды – желание изменить жизнь к лучшему	«Вряд ли люди, решившиеся на изменение своей жизни, будут делать что-то противозаконное и мешающее людям из этого района»
	«Если эти люди хотят хотя бы ходить в чистой одежде, то они способны изменить свою жизнь к лучшему»

рассматривая, по-видимому, детей как априорную ценность, а горизонты их впечатлений – как обязательно контролируруемую и «очищенную от неидеальных образов» сферу.

Достаточно неожиданно была выявлена особая категория ответов, которые были названы «рефлексивными»: они включают в себя оба типа аргументов – как одобряющие (встречающиеся чаще в группе «за»), так и осуждающие (встречающиеся чаще в группе «против»). Приведем два примера:

«Мне кажется, что это хорошая идея, такая услуга действительно вероятно будет полезна. И я не думаю, что она сильно мешала бы жителям района. Единственное, что меня смутило, – то, что рядом находятся школы. Учитывая мнение большинства о бездомных, это вызвало бы много негодования и стресса, но я думаю, что этот вопрос можно решить продуктивным образом, так чтобы обе стороны не пострадали» (категории: «дети близко и будут видеть», «предотвращение негатива в адрес бездомных», «хорошая идея», «интересы жителей», «нейтральный ответ»).

«Против – потому что, на мой взгляд, идея хорошая, но место выбрано неверно. Рядом – детская площадка и школа. Дети должны знать о том, что наша жизнь многообразна, но в свое время и в подходящем возрасте, когда они смогут понимать многие социальные явления» (категории аргументов: «хорошая идея», «дети близко и будут видеть», «учит детей принятию разной реальности»).

Такие ответы встречались примерно в четверти случаев (26% группы «за» и 23% группы «против»). Заметив данную тенденцию в ответах, мы ожидали, что рефлексивных ответов будет больше в группе «за» (как в более альтруистично настроенной и находящейся на децентрированной позиции), но оказалось, что процент таких ответов в обеих группах был практически одинаков. При этом среди рефлексивных ответов людей, не согласившихся с созданием прачечной, большинство содержат категорию аргументов «хорошая идея». А среди рефлексивных одобрительных ответов наиболее часто встречается «дети близко и будут видеть». Некоторые из рефлексивных ответов группы «за» даже строятся как контраргументация к предполагаемым аргументам местных жителей, которые не согласились на создание прачечной, например:

«Попытки более везучих и успешных людей изолироваться от бездомных потенциально осложняют проблему бездомности через увеличение их стигматизации, игнорирование проблемы, фобию. Опасения о увеличении вероятности того, что школьники и студенты станут жертвами преступлений (из-за концентрации бездомных), скорее всего, не обоснованы: невелика как разница в количестве совершаемых преступлений

между бездомными и другими, так и общее количество совершаемых преступлений в 2018 году (по сравнению с 1993–2005 гг.). Аргумент „не хочу, чтобы мои дети видели их“ – позиция людей, воспитывающих озлобленных, нетерпимых и жестоких личностей. Принятие вместо игнорирования – начальный шаг к решению проблемы бездомности».

Эти примеры могут свидетельствовать о большей эмоциональной и когнитивной включенности некоторых респондентов в процессе решения моральной дилеммы. Но также – с позиции концепции когнитивного ресурса В. Н. Дружинина – подобное внимание к деталям и элементам ситуации, анализ возможных причинно-следственных связей, а главное – готовность учитывать точки зрения как «за», так и «против» собственной позиции респондента – могут быть яркими примерами того, как феноменологически проявляется мощность индивидуального когнитивного ресурса. Особенно в ситуации, где присутствуют не только рациональные аналитические компоненты, которые репрезентируются испытуемым в связи с необходимостью принять решение, но есть и эмоциональное отношение к проблеме – как с точки зрения личного отношения к ней автора высказывания, так и с позиции эмоционального отношения воображаемого оппонента. «Основная функция интеллекта – это мысленная реконструкция проблемной ситуации, что требует привлечения определенного количества когнитивных элементов. Чем больше мощност индивидуального когнитивного ресурса, тем более сложные ментальные репрезентации человек будет строить» (Холодная, 2015, с. 9).

Среди ограничений данного исследования необходимо выделить несколько: выборка состояла преимущественно из молодых женщин, многие из них были психологами или студентами-психологами, поэтому, возможно, было получено в два раза больше ответов «за строительство прачечной»: значимость одобрения благотворительного поведения в этой группе может быть выше. В будущем при проведении подобного исследования имеет смысл провести диагностику ценностей респондентов, а также, возможно, оценку характеристик интеллекта (когнитивного ресурса), причем как психометрического, так и эмоционального.

Заключение

Наиболее ценный результат данного исследования – описание аргументов за и против строительства благотворительной прачечной в ситуации гипотетической моральной дилеммы. С помощью количественного и качественного контент-анализа были выделены и описаны 1858 отдельных словоформ, характеризующих аргументы

сторонников строительства прачечной для бездомных людей, и 929 словоформ для аргументов противников этого строительства; выделены самые частотные из них и показано, какими понятиями репрезентируется реальность в одной и той же ситуации для людей с разными позициями относительно того, что является более моральным: безопасность детей и местных жителей или возможность помочь социально уязвимой группе людей, для которых может начаться новая жизнь, если они смогут удовлетворить важную человеческую потребность в чистоте. Качественный контент-анализ показал, что есть аргументы, характерные как исключительно для представителей каждой из сторон по отдельности, так и такие, которые использовались представителями обеих групп респондентов.

Гипотеза о том, что выбор ответов «за» и «против» сопровождается различными аргументами, подтверждена и количественно: есть статистически значимые различия в частоте использования самых частых наборов однокоренных слов, упоминавшихся респондентами из групп «за» и «против». Кроме того, было обнаружено, что некоторые категории ответов (например, «дети рядом и будут видеть») используются, исходя из подразумеваемых, но эксплицитно не упоминаемых и при этом не критикуемых ценностей.

Выявлена особая категория ответов, которые были названы «рефлексивными»: такие ответы включают в себя оба типа аргументов — как одобряющие (встречающиеся чаще в группе «за»), так и не одобряющие (встречающиеся чаще в группе «против») строительство прачечной. Децентрированная позиция авторов таких ответов, учет как познавательной, так и эмоциональной позиции гипотетических «представителей противной стороны» в ситуации решения моральной дилеммы могут быть проинтерпретированы как отражение способности конструировать многомерную ментальную репрезентацию сложной ситуации, включающей в себя интересы многих социальных групп. Это указывает на сложную высокоорганизованную интеллектуальную систему и мощный когнитивный ресурс респондентов, проявляющиеся феноменологически в виде их аргументированных ответов в ситуации сложного морального выбора.

Литература

Апресян А. Г. Филантропия: милостыня или социальная инженерия? // *Общественные науки и современность.* 1998. № 5. С. 50–60.
ВЦИОМ, Благотворительный фандрайзинг в России, 2017. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116401> (дата обращения: 24.05.2020).

- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ, 2001.
- Холодная М. А.* Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход (о развитии идей В. Н. Дружинина) // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 5–14.
- Язневич Е., Бабихина К., Фреик Н., Силаев П., Савина С.* Профессиональная благотворительность в развитии: участие населения // Нужна помощь. 2018. URL: <https://nuzhnapomosh.ru/research/2018/professionalnaya-blagotvoritelnos> (дата обращения: 24.05.2020).
- Andreoni J.* Impure altruism and donations to public goods: A theory of warm-glow giving // *Economic Journal*. 1990. V. 100. P. 464–477.
- Bussell H., Forbes D.* Understanding the volunteer market: The what, where, who and why of volunteering // *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*. 2002. V. 7. P. 244–257.
- САФ Россия, Мировой рейтинг благотворительности. 2018. URL: http://www.cafrussia.ru/page/mirovoi_reiting_blagotvoritelnosti_1 (дата обращения: 24.05.2020).
- Evren O., Minardi S.* Warm-Glow Giving and Freedom to be Selfish // *The Economic Journal*. 2017. V. 127. Iss. 603. P. 1381–1409. doi: 10.1111/eoj.12351.

Reflexive rationale during a moral choice as a marker of personal cognitive resource

Y. A. Ledovaya, O. V. Kozhevnikova

Recently there has been an increase in interest in charity practices in Russia. At the same time, the motives of charitable behavior and the characteristics of the cognitive and emotional representation of the situation of charitable moral choice have not been sufficiently studied. Using qualitative and quantitative content analysis, we show differences in the types of arguments used by the supporters and opponents of a charity project – it was the construction of a laundry for homeless people in Moscow. We show most frequent and at the same time most different arguments of the opposite sides of the moral dilemma. These were the word forms “people”, “help”, “cleanliness”, “live” – for project supporters; and “children”, “place”, “school”, “nearby”, “playground” – for its opponents. In addition, among the 152 responses received through this study of the hypothetical moral choice on the Internet, 31 categories of arguments were identified using qualitative content analysis. It is shown that these categories were used with different frequencies in two groups of respondents. The “reflexive” type of arguments was also discovered, in which the opinion of the hypothetical opposite side was taken into account and a multidimensional mental representation of the situation was built. The results are commented in terms of the concept of cognitive resource.

Keywords: moral choice, moral dilemma, content analysis, choice rationale, cognitive resource, charity.

Взаимосвязь черт личности, когнитивного стиля и мотивации

А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова

Данное исследование посвящено изучению взаимосвязи личностных черт с полезависимостью/полenezависимостью и мотивацией достижений (на примере будущих специалистов в области социальной педагогики и практической психологии). В качестве теоретического основания исследования выступает тот факт, что для всех трех феноменов характерна дихотомия внешней/внутренней ориентированности субъекта: на поле или самого себя (ПЗ/ПНЗ), экстраверсия – интроверсия (черты личности), внутренняя и внешняя (фокус регуляции) мотивация. В результате корреляционного анализа установлено, что полenezависимость при недостатке информации взаимосвязана с личностными факторами первого и второго порядка, при избытке информации – только первого порядка. Большинство корреляций между фокусами регуляции и чертами личности приходятся на четвертый фактор «Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость», в то же время фокус продвижения связан с фактором «Привязанность – обособленность», а фокус профилактики – «Экстраверсия – интроверсия».

Ключевые слова: черты личности, когнитивный стиль, мотивация, фокус продвижения, фокус профилактики.

Постановка проблемы

Начиная с известной триады Аристотеля, наука предпринимает все новые и новые попытки разработать целостную концепцию человека, преодолеть ментальный разлом между его личностным и когнитивным развитием. Соотношение личности и интеллекта, пожалуй, лучшая иллюстрация закона единства и борьбы противоположностей в истории психологической науки. При этом на полюсе личности

в их континууме в настоящее время завершается настоящая научная революция: великий и могучий «кеттелловский» подход окончательно уступает место теории большой пятерки. На смену 16 факторам приходят 5 или, если угодно, 25 первичных личностных факторов. Однако исследования конструкта «когнитивно-личностное развитие» не теряют своей актуальности.

Общие теоретико-методологические подходы к исследованию соотношения интересующих нас феноменов достаточно полно изложены в работе М. А. Холодной (Холодная, 2002). Согласно структуре целостной стилевой системы Д. Уорделла и Дж. Ройса, полнезависимость/полнезависимость (ПЗ/ПНЗ) относится к когнитивно-аффективным стилям и является референтом рационального стиля (Wardell, Royce, 1978). Необходимо принимать во внимание тот факт, что основоположник выделения и описания этого когнитивного стиля, Г. Уиткин, три раза менял концепцию данного стиля как индивидуального перцептивного стиля, глобального – артикулированного когнитивного стиля, когнитивного стиля в контексте теории дифференциации (Чуприкова, 2007). По мнению ряда авторов, когнитивные стили, следовательно, и стиль ПЗ/ПНЗ, относятся к категории метакогнитивных способностей (Кофейникова и др., 2018; Холодная, 2002).

Т. В. Евтух, Н. Н. Турышева в исследовании, проведенном на 27 студентах исторического факультета, установили, что их полюс полнезависимости, диагностируемый при помощи методики «Включенные фигуры» К. Готтшальдта, коррелирует с общительностью, аккуратностью и любознательностью (методика «Пятифакторный личностный опросник»). В то же время полнезависимость студентов положительно взаимосвязана с их доверчивостью (Евтух, Турышева, 2013).

В одном из наших исследований, в котором приняли участие 60 студентов 2-го курса, обучающихся по специальности «Экологическая психология», обнаружено, что абстрактный интеллект коррелирует с факторами «интроверсия» и «обособленность»; напротив, конкретный интеллект связан с «импульсивностью» и «эмоциональной неустойчивостью». При этом эти два типа вербального интеллекта имеют корреляцию с противоположными полюсами фактора «экспрессивность – практичность» (Лобанов, Дроздова, 2012).

С точки зрения цели и задач нашего исследования, непосредственный интерес представляет характерная всех трех феноменов дихотомия внешней/внутренней ориентированности субъекта: на поле или самого себя (ПЗ/ПНЗ), экстраверсия – интроверсия (черты личности), внутренняя и внешняя (достижения и избегания) мотивация.

Следовательно, можно говорить о единстве их механизмов. В частности, получены результаты, согласно которым мотивация достижения входит в один фактор «с активностью, стремлением к порядку, обязательностью, самодисциплиной, низкой импульсивностью» (Воробьева, 2004, с. 58).

Методики и организация исследования

В исследовании приняли участие 29 студентов 2 курса, обучающихся по специальности «Социальная педагогика и практическая психология», в возрасте от 18 до 21 года. Исследование было проведено непосредственно в образовательном процессе учреждения образования (на практических занятиях по дисциплине «Когнитивная психология»). Для диагностики черт личности применялась методика «Пятифакторный личностный опросник» Р. Маккрэя и П. Косты (в модификации Х. Цуйи), когнитивного стиля «полезависимость/полenezависимость» – методики «Скорость завершения рисунков» и «Скрытые фигуры» Л.Л. Терстоуна, мотивации – опросник «Фокус регуляции» Е. Т. Хиггинса в адаптации В. А. Гершкович и др. (Гершкович и др., 2019).

1. Методика «Пятифакторный личностный опросник» («Большая пятерка», 5PFQ) был разработан Р. Маккрэем и П. Костой и после доработки получил название «Нейротизм, экстраверсия, открытость опыту – личностный опросник» (NEO PI). Его японская версия предложена Х. Цуйи и адаптирована В. Е. Орлом, А. А. Рукавишниковым и И. Г. Сениным. Именно она в интерпретации А. Б. Хромова (Хромов, 2000) использована в настоящем исследовании. Цуйи заменил пять однополярных факторов на их биполярные аналоги: экстраверсия – интроверсия, привязанность – отделенность, контролирование – естественность, эмоциональность – эмоциональная сдержанность, игривость – практичность. Хромов предпочитает использовать термины экстраверсия – интроверсия (F1), «привязанность – обособленность» (F2), «самоконтроль – импульсивность» (F3), «эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость» (F4) и «экспрессивность – практичность» (F5). Авторы методики полагают, что этих пяти факторов достаточно для того, чтобы составить психологический портрет личности.
2. Методики «Скорость завершения рисунков» (Т1) и «Скрытые фигуры» (Т2) Л.Л. Терстоуна представляют собой модификацию теста «Включенные фигуры» (Embedded Figures Test) К. Готтшаль-

дта. Различия между методиками заключаются в том, что первый тест предполагает недостаток перцептивной информации, а второй – ее избыток (Лобанов, 2008).

3. Опросник «Фокус регуляции» (*Regulatory Focus Questionnaire, RFQ*) Е. Т. Хиггинса базируется на авторской теории мотивации и включает две шкалы: фокус продвижения (ХРД) и фокус профилактики (ХФП). Для фокуса продвижения характерны рискованные стратегии поведения и целеполагание, связанное с надеждой и вдохновением; для фокуса профилактики – стратегия бдительности и избегания ошибок, а также ориентация на обязанность или долг (Герщкович и др., 2019).

Цель нашего пилотажного исследования основана на предположении о том, что черты личности, когнитивные и мотивационные стратегии формируются в результате накопления ментального опыта в связи с обобщением определенных форм поведения. Соответственно, они должны иметь нечто общее и в то же время иметь различия в силу того, что для когнитивного стиля и фокуса регуляции характерна структура биполярного конструктора.

Результаты пилотного исследования

В таблице 1 представлены основные психометрические характеристики (описательная статистика) результатов тестирования респондентов, включая оценку количественной выраженности всех пяти факторов «Большой пятерки», сырых баллов по тестам Л. Л. Терстоуна и опроснику Е. Т. Хиггинса.

Показатели четырех из пяти факторов находятся в диапазоне средних значений; один – «экспрессивность – практичность» – демонстрирует высокий уровень выраженности (56,44). Таким образом, можно говорить о склонности студентов к экстраверсии (50,00), привязанности (49,93), самоконтролю (50,44), эмоциональной устойчивости и выраженной экспрессивности. Студент-второкурсник создает впечатление беззаботного человека, который, обучаясь, не столько «грызет гранит науки», сколько проявляет свое любопытство; экспрессивного человека, который не терпит рутинной работы и повседневности, доверяет своим чувствам и интуиции.

Средние показатели респондентов по тесту «Скорость завершения рисунков» (8,17) соответствуют 1,6 итогового балла (стена), а по тесту «Скрытые фигуры» (92,58) Терстоуна – 8,4. Другими словами, при недостатке информации студенты ведут себя как типичные полнезависимые, при ее избытке – как полнезависимые.

Таблица 1
Показатели черт личности, когнитивного стиля
и фокусов регуляции

Шкала/методика	М	min	max	SD
F1 Экстраверсия – интроверсия	50,00	33	64	7,24
F2 Привязанность – обособленность	49,93	30	62	7,90
F3 Самоконтроль – импульсивность	50,44	32	69	9,06
F4 Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость	49,07	25	70	11,74
F5 Экспрессивность – практичность	56,44	47	72	6,50
T1 Скорость завершения рисунков	8,17	4	15	2,71
T2 Скрытые фигуры	92,58	41	145	23,91
ХРД Фокус продвижения	21,14	14	26	3,29
ХФП Фокус профилактики	14,24	5	21	3,89

У студентов-второкурсников более выражен фокус продвижения (21,14), чем фокус профилактики (14,24). При этом на основании медианного критерия можно утверждать, что в выборке чаще встречаются студенты с выраженностью и того, и другого фокуса регуляции ниже среднего ($Med = 22$, $Med = 15$). Показатели белорусских студентов сравнимы с показателями российской студенческой выборки по шкале фокуса продвижения ($M = 21,3$) и несколько ниже по шкале фокуса профилактики ($M = 16,6$) (Гершкович и др., 2019).

Для определения взаимосвязей между заявленными переменными был использован коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена (SPSS; анализ данных в MS Excel 2010).

Между когнитивным стилем «полнезависимость/полнезависимость» и чертами личности было обнаружено 13 корреляций, из которых 9 – связи черт личности с показателем полнезависимости при недостатке информации (тест «Скорость завершения рисунков», T1) и 4 – при ее избытке (тест «Скрытые фигуры», T2). Установлено, что только настойчивость коррелирует с полнезависимостью вне зависимости от способа предъявления информации ($r = 0,43$, $p < 0,05$ и $r = 0,35$, $p < 0,1$, соответственно) (рисунок 1).

При выполнении первой методики полнезависимость связана с такими первичными факторами личности, как сотрудничество ($r = -0,32$), самокритика ($r = 0,34$), самоконтроль поведения ($r = -0,34$) и пластичность ($r = 0,36$) (все на уровне тенденции), а также настойчивость ($r = 0,43$, $p < 0,05$), артистичность ($r = 0,48$, $p < 0,01$), активность



Рис. 1. Корреляции полнезависимости и черт личности

($r=0,51, p < 0,01$) и с двумя вторичными факторами «Большой пятерки»: F2 «Привязанность – обособленность» ($r=-0,34$) и F5 «Экспрессивность – практичность» ($r=0,56, p < 0,01$). При этом необходимо принимать во внимание наличие обратно пропорциональных корреляций, то есть эти черты соответствуют полнезависимым респондентам, напротив, для полнезависимых студентов скорее характерны следующие черты личности: соперничество, импульсивность поведения и обособленность. При выполнении второй методики, предусматривающей выполнение заданий при условии избытка информации, полнезависимость коррелирует с настойчивостью ($r=0,35$, не знач.) и любознательностью ($r=0,40, p < 0,05$); полнезависимость – с чувством вины ($r=-0,33$) и аккуратностью ($r=-0,51, p < 0,01$). Следовательно, когнитивный стиль имеет ситуационное преимущество и не предполагает оценочных суждений.

Большой интерес представляют результаты корреляционного анализа показателей шкал опросника Е. Т. Хиггинса и факторов «Большой пятерки». Всего обнаружено 20 корреляций, по десять для каждого фокуса регуляции (таблица 2).

Согласно таблице 2, большинство корреляций между фокусами регуляции и чертами личности приходится на четвертый фактор «Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость». Оба фокуса одновременно взаимосвязаны со следующими первичными личностными факторами: напряженностью, депрессивностью и эмоциональной лабильностью, а также в целом с фактором второго порядка – «Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость». Другими словами, наличие мотивации

Таблица 2
Корреляция фокусов регуляции и черт личности

Черта личности	Фокус продвижения	Фокус профилактики
Доминирование	–	0,49**
Общительность	0,35	0,58**
Экстраверсия	–	0,43*
Понимание	0,53**	–
Привязанность	0,41*	–
Ответственность	0,40*	–
Самоконтроль поведения	–0,34	–
Предусмотрительность	–	–0,36
Тревожность	–	–0,42*
Напряженность	–0,54**	–0,57**
Депрессивность	–0,46*	–0,33
Самокритика	–0,44*	–
Эмоциональная лабильность	–0,53**	–0,35
Эмоциональная неустойчивость	–0,60**	–0,50**
Артистичность	–	0,37*

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; остальные связи на уровне тенденции.

сопровождается определенной расслабленностью, эмоциональной комфортностью и стабильностью, эмоциональной устойчивостью. Кроме того, показатели фокуса продвижения отрицательно коррелируют с самокритикой, а фокуса профилактики – с тревожностью.

Показатели фокуса продвижения студентов взаимосвязаны со вторым фактором 5PFQ: «Привязанность – обособленность» и его структурным компонентом – пониманием. Для данной выборки также характерны корреляции между названным выше фокусом регуляции и ответственностью и самоконтролем поведения. Для респондентов с фокусом профилактики характерны корреляции с первым фактором «Экстраверсия – интроверсия», включая его первичные личностные факторы: доминирование и общительность. Фокус профилактики также связан с предусмотрительностью и артистичностью.

Исходя из того, что фокусы регуляции коррелируют, главным образом, с F4 «Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость», а полезависимость/полenezависимость демонстрирует наибольшее количество корреляций с F5 «Экспрессивность – прак-

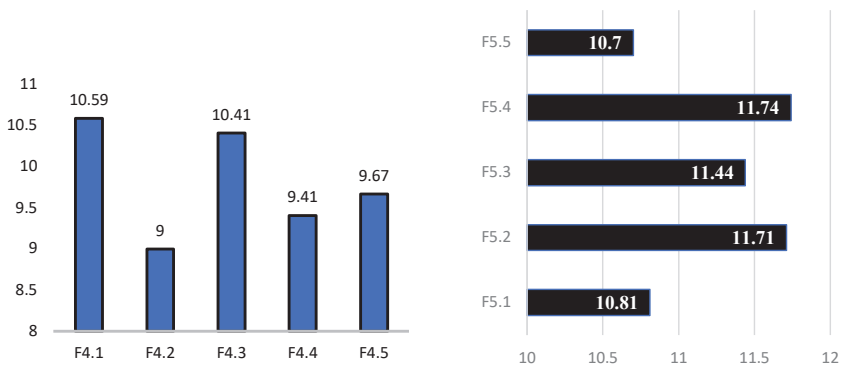


Рис. 2. Показатели выраженности 4-го и 5-го факторов

тичность», рассмотрим более детально выраженность их структурных компонентов (рисунок 2).

На основании результатов тестирования будущих педагогов-психологов при помощи методики «Пятифакторный личностный опросник» можно констатировать, что их отличает высокий уровень тревожности (10,59) и депрессивности (10,41), а также средний уровень напряженности (9), самоконтроля (9,41) и эмоциональной лабильности (9,67). В тоже время все первичные факторы «Экспрессивности – практичности» у них представлены исключительно на высоком уровне. Наиболее выражены у студентов сенситивность (11,74) и любознательность (11,71), далее по мере убывания следуют артистичность (11,44), любопытство (10,81) и пластичность (10,7). Сам факт наличия этих черт личности (и степень их выраженности) необходимо принимать во внимание при организации образовательного мониторинга и психологического сопровождения образовательного процесса в данной учебной группе студентов. Одновременно анализ корреляций черт личности и фокусов мотивационной регуляции и функционирования стиля полезависимости/полenezависимости при избытке и недостатке информации позволит с большей эффективностью (и более целенаправленно) формировать личностные и надпредметные компетенции.

Заключение

В результате проведенного исследования выявлены черты личности, которые коррелируют с полезависимостью/полenezависимостью и фокусами регуляции. Установлены различия в структурах корреляционных матриц названного когнитивного стиля и черт лич-

ности в зависимости от способа предъявления информации в диагностическом инструментарии: полнезависимость при недостатке информации взаимосвязана с личностными факторами первого и второго порядка, при избытке информации – только первого порядка. Настойчивость как первичный фактор коррелирует с полнезависимостью вне зависимости от способа предъявления информации.

Мотивационные фокусы регуляции проявляют дифференциацию относительно взаимосвязи с чертами личности. Она имеет место на уровне суперфакторов «Большой пятерки». Большинство корреляций между фокусами регуляции и чертами личности приходятся на четвертый фактор «Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость», в то же время фокус продвижения связан с фактором «Привязанность – обособленность», а фокус профилактики – с фактором «Экстраверсия – интроверсия».

Необходимо принимать во внимание определенную рассогласованность между эксплицитной выраженностью личностных черт у респондентов и их имплицитной значимостью, с точки зрения эффективности функционирования когнитивных и мотивационных стратегий.

К ограничениям данного исследования можно отнести его пилотажный статус и ограниченный размер выборки. В дальнейших исследованиях предполагается провести сравнительный анализ разных групп испытуемых с учетом их различий по фактору образования и уровню выраженности стилевых различий.

Литература

- Воробьева Е. В.* Современные психогенетические исследования интеллекта и теория мотивации достижений // Журнал прикладной психологии. 2004. № 3. С. 53–59.
- Гершкович В. А., Морошкина Н. В., Кулиева А. К., Наследов А. Д.* Адаптация опросника Е. Т. Хиггинса по диагностике фокуса регуляции на русскоязычной выборке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16. № 2. С. 110–132.
- Евтух Т. В., Турышева Н. Н.* Взаимосвязь когнитивных стилей и личностных характеристик студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 10 (1). С. 100–101. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4076> (дата обращения: 06.04.2020).
- Кофейникова Ю. Л., Николаева Е. С., Суховершина Ю. В.* Метакогнитивные способности студентов с полнезависимыми и полнеза-

висимыми когнитивными стилями // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 103–116.

Лобанов А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск: Агентство В. Гревцова, 2008.

Лобанов А. П., Дроздова Н. В. Факторы вербального интеллекта и черты личности: поиск корреляций // Гуманітарна-эканамічні веснік. 2012. № 4. С. 17–23.

Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М.: Пер Сэ, 2002.

Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности: учеб.-метод. пособие. Курган: Изд-во Курганск. гос. у-та, 2000.

Чуприкова Н. И. Умственное развитие: принцип дифференциации. СПб.: Питер, 2007.

Wardell D. M., Royce J. R. Toward a multifactor theory of style and their relationship to cognition and affect // J. Personality. 1978. V. 46. № 3. P. 474–505.

Relationship of personality traits, cognitive style and motivation

A. P. Lobanov, N. V. Drozdova

This study is devoted to the relationship of personal features of future specialists in the field of social pedagogy and practical psychology with their usefulness – semi-dependence and motivation of achievements. The theoretical basis of the study is the fact that all three scientific categories are characterized by a dichotomy of the external/internal orientation of the subject: on the field or himself (DH/PRZ), extraversion – introversion (personality traits), internal and external (focus of regulation) motivation. Because of correlation analysis, it was found that semi-dependence in case of lack of information is related to personal factors of the first and second order, in case of excess of information – only the first order. Most correlations between the focus of regulation and personality traits come from the fourth factor “Emotional Instability – Emotional Resilience”, at the same time the focus of promotion is related to the factor “Attachment – Isolation”, and the focus of prevention – “Extraversion–Introversion”.

Keywords: personality traits, cognitive style motivation, focus of promotion, focus of prevention.

К вопросу о когнитивных механизмах интермодальной интеграции информации

Е. А. Лупенко

Статья посвящена изучению механизмов, лежащих в основе интермодальной интеграции информации. Отмечается, что вопрос о том, как происходит объединение сенсорной информации разной модальности, до сих пор остается открытым. Приводятся результаты исследования, свидетельствующие о том, что при сопоставлении разнородных объектов наблюдатели легко выделяют и опираются не на модально-специфические характеристики, а на общее семантическое содержание разномодальных объектов (в данном случае эмоциональное сходство), которое одинаково успешно вычленяется как при достаточно большом времени экспозиции стимулов (2 с), так и при решении припороговой задачи (сокращение времени экспозиции до 30 мс, а также до 30 мс с использованием маски), то есть в условиях отсутствия времени для формирования предметного образа. Делается предположение о том, что подобный когнитивный механизм лежит в основе сопоставления и объединения объектов любого типа.

Ключевые слова: интермодальная интеграция информации, ранняя семантическая обработка, эмоциональное обобщение.

Постановка проблемы

Поскольку наше восприятие и последующие процессы обработки информации носят интермодальный характер, очевидно, что интермодальная интеграция (или более принятый в зарубежной науке термин «кроссмодальные взаимодействия») повышают точность, значимость и надежность воспринятого.

Всем известен пример мнемониста Соломона Шерешевского, с которым А. Р Лурия проработал почти 30 лет. Его уникальные возможности по эйдетическому запоминанию любого материала бази-

ровались на синестетических способностях, причем сразу во всех модальностях (Лурия, 1980).

Однако, несмотря на большое количество исследований, до сих пор проблема механизмов объединения сенсорной информации далека от своего однозначного решения. Экзотический феномен так называемой истинной синестезии, или реального «соощущения» — еще одна загадка на этом пути. Известно, что удовлетворительной теории синестезии не существует. Данные, накопленные в этой области, свидетельствуют о том, что проблема синестезии или интермодальных взаимодействий в более широком смысле соприкасается с такими глобальными проблемами научного знания, как язык и мышление, разум и эмоции, научение и т. д. Эти данные говорят о том, что синестезия основана на общесенсорных и мультисенсорных механизмах, присущих также и несинестетическому восприятию, то есть является проявлением не только сенсорной деятельности, но в равной степени и когнитивной (Marks, 1978, 1987).

По-видимому, способность человека выделять смысл из предъявляемой ему разнородной информации, соотносить порой самые далекие по сенсорно-перцептивным характеристикам объекты лежит в основе способности к интермодальной интеграции и тесно соприкасается с проблемой формирования «образа мира» в целом. Именно синтетический и целостный характер такого конструкта, как образ мира, позволяет нам с его помощью ответить на вопрос о том, что же обеспечивает синтез чувственного образа из хаоса отдельных ощущений (Смирнов, 1983).

В когнитивной науке в течение десятилетий было общепринятым положение, что не модально-специфические, а амодальные репрезентации лежат в основе знания (Barsalou et al., 2005). Согласно амодальной теории знания, при преобразовании информации в систему понятий исходная модально-специфическая информация не становится активной. Более того, она не нужна для этого. Центральную роль в когнитивных действиях играют амодальные коды.

В настоящее время наблюдается возрождение интереса к эффектам семантической и синестетической конгруэнтности при мультисенсорной обработке информации. Семантическая конгруэнтность обычно относится к тем ситуациям, когда стимулы совпадают или не совпадают с точки зрения идентичности их *значения*. В науке становится популярным утверждение, что стимулы, которые являются семантически конгруэнтными, скорее всего будут связаны, соотносимы при их восприятии.

При этом существует множество фактов, подтверждающих, что семантическая обработка происходит уже на самых ранних этапах вос-

приятия. Д. Викаенс (Wickens, 1972) в своем исследовании предъявлял слова на очень короткий временной интервал (80–100 мс), недостаточный для их идентификации. Однако испытуемые были способны устойчиво оценивать возможное значение слова с помощью метода семантического дифференциала (цит. по: Когнитивная психология, 2002, с. 153).

Б. М. Величковский, В. В. Похилько и А. Г. Шмелев предъявляли слова с последующей маскировкой. Она заключалась в том, что предъявляемое слово двигалось в горизонтальном направлении с угловой скоростью 80 оборотов в секунду, что приводило к полному «смазыванию» образа слова. Несмотря на это, испытуемые не только классифицировали различные по значению слова, но и устойчиво соотносили в ассоциативном эксперименте предъявляемое (но не воспринимаемое) слово «ветер» со словом «буран», а не «вечер» (Величковский, 1982). В более поздних работах эти результаты неоднократно подтверждались. Было показано, что частотность слов (Polich, Donchin, 1989) и смысловой контекст (Neely, 1991; Wolts, 1996) влияют на их восприятие на очень ранних этапах (до 250 мс).

Проведенное исследование и его результаты

Нами было проведено исследование, где сопоставлялись рисунки, выражающие ту или иную эмоцию, вербальные обозначения этих эмоций, а также изображения лица человека, выражающего ту или иную эмоцию (были использованы экспрессивные лица из базы POFA (Ekman, Friesen, 1978)). В результате мы получили подтверждение гипотезы о том, что при сопоставлении разнородных объектов наблюдатели легко выделяют и опираются не на модально-специфические характеристики, а на общее семантическое содержание объектов, что подтвердилось наличием общего факторного пространства для всех групп предъявляемых стимулов.

Перед началом исследования давалась инструкция, предлагающая рассмотреть рисунок и оценить по семибальной шкале, насколько он выражает ту эмоцию, название или лицевая экспрессия которой также предъявлялись. Сочетания рисунков, вербальных обозначений эмоций и экспрессивных лиц были релевантными или конгруэнтными с точки зрения эмоционального содержания и нерелевантными.

В исследовании участвовали 123 человека (104 ж., 19 м.; возраст 17–50 лет, $M = 24$ года): 1-я серия – 54 чел.; 2-я серия – 28 чел.; 3-я серия – 41 чел.

В *первой серии* на экране последовательно экспонировались фиксационный крест (1 с); рисунок (2 с); пустой экран (500 мс); экспрессия

лица (2 с); пустой экран (200 мс). Ставилась задача оценить по семи-балльной шкале, насколько рисунок выражает эмоцию, выраженную на лице. Каждое из 34 изображений предъявлялось в паре с каждой из 4 эмоций (радость, гнев, печаль, спокойствие), что составляло 136 проб. Порядок проб был случайным. Дополнительно регистрировалось время ответа в каждой пробе (по нажатию клавиши «пробел»). *Вторая серия* отличалась от первой тем, что рисунок и экспрессия экспонировались на 30 мс. В *третьей серии* время экспозиции также составляло 30 мс, а до и после экспрессивного лица демонстрировалась шумовая черно-белая маска (500 мс).

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что сокращение времени экспозиции до 30 мс, а также до 30 мс с использованием маски (припороговая задача) не меняет результатов сопоставления (рисунки 1–2).

В условиях отсутствия времени для формирования предметного образа (распознавания того, что изображено на рисунке) и четкого восприятия экспрессии на лице испытуемые выполняют задачу сопоставления на том же уровне успешности, что и в первой серии эксперимента с экспозицией в 2 с, то есть наибольшее число испытуемых правильно сопоставляют пары рисунок — экспрессия, несмотря на то, что по условиям эксперимента наличие одной и той же эмоции в рисунке и на лице задано лишь вероятностно.

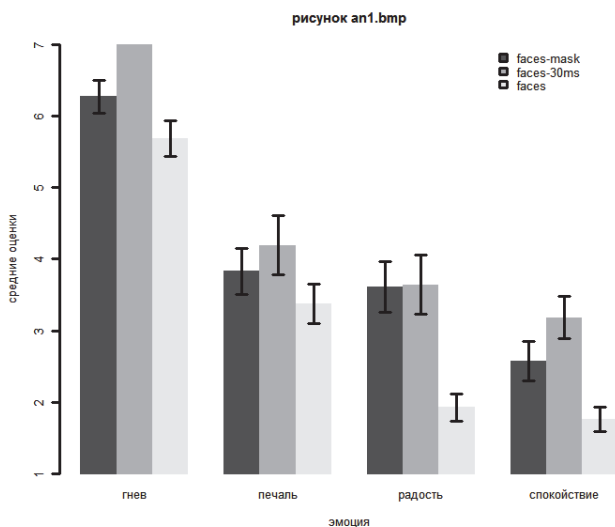


Рис. 1. Средние значения и стандартные ошибки оценок выраженности эмоций на рисунках эмоционального состояния «гнев»

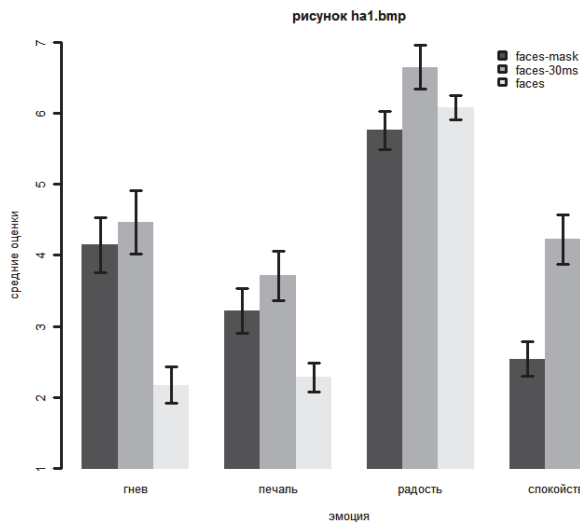


Рис. 2. Средние значения и стандартные ошибки оценок выраженности эмоций на рисунках эмоционального состояния «радость»

Заключение

Полученные результаты могут свидетельствовать о ранней генетической и микрогенетической природе механизмов нахождения соответствия на основе эмоционального обобщения и дают основание предположить наличие одного и того же когнитивного механизма, который присутствует при сопоставлении объектов любого типа.

Семантическая обработка, таким образом, является не завершающим этапом формирования образа, а предшествует ему, то есть происходит уже на самых ранних этапах восприятия (Величковский, 1982; Polich, Donchin, 1989; Wolts, 1996). Вероятно, микрогенезу перцептивных категорий соответствует микрогенез значения (Величковский, 1982). Можно сказать, что модальность того или иного воздействия (отнесенность его к зрению, слуху и т. д.) не является исходным моментом восприятия (там же). Впечатление о соотносительности образа с некоторыми базовыми категориями возникает во времени раньше, чем знание о том, с помощью чего воспринят объект.

Литература

Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М.: Изд-во МГУ, 1982.

- Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: Пер СЭ, 2002.
- Лупенко Е. А., Королькова О. А.* Эмоциональное обобщение как когнитивный механизм // Седьмая Междунар. конференция по когнитивной науке. Светлогорск, 20–24 июня 2016 / Отв. ред. Ю. И. Александров, К. В. Анохин М.: Изд-во ИП РАН, 2016. С. 398–399.
- Лурия А. Р.* Маленькая книжка о большой памяти. М.: Изд-во МГУ, 1980.
- Смирнов С. Д.* Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов // А. Н. Леонтьев и современная психология. М., 1983. С. 149–154.
- Barsalou L. W., Barbey A. K., Simmons W. K., Santos A.* Emblodiment in Religions Knowledge // *Journal of Cognition and Culture*. V. 5 (1–2). Leiden: Koninklijke Brill NV, 2005.
- Ekman P., Friesen W.* Facial action coding system. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1978.
- Marks L. E.* The Unity of the Senses. Interrelations among the Modalities. N. Y. – San Francisco – London: Academic Press, 1978.
- Marks L. E.* On cross-modal similarity: perceiving temporal patterns by hearing, touch and vision // *Perception & Psychophysics*. 1987. V. 42 (3). P. 250–256.
- Neely J. H.* Semantic priming effects in visual world recognition: A selective review of current finding and theories // D. Besner, C. W. Humphreys (Eds). Basic processes in reading. 1991. P. 264–336.
- Wickens D. D.* Characteristics of word encoding // A. W. Melton, E. Martin (Eds). Coding processing in human memory. N. Y., 1972.
- Polich J., Donchin E.* P 300 and the word frequency effect // *Electroencephalography & Clin. Neurophysiology*. 1989. V. 70 (1). P. 33–45.
- Wolts D.* Perceptual and conceptual priming in a semantic reprocessing task // *Memory and Cognition*. V. 24 (4). P. 429–441.

To the question of cognitive mechanisms of intermodal integration of information

E. A. Lupenko

The article is dedicated to an attempt to investigate mechanisms underlying the intermodal integration of information. It is noted, that the question of how the integration of different modality information takes place remains to be an open one till present days. The results of the study show, that the observers, while comparing heterogeneous objects, easily distinguish and then rest upon general semantic contents of objects of different modality (in

this case – emotional likeness), but not upon modal-specific characteristics. This content is distinguished with equal success both when sufficiently long period of stimuli exposition (2 s) is given, and also when the near-threshold task is solved (the period of exposition is reduced to 30 ms) and the time for subject image forming is absent. A supposition is made, that such a cognitive mechanism underlies the comparison and integration of objects of any type.

Keywords: intermodal integration of information, early semantic processing, emotional generalization.

Актуализация исторических знаний школьниками с различным уровнем мнемических способностей

Т. Н. Осинина

В статье представлены результаты лонгитюдного исследования, целью которого явилось изучение объема и качественной специфики воспроизведенного учебного текста исторического содержания. В эксперименте, который продолжается более пяти лет, использовались авторская методика диагностики процесса воспроизведения и методика диагностики мнемических способностей Л. В. Черемошкиной. Проанализированы объективные и психологические закономерности актуализации исторических знаний. Раскрыты особенности актуализации знаний школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей непосредственно после запоминания, спустя сутки, неделю, год, полтора года, три года и пять лет. Уровень развития способностей запечатления, мнемических действий и наличие регуляции мнемической активности выступают основными факторами успешной актуализации знаний.

Ключевые слова: память, мнемические способности, актуализация знаний, способности к запечатлению, мнемические действия, регулирующие механизмы.

Качество актуализации знаний зависит как от объективных факторов: объема запоминаемой информации, ее структурированности, способа преподнесения, так и от индивидуальных характеристик памяти: способностей к запечатлению, мнемических действий и уровня развития регулирующих механизмов (Дружинин, 2007; Черемошкина, Осинина, 2018). Именно от уровня развития мнемических способностей школьников в большей степени зависит успешность запоминания, прочность сохранения и последующего эффективного воспроизведения учебного материала (Осинина, 2018).

Целью лонгитюдного исследования является изучение объема и качественной специфики актуализации знаний обучающимися

с различным уровнем развития мнемических способностей. Цель статьи — охарактеризовать объективные (связанные со временем актуализации) и психологические (отражающиеся в эффективности и уровне развития памяти) закономерности актуализации исторических знаний обучающимися с различным уровнем развития мнемических способностей.

Методики исследования. Для изучения уровня мнемических способностей обучающихся и их составляющих: способностей запечатления, мнемических действий и регуляции мнемической активности в нашем эксперименте использовалась методика диагностики мнемических способностей, разработанная Л. В. Черемошкиной (Черемошкина, Осинина, 2020). Уровень развития мнемических способностей определялся, исходя из продуктивности функциональных механизмов, эффективности и времени включения операционных механизмов, наличия регулирующих механизмов.

Для вскрытия объективных, субъектных, субъективно-личностных закономерностей актуализации была разработана авторская методика, которая используется в лонгитюдном исследовании более 10 лет. Две серии экспериментов проводятся с применением различного стимульного материала. В первой серии, которая реализуется с 2009 года, стимульный материал — отрывок из учебника по биологии для 6-х классов (Пасечник, 2005). Результаты, полученные в первой серии экспериментов, подробно изложены в ряде работ и свидетельствуют о том, что разработанная нами экспериментальная процедура позволяет описать объективные и собственно-психологические закономерности изучаемого мнемического процесса (Черемошкина, Осинина, 2019, 2020).

Во второй серии экспериментов, запущенной с 2014 года, используется стимульный материал из учебника по истории для 6-х классов (Данилов, 2014). Это учебный текст «Куликовская битва», содержащий 34 предложения, 435 слов, 16 смысловых единиц*. Следует отме-

* Смысловые единицы текста: 1. Куликовская битва как историческое событие. 2. Начало боя — поединок. 3. Бой передового полка. 4. Бой большого полка. 5. Удар Мамай на полк левой руки. 6. Атака засадного полка. 7. Разгром полчищ Мамай на поле Куликовом. 8. Славные прозвища победителей. 9. Истощение воинских сил Московского княжества. 10. Замысел хана восточной части Золотой Орды Тохтамыша. 11. Дмитрий Донской ищет союзников. 12. Захват ханскими войсками русских городов. 13. Разгром ордынского отряда. 14. «Соглашение» враждующих сторон. 15. Значение для Руси победы в битве на поле Куликовом. 16. Москва — центр освободительной борьбы русского народа против ордынского владычества.

титель, что при разработке экспериментальной процедуры учитывалось мнение экспертов (филологов, историков) для оценки правильности выделения смысловых единиц в данном тексте (Осинина, 2017).

Процедура диагностики закономерностей актуализации. Испытуемому дается следующая инструкция: «Сейчас я прочитаю вам рассказ. Этот рассказ вы должны постараться запомнить, а потом воспроизвести письменно на листе бумаги. Постарайтесь воспроизвести прочитанное как можно полнее и точнее. Когда я закончу читать, вы можете начинать воспроизведение рассказа». Время воспроизведения не ограничивается. Текст предъявляется один раз, скорость предъявления – 80 слов в минуту.

Вторая серия экспериментов включает 7 этапов: 1) запоминание и непосредственное воспроизведение; 2) воспроизведение через сутки после запоминания; 3) воспроизведение через неделю после запоминания; 4) воспроизведение через год; 5) воспроизведение через 1,5 года; 6) воспроизведение спустя 3 года; 7) воспроизведение спустя 5 лет.

Обработка результатов. Основным показателем объема актуализированных знаний – это количество правильно воспроизведенных смысловых единиц. Дополнительную информацию мы получаем путем подсчета количества актуализированных предложений и слов. Показатели качественной специфики актуализированных знаний – количество и характер привнесений и искажений в оригинал. Искажения – это ошибки, которые допускают школьники при воспроизведении, привнесения – это дополнения исходного учебного текста той информацией, которая изначально (на первом этапе эксперимента) не была представлена для запоминания.

Описание выборки. В первом, втором и третьем этапах исследования приняли участие 48 испытуемых (23 девочки и 25 мальчиков 12–13 лет), обучающихся в МОУ СОШ № 20 и МОУ СОШ № 2 г. Орехово-Зуево Московской области. Спустя год объем выборки составил 47 испытуемых, спустя 1,5 года – 46 испытуемых, спустя 3 года – 41 испытуемый и через 5 лет – 12 испытуемых (5 девушек и 7 юношей 17–18 лет).

Результаты и их обсуждение

Результаты изучения уровня развития мнемических способностей школьников свидетельствуют о том, что:

- На первом, втором и третьем этапах эксперимента 54,2% школьников имеют третий уровень развития, 33,3% – второй; 8,3% – первый. На четвертом уровне развития находятся лишь два школьника (4,2%).

- На четвертом этапе эксперимента значительно увеличивается процент школьников, имеющих четвертый уровень развития мнемических способностей (42,6%); столько же обучающихся имеют третий уровень развития. Второй уровень зафиксирован у 14,8% школьников. При этом отсутствуют школьники, имеющие первый уровень.
- На пятом этапе эксперимента не выявлено школьников с первым уровнем. Большинство обучающихся имеют третий и четвертый уровни развития (41,3% и 43,5%, соответственно). 15,2% школьников продолжают находиться на втором уровне развития мнемических способностей.
- На шестом этапе эксперимента большинство обучающихся (92,7%) имеют четвертым уровень развития мнемических способностей, лишь 7,3% школьников находятся на третьем уровне.
- На седьмом этапе эксперимента все школьники, вошедшие в выборку, имеют четвертый уровень развития мнемических способностей.

Результаты лонгитюдного исследования уровня развития мнемических способностей обучающихся свидетельствуют об усложнении их структурной организации: с возрастом совершенствуются мнемические действия, увеличивается скорость их включения в процесс запоминания, что, в свою очередь, поднимает на новый уровень развития способности к запечатлению. Кроме того, с возрастом происходит развитие регуляции мнемической активности, что проявляется, прежде всего, в наличии контроля, оценки, коррекции, планировании, антиципации.

Результаты актуализации знаний исторического содержания, полученные на каждом этапе эксперимента у школьников с первым уровнем развития мнемических способностей, представлены на рисунке 1 (на рисунках 1–4 использованы следующие обозначения: М – среднее значение; этапы исследования: 1 – непосредственное воспроизведение; 2 – воспроизведение спустя сутки; 3 – воспроизведение спустя неделю; 4 – воспроизведение спустя год; 5 – воспроизведение спустя 1,5 года; 6 – воспроизведение спустя 3 года; 7 – воспроизведение спустя 5 лет).

Обучающиеся с первым уровнем развития мнемических способностей могут проявить себя при непосредственном воспроизведении, поскольку запоминают учебный материал исключительно с опорой на способности запечатления (природную память). Среднее значение по всем показателям воспроизведения повышается спустя сутки и уменьшается спустя неделю. Школьники с низким

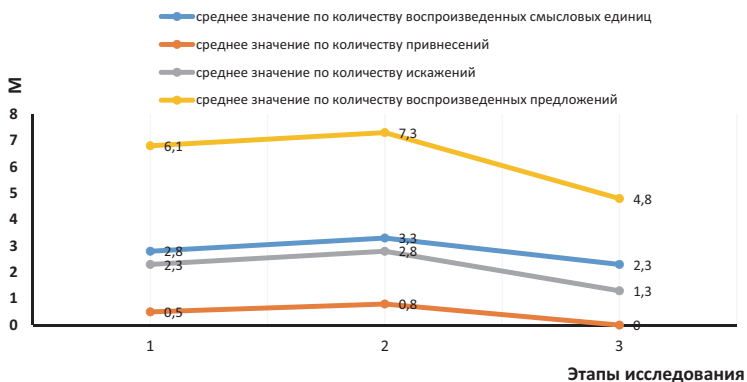


Рис. 1. Количество воспроизведенных смысловых единиц, предложений, допущенных привнесений и искажений школьниками с первым уровнем развития мнемических способностей

уровнем непосредственно и спустя сутки допускают больше искажений учебного материала, по сравнению со школьниками с более высоким уровнем развития. Среднее значение по количеству привнесений, являющихся признаком развитости памяти, у школьников с первым уровнем развития значительно ниже среднего значения по количеству искажений.

На рисунке 2 представлены результаты актуализации знаний школьниками со вторым уровнем развития мнемических способностей.

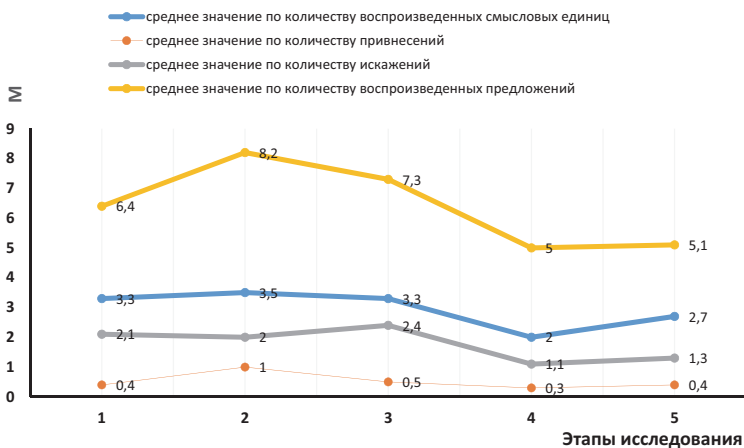


Рис. 2. Количество воспроизведенных смысловых единиц, предложений, допущенных привнесений и искажений школьниками со вторым уровнем развития мнемических способностей

На втором уровне развития мнемических способностей у обучающихся появляется возможность использовать активно развивающиеся мнемические действия при запоминании, которые позволяют обработать материал для его успешного усвоения. Среднее значение по количеству воспроизведенных смысловых единиц, предложений, допущенных привнесений увеличивается через сутки, далее постепенно уменьшаясь к воспроизведению спустя год и возрастая при воспроизведении спустя 1,5 года. Объем актуализированных знаний у школьников со вторым уровнем выше, по сравнению со школьниками с первым уровнем, а качественная специфика воспроизведения отличается меньшим количеством искажений на первом и втором этапах исследования и большим количеством привнесений спустя сутки и неделю.

Результаты актуализации знаний обучающимися с третьим уровнем развития мнемических способностей представлены на рисунке 3.

Появление регулирующих механизмов – отличительная особенность третьего уровня развития мнемических способностей. Наличие регуляции приводит к развитию более сложных мнемических действий, положительно влияющих на долговременное сохранение учебного материала. Среднее значение по количеству непосредственно воспроизведенных смысловых единиц и предложений (см. рисунок 3) у школьников с третьим уровнем выше по сравнению с обучающимися с первым уровнем ($U=2,02, p<0,04$; $U=2,01, p<0,04$). Количество допущенных искажений постепенно снижается от непо-

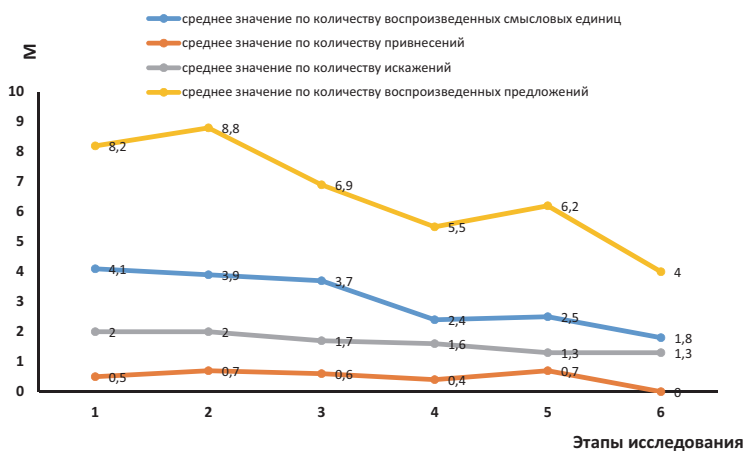


Рис. 3. Количество воспроизведенных смысловых единиц, предложений, допущенных привнесений и искажений школьниками с третьим уровнем развития мнемических способностей

средственного к воспроизведению спустя 3 года, а количество привнесений достигает наивысших значений спустя сутки и через 1,5 года.

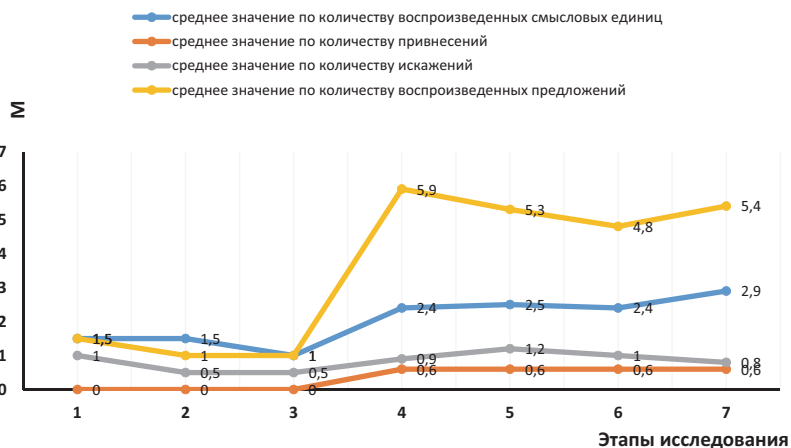


Рис. 4. Количество воспроизведенных смысловых единиц, предложений, допущенных привнесений и искажений школьниками с четвертым уровнем развития мнемических способностей

На рисунке 4 представлены результаты актуализации знаний обучающимися с четвертым уровнем развития мнемических способностей.

Для четвертого уровня развития характерна полностью сформированная функциональная система мнемических способностей. У школьников зафиксировано повышение объема актуализации знаний при отсроченных воспроизведениях. Именно на последнем этапе эксперимента выявлено наивысшее среднее значение по количеству смысловых единиц и предложений (исключение составляет среднее по количеству предложений спустя год), что свидетельствует о прочном долговременном сохранении учебного материала. Функционирование мнемических способностей как системы позволяет школьникам в течение длительного времени сохранять учебный материал в памяти и при необходимости успешно его актуализировать спустя год, 1,5 года, три и пять лет. Это подтверждают не только результаты объема актуализированных знаний, но и результаты качественной специфики воспроизведения. У школьников с четвертым уровнем развития зафиксировано меньшее количество искажений текста-оригинала при воспроизведении спустя неделю ($U=2,04$, $p<0,04$) и большее количество привнесений при воспроизведениях спустя год, 1,5 года, 3 и 5 лет, по сравнению со школьниками со вторым уровнем. Следует отметить полное отсутствие привнесений

и малое количество искажений при непосредственном воспроизведении, спустя сутки и неделю, что свидетельствует о наличии регуляции мнемической активности и функционировании мнемических способностей как системы разноуровневых механизмов: школьники без труда могут следовать инструкции экспериментатора о воспроизведении текста-оригинала как можно более полное и точнее. Однако объем воспроизведенного материала на первых этапах эксперимента у школьников с четвертым уровнем не велик. Можно предположить, что это свидетельствует о влиянии на результаты актуализации не только уровня развития мнемических способностей, но и других факторов – уровня развития интеллекта, мотивации учебной деятельности, специфики репрезентации информации в памяти (Холодная, 2002; Черемошкина, Осинина, 2019).

Заключение

Таким образом, результаты исследования показывают, что определенная часть учебного текста присвоена испытуемыми, а другая часть актуализируется в памяти с искажениями, ошибками. Школьниками с высокими показателями актуализации новый материал понят, встроен в систему знаний. Обучающиеся, испытывающие трудности при актуализации информации, имеют несформированные операционные и регулирующие механизмы памяти, что отражается, как правило, на качестве обработки информации, степени структурированности знаний по учебной дисциплине.

Актуализация знаний подчиняется действию объективных закономерностей (в нашем исследовании это время, прошедшее с момента запоминания до момента воспроизведения): чем более отсрочено воспроизведение от запоминания, тем меньше объем актуализированных знаний. Но решающим фактором выступает эффективность и уровень развития мнемических способностей школьников, отражающих собственно психологические закономерности актуализации знаний: чем выше уровень развития памяти обучающихся, тем успешнее непосредственная и отсроченная актуализация учебного материала. Школьники с сформированной функциональной системой мнемических способностей демонстрируют более высокие показатели долговременного сохранения знаний. Обнаружены значимые корреляционные связи (r_s -критерий ранговой корреляции Спирмена) между продуктивностью природной памяти и количеством привнесений спустя сутки ($r_s = 0,35, p < 0,02$); продуктивностью функциональных механизмов и количеством воспроизведенных предложений спустя 5 лет ($r_s = 0,59, p < 0,05$); эффективностью мне-

мических действий и количеством искажений, допущенных при отсроченном воспроизведении спустя 5 лет ($r_s = 0,68$, $p < 0,02$).

Литература

- Данилов А. А. История России. С древнейших времен до конца 16 века. 6 класс: учеб. для общеобр. учреждений / А. А. Данилов, Л. Г. Косулина. 3-е изд. М.: Просвещение, 2014.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007.
- Осинина Т. Н. Об исследовании исторической картины мира школьников // Психология – наука будущего: Материалы VII Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего». 14–15 ноября 2017 года, Москва / Под ред. А. Л. Журавлёва, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 607–611.
- Осинина Т. Н. Понимание учебного материала как фактор его успешной актуализации // Материалы Всероссийской научной конференции «Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности» / Отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 1594–1600.
- Пасечник В. В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 кл.: учеб. для общеобр. учреждений. 8-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2005.
- Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.
- Черемошкина Л. В., Осинина Т. Н. Закономерности актуализации знаний (по материалам лонгитюдного исследования) // Известия Российской академии образования. 2018. № 2 (46). С. 79–92.
- Черемошкина Л. В., Осинина Т. Н. Память: Закономерности воспроизведения учебного материала. М.: Юрайт, 2019.
- Черемошкина Л. В., Осинина Т. Н. Психология школьника: закономерности воспроизведения учебного материала: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2020.

Actualization of historical knowledge for schoolchildren with different development levels of mnemonic abilities

T. N. Osinina

The article presents the results of a longitudinal study, the purpose of which was to study the volume and qualitative specificity of the reproduced educational text of historical content. In the experiment, which have been lasting

more than five years, the author's method of diagnosing the reproduction process and the method of diagnosing mnemonic abilities by L. V. Chermoshkina were used. The objective and proper psychological laws of actualization of historical knowledge are analyzed. The peculiarities of updating knowledge of students with different development levels of mnemonic abilities immediately after memorizing, in a day, a week, a year, one and a half year, three years and five years are revealed. The development level of the ability to capture mnemonic actions and the presence of regulating mnemonic activity are the main factors for successful actualization.

Keywords: memory, mnemonic abilities, actualization of knowledge, ability to capture, mnemonic actions, regulatory mechanisms.

Объектная и пространственная слепота по невниманию при загрузке рабочей памяти

С. С. Попова, Б. Б. Величковский

Исследования связи рабочей памяти (РП) и внимания позволяют предположить наличие универсальных ресурсов для памяти, внимания и других процессов обработки информации. Это согласуется с ресурсным подходом Канемана. В этой работе мы исследуем влияние загрузки зрительно-пространственной РП на феномен «слепоты по невниманию», который означает неспособность заметить критический стимул, когда внимание загружено. Выборка составила 160 человек. В эксперименте использовались задания на сравнение длины линий и запоминание цвета фигур, в процессе которых предъявлялся критический стимул. Мы сравнивали частоту обнаружений критического стимула, опознания его формы и местоположения при высокой или низкой загрузке РП. Было подтверждено влияние уровня загрузки РП на «слепоту по невниманию», кроме того, было обнаружено, что системы объектного и пространственного внимания чаще работают согласованно.

Ключевые слова: рабочая память (РП), зрительно-пространственная РП, загрузка рабочей памяти, объектное внимание, пространственное внимание, «слепота по невниманию».

Постановка проблемы

В 1992 г. Э. Мак и И. Рок ввели термин «слепота по невниманию» для обозначения неспособности обнаружения хорошо различимого объекта (Mask, Rock, 1998). Чаще всего «слепота по невниманию» проявляется в случае, когда внимание направлено на что-либо другое. В научных работах и экспериментах данный феномен может являться предиктором эффективности функционирования избирательно-

Исследование выполнено при поддержке РНФ, проект № 19-18-00474.

го внимания. Различные исследования направлены на поиск внешних и внутренних факторов, которые являются причиной «слепоты по невниманию». Многие авторы предполагают связь зрительно-пространственной РП с избирательным вниманием и, в частности, возникновением «слепоты по невниманию». Это согласуется с идеей общих разделяемых ресурсов для внимания и памяти (Канеман, 2006).

Исследования влияния РП на внимание и, в том числе, на феномен «слепоты по невниманию» содержат противоречивые результаты (Bredemeier, Simons, 2012). В результатах исследований связи РП и зрительного внимания прослеживаются несколько основных тенденций. В первую очередь, это отсутствие прямого влияния загрузки РП на возникновение ошибок внимания. В некоторых исследованиях обнаружилось, что загрузка РП визуальными стимулами не влияет на скорость и эффективность зрительного поиска (Oh, Kim, 2004). Другие эксперименты предполагают полное отсутствие связи между «слепотой по невниманию» и уровнем загрузки РП (De Fockert, Bremner, 2011).

С другой стороны, многие исследования подтверждают влияние загрузки РП на ошибки внимания. Например, утверждается, что удержание в РП большого числа элементов занимает ресурсы, необходимые для обработки визуальных стимулов. Таким образом, критический объект замечается значительно реже при высокой загрузке РП, чем при низкой (Hannon, Richards, 2010).

Целью нашего исследования была попытка разрешения этих противоречий и дополнение информации по данной теме. В нашей работе мы предполагаем наличие связи между загрузкой РП и частотой возникновения «слепоты по невниманию». Мы сравнили выраженность «слепоты по невниманию» по отношению к объектным и пространственным характеристикам стимула. Мы основываемся на идее о том, что системы «что» и «где» принципиально различаются (Величковский, 2006). Система «где» связана с амбиентным (пространственным) вниманием и является, с точки зрения эволюции, наиболее ранним образованием. Она отвечает за определение локализации стимула, скорости движения и т. д. Система «что» связана с фокальным (объектным вниманием) и отвечает за определение визуальных признаков стимула, таких как форма, цвет и т. д.

Методы

Выборка составила 160 человек (студенты московских вузов в возрасте от 17 до 25 лет). Мы подбирали испытуемых с хорошим или скорректированным зрением и отсутствием эпилепсии и психических

заболеваний. В качестве стимулов, загружающих РП, испытуемым предъявлялись одна или четыре фигуры разных цветов, которые было необходимо запомнить. Данное задание позволяло изменять уровень загрузки РП. Затем испытуемые выполняли дополнительное задание на сравнение длины линий, после чего им вновь демонстрировались фигуры разных цветов, которые нужно было сравнить с предыдущими. Подобных проб было десять, в последней появлялся неожиданный стимул. По завершению прохождения описанных проб испытуемые отвечают на вопросы, которые направлены на выяснение, проявился ли феномен «слепоты по невниманию», то есть видели ли они неожиданный стимул. Также мы выясняли, была ли определена форма объекта и его местоположение.

При помощи программы SPSS 20.0, таблиц сопряженности и критерия χ^2 была осуществлена статистическая обработка результатов для каждого набора данных: процент правильных определений критического стимула, то есть отсутствие феномена «слепоты по невниманию», процент правильных определений формы и местоположения стимула. Результаты опознаваний формы и местоположения стимула анализировались без учета данных испытуемых, которые в принципе не заметили критический стимул, то есть в этой части исследования обрабатывались данные 90 испытуемых из 160. Также было осуществлено сравнение выраженности «слепоты по невниманию» для объектных и пространственных характеристик стимула и сравнение согласованности объектного и пространственного внимания.

Результаты и обсуждение

При сравнении частоты «слепоты по невниманию» были обнаружены значимые различия между данными, полученными при выполнении заданий с высокой и низкой загрузкой РП.

Мы также сравнили частоту обнаружения формы и местоположения стимула в пробах с низкой и высокой загрузкой РП (таблица 1). Общее количество испытуемых в данном анализе — 90 человек, так как мы не учитываем тех, кто не заметил объект в принципе.

При сравнении частоты верного определения формы стимула не было обнаружено значимых различий между пробами с высокой и низкой загрузкой РП. Можно говорить о том, что увеличение загрузки РП не оказывает значимого влияния на идентификацию объектных характеристик стимула. Также не было обнаружено значимых различий при сравнении частоты верного определения местоположения стимула между пробами с высокой и низкой загрузкой РП.



Рис. 1. Процентное соотношение испытуемых, заметивших критический стимул, для проб с высокой и низкой загрузкой РП

Таблица 1

Сравнение частоты обнаружений объекта, его формы и местоположения при высокой и низкой загрузке

Активность	χ^2	<i>p</i>
Обнаружение объекта	4,98	0,026
Опознавание формы объекта	1,12	0,203
Опознавание местоположения объекта	2,50	0,092

Мы также сравнили, насколько согласованно работает опознавание объектных и пространственных характеристик (системы «что» и «где») при разном уровне загрузки РП. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение согласованных и рассогласованных обнаружений формы и местоположения объекта

Загрузка РП	χ^2	<i>p</i>
Низкая	4,18	0,041
Высокая	3,96	0,047

Получены значимые различия между частотой правильного опознавания формы и местоположения стимула по отдельности и вместе (при условии, что человек в принципе видел критический стимул). Результаты показывают, что частота опознавания формы и местопо-

жения выше, чем частота опознания только формы или только местоположения объекта. То есть согласованная работа систем «что и где» наблюдается значимо чаще, чем рассогласованная – как при низком, так и при высоком уровне загрузки РП.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что загрузка зрительно-пространственной РП может влиять на эффективность зрительного внимания. С нашим выводом согласуются предположения о том, что большая емкость РП дает возможность лучше удерживать текущее задание, то есть, большее количество ресурсов внимания будет сфокусировано на целевой деятельности. Незагруженная РП позволяет с большей точностью фильтровать нерелевантные отвлекающие объекты и, соответственно, лучше выполнять текущую деятельность (Lavie, De Fockert, 2005). Помимо этого, наши результаты согласуются с ресурсным подходом Канемана, согласно которому внимание представлено общими разделяемыми ресурсами (Канеман, 2006). Эти ресурсы могут быть задействованы при выполнении различных задач. В нашем случае, при высокой загрузке РП ресурсы внимания могли быть заняты обработкой четырех объектов разного цвета. Таким образом, при высокой загрузке РП чаще возникает «слепота по невниманию», так как на обработку всей зрительной информации остается меньше ресурсов внимания.

Полученный результат также можно объяснить с точки зрения двухстадийной модели обработки информации Н. Лави (Lavie, 1995). Идея двух стадий обработки заключается в гибкости селективного внимания. Информация обрабатывается на одной из двух стадий, в зависимости от сложности задачи. Можно предположить, что при низкой загрузке РП остается достаточно ресурсов для обработки большей части зрительной информации. С полученными результатами также согласуется модель М. Чуна (Chun, Marois, 2002). Данная модель предполагает, что большинство визуальных стимулов, которые не были восприняты человеком, все-таки обрабатываются до некоторого уровня идентификации. Нерелевантные стимулы чаще опознаются при невысокой концентрации внимания, например, при легкой задаче или при небольшом количестве информации. В нашей работе под это условие попадают задания с низкой загрузкой РП, то есть с одним объектом для запоминания.

Говоря о согласованности систем «что» и «где», можно отметить, что испытуемые в целом опознают местоположение лучше, чем форму при любом уровне загрузки РП. Число испытуемых, верно определивших местоположение среди всех, опознавших форму критического стимула, равняется 87%. Однако форму критического стимула верно определяют лишь 73% испытуемых, верно определивших его

местоположение. Таким образом, более успешным в первую очередь оказывается пространственное внимание. Можно сделать вывод, что определение локализации первично по отношению к объектным характеристикам. Это объясняется принципиальным различием систем «что» и «где» (Величковский, 2006). При обнаружении местоположения объекта требуется меньшая степень осознанности, чем для идентификации объекта при фокальном (объектном) внимании. Это означает, что увеличение загрузки РП не так сильно редуцирует возможность обнаружения местоположения, как возможность сознательной идентификации формы.

Выводы

Было подтверждено влияние загрузки зрительно-пространственной РП на возникновение феномена «слепоты по невниманию». Не подтвердилось значимое влияние увеличения загрузки РП на повышение частоты проявления «слепоты по невниманию» при идентификации формы объекта, за определение которой отвечает система «что». Мы предполагаем возможность увеличения частоты «слепоты по невниманию» к местоположению объекта при повышении загрузки РП на уровне тенденции. Было обнаружено, что системы объектного и пространственного внимания чаще работают согласованно.

Литература

- Величковский Б. М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания: В 2 т. М.: Смысл, 2006.
- Канеман Д.* Внимание и усилие. М.: Смысл, 2006.
- Bredemeier K., Simons D. J.* Working memory and inattention blindness // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2012. V. 19. P. 239–244.
- Chun M. M., Marois R.* The dark side of visual attention // *Current Opinion in Neurobiology*. 2002. V. 12. P. 184–189.
- De Fockert J., Bremner A. J.* Release of inattention blindness by high working memory load: Elucidating the relationship between working memory and selective attention // *Cognition*. 2011. V. 121. P. 400–408. doi: 10.1016/j.cognition.
- Hannon E. M., Richards A.* Is inattention blindness related to individual differences in visual working memory capacity or executive control functioning // *Perception*. 2010. V. 39. P. 309–319.
- Lavie N., De Fockert J.* The role of working memory in attention capture // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2005. V. 12. P. 669–674. doi: 10.3758/BF03196756.

- Lavie N.* Perceptual load as a necessary condition for selective attention // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 1995. V. 21 (3). P. 451–468.
- Mack A., Rock I.* Inattentional Blindness. Boston: MIT Press, 1998.
- Oh S. H., Kim M. S.* The role of spatial working memory in visual search efficiency // Psychonomic Bulletin and Review. 2004. V. 11. P. 275–281.

Object and spatial inattentional blindness and working memory load

S. S. Popova, B. B. Velichkovsky

Studies of the relationship between working memory (WM) and attention allow to suggest existence of the universal resources for memory, attention, and other information processing processes. This is consistent with Kahneman's resource approach. In this research, we investigated the effect of loading visual-spatial working memory on the phenomenon of "inattentional blindness" which means the inability to notice a critical stimulus when attention is loaded. The sample was 160 people. Participants got tasks to compare the length of lines and remember the color of the figures during which a critical stimulus was presented. We compared the frequency of detecting a critical stimulus, shape and location when the RP load is high or low. We confirmed the influence of the level of WM load on "inattentional blindness". We also found a consistent interaction of object and spatial attention systems.

Keywords: working memory (WM), visual-spatial WM, WM load, "inattentional blindness", object attention, spatial attention.

Телесный ресурс в структуре ментального опыта

Т. А. Ребеко

Вводится понятие телесного ресурса. Сопоставляются «генеративные» модели интеллекта М. А. Холодной и У. Биона. Выдвигается гипотеза о сопряжении дефицита телесного опыта с компонентами (уровнями) интеллекта. В исследовании приняло участие 35 респондента (с татуировками) и контрастная группа — 17 человек (без татуировок). Показано, что экспериментальная группа характеризуется высокими показателями по шкале алекситимия и доминированием двух субполюсов когнитивного стиля «диапазон эквивалентности» — катеризаторы и дифференциаторы, в контрастной группе доминируют субполюса этого когнитивного стиля — детализаторы и глобалисты. Полученные результаты интерпретируются как компенсаторные связи структур интеллекта в случае дефицита телесного ресурса.

Ключевые слова: телесный ресурс, алекситимия, татуировки, когнитивный стиль «диапазон эквивалентности», альфа- и бета-элементы, уровни структуры интеллекта.

Постановка проблемы

Проблема структуры интеллекта и его связи с «социальным» широко разрабатывалась в работах В. Н. Дружинина. Рассматривая понятие «когнитивный ресурс», автор посвящает отдельную главу проблеме «влияния интеллекта на социальную адаптацию» (Дружинин, 2001). Иными словами, логика поиска связей направлена от индивидуального к социальному. Замысел настоящей работы состоит в обнаружении закономерностей при движении в обратном направлении, то есть в расширении понятия «ресурс» на телесный опыт.

Если исходить из допущения, что телесный опыт является базовым в когнитивном развитии, что возникает проблема «форм учас-

Исследование выполнено по Госзаданию № 0159-2019-0008.

тия» телесного опыта на «порождение» структур интеллекта. Для обоснования правомерности выделения телесного опыта в качестве «базового» мы сопоставили объяснительные возможности моделей, в которых постулируется идея континуальности.

В модели М. А. Холодной в качестве протофеномена постулируется «индивидуальный ментальный опыт» (Холодная, 2019), который порождает шесть иерархически организованных уровней. Основу этой иерархии составляет когнитивный опыт, который базируется на архетипических структурах и отвечает «за оперативную переработку информации об актуальном воздействии на разных уровнях познавательного отражения» (там же, с. 156).

В работе У. Р. Биона — автора, далекого от экспериментального исследования и работающего к области психоанализа — генетический принцип также положен в основу построения теории мышления. Согласно Биону, «органы чувств, связанные с ними представления и их реализации, развиваются из чувственного опыта, который связан с конкретными объектами» (Бюн, 2008а, с. 77).

Как и у Холодной, у которой подчеркивается «идея вложенности концептуальных структур» (Холодная, 2019, с. 180) и в модели которой «архетипический опыт» составляет основу индивидуального интеллекта, у Биона та же идея вложенности была сформулирована на совершенно другом материале. «Мысли» можно разделить, в соответствии с характером истории их образования, на преконцепции (*pre-conceptions*), концепции (*conceptions*), или мысли, и наконец — понятия (*concepts*). Понятия — это поименованные и тем самым закрепленные концепции или мысли. Концепция вызывается сочетанием преконцепции с реализацией. По словам автора, «преконцепцию можно считать психоаналитическим аналогом кантовского понятия „пустых мыслей“» (*empty thoughts*) (Бюн, 2008б, с. 76).

Общей для упомянутых авторов является идея о том, что чувственный опыт взаимодействия является исходным в психическом развитии и, только пройдя путь «реализации», он способен породить «концепции».

Понятие «реализация» является ключевым у Биона при описании опыта взаимодействия. «Он рассматривает соединение пре-концепции с соответствующей реализацией как некое насыщение ненасыщенной переменной, т. е. придание ей некоего... смысла, что превращает ее в константу. Но она остается константой очень недолгое время, а потом вновь становится ненасыщенной, чтобы образовать новую пре-концепцию» (Симингтон и др., 2010, с. 147). Бюн вводит два понятия, которые описывают «разные» результаты реализации — альфа- и бета-элементы. Альфа-элементы, как и «ступени отображе-

ния» (Пономарёв, 1983), способны к развитию и образуют иерархию концептуальных структур. В отличие от альфа-элементов, «бета-элементы воспринимаются не как явления, а как вещи-в-себе». Бета-элементы означают «сырой» опыт взаимодействия, который «не нашел» реализации. Бюссон описывает данный психический опыт как тотально не способный образовывать связи, принципиально не способный к развитию и не могущий быть преобразованным в концепции, так как в бета-опыте имеется неразличимость субъекта и объекта. «Бета-единицы подходят только для составления смутной коллекции, которая претендует на то, чтобы быть мыслью» (Lutenberg, 2007, p. 102). Многие авторы связывают преобладание бета-элементов в структуре психики с травматическим опытом, при котором происходит агглютинация чувственных впечатлений и их ментальной представленности. Этот опыт вызывает, по Бюссону, «невыразимый ужас». «Концентрирование бета-элементов больше похоже на аггломерацию, нежели на интеграцию и согласование» (Бюссон, 2009, с. 52).

Если в модели Холодной существенно большее значение придается проблеме «порождения» связей между уровнями, поскольку «особенности организации ментального опыта определяют свойства индивидуального интеллекта» (Холодная, 2019, с. 158), то в модели Бюссона постулируется разрыв в репрезентации опыта. Бюссон вводит термин «цезура» для описания принципиальной отделенности бета-опыта от уровней альфа опыта, как разрыв континуального опыта (Bergstein, 2019, p. 33), «это инкапсулированный и недоступный интеграции» опыт (*ibid.*, p. 37).

Если же этот чувственный опыт остается «сырым» образованием, который принципиально не может быть выделен в качестве субъективного, то каков его вклад в последующее психическое развитие?

Исследование и полученные результаты

Цель исследования состоит в выявлении форм участия «сырого» опыта на формирование более зрелых структур ментального опыта.

В качестве феноменологической модели недифференцированного чувственного опыта была выбрана алекситимия. Г. Кристал рассматривает алекситимию как последствие травмы и говорит, что эмоции алекситимиков часто недифференцированы, «являются смутными и неспецифическими, как если бы они представляли собой недифференцированную форму общих предшественников аффектов» (Кристал, 2014, с. 46). Дефицит в дифференциации телесного опыта, присущий алекситимии, проявляется в трудностях формирова-

ния дифференциального ментального опыта, или, в соответствии со структурной моделью интеллекта Холодной (Холодная, 2019), в эффектах дифференциации на вышестоящих уровнях.

Теоретическая гипотеза: в случае алекситимии (недифференцированности чувственного опыта) доминируют бета-элементы. Доминирование бета-элементов проявляется как на телесном уровне (невозможность дифференцировать аффект от телесного проявления), так и на когнитивном уровне (неспособность к построению иерархических связей).

Данное теоретическое предположение мы переформулируем в виде *эмпирической гипотезы*: существует сопряженная связь между выраженностью алекситимии и недифференцированностью телесного и когнитивного опыта.

Выраженная недифференцированность телесного опыта наблюдается у лиц, прибегающих к самоповреждениям. В многочисленных исследованиях указывается на то, что татуирование (как вариант самоповреждения) сопряжено с неспособностью «ментализации» психического (эмоционального) опыта. Одним из способов такой деструктивной саморегуляции являются самоповреждения.

Методы исследования: 1) Опросник Торонтская алекситимическая шкала (TAS-26) (Ересько с соавт., 2005); 2) Методика «Диапазон эквивалентности», в модификации В. Колги, которая в современных исследованиях используется для оценки способности к категоризации в разных возрастах (Будрина, 2016; и др.). Обработка результатов проводилась в соответствии с квадриполярной моделью, предложенной Холодной, использовались показатели «коэффициент категоризации» и «количество групп» (Холодная, 2018).

Выборка. В исследовании участвовало 52 человека в возрасте 18–50 лет, $Med = 36$. Экспериментальную группу составили женщины с татуировками (35 человек), контрастную группу составили женщины без татуировок (17 человек). Исследование проводилось на добровольной основе. У 17 респондентов экспериментальной группы и 5 респондентов контрастной группы сбор данных по методике TAS-26 осуществлялся в онлайн-режиме (через приложение Zoom).

В качестве зависимой переменной выступала переменная «алекситимия». Данные по методике были переведены в ранговую шкалу на 5 уровнях (в соответствии с квантилями).

Независимыми переменными являются следующие: 1) количество татуировок (1 – нет татуировок, 2 – промежуточное значение, 3 – очень много). В методике «Диапазон эквивалентности» были выделены ранги (от 1 до 3) для каждого из полюсов в соответствии с квадриполярной моделью.

Обработка данных проводилась с помощью пакета Statistica v. 8.0. Для сравнения выборок использовался непараметрический критерий Краскела – Уоллиса.

Получены следующие результаты.

- Существует надежная связь сопряжения между уровнем алекситимии и количеством татуировок: $H(4) = 30,82, p < 0,001$. Лица с низкими значениями по параметру «алекситимия» не имеют татуировок, лица с высокими значениями по параметру «алекситимия» имеют большое количество татуировок (Получен контраст между уровнями алекситимии (ранг 1) и (ранги 4, 5) по переменной «татуировки» ($p = 0,003$ и $p < 0,001$, соответственно).
- Существует надежная связь сопряжения между уровнем алекситимии и полюсами когнитивных стилей: $H(4) = 32,04, p < 0,001$. Среди респондентов с низкими значениями по параметру «алекситимия» (ранги 1, 2) преобладают стилевые субгруппы «категоризаторы» и «дифференциаторы». Значимых различий в группах с низкими значениями по шкале «алекситимия» (ранги 1, 2) не обнаружено. Среди респондентов с высокими значениями по параметру «алекситимия» (ранги 4, 5) надежно преобладают стилевые субгруппы «глобалисты» и «детализаторы».
- Обнаружен контраст между количеством татуировок и когнитивными стилями $H(2) = 27,01, p < 0,001$. Лица с максимальным количеством татуировок надежно принадлежат к стилевой субгруппе «детализаторы».

Обсуждение результатов

Если мы будем придерживаться идеи о том, что алекситимия является проявлением неспособности к дифференциации, или доминированием бета-уровня (У. Р. Бион), то недифференцированное отражение границы тела компенсируется псевдо-дифференциацией («вынесенной вовне») в виде татуировок. Тогда практику нанесения татуировок правомерно рассматривать как активность, используемую «как защита от разрушительного внутреннего коллапса... как состояние пустого бездумья... головокружение от обнуления и оцепенения» (Bisagni, 2017, p. 133). В этом случае татуировки можно рассматривать как проявление дефицита телесного ресурса на «социальном уровне».

Дефицит телесного ресурса проявляется на когнитивном уровне: получен факт преобладания когнитивных стилей глобалистов и детализаторов в группа респондентов с выраженными чертами алекситимии. Холодная говорит о доминировании «горизонталь-

ных связей» у глобалистов и детализаторов, по сравнению с категоризаторами и дифференциаторами (Холодная, 2018). По-видимому, можно допустить, что бета-опыт («уровень отражения», если использовать терминологию Я. А. Пономарёва), доминирующий в случае алекситимии, трансформируется в ступени психологического механизма в виде доминирования горизонтальных связей. Недифференцированный чувственный опыт порождает такие побочные продукты, которые препятствуют развитию вертикальных когнитивных связей.

В обсуждении нуждается факт преобладания «детализаторов» в группе с максимальным значением по шкале алекситимия (ранг 5). Отчасти полученный результат можно сопоставить с результатом, полученным в исследовании Н. Е. Максимовой с соавторами (Максимова и др., 2019). Существенным для нашего исследования является вывод авторов о том, что психологические структуры «дифференцируются по альтернативным траекториям развития» в разных группах респондентов. Следовательно, можно допустить, что исходные протоформы (их способность порождать связи) дают начало разным линиям развития. Авторы показали, что у лиц с диагнозом «шизофрения» дифференциация на ранних этапах формирования психологических структур происходит сверхбыстро, что мешает последующему развитию когнитивных структур. Можно предположить, что данная тенденция проявляется в субгруппе детализаторов (несмотря на то, что наша выборка состоит из группы клинической нормы).

Что касается результатов касательно преобладания когнитивного стиля «глобалистов» в группе с выраженным значением по шкале алекситимия (ранг 4), то некоторым теоретическим аналогом, объясняющим эту связь, может служить феномен «обратимой системной дедифференциации», которая характеризует состояние стресса (Александров, 2017).

Выводы

Так как по всем используемым методикам обнаружена надежная связь сопряжения между показателями по шкале алекситимии, количеством татуировок и когнитивным стилем «Диапазон эквивалентности», можно постулировать, что дефицит телесного ресурса обнаруживается на всех уровнях интеллекта, включая метакогнитивный и интенциональный. «Люди говорят о тату и пирсинге как способах обрести контроль над своим телом, а в более широком смысле — над своей жизнью» (Lemma, 2010, p. 154).

Литература

- Александров Ю. И., Сварник О. Е., Знаменская И. И., Колбенева М. Г., Арутюнова К. Р., Крылов А. К., Булава А. И.* Регрессия как этап развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Бион У. Р.* Научение через опыт переживания. М.: Когито-Центр, 2008а.
- Бион У. Р.* Теория мышления // Журнал практической психологии и психоанализа. 2008б. № 1. С. 18–34.
- Бион У. Р.* Элементы психоанализа. М.: Когито-Центр, 2009.
- Будрина Е. Г.* Когнитивный стиль «узкий/широкий диапазон эквивалентности» в младшем школьном возрасте: возможности диагностики // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования. Материалы третьего Международного симпозиума / Отв. ред. М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 126–131.
- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности: Структура. Диагностика. Развитие. М.: Пер Сэ, 2001.
- Кристал Г.* Интеграция и самоисцеление: Аффект, травма и алекситимия. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004.
- Максимова Н. Е., Александров И. О., Заварнова Ю. А., Свиридов В. С., Турубар Д. С.* Дифференциация и организация психологических структур при взаимодействии индивида с новыми предметными областями. Часть I. Свойства аутореплицирующихся структур и их операционализация // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 1. С. 15–27.
- Пономарёв Я. А.* Методологическое введение в психологию. М.: Наука, 1983.
- Симингтон Дж., Симингтон Н.* Клиническое мышление Уилфреда Биона. М.: Когито-Центр, 2010.
- Холодная М. А.* Когнитивная психология. Когнитивные стили. 3-е изд. М.: Юрайт, 2018.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019.
- Bergstein A.* Bion and Meltzer's expeditions into unmapped mental life. Beyond the Spectrum in Psychoanalysis. London – N. Y.: Routledge, 2019.
- Bisagni F.* Obsessions. The Twisted Cruelty: Karnac, 2017.
- Lutenberg J. M.* Mental void and the borderline patient // Resonance of suffering. Countertransference in Non-Neurotic structures / Ed. by A. Green. London: Karnac, 2007.
- Lemma A.* Under the skin. A Psychoanalytic study of body modification. London – N. Y.: Routledge, 2010.

Body resource in the structure of mental experience

T. A. Rebeko

The concept of a bodily resource is introduced. The “generative” models of Kholodnaya and Bion intelligence are compared. A hypothesis is put forward that the deficit of bodily experience is associated with the components (levels) of intelligence. The study involved 35 respondents (with tattoos) and a contrast group of 17 people (without tattoos). It is shown that the experimental group is characterized by high indicators on the alexithymia scale and the dominance of two poles of cognitive style (categorizers and differentiators). The obtained results are interpreted as compensatory connections of the generation of intelligence structures in the case of a shortage of bodily resources.

Keywords: body resource, alexithymia, tattoos, cognitive style “equivalence range”, alpha- and beta-elements, levels of intelligence structure.

Формула интеллекта ученика

Г. А. Суворова

Представлен подход к разработке формулы интеллекта ученика, вытекающий из теории общих способностей и модели интеллекта, предлагаемых В. Д. Шадриковым. Именно «развивающееся мышление» формирует структуру интеллекта ученика. При этом продуктивность учебной деятельности может исследоваться по модели «интеллектуального диапазона» в решении разных типов учебных задач, предложенной В. Н. Дружининым. Показано, как в интеллекте интегрируются все когнитивные функции ученика (ощущение, восприятие, память, воображение, представление, внимание, мышление, психомоторика, речь). Объединяющим началом в интеллекте ученика может быть разный системообразующий фактор в разных типах учебных задач на разных ступенях обучения, в качестве которого может выступать любая психическая функция по любой из модальностей (зрительной, слуховой, тактильной, обонятельной, вкусовой и др.). Дифференцируются понятия «продуктивность психической функции» и «продуктивность учебной деятельности», которые на этапе обучения могут не совпадать.

Ключевые слова: когнитивные способности, интеллект, мышление, психическая функция, структура, ученик.

Введение: постановка проблемы

Проблема развития интеллекта, интеллектуальных способностей у детей всегда волновала, прежде всего, педагогов и психологов. Однако, как отмечает Л. В. Малышева, «тема интеллекта как предмет отдельного рассмотрения либо не затрагивается вовсе, либо затрагивается отрывками на фоне других теорий и течений» (Малышева, 2006, с. 3). Исследования способностей и интеллекта в психологии разрозненны. Исключение составляют работы В. Н. Дружинина

(Дружинин, 2007) и В. Д. Шадрикова (Шадриков, 1977, 1985, 2009, 2013, 2019), которые рассматривают интеллект в рамках проблемы способностей, выделяя разные его аспекты.

Значение разработки проблемы интеллекта в России отечественными учеными в настоящее время начинает возрастать в связи с усилением исследований об искусственном интеллекте. Об искусственном интеллекте говорят и пишут достаточно давно. Что такое «искусственный интеллект»? Сразу определимся с содержанием этого понятия. Искусственный интеллект — это условное обозначение технического устройства (компьютера, Машины), которое под руководством Человека (дистанционно или непосредственно) качественно перерабатывает по определенным алгоритмам большие объемы информации в различных целях. Именно Человек создает различные алгоритмы работы Машины. Очевидно, что Человек должен быть очень умным, обладать высоким интеллектом, высоким уровнем когнитивных способностей. Поэтому очень важно уделять внимание развитию всех когнитивных способностей у детей, развитию у них мышления и формированию интеллекта.

Обоснование подхода к разработке формулы интеллекта ученика

Содержание понятия «интеллект» до сих пор является дискуссионным. Общенаучное содержание понятия «интеллект» представлено в Большом энциклопедическом словаре: «Интеллект (от *лат. intellectus* — познание, понимание, рассудок) — способность мышления, рационального познания. Лат. перевод другого греческого понятия „нус“ („ум“), тождественный ему по смыслу» (Большой энциклопедический словарь, 1997, с. 452). То есть понятие «интеллект» в общенаучном значении имеет несколько ракурсов. Первый ракурс — интеллект как познание; второй — интеллект как понимание; третий — интеллект как рассудок; четвертый — интеллект как ум; пятый — интеллект как способность мышления (Суворова, 2012).

Существуют разные модели интеллекта. Мы остановимся на основных направлениях в разработке проблем психологии способностей и интеллекта, которые ведутся в научной школе Шадрикова и которые легли в основу предлагаемого подхода к разработке формулы интеллекта ученика.

1. В монографии В. Д. Шадрикова «Способности и одаренность человека» изложена авторская теория способностей и одаренности и присутствует отдельная глава, посвященная интеллектуальным операциям, под которыми понимаются операционные

- механизмы познания, обеспечивающие деятельность интеллекта, т. е. интеллектуальную деятельность человека (Шадриков, 2019).
2. Определяя ментальное развитие человека в широком смысле слова как образ мыслей, совокупность умственных навыков и духовных способностей, Шадриков упорядочил систему понятий, характеризующих интеллектуальные качества человека, такие как способности, одаренность, интеллект, талант, духовность, индивидуальность, — определение которым он дает через способности. Интеллект определяется как «системное проявление познавательных способностей, для которых умственные способности выступают в качестве общего фактора (общей способности), влияющей на другие способности» (Шадриков, 2009).
 3. Шадриков утверждает, что формирующееся мышление — это и есть развивающийся интеллект. Он пишет: «Интеллект складывается из нескольких способностей (функций) для выживания человека и достижения им успехов в определенной культуре» (Шадриков, 1977, с. 25), то есть в интеллекте интегрируются все способности с разной степенью выраженности. В другой своей работе он пишет, что «формирование и развитие психических функций одновременно выступает как процесс интеграции интеллекта» (Шадриков, 1985).
 4. Дать характеристику конкретной способности можно только с учетом ее взаимосвязи с другими способностями, поэтому при обработке эмпирических данных был использован регрессионный анализ: матрица уравнений регрессии отражает связь одной способности со всеми остальными (там же, с. 46). В мышлении отдельные познавательные способности интегрируются, выступают в системном проявлении, в режиме взаимодействия (там же, с. 45).
 5. Шадриков отмечает, что мышление нацелено на разрешение задачи и что любая задача разрешается определенным способом. Выделяя интеллектуальные операции в особый класс психических действий, связанных с познанием и решением задач, стоящих перед индивидом, он констатирует, что именно интеллектуальные операции являются этими обобщенными способами, реализующими мышление и познание. Ученый предложил новую классификацию интеллектуальных операций (в восприятии и памяти, предметно-практическом мышлении, понятийном мышлении, метаинтеллектуальных процессах) (Шадриков, 2009, с. 465—525) и новую классификацию задач познания по основным видам познавательных процессов и способностей, показав, как они соотносятся с задачами развития способностей.

Основные способы познания он относит к интеллектуальным операциям. В новой классификации задач познания выделено две категории задач: задачи, относящиеся к результату интеллектуальной деятельности, и задачи, относящиеся к процессу этой деятельности, которые и характеризуют учебные действия (Шадриков, 2013, с. 378–384).

6. Системы познавательных действий разного уровня интеграции являются, по Шадрикову, операционными механизмами способностей, способностей познавать. Они по-разному взаимосвязаны между собой у конкретного человека и являются конкретным выражением основных мыслительных операций — это первый уровень интеграции познавательных действий; второй уровень интеграции — это познавательные действия, связанные с решением определенных познавательных задач. Интеллектуальная задача становится средством развития способностей (Суворова, 2012; Suvorova, 2013).
7. Шадриков осуществил переход от функции к функциональной психологической системе деятельности (фПСД) и затем — к функциональной психологической системе способностей (фПСС), которая имеет сложное строение, переменный состав частей, разнесенность отдельных компонентов в пространстве. Он пишет: «Функциональные системы обладают свойством, благодаря которому возможно осуществлять определенную психическую функцию. Это свойство функциональных систем и является общей природной способностью, отнесенной к конкретной психической функции (Шадриков, 2009, с. 386). То есть «способность есть конкретное проявление психической функции» (Шадриков, 2019, с. 97), при этом «любая психическая функция реализуется функциональной физиологической системой» (там же).

Шадриков описал интеграцию в структуре интеллекта трех когнитивных способностей, когнитивных функций — восприятия, мышления и памяти (Шадриков, 1985). Нами был предложен подход к интеграции семи когнитивных (познавательных) способностей ученика в структуре мышления (Суворова, 2019).

Мы выделяем пять функциональных систем человека: система зрения, система слуха, система обоняния, система вкуса, система осязания (на самом деле их гораздо больше). Можно выделить девять психических функций: ощущение, восприятие, память, представление, воображение, внимание, мышление, речь, психомоторика (реакции, движения, мышечная активность). Эти психические функции по названным модальностям представлены в формуле интеллекта ученика (таблица 1).

Таблица 1
 Психические функции ученика по разным модальностям

Модальность (ведущий анализатор)	Психический когнитивный процесс (психическая функция)									
	Ощуще- ние (О)	Восприя- тие (В)	Память (П)	Представ- ление (Пр)	Вообра- жение (Во)	Внимание (Вн)	Мысле- ние (М)	Психомо- торика (Пс)	Речь (Р)	
Зрительная (З)	+	+	+	+	+	+	+	+	Письмен- ная	
Слуховая (С)	+	+	+	+	+	+	+	+	Устная	
Тактильная (Т)	+	+	+	+	+	+	+	+	—	
Обонятельная (О)	+	+	+	+	+	+	+	+	—	
Вкусовая (В)	+	+	+	+	+	+	+	+	—	

Исходя из изложенного, можно предложить следующую формулу интеллекта ученика:

$$Иу = fM_{1, 2, 3} (з, с, т, о, в) + fO_{1,2,3} (з, с, т, о, в) + fB_{1, 2, 3} (з, с, т, о, в) + fПр_{1, 2, 3} (з, с, т, о, в) + fВо_{1,2,3} (з, с, т, о, в) + fВн_{1, 2, 3} (з, с, т, о, в) + fП_{1, 2, 3} (з, с, т, о, в) + fПс_{1,2,3} (з, с, т, о, в) + fP^* (з, с) + const,$$

где $Иу$ – интеллект ученика;

психические функции: O – ощущение, B – восприятие, $Во$ – воображение, $П$ – память, $Пр$ – представление, $Вн$ – внимание, $Пс$ – психомоторика; M – мышление, P – речь;

$З, С, Т, О, В$ – модальности: зрительная, слуховая, тактильная, обонятельная, вкусовая;

$1, 2, 3$ – показатели продуктивности психических функций, процессов (1 – точность, 2 – надежность, 3 – производительность); $const$ – качественные различия в интеллекте у детей 3 лет, 7 лет, 11–12 лет и 14–16 лет.

Следует отметить, что все высшие психические функции имеют системное строение, представляют собой целостные системные образования и сопоставимы не с отдельными центрами мозга, а с мозгом в целом, с его структурой, мозговой организацией. Все психические функции имеют «строение», они развиваются и распадаются. Именно поэтому развивающееся мышление и характеризует интеллект ребенка.

Уточним понятие «интеллектуальный диапазон», которое ввел в научный обиход В. Н. Дружинин применительно к учебной деятельности ученика (Дружинин, 2007). Учебную деятельность целесообразно анализировать по универсальной модели функциональной психологической системы деятельности фПСД (Шадриков, 2013). Тогда учение – это формирование фПСД у ученика, когда он один осваивает учебную программу; обучение – это формирование фПСД у ученика совместно со взрослым, Учителем (педагогом) и под его руководством; научение – результат и учения, и обучения, т. е. сформированность фПСД, а именно всех компонентов этой системы (мотива, цели, программы, информационной основы деятельности, принятия решения, учебно-важных качеств, рефлексии) и взаимосвязей между ними. Получается, что продуктивность учебной деятельности зависит не только от мотивации и интеллекта. Ученик может иметь высокий уровень интеллекта, но испытывает трудности при решении учебной задачи. Когда интеллект становится учебно-важным качеством (УВК) в процессе обучения и каким образом он

* Показатели продуктивности речи требуют уточнения.

взаимодействует с остальными компонентами фПСД? Ответа на эти вопросы пока нет.

Системообразующим фактором в структуре развивающегося мышления ученика на разных этапах развития ребенка может быть любая когнитивная способность, в том числе речь (и даже психомоторика). В связи с этим необходима дополнительная работа по выделению интеллектуальных операций, присутствующих в каждой когнитивной функции, в том числе речи и психомоторике. Когнитивные способности (включая речевые) и психомоторика имеют разные показатели продуктивности (точности, надежности, производительности). Разные показатели продуктивности имеет и учебная деятельность. Встает сложная задача выделения показателей продуктивности психических функций в существующих методиках диагностики когнитивных (познавательных) процессов и определения показателей продуктивности учебной деятельности в разных типах задач познания.

Заключение

Формула интеллекта может быть расширена за счет внесения в формулу показателей продуктивности психических функций и увеличения их модальностей, а также за счет показателей продуктивности выполнения учеником разных типов учебных задач.

Литература

- Дружинин В. Н.* Психология способностей: Избранные труды / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Малышева Л. В.* Модели интеллекта: 100 лет развития. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «Модэк», 2006.
- Суворова Г. А.* Интеллектуальная задача как средство развития способностей // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т. 3. Развитие способностей в учебной и профессиональной деятельности. М.: Российское психологическое общество, 2012. С. 263–264.
- Суворова Г. А.* Об интеграции когнитивных действий в структуре способностей // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Психология способностей и одаренности», Ярославль, 21–22 ноября 2019 г. / Под ред. В. А. Мазилова. Яро-

славль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2019. С. 99–103.

Шадриков В. Д. Индивидуализация содержания образования. М.: ИЦ «Вентана Граф», 1977.

Шадриков В. Д. О структуре познавательных способностей // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 3. С. 38–46.

Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.

Suvorova G. A. Intellectual Task as a Means of Development of Skills // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. V. 86. P. 563–567.

Pupil's intelligence formula

G. A. Suvorova

An approach to the development of the student's intelligence formula is presented, which follows from the theory of General abilities and the model of intelligence proposed by V. D. Shadrikov. It is “developing thinking” that forms the structure of the student's intelligence. At the same time, the productivity of educational activities can be studied using the model of “intellectual range” in solving different types of educational tasks, proposed by V. N. Druzhinin. It is shown how all cognitive functions of a student (sensation, perception, memory, imagination, representation, attention, thinking, psychomotor skills, speech) are integrated in intelligence. The unifying principle in the student's intelligence can be a different system-forming factor in different types of educational tasks at different stages of training, which can be any mental function for any of the modalities (visual, auditory, tactile, olfactory, gustatory, etc.). The concepts of “productivity of mental function” and “productivity” of educational activity, which may not coincide at the training stage, are Divorced.

Keywords: cognitive abilities, intelligence, thinking, mental function, structure, student.

Представления о будущем как ресурс жизнеспособности личности

А. Н. Удодова, С. А. Хазова

В статье рассматривается представление о будущем как о важном ресурсе жизнеспособности и факторе совладающего поведения. Анализируются особенности восприятия времени в период взрослости. Для каждого из трех уровней жизнеспособности выявлены свойственные ему стратегии совладания и особенности временной перспективы личности.

Ключевые слова: жизнеспособность, ресурс, стратегии совладания, представления о будущем.

Введение

Современный мир динамичен и требователен к личностному развитию каждого из нас. Возникновение новых кризисов, охватывающих все сферы жизни общества, влечет за собой неизбежные изменения в жизни отдельного человека. Столкновение с трудноразрешимыми задачами каждый день влияет на физическое и психологическое здоровье личности. В данной ситуации ментальные ресурсы человека играют важнейшую роль в сохранении жизнеспособности личности. Таким образом, изучение ресурсов и их влияние на жизнеспособность является первоочередной задачей в рамках исследования возможностей сохранения и развития благополучия человека.

Жизнеспособность, с точки зрения А. В. Махнача, — это «индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий» (Махнач, 2017, с. 5). Как многокомпонентная структура,

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00435А.

она включает в себя самоэффективность, настойчивость, способность к совладанию/адаптации, внутренний локус контроля, семейные/социальные отношения, духовность. Е. А. Рыльская добавляет к этим компонентам способность к адаптации, саморегуляции, саморазвитию и осмысленность жизни (Рыльская, 2009). Субъективно жизнеспособность проявляется как удовлетворенность собственной жизнью.

Основой жизнеспособности является ресурсная база личности. Ресурсы позволяют человеку продуктивно справляться с решением сложных жизненных задач и эффективно совладать со стрессом (Бодров, 2006; Хазова, 2019; Hobfoll, 2018). Ресурсная концепция С. Хобфолла подразумевает под ресурсами «те, ценности, которые люди стремятся получить, сохранить, преумножить и защитить» (Hobfoll, 2018, p. 104). Автор выделяет объективные (имущество, материальные ценности); социальные (должность, звание, замужество, принадлежность к конфессии); энергетические (время, деньги, знания) и личностные (оптимизм, самоэффективность, жизнестойкость, локус контроля) ресурсы.

Кроме того, в качестве ресурсов рассматриваются адаптационные способности (индивидуально-психологические особенности) и адаптационная готовность (готовность к эффективному взаимодействию), прогностические и когнитивные способности, особенности организации индивидуального ментального опыта (Хазова, 2019). Среди личностных ресурсов важную роль играет отношение ко времени и его восприятие (Мелёхин, 2019). Удовлетворенность жизнью и ощущение субъективного благополучия напрямую зависят от особенностей временной перспективы личности, от представлений о собственном прошлом и будущем. В основе особенностей временной перспективы лежат интеллектуальные способности к анализу личного опыта прошлого и планированию личного будущего. Когнитивная и эмоциональная переработка этих двух составляющих является основой жизнеспособности и отдельных ее компонентов.

В отечественной литературе рассматривается роль рефлексии жизненного опыта (Клементьева, 2013), влияние планирования будущего на субъективное качество жизни (Неяскина, Мазуркевич, 2014), роль прогностических способностей в рамках анализа проактивного совладания (Старченкова, 2009). Однако остается малоизученным взаимосвязь представления о будущем с уровнем жизнеспособности личности и его влияния с выбором стратегий совладания в трудных жизненных ситуациях.

Таким образом, мы предположили, что представления о своем будущем являются ресурсом жизнеспособности личности, а имен-

но, во-первых, уровень жизнеспособности личности связан с эмоциональной оценкой; во-вторых, люди с высоким и средним уровнем жизнеспособности ориентированы на будущее как позитивную перспективу развития жизни.

Проведенное исследование и полученные результаты

Эмпирическую выборку пилотажного исследования составили 23 человека в возрасте от 30 до 60 лет (30–40 лет – 11 человек; 41–60 – 12 человек), из них 9 мужчин и 14 женщин. Для определения типов жизнеспособности мы использовали Методику исследования жизнеспособности человека (Methods of a Person's Resilience Investigating) Е. А. Рыльской (Рыльская, 2014), которая предполагает изучение способности личности решать трудные жизненные ситуации (как семьянин, как гражданин, как труженик) с учетом четырех компонентов жизнеспособности: способность адаптации, саморегуляции, саморазвития и осмысленность жизни. Для определения стратегий совладающего поведения применялся Опросник Способов Совладания (WCQ; S. Folkman, R. Lazarus, 1988), адаптация Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк (2007); для диагностики временной перспективы личности – графические тесты «Временные децентрации» Е. И. Головахи, А. А. Кроника (1984) и рисуночная проба «Я в прошлом, настоящем и будущем».

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что большая часть данной выборки имеет средний уровень жизнеспособности. Временные ориентации представлены следующими показателями: ориентация на прошлое ($M = 3,3$, $SD = 1,3$), ориентация на настоящее ($M = 11,1$, $SD = 1,6$), ориентация на будущее ($M = 9,3$, $SD = 2,1$). Эти результаты позволяют сделать вывод об ориентации большей части участвующих в исследовании людей на настоящее время.

В результате корреляционного анализа были выявлены связи между общим показателем жизнеспособности и ориентацией на будущее ($r = 0,55$, $p < 0,05$): чем сильнее ориентация на будущее, тем выше общий показатель жизнеспособности. Направленность личности на будущее проявляется в активных действиях для достижения желаемых целей и успехов в будущем. Ориентация на будущее связана также со способностью саморегуляции ($r = 0,49$, $p < 0,05$) и способностью адаптации ($r = 0,49$, $p < 0,05$), поскольку она предъявляет требования к прогностическим способностям личности, умению планировать потенциальные события в будущем, анализировать возможные варианты развития событий и пути преодоления возможных трудностей. Кроме того, нами была установлена корреляция между

способностью саморегуляции как компонентом жизнеспособности и ориентацией на настоящее ($r = -0,58, p < 0,05$), что, возможно, объясняется низкими способностями людей с невысокими показателями жизнеспособности переносить центр своего внимания на перспективы будущего. Исходя из этого, можно говорить об отношении ко времени как важнейшем ресурсе жизнеспособности.

При анализе взаимосвязей стратегий совладания и особенностей временной перспективы получены следующие результаты. Зафиксированы значимые статистические связи шкал самоконтроль – ориентация на прошлое ($r = -0,44, p < 0,05$), поиск социальной поддержки – ориентация на прошлое ($r = -0,46, p < 0,05$). Иными словами, концентрация на переживаниях событий прошлого приносит эмоциональную неустойчивость в актуальное состояние и не позволяет личности обратиться к собственным ресурсам и ресурсам своего окружения. Связь стратегии избегания и ориентации на будущее ($r = 0,44, p < 0,05$) объясняется сосредоточением внимания личности на будущих событиях и потенциальных возможностях, что ведет к попыткам в настоящем времени максимально избежать негативных переживаний в трудных ситуациях. Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу о том, что представления о своем будущем являются важнейшим ресурсом жизнеспособности личности.

Для доказательства того, что люди с высоким и средним уровнем жизнеспособности ориентированы на будущее как позитивную перспективу развития жизни, общая выборка исследования была разделена нами на три группы по уровню жизнеспособности: низкий ($M = 150,6, SD = 2,2$) – 8 человек, средний ($M = 164,2, SD = 4,8$) – 10 человек, высокий ($M = 176,7, SD = 3,3$) – 8 человек.

На этом этапе исследования с помощью графического теста «Временные децентрации» были продиагностированы способности человека взглянуть на свою жизнь с точки зрения любого временного периода. Это позволило определить степень выраженности ориентации на настоящее, прошлое и будущее. Рисуночная проба «Я в прошлом, настоящем и будущем» была нацелена на изучение влияния опыта прошлого и будущего на настоящее состояние человека и обращение внимания на его ресурсы, находящиеся во всех трех временных перспективах. Интерпретация результатов включала несколько критериев: 1) особенности изображения (количество деталей рисунка, особенности изображения лица и тела); 2) структура рисунка (персонализация изображаемых людей, их расположение); 3) эмоциональная окраска рисунка и комментариев.

Люди с низким уровнем жизнеспособности более, чем люди со средним уровнем жизнеспособности, ориентированы на настоя-

щее ($U=5,0, p<0,03$). При этом они либо вообще не наблюдают никаких серьезных и значимых изменений с течением их жизни («ничего не меняется», «не вижу, что что-то сильно изменится») (40%); либо видят свое будущее как продолжение своего рода («приятно, что после меня останется моя фамилия») (40%) или как будущее своих детей («беспокойство, как сложится у них (детей) жизнь») (40%); либо выбирают вариант жизни только сегодняшним днем («будущее не может повлиять на настоящее, так как оно неизвестно») (20%). Это согласуется с изображением себя в будущем как схематичной статичной фигуры без прорисовки черт лица (40%). 40% респондентов данной группы изображают будущее как перспективу с множеством вопросов, возникающих с процессом угасания жизни. Интересен случай респондента, у которого присутствует несоответствие описания будущего с его графическим изображением: описание будущего как неизвестного и не влияющего на настоящее и графическое изображение будущего как светлого и радостного времени с супругом возле дома среди цветущего сада. Возможно, это связано с оценкой будущего как желаемого, но не достижимого. Сравнительный анализ стратегий совладания позволяет утверждать, что люди с низким уровнем жизнеспособности более склонны дистанцироваться от проблемы ($U=6,5, p<0,05$), обесценивать сложную жизненную ситуацию и стремиться эмоционально отдалиться от ее негативных воздействий.

Люди со средним уровнем жизнеспособности показывают положительное отношение к своему будущему, выражая это с помощью таких формулировок, как «думая о будущем, я радуюсь», «всё будет так, как я захочу» (20%). Однако при этом есть некоторые неуверенность и опасения из-за неизвестности будущих событий («наверное, меня ждет много хорошего», «всё равно есть какая-то тревога») (20%). Возможно, именно открытость к поддержке со стороны влияет на то, что 60% людей данной категории изображает свое будущее в кругу большой семьи (супруги, дети) (60%), 40% людей изображает в будущем только себя и отражение своих личных интересов: человек занимающийся спортом, человек-профессионал.

Люди с высоким уровнем жизнеспособности больше, чем представители среднего уровня жизнеспособности, ориентированы на будущее ($U=6,0, p<0,02$) и рассматривают его как перспективу личного развития («я стану лучше, стройнее, успешнее», «будущем я состоявшаяся женщина, которая любит и принимает себя») и профессионального роста («я надеюсь стать отличным профессионалом») (37,5%). Респонденты этой группы видят в будущих планах толчок для движения в настоящем («стимул трудиться», «мысли о беззабот-

ном будущем заставляют делать для него всё в настоящем») (25%). Позитивные представления о будущем позволяют сосредоточиться на настоящем («успокаивают перед очевидными проблемами», «понимаю, что тружусь не зря») (25%). Это отражается и в рисунках: людей данной категории изображают себя как успешного профессионала на рабочем месте, 25% – как духовно и физически развивающуюся личность, что проявляется в атрибутике (книги, спортивный инвентарь), 37,5% – как состоявшихся родителей (со счастливыми детьми), 12,5% – как счастливых бабушек и дедушек (в окружении внуков). Важным моментом является эмоционально-ценностное отношение к изображению себя во всех трех временных перспективах, что отражается в детальном прорисовывании всех объектов рисунка и в четких развернутых комментариях. Некоторых всё же беспокоят мысли о предстоящем будущем («ухудшает состояние мысли о старости», «лишь бы не болеть в старости», «немного страшно, как я буду стареть»). Один человек изобразил себя в будущем как увядающего человека с трудностями здоровья. Это относится к возрастной категории 51–60 лет, что отражает специфику проживания данного возрастного периода.

Респонденты с высоким уровнем жизнеспособности, чаще других, прибегают к стратегиям конфронтативный копинг ($U=14,5$, $p<0,02$), самоконтроль ($U=9,0$, $p<0,006$), избегание ($U=9,0$, $p<0,006$). Выбор стратегии самоконтроля обусловлен высоким уровнем эмоционального контроля и поведения у людей с высокими показателями жизнеспособности. Избегание в трудной ситуации позволяет людям данной категории сохранять жизненно важные ресурсы для когнитивной переработки информации и поиска потенциально выгодных путей входа из сложных обстоятельств. Конфронтативный копинг может являться вариантом выплеска негативных переживаний для высвобождения энергии личностного потенциала.

Заключение

Обобщая полученные результаты, мы пришли к следующим выводам.

1. Представления о будущем являются мотиватором преодоления жизненных трудностей и фактором выбора стратегий совладающего поведения.
2. Уровень жизнеспособности личности влияет на эмоциональную оценку будущего.
3. Люди с высоким и средним уровнем жизнеспособности воспринимают собственное будущее как перспективу личного развития, выделяя позитивные черты предстоящих событий.

4. Люди с низким уровнем жизнеспособности склонны к проживанию текущего момента и ориентированию на настоящее, что отражается в обесценивании и обезличивании будущего, уверенности в невозможности влиять на развитие потенциальных событий.
5. Отношение к будущему можно рассматривать как важный ресурс личности и говорить о его важной роли в развитии жизнеспособности.

Литература

- Бодров В. М.* Проблема преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 113–123.
- Клементьева М. В.* Биографическая рефлексия как предмет исследования психологии // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Т. 1. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 411–414.
- Махнач А. В.* Жизнеспособность человека как предмет изучения в психологической науке // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 4. С. 5–16.
- Мелёхин А. И.* Ментальные ресурсы в пожилом и старческом возрасте: дис. ... канд. психол. наук. М., 2019.
- Неяскина Ю. Ю., Мазуркевич А. В.* Взаимосвязь субъективного качества жизни и временной перспективы личности // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2014. № 1 (23). С. 94–105.
- Рыльская Е. А.* Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования // Сибирский психологический журнал. 2009. № 31. С. 6–11.
- Старченкова Е. С.* Концепция проактивного совладающего поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2009. Сер. 12. Вып. 2. Ч. 1. С. 198–204.
- Хазова С. А.* Ментальные ресурсы субъекта // Разработка понятий в современной психологии. Сборник статей / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 63–83.
- Hobfoll S., Halbesleben J., Neveu J., Westman M.* Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2018. V. 5. P. 103–128.

Ideas about future as a resource for personal resilience

A. N. Udodova, S. A. Hazova

Ideas about the future as an important resource of resilience and a factor in coping behavior are examined in the article. Features of time perception during adulthood are analyzed. The coping strategies and the characteristics of the temporal perspective of the personality are revealed for each of the three levels of resilience.

Keywords: resilience, resource, coping strategies, ideas about the future.

О соотношении рационального и эмоционального в интеллекте

С. М. Шингаев

В статье анализируется соотношение рационального и эмоционального компонентов в структуре основных моделей интеллекта, представленных в отечественной и зарубежной науке, прежде всего факторных (Ч. Спирмен, Л. Терстоун, Дж. Гилфорд, Р. Б. Кэттелл), иерархических (Д. Векслер), монометрических (Г. Айзенк) и когнитивных (Р. Стернберг, Х. Гарднер, М. А. Холодная). Раскрывается процесс возникновения концепций эмоционального интеллекта, разрабатываемых как в рамках исследований социального интеллекта (Дж. Гилфорд, Х. Гарднер, Г. Айзенк, Э. Торндайк, Г. Олпорт, Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова), так и самостоятельных (Р. Бар-Он, П. Сэловей, Дж. Мэйер, Д. Гоулман). Представлены основные положения психологии интеллектуальных способностей, разработанные В. Н. Дружининым. Делается вывод о единстве и взаимосвязи эмоциональной и рациональной составляющих интеллекта.

Ключевые слова: интеллект, способности, эмоциональный интеллект, модели, рациональность.

Единство и борьба противоположностей как диалектический закон проявляется в вопросе о соотношении в интеллекте как свойстве человеческого сознания двух сторон: рациональной и эмоциональной. Еще в рамках философских, теологических учений высказывались идеи о единстве рационального и эмоционального в человеке и утверждалась необходимость их одновременного развития. Дискуссионным выступал лишь вопрос о том, что в этой диаде занимает доминирующее положение. Отметим важный момент. Разделение на рациональное и эмоциональное соответствует общепринятому принципу разграничения между «сердцем» и «головой». Когда эмоции, чувства преобладают над разумом, мы говорим: «Ты был слыш-

ком эмоционален, надо держать себя в руках», но именно эмоции, помноженные на интуицию, помогают в экстремальных ситуациях выживания. Мы читаем художественные произведения, слушаем музыку, и наш рациональный ум, понимая искусственность этих форм человеческого бытия, вместе с тем испытываем целый спектр эмоций и чувств, в свою очередь запускающих череду действий, влияющих на наше поведение и даже систему ценностей.

Как справедливо указывает В. Н. Дружинин (Дружинин, 2007), при очень широком и разнообразном толковании термина «интеллект», многообразии научных подходов и концепций, все же возможно выделить ключевой критерий, заключающийся в участии интеллекта в реализации функции регуляции поведения.

Анализируя мир психических явлений человека, представленный в той или иной степени в факторных моделях интеллекта, мы находим, прежде всего, психические познавательные процессы (мышление, воображение, память, восприятие, ощущения, представления, внимание, речь).

Так, в *двухфакторной модели Ч. Спирмена* оба фактора (G-фактор — «общий» и S-фактор — «специфический») относятся к рациональной составляющей, характеризующей как общий уровень интеллекта (Спирмен назвал это «умственной энергией»), так и уровень развития мышления, памяти, внимания, речи, воображения. В *модели Л. Терстоуна* мы также находим те интеллектуальные факторы, которые можно отнести к группе рациональных (словесное понимание, пространственное мышление, вычислительные способности, вербальные способности, память и скорость реакции). *Модель Дж. Гилфорда* описывает основные умственные операции (познание, память, дивергентное мышление, конвергентное мышление, оценивание). Если конвергентное мышление ориентируется на поиск единственно верного результата, то дивергентное мышление связано с порождением множества решений на основе однозначных данных и, по предположению Гилфорда, является основанием творчества. Здесь мы видим (конечно же, весьма условное) некое подобие разделения на рациональную (конвергентное мышление) и эмоциональную (дивергентное мышление) стороны интеллекта. Обратим внимание, что «свободный» («текучий») интеллект в *модели Р. Б. Кэттелла* выступает независимым элементом от степени принадлежности к той или иной культуре и определяет первичное накопление знаний. На наш взгляд, это характеризует так называемую рациональную составляющую интеллекта, если можно сказать, «чистую» от эмоций, а второй фактор в этой модели — «связанный» («кристаллизованный») интеллект — определяется всей той сово-

купностью знаний и навыков человека, которые он приобрел по мере овладения культурой того общества, где проходит его социализация.

Именно здесь, по нашему мнению, заложен тот механизм, который позволяет говорить о справедливости введения впоследствии термина «эмоциональный интеллект», поскольку от родителей, ближайшего окружения ребенок в детстве получает первичные навыки решения практических задач. С улыбкой и радостью с ним общаются — и на фоне позитивных эмоций он познает мир. Чем шире спектр переживаемых ребенком положительных эмоций (удивление, интерес, удовлетворение, восторг и пр.) в процессе решаемых интеллектуальных вопросов (как устроен окружающий мир, что можно/что нельзя делать, как взаимодействовать с другими людьми и др.), тем выше та самая эмоциональная составляющая интеллекта ребенка, которая по мере взросления даст ему возможность быть более успешным при решении тех задач, где одного академического интеллекта, опирающегося прежде всего на «свободный» интеллект, по классификации Кэттелла, оказывается недостаточно. Вряд ли каждый из нас при выборе спутника жизни в первую очередь ориентировался на то, как учился в школе наш любимый человек или с какими оценками он окончил высшее учебное заведение. Аналогично начальник при подборе сотрудников в организацию смотрит, прежде всего, не на наличие красного диплома у потенциального кандидата, а на его профессионализм, умение работать в команде, взаимодействовать с коллегами и клиентами.

На наш взгляд, с точки зрения заявленной в статье темы представляет интерес *иерархическая модель Д. Векслера*, который определял «интеллект как способность индивида к целесообразному поведению, рациональному мышлению и эффективному взаимодействию с окружающим миром» (цит. по: Дружинин, 2007). Обратим внимание: здесь, как и у Кэттелла, утверждается важность для успешного решения интеллектуальных тестов не только интеллектуальных характеристик, но и любознательности, принадлежности к определенной культуре, двигательной активности.

В *монометрическом подходе Г. Айзенка* говорится о разных структурных уровнях интеллекта. Если биологический интеллект связан с наследственностью, то в психометрическом на 70% сильно влияние генотипа и на 30% — факторов среды (культуры социального окружения, стилей семейного воспитания, образования), в свою очередь, социальный интеллект определяется как способность индивида использовать психометрический интеллект в целях адаптации к требованиям общества (Eysenck, 1985).

Рассматривая *когнитивные модели интеллекта Р. Стернберга, Х. Гарднера*, согласимся с точкой зрения Дружинина, утверждавшего, что их авторы подразумевают под термином «интеллект» не свойство психики, а некую систему познавательных процессов, обеспечивающих решение задач (Дружинин, 2007). Одновременно мы находим и здесь дуализм мнений. Так, Стернберг, с одной стороны, выделяет три группы компонентов интеллекта, участвующих в процессе переработки информации (метакомпоненты, исполнительные компоненты, компоненты приобретения знаний), и, с другой – говорит о важности практического и социального интеллекта в области взаимодействия человека с окружающим миром. Последние способствуют адаптации индивида к внешней среде. Этим, возможно, определяется разное отношение ко времени, свойственное западной, американской культуре (высокая ценность времени, «время – деньги») и латиноамериканской или русской культурам («большая работа начинается с большого перекура»).

Нельзя обойти вниманием модель Х. Гарднера, выделившего 7 видов интеллекта (Gardner, 1983), среди которых мы видим как те, которые можно условно отнести к рациональным (логико-математический, характеризующий исследовательские способности, способность к классификации объектов и предметов; пространственный, позволяющий создавать пространственные композиции; телесно-кинестетический, опирающийся на двигательные навыки) и эмоциональным (лингвистический, характеризующий способность использовать язык как для передачи информации, так и для стимулирования; как тут не вспомнить слова поэта В. С. Шеллера «Словом можно убить, словом можно спасти, словом можно полки за собой повести»; музыкальный, определяющий способность создавать музыку, доставляющую целый спектр переживаний; межличностный, способствующий пониманию других людей и налаживанию с ними межличностных отношений; внутриличностный, характеризующий способность понимать самого себя, свои эмоции, чувства). Обратим внимание, что подобные формулировки будут позднее встречаться при описании структурных компонентов эмоционального интеллекта у Д. Гоулмана (Гоулман, 2009).

В рамках более широкого когнитивного подхода разработана *концепция ментального опыта М. А. Холодной*, где наряду с описанием свойств отдельных познавательных процессов, автор останавливается на эпистемологических стилях, характеризующих индивидуально своеобразные формы познавательного отношения человека к окружающему миру и самому себе (Холодная, 2002).

Принцип единства интеллекта и аффекта, заложенный в основы изучения взаимосвязи эмоциональной и когнитивной сфер психики, был сформулирован в свое время Л. С. Выготским (Выготский, 2000). Сходной позиции придерживался С. Л. Рубинштейн, писавший, что «эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального» (Рубинштейн, 2007, с. 552).

Большой вклад в изучение интеллектуальных способностей внес В. Н. Дружинин. Ссылаясь на работы американских исследователей, в качестве решающего фактора, влияющего на прогресс или регресс в развитии интеллекта, он указывает уровень образования родителей: «Что касается эмоциональных отношений, то эмоциональная подчиненность родителям влияла на спад IQ в возрасте от 4,5 до 6 лет. Подъем же IQ связан с эмоциональным одобрением со стороны родителей, поощрением инициативы и рассудительности, а также формированием родителями у ребенка еще не нужных для адаптации в данном возрасте умений и навыков» (Дружинин, 2007, с. 105). В. В. Печенков установил связь между уровнями вербального, невербального и общего интеллекта, успешностью обучения в школе и эмоциональными переживаниями. Так, выявлено, что преобладание негативных эмоций у школьника положительно коррелирует как с успеваемостью, так и с показателями интеллекта. Установлено, что у подростков эмоциональная чувствительность положительно коррелирует с вербальным интеллектом, а у взрослых — отрицательно. Успешность решения тестов у более интеллектуальных испытуемых — взрослых — зависит от эмоциональной устойчивости, а у подростков — от эмоциональной чувствительности, более активные и эмоционально устойчивые взрослые лучше решают тесты в новой для них ситуации (стрессовой) (цит. по: Дружинин, 2007).

Начиная с 90-х гг. XX в., концепция эмоционального интеллекта как альтернатива традиционно понимаемому интеллекту (обозначаемому как IQ) становится широко популярной в психологии. Проблема эмоциональных способностей, эмоционального и социального интеллекта весьма активно исследуется в настоящее время зарубежными и отечественными учеными, среди которых R. Bar-On, A. T. Beck, D. Goleman, M. Gerald, D. R. Caruso, J. D. Mayer, P. Salovey, E. J. Austin, G. Orme, K. V. Petrides, D. Pizarro, A. Furnham, И. Н. Андреева, О. В. Белоконь, И. И. Ветрова, Д. В. Люсин, М. А. Манойлова, Э. Л. Носенко, Е. А. Орёл, Е. А. Сергиенко, Д. В. Ушаков, Г. В. Юсупова и др. На наш взгляд, наиболее обстоятельный анализ имеющихся (и надо признать, пока немногочисленных) современных подходов

к изучению эмоционального интеллекта в зарубежной и отечественной науке представлен в работе Е. А. Сергиенко и И. И. Ветровой (Сергиенко, Ветрова, 2009).

Отметим, что фундаментом разрабатываемых концепций эмоционального интеллекта выступают идеи, разработанные в рамках *исследований социального интеллекта* (Дж. Гилфорд, Г. Гарднер, Г. Айзенк (Guilford, 1967; Gardner, 1983; Eysenck, Eysenck, 1985; Сергиенко, Ветрова, 2009). Э. Торндайк, говоря о социальном интеллекте, делал акцент на способности человека понимать других людей, действовать и поступать мудро в отношении них, а самым важным считал умение прогнозировать их поведение. Близкого подхода придерживался Г. Олпорт, считавший социальный интеллект социальным даром, необходимым для «тонкого» равновесия в поведении и обеспечивающим ровность в отношениях с людьми, а для того, чтобы обеспечить желаемое равновесие следует научиться прогнозировать наиболее вероятные реакции другого человека. Дж. Гилфорд понимал социальный интеллект как интегральную интеллектуальную способность, определяющую успешность общения и социальной адаптации. Отметим, что в вышеперечисленных моделях социального интеллекта важное место отводится эмоциям, которые влияют на продуктивность функционирования социального интеллекта и результативность процесса взаимодействия с другими людьми.

Таким образом, уже в рамках понятия «социальный интеллект» была заложена основа для возникновения нового понятия, поскольку способность выстраивать информацию и принимать решение в условиях высокой неопределенности и нехватки этой самой информации является функцией интеллекта, а эмоциональная сфера накладывает отпечаток на воспринимаемую/передаваемую информацию, и поэтому закономерно выделять эмоциональный интеллект как самостоятельное психическое явление.

В 1988 году Р. Бар-Он в докторской диссертации впервые употребил понятие «эмоциональный коэффициент» — EQ (*emotional quotient*, по аналогии с *intelligence quotient* — IQ). Им же предложена первая модель эмоционального интеллекта, включающая в себя 5 сфер: внутриличностную, межличностных отношений, адаптивности, управления стрессом, общего настроения. По мнению Бар-Она, эмоциональный интеллект — это все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями (Bar-On, 1997). В 1990 году вышла статья Дж. Мэйера и П. Сэловея «Эмоциональный интеллект», оказавшая определяющее влияние на всё современное понимание эмоционального интеллекта (Mayer, Salovey,

1990). Отметим, что эти ученые рассматривают эмоциональный интеллект как подструктуру социального интеллекта, включающую в себя способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий. Ими же была разработана и наиболее известная в научной психологии модель эмоционального интеллекта. Это сложный конструкт, состоящий из способностей трех типов: 1) идентификация и выражение эмоций, 2) регуляция эмоций, 3) использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности. Наконец, публикация в 1995 г. книги Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект» запустила процесс популяризации взглядов на эмоции как области интеллекта. Отметим, что автор считал эмоциональный интеллект и коэффициент умственного развития не противопоставлением друг другу, а отдельными, независимыми компетенциями (Гоулман, 2009).

Отдадим должное работам отечественных авторов. Так, Д. В. Ушаков говорит о социальном и эмоциональном интеллектах как взаимопересекающихся множествах, поскольку эмоциональный интеллект направлен на понимание своих эмоций и эмоций других людей, а социальный интеллект предполагает интегрированное познание людей и отношений между ними (Ушаков, 2009). Взаимосвязи мышления и эмоций посвящены работы О. К. Тихомирова, где показана роль интеллектуальных эмоций в мыслительных процессах, выявлены особенности протекания интеллектуальных эмоций в условиях различной мотивации интеллектуальной деятельности (Тихомиров, 1980). В последние 20 лет наиболее заметный вклад в исследование эмоционального интеллекта вносит Д. В. Люсин, разработавший двухкомпонентную теорию эмоционального интеллекта, под которым понимается способность к пониманию своих и чужих эмоций и управление ими (Люсин, 2004). С точки зрения Е. П. Ильина, в отличие от абстрактного и конкретного интеллекта, отражающих закономерности внешнего мира, эмоциональный интеллект отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью (Ильин, 2007).

Остановимся на работах В. А. Толочка, утверждающего, что существенными внутренними условиями, обеспечивающими регуляцию деятельности, выступают уровень развития интеллекта и эмоциональный фактор (Толочек, 2015). Им же предложена оригинальная формула: умственная работоспособность = интеллектуальная работоспособность + эмоциональная «выносливость» + физическая работоспособность. Под умственной работоспособностью понимается сложное психическое образование, интегрирующее разные функции

(мнестические, мыслительные, процессы внимания и др.), а также энергетические, позно-тонические компоненты и др., обеспечивающие успешное решение профессиональных задач, сопряженных с интеллектуальными и эмоциональными нагрузками, но без последующих профессиональных деформаций и деструкций (Толочек, 2017).

Важное событие для рассматриваемого нами вопроса произошло в 2002 году – за исследования природы принятия решений и когнитивных искажений в условиях неопределенности Д. Канеман получил Нобелевскую премию по экономике, а затем выпустил книгу «Думай медленно, решай быстро» (Kahneman, 2011). Объединив психологию и экономику, автор доказал, что в сложной ситуации неопределенности человек принимает решения не рационально, опирается не столько на логику накопленного профессионального опыта, сколько на эмоции. В частности, в хорошем настроении ему свойственно совершать логические ошибки. Согласно выводу Канемана, в управленческих решениях обращать внимание не только на интеллект, но и на эмоции.

Заключение

Анализ накопленного психологической наукой опыта изучения интеллекта, интеллектуальных способностей, позволяет сделать вывод о необходимости изучения как рациональной составляющей интеллекта, направленной на решение познавательных задач и зачастую ассоциирующихся с психическими познавательными процессами (восприятием, мышлением, памятью, вниманием, речью, воображением, представлением), так и эмоциональной составляющей. Отметим, что в последние десятилетия увеличивается внимание исследователей именно к теме эмоционального интеллекта. Однако мы не считаем обоснованным противопоставлять эти две стороны интеллекта, следует говорить об их единстве и согласованности в психике человека.

Литература

- Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. М.: Аст Москва, 2009.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007.
- Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2007.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007.
- Сергиенко Е. А., Ветрова И. И.* Эмоциональный интеллект: модель, структура теста (MSCEIT v. 2.0), русскоязычная адаптация // Со-

- циальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 308–331.
- Толочек В. А.* Стили деятельности: ресурсный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.
- Eysenck H. J., Eysenck M. W.* Personality and individual differences. A natural science approach. N. Y.–London: Plenum Pr., 1985.
- Gardner H.* Frames of mind. N. Y.: Basic Books, 1983.
- Kahneman D.* Thinking, Fast and Slow. N. Y.: Farrar, Straus and Giroux, 2011.

On the correlation of rational and emotional intelligence

S. M. Shingaev

The article analyzes the ratio of rational and emotional components in the structure of the main models of intelligence presented in domestic and foreign science, primarily factor (C. Spearman, L. Thurstone, J. Guilford, R. B. Cattell), hierarchical (D. Wexler), monometric (G. Eysenck) and cognitive (R. Sternberg, H. Gardner, M. A. Kholodnaya). The author reveals the process of the emergence of concepts of emotional intelligence, developed in the framework of social intelligence research (J. Guilford, H. Gardner, G. Eysenck, E. Thorndike, G. Allport, E. A. Sergienko, I. I. Vetrov), and independent (R. Bar-On, P. Salovey, J. Mayer, D. Goleman). The main provisions of the psychology of intellectual abilities developed by V. N. Druzhinin are presented. The conclusion is made about the unity and interrelation of the emotional and rational components of intelligence.

Keywords: intelligence, abilities, emotional intelligence, models, rationality.

Когнитивно-стилевые характеристики мнемического процесса

Н. Г. Шпагонова

Выявлены связи когнитивно-стилевых показателей с физическими (устойчивость и точность) и семантическими характеристиками звукового фрагмента (эталона) в группе «поленезависимых» и «полезависимых» испытуемых в процессе его хранения в долговременной памяти. Показано наличие положительной корреляционной связи между средним значением воспроизведения длительности эталона и количеством правильных ответов при задержке 20 минут, 7, 14, 21 суток в группе «полезависимых» испытуемых. В группе «поленезависимых» испытуемых не выявлено связи между показателями когнитивного стиля и характеристиками воспроизведения длительности эталона. «Поленезависимые» и «полезависимые» испытуемые использовали разные семантические признаки при описании эталона: «Поленезависимые» использовали больше физических семантических признаков, чем эмоциональных; «Полезависимые», наоборот, использовали больше эмоциональных, чем физических признаков. Выявлены различия в группах «полезависимых» и «поленезависимых» испытуемых по физическим характеристикам в процессе хранения эталона в долговременной памяти.

Ключевые слова: когнитивно-стилевые характеристики, эталон памяти, воспроизведение длительности, характеристики семантического описания, долговременная память.

Введение

Когнитивные стили человека, т. е. индивидуально-своеобразные и относительно устойчивые способы познавательной деятельности, оказывают влияние на ее результативные показатели. Более высоко-

Исследование выполнено в рамках Госзадания № 0159-2020-0009.

кая успешность решения человеком познавательных задач связана с определенными когнитивно-стилевыми характеристиками, а именно с «полenezависимостью» и «рефлексивностью» (Кочетков, Скотникова, 1993; Обознов, Петрович, 2009; Холодная, 1998, 2004; и др.).

Противоречивые данные получены о связи когнитивных способностей и когнитивного стиля «полenezависимость/полenezависимость». По некоторым данным, показатели когнитивного стиля «полenezависимость/полenezависимость» не были связаны ни с фактором «вербальное понимание», ни с фактором «концентрация внимания/оперативная память» (Witkin et al., 1974). По другим данным, полenezависимость, измеренная с помощью методики «Включенные фигуры», соотносится с более эффективной памятью (Davis, Frank, 1979). Также получено, что стиль «полenezависимость/полenezависимость» связан с эффективностью работы памяти и внимания, «полenezависимые» индивиды, по сравнению с «полenezависимыми», быстрее и точнее выделяют фигуры из фона, а также отличаются более прочным сохранением информации в кратковременной памяти (Nosal, 1990).

Цель данного экспериментального исследования: выявить связь когнитивно-стилевых показателей с физическими и семантическими характеристиками описания и воспроизведения длительности эталона (устойчивость и точность) в процессе его хранения в долговременной памяти. В соответствии с целью были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить связь когнитивно-стилевых показателей с физическими и семантическими характеристиками в группе «полenezависимых» и «полenezависимых» испытуемых в процессе хранения эталона в долговременной памяти.
2. Выявить различия в группах «полenezависимых» и «полenezависимых» испытуемых по физическим характеристикам эталона (устойчивость и точность) в процессе его хранения в долговременной памяти.

Процедура и методы исследования

В качестве эталона был выбран звуковой фрагмент — пение птиц в лесу (2449 мс), как наиболее приятный и известный, по сравнению с другими фрагментами, которые использовались при исследовании связи семантического описания естественных звуковых фрагментов с показателями эффективности воспроизведения длительности (Садов, Шпагонова, 2008). Известно, что эмоциональное отношение к эталону оказывает влияние на его запоминание (Корж, 2009).

В исследовании использовались следующие методы: метод воспроизведения длительности, как наиболее точный по сравнению с методом оценки и отмеривания, семантический дифференциал (СД) для описания звукового фрагмента, сконструированный ранее для описания естественных, реверсивных и тональных звуковых фрагментов (Садов, Шпагонова, 2008); методика АКТ-70 для диагностики когнитивного стиля «полезависимость/полenezависимость».

Исследование проводилось индивидуально и состояло из пяти серий (с интервалами от 20 минут до 28 дней). Перед экспериментом испытуемые выполняли задание по методике АКТ-70. В первой серии испытуемому предъявлялся эталон, который он должен был прослушать, чтобы запомнить его длительность. Затем испытуемый оценивал характеристики звукового фрагмента по пунктам СД, состоящего из 49 пар прилагательных. Каждая пара прилагательных описывает признак, выраженность которого определяется по 7-балльной шкале (от -3 до +3). Через 20 минут после запоминания эталона испытуемый воспроизводил длительность запомненного эталона нажатием на клавишу. Вторая серия проводилась через 7 дней после первой. Задача испытуемого состояла в том, чтобы вспомнить длительность эталона, заполнить бланк СД, воспроизвести длительность фрагмента нажатием на клавишу. Следующие серии аналогичны второй серии и проводились через 14, 21, 28 дней после первой серии.

Во всех сериях были вычислены средние значения воспроизведения длительности эталона, признаков описания СД и их стандартные отклонения. Для когнитивного стиля «полезависимость/полenezависимость» были вычислены следующие показатели: общее время выполнения всего задания; количество правильных ответов; продуктивность, определяемая как частное от деления количества правильных ответов на время выполнения всего задания. По показателю продуктивности были выделены группы «полезависимых» и «полenezависимых» испытуемых по медианному критерию ($Med = 1,426$). В исследовании приняли участие 50 испытуемых.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования показали наличие положительной корреляционной связи между средним значением воспроизведения длительности эталона и количеством правильных ответов с первой по четвертую сериях в группе «полезависимых» испытуемых. Увеличение длительности воспроизведения эталона происходило с увеличением

количества правильных ответов при задержке 20 минут, 7, 14, 21 суток. При уменьшении количества правильных ответов длительность воспроизведения эталона уменьшалась. В группе «поленезависимых» испытуемых не выявлено связи между показателями когнитивного стиля «полезависимость/поленезависимость» и характеристиками воспроизведения длительности эталона (устойчивость и точность).

Результаты корреляционного анализа в группе «поленезависимых» показали, что через 20 минут после запоминания эталона не обнаружено связи между длительностью воспроизведения и семантическими характеристиками эталона. Вариабельность увеличивается, если звук оценивается испытуемыми как более знакомый, краткий, обрывистый, одушевленный, встречаемый. Время выполнения всего задания уменьшается, если звук оценивается более торжествующим и тонким. Количество правильных ответов увеличивается при оценивании звука более природным, звонким, одушевленным, тонким и острым. Продуктивность увеличивается при оценке звука более торжествующим, природным и тонким.

Через неделю после запоминания (7 дней) воспроизводимая длительность не связана с семантическими характеристиками эталона. Вариабельность и время выполнения задания уменьшается, если звук оценивается более приятным. Количество правильных ответов увеличивается при оценке звука более звонким, четким, живым, встречаемым, одушевленным, привлекающим, острым. Продуктивность увеличивается при оценке звука более приятным, естественным, успокаивающим и менее утомительным.

Через 2 недели после запоминания (14 дней) воспроизводимая длительность уменьшается при оценивании звука более высоким, долгим, желаемым, обычным. Вариабельность процесса воспроизведения уменьшается, если звук оценивается менее утомительным, раздражающим и более желаемым. Не обнаружено связи между временем выполнения всего задания и семантическими характеристиками эталона. Количество правильных ответов увеличивается при оценке звука более тонким, легким и менее локализованным. Продуктивность увеличивается при оценке звука более тонким, острым, стандартным и менее локализованным.

Через 3 недели (21 день) воспроизводимая длительность уменьшается, если звук оценивается более расслабляющим, радостным, веселым, комфортным и менее раздражающим. Не обнаружено связи между вариабельностью и семантическими характеристиками эталона, а также временем выполнения задания и семантическими характеристиками эталона. Количество правильных ответов увеличивается, если звук оценивается более звонким, ярким, весе-

лым, комфортным, тонким, легким. Продуктивность увеличивается при оценке звука более тонким.

Через 4 недели хранения (28 дней) длительность воспроизведения эталона увеличивается, если звук воспринимается менее четким и плавным. Вариабельность увеличивается для менее размытых и объемных звуков. Время выполнения задания уменьшается при оценке звука более тонким. Количество правильных ответов и продуктивность увеличивается при оценке звука тонкий и острый.

Следующая часть исследования заключалась в выявлении связи физических и когнитивно-стилевых показателей с физическими и семантическими характеристиками в группе «полезависимых» испытуемых в процессе хранения эталона в долговременной памяти.

Результаты корреляционного анализа в группе «полезависимых» испытуемых показали, что через 20 минут после запоминания эталона длительность воспроизведения эталона увеличивается, если звук воспринимается более естественным и локализованным. Не обнаружено связи между вариабельностью и семантическими характеристиками эталона. Время выполнения задания увеличивается при оценке звука более встречаемый и стандартный. Количество правильных ответов увеличивается при оценке звука более привлекающий, локализованный и менее плавный. Продуктивность увеличивается при оценке звука более встречаемый.

Через неделю после запоминания (7 дней) воспроизводимая длительность увеличивается, когда звук оценивается как более высокий и уменьшается при оценке — как более низкий. Вариабельность увеличивается для более торжествующих, легких и менее стандартных звуков. Время выполнения задания увеличивается при оценке звука более радостный, счастливый и менее протяженный. Не обнаружено связи между количеством правильных ответов и семантическими характеристиками эталона. Продуктивность увеличивается при оценке звука более глухим, протяженным, печальным и менее счастливым.

Через 2 недели после запоминания (14 дней) воспроизводимая длительность увеличивается, если звук оценивается более знакомым, расслабляющим, счастливым, привлекающим, радостным, желаемым. Вариабельность увеличивается для более мажорных и менее желаемых звуков. Время выполнения задания увеличивается при оценке звука более мелодичный и желаемый. Количество правильных ответов увеличивается при оценке звука более знакомый, расслабляющий, комфортный, успокаивающий, обычный. Продуктивность увеличивается для более ритмичных звуков.

Через 3 недели (21 день) хранения эталона воспроизводимая длительность увеличивается, если звук оценивается более расслабляющим и желаемым. Вариабельность увеличивается для более комфортных, коротких, утомительных и менее стандартных и заметных звуков. Время выполнения задания увеличивается для менее протяженных и более радостных звуков. Количество правильных ответов увеличивается для более веселых звуков. Продуктивность увеличивается при оценке звука более объемный, протяженный.

Через 4 недели хранения (28 дней) длительность воспроизведения эталона увеличивается, если звук оценивается более звонким, радостным, желаемым и менее плавным. Вариабельность увеличивается для более счастливых, легких, малых по площади, природных звуков. Время выполнения задания уменьшается для более протяженных, плавных, мягких и объемных звуков. Количество правильных ответов увеличивается для более приятных, радостных, четких, живых, стандартных, желаемых, локализованных и менее утомительных звуков. Продуктивность увеличивается при оценке звука более приятный, протяженный, плавный, объемный и локализованный.

Результаты исследования показали, что в группе «полenezависимых» испытуемых не обнаружено корреляционной связи между средним значением воспроизведения длительности и семантическими характеристиками при задержке 20 минут и 7 дней, а также между количеством правильных ответов и семантическими характеристиками на 14-й и 21-й день хранения. На 21-й день хранения эталона не обнаружено связи между стандартным отклонением (вариабельностью) и семантическими признаками. У «полезависимых» не обнаружено связи стандартного отклонения с семантическими признаками при задержке 20 минут, а также количеством правильных ответов с семантическими признаками на 7-й день хранения эталона.

Следует отметить, что группы «полenezависимых» и «полезависимых» испытуемых использовали разные семантические признаки описания эталона в процессе хранения в долговременной памяти. Физические характеристики эталона (длительность воспроизведения и вариабельность) связана с меньшим количеством семантических признаков, чем когнитивно-стилевые показатели (время выполнения задания, количество правильных ответов и продуктивность). «Полenezависимые» испытуемые использовали больше физических семантических признаков, чем эмоциональных при описании эталона. «Полenezависимые», наоборот, использовали больше эмоциональных, чем физических признаков. Например, на 28 день хранения у «полenezависимых» испытуемых количество правильных ответов отрицательно связано с признаками толстый и тупой; у «полезави-

симых» – положительно связано с признаками приятный, радостный, неумотительный, желаемый.

Вторая задача исследования заключалась в том, чтобы выявить различия в группах «полезависимых» и «полenezависимых» испытуемых по физическим характеристикам эталона (устойчивость и точность) в процессе его хранения в долговременной памяти.

По результатам кластерного анализа методом К-средних были выделены две группы испытуемых («полезависимые» и «полenezависимые»), которые достоверно различаются между собой по времени выполнения первого (Т1) ($p=0,01$) и второго задания (Т2) ($p=0,001$), длительности воспроизведения эталона на 7, 14, 21, 28 дней хранения эталона ($p=0,02$). Не обнаружено достоверных различий между группами в количестве правильных ответов, длительности воспроизведения эталона на 20-й минуте хранения, а также вариабельности длительности воспроизведения на всем этапе хранения эталона (рисунок 1). Показано, что «полезависимым» испытуемым необходимо больше времени для выполнения задания, чем «полenezависимым», а количество правильных ответов в этих группах не различается.

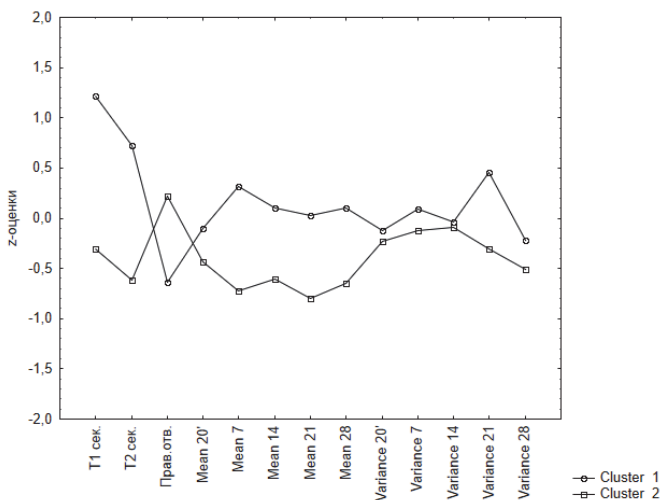


Рис. 1. «Полезависимые» испытуемые – кластер 1, «полenezависимые» – кластер 2.

Примечание: Т1 – время выполнения первого задания, Т2 – время выполнения второго задания, Прав. отв. – количество правильных ответов, Mean – среднее значение воспроизведения длительности, Variance – вариабельность с 20 минут до 28 дней.

Заключение

Таким образом, в нашем исследовании выявлены связи когнитивно-стилевых показателей с физическими (устойчивость и точность) и семантическими характеристиками звукового фрагмента (эталона) в группе «полenezависимых» и «полезависимых» испытуемых в процессе его хранения в долговременной памяти. Показано, наличие положительной корреляционной связи между средним значением воспроизведения длительности эталона и количеством правильных ответов при задержке 20 минут, 7, 14, 21 суток в группе «полезависимых» испытуемых. В группе «полenezависимых» испытуемых не выявлено связи между показателями когнитивного стиля и характеристиками воспроизведения длительности эталона. «Полenezависимые» и «полезависимые» испытуемые использовали разные семантические признаки при описании эталона. «Полenezависимые» испытуемые использовали больше физических семантических признаков, чем эмоциональных. «Полезависимые» наоборот, использовали больше эмоциональных, чем физических. Выявлены различия в группах «полезависимых» и «полenezависимых» испытуемых по длительности различения эталона на 7-й, 14-й, 21-й, 28-й день хранения. Показано, что «полезависимым» испытуемым необходимо больше времени для выполнения задания, чем «полenezависимым», а количество правильных ответов в этих группах не различается.

Литература

- Корж Н. Н.* Личностные черты невербальной памяти (психофизический контекст) // Междисциплинарные исследования памяти / Под ред. А. Л. Журавлёва, Н. Н. Корж. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 157–178.
- Кочетков В. В., Скотникова И. Г.* Индивидуально-психологические проблемы принятия решения. М.: Наука, 1993.
- Обознов А. А., Петрович Д. Л.* Оценка информации: когнитивно-стилевые характеристики // Экспериментальная психология. 2009. Т. 2. № 4. С. 74–80.
- Садов В. А., Шпагонова Н. Г.* Роль семантики в воспроизведении длительностей звуковых фрагментов // Экспериментальная психология. 2008. № 1. С. 34–43.
- Холодная М. А.* Когнитивные стили: парадигма «других» интеллектуальных способностей // Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А. В. Либина. М.: Смысл, 1998. С. 52–63.
- Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004.

- Davis J. K., Frank B. N.* Learning and memory of field independent–dependent individuals // *Exper. Research in Personality*. 1979. V. 13. P. 469–479.
- Witkin H. A., Dyk R. B., Faterson H. F., Goodenough D. R., Karp S. A.* Psychological differentiation. Potomak, 1974.
- Nosal C. S.* Psychologiczne modele umyslu. Warszawa: Pantstwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.

Cognitive style characteristics of the mnemonic process

Shpagonova N. G.

The associations of cognitive-style indicators with physical (stability and accuracy) and semantic characteristics were revealed in the group of field-dependent and field-independent subjects during its storage in long-term memory. The results of the study showed a positive correlation between the average value of reproduction of the standard stimulus duration of the benchmark delay of 20 minutes, 7, 14, 21 days and the number of correct responses in the field-dependent group. In the field-independent group, there was no association between the indicators of the cognitive styles “field-dependent/field-independent” and the characteristics of reproduction of the duration of the standard stimulus. “Field-dependent” and “field-independent” subjects used different semantic features of the description of the standard stimulus. “Field-independent” subjects used more physical semantic features than emotional ones when describing the standard stimulus. “Field-dependent” subjects on the contrary, used more emotional than physical signs. Differences between the groups of “field-dependent” and “field-independent” subjects were revealed by physical characteristics during its storage in long-term memory.

Keywords: cognitive-style characteristics, memory standard, duration reproduction, semantic description characteristics, long-term memory

Изменение типа интеллекта подростков за период с 1990 г. по 2020 г.

Л. А. Ясюкова

В статье представлено сравнительное исследование данных, полученных при тестировании 4738 учащихся 9-х классов, проводившихся ежегодно в течение 1990–2020 гг. Сравнительный анализ показал, что на рубеже 2000-х годов произошло качественное изменение типа интеллекта подростков: логическая систематизация информации, основанная на понятийном мышлении, сменилась на формально-образные обобщения, при которых суть явлений не выделяется и не понимается, хотя в памяти могут удерживаться большие объемы информации. Если основу структуры интеллекта составляют формально-образные обобщения, то увидеть и выделить причинно-следственные связи невозможно, поэтому решения принимаются на основе оценки вероятностей, без понимания того, как на самом деле будут развиваться события. Следовательно, надежность прогнозов может оказаться низкой, перспективное планирование — невозможным.

Ключевые слова: тип интеллекта, операции мышления, тест Амтхауэра, девятиклассники, способность к прогностической деятельности.

Закономерности развития интеллекта — область психологии, которая постоянно находится в зоне внимания исследователей (Ушаков, 2011), но экспериментально изучаются в основном ранние этапы (от рождения до поступления ребенка в школу), и значительно меньше работ, посвященных исследованию когнитивных процессов подростков или взрослых людей. Фактически отсутствуют исследования, в которых бы анализировалась динамика интеллекта, связанная с изменением культуры. Научно-технический прогресс изменяет условия жизни людей, появляются новые профессии и виды деятельности, соответственно изменяются учебные программы и методы преподавания. Изменяется ли при этом только объем и ха-

рактер знаний или меняется тип мышления подрастающих поколений? Сегодня много говорят о том, что современная молодежь другая, не такая, какой была в прошлом веке: иначе смотрит на жизнь, иначе мыслит. Я также в течение последних 30–40 лет наблюдала по результатам тестирования различные изменения в мышлении и личностных особенностях старшеклассников (Ясюкова, 2001, 2004, 2009). Цель данного исследования заключалась в том, чтобы выяснить, в чем состоят эти изменения.

Для диагностики использовался адаптированный и переработанный мною тест структуры интеллекта Амтхауэра. Он состоит из 9 субтестов, с помощью которых оценивается уровень развития различных интеллектуальных операций. I субтест характеризует общую осведомленность, практический интеллект, фактологические знания подростка об окружающем мире. Следующие три субтеста характеризуют операции понятийного мышления: II субтест – видение сути, главного в описательном, неструктурированном материале, III субтест – выделение причинно-следственных связей, закономерностей, объективных зависимостей, IV субтест – обобщение информации в соответствии с уровневыми отношениями, объективной логикой построения той или иной области знаний. V субтест дает представление о формировании основ математического мышления, VI субтест характеризует формально-логическое мышление, обобщение информации по «внешним», формальным характеристикам без учета ее качественного содержания. VII субтест – образный синтез, интеллектуальные операции, обеспечивающие целостное, образное восприятие и хранение информации. VIII субтест – пространственный анализ, видение и выделение закономерностей, необходимых для конструирования искусственной пространственной среды. IX субтест – оперативная логическая память, обеспечивающая запоминание информации с помощью предварительной логической ее обработки и структурирования. Предварительная логическая переработка обеспечивает запоминание значительно больших объемов информации, нежели при непосредственном запоминании, а также легкость воспроизведения, благодаря логическим алгоритмам, используемым при структурировании.

Тест структуры интеллекта Амтхауэра используется мною при исследовании учащихся 7–11-х классов с конца 80-х годов прошлого века. Для анализа динамики интеллекта были выбраны данные тестирования учащихся 9-х классов. По мнению Ж. Пиаже и многих исследователей, тип интеллекта складывается к 14–15 годам и сохраняется таковым на протяжении дальнейшей жизни. Следовательно, у учащихся 9-х классов, возраст которых составляет 15–16 лет, мож-

но считать, уже вполне сформировалась та или иная интеллектуальная структура. Я не стала брать данные учащихся 10 и 11 классов, так как в этих классах уже осуществляется определенный отбор. Далеко не все дети продолжают учебу в старших классах. Кроме того, школы отбирают себе подростков, имеющих способности, соответствующие дальнейшему специализированному обучению (способности к математике, иностранным языкам, биологии и пр.). Тестирование старшеклассников в школах разного типа выявляло различия в интеллекте учащихся, но причиной этих различий во многом является отбор. Единственное, что я всё-таки решила сделать, это отдельно рассмотреть интеллектуальные показатели учащихся 9-х классов общеобразовательных школ и школ повышенного уровня (лицеев, гимназий). В лицеях и гимназиях используются более сложные программы, чем в общеобразовательных школах, и даже если в них не производится специальный отбор, то происходит естественный отсев тех, кому учиться становится очень трудно (хотя 9-й класс слабые учащиеся чаще всего всё равно заканчивают). В целом же программы лицеев и гимназий по 9-й класс соответствуют программам общеобразовательных школ, полной специализации обучения еще не происходит.

Я разделила интервал в 30 лет (с 1990 г. по 2020 г.) на пятилетние интервалы и рассчитала средние значения и стандартные отклонения по отдельным субтестам теста Амтхауэра, полученные при тестировании учащихся 9-х классов в эти периоды. Выявить динамику интеллектуальных показателей, сравнивая ежегодные изменения, не представлялось возможным, потому что количество тестируемых учащихся 9-х классов не было ежегодно одинаковым. Выводы сделаны на основе результатов тестирования 4738 учащихся 9-х классов. В таблице 1 представлено число обследованных подростков за каждый период времени и средние результаты по субтестам теста Амтхауэра (гимназии; общеобразовательные школы; всего по выборке в целом; консультативный Центр).

По каждому из субтестов теста Амтхауэра максимально возможный результат — 20 баллов. Показатели в таблице 1 позволяют сделать однозначный вывод о том, что ведущим компонентом в структуре интеллекта учащихся во все годы является оперативная логическая память (субтест IX). Хотя значения несколько колеблются, иногда достигая и статистически достоверных различий, доминирование операций логической памяти очевидно. И это понятно, так как всё обучение в школе фактически состоит из запоминания разнообразного материала. Из таблицы 1 также видно, что показатели средних значений субтеста VIII, характеризующие пространственное мыш-

Таблица 1

Характеристика интеллекта учащихся 9-х классов (тест Амтхауэра)

Годы	Шко- ла	n	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
1990– 1995	гимн.	398	10,06	11,40	9,94	11,58	9,44	10,06	7,91	10,63	17,26
	общ.	391	9,42	9,64	8,46	9,78	7,54	8,66	7,09	10,53	16,87
	всего	789	9,75	10,53	9,21	10,69	8,50	9,37	7,51	10,58	17,07
1996– 2000	гимн.	414	9,86	11,38	9,63	8,98	9,47	11,11	8,96	10,59	16,52
	общ.	321	8,15	9,61	6,42	6,95	7,46	8,51	7,80	9,63	15,39
	всего	735	9,11	10,61	8,22	8,10	8,59	9,97	8,45	10,17	15,98
2001– 2005	гимн.	420	9,67	11,69	9,93	9,24	9,55	12,51	9,80	11,69	17,12
	общ.	701	8,09	9,67	6,64	7,31	7,17	8,66	8,09	9,53	15,45
	всего	1121	8,68	10,43	7,87	8,03	8,07	10,11	8,73	10,43	15,89
2006– 2010	гимн.	295	9,16	11,25	9,38	9,43	9,30	12,21	8,79	11,04	16,59
	общ.	303	8,55	10,36	8,01	7,46	8,24	9,61	8,27	10,24	16,11
	всего	598	8,85	10,79	8,68	8,43	8,76	10,40	8,53	10,63	16,35
2011– 2015	гимн.	257	9,45	10,72	9,15	9,24	9,11	11,61	9,20	10,94	16,97
	общ.	283	8,56	10,25	7,65	7,00	7,31	8,94	7,99	9,64	14,92
	всего	540	9,03	10,47	8,36	8,07	8,17	10,21	8,57	10,26	15,90
2016– 2019	гимн.	381	9,51	11,82	9,77	9,47	9,83	12,44	9,51	11,29	17,11
	лиц.	335	9,30	11,25	9,03	8,09	9,09	11,13	9,30	10,28	16,87
	всего	716	9,41	11,55	9,42	8,82	9,48	11,83	9,41	10,81	17,00
2020	лиц.	69	9,57	10,80	9,26	8,16	9,83	11,45	9,68	10,54	17,36
2008	Центр	39	10,27	11,00	7,36	8,82	9,00	10,45	10,18	11,64	14,82
2015	Центр	48	8,36	10,90	7,14	7,54	8,18	8,54	9,55	9,18	13,82
2019– 2020	Центр	60	9,82	11,35	9,13	8,90	10,65	11,07	10,58	11,70	16,35
	Центр	23	9,12	9,71	5,88	5,14	7,39	7,91	8,83	9,82	13,89

ление, достаточно стабильны, колебания их незначительны, различия не достигают уровня достоверности (исключение составляют результаты тестирования учащихся общеобразовательных школ и гимназий 2001–2005 годов, где получились статистически достоверные различия). Пространственное мышление начинает развиваться обычно с раннего детства, когда ребенок играет с кубиками, конструктором (в том числе с «лего»), в различные компьютерные игры (типа «Тетрис» и пр.). Эти и подобные им игры на протяжении

многих лет остаются популярными в нашей культуре, способствуют развитию пространственного мышления, что и подтверждают результаты тестирования. Возможно, причиной значительно более низкого уровня пространственного мышления учащихся общеобразовательных школ 2001–2005 годов является то, что их детство пришлось на кризис первой половины 90-х годов, когда далеко не все родители могли покупать детям резко подорожавшие игры.

Если рассмотреть структуру интеллекта учащихся 9-х классов начала 90-х годов прошлого века, то можно видеть, что следующим по уровню развития являются операции научной систематизации информации в соответствии с логикой организации научных знаний (субтест IV). Развитость операций понятийной категоризации позволяет человеку структурировать большие объемы информации в соответствии с объективными уровнями обобщения, формировать последовательное системное представление об изучаемых науках, а не просто запоминать информацию. Фактически такого же уровня достигает развитие интуитивного компонента понятийного мышления (субтест II), операции которого позволяют человеку выделять суть явлений, видеть основное, главное в любой неструктурированной, описательной информации.

Далее, мы видим, что достаточно хорошо развиты операции, позволяющие обобщать информацию по формальным признакам, без учета внутренних содержательных зависимостей (субтест VI), а также способность к усвоению фактологической информации (субтест I), характеризующая общую осведомленность и эрудицию. Причем такой профиль интеллекта характерен не только для учащихся гимназий и лицеев, но и обычных общеобразовательных школ. Хотя в общеобразовательных школах уровневые показатели, естественно, ниже (по субтестам со II по VI различия статистически достоверны).

Субтест III характеризует уровень развития логического компонента понятийного мышления, умение выделять причинно-следственные связи, объективные зависимости, понимать и выстраивать систему доказательств, не ошибаться в прогнозах. Возможность развития логического компонента понятийного мышления зависит от того, формируется ли аналитическое поле, создающее условия для его функционирования. Субтест V дает представление о том, как идет становление математической базы интеллекта. Субтест VII характеризует сформированность операций образного синтеза, целостного образного восприятия информации, без использования анализа или выделения каких-либо логических связей. Образный синтез как наиболее примитивный вариант непосредственного, целостного усвоения информации, без какой-либо ее логической обработки,

менее всего требуется при обучения в школе, поэтому и был наименее развитым в 90-е годы прошлого века, как у учащихся общеобразовательных школ, так и школ повышенного уровня. Тогда детей в школе еще учили думать и развивать свои логические способности, хотя и заучивать информации тоже приходилось много.

Если посмотреть, какие изменения в структуре интеллекта подростков произошли за последние 30 лет, то основной вывод, который следует из таблицы 1, состоит в том, что научная систематизация информации (субтест IV) теперь полностью заменяется примитивной образной обработкой информации (субтест VII). Также достоверно выросла роль операций формального анализа и обобщения (субтест VI) в интеллектуальной деятельности старшекласников. При этом виде обобщений объективные закономерности не выделяются и не принимаются во внимание, напротив, могут легко объединяться области, по существу, не связанные между собой, могут делаться выводы «по аналогии» там, где основания не аналогичны. Остальные компоненты интеллекта, измеряемые тестом Амтхауэра, не претерпели таких существенных изменений. Попробуем проанализировать, как в целом меняется характер мышления в результате происшедших изменений в структуре интеллекта.

Наиболее важная операция мышления, которая диагностируется тестом Амтхауэра, — это логический компонент понятийного мышления (субтест III), способность выделять причинно-следственные связи, объективные зависимости и закономерности. Эта операция обеспечивает понимание и формируется позже остальных, иногда она не развивается вообще. Ее развитие стимулируется, когда информация в процессе учебы подается в соответствии с внутренней логикой изучаемой науки. При такой подаче информации складывается определенное информационное пространство, относительно легко поддающееся дальнейшему логическому структурированию. При этом же формируется и общий подход к работе с любой информацией, нацеленный на поиск, выявление объективных внутренних закономерностей. Интеллектуальная деятельность осуществляется следующим образом. Сначала на основе понятийной категоризации и операций понятийного интуитивного мышления происходит «грубый», первичный эмпирический анализ, первичное логическое структурирование информации: в информации выделяются основные смысловые моменты и уровневые отношения. Это облегчает возможность проведения в дальнейшем более глубокого анализа, выделения объективных причинно-следственных связей, внутренних закономерностей. В результате происходит общее понимание ситуации, проблемы или области знаний, с которой имеет дело человек,

и формируется возможность прогнозирования развития событий, развивается общая способность к прогнозированию, основанная на понимании внутренних объективных закономерностей развития. Полноценное формирование понятийной структуры интеллекта зависит от способа подачи информации в процессе обучения школьников. Если информация подается в соответствии с внутренней логикой каждой изучаемой науки, то формируется аналитическое поле, в рамках которого можно использовать и развивать все три операции понятийного мышления (выделение сущностных моментов, причинно-следственных связей и уровневых отношений). Без полноценно развитого понятийного мышления общее представление ситуации возможно, но невозможно понимание и адекватное прогнозирование, принятие решений о дальнейшей деятельности.

В течение 90-х годов прошлого века педагогика постепенно отказалась от академической парадигмы образования: в школе перестали изучать науки, стали осваивать информацию. Об отказе от академической парадигмы много говорилось нашими ведущими педагогами и психологами. В соответствии с новыми установками на формирование компетенций и практических знаний, необходимых для начала самостоятельной жизни после окончания школы, были изменены образовательные программы и переписаны учебники.

В настоящее время в мышлении старшеклассников научная систематизация информации заменена формированием образных картинок, а вместо системного представления о науке происходит формальная группировка информации по внешним характеристикам, в которых никак не отражается суть изучаемых явлений. В голове остается образно и формально структурированная информация, смысла которой подросток не понимает, да и не ищет. Поиск объективных причинно-следственных связей и зависимостей при подобном методе усвоения информации не подразумевается, они мышлением просто не выделяются. Знания кое-какие есть, но понимание отсутствует. Сдать тесты ЕГЭ можно, но думать молодые люди не обучаются.

Когда не понимаются и не берутся в расчет внутренние, причинно-следственные зависимости, происходит следующее. Формируется некая образная картина того или иного события, а благодаря ориентации на внешние формальные связи она формируется достаточно быстро, так как отсутствует кропотливый логический анализ внутренних закономерностей. Образное обобщение привносит иллюзию очевидной понятности, поскольку возникает некая «картинка». Единственной проблемой при таком варианте обобщения является то, что когда человека просят объяснить, изложить суть дела, то он

это сделать оказывается не в состоянии. Он говорит, что он всё видит, понимает, но объяснить и доказать не может. Он начинает описывать сформированный образ, перечислять его характеристики, но по сути того, что это такое, каковы причины возникновения, какие будут последствия, ничего сказать не может.

Общее описание ситуации, составленное как на основе операций понятийного мышления, так и с помощью образного и формального обобщения, могут быть очень похожи. Однако только использование понятийного мышления позволяет понять объективные причины происшедшего и составить адекватный прогноз относительно будущего развития событий. Если представление сформировано на основе образного синтеза и формальных обобщений, то сущностные, наиболее значимые моменты выделить оказывается достаточно сложно, а прогнозирование дальнейшего развития событий — просто невозможно. При этом использование различных математических процедур без понимания сути проблемы не улучшает итоговый результат. Однако мыслящий таким образом человек недостатков своего мышления не понимает, а дальнейшее несовпадение прогноза с реальным развитием событий оправдывает вмешательством различных непредвиденных обстоятельств.

В нижней части таблицы 1 приведены показатели учащихся 9-х классов 2008 г. и 2015 г. различных школ Санкт-Петербурга, родители которых были всерьез озабочены снижением успеваемости своих детей и обратились в мой Центр, чтобы выяснить причину. Эти дети по 7—8-е классы учились очень хорошо, но потом их успеваемость стала резко снижаться, несмотря на усидчивость и репетиторов. Во-первых, видно, что общей причиной появления учебных проблем является недостаточный уровень развития логического компонента понятийного мышления (субтест III): подросткам трудно понимать смысл того, что пишется в учебниках и о чем говорят учителя на уроках. Из таблицы видно, что у подростков логический анализ и научное обобщение (субтесты III и IV) полностью заменились образным обобщением (субтест VII), и даже память не преобразовалась в логическую, а во многом осталась простой ассоциативной (об этом свидетельствуют недостаточно высокие значения субтеста IX). Во-вторых, сравнение показывает, что к 2015 году подростки могли хорошо учиться даже при таких низких показателях мышления, что было невозможно еще в начале 2000-х годов. Это свидетельствует о том, что программы стали более примитивными.

В последних двух строках таблицы 1 приведены показатели учащихся 9-х классов Москвы и Санкт-Петербурга, которые успешно учатся, участвуют в олимпиадах городского и Российского уровня,

в сравнении с учащимися 9-х классов, которым в учебе помогают репетиторы, так как родители хотят, чтобы в дальнейшем дети получили высшее образование. Прежде всего, вполне очевидна идентичность интеллектуального профиля наиболее успешных девятиклассников и учащихся трех 9-х классов математического лицея СПб (2020 г.). В обоих случаях наименее развитыми оказываются операции понятийного мышления: выявление причинно-следственных связей и научное обобщение информации (субтесты III и IV). В случае более слабых девятиклассников 2019–20 годов неразвитость понятийного мышления еще очевиднее, хотя интуитивное видение, формальное и образное обобщение (субтесты II, VI, VII) формируются всё же более успешно.

Выводы

На основании проведенного анализа можно с уверенностью сказать, что у современной молодежи другой тип интеллекта. Этот «новый» тип интеллекта характеризует выпускников школ, лицеев и гимназий, начиная с 2000-х годов. Многие из них уже 10–15 лет назад закончили вузы и могут занимать ведущие позиции в науке, медицине, педагогике, промышленности, экономике, управлении. Для «нового» типа интеллекта характерны: поверхностность мышления, пренебрежение качественным анализом, абсолютизация методов математического анализа, ошибки при принятии решений из-за непонимания причинно-следственных связей, неадекватность перспективного планирования и прогностической деятельности в целом.

Литература

- Ушаков Д. В.* Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Ясюкова Л. А.* Особенности интеллектуального и личностного развития старших подростков (лонгитюдное исследование) // Вестник СПбГУ. Сер. 6. Вып. 4. 2001. С. 95–101.
- Ясюкова Л. А.* Зависимость интеллектуального развития учащихся средней школы от особенностей учебных программ // Вестник СПбГИПиСР. Т. 4. 2004. С. 62–64.
- Ясюкова Л. А.* Проблемы психологии понятийного мышления // Вестник СПбГУ. Сер. 12. Вып. 3. 2010. С. 385–394.

Changes in adolescents' type of intelligence for the period 1990–2020

L. A. Yasiukova

A comparative study of psychological testing of 4738 ninth-graders is presented in the article. The testing was performed annually from year 1990 till 2020. It has shown that at the turn of XXI century quality changes in adolescents' type of intelligence occurred. Conception thinking-based logical systematization of information was replaced by formal image generalization. When such kind of generalization is used, a person doesn't see and doesn't understand the essence of things although can retain in memory a vast amount of information. If intelligence structure consists of formal image generalizations, then it is impossible to see cause-and-effect relationships, that is why decisions will be based on probability estimates, without understanding how in fact a situation will develop. Thus, reliability of such forecasts turns out to be low and forward planning to be impossible.

Keywords: type of intelligence, cognitive operations, Intelligence Structure Test of Amthauer, ninth-graders, forecasting ability.

Раздел 4

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И МЕНТАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

Локус контроля и суеверность как ресурсы преодоления стресса в условиях пандемии COVID-19 в разные периоды взрослости

И. Р. Абитов, Р. Р. Акбирова

В статье отражены результаты исследования показателей локуса контроля и суеверности у испытуемых, переживающих различные периоды взрослости и находящихся в условиях карантина, связанного с пандемией COVID-19. Данные психологические характеристики рассматриваются как ресурсы преодоления стресса, вызванного пандемией и ее последствиями. Полученные результаты указывают на то, что в более старшей группе более сильное беспокойство вызывают такие последствия пандемии как снижение дохода и возможность потерять работу, в то время как в группе испытуемых, переживающих раннюю взрослость, большее беспокойство вызывают невозможность лично встретаться с родными и близкими и усиление цифрового влияния. В группе испытуемых более старшего возраста обнаруживаются более высокие значения таких показателей веры в паранормальное как традиционная религиозная вера и вера в пси-способности. В исследовании установлено, что для молодых испытуемых вера в паранормальное и интернальный локус контроля выступают в качестве ресурсов, позволяющих снизить беспокойство по поводу последствий пандемии. Для испытуемых более старшего возраста эти характеристики связаны с повышением беспокойства.

Ключевые слова: ранняя и средняя взрослость, локус контроля, суеверность, вера в паранормальное, стресс.

Введение

Последние полгода весь мир, включая население России, переживает глобальный стресс, вызванный пандемией коронавирусной ин-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00644а.

фекции (COVID-19) и ее последствия. Ряд авторов указывают на то, что сложившаяся ситуация является источником выраженного, пролонгированного стресса и психической травматизации (Сорокин и др., 2020; Buheji et al., 2020; Horesh, Brown, 2020; Yu et al., 2020). Последствия пандемии, такие как длительная самоизоляция, вынужденное ограничение контактов с близкими людьми, потеря работы или угроза ее потери, снижение уровня доходов также оказывают стрессогенное воздействие на людей. Исследования Т.Л. Крюковой и ее соавторов указывают на то, что способы реагирования на стрессогенную ситуацию различаются в зависимости от возраста. Одной из наиболее уязвимых возрастных групп в ситуации стресса, вызванного пандемией коронавирусной инфекции и ее последствиями, оказались представители средней зрелости. Люди данной возрастной группы находятся под влиянием целого ряда факторов стресса, связанного с пандемией: они подвергаются опасности заражения и могут испытывать тревогу в связи с возможностью заражения членов семьи и друзей, могут потерять работу или большую часть дохода, на них может негативно повлиять инфляция и глобальный мировой кризис (особенно, в случае их занятости в сфере крупного бизнеса или вложения денег в крупные компании), также они могут испытывать стресс в связи с необходимостью менять свои планы (в частности, связанные с летним отдыхом), с невозможностью общаться с друзьями и родственниками (например, престарелыми родителями), в связи с изменением привычных условий жизни и ограничением свобод (невозможность заниматься спортом, ходить на прогулки), они максимально испытывают на себе усиление цифрового влияния (в связи с переходом высших учебных заведений и многих компаний и государственных учреждений на дистанционный формат работы – работа и обучение онлайн). Таким образом, представляет интерес реагирование на ситуацию, связанную с распространением коронавирусной инфекции и ее последствиями представителей ранней и средней зрелости, составляющих наиболее социально и экономически активную часть населения России.

Особый интерес в этом контексте представляет исследование психологических характеристик, которые могут выступать в качестве ресурсов, обеспечивающих преодоление стрессовой ситуации, или «анти-ресурсов», затрудняющих ее преодоление и связанных с повышением уровня стрессовой нагрузки. В качестве таких характеристик нами рассматривались суеверность и вера в паранормальное и локус контроля.

В научной литературе отмечается, что люди в ситуациях, когда испытывают чувство неуверенности, высокого психологическо-

го стресса и низкой возможности контроля (Keinan, 1994; Whitson, Galinsky, 2008), а также в жизненных ситуациях, связанных с необходимостью проявить высокую эффективность деятельности (Sarason, 1984; Treasure et al., 1996), чаще всего проявляют суеверные представления. Ряд авторов рассматривают суеверия и веру в паранормальное как проявления адаптивного поведения здоровых людей. Данные исследователи полагают, что суеверные представления являются неизбежным (или даже желательным) побочным продуктом адаптивных стратегий обучения (Beck, Forstmeier, 2007; Damisch et al., 2010).

М. Boden указывает на адаптивный, положительный характер сверхъестественных, религиозных, духовных убеждений и веры в судьбу. Результаты его анализа показывают, что сверхъестественные убеждения служат пониманию и способствуют получению удовольствия. Адаптивность верований (независимо от их типа) связана с психологическими выгодами (большая удовлетворенность жизнью, эмоциональная ясность и позитивные эмоции, уменьшение интенсивности негативных эмоций, проявлений депрессии и стресса). В данном исследовании делается вывод, что вера в сверхъестественное в целом и специфические убеждения, в частности, потенциально адаптивны и несут психологические выгоды (Boden, Matthew, 2015).

В качестве ресурса преодоления стресса, связанного с пандемией, мы также рассматриваем интернальный локус контроля, позволяющий рассматривать ситуацию, как подконтрольную и поддающуюся изменениям со стороны испытуемого.

Проведенное исследование и его результаты

В исследовании были использованы следующие методики: «Шкала веры в паранормальное» Дж. Тобасика в адаптации Д. С. Григорьева, «Опросник суеверности» И. Р. Абитова, опросник «Уровень субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд). Испытуемым также предъявлялась анкета, включающая в себя вопросы, касающиеся отношения к ситуации пандемии и ее последствиям. В частности, им задавался следующий вопрос: «Если у вас есть беспокойство по поводу данной нестандартной ситуации, что именно вас беспокоит? Выберите утверждения из предложенных вариантов и оцените уровень вашего беспокойства от 0 до 10». Далее перечислялись следующие факторы: «возможность заражения инфекцией самому; возможность заражения инфекцией членов моей семьи и близких; снижение моего дохода; возможность потерять работу; возможность глобального экономического кризиса и инфляции; необходимость менять планы; невозможность лично встретаться

с родными и близкими; ограничение личных свобод; усиление цифрового влияния; закрытие границ государств; изменение привычного режима жизни». Также предлагалось дать свой ответ на этот вопрос и оценить влияние данного фактора по 10-ти балльной шкале.

Исследование проводилось с использованием сети интернет, все методики были переведены в Гугл-форму. Публикация со ссылкой на Гугл-форму и просьбой принять участие в исследовании была размещена в социальной сети «ВКонтакте».

В исследовании приняли участие 230 испытуемых (200 женщин и 30 мужчин). Мы учли возможность того, что уровень суеверности и веры в паранормальное взаимосвязан с уровнем образование и рассматривали в нашем исследовании результаты только тех испытуемых, которые получают или уже имеют высшее образование. Вся выборка была разделена на две возрастные группы. В первую из них вошли испытуемые в возрасте от 20 до 30 лет (173 человека, из них 150 женщины и 23 мужчины). Во вторую группу вошли испытуемые в возрасте 35–45 лет (57 человек, из них 50 женщин и 7 мужчин).

Для выявления различий между исследуемыми группами использовался U -критерий Манна – Уитни, для выявления взаимосвязей между различными показателями был использован коэффициент корреляции r_s Спирмена.

При сравнении исследуемых групп были выявлены различия по показателям традиционной религиозной веры ($U=5889, p \leq 0,05$) и веры в пси-способности ($U=6085,5, p \leq 0,01$). В более старшей группе испытуемых более выражена вера религиозные догматы и особые способности некоторых людей (такие как левитация, телекинез, телепатия). В группе испытуемых в возрасте средней зрелости отмечаются более высокие значения таких факторов беспокойства в связи с распространением коронавирусной инфекции, как снижение дохода ($U=5919, p \leq 0,01$) и возможность потерять работу ($U=6179,5, p \leq 0,001$). Данные различия объясняются тем, что часть испытуемых из более молодой группы не имеют постоянного дохода и постоянного места работы (или вообще не работают), являясь студентами. В данной группе испытуемых отмечаются более высокие значения таких факторов беспокойства, как невозможность лично встречаться с родными и близкими ($U=3808, p \leq 0,05$) и усиление цифрового влияния ($U=3173, p \leq 0,001$). Первое отличие может объясняться тем, что многие испытуемые из более молодой группы являются студентами, в том числе, проживающими отдельно от членов своих семей в период пандемии коронавирусной инфекции. В связи с этим у них оказывается фрустрированной потребность в общении с близкими. Второе отличие объяснить сложнее. На наш взгляд одно из возмож-

ных объяснений может заключаться в том, что большинство представителей более молодой группы в период самоизоляции активно работали или учились дистанционно. В связи с этим они испытывали на себе повышенную нагрузку от работы в сети Интернет и взаимодействия с различными цифровыми ресурсами, что могло привести к более высокой оценке беспокойства по поводу возможности усиления цифрового влияния на различные сферы жизни.

Анализ взаимосвязей между исследуемыми показателями позволил выявить в группе более молодых испытуемых ряд отрицательных корреляционных связей между выраженностью показателей различных факторов беспокойства с одной стороны и показателями веры в паранормальное и локуса контроля – с другой. В данной группе обнаруживается обратная взаимосвязь между выраженностью беспокойства по поводу возможности глобального экономического кризиса и инфляции и показателями веры в колдовство ($r_s = -0,19, p = 0,017$), суеверия ($r_s = -0,18, p = 0,025$) и предсказания ($r_s = -0,18, p = 0,024$). Чем выше показатели веры в приметы, в колдовство и предсказания, тем ниже испытываемые данной группой оценивают свое беспокойство по поводу возможности начала глобального экономического кризиса. Также обратная взаимосвязь в группе молодых испытуемых обнаруживается между выраженностью беспокойства по поводу ограничения личных свобод и показателем веры в пси-способности ($r_s = -0,16, p = 0,047$). Чем более выражена вера в особые способности отдельных людей, тем меньше беспокойство в связи с ограничением личных свобод в период пандемии коронавирусной инфекции. В данной группе испытуемых выявлена одна прямая взаимосвязь между выраженностью беспокойства в связи с изменением привычного режима жизни и показателем суеверности по опроснику Абитова ($r_s = 0,18, p = 0,018$), отражающим соблюдение испытуемыми примет, закреплённых в культуре. Чем чаще испытуемые данной группы соблюдают различные приметы, тем сильнее выражено их беспокойство по поводу изменения привычного им образа жизни. Также в группе более молодых испытуемых обнаружены отрицательные корреляционные взаимосвязи между выраженностью беспокойства в связи с возможностью потерять работу и показателем интернальности в области здоровья и болезни ($r_s = -0,21, p = 0,008$), выраженностью беспокойства в связи с необходимостью менять свои планы (в частности, связанные с проведением летнего отдыха) и показателем интернальности в области семейных отношений ($r_s = -0,18, p = 0,018$). Чем в большей степени испытуемые этой группы принимают на себя ответственность за состояние своего здоровья, тем менее выражено у них беспокойство по поводу возмож-

ности потерять работу в период пандемии. Чем более ответственно относятся молодые испытуемые к отношениям с членами своей семьи, тем менее выражено у них беспокойство по поводу необходимости изменить свои планы (в том числе, связанные с совместным с членами семьи проведением времени).

Таким образом, можно сказать, что в группе испытуемых, проживающих период ранней взрослости, такие психологические характеристики, как суеверность и вера в паранормальное, а также интернальный локус контроля выступают преимущественно в качестве ресурсов, позволяющих испытывать меньшее беспокойство в связи с различными последствиями пандемии COVID-19.

В группе испытуемых более старшего возраста наблюдается принципиально иная картина взаимосвязей. Выраженность беспокойства по поводу ограничения личных свобод в период пандемии прямо коррелирует с показателями общей интернальности ($r_s=0,34, p=0,011$), интернальности в области достижений ($r_s=0,30, p=0,025$), интернальности в области неудач ($r_s=0,39, p=0,003$), интернальности в области семейных отношений ($r_s=0,39, p=0,003$) и интернальности в области межличностных отношений ($r_s=0,39, p=0,003$). Чем в большей степени испытуемые данной группы склонны принимать на себя ответственность за свои промахи и успехи, за события, которые происходят в их семье и за развитие отношений со своим окружением, за то, что происходит в целом в их жизни, тем сильнее их беспокойство по поводу ограничения личных свобод в период пандемии.

Эти взаимосвязи можно объяснить тем, что лица, достигшие психологической зрелости и имеющие высокую меру ответственности за происходящее с ними и их близкими склонны обвинять себя в тех неприятностях, с которыми сталкиваются они сами и члены их семьи. Они имеют высокую чувствительность к свободе делать выбор, принимать решения и действовать. Ситуация, сложившаяся в связи с пандемией, приводит к резкому ограничению данной свободы, а это, в свою очередь, усиливает беспокойство таких испытуемых.

Также обнаруживаются прямые взаимосвязи между выраженностью беспокойства по поводу возможности собственного заражения коронавирусной инфекцией и показателями суеверия (по методике Дж. Тобасика) ($r_s=0,31, p=0,018$) и суеверности (по опроснику Абитова) ($r_s=0,26, p=0,048$). Чем более суеверны испытуемые из данной группы, чем более они склонны соблюдать различные приметы, тем сильнее у них беспокойство по поводу возможности заражения коронавирусной инфекцией. Отдельные авторы (Keinan, 1994; Whitson, Galinsky, 2008) связывают проявления суеверности с ситуацией неуверенности в себе и переживанием тревоги. Полученные

нами данные соотносятся с данной позицией и служат косвенным ее подтверждением в отношении испытуемых, переживающих среднюю взрослость. Этим же может быть объяснена обнаруженная нами прямая взаимосвязь между выраженностью беспокойства по поводу заражения близких людей и показателем суеверности по опроснику Абитова ($r_s=0,33, p=0,013$).

Характерно, что выявлены прямые взаимосвязи между выраженностью беспокойства по поводу снижения дохода и показателем веры в колдовство ($r_s=0,27, p=0,048$), интернальности в области производственных ($r_s=0,33, p=0,014$) и межличностных отношений ($r_s=0,27, p=0,046$). Чем более склонны испытуемые данное группы принимать на себя ответственность за происходящее с ними на работе и за отношения с окружающими, чем более выражена у них вера в колдовство и магические способы воздействия, тем сильнее их беспокойство в связи с возможным снижением их доходов.

Взаимосвязь веры в колдовство и беспокойством по поводу своего финансового благосостояния также может быть опосредована уровням тревожности, повышающимся особенно заметно у лиц, склонных к переживанию тревоги в ситуации экономической нестабильности. Взаимосвязь между выраженностью беспокойства по поводу снижения доходов и интернальностью в области производственных и межличностных отношений может объясняться тем, что лица, склонные принимать на себя высокую долю ответственности за отношения в рабочем коллективе, с коллегами и начальством, могут ощущать, что в новой ситуации их способность влиять на эти отношения резко ограничивается в связи с дистанционной формой работы и объективными экономическими трудностями, которые переживают большинство компаний. В связи чем у данных испытуемых усиливается беспокойство по поводу уровня их доходов. Также в группе испытуемых более старшего возраста выявлена прямая взаимосвязь между выраженностью беспокойства в связи с изменением привычного режима жизни и показателем интернальности в области межличностных отношений ($r_s=0,27, p=0,045$). Данная взаимосвязь может объясняться тем, что испытуемые данной возрастной группы, склонные принимать на себя высокую долю ответственности за отношения с окружающими людьми, выработали привычки, связанные с интенсивным межличностным общением. В новых условиях данные привычки реализованы быть не могут и испытуемые переживают выраженное беспокойство в связи с вынужденными изменениями образа жизни. В данной группе испытуемых обнаружена только одна статистически значимая обратная взаимосвязь выраженности беспокойства по поводу возможности заражения членов

семьи и близких и показателем интернальности в области неудач ($r_s = -0,27$, $p = 0,046$). Чем более склонны испытуемые данной группы принимать на себя ответственность за ошибки и промахи и винить себя в них, тем менее выражено у них беспокойство по поводу возможности заражения коронавирусной инфекцией членов семьи и близких. Объяснить данную взаимосвязь довольно сложно.

Заключение

Таким образом, полученные результаты позволяют нам сформулировать следующие выводы. Во-первых, в группе испытуемых, переживающих раннюю взрослость, интернальный локус контроля и различные проявления суеверности и веры в паранормальное выступают в качестве ресурсов, позволяющих снизить беспокойство в связи с последствиями распространением коронавирусной инфекции. Во-вторых, в группе испытуемых, переживающих позднюю взрослость, интернальный локус контроля, суеверность и вера в паранормальное выступают в качестве «антиресурсов» и приводят к усилению беспокойства в связи с последствиями пандемии.

Литература

- Крюкова Т. Л.* Психология совладания в разные периоды жизни. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова. 2010.
- Сорокин М. Ю., Касьянов Е. Д., Рукавишников Г. В., Макаревич О. В., Незнанов Н. Г., Лутова Н. Б.* и др. Структура тревожных переживаний, ассоциированных с распространением COVID-19: данные онлайн-опроса. Вестник РГМУ. 2020. № 3. doi: 10.24075/vrgmu.2020.030.
- Beck J., Forstmeier W.* Superstition and belief as inevitable by-products of an adaptive learning strategy // *Human Nature*. 2007. V. 18 (1). P. 35–46. doi: 10.1007/BF02820845.
- Boden M.* Supernatural beliefs: Considered adaptive and associated with psychological benefits // *Personality and Individual Differences*. 2015. V. 86. P. 227–231. doi: 10.1016/j.paid.2015.06.023.
- Damisch L., Stoberock B., Mussweiler T.* Keep your fingers crossed! How superstition improves performance // *Psychological Science*. 2010. V. 21. P. 1014–1020. doi: 10.1177/0956797610372631.
- Buheji M., Jahrami H., Dhahi A. S.* Minimising stress exposure during pandemics similar to COVID-19 // *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*. 2020. V. 10 (1). P. 9–16. doi: 10.5923/j.ijpbs.20201001.02.

- Horesh D., Brown A. D.* Traumatic stress in the age of COVID-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*. 2020. V. 12 (4). P. 331–335. doi: 10.1037/tra0000592.
- Keinan G.* Effects of stress and tolerance of ambiguity on magical thinking // *Journal of psychology and Social Psychology*. 1994. V. 67. P. 48–55.
- Sarason I. G.* Stress, anxiety and cognitive interference: Reaction to tests // *Journal of psychology and Social Psychology*. 1984. V. 46. P. 929–938.
- Treasure D. C., Monson J., Lox C. L.* Relationship between self-efficacy, wrestling performance and effort prior to competition // *The Sport Psychologist*. 1996. V. 10. P. 73–83.
- Yu H., Li M., Li Z., Xiang W., Yuan Y., Liu Y., Xiong Z.* Coping style, social support and psychological distress in the general Chinese population in the early stages of the COVID-2019 epidemic // *Social Support and Psychological Distress in the General Chinese Population in the Early Stages of the COVID-2019 Epidemic*. 2020. doi: 10.2139/ssrn.3556633.
- Whitson J. A., Galinsky A. D.* Lacking control increases illusory pattern perception // *Science*. 2008. V. 322. P. 115–117.

Locus of control and superstition as resources for overcoming the stress associated with the consequences of the coronavirus pandemic infection in different periods of adulthood

I. R. Abitov, R. R. Akbirova

The article reflects the results of a study of indicators of the locus of control and superstition in subjects experiencing various periods of adulthood and under quarantine associated with the COVID-19 pandemic. The authors consider these psychological characteristics as resources to overcome the stress caused by the pandemic and its consequences. The results indicate that in the older group, pandemic consequences such as a decrease in income and the possibility of losing a job are more worrisome, while in the group of subjects experiencing early adulthood, greater anxiety is caused by the inability to meet relatives and loved ones and increased digital influence. In the group of older subjects, higher values of such indicators of belief in the paranormal as traditional religious faith and belief in psy-abilities are found. The study found that for young subjects, belief in the paranormal and internal locus of control act as resources to reduce anxiety about the effects of the pandemic. For older subjects, these characteristics are associated with increased anxiety.

Keywords: early and middle adulthood, locus of control, superstition, belief in paranormal, stress.

Полезависимость/полenezависимость обучающихся подросткового возраста и их самоутверждение

А. С. Башкирова

В статье представлены результаты исследования когнитивного стиля «полезависимость/полenezависимость» подростков, обучающихся в V, VI, VII, VIII, IX классах одной из школ г. Минска. Для диагностики когнитивного стиля «полезависимость/полenezависимость» были использованы следующие методики: «Скрытые фигуры» Л. Л. Терстоуна и «Включенные фигуры» К. Готтшальдта. Установлен прогрессивный рост показателей полenezависимости обучающихся подросткового возраста по методике «Включенные фигуры» К. Готтшальдта (и рассогласование с тестом Л. Л. Терстоуна). Выявлены стратегии самоутверждения подростков (конструктивные, деструктивные, отказ от самоутверждения). Проанализированы соотношения полenezависимости и стратегий самоутверждения.

Ключевые слова: когнитивный стиль, полезависимость/полenezависимость, самоутверждение, стратегии самоутверждения, подростки.

Постановка проблемы

Понятие стиля заимствовано психологической наукой из области искусства. Его операционализация потребовала значительных временных затрат и осуществлялась представителями разных психологических школ и течений. Принято считать, что у истоков стилевого подхода стояли А. Адлер, Г. Оллпорт и Р. Стагнер. По мнению А. Адлера, стиль характеризует социальную полноценность человека. Он складывается в процессе взаимодействия личности и социальных условий ее жизнедеятельности. Г. Оллпорт рассматривал стиль как совокупность инструментальных черт личности: вежливости, разговорчивости, постоянства, решительности и т. д. Р. Стагнер различал перцептивные и реактивные стили, по существу являющиеся

операциями, которые личность использует для удовлетворения своих потребностей и мотивов.

В дальнейшем понятия стиля стали употреблять в контексте познания и переработки информации, — так возникло понятие «когнитивный стиль». М. А. Холодная определила когнитивные стили как индивидуально-своеобразные способы переработки информации об актуальной ситуации; «другой» тип интеллектуальных способностей, характеризующий особенности построения индивидуальных репрезентаций происходящего (ментального образа конкретной ситуации) и индивидуальные возможности метакогнитивной регуляции интеллектуальной деятельности (когнитивного контроля) (Холодная, 2018). Автор утверждает, что сформированность когнитивных стилей характеризует наличие индивидуально-своеобразных способов восприятия, оценивания и интерпретации действительности. Когнитивные стили создают возможность непроизвольного контроля процессов переработки информации и обнаруживают себя в индивидуальных особенностях протекания интеллектуальной деятельности.

Несмотря на более чем полувековую историю исследования когнитивных стилей в психологической науке по-прежнему отсутствует их общепризнанное понимание. До сих пор когнитивно-стилевые исследования не привели к целостному представлению о природе и сущности когнитивных стилей и их месте в ряду разных подструктур личности. Как следствие, на современном этапе изучения данной проблематики проводятся не только исследования с целью переосмысления представлений о когнитивных стилях (Волкова, Гусев, 2016; Толочек, 2013; Холодная, 2018; Kozhevnikov, 2007; и др.), но и эмпирические исследования, направленные на решение проблемы целостного (интегративного) описания совокупности когнитивно-стилевых характеристик (Когнитивные студии, 2019).

Предметом нашего исследования является когнитивный стиль «полезависимость/полenezависимость» (ПЗ/ПНЗ), научное обоснование которого принадлежит Г. Уиткину. Он изучал индивидуальные различия в восприятии вертикали, опираясь на исследования в гештальтпсихологии «фигуры и фона», «части и целого». Как известно, Уиткин трижды пересматривал концепцию названного выше стиля: в контексте концепции перцептивного поля, артикулировано-глобального подхода и полезависимости/полenezависимости в рамках общей теории дифференциации (Лобанов, 2008).

Для диагностики ПЗ/ПНЗ Уиткиным были разработаны три оригинальные методики: «Тест стержня и рамки», «Тест коррективы положения тела» и «Тест вращающейся комнаты». В ходе экс-

периментов было выяснено, что полезависимые испытуемые с трудом преодолевают внешнее видимое поле, медленнее обнаруживают нужный элемент в сложном изображении. Напротив, полenezависимые легко преодолевают влияние видимого поля, быстро находят нужный элемент в сложном изображении. Кроме того, было установлено, что интеллектуальная компетенция более характерна испытуемым с полenezависимостью, а социальная компетентность — полenezависимым испытуемым. Последнее положение позволило нам выдвинуть гипотезу о взаимосвязи когнитивного стиля полenezависимости/полenezависимости с самоутверждением обучающихся, обусловленным их межличностным взаимодействием и внутренними личностными факторами.

Самоутверждение принято рассматривать как форму поведения, результатом которой является снятие напряжения, возникновение чувства удовлетворенности, обеспечивающее соответствующий уровень самооценки. Е. А. Киреева определила самоутверждение как стремление субъекта к переживанию самоценности и как результат, возникающий в процессе реализации им своего личностного потенциала (Киреева, 2011).

Проведенное исследование и его результаты

В исследовании приняли участие 97 подростков V, VI, VII, VIII, IX классов одной из школ г. Минска. Для диагностики полenezависимости/полenezависимости были использованы следующие методики: «Скрытые фигуры» Л. Л. Терстоуна и «Включенные фигуры» К. Готтшальдта. Для оценки уровня самоутверждения использовалась методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте (Киреева, Дубовицкая, 2011).

На основании эмпирических данных была установлена общая тенденция роста показателей полenezависимости подростков по мере их перехода от класса к классу на основании анализа средних показателей, в стенах: 0,90—1,10—1,29—1,40—1,76 по тесту «Включенные фигуры» (таблица 1). Однако рост показателей по тесту «Скрытые фигуры» имеет более сложную динамику. Кривая полenezависимости имеет два пика: в VI (5,42) и IX (5,40) классах.

На основе *U*-критерия Манна – Уитни были выявлены статистически значимые различия между классами, которые позволили определить группы обучающихся подростков по степени выраженности их когнитивного стиля «полenezависимость/полenezависимость».

В результате обработки данных было установлено, что различия показателей у пятиклассников и семиклассников ($U=75,5$, $p < 0,01$),

Таблица 1

Показатели полезависимости/полenezависимости
в подростковом возрасте

Класс	М		Min	Max	SD
	Балл	Стен			
<i>Методика К. Готтшальдта</i>					
V	13,47	0,90	2	21	6,03
VI	16,60	1,10	6	30	5,78
VII	19,40	1,29	12	29	4,76
VIII	21,04	1,40	10	30	5,72
IX	26,60	1,76	22	29	2,32
<i>Методика Л. Л. Терстоуна</i>					
V	58,47	4,40	14	101	23,07
VI	67,05	5,42	11	109	23,81
VII	65,79	4,90	41	97	14,02
VIII	62,17	4,61	25	116	23,32
IX	66,44	5,40	33	90	12,19

восьмиклассников ($U=69, p < 0,01$) и девятиклассников ($U=0, p < 0,01$), шестиклассников и восьмиклассников ($U=125,5, p < 0,01$) и девятиклассников ($U=29, p < 0,01$), семиклассников и девятиклассников ($U=28,5, p < 0,01$), восьмиклассников и девятиклассников ($U=73,5, p < 0,01$) являются статистически значимыми. В то же время различия показателей у пятиклассников и шестиклассников ($U=127,5, p > 0,05$), семиклассников и восьмиклассников ($U=179,5, p > 0,05$) являются статистически незначимыми, что позволяет нам объединить следующие классы обучающихся подросткового возраста в отдельные группы (таблица 2).

Таблица 2

Сгруппированные показатели полезависимости/
полenezависимости в подростковом возрасте,
методика К. Готтшальдта

Класс	М		Min	Max	SD
	Балл	Стен			
V и VI	15,16	1,10	2	30	6,02
VII и VIII	20,28	1,40	10	30	5,12
IX	26,60	1,76	22	29	2,22

Как можно видеть из таблицы 2, максимальные показатели полнезависимости характерны для обучающихся подростков девятого класса. Однако гипотеза о различиях выраженности полнезависимости по методике Л.Л. Терстоуна у обучающихся всех трех групп не нашла статистического подтверждения. Наши результаты не противоречат положению М.А. Холодной о том, что разные методики, диагностирующие один и тот же когнитивный стиль, могут демонстрировать эффект несогласованности (Холодная, 2018).

Далее на основании медианного критерия мы сгруппировали испытуемых в зависимости от соотношения трех способов самоутверждения и полнезависимости/полнезависимости по критерию выраженности выше и ниже среднего уровня (таблица 3).

Таблица 3
Показатели самоутверждения
полнезависимых/полнезависимых подростков

Полнезависимость/ полнезависимость	Самоутверждение					
	<i>Конструктивное</i>		<i>Деструктивное</i>		<i>Отказ</i>	
	Ниже среднего	Выше среднего	Ниже среднего	Выше среднего	Ниже среднего	Выше среднего
Ниже среднего	22	19	19	22	19	18
Выше среднего	22	19	20	24	15	20

Таким образом, обучающиеся, склонные к полнезависимости, в тенденции более часто выбирают «деструктивное самоутверждение» и реже – «отказ от самоутверждения». Так как выше мы констатировали тенденцию роста полнезависимости от младших классов к старшим, то выбор «деструктивного самоутверждения» может быть связан с проблемой личностного самоопределения у старших подростков, которое формируется под влиянием факторов психологической адаптации и социализации.

Выводы

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

- Обнаружена устойчивая тенденция роста полнезависимости, которая определяет степень самостоятельности обучающихся по мере их перехода от младшего к среднему и от среднего к стар-

шему подростковому возрасту. Определены возрастные группы обучающихся по выраженности когнитивного стиля. Установлено, что пятый и шестой, седьмой и восьмой классы не имеют достоверных различий по выраженности у них показателей «полезависимости/полenezависимости». В тенденции у полenezависимых подростков проявляется уровень деструктивного самоутверждения «выше среднего».

- Результаты исследования носят предварительный характер. Они требуют конкретизации с учетом профиля обучения респондентов и увеличения выборки за счет разных групп по соотношению полenezависимости и форм самоутверждения.

Литература

- Волкова Н. Н., Гусев А. Н.* Когнитивные стили: дискуссионные вопросы и проблемы изучения // Национальный психол. журнал. 2016. № 2 (22). С. 28–37. doi: 10.11621/npj.2016.0203.
- Киреева Е. А., Дубовицкая Т. Д.* Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте // Экспериментальная психология. 2011. № 2. С. 115–124.
- Когнитивные штудии: эмерджентность и сложность, когнитивные практики: материалы науч.-метод. конф., 16–18 мая 2019 г., в рамках VIII междунар. междисцип. конф. «Когнитивные штудии» / Под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. Минск: БГПУ, 2019.
- Лобанов А. П.* Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск: Агентство В. Гревцова, 2008.
- Толочек В. А.* Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Холодная М. А.* Когнитивная психология. Когнитивные стили: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. 3-е изд. М.: Юрайт, 2018.
- Kozhevnikov M.* Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style // Psychological Bulletin Copyright. 2007. V. 133. № 3. P. 464–481.

Field dependence / field independence of students adolescence and their self-affirmation

A. S. Bashkirova

The article presents the results of a study of the cognitive style of “field dependence/field independence” of adolescent students. We used the following methods to diagnose the cognitive style of “field dependence/field inde-

pendence”: “Hidden figures” by L. L. Thurstone and “Included figures” by K. Gottschaldt. Age groups of field dependence/field independence adolescents were determined depending on the severity of this cognitive style. There was a progressive increase in the indicators of adolescent students field independence using the “Included figures” method of K. Gottschaldt (and a discrepancy with the test of L. L. Thurstone). Strategies of self-affirmation (constructive, destructive, refusal of self-affirmation) of adolescents of the 5th, 6th, 7th, 8th, 9th forms of one of the schools in Minsk are revealed. A typology of adolescents according to the ratio of gender independence and self-affirmation (constructive, destructive, refusal of self-affirmation) is proposed.

Keywords: cognitive style, field dependence/field-independence, self-affirmation, the forms of self-affirmation, the strategies of self-affirmation, teenagers.

Прогностические модели сохранения здоровья в пенсионном возрасте

Т. Н. Березина, И. В. Воронин, Е. А. Чумакова, К. Э. Бузанов

Сравнивается достоверность медицинских, биологических и психологических прогнозов здоровья для лиц пенсионного возраста. Метод исследования – 2-летнее лонгитюдное исследование: на первом этапе были измерены личностные характеристики и получены оценки жизненного пути, проведено медицинское обследование, разработаны медицинский, биологический и психологический прогнозы здоровья; на втором этапе проводилось медицинское обследование, оценивалось изменение здоровья и сохранения жизни. Испытуемые: 496 пенсионеров (из них 386 женщин) г. Москвы. Результаты: психологический прогноз точнее предсказывает сохранение продолжительности жизни, а медицинский и биологический – сохранение здоровья. На основе регрессионного анализа показателей были предложены стратегии организации жизненного пути, увеличивающие вероятность сохранения продолжительности жизни и здоровья в пенсионном возрасте.

Ключевые слова: личность, жизненный путь, психологические маркеры здоровья, прогнозирование, медицинский, психологический и биологический прогнозы, варианты жизни.

Проблема эффективности прогнозирования продолжительности жизни и здоровья посредством биологических и психологических маркеров в последние десятилетия приобрела особую актуальность (Engelfriet et al., 2013; Jose Lara et al., 2015; Wagner et al., 2016). Это связано с увеличением средней продолжительности жизни во многих странах, значительным старением населения и развитием у него возрастных заболеваний. Всевозможные варианты жизни отличаются не только качеством жизненного пути (Дружинин, 2000), но и тем с ка-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00092.

ким багажом здоровья подойдет человек к поздним этапам своей жизни.

С помощью близнецового метода было показано, что продолжительность жизни сибса в близнецовой паре зависит не только от наследственной предрасположенности, но и от факторов личностной организации человеком своего жизненного пути (Березина, 2017). Посредством анализа жизненного пути долгожителей было доказано, что образование, выбор человеком образа жизни влияют на способности мозга реагировать на неврологические нарушения, связанные со старением, и компенсировать их, замедляя относительное биологическое старение нервной системы (Burke, 2019). К психологическим маркерам, указывающим на сохранность здоровья и работоспособности, относится, например, субъективный возраст человека. Среди маркеров жизненного пути, влиявших на состояние здоровья в пенсионном возрасте, называют также характер выполняемой их работы в течении жизни (Березина, 2018), семейный статус (Орлик, 2018) и др.

На состояние здоровья пенсионера в значительной степени влияют условия выхода его на пенсию, добровольность этого выхода, уровень дохода, социальный статус, семейное положение, возможность продолжать трудиться на пенсии и т. д. (Henkens, 2008). К поведенческим маркерам, влияющим на частоту возникновения сердечно-сосудистых заболеваний в пожилом возрасте, относят вредные привычки (употребление алкоголя, табакокурение, переедание) (Березина, 2020; Пузин, 2013). Нездоровый образ жизни рассматривается медиками как наиболее значимый фактор риска для здоровья, удельный вес которого в развитие заболеваний превышает 50% всех факторов воздействий.

В целом в исследованиях, проводимых в мире, выделено значительное количество биопсихологических маркеров здоровья и продолжительности жизни в пожилом возрасте. Однако, судя по противоречиям в научных данных, большинство маркеров не универсальны и зависят от места проживания респондентов и их возраста. Важной научной задачей является разработка прогностических моделей для современных жителей России с последующей проверкой ее в лонгитюдном исследовании. Этой цели посвящена настоящая работа.

Организация исследования

Цель исследования: оценка достоверности прогностических моделей здоровья и продолжительности жизни лиц пенсионного возраста на основе анализа особенностей их личности и показателей жизненного пути.

Метод: лонгитюдное исследование.

Методики:

- Анкета жизненного пути (авторская разработка). Респондентам предлагалось назвать свою профессию, уровень карьерных достижений, наличие семьи и детей, религиозную принадлежность, а также перечислить свои интересы и увлечения, имевшие место в течении жизни и сохранившиеся в настоящий момент. В дальнейшем подсчитывалось количество интересов и увлечений по следующим группам: интеллектуальные, творческие, спортивные, предметные (рукоделие, технические поделки, ремонт и т. п.).
- Методика самооценки личности Дембо – Рубинштейн в авторской модификации. Респондентам предлагалось оценить следующие особенности личности: активность, агрессивность, общительность, оптимизм, заботливость (наличие объекта заботы). Оценивались выраженность этих показателей в течении жизни и в настоящий момент. В дальнейшем оценка показателей проводилась по 3 уровням: низкий, средний и высокий.
- Экспертная оценка тяжести заболеваний проводилась врачом-гериатром на основании данных клинических исследований и медицинской экспертизы, осуществлявшейся четырьмя специалистами: неврологом, окулистом, кардиологом, пульмонологом. С помощью данного показателя оценивалось текущее состояние пациента, а также производился медицинский прогноз состояния здоровья на срок «через 2 года».
- Измерение физиологических индикаторов биологического возраста: артериальное и пульсовое давление, масса тела, задержка дыхания на вдохе, статическая балансировка, самооценка здоровья (Войтенко, 1982). На основании этих показателей осуществлялся биологический прогноз состояния здоровья человека.

Полученные показатели подвергались статистической обработке посредством расчета описательных статистик, корреляционного (коэффициент корреляция Пирсона) и регрессионного анализа (вычисление линейной регрессии). Использовалась статистическая программа Statistica v. 12.

Выборку составили 496 человек пенсионного возраста, из них 110 мужчин старше 60 лет (средний возраст $70,0 \pm 0,76$) и 386 женщин старше 55 лет (средний возраст $68,8 \pm 0,42$), прикрепленные к одному из участков городской поликлиники г. Москвы. Отдельно из всей выборки была выделена группа пенсионеров старшего возраста (76 лет и старше) – 122 человека. Способ формирования выборки – тоталь-

ный: обследованы все лица пенсионного возраста, прикрепленные к участку городской поликлиники г. Москвы.

Этапы исследования

1 этап исследования – 2018 год. Все респонденты заполнили анкету жизненного пути и методику самооценки личности. Также были измерены показатели здоровья и индикаторы индекса биологического возраста.

На основании этих показателей было сделано следующие прогнозы изменения состояния здоровья респондентов: 1 – значительное ухудшение, 2 – частичное ухудшение, 3 – состояние здоровья останется без изменений, 4 – частичное улучшение, 5 – значительное улучшение.

Медицинский прогноз проводился врачом-гериатром на основании данных медицинского обследования. За основу принималась тяжесть основного физиологического заболевания и наличие других заболеваний (онкология, диабет, астма).

Биологический прогноз осуществлялся кандидатом биологических наук на основании физиологических индикаторов индекса биологического возраста. Если измеренные показатели были выше возрастных норм – прогнозировалось улучшение состояния, если ниже – то ухудшение.

Также было сделано несколько *психологических прогнозов*, в основу которых были положены данные о социально-психологических факторах, влияющих на продолжительность жизни (Березина, 2020). Было сделано 6 прогнозов: два прогноза на основании наличия/отсутствия ресурсных зон, три прогноза на основании данных анкеты по оценке жизненного пути и один – на основании самооценок активности.

1-й прогноз (по наличие ресурсных зон в течении жизни) осуществлялся по суммарному показателю, который высчитывался так: сумма всех хобби в течении жизни – количество вредных привычек в течении жизни.

2-й прогноз (по наличие ресурсных зон в настоящий момент) осуществлялся по суммарному показателю: сумма всех хобби на момент обследования – количество вредных привычек на момент обследования.

3-й прогноз (по жизненному пути) осуществлялся по суммарному показателю: количество интеллектуальных хобби + уровень образования + уровень карьеры + дети (прибавлялся 1 балл за наличие детей) + количество переездов – оценки агрессивности в течение

нии жизни + средние значения оптимизма (если у испытуемого был средний уровень оптимизма ему прибавлялся 1 балл; если высокий или низкий уровень оптимизма, то баллы не прибавлялись и не отнимались) + крайние значения предметных хобби в течении жизни (если у испытуемого был низкий уровень предметных хобби, то ему добавлялся 1 балл; если у испытуемого был высокий уровень предметных хобби, то ему также добавлялся 1 балл; за средний уровень хобби баллы не прибавлялись и не отнимались).

4-й прогноз (по жизненному пути с учетом его изменений в последнее время) осуществлялся по суммарному показателю, который высчитывался аналогично прогнозу 3, только количества хобби, характеристики оптимизма и агрессивности брались на момент обследования, а не по всему жизненному пути.

5-й прогноз (по жизненному пути с учетом его изменений в последнее время, но без предметных хобби) осуществлялся аналогично прогнозу 4, но в сумму не включалось количество предметных хобби.

6-й прогноз (по активности) осуществлялся по суммарному показателю: наличие работы в настоящее время + активность в течении жизни + активность на момент обследования.

Все прогнозы осуществлялись следующим образом. Вычислялся средний балл каждого из шести описанных выше показателей и его стандартное отклонение.

Если у испытуемого данный показатель был ниже, чем среднее арифметическое – стандартное отклонение, то ему прогнозировалось значительное ухудшение состояния здоровья.

Если у испытуемого данный показатель был ниже среднего, но в пределах стандартного отклонения, то ему прогнозировалось частичное ухудшение состояния здоровья.

Если данный показатель у испытуемого был равен стандартному отклонению (при округлении), то прогнозировалось отсутствие изменений состояния здоровья.

Если у испытуемого данный показатель был выше среднего, но в пределах стандартного отклонения, то ему прогнозировалось частичное улучшение состояния здоровья.

Если у испытуемого данный показатель был выше, чем среднее арифметическое + стандартное отклонение, то ему прогнозировалось значительное улучшение состояния здоровья.

2 этап лонгитюда – 2020 год. Было проведено повторное медицинское обследование, данные по которому сравнивались с данными 2018 года. Врач-гериатр оценивал изменения состояния здоровья по шкале: 0 – маломобильный больной, не способен посещать врача, отвечать на вопросы, невозможно измерить биологические индикаторы.

торы, 1 – значительное ухудшение, 2 – незначительное ухудшение, 3 – незначительное улучшение, 4 – значительное улучшение. Также проводилась оценка по бинарной шкале: 1 – умер, 2 – жив.

Результаты исследования

На первом этапе обработки данных мы оценили эффективность ранее сделанных прогнозов на всей выборке с помощью корреляционного анализа Пирсона. Результаты представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, в отношении сохранения жизни наиболее эффективным оказался психологический прогноз, оценивающий перспективы здоровья человека по уровню его активности. В отношении сохранения здоровья наиболее информативными оказались медицинский прогноз по имеющимся у человека диагнозам, а также психологический прогноз по активности.

На втором этапе обработки данных мы провели аналогичную процедуру анализа данных для группы старших пенсионеров ($n = 122$). В таблице 2 приведены полученные результаты.

Как видно из таблицы 2, для группы старших пенсионеров психологические прогнозы оказались достаточно достоверны для оценки сохранения жизни. Кроме двух первых прогнозов, сделанных на основе наличия многих хобби и отсутствия вредных привычек, все остальные прогнозы показали достоверную связь. В целом, можно

Таблица 1

Значения коэффициентов корреляции r Пирсона между прогнозом состояния здоровья человека и его фактическим состоянием здоровья через 2 года ($n = 496$)

Прогноз	Сохранение жизни	Сохранение здоровья
Медицинский прогноз	0,04	0,13**
Прогноз по биологическим маркерам старения	-0,01	0,07
Психологический прогноз 1	-0,02	-0,01
Психологический прогноз 2	0,05	0,03
Психологический прогноз 3	0,06	-0,08
Психологический прогноз 4	0,04	-0,05
Психологический прогноз 5	0,06	-0,08
Психологический прогноз 6	0,12**	0,12**

Примечание: ** – $p < 0,01$.

Таблица 2

Значения коэффициентов корреляции Пирсона между прогнозом состояния здоровья человека и его фактическим состоянием здоровья через 2 года в группе старших пенсионеров ($n = 122$)

Прогноз	Сохранение жизни	Сохранение здоровья
Медицинский прогноз	0,04	0,14
Прогноз по биологическим маркерам старения	0,06	0,30**
Психологический прогноз 1	0,01	-0,16
Психологический прогноз 2	0,08	0,05
Психологический прогноз 3	0,19*	-0,07
Психологический прогноз 4	0,16*	-0,03
Психологический прогноз 5	0,19*	-0,01
Психологический прогноз 6	0,17*	0,12

Примечание: ** – $p < 0,01$.

отметить, что достоверными оказались прогнозы по оценкам жизненного пути и по уровню активности.

Для оценки вероятности сохранения здоровья наиболее эффективным оказался прогноз по биологическим маркерам старения, а медицинский прогноз по диагнозу работает лишь на уровне тенденции.

На третьем этапе обработки данных с помощью регрессионного анализа мы вычислили формулу организации жизненного пути максимально эффективным образом, чтобы сохранить жизнь и здоровье в старшем пенсионном возрасте. Также с помощью регрессионного анализа мы изучили взаимосвязь изучаемых показателей между собой.

Для сохранения здоровья получилась следующая формула:

$$\text{Сохранение здоровья} = 0,31 \times \text{«семья»} + 0,19 \times \text{«активность сейчас»} - 0,15 \times \text{«спортивные хобби по жизни»} + 0,17 \times \text{«объект заботы сейчас»} + 0,09$$

Примечание: для предикторов «семья» и «спортивные хобби» $p < 0,05$; остальные коэффициенты значимы на уровне тенденции ($p < 0,1$), кроме «объекта заботы сейчас».

Уравнение достоверно: $F(4; 95) = 5,49$, $p < 0,001$; объясняет 19% дисперсии ($R^2 = 0,19$). Уравнение описывает стратегию сохранения здоровья в старшем пенсионном возрасте. Эта модель подойдет для людей, имевших семью, проявляющих активность на момент обследования

(на пенсии), имеющих объект заботы и не имевших спортивных хобби в течении жизни.

Для сохранения жизни получилась следующая формула:

$$\text{Сохранение жизни} = 0,50 \times \text{«дети»} - 0,17 \times \text{«табакокурение»} + 0,15 \times \text{«оптимизм по жизни»} + 1,25$$

Примечание: для предиктора «дети» $p < 0,05$; остальные коэффициенты значимы на уровне тенденции.

Уравнение достоверно: $F(3; 118) = 6,78$, $p < 0,001$; объясняет 15% дисперсии ($R^2 = 0,15$). Уравнение описывает стратегию сохранения жизни в старшем пенсионном возрасте. Предложенная формула предполагает наличие у человека детей, отказ от табакокурения и сохранения оптимизма в течение жизни.

Наиболее важным из наших результатов мы считаем тот факт, что по психологическим показателям возможно осуществлять прогноз состояния здоровья человека, не менее точный, чем по биологическим и медицинским маркерам. Мы сравнили три вида прогнозов: прогноз, сделанный по биомаркерам здоровья (входящих в индекс биологического возраста), медицинским показателям и особенностям организации личностью своего жизненного пути. Как показало наше исследование, медицинской и биологический прогнозы оказались наиболее точными в оценке изменения состояния здоровья пенсионера. Сделанное на основе его предсказание было точным для всей выборки.

Психологические прогнозы оказались точнее для оценки продолжительности жизни т. е. если по психологическим характеристикам делался прогноз ухудшения состояния, то у такого человека увеличивалась вероятность смерти, а если делался прогноз по улучшению состояния здоровья, то увеличивалась вероятность того, что он проживет эти годы (а не умрет). Следует учесть, что психологический прогноз мы делали по данным нашего предыдущего исследования, выполненного близнецовым методом (Березина, 2020), и эти результаты косвенным образом подтверждают предыдущие.

Второй интересный факт, полученный в нашем исследовании, — это результаты регрессионного анализа. Мы полагаем, что найденные нами ретроспективно закономерности факторов жизненного пути, влияющих на сохранение жизни и здоровья в пенсионном возрасте, могут позволить сделать более точный прогноз будущего состояния здоровья человека, именно, для изучаемой нами генеральной совокупности. Это возможное направление будущих исследований.

Также интересным направлением является использование не столько прогностической силы обнаруженных нами психологических маркеров, сколько возможность использования их как независимых переменных, которыми может управлять исследователь. С помощью регрессионных уравнений мы выделили оптимальные стратегии организации жизни, которые могут способствовать сохранению жизни и здоровья в пенсионном возрасте. Следует учесть, что многие компоненты жизненного пути к пенсионному возрасту уже сложились (наличие детей, область профессиональных интересов, хобби, которые были в течении жизни), поэтому обнаруженные нами стратегии будут эффективны не для каждого человека, а подойдут скорее тем, чей жизненный путь совпал с выделенным эталоном.

Заключение

Мы провели исследование прогностической силы психологических маркеров здоровья и сохранения продолжительности жизни в пенсионном возрасте посредством двухлетнего лонгитюда. Представлен результат сравнения точности прогноза состояния здоровья по психологическим маркерам с точностью прогноза, сделанного по медицинским показателям. Как показало наше исследование, медицинский и биологический прогнозы были более достоверны по отношению к изменению состояния здоровья, а психологический прогноз точнее предсказывал сохранение продолжительности жизни респондентов. Для людей пенсионного возраста факторами сохранения жизни являются низкий уровень агрессии, активный образ жизни, наличие карьерных достижений, наличие детей, высшее образование. Психологический прогноз был особенно точен по отношению к пенсионерам старшего возраста (старше 75 лет).

С помощью регрессионного анализа нами были выделены стратегии, способствующие сохранению продолжительности жизни и здоровья именно для исследовательской выборки. Для пенсионеров старшего возраста были выделены следующие стратегии. Факторами сохранения здоровья стали: наличие семьи, высокий уровень активности, наличие объекта заботы, умеренное увлечение спортом сейчас и в течении жизни. Факторами сохранения продолжительности жизни стали: наличие детей, оптимизм в течении всей жизни, отсутствие вредных привычек (табакокурения).

Таким образом, используя полученные нами данные, можно повышать вероятность сохранения продолжительности жизни и здоровья пенсионеров.

Литература

- Березина Т. Н.* Социально-психологические факторы продолжительности жизни в России. СПб.: Алетейя, 2020.
- Березина Т. Н., Екимова В. И., Кокурин А. В., Орлова Е. А.* Экстремальный образ жизни как фактор ее индивидуальной продолжительности // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 3. С. 70–78.
- Березина Т. Н.* Индивидуальная продолжительность жизни как психогенетический признак // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 79–89.
- Войтенко В. П.* Биологический возраст. М.: Наука, 1982.
- Дружинин В. Н.* Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2010.
- Орлик Т. В., Григорьева Н. В.* Семейный статус и место проживания как социальные детерминанты развития вертебрального болевого синдрома и нарушения жизнедеятельности у женщин старших возрастных групп // Успехи геронтологии. 2018. Т. 31. № 1. С. 46–54.
- Пузин С. Н., Шургая М. А., Богова О. Т., Потапов В. Н., Чандирли С. А., Балека Л. Ю., Беличенко В. В., Огай Д. С.* Медико-социальные аспекты здоровья населения. Современные подходы к профилактике социально значимых заболеваний // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2013. № 3. С. 3–10.
- Сергиенко Е. А., Куреева Ю. Д.* Индивидуальные варианты субъективного возраста и их взаимосвязи с факторами временной перспективы и качеством жизни // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4. С. 39–51.
- Burke S. N., Mormino E. C., Rogalski E. J., Kawas C. H., Willis R. J., Park D. C.* What are the later life contributions to reserve, resilience and compensation? // *Neurobiology of Aging*. 2019. V. 83. P. 140–144. doi: 10.1016/j.neurobiolaging.2019.03.023 (дата обращения: 25.06.20).
- Engelfriet P. M., Jansen E. H., Picavet H. S., Dolle M. E.* Biochemical markers of aging for longitudinal studies in humans // *Epidemiol. Rev.* 2013. V. 35. P. 132. doi: 10.1093/epirev/mxs011 (дата обращения: 25.06.20).
- Henkens K., Van Solinge H., Gallo W.* Effects of retirement voluntariness on changes in smoking, drinking and physical activity among Dutch older workers // *European Journal of Public Health*. 2008. № 18 (6). P. 644–649. doi: 10.1093/eurpub/ckn095 (дата обращения: 25.06.20).
- Lara J., Cooper R., Nissan J., Ginty A. T., Chaw K. T., Diary I. J., Lord J. M., Kuhn D., Mathers J. C.* A proposed panel of biomarkers of healthy ageing // *BMC Med.* 2015. V. 13. P. 222. doi: 10.1186/s12916-015-0470-9 (дата обращения: 25.06.20).
- Wagner K. H., Cameron-Smith D., Wessner B.* Biomarkers of Aging: From Function to Molecular Biology // *Nutrients*. 2016. № 8 (6). doi: 10.3390/nu8060338 (дата обращения: 25.06.20).

Predictive models of maintaining health at retirement age

T. N. Berezina, I. V. Voronin, E. A. Chumakova, K. E. Buzanov

The reliability of medical, biological and psychological health forecasts for persons of retirement age are compared. Two-year longitudinal study was carried out: at the first stage, personal characteristics were measured and life path estimates were obtained, a medical examination was carried out, medical, biological and psychological health forecasts were developed; at the second stage, a medical examination was carried out, the change in health and the preservation of life were evaluated. Subjects: 496 pensioners (including 386 women) in Moscow. Thus the psychological prognosis more accurately predicts the preservation of life expectancy, while the medical and biological prognosis predict the preservation of health. Based on the regression analysis of indicators, life-path organization strategies were proposed that increase the likelihood of maintaining life expectancy and health. Based on psychological health markers, one can develop a strategy for organizing a life path that increases the likelihood of maintaining life expectancy in retirement age.

Keywords: personality, life path, psychological health markers, prognosis, medical prognosis, psychological prognosis, biological prognosis, life options.

Специфика когнитивного стиля «импульсивность/рефлексивность» в младшем школьном и младшем подростковом возрастах

Е. Г. Будрина

В статье рассматриваются особенности когнитивного стиля «импульсивность/рефлексивность» в младшем школьном и младшем подростковом возрастах. В рамках лонгитюдного исследования показана динамика показателей когнитивного стиля «время первого ответа» и «количество ошибок». У младших подростков, по сравнению с младшим школьным возрастом, точность перцептивного сканирования увеличивается, тогда как изменения скорости принятия решения не выражены. При проведении кластерного анализа для обоих возрастов было выделено три субгруппы, две из них — «импульсивные» и «рефлексивные», третья субгруппа — «промежуточная». В младшем подростковом возрасте дети в сопоставимых количествах сохраняли прежний стиль (58,5%) либо мигрировали в другие субгруппы (41,5%), при этом преобладало направление перехода в сторону полюса импульсивности. Полученные факты говорят о том, что в младшем школьном и младшем подростковом возрастах когнитивный стиль импульсивность/рефлексивность находится на стадии формирования и специфичен в своих проявлениях.

Ключевые слова: когнитивный стиль, импульсивность/рефлексивность, младший школьный возраст, младший подростковый возраст, лонгитюд.

Постановка проблемы

В данной работе исследование стилевого поведения осуществлялось на примере когнитивного стиля «импульсивность/рефлексивность», который берет свое начало в теории когнитивного темпа Дж. Кагана.

Исследование выполнено по Госзаданию № 0159-2019-0008.

Каган использует термины «рефлексивность» и «импульсивность», чтобы описать противоположные полюса континуума когнитивного темпа. Термин «рефлексивность» используется им для описания людей, которые сканируют все альтернативы и задумываются о правильности каждой из них, прежде чем дать окончательный ответ. Эти люди склонны реагировать медленно, но совершают мало ошибок. Термин «импульсивность» описывает поведение тех людей, которые принимают и сообщают о первом же предположении, которое приходит им на ум, однако без учета правильности ответа. Такие люди работают быстро, но совершают много ошибок.

Индивидуальные различия в стиле Каган связывал с особенностями мотивационно-аффективной сферы. Так, тенденция быть рефлексивным (длительное время принятия решения) либо импульсивным (быстрое время принятия решения) вытекает из соотношения двух субъективных ценностей: ориентации на быстрый успех и тревоги за возможную ошибку. Если тревога относительно возможной ошибки больше желания быстрого успеха, то будет преобладать рефлексивный стиль, если же, наоборот, больше желание быстро добиться успеха, будет преобладать импульсивный стиль.

Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего. Поэтому когнитивные стили оказывают влияние не только на продуктивные возможности индивидуального интеллекта, но также на своеобразие личностной организации человека и характеристики его социального поведения (Холодная, 2018).

Относительно особенностей процессов восприятия, оценки и переработки информации можно говорить о понятии «когнитивный ресурс». В настоящее время можно выделить два взгляда на когнитивный ресурс. Первый взгляд связан с его количественной оценкой. Определяя понятие «когнитивный ресурс», В. Н. Дружинин (Горюнова, Дружинин, 2000) выделил в познавательных способностях общий фактор, который влияет на продуктивность интеллектуальной деятельности через особенности структурной организации когнитивной системы. Когнитивный ресурс понимается им как количественная величина, которая определяет успешность решения задачи, так как связана с точностью ментальной репрезентации. Дружинин описывает три варианта соотношения когнитивного ресурса и сложности задачи: 1) ресурса недостаточно для построения адекватной репрезентации и решения; 2) величина ресурса соответствует сложности задачи, давая возможность ее решения, однако без об-

общения и переноса решения на другие задачи; 3) ресурс превышает сложность задачи, обеспечивая ее решение, переход к множеству задач, расширение зоны поиска и т. д. (Дружинин, 2004).

Второй взгляд на когнитивный ресурс связан с оценкой его специфических качественных характеристик. М. А. Холодная особое место в системе индивидуальных интеллектуальных ресурсов отводит таким компонентам метакогнитивного опыта, как произвольный и непроизвольный интеллектуальный контроль, так как именно он организует и направляет все остальные ресурсы для достижения полезного результата в виде успешности деятельности. В данном подходе было показано, что когнитивные стили организуют и координируют работу базовых познавательных процессов, а также ограничивают влияние аффективных и мотивационных состояний на процесс построения познавательного образа. Когнитивные стили, таким образом, проявляются как особые метакогнитивные способности, сформированность которых обуславливает возможность непроизвольного интеллектуального контроля процессов переработки информации (Холодная, 2018, 2019).

Ранее нами было проведено исследование динамики интеллектуального развития на всём протяжении подросткового возраста с 5 по 9 класс ($n = 566$) в единстве конвергентных, дивергентных (креативных) и стилевых (полезависимость/полenezависимость, импульсивность/рефлексивность, узкий/широкий диапазон эквивалентности) свойств интеллекта с учетом влияния разных моделей обучения (коррекционной, традиционной и обогащающей) (Будрина, 2009). Динамика когнитивного стиля импульсивности/рефлексивности у подростков такова: к старшему подростковому возрасту наблюдается тенденция смещения на полюс рефлексивности в обогащающей модели обучения, по сравнению с подростками коррекционной и традиционной модели, которые, напротив, смещаются на полюс импульсивности. Кроме этого, у подростков всех возрастных групп отмечается выпадение субгруппы «медленные/неточные», т. е. когнитивный стиль импульсивность/рефлексивность представлен только тремя субгруппами. Если обобщить данные, полученные И. С. Кострикиной на студентах первого курса факультета автоматике и вычислительной техники (Кострикина, 2001), и наши данные, полученные на подростках, то получается сходная картина, а именно в подростковом и юношеском возрасте имеет место выпадение непродуктивной субгруппы с наименее эффективным типом перцептивного сканирования «медленные/неточные» (Будрина, 2015).

По мере развертывания стилевых исследований стали накапливаться факты, свидетельствующие о том, что когнитивные стили от-

носятся к числу базовых характеристик индивидуальности. Соответственно, встал вопрос о факторах формирования когнитивных стилей в онтогенезе. Уиткин, ссылаясь на результаты лонгитюдного исследования 30 испытуемых в возрастах 10, 14, 17 и 24 лет, пришел к выводу, что хотя у всех испытуемых наблюдался рост полнезависимости с возрастом, однако ранговое место каждого участника на шкале полнезависимости/полнезависимости оставалось постоянным (Witkin, Goodenough, Karp, 1967).

С другой стороны, имеются данные о том, что когнитивные стили изменяются с возрастом, причем возрастная динамика некоторых когнитивных стилей повторяет онтогенетическую динамику основных познавательных функций, характеризуясь своего рода гетерогенностью. В одном из исследований изучалась мера выраженности когнитивных стилей (полнезависимость/полнезависимость, импульсивность/рефлективность, ригидность/гибкость познавательного контроля, узкий/широкий диапазон эквивалентности) в юношеском (18–20 лет) и пожилом (60–75 лет) возрастах. Авторами был сделан вывод о том, что в пожилом возрасте наблюдается единство двух линий развития стилевого поведения: регрессивная (в виде роста полнезависимости и ригидности) и прогрессивная (в виде тенденции роста рефлективности и сохранности способности к категориальному обобщению) (Холодная и др., 1998).

Остается неясной картина динамики когнитивного стиля импульсивности/рефлективности от младшего школьного возраста к младшему подростковому возрасту. Возникает ряд вопросов: как изменяются показатели когнитивного стиля от младшего школьного к младшему подростковому возрасту; существует ли возрастная специфика распределения стилевых субгрупп в рассматриваемых возрастах; сохраняется ли эта специфика в каждой возрастной группе; устойчиво ли положение учащихся в субгруппе с возрастом; есть ли смещение к одному из полюсов когнитивного стиля в сторону рефлективности или в сторону импульсивности при достижении младшего подросткового возраста. Следует учитывать и тот факт, что чаще всего исследования в данной области выполнены методом поперечных срезов, что не дает полной картины изменения когнитивного стиля в онтогенезе.

Исследование и полученные результаты

Целью нашего исследования являлось выявление специфики когнитивного стиля импульсивности/рефлективности в младшем школьном (3-й класс) и младшем подростковом (5-й класс) возрастах с уче-

том феномена «расщепления» на одной и той же выборке учащихся в рамках лонгитюдного исследования.

Общая *выборка* составила 106 учащихся (одни и те же дети). Первый замер был сделан, когда дети учились в начальной школе (3-й класс), второй замер, когда дети перешли в среднее звено (5-й класс). Исследование проходило на базе МБОУ СОШ №31 г. Мытищи.

Для изучения когнитивного стиля импульсивности/рефлексивности применялась методика «Сравнение похожих рисунков» (MFFT) Дж. Кагана. Показатели импульсивности/рефлексивности: 1) основной показатель: латентное время первого ответа; 2) дополнительный показатель: общее количество ошибок. Диагностика когнитивного стиля проводилась индивидуально с каждым учащимся.

Для обработки данных применялся стандартизированный пакет программ SPSS v. 22. Для оценки значимости различий в динамике показателей когнитивного стиля импульсивности/рефлексивности был применен критерий Уилкоксона. Для выявления стилевых субгрупп в рамках учета феномена «расщепления» полюсов когнитивного стиля применялся кластерный анализ, метод Уорда. Для оценки различий средних значений были использованы *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок. Для выявления преобладающего перехода с возрастом в какую-либо группу использовался критерий χ^2 Аукера.

Перейдем к основным результатам исследования. В таблице 1 представлены результаты показателей теста «Сравнение похожих рисунков» в младшем школьном (3-й класс) и в младшем подростковом (5-й класс) возрастах. С целью оценки значимости динамики показателей когнитивного стиля импульсивности-рефлексивности был применен критерий Уилкоксона.

Как можно видеть из таблицы 1, наблюдается достоверное снижение показателя «количество ошибок» в младшем подростковом возрасте по сравнению с младшим школьным. Достоверных различий по показателю «время первого ответа» не обнаружено. Таким обра-

Таблица 1

Сравнение средних значений показателей импульсивности/рефлексивности у младших школьников (3-й класс) и младших подростков (5-й класс), *T*-критерий Уилкоксона

Показатель	M (SD)		<i>T</i>	<i>p</i>
	3-й класс	5-й класс		
Время первого ответа	50,5 (37,7)	43,5 (28,1)	2432,5	0,204
Количество ошибок	14,7 (9,3)	10,8 (7,4)	1229,5	<0,001

зом, можно говорить о том, что в младшем подростковом возрасте скорость принятия решения в ситуации неопределенности не изменяется, а точность перцептивного сканирования увеличивается.

Данное исследование выполнено в рамках модели квадриполярности когнитивных стилей (Холодная, 2000, 2018). Расщепление полюсов когнитивного стиля импульсивности/рефлексивности осуществлялась по основному показателю «время первого ответа» и дополнительному показателю «количество ошибок». В плане теоретических ожиданий полюс импульсивности должен быть представлен субгруппами «импульсивные» и «быстрые/точные», а полюс рефлексивности – субгруппами «рефлексивные» и «медленные/неточные». Две стилевые субгруппы («быстрые/точные» и «медленные/точные») относятся к продуктивным и две («быстрые/неточные» и «медленные/неточные») – к непродуктивным (Холодная, 2018).

В соответствии с задачей выделения субгрупп испытуемых, имеющих специфические стилевые характеристики, был проведен иерархический кластерный анализ по методу Уорда. В таблице 2 представлены средние значения выделенных кластеров по показателям «Время первого ответа» (ВПО) и «Количество ошибок» (КО) у младших школьников (3-й класс).

Как можно видеть из таблицы 2, в младшем школьном возрасте выделяются три субгруппы когнитивного стиля импульсивности/рефлексивности. Две из них являются «крайними», определяющими данный когнитивный стиль субгруппами: «импульсивные» (быстрые неточные, для которых характерно наибольшее количество ошибок и наименьшее время первого ответа) и «рефлексивные»

Таблица 2

Сравнения средних значений показателей кластеров когнитивного стиля импульсивности/рефлексивности в младшем школьном возрасте (3-й класс)

Показатель	Полюс импульсивности			Промежуточные (n=41)	Полюс рефлексивности		
	Быстрые/точные (n=0)	Импульсивные (n=41)	Сравнение 1 t (80)		Сравнение 2 t (63)	Рефлексивные (n=24)	Медленные/неточные (n=0)
ВПО	–	18,8 (6,7)	-13,57***	47,9 (11,9)	11,95***	108,8 (28,8)	–
КО	–	23,9 (7,3)	9,90***	10,6 (4,3)	-4,26***	6,2 (3,6)	–

Примечание. *** – $p \leq 0,001$; сравнение 1 – импульсивных и промежуточных; сравнение 2 – промежуточных и рефлексивных; в скобках после средних указаны SD.

(медленные точные, для которых характерно наименьшее количество ошибок и наибольшее время первого ответа). Также присутствует третья субгруппа, которую мы условно обозначили как «промежуточная» в связи с тем, что она достоверно отличается от двух других выделенных субгрупп по показателям «время первого ответа» и «количество ошибок».

Выделенная «промежуточная» субгруппа занимает среднее положение в пространстве основного и дополнительного показателей, ее можно рассматривать как ресурсную, так как ученики данной субгруппы имеют потенциал, который с возрастом могут успешно реализовать при условии правильного развития/воздействия (семейного, педагогического, образовательного, социального). В частности, они могут «перейти» в одну из продуктивных стилевых субгрупп — либо в субгруппу «быстрых точных», либо в субгруппу «рефлексивных». Если данный потенциал не будет реализован, то в дальнейшем ученики из этой субгруппы могут оказаться в непродуктивных стилевых субгруппах — «импульсивной» или «медленной/неточной».

Важно отметить, что в младшем школьном возрасте наблюдается выпадение двух субгрупп: «быстрые/точные» (которая является наиболее продуктивной с точки зрения высокой сформированности механизма произвольного контроля процесса переработки информации) и «медленные/неточные» (которая является наименее продуктивной с точки зрения низкой степени сформированности механизма произвольного контроля процесса переработки информации).

В таблице 3 представлены результаты выделения субгрупп по показателям «Время первого ответа» и «Количество ошибок» у младших подростков (5-й класс).

Из таблицы 3 мы видим, что в когнитивном стиле импульсивности/рефлексивности у младших подростков также, как и у младших школьников, выделились три субгруппы, а не четыре, как теоретически ожидалось. Выделяются две «крайние» субгруппы полюсов данного когнитивного стиля: «импульсивные» и «рефлексивные». Следует отметить, что в младшем подростковом возрасте, как и в младшем школьном возрасте произошло выпадение двух субгрупп: «быстрые/точные» и «медленные/неточные».

В младшем подростковом возрасте произошли изменения в третьей субгруппе «промежуточные». Относительно показателя «время первого ответа» получены отличия между всеми тремя субгруппами, как и в младшем школьном возрасте. В дополнительном показателе «количество ошибок» не получено отличий между «промежуточной» субгруппой и «рефлексивной» и, наоборот, получены достоверные

Таблица 3

Средние значения показателей кластеров когнитивного стиля импульсивности/рефлексивности в младшем подростковом возрасте (5-й класс)

Показатель	Полюс импульсивности			Полюс рефлексивности			
	Быстрые/точные (n=0)	Импульсивные (n=58)	Сравнение 1 t (89)	Промежуточные (n=33)	Сравнение 2 t (46)	Рефлексивные (n=15)	Медленные/неточные (n=0)
ВПО	–	23,0 (7,6)	-14,49***	54,8 (11,2)	-11,13***	98,1 (13,0)	–
КО	–	14,7 (7,1)	6,65***	6,7 (4,3)	1,87	4,2 (4,4)	–

Примечание: *** – $p \leq 0,001$; сравнение 1 – импульсивных и промежуточных; сравнение 2 – промежуточных и рефлексивных; в скобках после средних указаны SD.

различия с субгруппой «импульсивные». То есть данная субгруппа номинально остается «промежуточной», но с учетом отсутствия значимых отличий по показателю «Количество ошибок» учащиеся данной субгруппы смещаются к полюсу рефлексивности, а именно к продуктивной субгруппе «рефлексивные».

Как предполагалось, в «промежуточную» субгруппу в младшем школьном возрасте вошли дети, когнитивный стиль которых еще не до конца сформировался, и по мере взросления и при правильном развитии/воздействии возможны изменения и переходы в другие продуктивные субгруппы.

Поэтому следующая задача заключалась в анализе изменений в количественном составе субгрупп и переходах учащихся в другие субгруппы когнитивного стиля импульсивности/рефлексивности при сравнении первого (3-й класс) и второго (5-й класс) измерения. В таблице 4 приведено соотношение количества детей в субгруппах «импульсивные», «промежуточные» и «рефлексивные» в 3 и 5 классах.

В таблице 4 по диагонали представлено количество детей, которые остались в своем кластере. Так, к 5-му классу 34 учащихся остались в субгруппе «импульсивные», 20 учащихся остались в субгруппе «промежуточные» и 8 учащихся остались в субгруппе «рефлексивные».

Также наблюдаются переходы: из субгруппы «импульсивные» 5 человек перешло в «промежуточную» субгруппу и 2 человека в «рефлексивную». Из «промежуточной» субгруппы 16 детей перешло в «импульсивную» и 5 детей в «рефлексивную». Из «рефлексивной» субгруппы 8 учащихся перешло в «промежуточную» и 8 учащихся в «импульсивную».

Таблица 4

Переходы детей из одних субгрупп в другие от 3-го к 5-му классу

3-й класс	5-й класс			Сумма по строке
	Импульсивные	Промежуточные	Рефлексивные	
Импульсивные	34	5	2	41
Промежуточные	16	20	5	41
Рефлексивные	8	8	8	24
Сумма по столбцу	58	33	15	106

При проведении второго среза в младшем подростковом возрасте из 106 учащихся 62 ребенка (58,5%) имеют устойчивое положение в субгруппе когнитивного стиля и 44 ребенка (41,5%) мигрируют в другие кластеры. Тенденция к миграции по своей выраженности оказалась вполне сопоставимой с тенденцией к устойчивости стиля: по биномиальному критерию различия между долями детей, имеющих устойчивое положение и мигрирующих в другие субгруппы, статистически незначимы ($p = 0,098$). Таким образом, в младшем подростковом возрасте может продолжаться формирование когнитивного стиля импульсивности/рефлексивности.

Относительно «промежуточной» субгруппы мы предполагали, что дети, входящие в нее в младшем школьном возрасте, смогут реализовать свой потенциал и в младшем подростковом возрасте перейдут в продуктивные субгруппы, но этого не произошло. Многие дети данной субгруппы, а именно 16 человек перешли в непродуктивную субгруппу «импульсивные», и только 5 человек перешли в продуктивную субгруппу «рефлексивные».

Если в младшем школьном возрасте количественное соотношение субгрупп «импульсивные» и «промежуточные» было одинаковым, то в младшем подростковом возрасте произошло количественное увеличение субгруппы «импульсивные» и уменьшение субгрупп «промежуточные» и «рефлексивные». Для выявления преобладающего направления переходов использовался критерий χ^2 Макнемара – Баукера. Обнаружено преобладание переходов в сторону полюса импульсивности над переходами в сторону полюса рефлексивности ($\chi^2(3) = 16,72$; $p \leq 0,001$).

Наблюдаемые переходы из одних субгрупп в другие еще раз доказывает, что когнитивный стиль импульсивность/рефлексивность в младшем школьном (3-й класс) и младшем подростковом (5-й класс) возрасте находится на стадии формирования.

Заключение

Подводя итоги, необходимо отметить следующее. Во-первых, в младшем подростковом возрасте, по сравнению с младшим школьным возрастом, скорость перцептивного сканирования остается той же, тогда как точность перцептивного сканирования увеличивается. Во-вторых, в младшем школьном (3-й класс) и младшем подростковом (5-й класс) возрастах специфика проявления когнитивного стиля импульсивности/рефлексивности схожа: выделяются две «крайние» субгруппы — «импульсивные» и «рефлексивные», и третья субгруппа, условно названная «промежуточной». В-третьих, значительная часть детей с возрастом мигрирует в другие субгруппы, что свидетельствует в пользу положения о возможности изменений когнитивного стиля импульсивности/рефлексивности. При этом преобладает направление перехода в сторону импульсивности над переходом в сторону рефлексивности, то есть к младшему подростковому возрасту происходит смещение учащихся на полюс импульсивности.

Таким образом, когнитивный стиль импульсивность/рефлексивность в младшем школьном (3-й класс) и младшем подростковом (5-й класс) возрасте находится на стадии формирования и специфичен в своих проявлениях.

Литература

- Будрина Е. Г.* Динамика интеллектуального развития подростков в условиях разных моделей обучения // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 4. С. 33–46.
- Будрина Е. Г.* Особенности проявления импульсивности/рефлексивности на разных уровнях интеллектуального развития в подростковом возрасте // Современные исследования интеллекта и творчества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 227–240.
- Горюнова Н. Б., Дружинин В. Н.* Операциональные дескрипторы ресурсной модели общего интеллекта // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 57–64.
- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.—СПб.: Пер Сэ, 2004.
- Кострикина И. С.* Соотношение стилевых и продуктивных характеристик интеллектуальной деятельности у лиц с высокими значениями IQ. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
- Холодная М. А., Манковский Н. Б., Бачинская Н. Ю., Лозовская Е. А., Демченко В. Н.* Своеобразие уровневых, структурных и стилевых характеристик интеллекта в пожилом возрасте // Психология зрелости и старения. 1998. № 2. С. 5–13.

- Холодная М. А.* Когнитивный стиль как квадриполярное измерение // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 46–56.
- Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 3-е изд. М.: Юрайт, 2018.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. М.: Юрайт, 2019.
- Kagan J.* Reflection – impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo // J. of Abnorm. Psychology. 1966. V. 71. P. 17–24.
- Witkin H. A., Goodenough D. R., Karp S. A.* Stability of cognitive style from childhood to young adulthood // J. of Personality and Soc. Psychology. 1967. V. 7. P. 291–300.

The specificity of the cognitive style of impulsivity/reflectivity in primary school and young adolescents

E. G. Budrina

The article discusses the features of the cognitive style of impulsivity/reflectivity in primary school and younger adolescents. Using the Wilcoxon test, the dynamics of the indicators of the cognitive style “First Response Time” and “Number of Errors” are shown in course of longitudinal study. In younger adolescents, compared to younger schoolchildhood the accuracy of perceptual scanning increased, while changes in the speed of perceptual scanning were not manifested. Cluster analysis (Ward method) identified three subgroups in primary schoolchildren and younger adolescents: “impulsive” and “reflective” subgroups, and the third subgroup, conventionally called “intermediate”. With age, a quantitative change occurs with subgroups, some children (58.5%) remain in their subgroup, while others move (41.5%) to other subgroups; the direction of the transition towards impulsivity prevails over the transition towards reflectivity in younger adolescents. The facts obtained indicate that in primary school and younger adolescents, the cognitive style of impulsivity/reflectivity is at the formation stage and is specific in its manifestation.

Keywords: cognitive style, impulsivity/reflectivity, elementary school age, younger adolescence, longitude.

Роль интеллекта как ресурса контроля поведения у младших школьников с типичным развитием и ограниченными возможностями здоровья

Г. А. Виленская

В работе рассматриваются взаимоотношения между контролем поведения как психологическим уровнем саморегуляции и интеллектом как ресурсом саморегуляции в двух группах младших школьников – типично развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (преимущественно задержка психического развития). Обнаружено, что у типично развивающихся детей компоненты контроля поведения более интегрированы между собой и более тесно связаны с интеллектом, чем у детей с ОВЗ. Это может свидетельствовать о большей ресурсности интеллекта для контроля поведения в группе типично развивающихся детей по сравнению с детьми с ОВЗ. Также обнаружено, что у типично развивающихся детей интеллект в большей мере связан с когнитивным контролем и контролем действий (что согласуется с литературными данными), а у детей с ОВЗ – с эмоциональным контролем (что согласуется с нашими предыдущими результатами).

Ключевые слова: контроль поведения, интеллект, ресурс, младшие школьники, дети с ОВЗ, когнитивный контроль, эмоциональный контроль.

Постановка проблемы

Характер когнитивного, эмоционального, личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) может серьезно затруднить его возможность адаптироваться к новым ситуациям, понимать ситуационный контекст, выбирать способы действия.

Работа выполнена в рамках Госзадания № 0159-2020-0004.

Контроль поведения, являясь психологическим уровнем регуляции поведения, может рассматриваться как ресурс для совладания с трудной ситуацией. Контроль поведения, в свою очередь, опирается на интеллектуальные, эмоциональные и волевые способности субъекта, которые образуют индивидуальный паттерн саморегуляции. Такой индивидуальный паттерн предполагает опору на индивидуальные ресурсы человека, среди которых одно из важнейших мест занимает интеллект (Сергиенко, Виленская, 2018).

Взаимоотношения интеллекта и саморегуляции неоднозначны. Наибольшее внимание исследователей привлекают взаимосвязи интеллекта и исполнительных функций (ИФ), т. е. метакогнитивных способностей, ответственных за организацию когнитивных функций в рамках решения тех или иных задач (достижения целей), содержательно близких к когнитивному компоненту контроля поведения. Ф. Зелазо, один из авторитетнейших исследователей ИФ, полагает, что они тесно связаны с интеллектом, но не тождественны ему, при этом ИФ в большей мере связаны с флюидным интеллектом, играя важнейшую роль в планировании, предсказании, установлении закономерностей и т. п. У взрослых и подростков обнаруживаются устойчивые корреляции между интеллектом и различными составляющими ИФ, у детей данные неоднородны (Zelazo et al., 2016). Так, например, в раннем исследовании Уэлша с соавторами (Welsh et al., 1991) было обнаружено, что большинство заданий на ИФ, такие, как зрительный поиск, вербальная беглость, моторное планирование, «Ханойская башня», Висконсинский тест сортировки карт и тест «Сравнение похожих рисунков» (тест Дж. Кагана) у детей не связаны с показателями интеллекта. Основываясь на этих данных и своих собственных данных, А. Ардила предполагает, что ИФ надо разделить на метакогнитивные (рабочая память), близкие содержательно к интеллекту и хорошо коррелирующие с ним, и эмоционально-мотивационные (торможение и гибкость), которые практически не связаны с показателями интеллекта (Ardila, 2018). Однако в других работах при исследовании взаимосвязей между ИФ и интеллектом у детей младшего школьного возраста были обнаружены достаточно существенные корреляции всех исполнительных функций и интеллекта (Brydges et al., 2012; Buha, Gligorovic, 2016). В нашей работе было обнаружено, что у типично развивающихся дошкольников вербальный интеллект может находиться в компенсаторных отношениях с контролем поведения, компенсируя повышенную импульсивность (Виленская, Лебедева, 2017).

Регуляторные умения оказываются также одним из важнейших составляющих готовности к школе (Гуткина, 2000). Например, спо-

способность к отторжению доминантного действия (контроль импульсивности) является ключевым фактором для школьной успеваемости. Сходные результаты получены для внимания, которое предсказывает долговременную академическую успешность, и для рабочей памяти и саморегуляции в поведении, которые предсказывают успехи в математике и чтении (Blair, Razza, 2007).

При исследовании развития саморегуляции у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности, задержкой развития, у них при часто сохранном или пограничном уровне интеллекта отмечаются характерные нарушения саморегуляции, приводящие к школьной неуспешности. Это неумение подчинять свои действия задаче, трудности планирования (особенно в мысленном плане), импульсивность, невнимательность, дефицит когнитивной гибкости, трудности в обнаружении и коррекции ошибок в своих действиях (Бабкина, 2016).

Таким образом, мы можем предполагать, что ресурсные отношения интеллекта и контроля поведения у детей с ОВЗ и типично развивающихся (ТР) детей будут различны, и контроль поведения может быть снижен у детей с ОВЗ даже при нормальном уровне интеллекта. Одним из факторов, препятствующих использованию интеллекта как ресурса для контроля поведения, может быть более низкая интегрированность контроля поведения у детей с ОВЗ по сравнению с ТР детьми.

Мы предполагаем, что контроль поведения у детей с ОВЗ и ТР детей будет различаться как по уровню, так и по степени интегрированности, а ресурсная роль интеллекта также будет различна в этих группах детей, что будет выражаться в различном характере связей между показателями контроля поведения и интеллекта.

Организация исследования

Выборка. Были собраны и проанализированы данные по 24 детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающимся в 1-м классе (Med = 95 мес., 90–108 мес., 8 девочек), обучающихся по программам для детей с задержкой психического развития (17 чел.), с нарушениями речи (3 чел.), с расстройствами аутистического спектра (4 чел.). Группу сравнения составили ТР дети, также обучающиеся в 1-м классе (37 чел., 14 девочек) (Med = 93 мес., 78–106 мес.).

Методы. Для оценки когнитивного компонента контроля поведения использовались методика совмещения признаков Когана (Блейхер, Крук, 1986) (показатели времени выполнения и количество ошибок в каждой из 4 серий: простой пересчет карточек, классификация

по цвету, классификация по форме, классификация по двум основаниям одновременно) и «Ханойская башня» (время выполнения и количество ходов). Для оценки эмоционального контроля использовался «Тест детской тревожности» Теммл – Дорки – Амен и «Азбука настроения» Н. Л. Белопольской (распознавание эмоций и классификация эмоций); контроль действий оценивался при помощи ряда нейропсихологических проб (реципрокные движения, повторение ритма, «кулак – ребро – ладонь»).

Для оценки интеллекта детей с ОВЗ и ТР детей применялся тест «Прогрессивные матрицы Равена».

Обработка результатов исследования проводилась при помощи статистического пакета Statistica. Для анализа различий между детьми с ОВЗ и ТР детьми использовался критерий U Манна – Уитни, для анализа связей между показателями контроля поведения и интеллектуального развития использовался коэффициент корреляции r_s Спирмена.

Результаты

Результаты, представленные ранее (Виленская, 2019) были уточнены, так как из выборки детей с ОВЗ были исключены старшие дети, учившиеся во 2–4-х классах, и была расширена выборка детей с ОВЗ, посещавших 1-й класс. Это позволило сделать результаты более однородными и достоверными. Результаты детей с ОВЗ и ТР детей представлены в таблице 1. В таблице представлены показатели контроля поведения (время, затраченное на каждую из серий задачи Когана, дефицит внимания, коэффициент вработываемости, количество ходов и время, затраченное на задачу «Ханойская башня», уровень тревожности, количество ошибок при назывании и классификации эмоций, количество ошибок в задаче «Да и нет», количество баллов за выполнение нейропсихологических проб).

Далее исследовались различия между ОВЗ и ТР детьми, значимость различий показана в таблице 2.

По сравнению с предыдущим этапом исследования, различий в уровне развития контроля поведения было обнаружено больше, хотя некоторые различия (в уровне тревожности) нивелировались. Дети с ОВЗ и ТР дети различаются по большинству показателей контроля поведения. Нет различий во времени решения и количестве ходов, затраченных на задачу «Ханойская башня», различий в уровне тревожности, в правильности классификации эмоций. Различия между детьми с ОВЗ и ТР детьми касаются в основном когнитивного контроля (показателей внимания и когнитивной гибкости), однако

Таблица 1
Описательная статистика ОВЗ и ТР детей в 1-м классе

Методика	n		Med		Min		Max	
	ОВЗ	ТР	ОВЗ	ТР	ОВЗ	ТР	ОВЗ	ТР
Задача Когана 1-я серия, с	24	19	48	37	25	18	131	59
Задача Когана 2-я серия (цвет), с	23	37	59	48	35	26	292	144
Задача Когана 3-я серия (форма), с	23	37	90	65	47	37	435	166
Задача Когана 4-я серия (цвет и форма), с	24	37	177,5	116	41	68	657	279
Ханойская башня (ходы)	23	37	15	14	7	7	49	45
Ханойская башня (время, с)	23	37	126	102	7	7	300	466
Тревожность (%)	24	33	42	35	21	21	63	63
Распознавание эмоций (ошибки)	24	37	8	6	4	0	15	20
Классификация эмоций (ошибки)	24	37	7	6	0	0	24	20
Да и нет (ошибки)	24	18	4,5	0	0	0	19	19
Нейропсихологические пробы (баллы)	24	37	3,75	5	0	1,5	6	6
<i>Показатель интеллекта</i>								
Равен серия А	23	36	9	9	2	6	11	11
Равен серия АВ	23	36	8	10	3	6	12	12
Равен серия В	23	36	6	8,5	2	3	12	12
Равен общий индекс	23	36	23	27,5	12	17	34	35

включают и показатели эмоционального контроля (распознавание эмоций) и контроля действий (задача «Да и нет», предполагающая контроль импульсивных ответов).

Почти все показатели невербального интеллекта выше у ТР детей, чем у детей с ОВЗ (таблица 3).

Как можно видеть из таблицы 3, дети с ОВЗ и ТР дети различаются по всем показателям невербального интеллекта, кроме серии А (распознавание структурных взаимосвязей).

Далее мы проанализировали взаимосвязи показателей внутри контроля поведения и связи между контролем поведения и интеллектом. Результаты представлены на рисунках 1–2 (показаны только корреляции, значимые на уровне $p < 0,05$, прямые корреляции отмечены сплошными линиями, обратные – пунктиром).

Таблица 2

Различия в показателях контроля поведения у детей с ОВЗ и ТР
(1-й класс)

Методика	<i>U</i>	n (ОВЗ)	n (ТР)	<i>p</i>
Задача Когана 1-я серия, с	145,5	24	19	0,042
Задача Когана 2-я серия (цвет), с	259	23	37	0,010
Задача Когана 3-я серия (форма), с	255	23	37	0,009
Задача Когана 4-я серия (цвет и форма), с	249	24	37	0,004
Ханойская башня (ходы)	377,5	23	37	0,469
Ханойская башня (время, с)	369,5	23	37	0,397
Тревожность (%)	311,5	24	33	0,173
Распознавание эмоций (ошибки)	309,5	24	37	0,047
Классификация эмоций (ошибки)	361	24	37	0,225
Да и нет (ошибки)	126,5	24	18	0,022
Нейропсихологические пробы	326	24	37	0,083

Таблица 3

Различия в показателях невербального интеллекта
у детей с ОВЗ и ТР (1-й класс)

Методика	<i>U</i>	n (ОВЗ)	n (ТР)	<i>p</i>
Равен серия А	316	36	23	0,130
Равен серия АВ	235	36	23	0,004
Равен серия В	233,5	36	23	0,004
Равен общий индекс	214	36	23	0,001

Согласно рисунку 1, у типично развивающихся детей (ТР) наблюдаются связи показателей как внутри отдельных компонентов контроля поведения (когнитивный контроль – корреляции задачи Когана с задачей «Ханойская башня»), так и между компонентами. Показатели интеллекта связаны с когнитивным контролем и с контролем действий (нейропсихологические пробы). Нейропсихологические пробы – контроль действий – связаны с большинством других показателей контроля поведения (когнитивный контроль, эмоциональный контроль.)

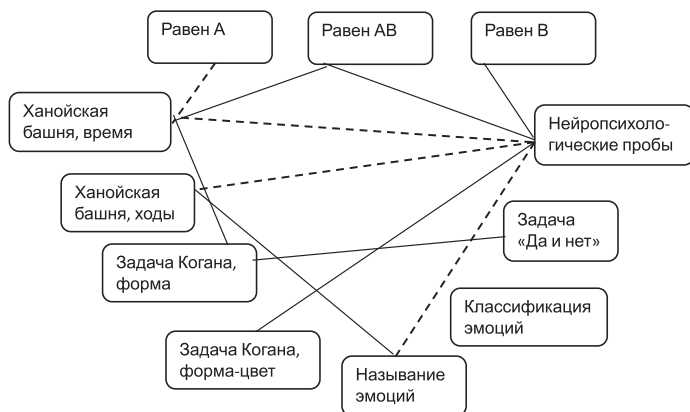


Рис. 1. Взаимосвязи показателей контроля поведения и интеллекта у ТР детей (1-й класс)

Согласно рисунку 2, у детей с ОВЗ связей меньше и с интеллектом, и внутри контроля поведения. Контроль действий у них играет намного меньшую роль в интеграции контроля поведения.

Различия между ОВЗ и ТР детьми в паттерне связей контроля поведения и невербального интеллекта стали более выраженными, хотя бóльшая связь интеллекта с когнитивным контролем и особенно контролем действий у ТР детей, а также взаимосвязь интеллект-

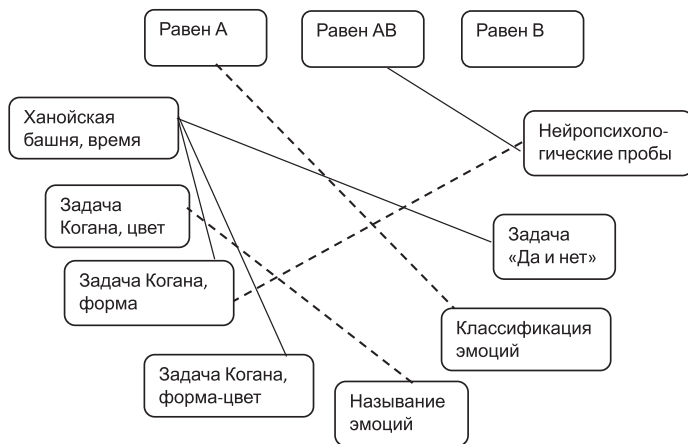


Рис. 2. Взаимосвязи показателей контроля поведения и интеллекта у детей с ОВЗ (1-й класс)

та с показателем эмоционального контроля у детей с ОВЗ сохранились. Однако связей интеллекта с когнитивным контролем у ОВЗ детей практически не наблюдается (возможна опосредованная связь, через показатель выполнения нейропсихологических проб). Также подтвердилась меньшая интегрированность контроля поведения у детей с ОВЗ.

Заключение

В ходе исследования было обнаружено, что связи между интеллектом и контролем поведения присутствуют и в группе типично развивающихся детей, и в группе детей с ограниченными возможностями здоровья, но эти связи в каждой группе отличаются своеобразием.

ТР дети в большей мере могут использовать невербальный интеллект как ресурс для контроля поведения, в отличие от детей с ОВЗ. Это может происходить за счет как большей связи контроля поведения с интеллектом, так и за счет повышения интегрированности внутри самого контроля поведения, когда интеллект может оказаться ресурсом для показателей контроля поведения с ним напрямую не связанных (например, для эмоционального контроля).

Литература

- Бабкина Н. В.* Роль осознанной саморегуляции в реализации когнитивных и личностных ресурсов ребенка с задержкой психического развития // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 40–55. doi: 10.17759/psyclin.2016050303.
- Виленская Г. А.* Контроль поведения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и с типичным развитием // Методология, теория, история психологии личности / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Никитина, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 358–366.
- Виленская Г. А., Лебедева Е. И.* Роль речи в развитии модели психического и контроля поведения у дошкольников // Всероссийская конференция по когнитивной науке КИСЭ-2017. Материалы Всероссийской конференции. 2017. С. 205–214.
- Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. М.: Академический проект, 2000.
- Сергиенко Е. А., Виленская Г. А.* Контроль поведения – интегративное понятие психологической регуляции // Разработка понятий в современной психологии. Т. 1. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 343–378.

- Ardila A.* Is intelligence equivalent to executive functions? // *Psicothema*. 2018. V. 30. № 2. 159–164. doi: 10.7334/psicothema2017.329.
- Blair C., Razza R. P.* Relating effortful control, executive function and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten // *Child development*. 2007. V. 78 (2). P. 647–663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x.
- Buha N., Gligorović M.* Executive functions and intelligence in typically developing children // *Journal of Special Education and Rehabilitation*. 2016. V. 15 (3). doi: 10.5937/specedreh15-12297.
- Welsh M. C., Pennington B. F., Groisser D. B.* A normative developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children // *Developmental Neuropsychology*. 1991. № 7. P. 131–149. doi: 10.1080/87565649109540483.
- Brydges C. R., Reid C., Fox A. M., Anderson M.* A unitary executive function predicts intelligence in children // *Intelligence*. 2012. V. 40. P. 458–469. doi: 10.1016/j.intell.2012.05.006.
- Zelazo P. D., Blair C. B., Willoughby M. T.* *Executive Function: Implications for Education (NCER 2017–2000)*. Washington, D. C.: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education, 2016.

The role of intelligence as a resource for behavioral control in primary schoolchildren with typical development and with disabilities

G. A. Vilenskaya

The paper considers the relationship between behavioral control as a psychological level of self-regulation and intelligence as a resource of self-regulation in two groups of primary schoolchildren – typically developing children and children with disabilities (in most part, mild mental retardation). It was found that in typically developing children, the components of behavioral control are more integrated with each other and are more closely related to intelligence than in children with disabilities. This may indicate intelligence as a greater resource for behavioral control in typically developing children, compared with children with disabilities. It was also found that in typically developing children, intelligence is more associated with cognitive control and control of action (which is consistent with literature data), and in children with disabilities – with emotional control (which is consistent with our previous results).

Keywords: behavior control, intelligence, resource, primary school children, children with disabilities, cognitive control, emotional control.

Мотивация достижения как ментальный ресурс студентов и молодых специалистов

О. С. Виндекер

Данное исследование посвящено изучению мотивации достижения как ментального ресурса личности. Цель работы: изучить специфику мотивации достижения у студентов и работающих специалистов. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что значимость «достиженческих» черт зависит от жизненного опыта субъекта. В исследовании приняли участие студенты ($n = 365$ в возрасте $M = 19,4$ года, $SD = 2,83$ года) и уже работающие специалисты ($n = 206$ в возрасте $M = 28,01$ года, $SD = 5,72$ года). Для изучения «достиженческих» диспозиций использовался «Опросник мотивации достижения» (АМД) (Schuler, 2004), включающий 17 субшкал. Определено, что пол и социальный статус (студент/работающий специалист) влияют на степень выраженности отдельных «достиженческих» черт и структуру диспозиционной мотивации достижения в целом. Показано, что у работающих специалистов более выражены ориентация на дело, интернальность и самоконтроль, а у студентов — соревновательная мотивация. Выявлены устойчивые (проявляются на разных подвыборках) и вариативные (специфические для студентов и работающих специалистов) группы «достиженческих» черт.

Ключевые слова: мотивация достижения, ресурсный подход, жизненный опыт, студенты, работающие специалисты.

Введение

Возможности социального и экономического развития современного российского общества связаны с повышением качества человеческого капитала молодого поколения россиян, в связи с чем актуальными остаются исследования ментальных ресурсов человека.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-29-07016.

Авторы неоднократно указывают на то, что в структуре ментальных ресурсов особое место занимают мотивационно-ценностные факторы (Волкова, 2016; Гордеева, 2006; Холодная, 2015). В качестве ментального ресурса субъекта может рассматриваться и мотивация достижения (Хазова, 2014; Эксакусто, Кибальченко, 2017), хотя имеющиеся в работах данные относительно мотивации достижения в контексте ресурсного подхода немногочисленны (Волкова, Русалов, 2017; Хазова, 2014). Тогда как именно мотивация достижения зачастую оказывается не только надежным предиктором успешной учебной и профессиональной деятельности (Гордеева, 2006), но и связана с возможностью воспринимать трудности и неопределенность как источник развития (Виндекер и др., 2019) и является ресурсной для субъекта. Согласно С. А. Хазовой, ресурсным может считаться только то, что в представлении самого человека играет ресурсную роль в определенных ситуациях (Хазова, 2014). То есть для приобретения «статуса ресурсности» объектами внутреннего и внешнего мира необходим индивидуальный жизненный опыт человека. В связи с этим большое значение имеет то, какие «достиженческие» черты выходят на первый план и являются наиболее значимыми в разные периоды жизни. Мы предположили, что у студентов (18–28 лет) и молодых специалистов (21–38 лет) помимо общих, универсальных «достиженческих» диспозиций, есть такие, которые характерны только для данной социальной группы.

Организация исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 571 человек (189 мужчин и 382 женщины) в возрасте от 18 до 38 лет ($M = 22,6$ года, $SD = 5,81$ года). Среди них – студенты 1–4 курсов гуманитарных и естественно-научных направлений обучения Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина ($n = 365$; 127 юношей и 238 девушек; возраст $M = 19,4$ года; $SD = 2,83$ года) и работающие специалисты ($n = 206$; 62 мужчины и 144 женщины; возраст $M = 28,01$ года, $SD = 5,72$ года; бóльшую численность данной подвыборки составили менеджеры, программисты, психологи и преподаватели). Из выборки студентов были исключены испытуемые, совмещающие учебу с работой. Выборку работающих специалистов составили только имеющие высшее образование испытуемые.

Методика исследования. В качестве методики исследования использовался «Опросник мотивации достижения» (*Achievement Motivation Inventory*), разработанный Н. Schuler и др. (Schuler et al., 2004) и адаптированный на кафедре педагогики и психологии об-

разования УрФУ. В представлении авторов методики существует множество психологических коррелятов «достиженческой» мотивации, которые условно можно распределить по четырем уровням. К наиболее периферической области относятся базовые черты личности, такие как, например, экстраверсия, которые являются лишь удачным «фоном» (*background variables*) для формирования мотивации достижения, но не определяют ее развитие как устойчивой личностной диспозиции. Более приближенная к «центру» область — это комплекс представлений о себе и мире, которые не обязательно осознаются своим носителем, но выполняют важную роль в поддержании успешного функционирования личности (например, атрибутивный стиль, представление об интеллекте как развивающемся в течение всей жизни, имплицитные теории «полезности стресса» и так далее). Еще более близкая к «центру» область представлена такими чертами, которые связаны с достижением социального успеха (например, ориентация на статус, соревновательность, доминирование). «Центральные» черты (*core facets*) упоминаются в работах различных авторов и зачастую эксплицированы в опросниках мотивации достижения в качестве отдельных утверждений (например, это пункты, касающиеся предпочтения трудных задач, ориентации на дело, целеполагания и т. д.).

На наш взгляд, такая модель дает наиболее полную картину диспозиционной мотивации достижения, а разработанный авторами инструментарий позволяет более дифференцированно подходить к ее диагностике, поэтому в данном исследовании мы использовали именно эту методику. В опроснике представлено 17 субшкал (170 пунктов), которые соответствуют двум центральным группам «достиженческих» черт в модели (Schuler et al., 2004): смелость (*fearlessness*), гибкость (*flexibility*), самостоятельность (*independence*), предпочтение трудных задач (*preference of difficult tasks*), уверенность в успехе (*confidence in success*), доминирование (*dominance*), целеполагание (*goal setting*), рвение к учебе (*eagerness to learn*), соревновательность (*competitiveness*), компенсаторные усилия (*compensatory effort*), ориентация на дело (*engagement/commitment*), гордость за результат (*pride of productivity*), ориентация на статус (*status orientation*), поток (*flow*), интернальность (*internality*), упорство (*persistence*) и самоконтроль (*self-control*). Все эти шкалы охватывают две центральные области модели. Интегральный показатель представляет собой результирующую мотивацию достижения (там же).

Ввиду того, что в опроснике достаточно много переменных, анализ связей между субшкалами осуществлялся посредством факторного анализа (Principle Components, Varimax Normalized). Для из-

учения влияния пола и социального статуса (студент/работающий специалист) на уровень мотивации достижения использовался дисперсионный анализ.

Результаты исследования

Согласно результатам двухфакторного дисперсионного анализа, пол и социальный статус испытуемых влияют на отдельные «достиженческие» черты и мотивацию достижения в целом. Наиболее высокие показатели мотивации достижения наблюдаются у работающих женщин, а наиболее низкие – у девушек-студенток ($F=7, p<0,001$). При этом попарное сравнение подгрупп испытуемых говорит об отсутствии уровневых различий по результирующей мотивации достижения у мужчин и женщин в целом ($F=0,02, p=0,89$), а также отдельно в «студенческой» ($F=0,99, p=0,32$) и «работающей» группах ($F=1,17, p=0,44$).

Однофакторный анализ по отдельным параметрам мотивации достижения показал, что, независимо от пола, у работающих специалистов более выражены ориентация на дело, интернальность и самоконтроль, а у студентов – соревновательность. Гендерные различия наблюдаются на общей выборке испытуемых и являются устойчивыми при рассмотрении на подвыборках студентов и работающих специалистов лишь по некоторым параметрам: «смелость» ($F=8,27, p=0,004$), «уверенность в успехе» ($F=4,88, p=0,028$), «гордость за результат» ($F=13,19, p<0,001$) и «самоконтроль» ($F=5,17, p=0,023$). А именно юноши и мужчины – более смелые и уверенные в успехе, а девушки и женщины – склонны к самоконтролю и чаще испытывают чувство гордости за собственную продуктивность.

Интересен тот факт, что «достиженческие» диспозиции по-разному связаны друг с другом в зависимости от изучаемой подгруппы, но есть и устойчивые взаимосвязи, которые проявляются и в подгруппах, и на всей выборке в целом. Так, при двухфакторном решении в первый фактор с высокими нагрузками достаточно устойчиво выделяются смелость (диапазон нагрузки на общей выборке и в подгруппах от 0,75 до 0,84), гибкость (0,72–0,82) и настойчивость (0,73–0,81), а во второй – ориентация на статус (0,80–0,82) и соревновательность (0,73–0,78). При трехфакторном решении два фактора остаются теми же, но с небольшой коррекцией нагрузок и очередности факторов, а вновь выделенный фактор – не проявляет ожидаемой устойчивости в разных подгруппах и может быть проинтерпретирован по-разному (таблица 1).

Таблица 1
 Распределение «достиженческих» диспозиций АМІ по факторам

Фактор	Студенты			Работающие специалисты	
	Юноши	Девушки	Мужчины	Женщины	
Фактор 1	Ор. на статус (0,81) Соревноват. (0,77) Горд. за рез. (0,76)	Соревноват. (0,80) Ор. на статус (0,70)	Соревноват. (0,81) Ор. на статус (0,79) Увер. в успехе (0,79) Целеполаг. (0,71) Горд. за рез. (0,70)	Гибкость (0,82) Смелость (0,81) Доминир. (0,80) Увер. в усп. (0,74)	
СЗ (ЛОД)	4,11 (0,24)	4,12 (0,24)	4,80 (0,28)	5,18 (0,30)	
Фактор 2	Гибкость (0,78) Смелость (0,77) Независим. (0,71)	Гибкость (0,78) Смелость (0,78) Труд. зад. (0,71) Увер. в усп. (0,73)	<i>Интернальн.</i> (0,74) <i>Упорство</i> (0,70) <i>Рвен. к учебе</i> (0,70)	<i>Компен. усил.</i> (0,78) <i>Горд. за рез.</i> (0,73) <i>Поток</i> (0,70)	
СЗ (ЛОД)	3,82 (0,22)	3,98 (0,23)	3,78 (0,22)	2,89 (0,17)	
Фактор 3	<i>Самоконтр.</i> (0,80) <i>Упорство</i> (0,70)	<i>Рвен. к учебе</i> (0,77) <i>Горд. за рез.</i> (0,74)	Ор. на дело (0,91) Компен. усил. (0,74)	Соревноват. (-0,75) Ор. на статус (-0,75) Интернал. (0,75)	
СЗ (ЛОД)	3,04 (0,18)	2,27 (0,13)	2,26 (0,13)	2,36 (0,14)	

Примечания: СЗ – собственное значение фактора; ДОД – доля объясненной дисперсии. В таблице представлены только шкалы, выделенные при трехфакторном решении и с нагрузкой более 0,70. Курсивом выделены дескрипторы, которые выделились в отдельный фактор при трехфакторном решении.

Из представленных в таблице 3 результатов видно, что у юношей значимый вклад в развитие мотивации достижения делают упорство и самоконтроль, тогда как у девушек – стремление к учебе и гордость за продуктивность и результат. Для работающих мужчин в ряду волевых качеств имеет значение и внутренний локус контроля. Для работающих женщин, помимо гордости за результат, значимое место занимает диспозиция «компенсаторные усилия». Отметим, что данная шкала включает вопросы, связанные с тем, что человек проявляет повышенную активность и удваивает свои усилия в случае возможной неудачи (альтернативное название шкалы – «предотвращение неудачи»).

Таким образом, «достиженческие» черты объединяются в три основных группы: 1) черты, связанные с ориентацией на себя и собственное развитие (смелость, гибкость); 2) черты, связанные с ориентацией на других (ориентация на статус, соревновательность); 3) черты, связанные с волевым усилием и высоким уровнем осознаваемого контроля. Причем первые две группы достаточно устойчиво проявляются независимо того, учится ли еще молодой человек или девушка, или это уже работающие специалисты. Исключение составляют работающие мужчины, у которых имеет значение ориентация на дело (0,91) и компенсаторные усилия (0,74). В целом, полученные данные соответствуют предположению о том, что в структуре мотивации достижения выделяется две основные составляющие: внешне ориентированная (связана с адаптацией к социуму) и внутренне ориентированная (связана с трансценденцией) (Виндекер и др., 2019). Именно внутренне ориентированная мотивация связана не только с достижением высоких результатов, но и с развитием личности в целом. На наш взгляд, такие черты как смелость и гибкость обладают свойствами «ресурсных черт». Смелость (или бесстрашие, у авторов – *fearlessness*) выражается в отсутствии страха перед трудностями, или точнее – связана с тем, что человек может осознавать свой страх или беспокойство по поводу предстоящей задачи, но при этом всё равно приступает ее к выполнению. Гибкость связана со способностью по-новому посмотреть на поставленную задачу, которая, возможно, не поддается решению посредством уже известных, отработанных, стереотипных способов.

Вторая группа черт также может выступать в качестве ресурсной, но здесь большое значение имеет половая принадлежность. Так, для работающих женщин с высоким уровнем интернальности соревновательность и социальный престиж теряют всякое значение. Для работающих мужчин соревновательная мотивация и стремление иметь определенный социальный статус связаны с увереннос-

тью в успехе, целеполаганием и гордостью за результат, и занимают центральное место в структуре мотивации достижения. Что касается третьей группы черт, то она также видится нам ресурсной как для студентов, так и для работающих специалистов, поскольку она связана с волевым усилием и чувством контроля (таблица 1, выделено курсивом). Исключение составляют девушки-студентки – у них волевые черты распределились по всем трем факторам с невысокими, но равномерными нагрузками, а третий фактор связан со стремлением постоянно повышать свой уровень знаний и испытывать гордость за результаты собственной деятельности.

Выводы

- Ресурсный характер мотивации достижения не является универсальным и зависит от жизненного опыта человека. По сравнению с юношами-студентами, работающие мужчины более ориентированы на дело, склонны удваивать свои усилия в случае возможной неудачи и контролировать происходящие события. Работающие женщины имеют более высокий уровень результирующей мотивации достижения, чем девушки-студентки. Независимо от пола, у работающих специалистов более выражены ориентация на дело, интернальность и самоконтроль, а у студентов – соревновательная мотивация.
- Независимо от социального статуса и пола в структуре мотивации достижения выделяется два устойчивых фактора, связанных с ориентацией на себя и на других. Но об их ресурсности можно по-разному судить при описании мужчин и женщин. Так, для работающих мужчин уверенность в успехе связана с высокой соревновательностью и социальным престижем, а для женщин – с гибкостью и смелостью.
- Помимо двух устойчивых факторов выделяется еще один вариативный фактор, который специфическим образом проявляется в зависимости от социального статуса и пола испытуемых. У юношей-студентов – это «Упорство и самоконтроль», у девушек – «Рвение к учебе и гордость за результат», у работающих мужчин – «Интернальность и стремление приобретать знания», а у женщин – «Предотвращение неудачи и гордость за результат».

Литература

Волкова Е. В. Технологии развития ментальных ресурсов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

- Волкова Е. В., Русалов В. М.* Темпераментально-когнитивные предпосылки мотивации достижения // XXXII Мерлинские чтения: Способности. Одаренность. Индивидуальность: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Пермь, 2017. С. 57–59.
- Виндекер О. С., Сморгалова Т. Л., Заложных А. И.* Исследование структуры мотивации достижения в связи с отношением к неопределенности и стрессу (на примере студенческой выборки) // Благополучие и безопасность в условиях социальных трансформаций: материалы X Международного симпозиума (9–10 июля 2019 г.). Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2019. С. 40–43.
- Гордеева Т. О.* Психология мотивации достижения. М.: Смысл – Академия, 2006.
- Хазова С. А.* Ментальные ресурсы субъекта в разные периоды жизни. Дис. ... доктора психол. наук. Кострома, 2014.
- Холодная М. А.* Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход (о развитии идей В. Н. Дружинина) // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 5–14.
- Эксакусто Т. В., Кибальченко И. А.* Мотивация достижения и ментальные репрезентации как предикторы интеллектуально-личностного ресурса студентов // Материалы Всероссийской конференции по когнитивной науке. КФУ, 2017. С. 121–131.
- Schuler H., Thornton G. C. III, Frintrup A., Mueller-Hanson R.* AMI: Achievement Motivation Inventory: manual. Oxford: A Hogrefe Company, 2004.

Achievement motivation as a mental resource of students and working specialists

O. S. Vindeker

This research is devoted to the study of achievement motivation as a mental resource. The purpose of the research is to study the specifics of achievement motivation among students and working professionals. The hypothesis is that the significance of achievement traits depends on the subjective experience. The sample involved students ($n = 365$ at the age of $M = 19.4$ y. o., $SD = 2.83$ y.) and working professionals ($n = 206$ at the age of $M = 28.01$ y. o., $SD = 5.72$ y.). To study achievement dispositions, we used the Achievement Motivation Inventory with 17 subscales (AMI, H. Schuler, 2004). It is determined that gender and social status (student/working specialist) affect the degree of individual achievement traits and the structure of achievement motivation. Working professionals have more pronounced engagement and business orientation, internality and self-control, while students have more

competitiveness. There are general trends of grouping achievement traits of personality, as well as specific features of achievement motivation's structure among students and working professionals.

Keywords: achievement motivation, resource approach, life experience, students, working specialists.

Особенности факторной структуры личностно-когнитивных стилей в подростковом и юношеском возрастах

Т. А. Дудникова

Одним из дискуссионных вопросов когнитивно-стилевой регуляции является вопрос об устойчивости структуры когнитивных стилей, что обусловлено физиологическими особенностями, уровнем развития интеллекта, свойствами нервной системы. Анализ литературных источников позволяет предположить, что в связи со стабилизацией когнитивных функций устойчивая структура когнитивных стилей может формироваться в старшем подростковом возрасте. Цель данной статьи — исследование особенностей формирования структуры личностно-когнитивных стилей в подростковом и юношеском возрастах. В исследовании приняло участие 150 учеников 7–8-го классов и 150 студентов-психологов 1–2-го курса. Полученные результаты подтверждают гипотезу о формировании устойчивой регулятивной структуры в возрасте 14–15 лет.

Ключевые слова: когнитивные стили, индивидуальность, подростковый возраст, юношеский возраст.

Введение

Термин «когнитивный стиль» возник в 1950–1970-е гг. XX в. в работах когнитивистского направления (Г. Уиткин, Г. Клейн, Р. Гарднер, Ф. Хольцман) и обозначал активность чувственного познания и его личностную обусловленность. На первый план вышли исследования индивидуальных особенностей восприятия, анализа, категоризации и воспроизведения информации. Когнитивные стили рассматривались как характерные для индивида устойчивые способы переработки информации. Когнитивные стили отменили трак-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-29-14019мк.

товку индивидуальных качеств человека как «хороших» и «плохих», поскольку проявления любого когнитивного стиля – это «хороший» результат, характеризующий эффективность индивидуальной интеллектуальной адаптации.

Когнитивные стили тесно связаны с возрастом, полом, особенностями функционирования нервной системы. Они относятся к числу базовых характеристик индивидуальности. В научных зарубежных и отечественных литературных источниках описано около полутора десятков различных когнитивных стилей: полезависимость/полenezависимость; импульсивность/рефлексивность; гибкость/ригидность познавательного контроля; широта/узость диапазона эквивалентности; когнитивная простота/когнитивная сложность и др. (Холодная, 2004).

М. А. Холодная выделяет четыре основных теоретических истоков стилевого подхода (Холодная, 2004): 1) гештальтпсихология (Г. Уиткин); 2) психоаналитическое направление (Дж. Клейн, Ф. Хольцман, Р. Гарднер); 3) исследования индивидуальных стратегий категоризации (Дж. Каган) 4) когнитивные теории личности (О. Харви, Дж. Келли).

В своих работах Г. Уиткин активно развивал гештальтпсихологические представления о поле (предметном и социальном окружении) и поведении в поле. По отношению к разным людям фактор влияния поля обнаруживает себя в разной мере. Понятие когнитивного стиля формировалось на базе этой концепции. Уиткином введено и разработано понятие зависимости/независимости от поля. Обобщая результаты своих исследования, автор пришел к выводу, что «организмы... испытывают ряд изменений, отражающих тенденцию к движению от состояния сравнительной глобальности и недифференцированности к состоянию с растущей дифференцированностью и иерархической интеграцией» (Witkin, 1955, p. 1–15).

Когнитивные стили исследовались многими авторами на разных возрастных выборках. К. Якер (Jackert, 1981) исследовал восьмиклассников (164 человека). Полезависимость определяли с помощью теста «Дом» (Dieterich, 1975). Якером было составлено две группы: 25 человек полenezависимых и 18 человек полезависимых. Из них были составлены две уравненные по интеллекту (с помощью гамбургского варианта теста Векслера для детей) экспериментальные группы. Самый важный результат, который он получил, состоял в том, что полenezависимые испытуемые чаще, чем полезависимые, определяли понятия, соотнося их с более общими родовыми понятиями, причем это имело место в случае как конкретных, так и абстрактных понятий (цит. по: Кандрашев, 2006).

Оценки полнезависимых учеников в школе нередко хуже, чем оценки их полнезависимых товарищей, о чем свидетельствуют результаты исследования Р. Хельмутхайзера, сравнившего оценки 20 учеников профессиональной школы, демонстрировавших выраженную полнезависимость или полнезависимость (Hellmuthhauser, 1977). Показатели полнезависимых детей оказались существенно выше, чем у полнезависимых (Кандрашев, 2006).

В ряде исследований изучались проявления импульсивности и рефлексивности, например, исследование К. Гримма, В. Мейера (Grimm, Meyer, 1976), в котором участвовало 158 испытуемых 8 лет; исследование И. Рюммлера (Rummier, 1979), где был 61 испытуемый 11–12 лет; исследование И. Хаазе (Haase, 1977), в котором приняло участие 163 испытуемых 16–18 лет. Все они показали схожие результаты: с увеличением возраста затраты времени в среднем увеличиваются, а число ошибок снижается. Однако примечательно, что и здесь наблюдается тенденция к сохранению позиции индивида в своей возрастной группе. Иначе говоря, ребенок, демонстрировавший ярко выраженную импульсивность, становится подростком, который хотя и обладает меньшей (в абсолютных показателях) импульсивностью, но сохраняет ранговое место в распределении показателей своей возрастной группы (Кандрашев, 2006), что может свидетельствовать об устойчивости стиля.

Половые различия по параметру «импульсивность/рефлексивность» наблюдаются чаще и бывают выражены сильнее. Девочки и женщины нередко демонстрируют более импульсивное поведение, чем мальчики и мужчины (там же).

Когнитивно-стилевую структуру подростка трудно рассматривать как структуру в подлинном смысле слова. Как показывают исследования Е. В. Волковой (Volkova, 2014), интегральная система развивающейся личности, система инструментального порядка (использование способов и средств к достижению какой-либо цели) только начинает структурироваться. За этим кроется своеобразие способов получения и переработки, воспроизведение информации, способов контроля, а также особенностей интеллектуальной деятельности, форм интеллектуальной активности более высокого порядка, чем традиционно описываемые особенности познавательных процессов.

Трудность изучения структуры когнитивных стилей состоит в том, что: 1) традиционные методы зачастую позволяют исследовать только один стиль; 2) инструментарий, основанный на перцептивном шкалировании, оценивает только парциальные свойства когнитивно-стилевого регулирования поведения, не позволяя описать

все богатство психики человека как целостной системы. В психологической литературе было предпринято несколько попыток создать опросники измерения определенных когнитивных стилей на уровне самоотчета личности. Сравнение анкетных опросов по когнитивному стилю с другими методами измерения личностных качеств показало довольно высокую достоверность (Корнилова, Чумакова, 2014). К сожалению, в этих опросниках респонденты оценивали, как правило, лишь ограниченное число когнитивных стилей.

В отличие от традиционных однополярных психологических определений когнитивных стилей, широко распространенных в психологической литературе, разработанная В. М. Русаловым методика опросника CPS-Q позволяет реализовать идеи М. А. Холодной (Холодная, 2004) о «расщеплении» полюсов когнитивных стилей на субполюса и оценивать каждый полюс как самостоятельную шкалу. В CPS-Q шесть основных когнитивных биполярных шкал стиля превращены в двенадцать униполярных независимых шкал. Это означает, что, теоретически, каждый человек, например, человек с высокой полнезависимостью может в той или иной мере демонстрировать проявления полнезависимости, и наоборот (Volkova, Rusalov, 2016).

Проведенная ранее кросс-валидизация когнитивных стилей, а именно полнезависимость/полнезависимость CPS-Q и методики «Включенные фигуры» Г. Уиткина показала, что полнезависимость положительно коррелирует с обоими показателями времени выполнения методики ($r=0,32$, $r=32$, $p=0,005$), а шкала полнезависимости отрицательно связана с показателями показателем времени нахождения простой фигуры в сложной ($r=-0,38$, $r=-0,38$, $p=0,005$). Рефлексивность/импульсивность CPS-Q и методики «Поиск похожих рисунков» Дж. Кагана выявила отрицательную связь между шкалой импульсивность и показателями среднего и общего времени выполнения заданий ($r=-0,22$, $p=0,01$); узкий/широкий диапазон эквивалентности CPS-Q и методика «Свободная сортировка слов» в модификации В. Колги обнаружила положительную связь между широким диапазоном эквивалентности и коэффициентом категоризации ($r=0,31$, $p=0,01$).

Цель данной статьи заключается в исследовании возрастных особенностей формирования структуры когнитивных стилей в подростковом и юношеском возрастах.

Дизайн исследования

Сбор эмпирических данных среди учеников проводился в феврале 2020 года на базе Муниципального автономного общеобразователь-

ного учреждения «Лицей №42» городского округа г. Уфы (Республика Башкортостан). В исследовании приняло 150 учащихся 7 и 8 класса (72 и 78 человек соответственно), в возрасте от 13 до 15 лет, среди которых 65 мальчиков и 85 девочек. Сбор эмпирических данных среди студентов проводился с 2016 по 2017 год на базе 1 и 2 курса студентов-психологов Государственного академического университета гуманитарных наук. В исследовании приняло 150 студентов в возрасте от 17 до 21 года, среди которых 70 юношей и 80 девушек.

Респондентам был роздан стимульный материал, с инструкцией и опросником CPS-Q (Volkova, Rusalov, 2016), позволяющий оценивать такие личностно-когнитивные стили, как полнезависимость (ПЗ), полнезависимость (ПНЗ), узкий диапазон эквивалентности (УДЭ), широкий диапазон эквивалентности (ШДЭ), гибкость познавательного контроля (Гиб), ригидность познавательного контроля (Риг), импульсивность (Импл), рефлексивность (Рефл), конкретная концептуализация (КонКон), абстрактная концептуализация (АбсКон), толерантность к нереалистическому опыту (Тол), нетолерантность к нереалистическому опыту (Нетол). Респондентам нужно было ответить на вопросы, выбрав один из 5 предложенных вариантов ответов, где 1 – черта поведения не выражена, а 5 – очень выражена.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS v. 26.0 и включала дескриптивный анализ, анализ надежности и факторный анализ (вращение Варимакс).

Полученные сырые баллы были переведены в стены с учетом частотного распределения признаков (Митина, 2011). Это позволило рассматривать показатели выше 5,5 стенов (среднее) как высокие уровни свойства, ниже среднего – как низкий уровень свойства. В таблице 1 приведены оценки психометрической надежности CPS-Q по выборке учащихся 7–8 класса. Средние значения для представленных когнитивных стилей указывают на специфику выборки.

Из таблицы 1 видно, что респонденты данной выборки имеют самые высокие значения по шкалам толерантности и полнезависимости, что, возможно, говорит о специфике возраста, места проживания и других социальных факторов. Также данная таблица демонстрирует, что дисперсия всех представленных когнитивных стилей варьируется от 2,8 до 3,4, что свидетельствует о нормальном распределении показателей. Таблица 1 говорит в том числе и о достаточном уровне внутренней согласованности.

Для выявления особенностей структуры личностно-когнитивных стилей в подростковом и юношеском возрасте, обратимся к ре-

Таблица 1

Оценки психометрической надежности,
средние и дисперсии шкал CPS-Q

Шкала	α Кронбаха	M (s^2)
Полезависимость	0,58	13,21 (2,95)
Полезависимость	0,71	16,74 (3,44)
Узкий диапазон эквивалентности	0,55	16,20 (3,27)
Широкий диапазон эквивалентности	0,52	13,37 (2,95)
Гибкость	0,58	15,91 (3,11)
Ригидность	0,50	12,87 (2,89)
Импульсивность	0,54	13,07 (2,94)
Рефлексивность	0,65	16,29 (3,18)
Конкретная концептуализация	0,62	16,05 (3,21)
Абстрактная концептуализация	0,65	16,26 (3,17)
Толерантность	0,66	17,91 (3,25)
Нетолерантность	0,42	12,31 (2,83)

результатам факторного анализа. О правомерности проведения факторного анализа полученных данных свидетельствуют статистика КМО=0,80 и критерий сферичности Бартлетта= 360,56. Для всех случаев $p < 0,001$.

Для 7-го класса факторный анализ выделил 2 фактора, описывающих 56,5% дисперсии.

В первый фактор, объясняющий 38,5% дисперсии, вошли такие когнитивные стили, как *полезависимость* (0,55), *узкий диапазон эквивалентности* (0,762), *гибкость познавательного контроля* (0,82), *рефлексивность* (0,73), *конкретная концептуализация* (0,84), *абстрактная концептуализация* (0,84), *толерантность к нереалистическому опыту* (0,80).

Во второй фактор, объясняющий 17,9% дисперсии, вошли *широкий диапазон эквивалентности* (0,78), *ригидность познавательного контроля* (0,75), *импульсивность* (0,78) и *нетолерантность к нереалистическому опыту* (0,67).

Отмечается недифференцированная структура личностно-когнитивных стилей у учеников 7-го класса: биполярные шкалы (ПЗ/ПНЗ, КонКон/АбсКон) оказались в одном факторе.

Для 8-го класса факторный анализ выделяет 3 фактора, описывающих 66,02% дисперсии (КМО=0,77, критерий сферичности

Таблица 2
Факторные нагрузки личностно-когнитивных стилей
у семиклассников

Шкала	Фактор 1	Фактор 2
Полезависимость	0,34	0,05
Полenezависимость	0,55	0,53
Узкий диапазон эквивалентности	0,76	0,14
Широкий диапазон эквивалентности	-0,02	0,78
Гибкость	0,82	0,01
Ригидность	-0,17	0,75
Импульсивность	0,22	0,78
Рефлексивность	0,73	-0,07
Конкретная концептуализация	0,58	0,45
Абстрактная концептуализация	0,84	0,15
Толерантность	0,80	0,13
Нетолерантность	0,28	0,67

Таблица 3
Факторные нагрузки личностно-когнитивных стилей
у восьмиклассников

Шкала	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Полезависимость	0,27	0,57	-0,16
Полenezависимость	0,52	0,18	0,63
Узкий диапазон эквивалентности	0,83	0,18	0,03
Широкий диапазон эквивалентности	0,10	0,62	0,40
Гибкость	0,86	-0,09	0,21
Ригидность	-0,22	0,74	0,29
Импульсивность	0,15	0,15	0,83
Рефлексивность	0,76	0,25	-0,18
Конкретная концептуализация	0,18	0,8	-0,06
Абстрактная концептуализация	0,84	0,00	0,29
Толерантность	0,76	0,1	0,27
Нетолерантность	0,06	0,66	0,30

Бартлетта = 442,08). Из таблицы 3 видно, что ученики 8-го класса 14–15 лет обладают в достаточной мере сформированной когнитивно-стилевой регуляцией. Каждая полярность оказалась в отдельном факторе.

В первый фактор, объясняющий 37,6% дисперсии, вошли *узкий диапазон эквивалентности* (0,83), *гибкость познавательного контроля* (0,86), *рефлексивность* (0,76), *абстрактная концептуализация* (0,84) и *толерантность к нереалистическому опыту* (0,76).

Такие когнитивные стили, как *полезависимость* (0,57), *широкий диапазон эквивалентности* (0,62), *ригидность познавательного контроля* (0,74), *конкретная концептуализация* (0,80), *нетолерантность к нереалистическому опыту* (0,66) вошли во второй фактор, объясняющий 18,8% дисперсии.

Третий фактор, объясняющий 9,6% дисперсии, составили *полезависимость* (0,63) и *импульсивность* (0,82).

Для студентов выделено 3 фактора описывающих 61,9% дисперсии (таблица 4; КМО = 0,77; критерий сферичности Бартлетта = 681,74).

Первый фактор, описывающий 34,9% дисперсии, составили такие когнитивные стили, как *полезависимость* (0,66), *узкий диапазон эквивалентности* (0,69), *гибкость познавательного контроля* (0,76),

Таблица 4
Факторные нагрузки личностно-когнитивных стилей
у студентов

Шкала	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Полезависимость	-0,05	0,13	0,69
Полезависимость	0,68	0,40	-0,05
Узкий диапазон эквивалентности	0,69	0,13	0,11
Широкий диапазон эквивалентности	0,16	0,66	0,36
Гибкость	0,76	-0,23	0,32
Ригидность	0,07	0,80	-0,02
Импульсивность	0,26	0,17	0,69
Рефлексивность	0,63	0,40	-0,36
Конкретная концептуализация	0,49	0,63	0,04
Абстрактная концептуализация	0,79	0,22	-0,10
Толерантность	0,81	-0,11	0,22
Нетолерантность	-0,06	0,73	0,21

рефлексивность (0,63), *абстрактная концептуализация* (0,79) и *толерантность к нереалистическому опыту* (0,81).

Второй фактор, описывающий 16% дисперсии, вошли *широкий диапазон эквивалентности* (0,66), *ригидность познавательного контроля* (0,80), *конкретная концептуализация* (0,63) и *нетолерантность к нереалистическому опыту* (0,73).

В третий фактор, описывающий 11% дисперсии, вошли такие когнитивные стили, как *полезависимость* (0,69) и *импульсивность* (0,69).

Как мы можем видеть, результаты разделения когнитивных стилей почти полностью совпадают с разделением, которое мы видим в 8-м классе, что говорит о действительно сформированной структуре когнитивных стилей. Единственным исключением стал когнитивный стиль *полезависимость/полenezависимость*.

Опираясь на предыдущие исследования (Дудникова, 2017, 2019; Русалов, Волкова, Дудникова, 2017; Volkova, Rusalov, 2016), мы можем говорить об устойчивой трехфакторной структуре личностно-когнитивных стилей.

Из таблицы 2 видно, что в 7-м классе о сформированности когнитивных стилей говорить еще рано, поскольку некоторые биполярные показатели оказались в одном факторе. Видимо, в возрасте 13–14 лет структура личностно-когнитивных стилей только начинает закладываться. По мере возрастного развития, как это показано на результатах анализа 8-го класса, происходит формирование устойчивой регулятивной структуры, что подтверждается данными, полученными на студенческой выборке: распределение когнитивных стилей по факторам почти полностью совпадает.

Заключение

Результаты настоящего исследования в полной мере согласуются с дифференционно-интеграционным принципом развития, согласно которому организмы в процессе своей жизнедеятельности испытывают ряд изменений, отражающих тенденцию к движению от состояний сравнительной глобальности и недифференцированности к состояниям с растущей дифференцированностью и иерархической интеграцией. Согласно полученным данным, формирование структуры когнитивно-стилевой регуляции происходит через недифференцированность. В процессе развития наблюдается стабилизация в когнитивных функциях. Таким образом, формирование устойчивой регулятивной структуры осуществляется не одномоментно, а начинается в возрасте 14–15 лет в связи со стабилизацией когнитивных функций.

Литература

- Волкова Е. В., Русалов В. М., Дудникова Т. А. Когнитивные стили в структуре индивидуальности в период ранней взрослости // **Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии**. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 1137–1144.
- Дудникова Т. А. Когнитивные стили в структуре индивидуальности в период ранней юности // **Материалы III-й Всероссийской научно-практической конференции «Безопасность и развитие личности в образовании»**, 2017. С. 188–191.
- Дудникова Т. А. Когнитивные стили и совладающее поведение // **Вестник Костромского государственного университета**. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2019. С. 112–117.
- Кандрашев В. Н, Носова Н. В., Щепелина О. Н. Педагогическая психология: Хрестоматия. СПб.: Питер, 2006.
- Корнилова Т. В., Чумакова М. А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // **Экспериментальная психология**. 2014. № 1. С. 92–110.
- Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004.
- Gardner R. et al. Cognitive control of differentiation in the perception of persons and objects // **Percept. and Motor Skills**. 1968. V. 26. P. 311–330.
- Kelly G. A. The psychology of personal constructs. N. Y., 1955. V. 1.
- Volkova E. V., Rusalov V. M. Cognitive styles and Personality // **Personality and Individual Differences**. 2016. V. 99. P. 266–271.
- Volkova E. V. Age Dynamics of intelligence in adolescence and early adulthood // **Procedia – Social and Behavioral Sciences**. 2014. V. 140. P. 440–446.
- Witkin H. A. Individual differences in ease of perception of embedded figures // **J. Psychology**. 1955. P. 1–15.
- Witkin H. et al. Personality through perception. N. Y., 1954.

Features of factor structure of personal-cognitive styles in adolescent and youth

T. A. Dudnikova

Despite the difference in approaches to the study of cognitive styles, their nature is still not fully understood, probably due to physiological characteristics, the level of development of intelligence, and the properties of the nervous system. A systematic analysis of cognitive style research by various schools allows us to formulate assumptions, that cognitive styles are formed

in vivo under the influence of social factors. The purpose of this article is to study the features of the formation of the structure of cognitive styles. The study involved 150 students of 7–8 grades and 150 psychology students of 1–2 courses. The results obtained indicate the formation of a stable regulatory structure at the age of 14–15 years, in connection with the stabilization of cognitive functions.

Keywords: cognitive styles, personality, teenage, adolescence.

Модель психического и интеллект как ментальные ресурсы адаптации к школе у детей с ограниченными возможностями здоровья

Е. И. Лебедева

Модель психического и интеллектуальное развитие рассматриваются как возможные факторы адаптации в школе и социальной компетентности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие 40 детей 7–11 лет с ОВЗ. Для оценки адаптации использовалась анкета для учителей по параметрам общей адаптации, усвоения школьной программы, взаимодействия о взрослых и сверстниками и выраженности проблемного поведения. Модель психического оценивалась с помощью задач на понимание визуальной перспективы, понимания неверных мнений, обмана, «белой лжи» и распознавания ментальных состояний по выражению глаз. Тест интеллекта Д. Векслера (детская версия) использовался для оценки уровня интеллекта. Результаты исследования показали вклад вербального интеллекта и модели психического в успешность адаптации к школе, освоения школьной программы и социальную компетентность детей с ОВЗ.

Ключевые слова: модель психического, адаптация к школе, социальная компетентность, интеллект, младший школьный возраст.

Постановка проблемы

Модель психического является сложным социально-когнитивным навыком, который развивается с раннего детства до позднего подросткового возраста (Сергиенко и др., 2009). Способность модели психического может проявляться не только в коммуникативной области, но и в области социальной компетентности, отражающейся в успеш-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 17-29-02155 офи_м.

ности социального взаимодействия, включая проявление эмпатии, умения распознавать и понимать различные виды обмана, влиять на ментальные состояния других людей (уметь убеждать, манипулировать). К началу школьного обучения большинство детей распознают эмоции по лицевой экспрессии, понимают, что другие люди могут иметь отличные от их собственных, ментальные состояния и могут манипулировать ментальными состояниями других людей посредством обмана. Именно поэтому первые годы учебы в школе могут показать, насколько модель психического может быть связана с нашими способностями к адаптации в новом коллективе, умению устанавливать и поддерживать социальные отношения в коллективе сверстников.

В последние годы резко возросло количество исследований взаимосвязи понимания социального мира и академической успеваемости детей (Imuta et al., 2016; Lecce et al., 2017; Lockl et al., 2017). Если в более ранних исследованиях были выявлены причинные связи между успешностью распознавания эмоций, понимания их причин и успеваемостью детей в школе (Shields et al., 2001), то результаты недавних исследований показывают взаимосвязь модели психического и социальной компетентности как показателя успешной адаптации в кругу сверстников, а также дальнейших успехов детей в овладении отдельными академическими дисциплинами. Так, в лонгитюдном исследовании было показано, что распознавание детьми эмоций и понимание неверных мнений в 5 лет предсказывало их социальную компетентность (успешность во взаимодействии со сверстниками и социально приемлемое поведение) в 7 лет и выполнение тестов по чтению и математике в 8 лет (Lecce et al., 2017). В другом лонгитюдном исследовании были получены похожие данные: выполнение задач на модель психического в 4 года коррелировало с оценками по математике и оценками учителями социально-эмоциональных способностей детей в школе (включая способности к сотрудничеству, выраженность агрессивного поведения и регуляцию эмоций) (Lockl et al., 2017).

Однако исследований по взаимосвязи адаптации к школе, академическим способностям, социальной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не так много. Большинство исследований показывают связи между социальными навыками и выполнением задач модели психического у детей с расстройствами аутистического спектра и детей с интеллектуальными нарушениями (Борисова, 2019; Smogorzewska et al., 2018; Yukselen, Yaban, 2013). Часть исследований посвящена роли когнитивного развития в развитии модели психического и социальной компетентности у детей с нарушением интеллектуального развития (Baglio et al., 2016). В сравни-

тельном исследовании детей 8–10 лет с типичным развитием и пограничной степенью умственной отсталости (общий коэффициент интеллекта по WICS III от 70 до 85 баллов) были показаны достоверные различия в выполнении задач на модель психического, включая не только понимание коммуникативных намерений собеседника в сложном социальном контексте, но и простые задачи на понимание неверных мнений персонажа историй, которые доступны детям с 4-х лет (Baglio et al., 2016).

Другие исследования посвящены сравнению модели психического, адаптации к школе и социальной компетентности (по оценкам родителей и учителей) у детей с проблемным поведением (агрессия, импульсивность и т. д.) и интеллектуальными нарушениями (Nader-Grosbois et al., 2013). В исследовании детей дошкольного и младшего школьного возраста было показано, что в группе детей с нарушением интеллектуального развития без выраженного проблемного поведения, понимание эмоций предсказывало успешность адаптации и взаимодействия со сверстниками и учителями. В то время, как у детей с девиантным поведением, общая адаптация была связана с развитием саморегуляции и понимания эмоций, а взаимодействие со сверстниками — с пониманием неверных мнений (Nader-Grosbois et al., 2013). Все это делает важным и необходимым изучение модели психического и интеллектуального развития как возможных ментальных ресурсов для адаптации к школе у детей с ОВЗ.

В настоящем исследовании мы рассматривали модель психического и интеллектуальное развитие как возможные факторы адаптации в школе и социальной компетентности детей с ОВЗ младшего школьного возраста. Цель исследования состояла в выявлении взаимосвязей между аспектами успешной адаптации в школе и развитием модели психического и интеллектуальным развитием у детей с ОВЗ младшего школьного возраста.

Методы исследования

Участниками исследования стали 40 младших школьника с ОВЗ 7–11 лет ($M_e = 105$ мес., 91–134 мес., 27 мальчиков), обучающиеся с 1 по 3 классы в общеобразовательной школе г. Москвы по программам для детей с задержкой интеллектуального развития, с речевыми и интеллектуальными нарушениями. Показатели уровня интеллектуального развития детей, оцененные по тесту Д. Векслера: вербальный коэффициент интеллекта: $M_e = 87$ (размах: 60–124); невербальный коэффициент интеллекта: $M_e = 101$ (60–146); общий коэффициент интеллекта: $M_e = 93$ (64–124).

Оценка развития модели психического проводилась с использованием задач на понимание визуальной перспективы, задач на понимание неверных мнений 1-го (оценить мнение персонажа относительно местоположения объекта, который в его отсутствие второй персонаж перекладывал в другое место) и 2-го порядка (оценивается не просто мнение одного персонажа, а мнение одной персоны о мнении другой), а также задач на понимание обмана и «белой» лжи. Данные задачи были заимствованы нами из теста на понимание ментального мира (*Theory of Mind Task Battery*), разработанного Т. Хатчинс с коллегами (Hutchins et al., 2008).

Также использовался тест «Понимание ментальных состояний человека по выражению его глаз» («*Reading the Mind in the Eyes*») (версия для детей), разработанный С. Бароном-Коеном (Baron-Cohen et al., 2001), который представляет собой буклет с 29 фотографиями глаз людей (17 мужских и 12 женских). Около каждой фотографии представлено четыре описания ментальных состояний человека (эмоций, намерений, убеждений); необходимо выбрать одно из них.

Для оценки степени адаптации детей с ОВЗ к школе применялась анкета для учителей, оценивающая адаптацию ребенка с ОВЗ к школе. В анкете учителям предлагалось оценить по 10-балльной шкале адаптацию ребенка в пяти областях – общая адаптация к школе, успешность усвоения школьной программы, выраженность проблемного поведения в школе, трудности в отношениях со сверстниками взрослыми. Все шкалы, кроме шкалы выраженности проблемного поведения, были прямыми.

Для оценки уровня интеллектуального развития детей с ОВЗ применялся тест интеллекта Д. Векслера (детский вариант). Были использованы восемь субтестов, по четыре в вербальной (Осведомленность, Понятливость, Сходство, Повторение цифр) и невербальной (Недостающие детали, Последовательные картинки, Кубики Косса, Складывание фигур) сериях теста.

Обработка результатов исследования проводилась при помощи статистического пакета SPSS 19. Для анализа связей между показателями контроля поведения, модели психического, интеллектуального развития и адаптации использовался коэффициент корреляции r Спирмена; для анализа различий переменных у групп детей – непараметрические критерии: медианный, U Манна – Уитни и χ^2 Пирсона.

Результаты и обсуждение

В среднем учителя достаточно высоко оценивают общую адаптацию детей с ОВЗ к школе, а также их навыки взаимодействия со взрос-

лыми и сверстниками, несколько ниже – их адаптацию к требованиям программы и выраженность проблемного поведения в школе. Результаты исследования также показали достоверные связи между показателем общей адаптации и успешностью взаимодействия со сверстниками и взрослыми ($r=0,80$, $p<0,001$ и $r=0,93$, $p<0,001$), а также между показателями успешности освоения школьной программ и взаимодействием со взрослыми ($r=0,34$, $p=0,046$), что говорит, что учителя при оценки адаптации ребенка в школе опираются в первую очередь на его навыки взаимодействия с людьми, его социальную компетентность. Подтверждением наших результатов может служить исследование литовских школьников, в котором было выявлено, что социальная компетентность является важным фактором оценки учителями школьной адаптации детей на первых годах обучения (Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018).

Сравнительный анализ развития модели психического и уровня интеллекта детей, которые по оценкам учителей успешно и неуспешно адаптировались к школе (медианный критерий по общему показателю анкеты адаптации) не показал достоверных различий по общим показателям исследуемых способностей. Единственные обнаруженные различия касались показателей по субтесту «Осведомленность» теста интеллекта Д. Векслера ($U=73,5$, $p=0,025$), что предполагает, что успешнее к школе адаптировались дети с ОВЗ с большим объемом знаний об окружающем мире.

Анализ отдельных аспектов адаптации к школе показал только различия между детьми, которые, по мнению учителей, справлялись и не справлялись с требованиями школьной программы, в понимании неверных мнений 1-го порядка ($\chi^2=3,03$, $p=0,8$ – на уровне тенденции). Это означает, что для детей с ОВЗ младшего школьного возраста развитие модели психического (пусть и более низкого возрастного уровня) определяет успешность усвоения школьной программы. Наши результаты согласуются с данными исследований, рассматривающих взаимосвязи между социальным пониманием и академической успеваемостью в школе (Lecce et al, 2017; Lockl et al., 2017).

Рассматривая модель психического как возможный фактор успешной адаптации к школе у детей с ОВЗ, были обнаружены различия между группами успешных и неуспешных в понимании ментальных состояний по выражению глаз по общему фактору адаптации к школе ($\chi^2=278,56$, $p=0,036$). Подтверждением наших результатов могут быть выявленные корреляционные связи между способностью распознавания ментальных состояний по выражению глаз и успешностью взаимодействия со сверстниками ($r=0,37$, $p=0,043$).

Таким образом, дети, которые хорошо распознавали эмоции, намерения и убеждения других людей по выражению глаз лучше адаптировались к новой социальной среде и новой учебной деятельности.

Наши результаты согласуются с результатами других исследований развития модели психического у детей с ограниченными возможностями здоровья (Smogorzewska et al., 2018). Сравнительные исследования инклюзивного и коррекционного образования для детей с интеллектуальными нарушениями также демонстрируют достоверные связи между социальной компетентностью (по оценкам родителей и учителей) и выполнением задач модели психического (Борисова, 2019; Yukselen, Yaban, 2013).

При анализе различий между детьми по отдельным аспектам адаптации мы также рассматривали интеллектуальное развитие как возможный фактор адаптации к школе. Обнаружилось, что дети, которые успешно взаимодействовали со своими сверстниками (по оценкам учителей) имели более высокий вербальный интеллект, по сравнению с теми, кто испытывал трудности в отношениях с другими детьми (вербальный интеллект: $U=67, p=0,02$; Осведомленность: $U=61,5, p=0,01$; Понятливость: $U=70,5, p=0,027$). Корреляционный анализ также показал взаимосвязи вербального интеллекта с оценками учителей общей адаптации детей (вербальный интеллект: $r=0,46, p=0,008$; Осведомленность: $r=0,52, p=0,002$; Понятливость: $r=0,42, p=0,016$) и их успешности взаимодействия со взрослыми (Осведомленность: $r=0,40, p=0,02$; Понятливость: $r=0,39, p=0,026$) и сверстниками (вербальный интеллект: $r=0,48, p=0,005$; Осведомленность: $r=0,56, p=0,001$; Понятливость: $r=0,43, p=0,03$). Интересным является тот факт, что выраженность дезадаптивного поведения отрицательно коррелировала с оценками по субтесту «Сходство» теста интеллекта Д. Векслера ($r=-0,35, p=0,046$). По всей видимости, дети с ОВЗ младшего возраста с низким уровнем обобщения чаще демонстрируют проблемное поведение в школе.

Заключение

Обобщая полученные результаты, мы можем заключить, что развитие модели психического и уровень интеллектуального развития связаны с успешностью адаптации к школе детей с ОВЗ. Понимание различий собственных мнений и мнений другого человека, становление которого у типично развивающихся детей происходит еще в дошкольном возрасте, для детей с ограниченными возможностями здоровья оказалось определяющим фактором усвоения школьной программы (по оценкам учителей). В то время как успешность адаптации в шко-

ле и взаимодействие со сверстниками оказалось связанным с более поздней развивающейся в онтогенезе способностью — пониманием ментальных состояний других людей по выражению глаз.

Кроме модели психического успешность адаптации к школе и взаимодействие со взрослыми и сверстниками оказалось связана с вербальными интеллектуальными способностями. По всей видимости, при оценке адаптации ребенка и его социальной компетентности, учителя опирались на его речевые возможности и его понимание правил социально-приемлемого поведения (о чем говорят связи с отдельными субтестами).

Литература

- Борисова Е. Ю.* Возможности социализации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. №4. С. 81–91.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А.* Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 2009.
- Baglio G., Blasi V., Sangiuliano Intra F., Castelli I., Massaro D., Baglio F., Marchetti A.* Social competence in children with borderline intellectual functioning: delayed development of theory of mind across all complexity levels // *Frontiers in psychology*. 2016. V. 7. P. 1604.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Spong A., Scahill V., Lawson J.* Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome // *Journal of Developmental and Learning Disorders*. 2001. V. 5. № 1. P. 47–78.
- Hutchins T. L., Bonazinga L. A., Prelock P. A., Taylor R. S.* Beyond false beliefs: The development and psychometric evaluation of the Perceptions of Children's Theory of Mind Measure – Experimental Version (PC-ToMM-E) // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2008. V. 38. № 1. P. 143–155.
- Imuta K., Henry J. D., Slaughter V., Selcuk B., Ruffman T.* Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review // *Developmental psychology*. 2016. V. 52. № 8. P. 1192.
- Lecce S., Caputi M., Pagnin A., Banerjee R.* Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence // *Cognitive Development*. 2017. V. 44. P. 85–97.
- Lockl K., Ebert S., Weinert S.* Predicting school achievement from early theory of mind: Differential effects on achievement tests and teacher ratings // *Learning and Individual Differences*. 2017. V. 53. P. 93–102.

- Magelinskaitė-Legkauskienė Š., Legkauskas V., Kepalaitė A.* Teacher perceptions of student social competence and school adjustment in elementary school // *Cogent Psychology*. 2018. V. 5. № 1. P. 142–146.
- Nader-Grosbois N., Houssa M., Mazzone S.* How could Theory of Mind contribute to the differentiation of social adjustment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities? // *Research in developmental disabilities*. 2013. V. 34. № 9. P. 2642–2660.
- Shields A., Dickstein S., Seifer R., Giusti L., Dodge Magee K., Spritz B.* Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk // *Early Education and Development*. 2001. V. 12. № 1. P. 73–96.
- Smogorzewska J., Szumski G., Grygiel P.* Same or different? Theory of mind among children with and without disabilities // *PLoS One*. 2018. V. 13. № 10. e0202553.
- Yukselen A., Yaban H.* Social competence of integrated children with mild intellectual disability // *Hacettepe University Journal of Education*. 2013. V. 28. № 3. P. 457–471.

Theory of mind and intelligence as mental resources of school adaptation in children with special needs

E. I. Lebedeva

Theory of mind and intellectual development are considered as possible factors of school adaptation and social competence in children with special needs of primary school age. The study involved 40 children aged 7–11 years old with special needs. To assess adaptation, we used a questionnaire for teachers on the parameters of general adaptation, academic success, interaction about adults and peers, and the severity of problematic behavior. Theory of mind was evaluated using the tasks of understanding the visual perspective, understanding of false, deception, “white lies” and recognition of mental states by the expression of the eyes. Wechsler Intelligence Scale for Children was used to assess intellectual development. The results of the study showed the contribution of verbal intelligence and theory of mind to the successful school adaptation, academic success, and social competence of children with special needs.

Keywords: theory of mind, school adaptation, social competence, intelligence, primary school age.

Личностные особенности как фактор развития общих способностей учащихся старших классов

Т. В. Ледовская

В статье раскрываются теоретические представления понятия «способности» и отмечается, что определение личностного профиля успешного старшеклассника позволяет построить его индивидуальный образовательный маршрут и организовать индивидуальную практическую работу с каждым конкретным обучающимся в соответствии с его способностями. Личностными особенностями считаются подструктуры характера, входящие в интеллектуальный, эмоционально-волевой и коммуникативный блоки, определяющие поведение человека в учебной деятельности (16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла). Для определения показателей успешности учебной деятельности были использованы: а) экспертная оценка, б) субъективная оценка успешности учебной деятельности, в) анализ академической успеваемости. Результаты исследования показали, что психологический портрет способного, успешного ученика выглядит следующим образом: он легок в общении, открыт, естественен, имеет высокий адаптивный потенциал, предпочитает работать в коллективе, отличается упорством, ответственностью, требовательностью к себе, дисциплинированностью, не склонен к грубости и небрежности.

Ключевые слова: способности, общие способности, успешность учебной деятельности; личностные особенности, старшеклассники.

Введение

Проблема способностей, их понимания, познания является актуальной для отечественной и зарубежной психологии, она изучалась всегда, вне зависимости от социально-экономических условий, ис-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-29-07156.

торического периода. Основные аспекты способностей представлены в работах ведущих отечественных психологов Э. А. Голубевой, Б. М. Теплова, С. Л. Рубинштейна, В. Д. Шадрикова и др. Б. М. Теплов отмечает следующее: «а) утверждается, что способности не могут быть врожденными. Врожденными могут быть только задатки, которые лежат в основе развития способностей; б) утверждается, что способности не могут возникнуть вне соответствующей деятельности» (Шадриков, Мазилев, 2015, с. 240).

Интересным представляется понимание способностей Шадрикова. Он отмечает, что «способности – свойства функциональных систем, реализующие отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. Мера выраженности оценивается при помощи параметров – производительность, качество, надежность» (там же, с. 273). Автор показал, что «способности выступают как конкретное проявление психических функций, как свойство психологической функциональной системы, реализующей определенную психическую функцию. Следовательно, развитие способности может быть адекватно представлено как развитие системы, реализующей психическую функцию, как процесс системогенеза» (там же, 2015, с. 274).

Шадриков отмечает, что понятие «способности» используется в работах по изучению интеллекта достаточно широко, и «оно наполняется специфическим содержанием: в одних работах структура общего интеллекта рассматривается как единая способность, в других в структуре интеллекта выделяют отдельные „способности“... отвечающие за успешное решение конкретных тестовых задач <...> в ряде случаев в качестве отдельных способностей рассматривают обучаемость, креативность, общий интеллект» (Шадриков, 2019, с. 16–17).

Анализ зарубежной литературы показал, что авторами изучаются психологические характеристики академически одаренных (успешных) студентов и школьников (Dixon, Cross, Adams, 2001), и для этого используются многофакторные личностные опросники, а индивидуальным и субъектно-деятельностным характеристикам внимания не уделяется.

Анализ большинства концепций способностей и одаренности показывает, что авторы отмечают неповторимость каждого ребенка, но при всем индивидуальном своеобразии реальных проявлений детской одаренности существует довольно много черт, характерных для большинства таких детей. Причем наряду с глубинными, скрытыми от непрофессионального взгляда, довольно много таких, которые

часто проявляются в поведении ребенка, его общении со сверстниками и взрослыми, познавательной и учебной деятельности. Особого внимания заслуживают те качества, которые существенно отличают способных детей от их сверстников, условно называемых «нормальными». Знание этих особенностей необходимо для адекватного построения образовательного процесса.

Естественно, что исследователей во все времена интересовали истинные предикторы высоких достижений. Определение личностного профиля успешного старшеклассника позволяет построить его индивидуальный образовательный маршрут и организовать индивидуальную практическую работу с каждым конкретным обучающимся в соответствии с его способностями.

Теоретический анализ проблемы успешности учебной деятельности позволил понять, что наиболее полно это понятие возможно раскрыть не только при помощи показателя академической успеваемости, выраженной в среднем арифметическом оценок, полученных учеником за отчетный период, но также необходимо учитывать экспертную оценку способностей ученика учителем и самооценку учебной деятельности и ее успешности самим учеником.

Экспертная оценка учителя включает в себя общий уровень академической успеваемости школьников, а также показатели учебной деятельности учеников, которые учитель оценивает по шкалам: уровень знаний ученика, его желание учиться, способность к обучению, участие в организации жизни класса, использование своего внутреннего потенциала, стремление к самосовершенствованию, самокритичность, утомляемость, способность к самоорганизации. Самооценка ученика позволяет в сочетании с экспертной оценкой объективно оценить наличие у ученика характеристик, определяющих успешность их учебной деятельности: объем используемого внутреннего потенциала в учебной деятельности, способность к самоорганизации в учебной деятельности, боязнь демонстрации своих возможностей (самовыражения), степень сложности обучения, стремление к самосовершенствованию, степень утомляемости от учебной деятельности, удовлетворенность учебной деятельностью, удовольствие от обучения, объем затраченного времени.

Проведенное исследование и его результаты

Целью эмпирического исследования является определение взаимосвязи личностных особенностей старшеклассников с показателями успешности их учебной деятельности.

Личностными особенностями в нашей работе считаются подструктуры характера, входящие в интеллектуальный, эмоционально-волевой и коммуникативный блоки, определяющие поведение человека в учебной деятельности. Под успешностью учебной деятельности в нашей работе понимается академическая успеваемость школьника в сочетании с напряженностью, индивидуальным своеобразием учебной работы, степенью прилежания и усилий, которые прилагает ученик, чтобы прийти к определенным достижениям (субъективные показатели успешности).

Выборка составила 104 человека ученики школ г. Рыбинска Ярославской области. Для решения задач эмпирического исследования, использовался следующий комплекс методов: 1. Для изучения личностных особенностей старшеклассников был использован 16-факторный личностный опросник Кеттелла; 2. Для определения показателей успешности учебной деятельности были использованы: а) экспертная оценка учебной деятельности, б) субъективная оценка успешности учебной деятельности, в) анализ академической успеваемости.

Статистическая обработка включала: а) вычисление коэффициентов корреляции r Спирмена, б) оценку значимости различий с помощью критерия U Манна – Уитни, в) регрессионный анализ с использованием F -критерия Фишера.

На первом этапе обработки и интерпретации результатов мы распределили выборку по показателю успешности учебной деятельности методом полярных групп на успешных и неуспешных учеников и построили для них личностный профиль (рисунок 1).

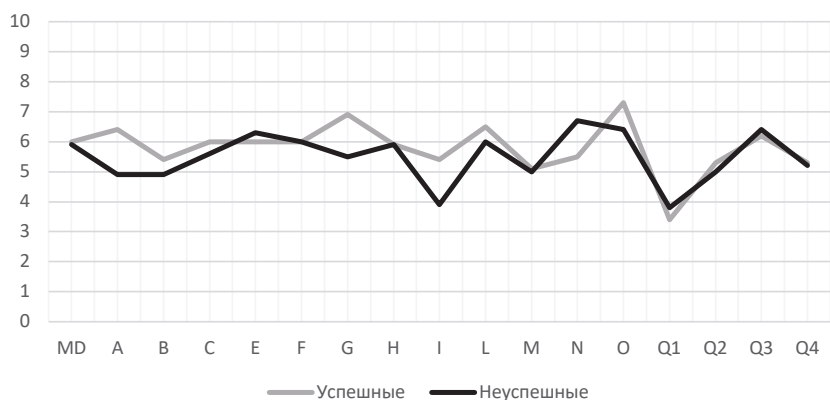


Рис. 1. Различия личностных особенностей успешных и неуспешных учеников, опросник 16PF Кеттелла

Анализ графиков позволяет сделать следующие выводы:

1. По профилю личности успешные ученики отличаются от неуспешных такими личностными особенностями, как ответственность, упорство, требовательность к себе, дисциплинированность; они более интуитивны, чувствительны, с более мягким характером; им свойственна безыскусственность, простота, естественность, удовлетворенность собой, а так же доброта, сердечность, открытость, легкость в общении, высокий адаптивный потенциал, предпочтение работать в коллективе.
2. Статистическая оценка различий между двумя выборками показала, что успешные и неуспешные школьники расходятся в уровне сформированности таких качеств как G – обязательность/безответственность ($U=170, p=0,002$), I – мягкость/твёрдость характера ($U=158,5, p=0,001$), N – проницательность/наивность ($U=188, p=0,005$) и A – добросердечность/отчужденность ($U=288,5, p=0,016$).

На втором этапе обработки и интерпретации результатов мы проводили корреляционный анализ личностных особенностей с показателями успешности учебной деятельности. Мы пришли к выводу, что успешность учебной деятельности связана с наличием у ученика таких качеств, как добросовестность, ответственность, дисциплинированность, настойчивость в достижении цели; доброта, терпимость к себе и окружающим; естественность, простота, общительность.

На третьем этапе для дополнительной верификации гипотезы с помощью регрессионного анализа мы выявили вклад личностных особенностей в успешность учебной деятельности старшеклассников.

а) По экспертной оценке успешности учебной деятельности:

- Академическая успеваемость = $0,37 \times G + 0,30 \times I + 0,23 \times A - 0,25 \times N + 0,22 \times Q2 - 0,22 \times Q$. Регрессионная модель достоверна: $F=9,32, p=0,001$. Средний балл успеваемости будет выше, чем выше будут факторы G – «ответственность: стойкость, упорство, требовательность к себе, дисциплинированность», I – «мягкость: интуитивность, фантазирование, чувствительность», A – «общительность: доброта, открытость, легкость в общении, предпочтение работать в коллективе», Q2 – «самостоятельность: самодостаточность, независимость» и чем меньше будут факторы Q3 – «дисциплинированность», N – «проницательность/наивность: в данном случае простота, естественность, безыскусственность».

- Уровень знаний = $0,30 \times G - 0,30 \times N + 0,280 \times I + 0,23 \times A - 0,24 \times F + 0,20 \times C$. Регрессионная модель достоверна: $F=8,74, p=0,001$. Уровень знаний будет выше, чем выше будут факторы G, I, A и C – «эмоциональная устойчивость: уравновешенность, спокойствие, уверенность в себе, высокий самоконтроль», и чем меньше будут факторы N и F – «беспечность/озабоченность: в данном случае осторожность, ответственность, серьезность».
 - Желание учиться = $0,33 \times G + 0,30 \times I - 0,20 \times N$. Регрессионная модель достоверна: $F=10,53, p=0,001$. Желание учиться будет выше, чем выше будут факторы G, I, и чем меньше будет фактор N.
 - Способность к обучению = $0,37 \times I + 0,33 \times G$. Регрессионная модель достоверна: $F=15,43, p=0,001$. Способность к обучению будет выше, чем выше будут факторы G, I.
 - Участие в жизни класса = $0,38 \times I + 0,33 \times C - 0,32 \times N + 0,23 \times Q4 + 0,18 \times H$. Регрессионная модель достоверна: $F=15,53, p=0,001$. Показатель «участие в жизни класса» будет тем выше, чем выше факторы I, C, Q4 – «напряженность/расслабленность: склонный к напряженности, возбудимости», H – «смелость/робость: контактность, общительность, уверенность в себе, склонность к лидерству», и чем меньше будет фактор N.
 - Стремление к самосовершенствованию = $0,30 \times I - 0,27 \times N + 0,23 \times G$. Регрессионная модель достоверна: $F=10,33, p=0,001$. Стремление к самосовершенствованию будет тем выше, чем выше факторы G, I и чем меньше будет фактор N.
 - Утомляемость = $0,50 \times I + 0,29 \times Q2$. Регрессионная модель достоверна: $F=16,23, p=0,001$. Утомляемость будет тем выше, чем выше факторы I и Q2.
- б) По субъективной оценке успешности учебной деятельности учеников:
- Объем используемого внутреннего потенциала в учебной деятельности = $-0,33 \times N + 0,32 \times G - 0,21 \times E$. Регрессионная модель достоверна: $F=9,27, p=0,001$. Объем используемого внутреннего потенциала в учебной деятельности будет тем выше, чем выше фактор G, и чем меньше будут факторы N и E – «доминантность/конформность: в данном случае подчинение, умение четко выполнять инструкции, послушность».
 - Способность к самоорганизации в учебной деятельности = $0,32 \times A + 0,26 \times I - 0,21 \times O$. Регрессионная модель достоверна: $F=7,75, p=0,001$. Способность к самоорганизации в учебной деятельности будет тем выше, чем выше факторы I, A, и чем меньше будет фактор O – «склонность к чувству вины/самоуверенность:

в данном случае самоуверенность, спокойствие, оптимистичность».

- Объем затраченного времени и усилий = $0,28 \times A - 0,24 \times N + 0,23 \times G + 0,20 \times I$. Регрессионная модель достоверна: $F=6,84, p=0,001$. Объем затраченного времени и усилий будет тем выше, чем выше факторы G, I, A, и чем меньше будет фактор N.

Результаты регрессионного анализа показали, что сильное влияние на успешность учебной деятельности оказывают факторы А – добросердечность, G – обязательность, I – мягкость, N – простота. Таким образом, полученные результаты можно представить в виде формулы:

Успешность учебной деятельности (УУД) = общительность (А) + ответственность (G) + мягкость характера (I) + прямолинейность (N).

На четвертом этапе статистической обработки мы проводили анализ матриц интеркорреляции с целью построения структурограмм для выявления наиболее значимых личностных особенностей и их взаимосвязей в структурах личности у успешных и неуспешных учеников (рисунки 2–3).

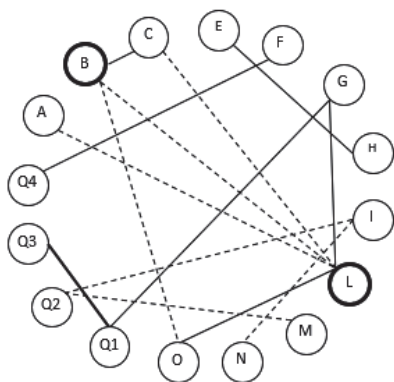


Рис. 2. Структура личностных особенностей неуспешных школьников

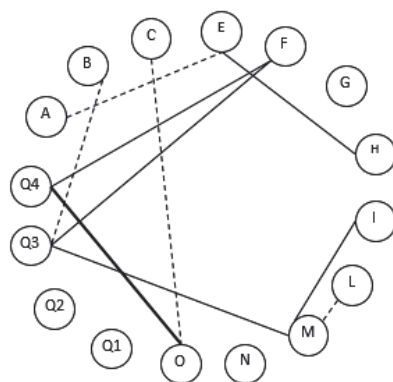


Рис. 3. Структура личностных особенностей успешных школьников

- — положительная корреляция, $p \leq 0,05$;
- — положительная корреляция, $p \leq 0,01$;
- — отрицательная корреляция, $p \leq 0,05$.

Сравнительные результаты исследования структуры личностных особенностей успешных и неуспешных учеников представлены в таблице 2.

Таблица 2

Основные показатели структуры личностных особенностей успешных и неуспешных школьников

Показатель	Успешные	Неуспешные
Количество компонентов структуры	12	16
Общее количество r связей компонентов структуры	20	26
Количество сильных r связей ($p \leq 0,01$)	1	3
Основные компоненты	М, Q3, O, Q4	В, L, Q3, Q1

Из таблицы 2 видно, что качественное своеобразие личностных особенностей заключается в следующем: в разном количестве корреляций, в разном количестве «сильных» связей ($p \leq 0,01$). Наиболее значимыми характеристиками (которые образуют наибольшее количество связей в структуре) у неуспешных учеников являются факторы В – «интеллект» – и L – «подозрительность/доверчивость». При этом данные личностные особенности образуют преимущественно отрицательные связи, то есть наиболее важными оказываются здесь полюсы с минусом «низкий интеллект» и «доверчивость». Наиболее значимыми характеристиками успешных учеников являются факторы Q3 – «высокий самоконтроль» – и М – «мечтательность».

Стоит отметить, что в структуре личности успешных учеников сильная корреляционная связь между фактором Q4 – «напряженность» – и O – «тревожность», что говорит о наличии тревожности, напряженности, переживания за результаты учебной деятельности, свойственных обязательным и ответственным ученикам.

Структурограмма показывает наличие достоверных качественных различий в личностных особенностях успешных и неуспешных учеников. Различия в структуре личностных особенностей проявляются как в количестве связей между элементами структуры, так и в их характере. Структура неуспешных учеников более интегрирована, это говорит о том, что структура неуспешного ученика более стабильна и однотипна, не является гибкой, то есть неуспешные ученики не умеют подстраиваться под ситуацию, они ригидные. Внешне кажется, что психологическая структура личностных особенностей успешного ученика не имеет целостности. Мы можем это объяснить тем, что в связи с многообразием сочетаний личностных особенностей у данной категории школьников успешность в учебной деятельности достигается различными способами: одними учащимися за счет интеллекта, другими – за счет целеустремленности,

воли, самоорганизации, третьими — за счет коммуникативных способностей и т. д.

Таким образом, в результате проведенного исследования нами выявлена взаимосвязь личностных особенностей с показателями успешности учебной деятельности. Установлена зависимость показателей успешности учебной деятельности от меры выраженности личностных особенностей. Основными чертами учеников, успешных во всех сферах школьной деятельности, имеющих высокие показатели успеваемости, являются: доброта, открытость, легкость в общении, высокий адаптивный потенциал, предпочтение работать в коллективе, стойкость, упорство, обязательность, ответственность, требовательность к себе и другим, дисциплинированность, интуитивность, мягкость, безыскусственность, простота, естественность.

Заключение

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что в ходе работы удалось вывести формулу личностных особенностей успешного ученика: Успешность учебной деятельности = общительность (А) + ответственность (G) + мягкость характера (I) + прямолинейность (N). Психологический портрет успешного ученика, исходя из проведенного исследования, выглядит следующим образом: успешный ученик легок в общении, открыт, естественен, имеет высокий адаптивный потенциал, предпочитает работать в коллективе, отличается упорством, ответственностью, требовательностью к себе, дисциплинированностью, не склонен к грубости и небрежности.

Итоги проведенного исследования могут быть использованы как основа для разработки психолого-педагогических рекомендаций по использованию знаний о личностных особенностях старшеклассников в целях повышения успешности их учебной деятельности.

Литература

- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности. Структура, диагностика, развития. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2001.
- Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев; под ред. В. Д. Шадрикова. М.: Юрайт, 2015.
- Рубинштейн С. Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3–16.
- Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

- Шадриков В. Д.* Способности человека. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МодЭК», 1997.
- Шадриков В. Д.* К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15–26.
- Dixon F. A., Cross T. L., Adams C. M.* Psychological characteristics of academically gifted students in a residential setting: A cluster analysis // Psychology in the Schools. 2001. V. 38. Iss. 5. P. 433–445.

Personal characteristics as a factor in the development of general abilities of high school pupils

T. V. Ledovskaya

The article reveals the theoretical concepts of the concept of “ability” and notes that the definition of the personal profile of a successful high school pupils allows to build an individual educational route and organize individual practical work with each specific pupil in accordance with their abilities. Personal characteristics are considered substructures of character that are included in the intellectual, emotional-volitional and communicative blocks that determine human behavior in educational activities (16-factor personal questionnaire of R. B. Kettell). To determine the indicators of success of educational activities were used: a) expert assessment, b) subjective assessment of the success of educational activities, c) analysis of academic performance. The results of the study showed that the psychological portrait of a capable, successful pupil looks like this: a successful pupil is easy to communicate, open, natural, has a high adaptive potential, prefers to work in a team, is characterized by perseverance, responsibility, self-discipline, and is not prone to rudeness and negligence.

Keywords: abilities, general abilities, success of educational activities; personal characteristics; high school pupils.

Ментальные ресурсы благополучного старения у женщин

А. И. Мелёхин

Показано, что у женщин в пожилом (55–60, 61–74 лет) и старческом (75–90 лет) возрастах такие метакогнитивные процессы, как ментализация и восприятие времени, выступают ментальными ресурсами благополучного течения старения. Наблюдается их связь с социодемографическими характеристиками, состоянием физического и психического здоровья. У женщин 61–74 и 75–90 лет, по сравнению с женщинами 55–60 лет, происходит усложнение ментальных ресурсов и наблюдается большая их взаимосвязь с состоянием здоровья и социодемографическими характеристиками. Выделены и описаны физические, психические, психологические и социальные ресурсы неблагополучного старения.

Ключевые слова: ментализация, ментальные ресурсы, восприятие времени, пожилой возраст, старение, старческий возраст.

Современный турбулентный мир предъявляет повышенные требования к индивидуальным ментальным ресурсам человека. На данный момент наблюдается прирост населения среди женщин пожилого (55–74 лет) и старческого возраста (75–90 лет), по сравнению с мужчинами, что делает актуальным вопрос обеспечения их благополучного старения. К характеристикам благополучного старения относят способность мобилизовать скрытые и нераскрытые ментальные ресурсы, гибкость в поведении и принятии решений, которые поддерживают индивидуальное благополучие и оптимистичный взгляд на собственное старение. Мобилизация индивидуальных ментальных ресурсов позволяет женщине справиться с повседневными ситуациями вызова, а также саркопенией, депрессией, поддерживать когнитивное функционирование, социальную активность и удовлетворенность качеством жизнью (Slagle, 2011).

Способность к ментализации (или «модель психического») и восприятию времени, как метакогнитивные процессы, включены в ре-

гуляцию различных аспектов жизнедеятельности женщины позднего возраста и выступают ключевыми факторами благополучного старения (Grainger, 2018). Отметим, что изменения в этих метакогнитивных процессах являются проявлениями ряда неврологических и психических расстройств позднего возраста, что позволяет рассматривать их как психосоциальный маркер благополучного течения старения (Cummings, 2017; Henry et al., 2016; Njomboro, 2017). Способность воспринимать время и понимать психические состояния других людей показывает высокую эффективность в предсказании стратегий, адаптации к процессу старения, преодолении психологических последствий от перенесенного или накопленного стресса (Laureiro-Martine, 2017).

В пожилом и старческом возрастах происходят изменения в *ментализации* (Gonçalves, 2018; Лессе, 2017) и *различных уровнях восприятия времени* (Laureiro-Martinez, 2017; Pethtel, 2018). Наблюдается неустойчивость в равновесии между «истощением» и «мобилизацией» этих ментальных ресурсов благополучного старения, что отражается на способности к гибкой адаптации к различным ситуациям-вызова (Lundgren, 2015). Мы предполагаем, что такие ментальные ресурсы благополучного старения, как ментализация и различные уровни восприятия времени, наряду с социодемографическими, медицинскими (полиморбидность, симптомы депрессии, чувство одиночества, удовлетворенность качеством жизни, оценка субъективного возраста) характеристиками, являются фактором удовлетворенности качеством жизни женщины пожилого и старческого возраста.

Цель исследования: рассмотреть способности к ментализации и восприятию времени как психологические предикторы удовлетворенности качеством жизни у женщин позднего возраста.

Участники исследования: 1) 55–60 лет – 120 человек ($M = 56,2$ года, $SD = 1,5$ года); 2) 61–74 лет – 120 человек ($M = 65,3$ года, $SD = 3,1$ года) и 3) 75–90 лет – 50 ($M = 78,2$ года, $SD = 3,3$ года). От общего количества основной группы респондентов 35% (103 человека) имели высшее, 48,2% (140 человек) средне-специальное, 12,7% (37 человек) среднее образование. Состояли в браке 42% (122 человека), и 44% (129 человек) работали.

Методы исследования

– Комплексная гериатрическая оценка состояния здоровья:

- *Физическое здоровье:* опросник оценки здоровья гериатрического респондента (*Geriatric Health Questionnaire, University of Iowa Health Care*); гериатрическая шкала кумулятивности

- расстройств (*Cumulative Illness Rating Scale for Geriatrics*) (Miller et al., 1992).
- *Функциональный статус*: краткий опросник качества жизни Всемирной организации здравоохранения (WHOQOL-BREF, WHOQOL Group, 1998).
 - *Когнитивное функционирование*: Монреальская шкала оценки когнитивных функций (*Montreal Cognitive Assessment*) (Nasreddine, 2005).
 - *Эмоциональное состояние*: гериатрическая шкала оценки депрессии (*Geriatric Depression Scale-30*) (Yesavage, 1983); Калифорнийская шкала оценки чувства одиночества (*Revised UCLA Loneliness scale*) (Russell, 1996).
- *Оценка субъективного возраста*: шкала оценки субъективного возраста Б. Барака (*Cognitive age-decade scale*) (Barak, 1987).
- *Оценка временной компетентности*: тест осознания времени (*Time Awareness Test*) (Solomon, 1950).
- *Оценка способности к ментализации*:
- «*Эмоциональный компонент*». Распознавание (*Penn Emotion Recognition Task-40*) (Kohler, 2004) и дифференциация (*Penn Measured Emotion Discrimination Task*) (Erwin, 1992) простых эмоций по лицу.
 - «*Когнитивный компонент*». Тест на оценку способности прагматической интерпретации жизненных событий, т. е. понимание обмана (*Pragmatic interpretation short stories*) (Winner, 1998); Пенсильванский тест запоминания лиц (*Penn Facial Memory Test*) (Gur, 1993).

Результаты исследования

В трех группах женщин общие предикторы удовлетворенности качеством жизни (общий показатель по WHOQOL-BREF) были представлены социодемографическими (изменения в семейном статусе) и психологическими факторами (симптомы депрессии, чувство одиночества, изменения в динамике оценки субъективного возраста, скорости течения времени, распознавания простых эмоций по лицу и память на лица) (таблица 1).

Из рисунка 1 видна возрастная динамика изменений предикторов удовлетворенности КЖ у женщин пожилого и старческого возрастов.

Наряду с общими предикторами благополучного старения мы отметили, что в отличие от старческого возраста (75–90 лет), в пожилом (55–60 и 61–74 лет) уровень образования, рабочий статус, диф-

Таблица 1

Результаты регрессионного анализа (методом пошагового включения) связи ментальных ресурсов, социодемографических, психологических характеристик и удовлетворенности качеством жизни (по WHOQOL-BREF) у пожилых женщин разного возраста

Предиктор	β		
	55–60 лет	61–74 лет	75–90 лет
(Константа)	20,41**	22,42**	19,10**
Уровень образования	0,22*	0,24*	–
Семейный статус	0,30*	0,24*	0,20*
Рабочий статус	0,31*	0,35*	–
Симптомы депрессии	–0,32*	–0,39*	–0,38**
Субъективное чувство одиночества	–0,22*	–0,32*	–0,36*
Индекс полиморбидности	–	–0,17	–0,19*
Когнитивное функционирование	–	–	0,17*
Субъективный возраст	–0,33	–0,31*	–0,30*
Субъективная скорость течения времени	0,25*	0,24*	0,20*
Распознавание эмоций по лицу	0,24*	0,27*	0,21*
Дифференциация эмоций по лицу	0,21*	0,22*	–
Память на лица (непосредственное воспроизведение)	–	–	0,18*
Память на лица (отсроченное воспроизведение)	0,17*	0,21*	0,23*
Понимание обмана	–	0,22*	0,29*
n	120	120	50
R^2	0,68	0,76	0,67
p	0,001	0,001	0,001

Примечание: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

Дифференциация эмоций по лицу как компонент ментализации выступают предикторами удовлетворенности КЖ женщин. В 61–74 и 75–90 лет уровень полиморбидности и способность понимать обмана начинают предсказывать изменения в удовлетворенности КЖ у женщин. В отличие от других возрастных групп женщин, в старческом возрасте изменения в непосредственном воспроизведении лиц по памяти и когнитивном функционировании влияют на удовлетворенность качеством жизни.

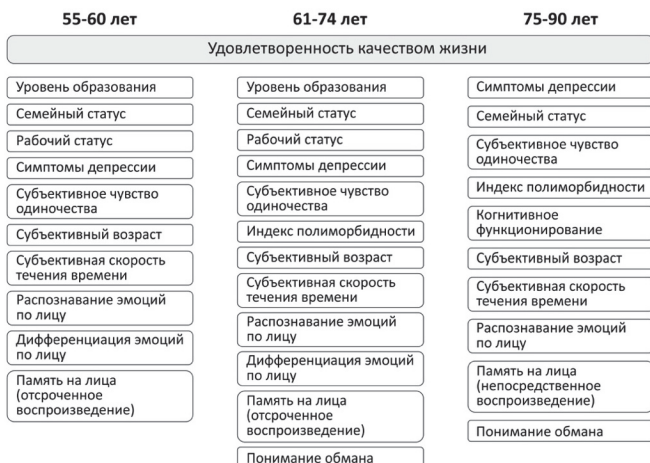


Рис. 1. Предикторы удовлетворенности качеством жизни у женщин в пожилом и старческом возрасте

Респонденты 55–60 лет. Были выделены 16 компонентов, входящих в три фактора, суммарная дисперсия которых составила 72,4%, что характеризует полноту и достоверность их общности; вращение факторов по методу Варимакс (таблица 2).

Первый фактор (доля объясняемой дисперсии 32,4%) обозначен нами, как «психологические ресурсы благоприятного старения»; включает в себя: распознавание эмоций по лицу (0,69), временную перспективу (связанность временных зон, 0,61), ориентировку в текущем времени (0,57), понимание обмана (0,55), оценку субъективной скорости течения времени (0,54), дифференциацию эмоций по лицу (0,42) и состояние семейного статуса (0,41).

Второй фактор (доля объясняемой дисперсии 24,8%), обозначенный нами, как «Потенциал старения», представлен: удовлетворенностью качеством жизни (0,68), непосредственным (0,67) и отсроченным (0,52) воспроизведением лиц людей по памяти, оценкой субъективного возраста (–0,54) и уровнем образования женщины (0,32).

Третий фактор (доля объясняемой дисперсии 15,2%) имеет высокие нагрузки по депрессии (–0,75), чувству одиночества (–0,68), полиморбидности (–0,58) и изменениям в рабочем статусе (0,41). Мы интерпретируем это как «Риски неблагоприятного течения старения».

Респонденты 61–74 лет. Были выделены около 16 параметра, входящих в три фактора, суммарная дисперсия которых составила 82,2%, что характеризует полноту и достоверность их общности; вращение факторов по методу Варимакс (таблица 3).

Таблица 2
Результаты факторного анализа параметров
социодемографического статуса, состояния здоровья,
ментализации и восприятия времени
для группы женщин 55–60 лет

Характеристика	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Уровень образования	–	0,32	–
Семейный статус	0,41	–	–
Рабочий статус	–	–	0,40
Когнитивное функционирование	–	–	–
Распознавание простых эмоций по лицу	0,69	–	–
Дифференциация простых эмоций по лицу	0,42	–	–
Память на лица (непосредственное воспроизведение)	–	0,67	–
Память на лица (отсроченное воспроизведение)	–	0,52	–
Понимание обмана	0,55	–	–
Связанность временных зон	0,61	–	–
Ориентировка в текущем времени	0,57	–	–
Субъективная скорость течения времени	0,54	–	–
Субъективный возраст	–	–0,54	–
Удовлетворенность качеством жизни	–	0,68	–
Симптомы депрессии	–	–	–0,75
Субъективное чувство одиночества	–	–	–0,68
Полиморбидный статус	–	–	–0,58
% дисперсии	32,4	24,8	15,2

Первый фактор (доля объясняемой дисперсии 31,2%) имеет высокие нагрузки по следующим переменным: симптомы депрессии (–0,75), распознавание (0,62), дифференциация (0,51) эмоций по лицу, субъективный возраст (–0,53), удовлетворенность качеством жизни (0,55) и изменения в семейном статусе (0,41). Этот фактор назван «Ресурсы психологической устойчивости женщины».

Второй фактор (доля объясняемой дисперсии 30,4%) – «Ресурсы продуктивности старения женщины», включает в себя: чувство одиночества (–0,74), полиморбидность (–0,58), память на лица (непосредственное –0,51 и отсроченное воспроизведение –0,53), изменения в рабочем статусе (0,41) и уровень образования (0,35).

Таблица 3

Результаты факторного анализа параметров социодемографического статуса, состояния здоровья, ментализации и восприятия времени для группы женщин 61–74 лет

Характеристика	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Уровень образования	–	0,35	–	–
Семейный статус	0,41	–	–	–
Рабочий статус	–	0,41	–	–
Когнитивное функционирование	–	–	–	–
Полиморбидный статус	–	–0,58	–	–
Субъективное чувство одиночества	–	–0,74	–	–
Ориентировка в текущем времени	–	–	0,65	–
Симптомы депрессии	–0,75	–	–	–
Субъективный возраст	–0,53	–	–	–
Удовлетворенность качеством жизни	0,55	–	–	–
Распознавание простых эмоций по лицу	0,62	–	–	–
Дифференциация простых эмоций по лицу	0,51	–	–	–
Память на лица (непосредственное воспроизведение)	–	0,51	–	–
Память на лица (отсроченное воспроизведение)	–	0,53	–	–
Понимание небуквальных высказываний, обмана	–	–	–	0,52
Связанность временных зон	–	–	0,68	–
Субъективная скорость течения времени	–	–	0,62	–
% дисперсии	31,2	30,40	15,9	4,70

Третий фактор (доля объясняемой дисперсии 15,9%) – «Временная компетентность», включает в себя: временная перспектива (связанностью временных зон, 0,68), ориентировкой во времени (0,65), субъективной скоростью течения времени (0,62).

Четвертый фактор (доля объясняемой дисперсии 4,7%) – «Понимание отношений с Другими» – представлен *пониманием обмана* (0,52).

Респонденты 75–90 лет. Были выделены 16 параметра, входящих в три фактора, суммарная дисперсия которых, составила 86,3%; распределение факторов по методу Варимакс (таблица 4).

Таблица 4
Результаты факторного анализа параметров
социо-демографического статуса, состояния здоровья,
ментализации и восприятия времени для группы респондентов
75–90 лет

Характеристика	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Уровень образования	0,28	–	–	–
Семейный статус	0,31	–	–	–
Рабочий статус	0,20	–	–	–
Когнитивное функционирование	–	–	–0,63	–
Субъективное чувство одиночества	–	–0,58	–	–
Симптомы депрессии	–	–0,62	–	–
Полиморбидный статус	–	–0,52	–	–
Субъективный возраст	–0,38	–	–	–
Удовлетворенность качеством жизни	–	0,58	–	–
Ориентировка в текущем времени	–	0,54	–	–
Распознавание простых эмоций по лицу	0,62	–	–	–
Дифференциация эмоций	0,42	–	–	–
Память на лица (непосредственное воспроизведение)	0,51	–	–	–
Память на лица (отсроченное воспроизведение)	0,53	–	–	–
Понимание обмана	–	–	0,69	–
Связанность временных зон	–	–	0,54	–
Субъективная скорость течения времени	–	–	–	0,62
% дисперсии	37,2	31,50	13,1	4,10

Первый фактор (доля объясняемой дисперсии 37,2%) – «Когнитивно-аффективный ресурс понимания окружения» включает: распознавание (0,62), дифференциацию (0,42) эмоций по лицу, непосредственное (0,51) и отсроченное (0,53) воспроизведение лиц других людей по памяти, субъективный возраст (–0,38), изменения в семейном положении (0,31), уровне образования (0,28) и рабочем статусом (0,20).

Второй фактор (доля объясняемой дисперсии 31,5%) – «Риски неблагоприятного течения старения», включает в себя субъективное чувство одиночества (–0,58), удовлетворенность качеством жизни

ни (0,55), ориентировка в текущем времени (0,54), симптомы депрессии (-0,52) и полиморбидность (-0,51).

Третий фактор (доля объясняемой дисперсии 13,1%) – «Ресурс когнитивной сохранности» включает в себя понимание обмана (0,69), когнитивное функционирование (-0,63), и временную перспективу (0,54).

Четвертый фактор (доля объясняемой дисперсии 4,1%) – «Осознание скорости течения времени», включает в себя субъективную скорость течения времени (0,62).

Факторный анализ позволил показать, что такие метакогнитивные процессы, как ментализация и восприятие времени, выступают ментальными ресурсами и взаимосвязаны с социодемографическими характеристиками (уровнем образования), состоянием физического и психологического здоровья женщины. Это взаимодействие образуют психологические системы, обеспечивающие благополучное течение старения у женщины, а также позволило выделить факторы неблагоприятного течения старения (рисунок 2).



Рис. 2. Ментальные ресурсы благополучного течения старения

Из рисунка 2 видно, что наблюдается усложнение ментальных ресурсов у женщин 61–74 и 75–90 лет, по сравнению с 55–60 лет, что вызвано столкновением быстро меняющимися условиями. Также были выделены риски неблагоприятного течения старения, которые можно разделить на *физические* (изменения в полиморбидном статусе), *психические* (симптомы депрессии), *психологические* (чувство одиночества, нарушения в ориентировке в текущем времени, удовлетворенность качеством жизни) и *социальные* (изменения в рабочем статусе).

Заключение

У женщин в пожилом и старческом возрастах когнитивно-эмоциональная (ментализация) и временная компетентности (восприятие времени) как ментальные ресурсы взаимосвязаны с социодемографическими характеристиками: (уровень образования, рабочий и семейный статусы), состоянием физического (полиморбидность) и психического здоровья (симптомы депрессии, одиночество, удовлетворенность качеством жизни, субъективный возраст), которые образуют новые психологические системы, обеспечивающие благополучное течение старение. В группах женщин 61–74 лет и 75–90 лет, по сравнению с 55–60 лет, происходит существенное расширение, дифференциация набора компонентов когнитивно-эмоциональной и временной компетентностей, взаимосвязанных с показателями состояния здоровья и социодемографическими характеристиками, что говорит о том, что данные процессы выступают ментальными ресурсами благополучного старения.

Литература

- Cummings L.* Pragmatic disorders // *Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology*. N. Y.: Springer Science, 2014. P. 31–65. doi: 10.1007/978-94-007-7954-9_2.
- Foresight Mental Capital and Wellbeing Project. Final Project report. The Government Office for Science. London, 2008.
- Gonçalves A. R., Fernandes C., Pasion R.* Effects of age on the identification of emotions in facial expressions: a meta-analysis // *PeerJ*. 2018. V. 6. P. 1–19. doi: 10.7717/peerj.5278.
- Grainger S. A., Henry J. D., Naughtin C. K.* Implicit false belief tracking is preserved in late adulthood // *J. Exp. Psychol.* 2018. V. 71. № 9. P. 1980–1987. doi: 10.1177/1747021817734690.
- Henry J. D., von Hippel W., Molenberghs P.* Clinical assessment of social cognitive function in neurological disorders // *Nat. Rev. Neurol.* 2016. V. 12. № 1. P. 28–39. doi: 10.1038/nrneurol.2015.229.
- Laureiro-Martinez D., Trujillo C. A., Unda J.* Time perspective and age: A review of age associated differences // *Front Psychol.* 2017. V. 17. № 8. P. 1–10. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00101.
- Leccese S. et al.* Theory of Mind and social relationships in older adults: the role of social motivation // *Aging Ment. Health.* 2015. V. 19. P. 1–6. doi: 10.1080/13607863.2015.1114586.
- Lundgren O., Garvin P., Jonasson L.* Psychological resources are associated with reduced incidence of coronary heart disease. An 8-year follow-up

of a community-based Swedish sample // *Int. J. Behav. Med.* 2015. V. 22. № 1. P. 77–84. doi: 10.1007/s12529-014-9387.

Njomboro P. Social cognition deficits: current position and future directions for neuropsychological interventions in cerebrovascular disease // *Behavioral Neurology*. 2017. V. 2017. P. 1–11.

Pethtel O., Moist M., Baker S. Time perspective and psychological well-being in younger and older adults // *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*. 2018. V. 2. № 1. P. 45–63.

Mental resources for healthy aging in women

A. I. Melehin

It is shown that in women in the elderly (55–60, 61–74 years) and senile (75–90 years) ages, such metacognitive processes as mentalization and perception of time act as mental resources for the successful course of aging. Their relationship with socio-demographic characteristics, physical and mental health is observed. In women aged 61–74 and 75–90, compared to 55–60, there is, on the one hand, a complication of mental resources and their greater relationship with health and socio-demographic characteristics. Physical, psychological, mental and social risks of poor aging are identified and described.

Keywords: mentalization, mental resources, perception of time, old age, ageing.

Гендерные различия ассертивности в подростково-юношеском возрасте

Г. В. Навдушевич

Изложены результаты исследования гендерных различий ассертивности в подростково-юношеском возрасте. Актуальность обусловлена недостаточной изученностью ассертивности юношей и девушек, между тем как данное качество способствует благополучному становлению личности. Цель: выявить гендерные различия ассертивности в подростково-юношеском периоде. Выборку составили школьники 11–18 лет, в количестве 201 человека ($M = 14,5$ лет), из них 98 юношей, 103 девушки. Используются методики: «Ассертивность» Д. Левинсона, в модификации М. Шлепещкого, «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла, в адаптации Н. Е. Водопьяновой. Выявлено, что девушки воспринимают ассертивность более позитивно, но не используют чаще, чем юноши. Ассертивные действия негативно связаны со стратегией избегания, что свидетельствует о разведении этих стратегий. Ассертивные действия в группе юношей не имеют других связей, в группе девушек – позитивно связаны с асоциальной стратегией. Следовательно, девушки недостаточно дифференцируют ассертивность с доминированием, демонстрацией власти, тогда как у юношей ассертивность выступает как самостоятельная стратегия.

Ключевые слова: ассертивность, гендерные различия, копинг-стратегии, подростково-юношеский период.

Введение

Подростково-юношеский возраст характеризуется как критический, переломный период в жизни человека. Данный период связан с изменением всех систем организма, развитием психических функций, перестройкой личности, поведения, полоролевым формированием. От успешности возрастных и гендерных преобразований за-

висит благополучие межличностного взаимодействия, в частности, с представителями противоположного пола и развития индивидуума в целом (Бендас, 2005; Крайг, 2001; Нартова-Бочавер, 2008). Поэтому, исследователи уделяют большое внимание изучению гендерных различий и связанных с ними проблем.

Обзор психологической литературы показал, что некоторые авторы сконцентрированы на различиях в эмоциональной сфере. Они находят, что мальчики более сдержаны и не стремятся показывать свои эмоции даже близким друзьям (Реан, 2003). Девочки, наоборот, не скрывают своих эмоций и не стесняются их демонстрировать (Массобу, Jacklin, 1978). Они более чувствительны, отзывчивы, эмпатийны, их способность сопереживать другим выше, чем у мальчиков (Майерс, 2005). Другие исследователи выделяют гендерно-типичные эмоции: мужскими считаются – гнев, презрение, тогда как женскими эмоциями – печаль, страх (Бендас, 2005). Исследования темперамента по методике В. М. Русалова показали различия по показателям «эмоциональности» и «социальной эмоциональности» – у представительниц женского пола они выше; у представителей мужского – выше показатели по «эргичности» и «пластичности» (Нартова-Бочавер, 2008).

Качественные различия обнаружены по самооценке: у мальчиков она в большей мере зависит от успеха в предпринимаемых действиях и делах, тогда как самооценка девочек в большей степени определяется тем, насколько успешно складываются социальные взаимодействия (Бендас, 2005). Социальные психологи отмечают, что мальчики в большей степени склонны к независимости. Девочки, наоборот, стремятся к установлению взаимосвязей с окружающими их людьми, поэтому им более свойственны такие личностные проявления как, открытость, доброжелательность, толерантность (Майерс, 2005).

Мальчики вступают в контакт более активно, демонстрируя соревновательный стиль общения, направленный на поддержку статуса. Девочки вступают в контакт легче, в общении выглядят более пассивно, в то же время, проявляя в нем дружелюбность и избирательность (Реан, 2003).

В. А. Геодакян выделил две различных формы реагирования: мужскую и женскую. Он считает, что если поведение мужчины в конфликте носит взрывчатый характер, то женщина в своем поведении может гибко сочетать несколько стратегий и использовать их в зависимости от ситуации. По этой причине адаптивные способности женщин выше (Геодакян, 1989).

Исследователями выявлено одно из устойчивых гендерных различий по агрессивности – у мальчиков оно выше, чем у девочек. Меж-

ду тем, по показателю тревожность девочки превосходят мальчиков (Бендас, 2005). Стремление к лидерству, власти, превосходству, которое свойственно мальчикам, не исключает использования агрессивных стратегий при их достижении. Стремлению к межличностной взаимозависимости в отношениях, сопутствует переживание девочками беспокойства и тревожных состояний.

Некоторые авторы сходятся во мнении, что подростково-юношеский возраст отличается стремлением к самоутверждению, т. е. утверждению собственной значимости ценности «Я». Н. Е. Харламенкова выделяет стратегии самоутверждения, которые используют подростки в своем поведении: неуверенная, доминантная, конструктивная. Автор на основании эмпирических данных объясняет различия в самоутверждении мальчиков и девочек: «Мальчики склонны актуализировать неуверенные стратегии Эго, т. е. вести себя конформно, зависимо, подчиняться, следовать установленным стереотипам поведения. Девочки демонстрируют агрессивные стратегии в жестко регламентированной ситуации и конструктивные – в ситуации общения» (Харламенкова, 2007, с. 281).

Выявлены высокие значения по показателям «доминантность» и «ассертивность» у взрослых мужчин, по сравнению с женщинами (Бендас, 2005). Также известно, что по доминантности мальчики превосходят девочек. К сожалению, данных по гендерным различиям ассертивности подростков и юношей в доступной литературе мы не нашли. Между тем ассертивность является важным качеством, способствующим уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав другого человека (Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко), и способностью, определяющей возможность самостоятельно регулировать собственное поведение независимо от внешних влияний и оценок (Р. Корсини и А. Ауэрбах).

В настоящее время ассертивность изучается как зарубежными, так и российскими исследователями. Большинство научных работ посвящено взрослой популяции, хотя стали появляться исследования, связанные с изучением ассертивности подростков и юношей. В нашем исследовании было показано, что в юношеском возрасте, по сравнению с подростковым периодом, ассертивность более выражена, и она уже начинает играть регулирующую роль при выборе стратегий поведения (Навдушевич, Трошихина, 2019). Однако практически нет исследовательских работ, определяющих различия ассертивности юношей и девушек. В связи с этим была поставлена цель: выявить гендерные различия проявления ассертивности в подростково-юношеском периоде.

Процедура и методы

Исследование было проведено на выборке школьников общеобразовательных школ Санкт-Петербурга в возрасте от 11 до 18 лет (ср. возраст $M = 14,5$ года). Общее количество респондентов 201 человек, из них 98 юношей и 103 девушки.

Для изучения ассертивности использовались тест «Ассертивность» Д. Левинсона, в модификации М. Шлепецкого (Каппони, Новак, 1995) и опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла, в адаптации Н. Е. Водопьяновой (Водопьянова, 2009). Результаты исследования обрабатывались с помощью математической статистики – описательной статистики, сравнительного анализа с применением t -критерия Стьюдента и корреляционного анализа (по Спирмену).

Результаты исследования и их интерпретация

Для выявления гендерных различий ассертивности рассмотрим результаты средних значений в группах девочек и мальчиков, полученные в ходе исследования по следующим методикам: тест на «Ассертивность» (Д. Левинсон); опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (С. Хобфолл).

Из таблицы 1 видно, что средние значения по шкалам ассертивности в группах девушек и юношей находятся в пределах нормативных значений, однако у девушек среднее значение приемлемости достигает верхней границы нормативных значений. Это говорит о том, что девушки, в целом, считают ассертивность позитивным качеством и проявлением личности.

Таблица 1

Сравнение средних значений шкал методики «Ассертивность» в группах девушек и юношей

Шкала	Девушки n = 103	Юноши n = 98	t	Норма
	M (SD)	M (SD)		
Частота	70,64 (12,13)	67,88 (14,76)	1,45	61–81
Приемлемость	137,21 (23,85)	129,56 (22,43)	2,35*	102–137
Ассертивность	207,85 (26,99)	197,44 (25,39)	2,82**	163–218

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Сравнительный анализ показал, что в группе девушек среднее значение по показателям «приемлемость» и «ассертивность» значительно выше, чем в группе юношей. Не обнаружено различий по шкале «частота». Следовательно, приемлемость ассертивности у девушек выше, чем у юношей. Это означает, что девушки, по сравнению с юношами, более позитивно воспринимают ассертивные качества личности и ассертивное поведение, однако не используют ассертивное поведение чаще. Поскольку в суммарный показатель ассертивности входят обе шкалы «частота» и «приемлемость», то гендерные различия заключаются именно в приемлемости ассертивности.

Девушки в большей мере, чем юноши, воспринимают ассертивное поведение как социально одобряемое. Юноши настолько же часто проявляют ассертивность в поведении, как и девушки, однако не всегда считают приемлемым такое поведение.

Для девушек более приемлемо, если люди способны укрепить, утвердить свою позицию: искренне, честно возразить или выразить свои потребности, чувства, желания, оказать поддержку и одобрение. Также для девушек более приемлемо и собственное эмоциональное выражение своих чувств, желаний и требований, чем для юношей. Юноши более сдержаны, и в меньшей степени считают приемлемым для себя открытое выражение своих чувств и желаний.

Большая приемлемость ассертивности у девушек, по сравнению с юношами, может объясняться культурными установками. Эмоциональное выражение более социально приемлемо для девушек, тогда как для юношей предпочтительна невозмутимость и сдержанность. Возможно, девушки испытывают больше положительных эмоций, наблюдая у других людей ассертивное поведение и используя ассертивность в своем поведении. П. Лафренье отмечает, что для девушек в период созревания более свойственно откровенничать, заявлять о своих чувствах, обращаться за помощью к другим, прямо или косвенно высказывать свои просьбы, в то время как для юношей предпочтительнее выражать себя в действиях (Лафренье, 2004).

Корреляционный анализ шкал методики «Ассертивность» показал, что взаимосвязи шкал в группах девушек и юношей аналогичны. Суммарный показатель «ассертивность» значимо связан со шкалами «частота» и «приемлемость», которые не связаны между собой и представляют собой две самостоятельные шкалы. Это говорит о том, что есть девушки и юноши, которые часто применяют ассертивное поведение, но не считают его приемлемым и, с другой стороны, — такие, которые редко проявляют ассертивность, но позитивно относятся к данному качеству.

Рассмотрим средние значения показателей шкал методики «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (СПСС) в группах девушек и юношей.

Из таблицы 2 видно, что средние значения по шкалам методики «стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (СПСС) в группах девушек и юношей находятся в пределах нормативных значений, в том числе и по шкале «ассертивные действия». Однако в обеих группах выявлены более высокие средние значения по двум шкалам: «избегание» и «агрессивные действия». Также обнаружено, что в группе девушек среднее значение по шкале «импульсивные действия» превышает верхнюю границу нормы. Это говорит о том, что как девушки, так и юноши используют любые стратегии, но чаще прибегают к защитным – агрессивным, избегающим действиям, а девушки еще и к импульсивным. Надо полагать, что предпочтение данных стратегий помогает девушкам и юношам пережить напряжение стрессовой ситуации, справиться с внутренним дискомфортом.

Кроме того, в ходе сравнительного анализа выявлено статистически значимое различие средних по шкале «поиск социальной поддержки» в группах девушек и юношей. В группе девушек среднее значение по показателю «поиск социальной поддержки» значи-

Таблица 2

Сравнение средних значений шкал методики СПСС
в группах девушек и юношей

Шкала	Девушки n = 103	Юноши n = 98	t	Норма (профессиональная группа)
	M (SD)	M (SD)		
Ассертивные действия	19,72 (3,83)	19,95 (3,50)	0,44	18–22
Вступление в социальный контакт	22,79 (4,00)	22,88 (4,65)	0,15	22–25
Поиск социальной поддержки	23,65 (4,35)	21,20 (4,87)	3,77***	21–24
Осторожные действия	20,97 (3,50)	20,95 (3,67)	0,04	18–23
Прямые/импульсивные действия	19,05 (3,88)	18,28 (4,13)	1,35	16–19
Избегание	17,98 (3,82)	18,13 (4,02)	0,27	14–17
Непрямые/манипулятивные действия	20,46 (4,03)	20,65 (4,11)	0,33	18–23
Асоциальные действия	17,83 (4,75)	18,92 (4,42)	1,68	15–19
Агрессивные действия	20,39 (4,97)	19,06 (5,02)	1,87	14–18

Примечание: *** – $p < 0,001$.

мо выше, чем в группе юношей. Из этого следует, что девушки чаще обращаются за помощью к другим людям, чем юноши. Для девушек более значима эмоциональная поддержка со стороны других людей в стрессовых ситуациях, в то время как юноши реже обращаются за советом и делятся своими переживаниями с друзьями и близкими.

Рассмотрим корреляционные взаимосвязи шкал методики СПСС в группах девушек и юношей. Они представлены на рисунках 1–2, соответственно.

Из рисунка 1 видно, что все шкалы методики взаимосвязаны, в основном положительными связями, и есть только одна отрицательная связь – между шкалами «ассертивные действия» (1) и «избегание» (6). То, что стратегии объединены в целостную структуру, говорит о том, что в ситуации стресса чем больше девушки используют одни действия, тем больше и другие действия. Наличие одной отрицательной связи означает, что их поведение имеет две противо-

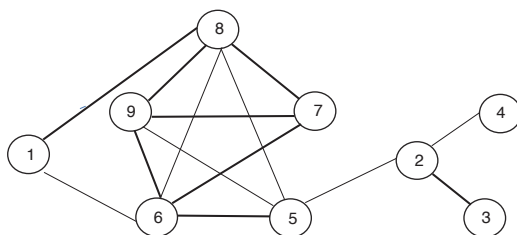


Рис. 1. Корреляционные связи шкал методики СПСС в группе девушек.

1 – ассертивные действия; 2 – вступление в социальный контакт; 3 – поиск социальной поддержки; 4 – осторожные действия; 5 – прямые/импульсивные действия; 6 – избегание; 7 – манипулятивные действия; 8 – асоциальные действия; 9 – агрессивные действия

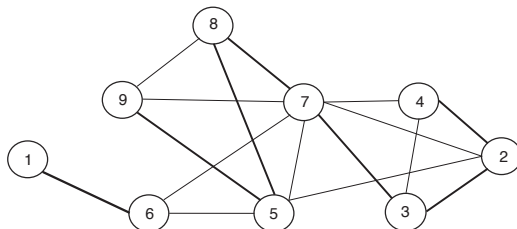


Рис. 2. Корреляционные связи шкал методики СПСС в группе юношей.

1 – ассертивные действия; 2 – вступление в социальный контакт; 3 – поиск социальной поддержки; 4 – осторожные действия; 5 – прямые/импульсивные действия; 6 – избегание; 7 – манипулятивные действия; 8 – асоциальные действия; 9 – агрессивные действия

положные тенденции в стрессовой ситуации: активность – ассертивные действия или пассивность – действия избегания.

Пять шкал: «прямые/импульсивные действия» (5), «избегание» (6), манипулятивные действия (7), «асоциальные действия» (8) и «агрессивные действия» (9), положительно взаимосвязаны между собой, что говорит о том, что в стрессовой ситуации девушки используют эти стратегии комплексно. Слабо встроены в общую структуру три шкалы (2, 3, 4), что говорит о том, что вступление в социальный контакт, поиск поддержки и осторожные действия выступают как относительно самостоятельный комплекс реакций в ситуации стресса.

Немаловажно, что системообразующими в общей структуре взаимосвязей являются две положительно взаимосвязанные шкалы – «асоциальные действия» (8) и «избегание» (6), которые противоположно коррелируют со стратегией «ассертивные действия» (1), шкала 8 – положительно, а шкала 6 – отрицательно. Эти связи приобретают особый акцент, поскольку в этой триаде только шкала «ассертивные действия» (1) не имеет больше других связей.

Положительные взаимосвязи асоциальной стратегии с ассертивной и избегающей стратегиями, которые отрицательно связаны между собой, говорят о том, что те девушки, которые часто допускают демонстративность и доминантность в своем поведении, часто прибегают к одной из двух противоположных тенденций: или к ассертивным действиям, или к уходу из трудной ситуации. Чем больше девушки демонстрируют власть и делают акцент на личных интересах, тем чаще они либо ведут себя уверенно, защищая свои права, либо избегают решительных действий, стремятся забыть конфликтную ситуацию. Это дает основание полагать, что девушки недостаточно различают стратегии доминантности и ассертивности.

Известно, что, подростково-юношеский возраст отличается острой потребностью в самоутверждении, которая не всегда реализуется в социально приемлемой форме. Скорее всего, девушки недостаточно дифференцируют неконструктивное самоутверждение, заключающееся в демонстрации себя, своих прав, требований и самоутверждение, определяющее возможность конструктивно их выразить.

Структура взаимосвязей в группе юношей сходна со структурой взаимосвязей стратегий, полученной в группе девушек (рисунок 2). Однако здесь есть одно существенное отличие. Все шкалы методики положительно взаимосвязаны, объединены в целостную структуру и только шкала «ассертивные действия» (1) имеет всего одну связь – отрицательную – со стратегией «избегание». Таким образом, через эту отрицательную связь стратегия «ассертивные действия» отрицательно связана с остальными. Следовательно, юноши в стрессовой

ситуации прибегают либо к ассертивным действиям, либо к действиям избегания и другим стратегиям. В отличие от взаимосвязей стратегий в группе девушек, у юношей «ассертивные действия» (1) не связаны положительно со шкалой «асоциальные действия» (8). Это говорит о способности юношей отличать ассертивные действия от доминантных. Иными словами, юноши более гибко проявляют ассертивность и демонстрацию власти в своем поведении в стрессовых ситуациях, по сравнению с девушками.

Шкала «манипулятивные действия» (7) имеет больше всего связей и в данной плеяде выступает системообразующей. Отсутствие взаимосвязи манипулятивной стратегии с ассертивной может говорить о дифференцированности этих стратегий. К тому же, отсутствие взаимосвязей шкалы «ассертивные действия» с остальными шкалами и опосредованная отрицательная связь с ними через шкалу «избегание» означает, что стратегия ассертивности выделяется из остальных. Иными словами, чем чаще юноши в стрессовой ситуации прибегают к ассертивности, тем реже используют избегание и другие стратегии.

Шкала «избегание» положительно взаимосвязана со шкалами «манипулятивные действия» и «импульсивные действия». Следовательно, чем выше избегание, тем выше вероятность использования юношами либо манипулятивных, либо импульсивных стратегий. Другими словами, те юноши, которые уклоняются от разрешения стрессовой, проблемной ситуации, скорее всего, склонны к проявлению произвольных действий или произвольному управлению действиями других в своих интересах.

Заключение

Сравнительный анализ показал, что девушки, по сравнению с юношами, более позитивно воспринимают ассертивные качества личности и ассертивное поведение. При этом девушки не прибегают к ассертивному поведению чаще, чем юноши. Об этом говорит отсутствие значимых различий между группами юношей и девушек, как по показателю частоты использования ассертивных действий методики «Ассертивность», так и по показателю «ассертивные действия» методики «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций».

Какой смысл придают ассертивным действиям девушки и юноши, косвенно раскрывается через полученные корреляционные взаимосвязи стратегий. В обеих группах «ассертивные действия» отрицательно взаимосвязаны со стратегией «избегание», что свидетельствует об их противоположной направленности: активность – ассертивные

действия и пассивность — действия избегания выступают как взаимоисключающие стратегии поведения. Однако в группе юношей шкала «ассертивные действия» не имеет связей с другими стратегиями, тогда как в группе девушек обнаружена положительная связь ассертивных действий с асоциальной стратегией. Следовательно, девушки недостаточно дифференцируют ассертивность и стратегию доминирования, демонстрации власти, тогда как у юношей ассертивность выступает как самостоятельная стратегия.

Литература

- Бендас Т. В.* Гендерная психология. Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2005.
- Водопьянова Н. Е.* Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009.
- Геодакян В. А.* Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. М.: Наука, 1989. С. 171–189.
- Каппони В., Новак Т.* Как делать все по-своему, или Ассертивность — в жизнь! СПб.: Питер, 1995.
- Крайг Г.* Психология развития. СПб.: Питер, 2001.
- Лафренье П.* Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004.
- Майерс Д.* Социальная психология. СПб.: Питер, 2005.
- Навдусhevич Г. В., Трошихина Е. Г.* Развитие ассертивности в контексте преодолевающих стратегий в подростковом и раннем юношеском возрасте // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар. науч. конф. Кострома, 26–28 сент. 2019 г.: в 2 т. / Отв. ред. М. В. Сапожовская, Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. Т. 2. С. 290–294.
- Нартова-Бочавер С. К.* Дифференциальная психология. Учеб. пособие. М.: Флинта—МПСИ, 2008.
- Психология подростка. Полное руководство / Под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
- Харламенкова Н. Е.* Самоутверждение подростка. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Massoby E. E., Jacklin C. N.* The psychology of sex differences. Standford, 1978.

Gender differences in assertiveness in adolescence

G. V. Navdushevich

The study of gender differences in assertiveness in adolescence is presented. The relevance of the study is due to the lack of information about the assertiveness of boys and girls, while this quality contributes to the successful de-

velopment of personality. In this regard, the goal was to identify gender differences in assertiveness in adolescence. The sample consisted of 201 school students aged 11–18 years ($M = 14,5$ y. o.), among them 98 boys and 103 girls. Methods used were: Levinson's Assertiveness test in the modification of M. Shlepetskiy, S. E. Hobfoll's Strategic Approach to Coping Scale (SACS) in adaptation by N. E. Vodopyanova. It was revealed that girls perceive assertiveness more positively, but do not use it more often than boys. Assertive actions are negatively correlated with the avoidance strategy, which indicates the distinction of these strategies; in the group of boys, assertive actions have no connections with other strategies, but in the group of girls, assertive actions are positively interconnected with an antisocial strategy. Thus girls do not sufficiently differentiate assertiveness with dominance, a demonstration of power, while boys perceive assertiveness as a separate strategy.

Keywords: assertiveness, gender differentiation, coping strategy, adolescence.

Связь школьной тревожности, способностей и восприятия окружения у пятиклассников

С. О. Петрова

В статье представлены результаты исследования, посвященного анализу взаимосвязей социальной и тестовой тревожности с разными видами интеллектуальных способностей, школьной успеваемостью и восприятием школьного окружения у 140 учащихся 5-х классов. Школьная тревожность рассматривается как один из ситуационных факторов, влияющих, по мнению В. Н. Дружинина, на реализацию ментальных ресурсов детей. В исследовании использовались тесты вербальных, математических и невербальных способностей и школьной тревожности, опросник климата в классе, анализ успеваемости. Полученные данные продемонстрировали специфику взаимосвязей социальной и тестовой тревожности у младших подростков: если социальная тревожность была связана с субъективным восприятием отношений детей с одноклассниками, то связи тестовой тревожности обнаруживались с показателями вербальных способностей и успеваемости. Специфику видов тревожности важно учитывать в ситуациях, требующих мобилизации ментальных ресурсов подростков.

Ключевые слова: школьная тревожность, подростки, способности, климат в классе, социальные отношения.

Введение

Школьная тревожность представляет собой широкое понятие, включающее различные проявления эмоционального неблагополучия учащихся в школе: повышенное беспокойство на уроке в классе, ожидание плохого отношения к себе от учителя и/или одноклассников, неуверенность в своих способностях справиться с учебными заданиями, переживание своей неадекватности окружению. Школьная тревожность может входить в состав ситуативных факторов, от ко-

торых, по мнению В. Н. Дружинина, зависит диапазон интеллектуальной продуктивности индивида (Дружинин, 2008). Повышенная школьная тревожность может препятствовать раскрытию интеллектуального и творческого потенциала детей, реализации их способностей и других ментальных ресурсов. Несмотря на значительный и продолжающийся интерес исследователей к проблеме тревожности, в том числе школьной, до сих пор дискутируется вопрос о том, обозначает ли этот термин нечто единое или он объединяет разные по своим источникам и последствиям явления. По данным многих исследований, разные виды тревожности, хотя и связаны между собой, играют неодинаковую роль в успешности учебы и психологическом благополучии учащихся разного возраста (Прихожан, 2007; Carey et al., 2017; Steinmayr et al., 2016).

Повышение школьной тревожности часто объясняют дисфункциональным взаимодействием личностных особенностей ребенка с различными компонентами образовательной среды в школе и особенно в классе с учителями и одноклассниками. Критическим периодом формирования этих взаимодействий признается переход из начальной ступени в основную школу, когда перестраиваются межличностные отношения между учителями и учащимися, а также организация образовательного процесса в целом. К тому же этот переход совпадает с ранним подростковым возрастом. Согласно эмпирическим данным, в этот период средний уровень тревожности существенно возрастает как у мальчиков, так и у девочек (Борисова, 2018; Прихожан, 2007). Среди субъективно трудных, требующих мобилизации ментальных ресурсов ситуаций, подростки в 13–17 лет выделяют трудности в межличностном взаимодействии с окружающими и состояния напряженности в условиях оценивания (Хазова, 2016). В то же время специфика разных проявлений школьной тревожности и их связей с показателями способностей, успешности и самочувствия учащихся в начале обучения в средней школе остается недостаточно изученной.

Программа исследования и полученные результаты

Наше исследование было посвящено анализу взаимосвязей социальной (стресс в ситуациях межличностных контактов, прежде всего со сверстниками) и тестовой (страхи в ситуации проверки знаний, оценивания) тревожности с разными видами интеллектуальных способностей, школьной успеваемостью и восприятием школьного окружения. В исследовании участвовало 140 пятиклассников (11–12 лет, мальчиков и девочек поровну) московской гимназии. Все участники

имели показатели общего интеллекта от средневозрастного до высокого уровня, среди них не было неуспевающих учеников.

Использовались следующие диагностические методики.

1. Тесты когнитивных способностей для измерения вербальных, математических, невербальных способностей и общего интеллекта для V классов школы (Щебланова, 2006).
2. Два дополнительных субтеста вербального мышления «Обобщение» и «Аналогии» для того же возраста (Петрова, 2010).
3. Тест школьной тревожности Филлипса для оценки уровня и характера тревожности, связанной со школой, для учащихся младших и средних классов (Практикум..., 2008).
4. Опросник климата в классе для определения восприятия учениками их сотрудничества с учителями и одноклассниками, соперничества между одноклассниками, интереса одноклассников к учению, направленности на успеваемость, нарушений дисциплины на уроках (Петрова, Щебланова, 2010).
5. Регистрация школьной успеваемости за год по отдельным предметам и суммарно.

Результаты проведенного сравнения показателей у мальчиков и девочек по критерию Стьюдента выявили следующие значимые гендерные различия: более высокую успеваемость по литературе, естествознанию и в среднем по всем предметам у девочек ($p \leq 0,05$) и более высокую социальную тревожность и более низкую физиологическую уязвимость у мальчиков ($p < 0,001$). По показателям других видов школьной тревожности, интеллектуальных способностей и восприятия климата в классе достоверных гендерных различий обнаружено не было.

Корреляционный анализ показателей всех видов школьной тревожности продемонстрировал высоко значимую положительную корреляцию общей школьной тревожности со всеми ее частными видами (таблица 1). При этом коэффициент корреляции по Пирсону варьировал в диапазоне от 0,22 для социальной тревожности до 0,81 для тестовой тревожности. В целом, наиболее высокие коэффициенты, как и следовало ожидать, отмечались для тех видов тревожности, показатели которых полностью (тестовая тревожность) или частично (страхи в отношениях с учителями и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу) входили в шкалу общей школьной тревожности.

Как можно видеть из таблицы 1, корреляции между показателями социальной и тестовой тревожности, а также между показателями социальной тревожности и низкой физиологической сопротивля-

Таблица 1
Корреляции между показателями разных видов
школьной тревожности, r

Вид школьной тревожности	1	2	3	4	5	6	7
1. Общая тревожность							
2. Социальная тревожность	0,23**						
3. Фрустрация потребности в успехе	0,43***	0,44***					
4. Страх самовыражения	0,47***	0,53***	0,34***				
5. Тестовая тревожность	0,81***	0,15	0,37***	0,37***			
6. Боязнь не соответствовать ожиданиям окружающих	0,53***	0,36***	0,48***	0,39***	0,44***		
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	0,71***	0,15	0,25**	0,25**	0,55***	0,49***	
8. Проблемы в отношениях с учителями	0,59***	0,22**	0,52***	0,33***	0,53***	0,37***	0,45***

Примечание: ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$ при $n = 140$.

емости стрессу не достигали уровня статистической достоверности, тогда как корреляция последнего показателя и тестовой тревожности была высокосignификантной.

Подробный сравнительный анализ связей выраженности социальной и тестовой тревожности с показателями способностей, учебной успеваемости и восприятия психологического климата в классе свидетельствует о специфике взаимосвязей этих двух видов школьной тревожности. Согласно полученным результатам, не было обнаружено статистически значимых корреляций оценок социальной тревожности ни с одним из показателей интеллекта и успеваемости. В то же время выраженность этого вида тревожности положительно коррелировала с восприятием учащимися ориентации на успеваемость и соперничества в классе ($0,30 \leq r \leq 0,42$, $p \leq 0,001$), но отрицательно – с их восприятием сотрудничества между одноклассниками ($r = -0,51$, $p \leq 0,001$). В отличие от социальной тревожности, между показателями тестовой тревожности и вербальных интеллектуальных способностей «Словарь», «Обобщение» и «Аналогии», а также разности суммарных показателей вербальных и невербальных способностей были выявлены слабые, но значимые отрицательные корреляции ($-0,25 \leq r \leq -0,23$; $p \leq 0,01$). Аналогичные значимые отрица-

тельные корреляции были выявлены между показателями тестовой тревожности и успеваемости по большинству предметов и, соответственно, по успеваемости в целом ($-0,31 \leq r \leq -0,28$; $p \leq 0,001$).

На следующем этапе были осуществлены серии дисперсионного анализа (MANOVA), в которых независимыми переменными служили три уровня социальной или тестовой тревожности (высокий, средний и низкий), а зависимыми переменными – успеваемость и разные аспекты восприятия климата в классе. Результаты показали статистически значимое положительное влияние фактора социальной тревожности на субъективные оценки соперничества ($F=10,0$, $p < 0,001$), но отрицательное влияние – на восприятие сотрудничества ($F=17,1$, $p < 0,001$) между одноклассниками. Дополнительные межгрупповые сравнения (с поправкой Бонферрони) показали, что учащиеся с низкой социальной тревожностью оценивали значительно выше сотрудничество и ниже соперничество с одноклассниками, чем их сверстники со средней и особенно высокой выраженностью этого вида тревожности. Учащиеся с низкой тестовой тревожностью были успешнее по большинству предметов и по успеваемости в целом, чем их сверстники с высокой степенью страха в ситуации оценивания знаний.

Выводы

Таким образом, полученные в исследовании результаты позволяют сделать заключение о различиях в проявлении таких видов школьной тревожности, как социальная и тестовая тревожность у младших подростков, что соответствует данным, полученным на более старшем школьном возрасте (Хазова, 2016; Carey et al., 2017; Steinmayr et al., 2016). В дополнение к исследованиям, посвященным тестовой и математической тревожности, обнаружена значимая взаимосвязь тестовой тревожности не только с успеваемостью, но и с вербальными способностями пятиклассников. Выявлена также значимая взаимосвязь между социальной тревожностью и субъективным восприятием отношений с одноклассниками, что важно для понимания факторов психологического благополучия младших подростков.

Литература

Борисова И. В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 22–28.

- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2008.
- Петрова С. О.* Психологические особенности одаренных школьников с разным соотношением вербальных и невербальных способностей: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
- Петрова С. О., Щепланова Е. И.* Оценка психологического климата в школе одаренными учащимися средних и старших классов // Психология и школа. 2010. № 1. С. 3–23.
- Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2008.
- Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: НПО «Модэк», 2007.
- Хазова С. А.* Подростки в трудных жизненных ситуациях: факторы мобилизации ментальных ресурсов // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: материалы третьего международного симпозиума (Москва, 20–21 октября 2016 г.) / Отв. ред. М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 201–206.
- Щепланова Е. И.* Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: Дис. ... докт. психол. наук. М.: 2006.
- Carey E., Devine A., Hill F., Szucs D.* Differentiating anxiety forms and their role in academic performance from primary to secondary school // PLoS One. 2017. V. 12 (3). e0174418. doi: 10.1371/journal.pone.0174418.
- Steinmayr R., Crede J., McElvany N., Wirthwein L.* Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: testing for reciprocal effects // Frontier in psychology. 2016. 01994. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01994.

Relationship between school anxiety, abilities, achievements and classroom climate of students in 5th grade

S. O. Petrova

The study aimed to examine the relationship of social and test anxiety with intellectual abilities, school performance, and school environment perception in 140 students attending grade 5. School anxiety is considered as one of the situational factors that influence the realization of the mental resources of children, according to V. N. Druzhinin. The tests of verbal, mathematical, and non-verbal abilities, test of school anxiety, classroom climate questionnaire, and school achievements were used in the study. The data obtained demonstrate inequality of interrelations for the two anxiety kinds. The social anxiety was interrelated with the subjective perception interpersonal

communication among classmates, but the test anxiety correlated with the variables of verbal intellectual abilities and academic achievements. It is important to consider the specificity of social and test anxiety in the situations requiring the mobilization of mental resources of adolescents.

Keywords: school anxiety, adolescents, abilities, classroom climate, social relations.

Развитие способностей детей дошкольного возраста в процессе построения живого движения

Ю. И. Родин

Статья представляет собой попытку изучения процесса превращения натуральных, подаренной природой задатков в сложную культурно детерминированную психическую функцию человека. В качестве исходной единицы психики рассматривается метафора «Живое движение», а основного условия психического развития ребенка – совместно-распределительная деятельность. Центральным в понимании сущности живого движения и развития человека выступает метод *целосообразности* Б. Спинозы, заключающейся в реконструкции целого в качестве конкретной исходной данности, подвергаемого затем дискурсивному причинно-следственному анализу. Благодаря образности метафоры «Живое движение» телесность и психика предстают некоей целостностью, которая «оживает» в момент гармоничного взаимодействия ребенка с окружающим его очеловеченным миром.

Ключевые слова: метод целосообразности, живое движение, способности, психическое развитие, дети дошкольного возраста.

Постановка проблемы

Отечественная психология прошла длительный путь в познании способностей: от признания рефлекса активным фактором взаимодействия живых организмов со средой и связанным с ним объективизацией всех форм психического отражения в мышечных движениях, согласования их в ответных двигательных актах с чувствованием и появления элементов мыслей (И. М. Сеченов), до утверждения культурно-исторической и деятельностной парадигм о структурно-динамической системе психического отражения действительности в регуляции поведения и деятельности, понимания способности свойством динамичных функциональных систем, позволяющих ре-

ализовать моторные, познавательные и духовные функции человека (И. П. Павлов, В. М. Бехтерев, А. А. Ухтомский, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Э. В. Ильенков, Н. И. Чуприкова, В. Д. Шадриков и др.).

Изучение способностей было постоянно сопряжено с выявлением единиц анализа психики в виде структурного целого далее не разложимого без утраты его целостности и потери характерных свойств и потенций развития. В качестве таких единиц в отечественной психологии рассматриваются такие понятия как значение, значащее переживание (Л. С. Выготский), установка (Д. Н. Узнадзе), деятельность, личностный смысл (А. Н. Леонтьев), произвольное движение (А. В. Запорожец), совокупная деятельность (Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко), действие субъекта (В. П. Зинченко), поступок (Л. И. Божович) и т. п. Витальный характер психологической реальности, принципиальная невозможность ее полного познания, привели к появлению метафор «Живая клеточка» (Л. С. Выготский), «Живой организм», «Живая материя» (В. С. Соловьев), «Живая сила» (П. Ф. Лесгафт), «Живое единство» (В. В. Давыдов, В. П. Зинченко), «Живое знание», «Живое слово», «Живое движение» (Н. А. Бернштейн, В. П. Зинченко, Н. Д. Гордеева). Главным в них является слово «живое», которое, по выражению В. П. Зинченко, сопротивляется концептуальности, но при этом остается реальностью, даже сверхреальностью. Они являются не только предметом исследования, но и восхищения, поскольку содержат в себе свойства, отражающие познание, чувство и волю, предметность, осмысленность, активность. Воздействуя на них, можно повлиять на развитие и саморазвитие человека (Зинченко, 1998).

Здесь следует отметить, что метафора в науке — это не *«цветные речи»*. За ней стоит активная, направляющая исследовательское внимание ученого сила идей, которая «реализуется вначале как сила образно-поэтическая... эмоционально насыщенного „схватывания“ *ИСТИНЫ* в целом, без ее детализации <...> в виде некоторого образа конкретного целого. В рамках этого образа аналитический рассудок и производит свои различия, чтобы потом снова связать их в единстве *Понятий*, в виде... теории <...> Образ, *создаваемый метафорой* (курсив наш — Ю. Р.), — это *ИДЕЯ*, оформленная силой воображения. *Понятие* — та же идея, но развернутая („эксплицированная“) деятельностью мышления», это увиденный, то есть придуманный выход из ситуации, найденный сознанием (Ильенков, 2018, с. 196).

Метафоры делают психологическую науку «устойчивой, бесконечной, неистребимой и привлекательной» (Зинченко, 1998). Благодаря образности метафоры, телесность и психика понимаются

как некая целостность, которая «оживает» в момент гармоничного взаимодействия человека с окружающим его миром, людьми. Благодаря метафорам, психика предстает *индивидуализированной культурой, витальным процессом*, который существует в момент его протекания здесь и сейчас. Обращение к метафорам стимулирует психологические школы к монизму, поиску закономерностей, принципов, понятий, объясняющих психику человека, которое сопровождается выработкой соответствующей методологией научного познания. Последнее направляет движение психологии от позитивизма к гуманистическим идеалам постижения человека — «восполняющего понимания», «сочувственного проникновения, преодолевающего «чуждость чуждого» (М. М. Бахтин) с последующей *схематизацией* действительности и постепенным добавлением новых и новых частных фактов (концепция дополнительности Н. Бора, У. Джеймса).

Следует отметить, что психология долгое время игнорировала метафору «Живое движение» как психологическую реальность, относя ее к функции организма. Забывая о том, что все духовные проявления связаны с человеком в целом, включая его телесность и психику. Тем самым противопоставляя две половинки одного целого: душу и тело, психику и организм.

Между тем для Б. Спинозы этого противоречия не существовало. Он ставил вопрос иначе: Как, когда, почему происходит в человеке раздвоение мыслящего тела, в результате которого появляются два принципиально разных предмета — бестелесная душа и бездушное тело — две одинаково ложные абстракции? В своих рассуждениях Спиноза исходил из детерминации частей со стороны целого, замкнув начало и конец цепочки причинно-следственных зависимостей некой целостности. Исходя из этого витальная борьба животного и человека за целостность обуславливает структурные биологические и психологические изменения внутри этой системной целостности. Отсюда принцип и метод анализа Спинозы, заключающейся в реконструкции целого в качестве конкретной исходной данности, подвергаемого затем дискурсивному причинно-следственному анализу (приводится в трактовке Э. В. Ильенкова (Ильенков, 2018)).

Исходя из принципа *целосообразности*, новорожденный предстает некой целостностью, в которой собственно человеческую психику трудно отделить от его телесности. Она, по выражению Ильенкова, находится практически на нулевой отметке человеческого развития. В тоже время новорожденный не *tabula rasa*. Во-первых, человеческая природа заключена в его наследственных задатках. При малой их заданности в виде физиологических, а тем более пси-

хологических механизмов жизнедеятельности, новорожденный наделен безграничными потенциями развития в виде врожденных рефлексов. Во-вторых, за многочисленными предметами ухода и быта ребенка закреплены выработанные человечеством функции и способы действия. Они не что иное как «опредмеченные человеческие способности». Благодаря им вокруг ребенка создается очеловеченное пространство. Кроме этого, он находится в очеловеченном времени, режиме и распорядке жизни. «Очеловеченная среда реализуется для ребенка поначалу в определенных действиях других людей, направленных на его обслуживание» (Мещеряков, 1974). Благодаря слитым чувственно-эмоционально-двигательным реакциям (врожденным рефлексам) и чрезвычайной чувствительности к средовым влияниям ребенок способен принять любую траекторию развития под влиянием «очеловеченной и очеловечивающей среды». Чувственно-эмоционально-двигательные реакции постепенно преобразуются в сущностные характеристики и свойства некой целостности — живого движения, связывающего ребенка с очеловеченной средой. Они пронизывают сначала его произвольные, затем произвольные движения и предметные действия, направленные на удовлетворение постоянно возрастающих потребностей.

Причиной живого движения является чувствование, преобразуемое в то, что И. М. Сеченов назвал «элементами мысли». Мы обозначим их как «интегральный психический образ возможного движения» (ориентировочная основа действия, в терминах П. Я. Гальперина), то есть того, чего еще нет, но должно наступить в конкретных средовых условиях. В развитой форме живое движение является сложным образованием, оно включает сенсомоторный, когнитивный, эмоциональный образы и представляет собой динамическую систему, в которой осуществляются переходы как от чувственной ткани к означиванию, затем к оперативной схеме действия и, наконец, к личностному смыслу, так и в обратном порядке. Необходимость в нем обусловлена доминированием неотложных, изменчивых нетривиальных ситуаций, в которых поведение и деятельность не может осуществляться посредством стереотипных, наследственно передаваемых форм.

Благодаря многоуровневости интегрального образа, живое движение репрезентируется человеку в многообразии своих свойств и отношений и обеспечивает объединение чувственной ткани действия со значением и личностным смыслом. И от того, какой из уровней является ведущим при формировании психологического образа, во многом зависят его свойства. Сам процесс построения живого движения представляет восхождение человека по сложной много-

ярусной системе форм одного итого же действия, из которых более поздние являются более совершенными дифференцированными и эффективными, но которые не могут быть образованы, ни полностью использованы иначе, как на основе этих более ранних нерасчлененных форм. Переход от ранних форм к каждой следующей более сложной требует прохождения определенных ступеней, формирования психических образований (Родин, 2007).

Уникальность живого движения, выражающаяся в единстве сенсомоторных эмоциональных, волевых процессов, высших психических функций его обуславливающих, позволяет рассматривать его не только в качестве операционального компонента реализации различных видов деятельности, но и в качестве живого, развивающегося, культурно детерминированного функционального органа, формирование которого стимулирует моторное и психическое развитие человека в раннем возрасте. Благодаря тому, что принято называть познавательными процессами (ощущение, восприятие, память, внимание, мышление, воображение), в живом движении отражена предметная объективная действительность. Значение внешних и внутренних стимулов, вызывающих двигательную активность, находит отражение в чувствах и эмоциях, нуждах, желаниях, потребностях, мотивах растущего ребенка.

Чтобы понять отношения живого движения и способностей человека обратимся к их категориальному анализу. В. Д. Шадриков определяет способность как свойство (атрибут), поскольку она (способность): 1) выступает атрибутом психической функции, которую проявляет; 2) является свойством функциональных систем, реализующих моторные, познавательные и духовные функции; 3) обладает индивидуальной мерой выраженности, которая проявляется в успешности, в качественном своеобразии освоения и реализации деятельности (Шадриков, 1996).

Метафору «живое движение» можно отнести к категории «вещь» по следующим основаниям. 1. Живое движение является психофизиологической целостностью единой психологической системы человека, и в тоже время сложно структурированным образованием с высокой дифференциацией элементов и разнообразно избирательных форм взаимоотношений между ними. Благодаря интеграционной деятельности различных психических систем, временно объединенных в единую функциональную систему, достигается адаптационное поведение и деятельность человека. 2. Живое движение включено во множество одновременно сосуществующих и саморегулирующих функциональных систем, временно объединяет различные психические системы в единый функциональный ор-

ган, избирательно отражает объективную информацию о поведении и деятельности человека, управляет движениями, входящими в качестве в качестве операционных компонентов и деятельности в постоянно меняющихся условиях. 3. Живое движение в развитом виде обладает рядом свойств: предметностью, произвольностью, осмысленностью, гетерогенностью, полифункциональностью, выразительностью, знаковостью, развитием, целостностью.

Таким образом, на основе категориального анализа можно предположить следующее: 1) будучи включенным во множество одновременно сосуществующих и саморегулирующих функциональных систем, живое движение в процессе становления определяет формирование функциональных и операциональных механизмов моторной, познавательной и духовной функций, проявляющихся в способностях человека; 2) процесс обучения движениям, смоделированный по логике формирования живого движения, создает ресурс развития способностей детей раннего и дошкольного возраста, для которых этот возраст является сенситивным периодом.

Это предположение конкретизируется в следующих положениях:

- развитие детского движения происходит в процессе деятельностного присвоения ребенком исторически сформировавшихся способов двигательного поведения в форме обучения образует стадию в развитии высших форм поведения человека;
- наличие интегрального психического образа придает движению ребенка характер живого развивающегося органа, избирательно реагирующего на все изменения, происходящие внутри организма и во внешней среде;
- направленность процесса обучения на формирование интегрального психического образа активизирует когнитивный, чувственный и эмоциональный компоненты изучаемого движения, стимулирует развитие моторных и познавательных способностей ребенка дошкольного возраста.

Для экспериментальной проверки выдвинутых положений была разработана и реализована технология психомоторного развития, включающая азбуку живого движения и элементарную гимнастику (Родин, 2008). Она предназначена для детей дошкольного возраста с нормальным и аномальным типом развития. Ее основная идея заключается в создании условий для психического развития детей в процессе обучения движениям. Технология рассчитана на четыре года, включает четыре основных этапа, семь игровых модулей. Каждый игровой модуль заканчивается вечером досуга, праздником, или днем здоровья (таблица 1).

Таблица 1

**Основные задачи и примерные упражнения азбуки
живого движения и элементарной гимнастики**

Основные задачи	Примерные упражнения
<p>Совершенствование психофизиологических механизмов, обеспечивающих пластичность, соразмерность движений мышечный тонус, развитие статической и динамической координации на уровне межмышечной координации. Развитие представлений о двигательном действии как о системе взаимосвязанных движений частей тела</p>	<ul style="list-style-type: none"> – упражнения в различных исходных положениях, включающие элементарные движения головы, туловища, верхних, нижних конечностей, а также их разнообразные сочетания в виде сложных движений; – общеразвивающие упражнения без предметов и с предметами
<p>Развитие у ребенка способности изолировать отдельные движения, сравнивать их между собой, сознательно их производить независимо от других, использовать элементарные движения для формирования сложнокоординационных действий</p>	<p>Упражнения на формирование интегрального психического образа движения в пространстве и времени:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ползание и лазание и их усложнение в непривычных постоянно меняющихся условиях; – ходьба, бег, прыжки и их усложнение в непривычных постоянно меняющихся условиях; – катание, бросание, ловля и метание, предметов различного размера и веса в пространстве и их усложнение в непривычных постоянно меняющихся условиях; <p>Упражнения, выполняемые в непривычных условиях действия внешних сил: плавание, ходьба на лыжах, катание на коньках, самокате, езда на велосипеде</p>
<p>Формирование способности к дозированию движений во времени, в пространстве и затрачиваемых мышечных усилий</p>	<p>Упражнения с дозируемыми пространственными и временными параметрами:</p> <ul style="list-style-type: none"> – в ходьбе и беге – длины шага, времени выполнения, частоты, ритма и траекторией движений); – в прыжках – на определенное расстояние, высоту, траекторию движений; – в метании предметов различного веса размера под разным углом вылета и различными целевыми установками (на дальность, в вертикальную и горизонтальную цель
<p>Развитие ориентировки в пространстве, согласование своих движений с движениями других людей</p>	<p>Упражнения в построениях и перестроениях на месте и в движении.</p>

Технология базируется на положениях:

- естественно-научной теории рефлекса и представлениях И. М. Сеченова о появления элементов мысли из чувствования;

- об индивидуальном развитии человека, как о процессе, характеризующемся единством и взаимосвязью всех органов и систем организма во взаимодействии с окружающей средой, согласно которому в целостном развитии организма воздействие любого раздражителя, вызывающего даже элементарные реакции и формы поведения, ведет к изменениям сопряженного характера в различных функциональных системах (Б. Г. Ананьев, А. Р. Лурия);
- о возрастном развитии как о едином целостном процессе, в котором личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, в соответствии с ним изменения в двигательной сфере ребенка оказывают влияние на процессы, происходящие в психической сфере, причем в раннем онтогенезе взаимовлияние этих процессов достаточно велико;
- о живом движении как о единице взаимодействия субъекта и среды в (Н. А. Бернштейн, А. А. Ухтомский, П. К. Анохин, Ж. Нюттен, В. П. Зинченко, Н. Д. Гордеева);
- о развитии движений ребенка как о переходе генерализованных, примитивных двигательных форм к дифференцированным формам двигательных актов (П. Ф. Лесгафт, Л. А. Орбели).
- о процессе развития детского движения как самодвижение ребенка, в различных формах его активности (сенсомоторной реакции, поведения, ведущих видах деятельности);
- о качественном своеобразии и непреходящей ценности каждого периода детства, что позволяет рассматривать становление двигательной функции на ранних этапах онтогенеза как процесс, имеющий непреходящее значение для полноценного физического и психического развития ребенка (А. В. Запорожец);
- о предметном действии как о единице развития психики (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Б. Д. Эльконин);
- о предметно-распределительном действии как условии овладения интерпсихической формой психической функции (А. И. Мещеряков, Э. В. Ильенков, Б. Д. Эльконин, В. В. Рубцов).

Психолого-педагогическими условиями реализации данной технологии являются: игровое моделирование двигательного поведения ребенка, осознание интегрального психического образа изучаемого движения, активное творение ребенком идеальной формы движения как субъекта деятельности, ориентация педагогического процесса на складывающиеся психические процессы и амплификацию детского развития, обобщенно-алгоритмический подход к решению двигательных задач.

Большое значение в реализации азбуки живого движения играет позиция педагога. Она ни коем образом не должна быть эгоцентрической, то есть «вчитывающей», «вписывающей» взрослого в ребенка. Наоборот, она должна быть эксцентрической, ориентированной на личность воспитанника, то есть принимающей ребенка в себя. Ведь подлинное воспитание — это процесс постепенного познания ребенка и развития его врожденных способностей (Я. Корчак). Поэтому действовать необходимо согласно тому, что знаешь о нем. Такой подход реализуется в совокупной деятельности воспитанника и взрослого, системообразующим компонентом которой является совместно-распределительное действие, направленное на предметное преобразование реального мира, а не на манипулирование с его словесно оформленными образами (А. И. Мещеряков, Э. В. Ильенков, А. Н. Леонтьев). Оно является необходимым условием пошагового движения ребенка от чувствования к элементам мысли. Совместно-распределительное действие есть та клеточка, из которой вырастает весь, так сказать, «организм» человеческого поведения и психики. В данном случае объектом воздействия выступает телесность обучаемого, а предметом постижения — двигательное действие в виде культурного образца образец. Поэтому важно вооружить ребенка средствами и способами пошагового построения живого движения по обобщенному образу культурного образца. Поясним сказанное. Овладение ребенком культурными двигательными эталонами никогда не происходит одномоментно, оно всегда требует совместно-распределительного действия (со-действия) между взрослым (носителем знаний о культурном двигательном эталоне и способе овладения им) и воспитанником, осваивающим двигательный образец.

Ситуация совокупного действия моделируется следующим образом: взрослый создает ситуацию вызова посредством выделения двигательного образца показом, словом, жестом, выполнением двигательного образца, побуждая тем самым ребенка к ответному действию в виде опробования предложенного движения. Но этого недостаточно. Особое значение приобретает совместная со взрослым рефлексия возникающих у обучающегося трудностей и дозированной пошаговая помощь с применением следующего алгоритма педагогических воздействий: выполнение двигательного задания при постоянной и активной помощи взрослого → выполнение двигательного задания сначала взрослым и ребенком, а затем обучаемый заканчивает его самостоятельно → выполнение воспитанником задания при непосредственной демонстрации взрослым двигательного образца → самостоятельное выполнение ребенком задания

по предварительному показу взрослым → самостоятельное выполнение двигательного действия по словесному объяснению взрослого.

Здесь следует отметить, что в зависимости от двигательного опыта ребенка этот алгоритм может начинаться с любого этапа. Именно «ситуационное осмысление» возникающих у ребенка трудностей, с дозированной и пошаговой помощью взрослого (носителя культурного образца), позволяют воспитаннику вырваться из конкретной временной и пространственной ситуации в которую он включен, выработать обобщенный образ решения проблемы посредством культурно выработанных способов. При этом предмет освоения (двигательное действие), оставаясь в рамках ситуационных связей, приобретает в сознании ребенка черты обобщенности в виде рациональной техники выполнения движения, по образцу которого он строит живое движение в постоянно меняющихся средовых условиях.

Заключение

Результаты нашего исследования подтверждают выдвинутое в начале статьи предположение о том, что реальность, стоящая за метафорой «живое движение», является исходной единицей развития ребенка как некоей целостности. Смоделированный нами педагогический процесс по логике формирования живого движения создаст ресурс развития психомоторных и познавательных способностей детей дошкольного возраста.

Новорожденный представляет собой некую целостность, которой не задан жесткий и единообразный путь развития. Каждому человеку дана свобода в выборе общественно выработанных векторов развития, исходя из предпосылок, подаренных ему природой. Эти векторы развития во многом обусловлены встречей с теми или иными пластами культуры. Формы связи с культурой разнообразны и во многом зависят от взрослого — носителя ее ценностей.

Одним из векторов является познание и развитие телесности. Являясь процессом и результатом деятельностного присвоения исторически сформировавшихся способов решения двигательной задачи в форме обучения, живое движение пронизывает функциональные компоненты способностей ребенка, внутренне связанные с его знаково-символической деятельностью. Главная добродетель и ценность живого движения состоит в том, что, строя его, ребенок познает в нем себя и окружающую его очеловеченный мир.

Литература

- Бернштейн Н. А.* Биомеханика и физиология движений / Под ред. В. П. Зинченко. М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1997.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2008.
- Зинченко В. П.* Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. «Живое знание». Самара: Самарский дом печати, 1998.
- Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г.* Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 86–95.
- Ильенков Э. В.* Идеальное. И реальность. 1960–1979 / Сост. Е. Ильеш. М.: Канон+ – РООИ «Реабилитация», 2018.
- Мещеряков А. И.* Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974.
- Родин Ю. И.* Психическое развитие дошкольников в процессе построения живого движения. Тула: Изд-во Тульского гос. пед. ун-та, 2007.
- Родин Ю. И.* Азбука живого движения: Практическое руководство по физическому воспитанию детей дошкольного возраста. М.: Компания «Спутник+», 2008.
- Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996.

Development of the children before in the work live traffic

Y. I. Rodin

The article is an attempt to understand the mystery of the transformation of natural, nature-gifted makings into a complex culturally determined mental function. As the starting unit of the psyche is considered “Living Movement” and the basic condition of mental development of the child – joint-distribution activity. Central to the understanding of the essence of the living movement and human development is the method of wholeness of B. Spinoza, which consists in the reconstruction of the whole as a specific original given, then subjected to discursive cause-and-investigative analysis. And thanks to the image of metaphor “Living Movement” physicality and psyche appear a certain integrity, which “comes to life” at the moment of harmonious interaction of the child with the surrounding world.

Keywords: the method of integrity live movement, abilities, mental development, preschool children.

Стратегии и ресурсы совладания подростков со стрессом вторичного сиротства

А. Г. Самохвалова

Актуальность исследования обусловлена растущим в последние годы количеством детей, которых возвращают из приемных семей под опеку государства. Очевидно, что вторичные сироты испытывают мощный стресс, вновь чувствуя себя брошенными и обманутыми. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление стратегий и ресурсов совладания подростков со стрессом вторичного сиротства. Изучались стратегии совладания с помощью экспресс-диагностики способов совладания (для подростков) Юношеской копинг-шкалы (ACS) (Э. Фрайнденберг, Р. Льюис, адаптация Т. Л. Крюковой); маркеры психологического неблагополучия личности с помощью проективной методики диагностики суицидального риска у подростков «Незаконченные предложения» (А. Г. Самохвалова, О. Н. Вишневская); ресурсы совладания с помощью нарративной методики «Путь героя» (Е. В. Тарарина). Результаты исследования показали, что подростки в ситуации стресса вторичного сиротства используют неконструктивные копинг-стратегии – самообвинение, уход в себя, несовладание; в их поведении наблюдаются вариативные маркеры суицидального риска; они крайне редко прибегают к системе социальных ресурсов совладания, в качестве ментальных ресурсов мальчики актуализируют волевые, а девочки – коммуникативные ресурсы. Делается вывод о недостаточной развитости либо об истощении системы ментальных ресурсов подростков-вторичных сирот.

Ключевые слова: вторичное сиротство, стресс, стратегии совладания, суицидальный риск, социальные ресурсы, ментальные ресурсы.

Постановка проблемы

В современной России, в условиях нестабильной социально-политической и общественно-экономической ситуации, обуславливающей рост безработицы, снижение качества жизни людей, увеличение числа дисфункциональных, неблагополучных семей, деструктивизацию межпоколенных и детско-родительских отношений, значительно увеличиваются размеры социального сиротства. Особенно беспокоит тот факт, что семьи, принимающие на воспитание детей-сирот, всё чаще и чаще «возвращают» их под опеку государства, не справившись с функциями замещающих родителей. В этих ситуациях дети переживают мощнейший стресс, с которым зачастую конструктивно совладать не в силах.

В психологическом дискурсе в общих чертах обсуждались вопросы психо-эмоционального благополучия и совладания со стрессом детей, воспитывающихся вне семьи: стереотипность поведения, тревожность, аффективная взрывчатость, повышенная ситуативность, давление чувства «Мы», неприятие себя, пошаговый контроль своих действий (Обухова, Корепанова, 2010); недоверие к людям, зависимость, деструктивная агрессия (Прихожан, Толстых, 2005); эмоциональная нестабильность, раздражительность, эмоциональная бедность (Ослон, Холмогорова, 2001); тревога, негативизм по отношению к взрослым, конфликтность, самозащитное поведение, агрессивность, неумение признавать свою вину (Конева, 2009); многочисленные коммуникативные трудности, неспособность конструктивно их преодолевать, фрустрированность потребности в самоутверждении, чувство отверженности, неразвитость ментальных ресурсов (Самохвалова, 2016).

Однако выявленные характеристики имеют общий характер и не отражают специфику совладающего поведения детей-вторичных сирот. Это обусловило выбор *проблемы* эмпирического исследования, направленного на выявление стратегий и ресурсов совладания подростков со стрессом вторичного сиротства.

В основу исследования заложен ресурсный подход к пониманию природы интеллекта (Дружинин, 2001), концепция ментальных ресурсов субъекта (Холодная, 2002), идея о возможности развития системы ресурсов в онтогенезе (Хазова, 2013).

Организация исследования

Эмпирическое исследование проводилось в Костроме и Костромской области. В нем изучались стратегии и ресурсы совладания подрост-

ков-вторичных сирот в возрасте 13–15 лет, воспитывавшихся в приемных семьях в течение одного–трех лет и возвращенных замещающими родителями в государственные учреждения интернатного типа на воспитание ($n = 34$; 11 девочек, 23 мальчика, $M = 14,5$ года). Исследование проводилось с подростками в течение первого месяца их повторного попадания в детские дома. В группу сравнения вошли подростки-социальные сироты той же возрастной группы, не имеющие опыта воспитания в приемных семьях, проживающие с дошкольного и младшего школьного возраста в интернатных учреждениях ($n = 34$; 11 девочек, 23 мальчика, $M = 14,3$ года).

Исследование организовано с учетом принципов экологичности, анонимности и конфиденциальности. На проведение исследования было получено согласие администрации детских домов, сами подростки также участвовали добровольно.

Методики. Для исследования стратегий совладания респондентов была использована экспресс-диагностика способов совладания (для подростков) Юношеской копинг-шкалы (ACS) (Э. Фрайнденберг, Р. Льюис, адаптация Т. Л. Крюковой).

С целью выявления маркеров психологического неблагополучия личности, таких как негативное отношение к себе, демонстративность, пессимизм, самоизоляция, аффективность, страхи и опасения, негативная перспектива будущего, истощение ресурсов, неблагополучие в коммуникативной сфере, ригидность, негативное отношение к жизни, использовалась методика диагностики суицидального риска у подростков «Незаконченные предложения» (А. Г. Самохвалова, О. Н. Вишневецкая) (Сапоровская и др., 2016).

Индивидуальные способы и ресурсы совладания исследовались с помощью нарративной методики «Путь героя» (Е. В. Тарарина), которая основывается на юнгианском анализе мифов и народных сказок. В основе использования данной техники лежит идея о том, что все сказки, истории используют структуру, составленную из шести шагов. В соответствии с этой структурой респондентам предлагалось на листе бумаги последовательно выложить 6 карт и придумать связный рассказ: карта 1 – выбор героя или героини истории; карта 2 – миссия главного героя (героини); карта 3 – помощники героя (героини) в их странствиях; карта 4 – препятствия или трудности, которые необходимо преодолеть герою (героине); карта 5 – способы преодоления героем (героиней) препятствий; карта 6 – финал истории. После озвучивания авторских историй с каждым из подростков была проведена беседа с использованием следующих вопросов: «Какой опыт приобрел герой?», «Зачем нужны были препятствия? Тяжело ли досталась герою победа?», «Как полученный сказочный

опыт можно применить в собственной жизни?» Эмпирическими референтами выступали восприятие подростком себя, отношение к трудностям, способы преодоления трудностей и препятствий, ресурсы совладания (Тарарина, 2017).

Для статистической обработки эмпирических данных (программный пакет SPSS v. 19.0) был использован контент-анализ свободных высказываний подростков, ранжирование, критерий χ^2 (угловое преобразование Фишера), U -критерий Манна – Уитни.

Результаты исследования

Экспресс-диагностика способов совладания, а также беседа с подростками после ее проведения показали, что дети-вторичные сироты значимо чаще используют неконструктивные копинг-стратегии, такие как самообвинение ($U=252,5$, $p=0,03$), уход в себя ($U=232,5$, $p=0,02$), несовладание ($U=224$, $p=0,01$). Ощущая себя «брошенными», «ненужными», «выкинутыми», подростки не знают, как выйти из этой ситуации, как побороть свои «дурные мысли», как справиться с обидой и душевной болью; не видят себя счастливыми в будущем, замыкаются в себе, с трудом идут на контакт, изолируются от сверстников и взрослых, никому не доверяют; считают себя виноватыми в том, что случилось, обвиняют себя в глупости, невоспитанности, «плохой наследственности», «некрасивости», они уверены, что «никому в жизни они не нужны», мечтают о мести. Их сверстники, не имеющие опыта проживания в приемной семье, используют стратегии, позволяющие сохранять психологическое благополучие личности, – разрядка ($U=223$, $p=0,01$), игнорирование ($U=240,5$, $p=0,02$), отвлечение ($U=198,5$, $p=0,002$). Эти стратегии также нельзя считать конструктивными, так как они не решают возникших проблем, а направлены либо на их отрицание, либо на временное отвлечение от них с помощью «поиска радости», «стремления развлечься», либо на отреагирование негативных эмоций с помощью агрессии («ругаюсь», «дерусь», «унижаю других» и др.) или аддиктивного поведения («курю», «пью пиво», «заедаю проблемы»). Тем не менее, эти стратегии выполняют защитную функцию для подростка. Вторичные же сироты оказываются один на один со своим стрессом, не способны испытывать радость и удовольствие ни от чего, не готовы принимать помощь ни от кого.

Данные, полученные с помощью метода незаконченных предложений, подтверждают выявленные деструктивные тенденции. Установлено, что подросткам-вторичным сиротам значимо чаще присущи такие маркеры психологического неблагополучия, как самоизоляция

от близких ($U=236,5, p=0,01$), истощение ресурсов ($U=222, p=0,004$), негативная перспектива будущего ($U=241,5, p=0,02$), негативное отношение к себе ($U=224,5, p=0,01$). Заниженная самооценка, неспособность найти или восполнить ресурсы для снятия внутреннего напряжения, пессимизм в отношении своих жизненных сценариев и социальная изоляция вызывают у подростка чувства безысходности, одиночества, обесценивая своей жизни.

По совокупности всех маркеров психологического неблагополучия все подростки имеют среднюю или высокую степень *суицидального риска*. Из бесед с подростками 73,5% из них свойственны суицидальные чувства и мысли, а 8,9% – суицидальные намерения. Это страшная статистика, особенно если учитывать тот факт, что их сверстники-социальные сироты, на чью долю также легло огромное количество стрессов и переживаний, значительно более благополучны в психологическом плане – для них характерны либо отсутствие суицидального риска, либо низкая степень его выраженности. В числе маркеров психологического неблагополучия проявляются те, которые в принципе можно считать возрастной нормой (Самохвалова, 2014), – *демонстративность, аффективность и неблагополучие в коммуникативной сфере* ($p \leq 0,03$).

При анализе нарративной техники «Путь героя» выяснилось, что миссия героев у мальчиков-вторичных сирот чаще всего связана с бесконечными путешествиями, странствиями, походами, где герою необходимо расправиться со злодеями, победить чудовище, выиграть поединок, убежать от врагов, скрыться в подземелье, но где герой всегда терпит поражение, крах (часто гибнет), сталкивается с преградами, предательством, непониманием и непреодолимыми трудностями ($\varphi^* = 4,78, p = 0,002$). У девочек истории в большей степени связаны с попытками выбраться из плена дракона, убежать из королевства, найти счастливый мир или удачно выйти замуж. Они всегда действуют в одиночку, ни от кого не ожидая помощи; не имеют никаких суперспособностей ($\varphi^* = 2,13, p = 0,02$).

Истории их сверстников, не имеющих опыта проживания в приемных семьях, отличаются сюжетами. Мальчики часто выбирают бои как с врагами, так и с мифическими существами (великаны, драконы, тролли), их борьба всегда имеет осознанную цель (спасти семью, друзей, королевство). Чаще всего они выходят из боя победителями ($\varphi^* = 3,45, p = 0,03$), получая награды и уважение. Девочки, в основном, пассивны – ожидают чуда, сидят в замке (или темнице), ждут принца, молятся о том, чтобы он остался жив, гадают, ездят на балы, шьют наряды и др. У некоторых девочек миссия связана с подержанием красоты. Встречаются истории, где некрасивая девочка

мучается из-за своей внешности и ищет волшебное средство красоты. Часто девочки наделяют своих героинь супер-способностями ($\varphi^* = 3,92, p = 0,01$).

При анализе *ресурсов* мы ориентировались на описание встреч с помощниками, которые либо решают возникшую проблему, дают советы героям, сочувствуют им (*социальные ресурсы*), либо одачивают волшебными предметами, наделяющими подростков какими-то важными, необходимыми качествами, позволяющими преодолевать трудности (*ментальные ресурсы*). Печален тот факт, что 20,6% подростков-вторичных сирот (7 человек из 34) вообще отказались от включения в свою историю помощников, прокомментировав это «никто не сможет помочь» или «никто не захочет помогать герою», «справится сам», «никто ему не нужен».

В большей степени ориентация на поддержку и помощь со стороны (*социальные ресурсы*) выражена у подростков группы сравнения ($\varphi^* = 3,23, p = 0,01$). Они чаще обращаются за помощью и советом к кому-либо, с благодарностью принимают помощь и пользуются ей. Чаще всего в качестве помощников выступают мудрецы, ясновидящие, колдуны, реже родственники и друзья. Подростки-вторичные сироты крайне редко прибегают к помощи, она ограничивается лишь «советом» или «наставлением» помощника, но в описываемых событиях оказывается не востребованной. Кроме того, они «обвиняют» помощников в корысти, утверждая, что те обязательно потребуют какую-то плату за свои услуги ($\varphi^* = 4,32, p = 0,002$).

Сравнительный анализ частоты упоминания в нарративах ментальных ресурсов позволил выявить специфику копинг-ресурсов вторичных сирот. У мальчиков преобладают волевые ресурсы – помощники одаривают их упорством, терпением, силой воли, целеустремленностью, умением терпеть боль и унижения ($\varphi^* = 4,32, p = 0,002$). Девочкам помогают коммуникативные ресурсы – хитрость, уловки, лесть, умение распознавать слабые места соперника, актерские способности ($\varphi^* = 2,34, p = 0,03$), а также выносливость, мужественность и физическая сила, т.е. ресурсы, характерные маскулинным личностям.

Подростки группы сравнения более склонны использовать телесные ресурсы ($\varphi^* = 1,98, p = 0,05$): у мальчиков – сила, умение драться, у девочек – привлекательность, красота, а также интеллектуальные ресурсы ($\varphi^* = 2,21, p = 0,03$) – ум, находчивость, чувство юмора, смекалка.

При описании *способов преодоления трудных ситуаций* в выборке вторичных сирот наиболее представлены: «самостоятельное решение проблемы/в одиночку» (1R), «терпение/никому не показать

свою боль» (2R), «стремление замереть/спрятаться» (3R). В группе сравнения – «помощь друзей» (1R), «избегание» (2R), «анализ ситуации» (3R).

Заключение

1. Подростки-вторичные сироты, испытавшие тройную депривационную нагрузку (семейную депривацию в учреждениях интернатного типа, в которых воспитывались в раннем и дошкольном детстве; в приемной семье, ощущение неприятия со стороны замещающих родителей; стресс повторного попадания под опеку государства), проявляют множественные признаки психологического неблагополучия, социальной дезадаптации, нарушения системы социальных связей.
2. Подростки в ситуации стресса вторичного сиротства используют неконструктивные копинг-стратегии – самообвинение, уход в себя, несовладание; в их поведении наблюдаются вариативные маркеры суицидального риска – самоизоляция от близких, истощение ресурсов, негативная перспектива будущего, негативное отношение к себе.
3. Подростки-вторичные сироты крайне редко прибегают к системе социальных ресурсов совладания, боятся доверять другим, ожидают непонимания, неготовности оказать помощь, предательства. В качестве ментальных ресурсов мальчики фрагментарно актуализируют волевые, а девочки – коммуникативные и телесные ресурсы. Другие ресурсы остаются неразвитыми. В целом, можно говорить либо о недостаточной развитости, либо об истощении системы ментальных ресурсов субъекта. По мнению В. Н. Дружинина, именно недостаток мотивации и компетентности (что мы и наблюдаем у подростков-вторичных сирот) препятствует индивиду достичь верхнего порога индивидуальных достижений (Дружинин, 2001).
4. Необходима организация адресной психолого-педагогической помощи подросткам-вторичным сиротам, направленной на развитие психологического благополучия и системы ментальных ресурсов личности, обучение эффективным способам саморегуляции, совладания со стрессом и самовыражения.

Литература

Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2001.

- Конева О. Б.* Психологические особенности социально-эмоциональных нарушений личности детей-сирот // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2009. № 30. С. 59–65.
- Обухова Л. Ф., Корепанова И. А.* Современный ребенок: шаги к пониманию // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 5–18.
- Ослон В. Н., Холмогорова А. Б.* Замещающая семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 79–90.
- Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. 2009. № 3. С. 5–12.
- Самохвалова А. Г.* Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014.
- Самохвалова А. Г.* Социальное сиротство как фактор затрудненного общения подростка // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 29–40.
- Сапоровская М. В., Крюкова Т. Л., Хазова С. А., Самохвалова А. Г., Тихомирова Е. В.* Диагностика суицидального риска и психопрофилактика суицида у детей и подростков. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2017.
- Тарарина Е. В.* Шкатулка мастера. Практикум по арт-терапии. М.: Вариант, 2017.
- Хазова С. А.* Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2013. Т. 19. № 5. С. 188–191.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.

Strategies and resources for coping adolescents with stress of secondary orphanage

A. G. Samokhvalova

The relevance of the study is due to the growing number of children in recent years who are being returned from foster families to the care of the state. Obviously, the secondary orphans are experiencing intense stress, again feeling abandoned, unnecessary, deceived. The article presents the results of an empirical study aimed at identifying strategies and resources for coping with the stress of secondary orphans. Studying coping strategies using express diagnostics of coping methods (for adolescents) of the Youth Coping Scale (ACS) (E. Freidenberg, R. Lewis, adaptation of T. L. Kryukova); markers of psychological distress of a person using the projective technique for dia-

gnosing suicidal risk in adolescents “Incomplete offers” (A. G. Samokhvalova, O. N. Vishnevskaya); coping resources using the narrative methodology “The Way of the Hero” (E. V. Tararina). The results of the study showed that adolescents in a situation of stress of secondary orphan use non-constructive coping strategies – self-incrimination, self-reliance, lack of control; in their behavior there are variable markers of suicidal risk; they rarely resort to the system of social resources of co-ownership, boys update volitional as mental resources, and girls – communicative resources. The conclusion is made about the underdevelopment, or about the depletion of the mental resources of adolescent secondary orphans.

Keywords: secondary orphanhood, stress, coping strategies, suicidal risk, social resources, mental resources.

Индивидуальная вариативность функциональных проявлений имплицитных концепций личностной зрелости

Л.Л. Скворцова

В статье рассмотрены особенности побуждающей и направляющей функций имплицитных концепций личностной зрелости. Выдвинута гипотеза об индивидуальной вариативности функционального воздействия имплицитных концепций личностной зрелости. Представлены результаты исследования влияния имплицитных концепций личностной зрелости на саморазвитие. Охарактеризованы различные типы имплицитных концепций личностной зрелости: интегративный, экстринсивный и интринсивный. С помощью метода множественного регрессионного анализа эмпирически обосновано, что индивидуальная вариативность функциональных проявлений имплицитных концепций личностной зрелости обусловлена их структурно-содержательными особенностями.

Ключевые слова: личностная зрелость, зрелая личность, имплицитные концепции, саморазвитие, инициатива к личностному росту.

Введение

Большинство современных исследователей сходятся в том, что личностная зрелость, как психическое явление, связана с наиболее эффективной личностной регуляцией разнообразных форм реальной жизнедеятельности, а ее достижение способствует успешности отдельных видов деятельности и целостной жизнедеятельности человека в актуальном и потенциальном плане (Феномен и категория..., 2007). Поэтому зрелость личности, как показатель оптимального ее функционирования, часто соотносится с адаптацией, субъективным и психологическим благополучием, психологическим здоровьем.

С позиции культурно-исторического подхода личностная зрелость представляет идеальную форму развития в период взрослости,

является своего рода эталоном, ориентиром и одновременно нормативом развития личности. В обыденном сознании личности идеальные формы культуры представлены в виде имплицитных концепций.

Имплицитные концепции личностной зрелости (далее ИКЛЗ) можно определить как совокупность неявных представлений о содержательных критериях, структуре и функциях личностной зрелости, на основе которых индивид формирует и описывает образ зрелой личности, интерпретирует собственное и чужое поведение и использует в качестве критериев оценки (самооценки) уровня личностной зрелости.

Формирование имплицитных концепций личности обусловлено социальными, историческими, культурными и идеологическими условиями жизни индивида. Люди, выросшие в одной культуре в одно время, будут иметь схожие имплицитные концепции, то есть имплицитные концепции личности являются инвариантными. Наряду с инвариантностью существует и индивидуальная вариативность имплицитных концепций личностной зрелости, поскольку в сознании конкретного индивида идеальная форма отражается через преломление индивидуального опыта, жизненного пути, внутренней картины мира, ценностей и целей (Солдатова, 2007).

Существенной особенностью имплицитных концепций личностной зрелости, как психологического явления, выступает их полифункциональность. Базовыми функциями ИКЛЗ являются отражательная и регуляторная, состоящая из целого ряда частных подфункций (побуждающей, направляющей, оценочной, коммуникативной, совладающей, идентификационной), обладающих определенными закономерностями и имеющих разное значение для решения жизненных задач и инициирования процесса саморазвития личности.

Проблема психологических механизмов влияния ИКЛЗ на процессы совладания с трудными жизненными ситуациями, а также регуляцию жизнедеятельности и личностного развития представляет значительный интерес на современном этапе, но является малоизученной.

Как было показано нами в предыдущих исследованиях, личностная зрелость на уровне обыденного сознания рассматривается как важный и значимый ресурс для совладания с трудными жизненными ситуациями, формирования жизнестойкости. Во внутреннем опыте носителя ИКЛЗ личностная зрелость, как обобщенный образ, и конкретные ее параметры проявления воспринимаются как полезные для эффективного преодоления жизненных трудностей.

В случае, когда личностная зрелость занимает значимое место в иерархии терминальных или инструментальных ценностей индивида, ее достижение становится для него мотивационно привлека-

тельной жизненной задачей и может инициировать процесс саморазвития в данном направлении. Приобретая статус идеала личности, ИКЛЗ тем самым реализуют побуждающую функцию.

Переосмысливая предыдущий личный опыт совладания с трудными ситуациями, человек закономерно задается вопросом, каким ему нужно быть, чтоб справляться с теми жизненными вызовами и трудными ситуациями, которые есть в жизни сейчас, и каким ему нужно стать, чтобы справляться с будущими трудностями и вызовами. В поисках ответа на данный вопрос он сравнивает себя с эталоном — зрелой личностью, чтобы определить для себя наиболее существенные для саморазвития характеристики. В этом случае речь идет о направляющей функции ИКЛЗ.

Изучение и осмысление критериев личностной зрелости, их системная рефлексия и интериоризация приводит к выбору направления и осуществлению упорядоченной, планомерной и систематической работы над собой.

Таким образом, целенаправленная работа субъекта по конструированию собственной личности, способной зрело и ответственно справляться с вызовами жизни, может строиться на основе содержательных представлений о характеристиках зрелой личности (ИКЛЗ). Это позволяет рассматривать имплицитные концепции личностной зрелости как ментальные ресурсы — своеобразные «усилители», повышающие эффективность деятельности и позволяющие противостоять вызовам в контексте решения жизненных задач, целевое назначение которых заключается в поддержании и развитии субъектности (Хазова, 2014).

По мнению С. А. Хазовой, ментальные ресурсы имеют дифференциально-психологическое значение в плане индивидуальных и типологических различий в их феноменологии и особенности протекания динамических процессов (там же).

Исследование и его результаты

На основании вышеизложенного была выдвинута гипотеза об индивидуальной вариативности побуждающего и направляющего функционального воздействия имплицитных концепций личностной зрелости. Для ее проверки использовались данные эмпирического исследования имплицитных концепций личностной зрелости у белорусов, результаты третьего этапа которого представлены в данной работе. В исследовании на добровольной безвозмездной основе приняли участие 321 человек (из них 63% — женщины, 37% — мужчины) в возрасте от 17 до 50 лет ($M = 25$, $SD = 8,37$).

Для сбора эмпирических данных были использованы следующие методики:

1. Авторский специализированный личностный дифференциал, содержащий 63 шкалы. Он предъявлялся испытуемым с инструкцией представить лично зрелого человека и отметить, насколько для него характерны представленные проявления.
2. Русскоязычная модификация Шкалы инициативы к личностному росту К. Робичек (PGIS-II) – стандартизированный самоотчет, предназначенный для диагностики индивидуального уровня выраженности инициативы к личностному росту.
3. Методика ТИРІ «Краткий опросник Большой пятерки» (КОБП), в адаптации Т. В. Корниловой, М. А. Чумаковой.

На предыдущих этапах исследования нами была выявлена четырехфакторная структурная модель личностной зрелости, содержательно описываемая следующими интегральными проявлениями: духовность, автономия, саморегуляция и социальная реализованность. Также были эмпирически выделены специфические типы имплицитных концепций личностной зрелости, отличающиеся различной выраженностью степени значимости выделенных структурных проявлений у зрелой личности: интегративный тип, интринсивный тип и экстринсивный тип (Скворцова, 2020).

В представлениях носителей интегративного типа зрелая личность выступает как эталонный образ (духовная, автономная, самоорганизованная и самореализованная). По мнению носителей данного типа, личностная зрелость позволяет проявлять себя в качестве субъекта собственной жизни, максимально реализованного в социуме на уровне взаимоотношений с другими людьми и продуктивной деятельности.

У носителей интринсивного типа структурные параметры ИКЛЗ «автономия», «саморегуляция» и «реализованность» имеют значимость выше, чем параметр «духовность». Образ зрелой личности представлен у них в первую очередь интраперсональными характеристиками, такими как образ автономной, независимой и самоуправляемой личности, но в меньшей степени ориентированной на взаимодействие с другими людьми.

У представителей экстринсивного типа параметр «духовность» выражен выше относительно остальных (автономии, саморегуляции и реализованности), которые имеют наиболее низкую значимость, в сравнении с другими типами. Представители экстринсивного типа большее значение отводят интерперсональным проявлениям зрелости, нежели интраперсональным. В их представлениях личност-

но зрелый человек скорее ориентирован на социальное окружение, нежели самодетерминирован.

Нами было установлено, что носители различных типов имплицитных концепций личностной зрелости различаются между собой не только по степени значимости представлений о выраженности различных структурных компонент личностной зрелости, но и по выраженности определенных личностных свойств. В частности, их отличают добросовестность и организованность, также они в разной степени осознают необходимость целенаправленной работы над собой (когнитивный параметр инициативы к личностному росту), готовы совершать определенные действия по изменению себя (поведенческий параметр инициативы к личностному росту).

Наиболее ярко данные особенности выражены у представителей интегративного типа. Они характеризуются наличием таких личностных качеств, как организованность, высокая волевая регуляция, ответственность, целеустремленность, обязательность, сознательность. В то же время у них более ярко, чем у представителей остальных типов выражена инициатива к личностному росту, что говорит об эффективной саморегуляции процессов личностного саморазвития, более высокой осознанности саморазвития и активных действий по инициации личностных изменений.

Обусловленность уровня инициативы к личностному росту имплицитными концепциями личностной зрелости у носителей различных типов проверялась с помощью метода множественной регрессии. Набор предикторов был представлен параметрами ИКЛЗ, а в качестве зависимой переменной был выбран интегральный уровень инициативы к личностному росту.

Было обнаружено, что наиболее значимыми предикторами инициативы к личностному росту, объясняющими 6% итоговой дисперсии, для представителей интегративного типа являются представления о зрелой личности, как социально реализованной ($\beta = 0,23$, $t = 2,96$, $p = 0,04$). Таким образом, стремление и готовность к изменениям и работе над собой у них в первую очередь побуждается представлениями о зрелой личности как о человеке, самореализованном во внешнем мире (общительном, успешном, активном, увлеченном). Представления о реализованности являются значимым фактором саморазвития личности для носителей интегративного типа.

Этот же структурно-содержательный параметр ИКЛЗ оказывает доминирующее влияние на инициативу к личностному росту у носителей экстринсивного типа ($\beta = 0,30$, $t = 2,48$, $p = 0,02$) и объясняет 12% итоговой дисперсии. Важность параметра «реализованность» выше, чем для носителей интегративного типа, и это закономерно,

поскольку представителям экстринсивного типа свойственно придавать значение таким критериям, которые являются социально признанными и одобряемыми. И следовательно, чем выше значимость параметра «реализованность» в структуре ИКЛЗ, тем в большей степени ее носитель осознает необходимость в личностных изменениях для развития.

Для представителей интринсивного типа наиболее значимым параметром влияния, объясняющим 6% итоговой дисперсии, оказался параметр автономии ($\beta = 0,24$, $t = 2,36$, $p = 0,02$). Следовательно, чем больше в индивидуальном сознании личностная зрелость ассоциируется с независимостью, автономией и самодостаточностью, тем больше усилий предпринимает индивид по работе над собой.

Выводы

Таким образом, гипотеза нашла подтверждение: эмпирически доказано, что индивидуальная вариативность функциональных проявлений имплицитных концепций личностной зрелости обусловлена их структурно-содержательными особенностями. Носители различных типов ИКЛЗ в качестве наиболее существенных параметров личностной зрелости рассматривают различные существенные свойства зрелой личности, акцентируя их значимость для себя как ресурсов личности, необходимых для реализации индивидуальных ценностей, целей и смыслов в процессе жизни. Данная закономерность предопределяет различные направления для саморазвития личности на пути обретения ею личностной зрелости, и, соответственно, способы и формы реализации данного пути.

Литература

- Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Солдатова Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007.
- Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта: природа, функции, динамика // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Сер. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2014. Т. 20. № 4. С. 47–53.
- Скворцова Л. Л. Индивидуально-типологические особенности имплицитных концепций личностной зрелости // Веснік Магілеўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя С. «Псіхолога-педагагічныя навукі». 2020. № 1 (55). С. 76–83.

Individual variability of functional manifestations of personal maturity implicit concepts

L. L. Skvortsova

The article discusses the specific features of inductive and directing functions of personal maturity implicit concepts. The hypothesis of individual variability of personal maturity implicit concepts functional impact has been suggested. The results of the research of personal maturity implicit concepts impact on self-development are presented. Various types of personal maturity implicit concepts have been characterized: integrative, extrinsic and intrusive ones. It has been empirically proved that the functional manifestations of individual variability of personal maturity implicit concepts are associated with their structural and substantive features.

Keywords: personality maturity; mature person, implicit concepts; personal growth initiative, self-development.

Особенности развития психомоторных способностей в онтогенезе

Л. В. Светличная

В статье рассматриваются особенности развития психомоторных способностей, являющихся основой двигательных способностей, взаимосвязь и развитие их компонентов в онтогенезе. Способности трактуются с позиции теории функциональных систем. Показана динамика развития психомоторных способностей в возрасте от семи до тридцати лет. Проведен анализ полученных в процессе тестирования данных в целом и по каждому из показателей компонентов психомоторных способностей: реактивности, чувствительности, выносливости. Представлены результаты корреляционного анализа между компонентами психомоторных способностей. Показано, что наиболее существенные изменения показателей динамики развития психомоторных способностей, а также корреляционные взаимосвязи проявляются в кризисных возрастах. Предполагается, что на уровень развития психомоторных способностей оказывают влияние особенности возрастного развития и процесс обучения.

Ключевые слова: психомоторные способности, компоненты психомоторных способностей, реактивность, чувствительность, выносливость, взаимосвязь способностей.

Введение

Изучение двигательной сферы человека вызывало интерес у крупнейших исследователей в области физиологии и психологии (Рубинштейн, 1960; Шадриков, 1991; и др.). Важность диагностики психомоторных способностей отмечали многие отечественные ученые (Бернштейн, 1966; Коссов, 1989; Сеченов, 1947; и др.). И. М. Сеченов, рассматривая психомоторику, указывает на тесное взаимодействие мышечных движений и психических процессов (Сеченов, 1947), пси-

хомоторные способности рассматриваются также как совокупность сознательно управляемых двигательных действий (Озеров, 1995).

Рассматривая способности с позиции теории функциональных систем, отечественные ученые отмечают, что способности являются свойством объекта, не всегда имеющего отношение к психологии, но относятся к свойству, которое проявляется в функционировании, в действии, и становятся психологической категорией в том случае, когда относятся к психике (Анохин, 1975; Бернштейн, 1966). Таким образом, способности становятся свойством функциональных систем. Мозг представляется системой, состоящей из различных специализированных функциональных систем. При развитии всей системы в целом происходит развитие отдельных способностей. Развиваясь в различных видах деятельности, происходит взаимодействие психических функций. Общие способности рассматриваются как врожденные свойства, которые, приспособляясь к различным видам деятельности, могут изучаться как специальные. Психомоторные способности, являясь основой двигательных способностей, представляют несомненный интерес для исследований.

Исследование и полученные результаты

Согласовываясь с положением о необходимости достаточного количества заданий в тестах при диагностике способностей (Дружинин, 1996), было проведено исследование, целью которого являлось выявление особенностей психомоторного развития в разных возрастах от 7 до 30 лет. Количество участников проведенного исследования составило 1182 человека, среди них школьников 7–17 лет – 334 человека. Остальные участники исследования – это студенты разных специальностей московских вузов (РГСУ, МИИТ), и все, желавшие участвовать в данном исследовании. Задачами проводимого исследования являлось выявление динамики развития психомоторных способностей, определение количества корреляционных взаимосвязей между компонентами психомоторных способностей на этапах возрастного развития от семи до тридцати лет. Можно предположить, что значимые как положительные, так и отрицательные корреляционные взаимосвязи между компонентами психомоторных способностей появляются в кризисные периоды онтогенетического развития.

В качестве компонентов психомоторных способностей в исследовании диагностировались реактивность, чувствительность и выносливость. Подходы к изучению психомоторных способностей (Косов, 1989; Озеров, 1995; Платонов, 1972) позволяют определить психомо-

торные показатели. К их числу относятся следующие: сила неравной системы, время простой двигательной реакции (дает представление о природной быстроте реагирования, среднем времени реакции); чувство времени; двигательный темп (определяет скоростную выносливость, степень утомления, характеризует лабильность нервной системы). Максимальный и средний темп движений показывает природную быстроту движений, позволяет определить чувство темпа. Волевое усилие выявляет время сопротивления кислородному голоданию. Различительная чувствительность пространства определяет уровень кинестетической чувствительности по пространственной переменной движения и уровень функционального состояния организма человека. Единая оценочная пятибалльная шкала показывает уровень развития способностей на момент исследования, дает возможность выявить изменение показателей и провести их сравнение.

Используя тестовый материал, была проведена диагностика психомоторных способностей, которая показывает уровень развития способностей, достигнутый на момент тестирования. Компонент психомоторных способностей «реактивность» определялся тестами «Время одиночного движения», «Максимальный темп движений», «Средний темп движений», «Подвижность нервной системы». Компонент «чувствительность» — тестами «Чувство времени», «Чувство темпа», «Чувство пространства». Компонент «выносливость» выявлялся с помощью тестов «Скоростная выносливость», «Волевое усилие», «Сила нервной системы». Полученные в ходе диагностики психомоторных способностей данные были статистически обработаны. По среднеарифметическим результатам можно судить о неравномерности в развитии психомоторных способностей.

Средний показатель развития психомоторных способностей респондентов от семи до тридцати лет составил 2,8 балла. Наиболее низкие результаты наблюдаются у детей семи лет — 2,3 балла, наиболее высокие — 3,2 бала у людей 25 лет. Динамика развития психомоторных способностей составила 0,9 балла. От возраста к возрасту развитие идет поступательно вверх: у младших школьников — 2,4 балла, подростков — 2,7 балла, в юношеском возрасте — 2,9 балла, в молодости — 3 балла. Наиболее низкие результаты выявлены у младших школьников, затем происходит рост показателей. Сравнивая результаты всех тестовых показателей психомоторных способностей, можно отметить, что между ними не наблюдается значительной разницы, данные колеблются в промежутке от 2,3 балла до 3,2 балла. Эти данные подтверждают выводы Н. А. Бернштейна о гармоничном развитии биомеханической структуры движений (Бернштейн, 1966).

Младшие школьники по компоненту психомоторных способностей «реактивность» показали результат 2,4 балла, подростки – 3,1 балла, юношеский возраст – 3,2 балла, молодежь – 2,9 балла. Динамика составляет 0,8 балла. По компоненту «чувствительность» были получены следующие результаты: младшие школьники – 2,6 балла; подростки – 2,7 балла, юношеский возраст – 3 балла; молодость – 3,1 балла. Динамика составляет 0,5 балла. То есть результаты поступательно возрастают в онтогенезе. Компонент психомоторных способностей «выносливость» показывает следующие результаты: у младших школьников 2,3 балла, у подростков – 2,5 балла, в юношеском возрасте – 2,7 балла, в молодости – 3,1 балла. Динамика составила 0,8 балла. То есть с возрастом показатели постепенно увеличиваются.

В процессе онтогенеза показатели такого компонента психомоторных способностей, как «реактивность» колеблются от 1,8 балла у детей семи лет (наиболее низкие результаты) до 3,3 балла (самые высокие) у людей в возрасте тринадцати и шестнадцати лет. К тридцати годам показатели «реактивности» снижаются до 2,5 балла. В целом динамика составила 1,5 балла. Самый низкий показатель компонента «чувствительность» зафиксирован в четырнадцать лет – 2,4 балла. Самый высокий результат – 3,2 балла в возрастах двадцать один, двадцать четыре, двадцать шесть, двадцать семь и двадцать девять лет. Динамика – 0,8 балла. Данные компонента «выносливость» показывают наиболее низкий результат у школьников в десять лет (2,2 балла), и самый высокий результат (3,6 балла) в возрасте двадцати пяти лет. Динамика составляет 1,4 балла. Обращая внимание на распределение низких и высоких результатов по всем показателям, можно отметить, что лидером по количеству низких показателей являются дети 7 лет. Высоких результатов у них не наблюдается ни в одном тесте, и в целом по показателям психомоторных способностей. Л. С. Выготский объяснял подобные эффекты кризисом семи лет (Выготский, 1983).

Определение взаимосвязи показателей психомоторных способностей производилось с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Максимальное количество корреляционных взаимосвязей на высоком уровне значимости, которые могли возникнуть между компонентами психомоторных способностей, – семьдесят две. Всего же в исследовании было выявлено семь положительно значимых и четыре отрицательно значимые корреляционные взаимосвязи. У детей семи лет выявлена положительная корреляционная взаимосвязь между компонентами «выносливость» и «чувствительность». В восемь лет появляется отрицательная кор-

реляция между компонентами «выносливость» и «реактивность». В десять лет снова видим положительную корреляцию между компонентами «выносливость» и «чувствительность», а в одиннадцать лет появляется отрицательная корреляция между компонентами «выносливость» и «реактивность». Затем в семнадцать лет возникает положительная корреляционная взаимосвязь между компонентами «выносливость» и «чувствительность», в восемнадцать лет — отрицательная корреляция между компонентами психомоторных способностей «выносливость» и «реактивность». В двадцать лет наблюдаем положительную корреляцию с высоким уровнем значимости между компонентами «чувствительность» и «реактивность». В двадцать три года появляется значимая положительная корреляция между «выносливостью» и «чувствительностью», а в двадцать четыре года — между «чувствительностью» и «реактивностью». Затем в двадцать семь лет наблюдается отрицательная корреляционная взаимосвязь между компонентами «выносливость» и «реактивность», а в двадцать восемь лет — положительно значимая — между компонентами «чувствительность» и «реактивность». Наибольшее количество положительно значимых корреляционных связей (семь) обнаружилось у такого компонента, как «чувствительность». В кризисные периоды возрастного развития в возрасте восьми, одиннадцати, восемнадцати и двадцати семи лет возникли отрицательные связи между компонентами «выносливость» и «реактивность». Ни одной положительно значимой корреляционной связи у людей от семи до тридцати лет не обнаружено между компонентами «выносливость» и «реактивность», но присутствуют четыре отрицательных корреляции. Эти данные можно объяснить неравномерностью психического развития и дискретностью развития способностей на разных этапах онтогенеза.

Стоит отметить, что при опросе по завершению тестирования выяснилось, что респонденты от семи до тридцати лет посещали различные спортивные секции, клубы, кружки. В среднем каждый человек посещал две спортивные секции, в основном в возрасте от 18 до 21 года. Благодаря занятию спортом совершенствуются психомоторные способности, эти данные согласуются с положением о связи компонентов в структуре способностей человека, которые в дальнейшем могут влиять на профессиональную деятельность (Коссов, 1989; Озеров, 1995). За счет обучения и занятий спортом можно влиять на глубинные, скрытые психофизиологические механизмы в развитии психомоторных способностей в целом и отдельных компонентов. Таким образом, при изучении психомоторных способностей людей в возрасте от 7 до 30 лет можно выделить такие важные особенности,

как неравномерность развития способностей на разных этапах онтогенеза, незначительная динамика развития, влияние возрастных кризисов на уровень развития психомоторных способностей и наличие взаимосвязей между их компонентами.

Литература

- Анохин П. К.* Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975.
- Бернштейн Н. А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.
- Выготский Л. С.* Проблемы развития психики. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983.
- Дружинин В. Н.* Психодиагностика общих способностей. М., 1996.
- Коссов Б. Б.* Комплексная методика изучения психомоторики и личности школьников // Психологические проблемы физического воспитания школьников. М., 1989.
- Озеров В. П.* Диагностика психомоторных способностей у школьников, студентов и спортсменов. Ставрополь, 1995.
- Платонов К. К.* Проблема способностей. М.: Наука, 1972.
- Рубинштейн С. Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3–15.
- Сеченов И. М.* Избр. филос. и психолог. произведения. М., 1947.
- Шадриков В. Д.* Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В. Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова. М., 1991.

Features of development of psychomotor abilities in ontogenesis

L. V. Svetlichnaia

The article discusses the features of the development of psychomotor abilities as the basis of motor abilities, the relationship and development of their components in ontogenesis. Abilities are considered from the point of view of the theory of functional systems. The research shows the dynamics of development of the psychomotor abilities of people ranging in age from seven to thirty years. The analysis of the data obtained during testing is performed in General, and for each of the indicators of the components of psychomotor abilities: reactivity, sensitivity, and endurance. The results of correlation analysis between the components of psychomotor abilities are given. It is shown that the most significant changes in the dynamics of development of psychomotor abilities, as well as correlations are revealed in the crisis ages.

It is assumed that the level of development of psychomotor abilities of people is influenced by the peculiarities of age development and the learning process.

Keywords: psychomotor abilities, components of abilities, reactivity, sensitivity, endurance, relationship of abilities.

Взаимосвязь креативности и шизоидных личностных особенностей у подростков

С. Ю. Тарасова

В статье проанализирован опыт патопсихологической диагностики личности подростка с использованием теста Э. П. Торренса. Проведено исследование 40 подростков, имеющих шизоидные личностные особенности. Проводились классическое патопсихологическое обследование: образные субтесты Торренса, проективные методики, анализ словесной и графической продукции подростков. Основным критерием анализа проявлений креативности была оригинальность, которая определялась путем экспертной оценки вербальной и графической продукции участников исследования. Одаренность рассматривается как вариант возможного аномального развития личности. У таких подростков присутствует легкая актуализация латентных признаков предметов как особенность их мышления.

Ключевые слова: высокие способности, дивергентное мышление, латентные признаки предметов, шизоидные характерологические особенности.

Введение

Проблема взаимосвязи одаренности и психических расстройств обсуждается со времен Чезаре Ломброзо (Acar et al., 2018; Degmečić, 2018; Nasenfus et al., 1976; Keller et al., 2015; Sandsten et al., 2018). Е. В. Макушкин рассматривает дисгармонию интеллектуального развития одаренных детей и подростков как вариант дизонтогенеза, с возможным формированием в дальнейшем эндогенного заболевания, чаще всего шизофрении (Макушкин, 2009). Кроме того, связь особенностей мышления при шизоидной личностной организации и способностей решать логические задачи изучается с точки зрения уровня обобщений (Паршуков и др., 2016).

В этой связи остановимся подробнее на концепции Дж. Гилфорда о конвергентном и дивергентном мышлении. Дивергентное мышление включает в себя четыре основных характеристики: беглость — число идей за отрезок времени, гибкость — способность переключаться с одной идеи на другую, оригинальность — способность создавать необычные, нестандартные идеи, точность — способность придавать своему творчеству заверченный вид (Бабаева и др., 2000). Именно эти характеристики мышления призван оценить тест Э. П. Торренса, часто применяемый при выявлении одаренных детей и подростков. Однако использование теста Торренса с целью выявления одаренных детей и подростков является спорным (Богоявленская, 2007). Инструкция к тесту Торренса призывает давать как можно менее нормативные ответы, пробуждает богатство ассоциативного ряда у конкретного обследуемого. Поэтому закономерно предположить, что у подростка шизоидной личностной организации инструкция давать нестандартные ответы приведет к легкой актуализации латентных признаков предметов. Данная особенность описана еще Б. В. Зейгарник как нарушение мышления.

Исследование и полученные результаты

Целью исследования был анализ опыта индивидуальной диагностической и консультативной работы с подростками на базе двух психолого-медицинских центров г. Москвы (Тарасова, 2016). Было проведено обследование 40 молодых лиц (от 14 до 20 лет), 25 юношей и 15 девушек. При диагностике индивидуально-психологических особенностей подростка были использованы следующие методики: наблюдение, беседа, шкала личностной тревожности в адаптации А. М. Прихожан, таблицы Шульте, запоминание 10 слов, классификация предметов, четвертый лишний, пиктограмма, сравнение понятий, выделение существенных признаков, простые и сложные аналогии, шкалы Дембо — Рубинштейн в модификации Е. Т. Соколовой, незаконченные предложения, образные субтесты Торренса, проективные рисуночные техники. В настоящей работе, согласно принципам построения патопсихологического обследования, акцент сделан на качественном анализе содержания вербальной или графической продукции больных. Не менее четырех методик на исследование психической функции мышления было взято, согласно рекомендациям для проведения патопсихологического эксперимента при психолого-психиатрической экспертизе (Сафуанов, Макушкин, 2013). Нас интересовали особенности личности, проходящие через всю батарею методик, повторяемость проявлений оригинальности

мышления и высоких способностей в каждой методике. Например, сопоставляя рисунки и пояснения к ним в пиктограмме и образных субтестах Торренса, эта продукция сравнивалась с рисунками на свободную тему в процессе психологического консультирования.

Высокие способности подростка в той или иной области выявлялись при сборе психологического анамнеза у родственников, классных руководителей, учителей. Например, подросток посещает художественную или музыкальную школу, и педагоги отмечают у него успехи, выдвигают на участие в конкурсах и т. п. Вслед за многими авторами, мы рассматриваем высокие способности ребенка и подростка как предпосылку одаренности (Бабаева и др., 2000). При анализе опыта диагностической работы акцент сделан на обнаружении шизоидных особенностей личности.

По результатам патопсихологической диагностики, во всех 40 случаях обнаружены выраженные шизоидные особенности личности. Результаты анализа диагностической работы подтверждают гипотезу о легкой актуализации латентных признаков предметов у подростков шизоидной личностной организации при выполнении инструкции к тесту Торренса давать нестандартные ответы. Актуализация латентных свойств предметов, в качестве особенности мышления у подростков, обнаруживалась как при помощи классических патопсихологических методик, таких как классификация предметов, четвертый лишний, пиктограмма, сравнение понятий, выделение существенных признаков, простые и сложные аналогии, проективные рисуночные техники, так и при помощи образных субтестов Торренса. В ряде случаев дополнительно проводился характерологический опросник Шмишека в адаптации А. К. Осницкого.

Типичным является случай девочки 14 лет с литературными способностями, богатым словарным запасом и оригинальностью мышления (например, «Война» в пиктограмме — женская фигура с затемненным лицом и факелом). Оригинальность мышления проявилась также в комментарии к стимулу «веселая компания» в пиктограмме — много смайликов и скелет (пояснила «скелет когда-то был в этой компании»). При выполнении методики «классификация предметов» выделила группы: «пять способов зачерпнуть воду» (сюда вошли грузовик, кастрюля, ковшик, корабль, моряк), «хрупкое и легко разрушимое» (этажерка, чернильница, стакан, телега, шкаф, книги, тетради, бутылка, чашка). Девочка использует в речи достаточно сложные грамматические (сложносочиненные и сложноподчиненные) конструкции. По результатам теста Торренса присутствует качественное своеобразие процесса мышления, свойственное шизоидному характеру и/или шизоидному развитию личности: фанта-

зирование на тему демонических бессмертных существ, мест их обитания, «привычек и образа жизни». Во время обследования охотно выполнила рисунок на свободную тему: нарисовала «себя в одной из Вселенных». Прокомментировала: «Я в этой Вселенной каннибал, ем людей, зовут Хория» (от *англ.* «ужас»). По результатам методики Шмишека присутствуют шизоидные характерологические особенности.

Опишем случай девушки 18 лет, учится в художественном колледже, педагоги отмечают у нее высокие учебные успехи. Согласно результатам методик классификации предметов и сходства понятий, присутствует качественное своеобразие процесса мышления, легкая актуализация латентных свойств. Общее между подушкой и небоскребом видит в том, что «они могут быть набиты перьями; имеют очертания прямоугольника или квадрата; ткань и здание имеют сетчатую структуру». Примеры рисунков и комментариев девушки во время выполнения задания пиктограммы: «вкусный ужин» – гамбургер и окошко со звездами. «Печаль» – бабочка со сломанным крылом. «Власть» – корона с глазом, «чтобы следить». Подобные изображения и высказывания трактуются обычно именно как легкая актуализация скрытых свойств предметов, нарушения мотивационной стороны мышления по типу разноплановости. Свообразие мышления и эмоциональной сферы также проявилось в образных субтестах Торренса и комментариях к ним: «Есть второй мир, как сон, в нем может быть что угодно: кошечки, ведьмаки, куклы, грибы-споровики, которые образуют грибницу». По результатам методики Шмишека присутствуют шизоидные характерологические особенности. Присутствует идея воздействия – «большая черная собака, которая и любит, и ненавидит одновременно» (на нескольких рисунках девушка изображает черную собаку устрашающего вида, пытающуюся напасть на женщину с рожками).

Таким образом, при помощи батареи психологических методик и образных субтестов Торренса обнаружены особенности мышления, свойственные шизоидной личности.

Выводы

Важный вывод данного исследования заключается в следующем: в тесте Торренса, подобно проективным методикам, проявляются характерологические и личностные особенности обследуемого. У подростка шизоидной личностной организации инструкция образных субтестов Торренса давать нестандартные ответы приводит к легкой актуализации латентных признаков предметов. Поэто-

му использовать данную методику желательнее с учетом результатов предварительной диагностики индивидуально-психологических особенностей личности. Это особенно касается групповой работы со школьниками, когда у специалиста не всегда есть возможность контролировать возможные последствия для психического здоровья подростка.

В заключении можно рекомендовать при проведении с подростками тренингов по развитию креативности, выявлению скрытой одаренности учитывать предположительные шизоидные особенности личности и относиться к таким случаям с необходимой осторожностью.

Литература

- Бабаева Ю. Д., Лейтес Н. С., Марютина Т. М.* Психология одаренности детей и подростков. М.: ИЦ «Академия», 2000.
- Богоявленская Д. Б.* Проблемы диагностики креативности // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 133–148.
- Макушкин Е. В.* Агрессивное криминальное поведение у детей и подростков с нарушенным развитием. М.: Медицинское информационное агентство, 2009.
- Паршуков А. Ю., Чебакова Ю. В., Харисова Р. Р., Кузнецова Н. В.* Нарушения опосредования функциональных и категориальных типов обобщения при шизофрении // Психологические исследования. 2016. № 9 (46). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1258-parshukov46.html>.
- Сафуанов Ф. С., Макушкин Е. В.* Аффект: практика судебной психолого-психиатрической экспертизы. М.: Генезис, 2013.
- Тарасова С. Ю.* Школьная тревожность. Причины, следствия и профилактика. М.: Генезис, 2016.
- Acar S., Chen X., Cayirdag N.* Schizophrenia and creativity: A meta-analytic review // Schizophr. Res. 2018. V. 195. P. 23–31. doi: 10.1016/j.schres.2017.08.036.
- Degmečić D.* Schizophrenia and creativity // Psychiatr. Danub. 2018. V. 30 (Suppl. 4). P. 224–227.
- Hasenfrus N., Magaro P.* Creativity and schizophrenia: an equality of empirical constructs // Br. J. Psychiatry. 1976. V. 129. P. 346–349.
- Keller M. C., Visscher P. M.* Genetic variation links creativity to psychiatric disorders // Nat. Neurosci. 2015. V. 18 (7). P. 928–929. doi: 10.1038/nn.4047.
- Sandsten K. E., Nordgaard J., Parnas J.* Creativity and psychosis // Ugeskr. Laeger. 2018. V. 180 (32). pii:V02180141.

Correlation between creativity and schizoid personality traits in teenagers

S. Yu. Tarasova

The article contains the analysis of experience of pathopsychological diagnostics of adolescent personality using Torrance tests. Forty teenagers with schizoid personality traits have been surveyed. Classic pathopsychological tests were carried out: Torrance figural subtests, projective techniques, analysis of verbal and graphic products of teenagers. The main criterion for analysis of creativity manifestation was originality defined via expert assessment of verbal and graphic products of the survey participants. Giftedness is viewed as a variation of possible abnormal personality development. These teenagers have tendency towards slight actualization of latent characteristics of objects as a special way of thinking

Keywords: high abilities, divergent thinking, latent characteristics of objects, schizoid characterological traits.

Парадоксы академической успешности младших школьников

Н. Б. Шумакова

Статья посвящена проблеме изучения когнитивных факторов академической успешности младших школьников — связи интеллекта, когнитивных характеристик и дивергентной креативности с разными показателями академической успешности выпускников начальной школы. Предполагается, что разные показатели академической успешности младших школьников, применяемые в современной практике, имеют разную психологическую природу. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о неоднозначной связи когнитивных способностей с разными показателями академической успешности. Показано, что общий интеллект, «чувство числа», рабочая память и скорость переработки информации связаны с кумулятивной характеристикой успешности младших школьников — итоговыми учительскими оценками по математике и русскому языку. Успешность выполнения итоговых тестов достижений по математике, русскому языку и окружающему миру связана с другими (за исключением скорости переработки информации) характеристиками — показателями вербальной и образной дивергентной креативности.

Ключевые слова: академическая успешность, дивергентная креативность, когнитивные характеристики, младшие школьники

Вопрос о связи интеллекта и академической успешности школьников не утрачивает своей актуальности уже несколько десятилетий. Он лишь детализируется или, наоборот, расширяется, превращаясь в проблему изучения когнитивных и мотивационных факторов школьной успешности. И это не случайно, так как большинство проблем, волнующих как родителей, так и самих школьников, связано со школьной успешностью. Особенно это касается младшего школьного возраста, поскольку учебная деятельность в этот период является ведущей. В связи с этим трудно переоценить значимость

успешности обучения младших школьников, так как их самооценка, мотивация, чувство компетентности и складывающиеся межличностные отношения прямо или косвенно зависят от их успеваемости по основным школьным предметам.

Анализ имеющихся в литературе многочисленных данных по проблеме взаимосвязи школьной успешности и уровня развития познавательных способностей, выполненный В. Н. Дружининым, позволил ему сделать заключение о том, что корреляционные связи между успешностью обучения и уровнем развития интеллекта описываются моделью «интеллектуального диапазона». Согласно этой модели, «общий интеллект определяет лишь верхние границы возможных достижений человека» (Дружинин, 2002, с. 264). В исследованиях, выполненных в последнее десятилетие, показан не только вклад интеллекта в успешность обучения разным предметам, но и проанализирована роль отдельных когнитивных характеристик, таких как рабочая память, чувство числа, скорость переработки информации (Schneider, 2017; Tikhomirova, 2019). Однако исследований, посвященных изучению связи дивергентной креативности с академической успешностью младших школьников, значительно меньше (Berlin, 2016; Rindermann, 2004).

Проблема осложняется и тем, что представление о школьной успешности претерпевает, в последнее время, существенные изменения. Это обусловлено введением новых показателей успешности обучения, своеобразных тестов достижений – всероссийские проверочные работы (ВПР) для выпускников начальной школы, ОГЭ и ЕГЭ – для выпускников основной и средней. Новые инструменты определения успешности сосуществуют с традиционными (итоговыми учительскими оценками), однако их значимость всё более возрастает. В то же время вопрос о том, в какой мере они соотносятся друг с другом, остается пока недостаточно изученным. Сравнение этих показателей школьной успешности позволяет предположить, что по своему психологическому содержанию они не эквивалентны друг другу. В связи с этим, задачей нашего исследования было выявление связи дивергентной креативности и базовых когнитивных характеристик с разными показателями академической успешности младших школьников – учительскими оценками и итоговыми тестовыми баллами за выпускную проверочную работу (ВПР).

Методики исследования

В исследовании приняли участие 119 младших школьников 3–4-х классов средних общеобразовательных школ г. Москвы (средний

возраст 9,5 лет), из них 54 ученика, заканчивая 4-й класс, прошли тестирование по математике, русскому языку и окружающему миру (ВПР). Количество мальчиков и девочек в выборке было уравнено.

Изучение уровня развития базовых когнитивных характеристик – чувство числа (тест «Числовая линия» и тест «Чувство числа»), визуальная рабочая память (тест «Последовательности») и скорость переработки информации (тест «Время реакции выбора») осуществлялось с помощью компьютеризированных тестовых заданий, адаптированных в лаборатории возрастной психогенетики ФГБНУ «Психологический институт РАО» (Тихомирова, Малых, 2017). Уровень общего интеллекта измерялся с помощью теста «Стандартные прогрессивные матрицы» Равена (SPM), предъявляемого в бланковой форме.

Вербальная и образная дивергентная креативность изучалась с помощью методики «Образная и вербальная креативность» (ОВК, форма В) Н. Б. Шумаковой (Шумакова, 2017). Наличие двух субтестов – вербального и рисуночного – позволяет измерить такие характеристики дивергентной креативности, как беглость, гибкость, оригинальность и разработанность в вербальной и образной сферах.

Академическая успешность младших школьников регистрировалась по двум разным показателям: традиционный (итоговая учительская оценка за год по предмету) и сравнительно новый – итоговый тестовый балл за выпускную проверочную работу (ВПР). По традиционному показателю были собраны данные у всех участников исследования, в то время как тестовый балл по предметам был получен у 54 выпускников начальной школы.

Связь школьной успешности с когнитивными показателями развития

Прежде всего, мы провели корреляционный анализ разных показателей успешности по одному и тому же предмету у выпускников начальной школы (коэффициент корреляции r_s Спирмена). Анализ позволил выявить статистически достоверные умеренные положительные корреляционные связи между кумулятивным показателем итоговых учительских оценок и баллом теста достижений по математике ($r_s=0,49$, $p\leq 0,01$), русскому языку ($r_s=0,44$, $p\leq 0,01$) и окружающему миру ($r_s=0,32$, $p\leq 0,01$). Для выяснения связи разных показателей академической успешности младших школьников с изучаемыми когнитивными характеристиками также выполнялся корреляционный анализ, полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Корреляции когнитивных характеристик и академической успешности младших школьников 3–4-х классов, r_s

Когнитивная характеристика	Математика (ВПР)	Математика (оценки)	Русский язык (ВПР)	Русский язык (оценки)	Окружающий мир (ВПР)	Окружающий мир (оценки)
Чувство числа («Числовая линия»)	-0,16	-0,27**	-0,05	-0,29**	-0,14	-0,15
Чувство числа	0,06	0,28**	0,22	0,26**	0,15	0,16
Рабочая память: («Последовательности»)	0,12	0,23*	0,17	0,21*	0,11	0,09
Скорость переработки информации («Время реакции выбора»)	-0,31**	-0,40**	-0,42**	-0,41**	-0,32**	-0,34**
Общий интеллект (SPM)	0,17	0,30**	0,24	0,30**	0,10	0,24*
Вербальная беглость	0,38**	0,19*	0,28*	0,15	0,25	0,25**
Вербальная гибкость	0,33*	0,16	0,19	0,15	0,23	0,21*
Вербальная разработанность	-0,02	0,14	0,21	0,16	0,19	0,13
Общая вербальная креативность	0,32*	0,19	0,27*	0,18	0,28*	0,23*
Рисуночная беглость	0,30*	0,09	0,17	0,04	0,19	-0,07
Рисуночная гибкость	0,40**	0,08	0,20	0,05	0,24	-0,06
Рисуночная разработанность	0,05	0,03	-0,17	-0,05	0,04	-0,12
Общая образная креативность	0,24	0,03	0,00	-0,01	0,18	-0,12

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Как можно увидеть из результатов, приведенных в таблице 1, корреляционный анализ позволяет обнаружить два важных факта, которые могут показаться парадоксальными.

Первый факт – это наличие статистически значимых слабых или умеренных корреляций между общим интеллектом, когнитивными способностями и успеваемостью учащихся на завершающем этапе обучения в начальной школе. Этот факт сам по себе хорошо известен. В то же время, в нашем случае мы рассмотрели два показателя школьной успешности учащихся, один из которых является традиционным и хорошо изученным, а второй введен не так давно и изучен еще недостаточно (тесты достижений в форме ВПР) – и именно это, на наш взгляд, и представляет интерес. Нетрудно заметить, что статистически значимая положительная корреляционная связь между общим интеллектом, когнитивными характеристиками (кроме скорости переработки информации) и академической успешностью выявляется только в отношении традиционно измеряемой успешности – учительских итоговых оценок. В то же время не обнаружено каких-либо существенных корреляций между теми же когнитивными характеристиками и другим показателем академической успешности – результатами выполнения тестов достижений. Младшие школьники выпускных классов с более высоким баллом по тесту Равена (SPM) демонстрируют и более высокие итоговые оценки по математике, русскому языку и естественным наукам ($r=0,29$, $p \leq 0,01$; $r=30$, $p \leq 0,01$; $r=0,24$, $p \leq 0,05$). Также младшие школьники, с лучшей точностью определяющие положение числа на числовой прямой (тест «Числовая линия») и несимволические количества (тест «Чувство числа»), с более высокой зрительной рабочей памятью и временем реакции выбора показали более высокие итоговые учительские оценки по математике и русскому языку. Исключением является показатель скорости переработки информации («Время реакции выбора»). Статистически значимые отрицательные корреляции между временем реакции и академическими достижениями по математике, русскому языку и окружающему миру были найдены для двух выбранных нами показателей успешности. Учащиеся с более высокой скоростью реакции выбора правильного ответа демонстрировали и более высокие достижения по математике, русскому языку и окружающему миру, как по итоговым учительским оценкам, так и по баллам тестов достижений по предметам. Умеренная отрицательная корреляционная связь скорости переработки информации со школьной успешностью младших школьников, измеренной с помощью итоговых учительских оценок, не удивительна, так как хорошо известна положительная корреляционная связь этого

показателя с общим интеллектом школьников (Шебланова, 2019). Интересным, в нашем случае, представляется то обстоятельство, что, в отличие от показателя общего интеллекта, скорость выбора правильного ответа связана и с успешностью выполнения младшими школьниками итоговых тестов достижений по русскому языку ($r=-0,31, p\leq 0,01$), математике ($r=-0,42, p\leq 0,01$) и окружающему миру ($r=-0,32, p\leq 0,01$). Кроме того, и в случае с итоговыми учительскими оценками по предметам эта связь выражена более сильно, чем таковая с показателем общего интеллекта, измеренного с помощью теста Равена. Представляется возможным, что именно скорость выбора правильного ответа вносит большой вклад в успешность выполнения младшими школьниками итоговых тестов достижений по разным предметам. В то же время, кумулятивный и более стабильный показатель успешности (итоговые учительские оценки) по математике и русскому языку в большей мере обусловлен как общими интеллектуальными способностями, так и такими когнитивными характеристиками, как «чувство числа» и рабочая память.

Второй факт, обнаруженный нами, – это наличие достоверной положительной корреляционной связи между некоторыми показателями дивергентной креативности и академическими достижениями выпускников начальной школы. Так, обнаружена положительная корреляционная связь между вербальной креативностью и успешностью выполнения проверочных тестов достижений по математике, русскому языку и окружающему миру ($r=0,32, r=0,27, r=0,28$). Умеренная и слабая, но достоверная положительная корреляция была обнаружена между вербальной беглостью и гибкостью, с одной стороны, и успешностью выполнения тестов достижений по математике и русскому языку – с другой; между образной беглостью и гибкостью, с одной стороны, и успешностью итогового теста по математике – с другой.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о том, что разные показатели успешности выпускников начальной школы имеют разную психологическую природу. Вербальная креативность, способность выдвигать широкий спектр словесных и образных идей, скорость переработки информации имеют большое значение для успешности выполнения проверочных тестов (по математике и русскому языку). В то же время, общий интеллект и такие когнитивные характеристики, как «чувство числа» и визуальная рабочая память, имеют большое значение для академической успешности младших школьников, определяемой с помощью итоговых учительских оценок. Время реакции выбора является единственной когнитивной характеристикой (среди других, изученных нами), которая

влияет на академические достижения выпускников начальной школы, измеряемые как традиционным способом, так и с помощью проверочных тестов.

Заключение

Результаты эмпирического исследования позволили выявить неоднозначность взаимосвязей между общим интеллектом, когнитивными характеристиками и дивергентной креативностью, с одной стороны, и разными показателями школьной успешности выпускников начальной школы, с другой.

Показано, что общий интеллект и такие когнитивные характеристики, как «чувство числа», рабочая память и скорость переработки информации, связаны с кумулятивной характеристикой успешности младших школьников — итоговыми учительскими оценками по математике и русскому языку. С успешностью же выполнения итоговых тестов достижений по математике, русскому языку и окружающему миру связаны другие, за исключением скорости переработки информации, характеристики — показатели вербальной и образной дивергентной креативности. Вербальная дивергентная креативность важна для успешного выполнения итоговых тестов достижений по математике, русскому языку и окружающему миру, в то время как образная беглость и гибкость — для итогового теста по математике.

Полученные данные свидетельствуют о разной психологической природе показателей успешности выпускников начальной школы. Это позволяет поставить вопросы о том, что же измеряют тесты достижений (ВПР) у выпускников начальной школы? Какие когнитивные и мотивационно-личностные характеристики важны для успешного прохождения итоговых тестов младшими школьниками? Проблема вклада скорости переработки информации, также как и дивергентной креативности в успешность выполнения выпускниками начальных школ итоговых тестов достижений по разным предметам требует более детального изучения.

Литература

- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002.
- Тихомирова Т. Н., Малых С. Б.* Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения. М.—СПб.: Нестор-История, 2007.
- Шумакова Н. Б.* От концепции творческой одаренности А. М. Матюшкина к диагностике творческого потенциала школьников // Соци-

- альная психология личности и акмеология: сборник материалов Международной научно-практической конференции / Под ред. Р. М. Шамионова, М. А. Кленовой. М.: Перо, 2017. С. 367–372.
- Щебланова Е. И.* Связь скорости обработки информации и психологических характеристик школьников разного уровня одаренности // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 46–57.
- Berlin N., Tavani J.-L., Besançon M.* An exploratory study of creativity, personality and schooling achievement // Education Economics. 2016. V. 24 (5). P. 536–556.
- Rindermann H., Neubauer A. C.* Processing speed, intelligence, creativity and school performance: testing of causal hypotheses using structural equation models // Intelligence. 2004. V. 32 (6). P. 573–589. URL: <https://www.researchgate.net/publication/222672594>.
- Schneider M., Beeres K., Coban L., Merz S., Susan Schmidt S., Stricker J. et al.* Associations of non-symbolic and symbolic numerical magnitude processing with mathematical competence: a meta-analysis // Developmental Science. 2017. V. 20. e12372. doi: 10.1111/desc.12372.
- Tikhomirova T., Kuzmina Y., Lysenkova I., Malykh S.* The relationship between non-symbolic and symbolic numerosity representations in elementary school: The role of intelligence // Frontiers in Psychology. 2019. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02724.

Paradoxes of schooling achievement of primary school students

N. B. Shumakova

The article is devoted to the problem of studying the cognitive factors of the schooling achievement of primary school students – the relationship of intelligence, cognitive characteristics and divergent creativity with different indicators of the academic success of elementary school graduates. It is assumed that different indicators of academic success of younger students, used in modern practice, have a different psychological nature. The results of an empirical study indicate an ambiguous relationship between cognitive abilities and various indicators of academic success. It is shown that general intelligence, “number sense”, working memory and reaction time are associated with the cumulative characteristics of the achievement of primary schoolchildren – the final teacher’s marks in math and Russian language. The success of the final tests of achievements in math, Russian language and the surrounding world is associated with other (with the exception of the reaction time) characteristics – verbal and figurative divergent creativity.

Keywords: academic achievements, divergent creativity, cognitive characteristics, primary school students.

Оценка модели психического: объективные и субъективные показатели

А. Ю. Уланова

Представлены результаты поискового исследования, направленного на сопоставление двух способов оценки понимания психического мира детьми дошкольного возраста. Сравнению подлежали оценки шести различных аспектов модели психического, полученные в ходе проведения индивидуального тестирования детей и анкетирования взрослых (родителей и педагогов). Участниками выступили 90 детей 3–5 лет, их родители и воспитатели групп детского сада, в которых дети проходили обучение. Анализ данных показал схожие тенденции в оценке модели психического двумя группами респондентов: аналогичные минимумы и максимумы средних оценок, характер распределения, взаимосвязь общих показателей. При сравнении с показателями лабораторных тестов большее количество взаимосвязей обнаружили оценки педагогов. Их система оценивания отличалась большей дифференцированностью и более точно описывала такие аспекты модели психического, как понимание визуальной перспективы, источника знаний и причин эмоций. Оценки родителей практически не выявили корреляций с результатами тестирования детей и, кроме того, имели выраженную тенденцию к смещению показателей в сторону более высоких значений по всем исследуемым параметрам.

Ключевые слова: модель психического, понимание психического мира, индивидуальное тестирование детей, объективные критерии оценки, субъективные показатели развития, дошкольный возраст.

Введение

Теоретическим основанием работы является парадигма «модели психического» — система ментальных репрезентаций о психических феноменах, развивающаяся на протяжении всей жизни и особенно интенсивно в детском возрасте (Сергиенко и др., 2009; Flavell,

2004). Оценка этого конструкта, как правило, осуществляется с помощью методических задач, направленных на анализ понимания различных психических состояний, — мнений, намерений, желаний и эмоций. За последние несколько десятилетий накоплено множество данных, касающихся развития модели психического и изменений, которые могут лежать в их основе.

Наиболее существенные изменения модели психического происходят в дошкольном периоде развития. Показано, что в два года у детей уже присутствует базовое понимание эмоций, намерений и желаний (Wellman, 2002). При этом дети этого возраста с трудом понимают, что люди могут отличаться друг от друга в своих знаниях и мнениях, например, иметь ошибочные представления и поступать в соответствии с ними. Кроме того, затруднено понимание таких аспектов психического мира, как отличие видимого и реального и визуальной перспективы. Постепенно эти аспекты развиваются, что позволяет всё более точно формулировать представления об окружающем мире. К возрасту 4–5 лет происходит существенный скачок в развитии представлений о психическом. Становится доступно понимание скрытых ментальных состояний человека, не являющихся прямым отражением реальности, что выражается в успешном решении задач на понимание неверного мнения (Сергиенко и др., 2009; Harris, 2006). Способность сопоставлять разные аспекты ситуаций и их значения позволяет детям на новом уровне анализировать человеческие контакты и их смысл.

Растет количество исследований, в которых показано, что индивидуальные различия в модели психического предсказывают более поздние аспекты развития, такие как социальная компетентность, отношения со сверстниками и академическая успеваемость (Hughes, Leekam, 2004). Отчасти интерес к этой области исследований объясняется тем фактом, что понимание психического мира явно связано с различными аспектами социального поведения, как в группах типично, так и нетипично-развивающихся детей (Flavell, 2004). Методология такого рода исследований также построена на анализе отдельных аспектов модели психического, а в большом количестве случаев, только одного из них — понимания неверного мнения. Вопрос дополнительной внелабораторной оценки модели психического является актуальным. Внешние оценки могли бы дать информацию о тех аспектах, которые проявляются в повседневном поведении и социальных взаимодействиях, т. е. обеспечить большую экологическую валидность исследований. Очевидно, дополнительные методы оценки будут полезны при изучении связей между моделью психического и другими аспектами развития.

Одним из вариантов внешней оценки является опрос взрослых, участвующих в воспитании ребенка. В исследовании Д. Тахироглу с коллегами была предпринята попытка разработки опросника для родителей – *Children's Social Understanding Scale (CSUS)*, способного оценить представления о социальном понимании ребенка и предоставить альтернативу батарее тестов. Сопоставив результаты лабораторных исследований с оценками родителей 503 детей в возрасте от 2 до 7 лет, авторы пришли к выводу, что подобную меру оценки можно считать надежной и достоверной (Tahiroglu et al., 2014).

Исследование и полученные результаты

В своем поисковом исследовании мы также ставим вопрос, могут ли субъективные оценки взрослых отражать уровень развития модели психического и ее отдельных компонентов. Для этого мы сосредоточились на сопоставлении шести отдельных аспектов понимания психических состояний, относящихся к модели психического, измеренных с помощью лабораторных задач и опроса взрослых (родителей и педагогов). Мы предполагаем, что оценки родителей и педагогов будут связаны с результатами тестирования, однако обнаружат специфику при рассмотрении отдельных показателей.

Участники и методы исследования. В исследовании приняли участие 90 детей в возрасте от 3 лет 3 месяцев до 5 лет 9 месяцев ($Med = 4,5$) из средних и старших групп ГБОУ «Школа № 657» г. Москвы. Каждый из участников проходил тестирование с использованием батареи тестов (*Theory of Mind Task Battery*), которая была разработана Т. Хатчинс с коллегами (Hutchins et al., 2008). Тест переведен и адаптирован для русскоговорящих детей в лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии РАН. Тестирование включало прохождение 9 субтестов, 6 из которых в дальнейшем сопоставлялись с оценками взрослых.

Таким образом, были исследованы следующие аспекты понимания психического:

- Распознавание эмоций.
- Понимание источника знаний.
- Понимание визуальной перспективы.
- Прогнозирование действий с опорой на знания.
- Понимание неверных мнений первого уровня.
- Понимание причин эмоций.

Для оценки представлений об уровне развития ребенка родителями и педагогами была разработана «Анкета оценки социально-эмоцио-

нального развития детей дошкольного возраста». Анкета оценивала широкий круг социально-эмоциональных факторов развития (включая понимание эмоций, ментальных состояний, неверных мнений, развитие эмпатии и коммуникативных навыков). В данной работе были использованы ответы взрослых по шести пунктам, соответствующих содержанию тестовых задач. Пример утверждения, направленного на оценку распознавания эмоций: «Легко распознает эмоции (радость, печаль, гнев, страх) по выражению лиц, изображениям лиц на картинках». Респонденту было необходимо оценить каждое утверждение анкеты по 5-ти бальной шкале по соответствию уровню развития ребенка (от «точно нет» до «точно да»). Для каждого из 90 участников анкета была заполнена родителем, и для 63 из них – педагогом группы, в которой ребенок проходит обучение.

Результаты исследования. В первую очередь было проведено сравнение показателей развития модели психического по оценкам родителей и педагогов. Профиль развития модели психического по оценкам двух групп респондентов имел существенные сходства. Во-первых, корреляция между общими показателями продемонстрировала высокий уровень значимости ($r=0,65$, $p<0,001$). Во-вторых, среди шести рассматриваемых аспектов наиболее высокие баллы как в случае оценки родителями, так и педагогами, были получены по показателям распознавание эмоций (средние значения по группе 4,7 и 4,4, соответственно) и прогнозирование действий с опорой на знания (4,6 и 4,3), самые низкие – по пониманию визуальной перспективы (3,8 и 3,5). В-третьих, при анализе распределения ответов в обоих случаях была обнаружена правосторонняя асимметрия, демонстрирующая смещение оценок к более высоким значениям признака, и более выраженная у респондентов-родителей ($A=-0,71$ у родителей, $A=-0,51$ у педагогов). При этом была выявлена некоторая специфика в оценках родителей и педагогов: средние оценки родителей были выше по всем аспектам модели психического (различия не достигают статистически значимого уровня), также выявлена тенденция более выраженной дифференцированности оценок педагогов, сравнительно с родителями ($SD=15,04$ и $SD=5,30$, соответственно).

При анализе взаимосвязей между результатами тестирования детей и анкетирования взрослых в первую очередь сопоставлялись общие показатели каждой меры оценки. Общий показатель модели психического, полученный в результате проведения батареи тестов, обнаружил корреляцию высокого уровня значимости с общим показателем модели психического по оценке педагогов ($r=0,49$, $p<0,001$). Аналогичной взаимосвязи с результатами оценки родителями не выявлено. С целью углубленного анализа полученного результата бы-

ли сопоставлены результаты тестирования детей и оценки педагогов для каждой из участвующих в исследовании групп детского сада. Корреляционный анализ показал, что из пяти групп только трое продемонстрировали значимые взаимосвязи между исследуемыми переменными ($r=0,65$, $p=0,022$ ($n=12$), $r=0,69$, $p=0,001$ ($n=19$) и $r=0,54$, $p=0,011$ ($n=21$)). Данный результат ставит вопрос о том, что оценки воспитателей могут в разной степени соответствовать объективным данным лабораторных тестов.

Детальный анализ взаимосвязей, проведенный попарно для каждого из аспектов модели психического, между результатами теста и опроса позволил выявить некоторую специфику полученных данных. Из шести исследуемых аспектов только один показатель (понимание причин эмоций) по оценкам родителей оказался взаимосвязан с данными лабораторных тестов ($r=0,26$, $p=0,039$). В случае оценки педагогами детского сада три компонента из шести оказались близки к данным тестирования: понимание причин эмоций ($r=0,30$, $p=0,005$), понимание визуальной перспективы ($r=0,34$, $p=0,001$) и понимание источника знаний ($r=0,31$, $p=0,003$).

Обсуждение результатов

Результаты анкетирования родителей и педагогов позволили описать как сходства, так и различия их способов оценки.

Аналогичный характер распределения ответов и выраженная взаимосвязь общих показателей анкетирования можно интерпретировать с точки зрения схожего восприятия утверждений анкеты, где отдельные пункты имеют разную степень сложности для внешней оценки путем естественного наблюдения за ребенком. Так, например, понимание визуальной перспективы может показаться более сложной способностью («Ребенок понимает, что его видение объекта может отличаться от того, что видит другой. Например, понимает, что человек, который видит лицо куклы, не может видеть ее спину») и наоборот — распознавание эмоций и прогнозирование действий более выражены в поведении детей, поэтому легче поддаются наблюдению.

Комплексный анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что педагоги имеют более адекватное представление о становлении модели психического, приближенное к результатам тестирования. Общие показатели двух мер оценки имеют выраженную взаимосвязь. Оценки воспитателей отличались большим разбросом значений, т. е. более точно проводили различия в понимании модели психического между разными детьми. Возможно, значение здесь

играет необходимость одновременной оценки нескольких человек, что позволяет сосредоточиться на их отличиях. В то же время родитель оценивает развитие только своего ребенка, зачастую не имея перед глазами других примеров проявления столь специфичных способностей детей, поэтому его оценка может быть более субъективна и отражать скорее желаемый результат. То, что родители в целом выше оценивали различные аспекты модели психического, поддерживает данное предположение. Также стоит отметить, что педагогические знания и опыт воспитателей дают преимущества в понимании тех или иных аспектов развития ребенка. В тоже время, не во всех исследуемых группах была обнаружена устойчивая связь между оценками педагога и результатами тестирования, что ставит вопрос о индивидуальных различиях в способностях респондентов к подобного рода оценке. Возможной перспективой исследований в данном ключе может стать дополнительное исследование модели психического или эмоционального интеллекта взрослых, которые оценивают способности детей в сопоставлении с качеством их оценки.

В целом полученные результаты дают основания и ориентиры для дальнейшего изучения возможностей взрослых к оценке модели психического. Утверждения анкеты, даже при приведении примеров, описывают довольно специфические способности детей, которые требуют от респондента тонкого анализа поведения и развития ребенка. Несмотря на сходства утверждений, предложенных родителям, наши данные отличаются от результатов исследования Д. Тахироглу с коллегами, где было показана взаимосвязь между объективными показателями и анкетированием родителей. Стоит учитывать, что фокус нашего исследования был направлен на оценку именно тех аспектов модели психического, которые были представлены в тесте, а в исследовании Д. Тахироглу с коллегами родители оценивали более широкий круг аспектов проявления модели психического. Также нами были получены новые результаты, демонстрирующие большую согласованность с объективными показателями оценок модели психического воспитателей учебных учреждений, что также ставит ряд интересных вопросов.

Литература

- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А.* Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Flavell J. H.* Theory-of-mind development: Retrospect and prospect // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2004. V. 50. № 3. P. 274—290.

- Wellman H. M.* Understanding the psychological world: Developing a theory of mind // Blackwell handbook of childhood cognitive development. 2002. P. 167–187.
- Harris P. L.* Social cognition // Handbook of child psychology: V. 2. Cognition, perception and language. 2006. P. 811–858.
- Hughes C., Leekam S.* What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development // Social development. 2004. V. 13. № 4. P. 590–619.
- Tahiroglu D., Moses L. J., Carlson S. M., Mahy C. E., Olofson E. L., Sabagh M. A.* The Children's Social Understanding Scale: Construction and validation of a parent-report measure for assessing individual differences in children's theories of mind // Developmental psychology. 2014. V. 50. № 11. P. 2485–2497.
- Hutchins T. L., Bonazinga L. A., Prelock P. A., Taylor R. S.* Beyond false beliefs: The development and psychometric evaluation of the Perceptions of Children's Theory of Mind Measure – Experimental Version (PC-ToMM-E) // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2008. V. 38. № 1. P. 143–155.

Theory of mind assessment: objective and subjective indicators

A. Y. Ulanova

In this exploratory study, we compared two ways of assessing theory of mind by preschool children. We received estimates on six aspects of theory of mind by conducting individual testing of children and questioning of adults (parents and teachers). The participants were 90 children 3–5 years old, their parents and teachers of kindergarten groups. The data shows similar trends in assessing theory of mind by two groups of respondents: similar minimums and maximums of average ratings, the nature of distribution, the relationship of general indicators. Laboratory test scores were more related to teacher ratings. Their assessments were more differentiated and accurately described such aspects of the mental model as understanding the visual perspective, the source of knowledge and the causes of emotions. Parents' assessments practically did not reveal correlations with the results of testing children and, in addition, tended to shift indicators toward higher values for all the studied parameters.

Keywords: theory of mind, understanding of mental world, individual testing of children, objective evaluation criteria, subjective development indicators, preschool age.

Структура признаков одаренности на выборке учащихся 1–10-х классов

П. В. Яньшин

Цель исследования: выявление структуры признаков одаренности на выборке учеников 1–10-й параллелей. Исследование проводилось путем анкетирования преподавательского состава. Анкета охватывала инструментальный и мотивационный аспекты одаренности. Выборка составила 583 учащихся. Внутри инструментального аспекта были выявлены два ортогональных фактора: «Фактор высокой эффективности усвоения знаний» и «Фактор спонтанной творческой активности»; внутри мотивационного аспекта – три: «Фактор высокой познавательной мотивации», «Фактор гуманитарной направленности мотивации» и «Фактор творческой увлеченности». Максимально мотивационные и инструментальные факторы проявлены в двух первых параллелях; минимально – в средних. Корреляционный анализ факторных коэффициентов выявил сильную связь между инструментальным фактором спонтанной творческой активности и мотивационным фактором исследовательской увлеченности, но присутствие учеников с такими признаками составило лишь 3,4% выборки. Столь же сильная связь наблюдалась между мотивационным фактором «Высокая познавательная мотивация» и инструментальным фактором «Эффективность и глубиной усвоения знаний», характеризующими «учебную одаренность». Ортогональность факторов ставит под сомнение возможность выведения учебной продуктивности и «творческой» из одного источника.

Ключевые слова: одаренность, структура признаков одаренности, анкетирование, признаки одаренности учеников.

Введение

В данном исследовании мы придерживались общей концепции одаренности, выработанной в результате широкой дискуссии между оте-

чественными исследователями и опубликованной в коллективной монографии «Рабочая концепция одаренности» (Рабочая концепция, 1998). Рабочая концепция создала единую теоретическую базу для решения ключевых проблем одаренности: определение одаренности, ее видов, путей идентификации и т. д. Следуя Рабочей концепции, «одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычайных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» (там же, с. 5). Признаки одаренности – это те особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и *могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его деятельности* (там же, с. 8). Под структурой признаков одаренности нами понимается относительная выраженность этих признаков в их взаимосвязи.

Организация исследования

Цель исследования: выявление структуры признаков одаренности на выборке учеников 1–10-й параллелей.

В нашем исследовании признаки одаренности были представлены в вопросах анкеты для учителей и кураторов учебных групп. Форма анкеты, а не психологического тестирования была выбрана из тех соображений, что, согласно Рабочей концепции, предпочтение следует отдавать экспертным оценкам, а психологические тесты могут быть использованы лишь как дополнительная подтверждающая информация. Примененная анкета была разработана в лаборатории диагностики творчества ПИ РАО под руководством проф. Д. Б. Богоявленской и была дополнена нами рядом вопросов из «Шкалы для рейтинга поведенческих характеристик одаренных школьников» Дж. Рензулли и др., в адаптации Л. В. Поповой (Психология одаренности..., 2000, с. 35).

Предполагалось, что признаки проявленной одаренности связаны с высоким уровнем выполнения деятельности и охватывают два аспекта поведения ученика. *Инструментальный* аспект – характеризует способы его деятельности; *мотивационный* – характеризует отношение ученика к той или иной стороне действительности учебной деятельности. С теоретической и практической точек зрения необходимо учитывать коммуникативные особенности, поведенческие навыки как основу адекватного развития одаренности и предпосылку к продуктивной адаптации ребенка к актуальным и будущим жизненным ситуациям. Поэтому, помимо перечисленных аспектов ода-

ренности, анкета содержала раздел «Поведенческий аспект. Характер коммуникативной деятельности». Однако в данной статье этот аспект не рассматривается.

Исследование было проведено в 2003–2004 годах. Оно представляло собой фронтальное обследование путем анкетирования педагогов всех классов СМУН*. Количество респондентов-экспертов (учитель либо куратор) для каждого класса колебалось от 2 до 10, в среднем – 6 респондентов. Оценка респондентами осуществлялась по бинарной шкале «да – нет». Индивидуальный рейтинг учеников суммировал отметки всех, высказавшихся в его пользу, экспертов. В результате анкетирования в базу данных попадали лишь те учащиеся, у которых хотя бы один эксперт отмечал хотя бы один признак одаренности. Таких учеников было выявлено 583.

Результаты исследования

Чаще всего преподаватели были склонны отмечать учеников, «проявляющих быстрое усвоение и высокую успешность осуществления деятельности», «глубокие знания по предмету» и «особый тип обучаемости: замедленность с качественными скачками». Реже всего отмечали учеников, «необычайно чувствительных к внутренним импульсам и открытых к иррациональному в себе», «склонных к игре с идеями: фантазирующих, придумывающих, занятых приспособлением, улучшением и изменением общественных институтов, предметов, систем», и «отличающихся качественным своеобразием индивидуального стиля деятельности, выражающимся в склонности «всё делать по-своему» (как с адекватным, так и с неадекватным результатом)». Данные не позволяют с уверенностью сказать, отражают ли полученные оценки реально существующую пропорцию учеников с теми или иными характеристиками, либо они отражают общую для большинства преподавателей установку восприятия.

Для выяснения структуры выделяемых инструментальных признаков одаренности был проведен факторный анализ этих характеристик методом главных компонент с последующим Varimax-вращением. Выделилось два фактора. *Первый фактор* сильнее всего нагружает шесть признаков: «изобретает новые способы действий», «своеобразие, склонность всё делать по-своему – успешно», «высокая скорость и легкость обучения», «быстрое усвоение», «высокая

* Учебное заведение непрерывного образования «Самарский муниципальный университет (Наяновой)», с 2020 г. – «Академия для одаренных детей (Наяновой)», г. Самара.

структурированность знаний» и «глубина знаний». Его можно условно обозначить как «*Фактор высокой эффективности усвоения знаний*». Все шесть признаков отмечены у 8,4%, три ведущих — у 28,6% учеников.

Второй фактор нагружает совсем иные по смыслу характеристики: «склонность к игре с идеями: фантазирование, занятие приспособлением, улучшением и изменением общественных институтов, предметов, систем», «задающие много стимулирующих мысль вопросов (в отличие от вопросов, направленных на получение фактов)», «необычайная чувствительность к внутренним импульсам и открытость к иррациональному в себе» и «своеобразию, склонность всё делать по-своему — неадекватно». Все три признака отмечены у 4,8% учеников.

Нам кажется, что второй фактор можно условно обозначить, как «*Фактор спонтанной творческой активности*». Именно характеристики, насыщаемые этим фактором, реже всего отмечаются преподавателями. Только у 4% учеников встречались положительные баллы по всем трем пунктам данного фактора, и от 9% до 13% — с ответами по двум из трех пунктов. (Ср.: 28,6% учеников с совпадением по трем главным характеристикам первого фактора, т. е. в 6 раз реже!)

Хорошо известен факт, что нет знака равенства между «творческой» и эффективностью усвоения знаний (обучаемостью). Кроме того, «творческая» — явление значительно более редкое, чем высокий интеллект и учебная одаренность. Независимость (ортогональность) выявленных факторов и редкость признаков второго фактора в исследованной выборке свидетельствует в пользу того, что второй фактор на самом деле соотносим именно с творческим аспектом одаренности.

При этом не следует умалять значение первого фактора, поскольку высокий интеллект является важным базовым условием, необходимым для обеспечения продуктивной творческой активности. Выявленный нами первый инструментальный фактор отражает, однако, не столько высоту интеллекта (ее мы не измеряли), сколько *энергию познавательной активности*, «учебную одаренность» выражающуюся в скорости, глубине и структурированности усвоения знаний и в *творческом подходе к самому процессу их усвоения*.

Важным фактором, обеспечивающим, согласно мнению Рензулли (Шведел, Стоунбернер, 1991), продуктивность творческой активности, является настойчивость (мотивация). Проведенный нами анализ данных *мотивационного* аспекта признаков одаренности свидетельствует, что чаще всего преподавателями отмечался «ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или видам деятель-

ности» и «интерес к духовно-ценностной деятельности». Реже всего отмечались ученики, проявляющие «интерес к коммуникативной деятельности», «уходящие с головой в проблему» и «интерес к художественно-эстетической деятельности».

В результате факторного анализа мотивационного аспекта признаков одаренности выделилось три ортогональных фактора. *Первый фактор* объединяет характеристики: «выраженный интерес к познавательной деятельности», «ярко выраженный интерес к предметам, занятиям или видам деятельности», «любопытность, повышенная познавательная потребность», «пытающиеся понять, что лежит в основе явлений и действий». Этот фактор можно условно обозначить как «*Фактор высокой познавательной мотивации*». Все признаки фактора отмечены у 14,4% учеников.

Второй фактор насыщают характеристики: «ярко выраженный интерес к предметам, занятиям или видам деятельности», «выраженный интерес к художественно-эстетической деятельности», «выраженный интерес к духовно-ценностной деятельности», «ярко выраженный интерес к занятиям или видам деятельности». Этот фактор можно условно обозначить как «*Фактор гуманитарной направленности мотивации*». Сочетание всех признаков этого фактора отмечено у 8,2% учеников.

Третий фактор объединил две характеристики: «неспособные переключаться на другие проблемы, уходящие «с головой в тему» и «предпочитающие парадоксальную, противоречивую и неопределенную информацию; неприятие стандартных типичных заданий и готовых ответов». Второй признак близок к описанию дивергентной продуктивности, по Дж. Гилфорду. Если принять, вслед за авторами Рабочей концепции, что «одаренность предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью» (Рабочая концепция, 1998), а «развитие деятельности по инициативе самого ребенка и есть творчество» (там же), этот фактор можно условно обозначить как «*Фактор исследовательской увлеченности*». Сочетание всех признаков фактора отмечено у 4,6% учеников.

Как и инструментальные факторы, факторы мотивации, вероятнее всего, отражают независимые «течения» мотивационных процессов в СМУН, проявляющиеся как в установках восприятия преподавателей, так и в реальных достижениях учеников. Для выяснения связей между структурой инструментальных и мотивационных аспектов признаков одаренности далее был проведен корреляционный анализ между их факторными коэффициентами на исследованной выборке. Согласно полученным результатам, «Высокая познавательная мотивация» связана с «Эффективностью и глубиной усвоения

знаний» ($r=0,68$, $p<0,01$). Эта закономерность тривиальна и не требует дальнейших комментариев.

Существует также связь, хотя и заметно меньшая, между «Гуманитарной направленностью» и «Эффективностью усвоения знаний» ($r=0,18$, $p<0,05$). Здесь комментария заслуживает не сама связь, а ее слабость. На наш взгляд, это может либо отражать установку экспертов (многие из них – учителя точных либо естественных дисциплин), либо реальный факт относительного понижения эффективности усвоения знаний у студентов, имеющих гуманитарную направленность учебной мотивации.

Но наиболее интересный, с нашей точки зрения, факт состоит в высокой положительной корреляции «Фактора спонтанной творческой активности» с «Фактором исследовательской увлеченности» ($r=0,47$, $p<0,01$). Эта связь доказывает сходство их психологического содержания. Возможна ли исследовательская увлеченность без творческой активности? Или без неприятия стандартных решений (дивергентная продуктивность)? Или творчество без обоих этих компонентов? К сожалению, фактор исследовательской увлеченности практически не связан с эффективностью усвоения знаний ($r=0,03$) и весьма слабо – с «Фактором высокой познавательной активности» ($r=0,15$, $p<0,05$). Учеников с сочетанием признаков обоих факторов: спонтанной творческой активности и исследовательской увлеченности в исследованной выборке крайне мало – всего 3,4%.

Максимально мотивационные факторы проявлены в двух первых параллелях; минимально – в средних. Такая динамика характерна и для инструментальных факторов. Следует подчеркнуть, что все факторы ортогональны, т. е. независимы. Тем не менее, они имеют общую динамику в зависимости от возраста.

Основываясь на хорошо зарекомендовавшем себя методологическом принципе *деятельностного опосредования* развития одаренности, следует говорить о том, что выявленная структура одаренности отражает не только некую «истинную» структуру одаренности, но структуру и специфику учебной деятельности (ситуации развития) студентов СМУН. Одаренность, собственно, и формируется в русле этой структуры, поэтому попытка отделить одно от другого представляется малопродуктивной. Таким образом, выявленная структура отражает три неразрывно связанных компонента: 1) присущую обследованной выборке детей исходную структуру задатков (потенциальной одаренности); 2) формирующее воздействие структуры учебной деятельности СМУН; 3) установки восприятия преподавателей, связанные с особенностями и спецификой образовательной среды СМУН.

Заключение

В нашем исследовании выявились факты, свидетельствующие о 1) существовании независимых причин изменчивости оценок экспертов признаков одаренности учащихся; 2) существовании и взаимосвязи фактора спонтанной творческой активности с фактором исследовательской увлеченности; 3) отсутствие корреляции фактора исследовательской увлеченности с фактором эффективности усвоения знаний.

Ортогональность факторов (независимость причин изменчивости экспертных оценок) ставит под сомнение возможность выведения учебной продуктивности и «творческой» из одного источника. Эта проблема требует углубленного анализа и сравнения полученных результатов с аналогичными исследованиями.

Результаты позволяют поставить ряд важных теоретических и практических вопросов. Один из них — о связи между установкой учителя замечать творческие проявления учеников и выраженностью развития их в классе данного учителя. Другой вопрос — об адаптивности/дезадаптивности в рамках данной образовательной среды поведенческих проявлений факторов *спонтанной творческой активности* и *исследовательской увлеченности*. Группа детей с признаками этих факторов заслуживает особого изучения на предмет продуктивности их учебной деятельности и адаптации в коллективе.

Литература

- Психология одаренности. От теории к практике / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Пэр Сэ, 2000.
- Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Л., Бабаева Ю. Д., Холодная М. А. и др. Рабочая концепция одаренности. М.: Изд-во Магистр, 1998.
- Шведел А., Стоунбернер Р. Поиск и выявление одаренных детей // Одаренные дети / Отв. ред. Г. В. Бурменская, В. М. Слущкий. М.: Прогресс, 1991.

The structure of the signs of giftedness in a sample of students in 1st–10th grades

P. V. Yanjshin

The purpose of the study was to identify the structure of the signs of giftedness in a sample of students of the 1–10th grades. The research was conducted by interviewing the teaching staff. The questionnaire covered the instrumental and motivational aspects of giftedness. The resulting sample was of

583 students. Within the instrumental aspect, two orthogonal factors were identified: “the Factor of high efficiency of knowledge acquisition” and “the Factor of spontaneous creative activity»; within the motivational aspect there were three: “the Factor of high cognitive motivation”, “the factor of humanitarian orientation of motivation” and “the Factor of creative enthusiasm”. The maximum of motivational and instrumental factors were shown in the first two grades; the minimum – in the middle ones. Correlation analysis of factor coefficients revealed a strong relationship between the instrumental factor of spontaneous creative activity and the motivational factor of research enthusiasm, but the presence of students with signs of these factors accounted for only 3,4% of the studied sample. An equally strong relationship was observed between the motivational factor “High cognitive motivation” and the instrumental factor “Efficiency and depth of knowledge acquisition”, which characterize “educational giftedness”. The orthogonality of factors calls into question the possibility of deducing educational productivity and “creativity” from the same source.

Keywords: giftedness, structure of traits (signs) of giftedness, questionnaire of traits of giftedness of students.

Раздел 5

СПОСОБНОСТИ И МЕНТАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Regular education in the third age as a way to preserve cognitive resources

E. V. Belovol, Z. V. Boyko, E. Yu. Shurupova

The role of regular education in preserving cognitive functioning of elderly adults has been studied. The hypothesis that education can slow-down the process of cognitive aging has been verified. By the example of longitudinal study (2.5 years), the dynamics of cognitive functioning as well as worry domains have been studied. A number of cognitive processes and cognitive variables have been under study: attention, memory, thinking and speech, cognitive control, analytic abilities, time perception. To clarify participants' psychological status non cognitive variables were also studied: areas of concern; causes of concern. The results of the research suggest that regular education can improve cognitive functioning of the elders but it should be mentioned that significant changes in cognitive functioning became evident only after a year of regular education. The results of the research reveal the possibilities of enhancement of life satisfaction among those whose age is 55+ through participation in regular education as well.

Keywords: cognitive aging, cognitive functioning, elderly adults, regular education.

Introduction

According to National Institute on Aging research over the twentieth century there has been both a doubling in average human longevity and the near prospect of our planet having more seniors than young children. The first decade of the twenty-first century has been marked by a dramatic interest and growing concern over an unprecedented human transformation: the global aging of human populations.

Aging is a fundamental biological process that is inseparably linked with the genetic makeup and metabolic workings of the organism and at the same

The research has been supported by RFBR, project № 18-013-00826.

time is sensitive to environmental influences (Arking, 1991; Strehler, 1986; Yu, Yang, 1996). In literature words “old age” and “aging” are often used as close synonyms to describe conditions and processes that can be individual or societal. However, unlike man, societies can become younger, man ages over his life course.

Transformations of the aging body are obvious: face becomes wrinkled, the hairs turn white, step become heavy and body shape becomes fuzzy. Man becomes ailing, his character changes. Even ancient philosophers noticed significant age transformations. More than two thousand years ago in his work “An essay on old age” Cicero wrote: “When I consider the several causes which are usually supposed to constitute the infelicity of old age, they may be reduced, I think, under four general articles: it incapacitates a man for acting in the affairs of the world; it produces great infirmities of body; it disqualifies him for the enjoyment of the sensual gratifications; and it brings him within the immediate verge of death”. In Plato’s Republic, it is also noted that most old people complain about their old age, but he puts their troubles down not to old age but to their character.

Thus, external obvious signs of aging are described and have been studied over centuries. Aging of cognitive functions is not so obvious. Even Aesculapius and his associates did not find the brain and higher cognitive functions sufficiently important to be included in the list of geriatric troubles (Craik, 2000). Cognitive aging become an issue of researches in the past three decades of the XX century. A number of theoretical notions, theories, researches and even new research topics have been suggested. The results of researches have been periodically surveyed and summarized but the results sometimes are partial and contradictory. Although there are ample studies confirming that different kinds of occupational activity improved successful aging and psychological well-being, less is known about the influence of regular university education of the elderly on cognitive aging. The goals of the current study were twofold. The first one was to examine the role of elderly adults’ education in cognitive aging. The second goal was to investigate the influence of education on person’s well-being.

The hypothesis that standard regular education of elderly adults (aged 55+) can slow-down the process of cognitive aging has been tested. By the example of longitudinal study (2.5 years), the dynamics of cognitive functioning as well as subjective well-being have been studied.

Method

Participants. Older adults (N = 21) aged 51–63 (M = 57.6 y. o.) took part in the research. All respondents were students of special educational program “Practical psychology”. Duration of the program was 2.5 years. The program

started in October 2014 and lasted till December 2016. All participants were on a pension and none of them worked. All students had first higher education in economy, engineering, education etc. None of them had psychological education and this was a key moment for the program. Thus, psychology was a new sphere for these adults.

Measures. Battery of psychological techniques was used. The Worry Domains Questionnaire (WDQ) (Tallis, Eysenck, Mathews, 1992) was used to study worry across five domains in everyday activity: relationships, lack of confidence, aimless future, work, and financial issues. WDQ consists of 25 items with five point Likert scale. The Questionnaire was adapted for Russian-speaking sample; its psychometric properties were verified, its factorial structure was confirmed.

The Metacognitions Questionnaire (MCQ-30) (Wells, Cartwright-Hatton, 2004) was used to study the range of metacognitive processes and metacognitive beliefs about worry. The questionnaire consists of five subscales, three of which assess beliefs, including:

- Positive beliefs about worry (Worrying helps me cope); Negative beliefs about worry (My worrying is dangerous for me); Cognitive confidence (I do not trust my memory);
- Need to control thoughts (I should be in control of my thoughts all of the time); Cognitive self-consciousness (I pay close attention to the way my mind works).

Four-point Likert response scale: 1 (do not agree); 2 (agree slightly); 3 (agree moderately); 4 (agree very much) is used. Russian version of the Questionnaire demonstrates good psychometric properties (satisfactory internal consistency and convergent validity, and had a good test-retest reliability). Confirmatory factor analysis affirmed its five-factor solution.

Different procedures were used for cognitive abilities measurement: perceptual style and analytical ability, cognitive flexibility, attention, memory, reasoning etc. The Embedded Figures Test (EFT) was used to measure perceptual style and analytical ability (Witkin, 1969). Cognitive flexibility was measured by means of Stroop Color and Word Test. For memory assessment the Spot the Difference for Cognitive Decline (SDCD) test was used. The test was elaborated by a group of Japanese scientists and proved its accuracy for the identification of cognitive impairment in older adults (Shu Nishiguchi, 2014). Bourdon and Munsterberg tests were used for attention assessment and Kraepelin's calculating test was used for mental activity evaluation.

Questionnaires and cognitive tasks were presented to the participants at the beginning and at the end of each term. To exclude the effect of learning the tasks were modified.

Results

The results of the first testing in are presented below. For items of The Worry Domains Questionnaire summary statistics are presented in Table 1 and Figure 1.

Table 1
Summary Statistics for Worry Domains Questionnaire scales

Scale	M	SD
Relationships	14.59	4.14
Lack of confidence	15.67	4.27
Aimless future	14.32	3.75
Work	11.08	3,75
Financial	9.45	4.37
Total worry	65.13	9.46

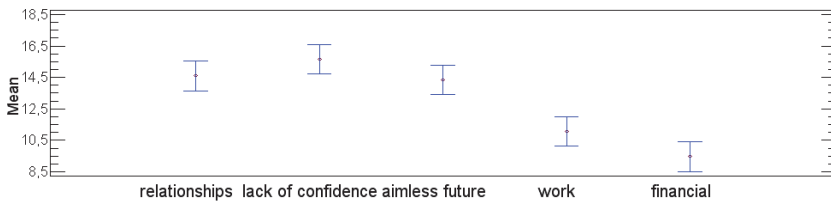


Fig. 1. Comparative analysis of subscales' means at the beginning of the education

The results show that our respondents are not confident in their abilities, they consider their future as aimless and they are not sure in their relations. Financial and work issues are not so important for them. The total worry score above 65 indicates that people have problems and even are chronic worries (Leahy, 2005). So we can conclude that upon the whole they worry much enough about their life and therefore, they are rather anxious because worry is considered as the principle component of anxiety disorders and depression (Eysenck, 1992). It is impossible to image a person with high level of worry and with high level of well-being. Worry is a major detractor from well-being.

The second stage of the research was conducted at the end of their first term. The same tests' battery was given. The results of comparative analysis indicate that the total level of worry decrease as well as worries in different domains. The results of comparative analysis are presented in Figure 2.

Significant decrease in the Lack of confidence and Aimless future worry domains was revealed. The above changes are statistically significant

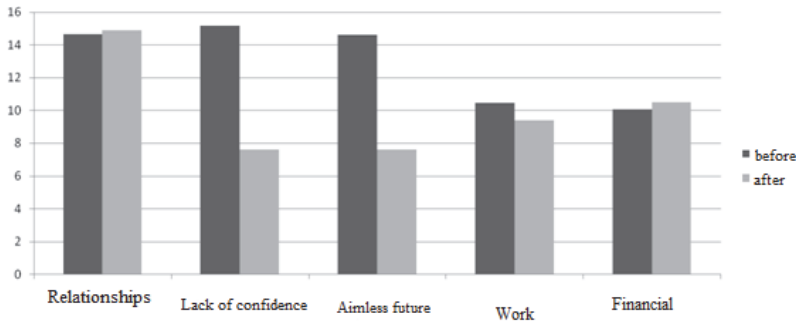


Fig. 2. Comparative analysis of worry domains at the beginning and the end of the first term

($W = 8.14$ and 6.27 , respectively; $p \leq 0.01$). Worry about relationships stayed unchangeable and even increased. This result puzzled researchers, but it was clarified by the participants' interviews. It was revealed that not all family members welcomed changes of their mothers' and fathers' (grand mothers and grand fathers for some members) status. Crisis situations connected with limited possibility to fulfill customary functions appeared in some families. It turned out that grandmother should go to the library (to write essay, for example) instead of picking up the child from the school or leading him to hobby/sport group. The necessity to change habitual day order not only by elderly students but by their family members as well resulted in some tension in extended families and affected the measured index. But later on in the majority of cases this problem was solved. In total index of total worry decreased significantly ($W = -4450.5$, $p < 0.01$).

By means of Metacognitions Questionnaire causes of this worry were revealed. The results of the first profile are presented in Figure 3.

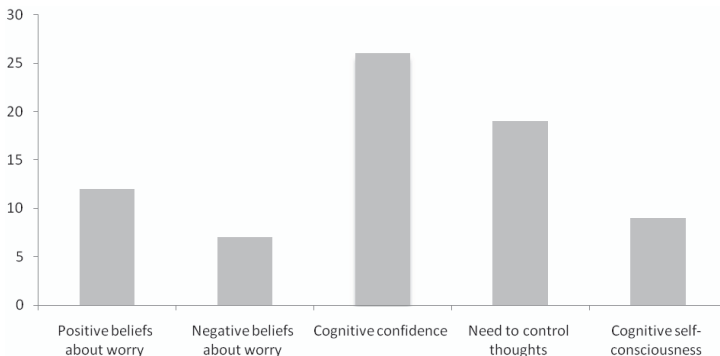


Fig. 3. Histogram of causes of worry

Cognitive incompetence is the main sphere of worry for participants. They acknowledge the necessity to control their thoughts constantly as well. Other spheres are no so important. Thus, at the beginning of education, elderly students worry much and the main sphere was the sphere of cognitive functioning.

In five months of education indices of cognitive incompetence decreased significantly. Indices of cognitive self-consciousness and need to control thoughts increased. At Figure 4 the results of comparative analysis of causes of worry are presented.

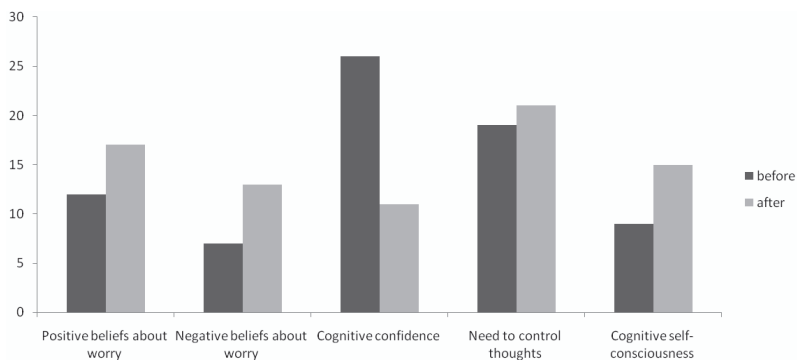


Fig. 4. Histogram of causes of worry

The most significant result of this comparison indicates striking decrease in cognitive confidence. Our participants became surer in their cognitive abilities after a five month of regular learning. The most surprising thing is that their real cognitive functioning did not change. Their cognitive abilities, cognitive flexibility, attention and memory remained just the same. No significant differences were revealed in the tasks' indices.

Changes of psychological status of participants continued during the first year of their education and then remained stable until their graduation. All changes were statistically significant and were confirmed by the Kruskal–Wallis test ($p \leq 0.01$).

As the result of worry decreasing the participants become less anxious, less depressive, improve their relationships, consider future not so aimless and become confident in their abilities especially in cognitive ones. So they feel themselves psychologically better and their subjective well being increased. No changes occurred in financial sphere.

As for cognitive functioning, real improvement was recorded only by the end of the second term of learning. Study of the dynamics of students' cognitive functions and cognitive activity has shown nearly the same nature in their changes.

The first year of learning makes no statistically significant changes. These changes are of qualitative nature. Quantitative changes have been registered only either at the end of the first year of training, or at the beginning of the second one. The most notable changes are observed at the second stage (the second year of training). By the end of longitudinal study stabilization in cognitive functioning has been observed. The dynamics in cognitive functioning is presented in Figure 5. For plotting an integral indicator was used and the points of respondents were counted on a 100-point scale.

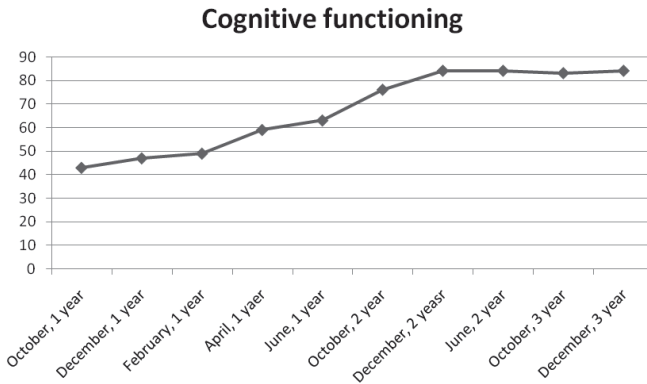


Fig. 5. Dynamics of integral indices of cognitive functioning during education

Objective indicators show that the shift in characteristics of cognitive sphere in the direction of its greater effectiveness can be observed only by the end of the first – beginning of the second year of learning. Such delay allowed us to assume “that this is due to changes at the level of neural structures where qualitative and quantitative changes require a longer time” (Shurupova et al., 2015, p. 81).

Discussion

The obtained data confirm the hypothesis that regular education of elderly people can improve their subjective well-being. Increase in subjective well-being was registered after the first month in university though improvement in cognitive functioning became observable only after six months of learning.

The current data and analyses confirm the authors’ hypothesis that regular education of elderly people can improve their psychological health and thereby improve person’s subjective well-being. They select a new goal; organize their lives around the achievement of the goal. They had to visit lectures, read special literature, fulfill practical tasks, and conduct scientific

researches – so they had to optimize their efforts toward their goal by using their own resource and asking for the help of others. Some researches consider the orchestration of this processes to be central in achieving adaptive mastery and continued lifelong development (Freund et al., 2009; Matsumoto, 2011). Thus the results of the research reveal the possibilities of enhancement of life satisfaction among those whose age is 55+ through participation in regular education.

Conclusion

The results of the research reveal the possibilities of enhancement of life satisfaction among those whose age is 55+ through participation in regular education. Moreover, obtained results confirmed the hypothesis that regular education can improve cognitive functioning of the elders. It should be mentioned that significant changes in cognitive functioning became evident only after a year of regular education.

Thus, the research shows that person's well-being can be improved in a short-term educational program while if the objective of education is prevention of cognitive aging – education should be continuous.

References

- Arking R.* Biology of aging: Observations and principles. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1991.
- Craik Fergus I. M.* (Ed). The Handbook of Aging and Cognition. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- Eysenck M. W.* Anxiety: the cognitive perspective. Lawrence Erlbaum Associates Ltd, 1992.
- Freund A. M., Nikitin J. N., Ritter J. O.* Psychological consequences of longevity: The increasing importance of self-regulation in old age // Human Development. 2009. V. 52. P. 1–37.
- Leahy R.* The worry Cure: Stop worrying and start living. 2005.
- Matsumoto Yoshiko.* Faces of Aging: The Lived Experiences of the Elderly in Japan. Stanford, CA: Stanford University Press, 2011.
- Nishiguchi Shu, Yamada Minoru, Fukutani Naoto.* Spot the difference for cognitive decline: A quick memory and attention test for screening cognitive decline // Gerontology and Geriatric. 2014. doi: 10.1016/j.jcgg.2014.08.003
- Shurupova E. Y.* Improving the quality of life and dynamics cognitive processes as a result of learning in the “third age” / E.V. Belovol, Z.V. Boyko, I.V. Radysh // Bulletin of the RUDN. Series “Psychology and pedagogy”. 2015. № 4. P. 77–84.

- Strehler B. L.* Genetic instability as the primary cause of human aging // *Experimental Gerontology*. 1986. № 21. P. 283–319.
- Tallis F., Eysenck M., Mathews A.* A questionnaire for the measurement of nonpathological worry // *Personality and Individual Differences*. 1992. V. 13. P. 161–168.
- Wells A., Cartwright-Hatton S.* A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30 // *Behaviour Research and Therapy*. 2004. V. 42. P. 385–396.
- Yu B. P., Yang R.* Critical evaluation of the free radical theory of aging: A proposal for the oxidative stress hypothesis // *Annals of New York Academy of Science*. 1996. № 786. P. 1–11.

Регулярное образование в третьем возрасте как способ сохранения когнитивных ресурсов

Е. В. Беловол, З. В. Бойко, Е. Ю. Шурупова

Изучена роль регулярного образования в сохранении когнитивного функционирования пожилых людей. Была подтверждена гипотеза о том, что образование может замедлить процесс когнитивного старения. На примере лонгитюдного исследования (2,5 года) была изучена динамика когнитивного функционирования. Изучался ряд когнитивных процессов и когнитивных переменных: внимание, память, мышление и речь, когнитивный контроль, аналитические способности, восприятие времени. Для выяснения психологического статуса участников были также изучены некогнитивные переменные: области беспокойства, причины беспокойства. Результаты исследования свидетельствуют о том, что регулярное обучение может улучшить когнитивное функционирование пожилых, но следует отметить, что значительные изменения в когнитивном функционировании стали очевидны только после года регулярного обучения. Результаты исследования раскрывают возможности повышения удовлетворенности жизнью у лиц в возрасте 55 лет и старше за счет участия в регулярном образовании.

Ключевые слова: когнитивное старение, когнитивные ресурсы личности, пожилые, обучение в третьем возрасте.

К вопросу формирования гик-культуры

Г. М. Валиева

В статье представлен генезис понятия «гик», приведены схожесть и различия трактовок «гик» и «нёрд». Раскрыты особенности формирования гик-культуры как субкультуры энтузиастов, дана характеристика ролевых моделей поведения людей, вовлеченных в гик-культуру. Обозначены свойства гик-культуры, позволяющие определять ее как отдельную систему.

Ключевые слова: гик, гик-культура, нёрд, фанатство.

Направления интересов людей, вовлеченных в гик-культуру, исчисляются несколькими десятками. К гикам можно отнести геймеров, увлекающихся компьютерными играми, бордгеймеров, чьим интересом являются настольные игры, косплееров, создающих костюмы и воплощающих образ любимых персонажей, отаку, являющихся экспертами в области аниме, техногиков, чьим увлечением стали гаджеты и технологии, а также ретро-геймеры, ролевики и члены различных фэндомов, то есть фанатских сообществ.

Гик (*англ.* geek) – обозначение для человека, который чрезвычайно увлечен каким-либо интересом, фаната. «Гик» традиционно определяется как поклонник чего-либо, который развивает этот опыт в предмете увлечения через исключительную приверженность и преданность. Для понимания термина «гик» в его современном значении, необходимо обратиться к рассмотрению эволюции развития данного понятия. М. И. Михеев, М. В. Дигелева, Е. Э. Лунина в своей статье изучают историческое происхождение данного слова, используя анализ лингвистического генезиса (Михеев и др., 2016).

По данным из Оксфордского словаря слово geek впервые встречается в конце XIX в., оно берет свою основу из немецкого языка и в переводе обозначает «сумасшедший, нелепый, дурашливый». У истоков своего происхождения слово «гик» использовалось для бродячих

циркачей и эпатажных шутов, удивляющих публику поеданием живых мышей или прыжками сквозь пылающие огненные кольца. Этим броским клеймом награждали всех, кто, так ли иначе, сильно выходил за рамки общественных норм и устоев — как в своем внешнем виде, так и в поведении в целом.

В более близком к современной терминологии значении два сопутствующих прозвища «гик» и «нёрд» (*англ.* nerd — зануда, «ботан») обрели значимое место в сленге подростков 1950-х годов. Нёрды, или же ботаники, считались социально неуклюжими и чрезмерно интеллектуальными, в то время как гики были склонны к навязчивому интересу к маргинальным или неизвестным увлечениям, таким как настольные ролевые игры, комиксы и персональные компьютеры. Оба слова имели негативный оттенок и использовались с целью унижить собеседника, особенно если подросток являлся изгоем в коллективе сверстников — странным по мнению большинства чудаком, который имеет успехи лишь в сфере учебы и не стремится к коммуникации с другими людьми. Несмотря на это, вскоре значение «гик» утратило связь с учебной деятельностью и прочно утвердилось за любителями, подкованными в области компьютеров и технологий, а также имеющими непопулярные хобби, например, чтение и коллекционирование комиксов, настольные и компьютерные игры.

Начиная с 80-х годов прошлого века, слово «гик» стало приобретать более положительный оттенок. Именно в то время стартовал резкий скачок роста значимости медиа-технологий в социуме, и это явилось причиной актуализации и востребованности навыков и знаний представителей гик-культуры. Приблизительно в тот же период гики начали использовать этот термин относительно самих себя, провозглашая тем самым гордость за свою принадлежность к культуре технологий и медиа. Демонстрация принадлежности, а также накопленных познаний в области своих гик-интересов стали объектами иерархизации среди членов гик-сообщества, то есть чем больше и обширнее представляется интерес индивида в той или иной области, тем больший статус он приобретает.

Слово «гик» используется для обозначения не только энтузиастов в области науки, технологий и техники, но также и для особо преданных поклонников массовых медиа и коммуникаций (то есть «фэндомные гики», составляющие сообщества фанатов, которые характеризуются чувством сопереживания и сплоченности с другими участниками, разделяющими общие интересы).

Изначально специфика гиков состояла в том, чтобы соединять в себе любовь к технологиям и одновременно несколько подобных увлечений, а не углубляться во что-либо одно. Первые гик-конвен-

ты и фестивали, вроде *Comic Con* и *Dragon Con*, только увеличивали эту особенность в среде гиков. Ввиду малочисленности гик-комьюнити на тот момент, организовывать отдельные мероприятия для различных видов хобби не представлялось выгодным с различных сторон, и в связи с этим конвенции и фестивали объединяли в себе сразу много разнообразных направлений и сфер. Тем самым пересечение интересов гиков лишь возрастало.

Смысл понятия «гик» кардинально изменился за последние тридцать лет: от изначального термина, обозначающего человека, увлекающегося компьютерами, к существенным переменам значения слова в 2000-х годах и окончательному его изменению в начале 2010-х (Казакова и др., 2018). Понятие гик окончательно теряет отрицательные коннотации — быть гиком входит в моду, также благодаря влиянию на мир финансов, медиа, массовой культуры таких «техногиков», как Билл Гейтс, Стив Джобс или Илон Маск.

В последние годы продолжается рост статусности «гиков», во многом благодаря буму индустрии компьютерных игр и увеличению популярности экранизаций комиксов в киноиндустрии. Бывшие изначально не самыми популярными виды хобби приобретают всё большую узнаваемость и популярность, в связи с этим феномен «гик» постепенно утрачивает свой оттенок отличительности и необычности. Ставший традиционным стереотип, что человек, приверженец гик-культуры, имеет низкий уровень социальных навыков, также перестает быть значимым.

Несмотря на возрастающую популярность явления гик-культуры в социуме, ей уделяется мало внимания со стороны социальных и психологических наук. Тем не менее, растущая тенденция людей участвовать в культуре с героической и магической тематикой может быть связана с важными тенденциями в нашей более широкой культуре, такими как нарциссизм, возрастание роли технологий и развлекательных медиа.

В 2013-м году словарь Коллинза определяет гика как человека, который обширно осведомлен в некой специализированной области и испытывает к ней энтузиазм. Теперь понятие «гик» приобретает обилие значений и многофункциональность в семантике, также отражая обширность смыслов. Развитие термина не останавливается: в связи с выходом таких телесериалов, как «Компьютерщики» и «Теория большого взрыва», гик-культура начинает обособливаться: возникают товары, печатные издания, интернет-ресурсы, магазины, специализированные для гиков, а понятие «гик» перестало означать набор неясных черт, а сформировалось как неформальное обращение к людям, обладающим обширными знаниями в плане различ-

ных технологий, которые касаются предметов их увлечений, иногда доходящих до фанатизма. Предложена следующее определение: «Гик — это неформальное обращение к человеку, который обладает обширной эрудицией в плане различных технологий и гаджетов, касающихся предмета его интереса, иногда граничащего с фанатизмом. Движимый искренним энтузиазмом, гик стремится приобрести коллекционные предметы, связанные с его увлечениями. Зачастую такой человек социально неприспособлен и предпочитает общаться только с теми, кто разделяет его специфичные интересы» (Михеева и др., 2016, с. 77).

Гик — это максимально заинтересованный определенным предметом современной культуры человек, который превосходно разбирается во всех деталях объекта своих увлечений и сам креативно участвует в формировании субкультуры, связанной с предметом его интереса (Казакова и др., 2016, с. 66). Это значит, что гиком является интеллектуальная персона, зачастую одержимая навязчивым интересом своего хобби. Нельзя назвать гика мало коммуникабельным в социальном плане, так как основная цель его — поиск людей, разделяющих схожие с его собственными интересы с таким же энтузиазмом (Никулина, 2017).

«Гик» традиционно определяется как поклонник чего-либо, который развивает этот опыт в предмете увлечения через исключительную приверженность и преданность. Слово «гик» используется для обозначения не только энтузиастов в области науки, технологий и техники, но также и для особо преданных поклонников массовых медиа и коммуникаций (то есть «фэндомные гики», составляющие сообщества фанатов, которые характеризуются чувством сопереживания и сплоченности с другими участниками, разделяющими общие интересы) (McCain al., 2001).

То есть мы говорим о гик-культуре как о субкультуре энтузиастов, которая традиционно ассоциируется с не имеющим обширную популярность в обществе медиа-контентом и схожими увлечениями (японская анимация, научная фантастика, видеоигры и т. д.). Гик-культура — это совокупность общих ценностей и занятий внутри сообщества гиков. Подобная идентификация себя с набором собственных увлечений наиболее четко прослеживается на конвенциях и фестивалях гик-культуры, таких как *Comic Con*.

Исторически сложилось так, что конкретные интересы гиков были слишком малочисленны, чтобы самостоятельно поддерживать большую конвенцию, поэтому вначале соглашения гиков стремились включить в себя весь спектр тем, которые могут представлять интерес для гиков.

Благодаря повсеместному распространению подобных гик-конвенций, создавалась широкая культура гиков путем объединения конкретных субкультур, это вызвало смешение и пересечение интересов гиков. Таким образом, одним из способов определить участие человека в гик-культуре может быть количественная оценка их участия в каждом из интересов гиков.

Вовлеченность в гик-культуру так или иначе являет собой демонстрацию обособленных ролевых моделей поведения. Необходимо сказать о внутренних и внешних границах этого явления; где внутренние границы — для узкого избранного круга людей, которые являются носителями определенных специфичных характеристик, которые целиком купируют свою приверженность модным тенденциям, а потому противопоставленным мейстримовым веяниям в обществе (Казакова, 2017).

Внешние границы являются открытыми и охватывают целиком массовое сообщество, которое может включать любого, кто станет идентифицировать себя с «фэндомом» (от *англ.* *fandom*, *букв.* «фанатство» — неформальное сообщество, участников которого объединяет общий интерес). Необходимо подчеркнуть, что особая характерная черта гик-культуры, которая поспособствовала его скорому выделению и популяризации, — это низкий порог вступления в гик-культуру, не предъявляющий особых запросов, зависящих от возраста, образования, гендерной принадлежности, профессии, религии и т. д. Именно благодаря этому гик-сообщество растет стремительными темпами, а гик-культура скоро потребует ее концептуализации. Несмотря на возрастающую популярность явления гик-культуры в социуме, ей уделяется мало внимания со стороны социальных и психологических наук.

Характерной особенностью гик-культуры является отрицание значимости социальных связей за пределами направленности конкретных интересов участников. Гик общается с теми, кто разделяет твои увлечения, так как в иных случаях коммуникация затруднена ввиду специфичности и широкого уровня познаний о предмете своего увлечения. При этом конкретизация сфер деятельности гика зачастую приводит к нарушению социальной части культуры.

Важными характеристиками гик-культуры являются: предельная степень сосредоточения на объекте своего увлечения и овладение практико-направленными навыками работы; повышенный уровень технической квалификации и, как следствие, тщательное внимание к техническим новинкам; коллекции материальных атрибутов, которые связаны с предметом интереса; стремление обладать подлинной версией предмета и другое (Биктагирова, 2015).

Тем самым можно определить, что представленным характеристикам отвечают различные субкультуры: технологические гики, фанаты научной фантастики и интеллектуальных драм, поклонники ролевых игр и исторических реконструкций, косплееры, любители комиксов или настольных игр. Круг их общения крайне ограничен, что связано с их высокой эрудированностью в предмете увлечений и крайним энтузиазмом. Собеседник, который не сможет поддержать беседу об интересах гика, столкнется с трудностью в продолжении общения с ним.

Основной мотивацией гик-культуры является стремление к всеохватывающему познанию в области своих увлечений. Это стремление носитель гик-культуры может проявлять как касательно своего основного рода деятельности, так и его хобби. Но несмотря на то, что обширные знания в любом проявлении, как теоретическом, так и практическом, являются итоговой целью, они являются центром некоего своеобразного нарциссизма, относящегося к интеллектуальной сфере (Биктагирова, 2019).

Участники гик-культуры отдают предпочтение длительному процессу создания какого-либо продукта, полную его проработку и взаимосвязь с объектом увлечения гика. Зачастую это мультимедийный или текстовый контент, для создания которого требуются специализированные знания. В частности, к подобным продуктам деятельности относится фан-арт, фанфикшн, разработанные к компьютерным играм моды, создание обзоров на тот или иной медиа-продукт или написание сценария к настольно-ролевой игре. Главным условием является оригинальность: повторный сюжет фанфика, использование клише в обзорах на что-либо, копирование чужого стиля изображения фан-арта подвергается резкой негативной критике, порой даже агрессии со стороны остальных участников гик-сообщества. В общем понимании гик-культура всё быстрее становится обыденным явлением, которое отражает развивающуюся и изменяющуюся цивилизацию эпохи потребления. У субъектов данной цивилизации с однозначной степенью присутствует противоречивая нужда не отличаться от других людей в социуме, и в то же время иметь специфичную систему для идентификации своих и чужих.

Стоит отметить, что возраст перестал быть одной из определяющих характеристик гик-культуры. Субкультура гиков всецело является порождением информационного общества, при этом, с одной стороны, являя заинтересованность в современных технологиях, и с другой, — демонстрируя отчуждение от реальности и снижение социальных контактов с другими людьми. Индустрия комиксов,

научно-технических журналов, компьютерных игр, телевизионных сериалов, киносаг и прочее определяют гиков как потребителей продукта массовой культуры, в зависимости, соответственно, от стилевых и вкусовых предпочтений, а не от классовых или национальных особенностей, как это проявлялось в 80-х гг. XX в. Отсюда следует конформистский характер гик-культуры с широкими возможностями создания и транслирования общих социальных и биовиоральных стереотипов.

Заключение

Таким образом, к свойствам гик-культуры, позволяющим определять ее как отдельную систему, относятся: сущностная надстройка, определяющая понятие гик-культуры шире, чем субкультуры, тем самым позволяя нам опознавать ее как суперсубкультуру; ее всеобщий характер потребления; низкий уровень требований для возможности стать частью гик-культуры, и, тем самым, ее ускоренная массовизация; отсутствие факторов ограничения, таких как возраст участников, для определения степени приверженности его к гик-культуре; сосредоточенность на какой-либо тематике конформности относительно социума; неоднозначная связь с мейнстримом в аспектах культуры; приверженность участников гик-культуры к деятельности, связанной с интеллектом либо креативностью; обширная степень академических либо практических познаний в области избранной тематики; вовлеченность не только в сферу потребления, но и в создание собственного культурного и технологического контента, который будет связан с теми элементами гик-культуры, приверженцем которых является человек.

Гик-культура является носителем черт контркультуры: гики отдают предпочтение игре, нежели реальности; любимым хобби вместо работы; гик-сообществам, а не семье. Противоречивость гик-культуры состоит в том, что изначально являя себя как некую форму протеста обществу, она не перестает быть его составляющей частью. Гик-культура объединяет в себе как элементы оппозиции, так и элементы сплочения.

Литература

- Биктагирова А. Р.* Личностные детерминанты созависимого поведения современной молодежи // Вестник ВЭГУ. 2015. № 5 (79). С. 29–37.
- Биктагирова А. Р.* Смислообразующие ценности российской молодежи // Образование и духовная безопасность. 2019. № 2 (8). С. 48–55.

- Гатиятуллин И. Ф., Биктагирова А. Р.* Роль семейных ценностей в обеспечении духовно-нравственной безопасности // Образование и духовная безопасность. 2017. № 2 (2). С. 62–64.
- Казакова Г. М.* Мейнстрим в современной литературе: культурологический аспект // Вестник культуры и искусств. 2017. № 1 (49). С. 60–64.
- Казакова Г. М., Андреев Е. А., Тузовский И. Д.* Гик-культура в контексте культурологического анализа // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2018. № 31. С. 65–73.
- Михеев М. И., Дигелева М. В., Лунина Е. Э.* Генезис понятия «гик» в современной культуре // Вестник Тверского государственного технического университета. Науки об обществе и гуманитарные науки. 2016. № 1. С. 76–79.
- Никулина Е. И.* Гик-культура как новая молодежная субкультура // Наука. Технологии. Инновации. Сборник научных трудов в 10 частях / Под ред. О. Е. Цыганковой. 2017. С. 355–358.
- McCain J., Gentile B., Campbell W. K.* A Psychological Exploration of Engagement in Geek Culture // PloS One. 2001. № 10 (11). URL: <http://10.1371/journal.pone.0142200>.
- Woo B.* Alpha nerds: Cultural intermediaries in a subcultural scene // Eur. J. Cult. Stud. 2012. P. 659–676.

On the issue of geek culture formation

G. M. Valieva

The article presents the Genesis of the concept of “geek”, shows the similarities and differences between the interpretations of “geek” and “nerd”. The features of geek culture formation as a subculture of enthusiasts are revealed, and the characteristics of role models of behavior involved in geek culture are given. The properties of the geek culture that allow defining it as a separate system are indicated.

Keywords: geek, geek culture, nerd, fanaticism.

Полихронность в обществе России и Японии (на материале исследования студенческой молодежи)

Е. В. Веденева, Е. В. Забелина

В статье приводится анализ результатов исследования, цель которого – изучить склонность к полихронности у российской и японской молодежи, а также ее ценностно-временные предикторы. Исследование проводилось на выборке студентов региональных российско-го и японского университетов. Объем выборки составил 590 человек. Результаты свидетельствуют о большей склонности к полихронности студентов из России. В сравнительном анализе российских студентов, отличающихся по уровню полихронности, выявлены значимые различия в таких ценностях, как конформность, традиции, доброта, универсализм, гедонизм, достижения, безопасность. На японской выборке полихронные и монохронные студенты различаются по параметрам отношения к прошлому, настоящему и будущему, гедонистическому настоящему, негативному прошлому и ценности стимуляции. Регрессионный анализ выявил универсальные и культурно-обусловленные предикторы полихронности. Дополнительно обнаружена тенденция большей полихронности девушек в обеих культурах. Полученные результаты соотнесены с вариантами жизни по В. Н. Дружинину.

Ключевые слова: полихронность, монохронность, психологическое время, российская молодежь, японская молодежь, жизненные ценности, варианты жизни.

Постановка проблемы

Потребность в познании возможностей организации времени человека в условиях глобализации, роста темпа жизни, усиления по-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00201А.

лихронности и расширения пространства активной деятельности человека обуславливают активизацию исследований феномена психологического времени личности (Абульханова, Березина, 2001), его роли и значения в жизни современного человека, понимания его людьми из разных культур, отношения к нему и взаимосвязи с жизненными ценностями.

Психология времени имеет богатый опыт изучения закономерностей восприятия времени, его переживания, отношения к нему. Предлагаются различные модели, описывающие структуру психологического времени (Ковалёв, 1988; Кузмина, 2011; Нестик, 2015) и ее взаимосвязь с жизненными ценностями (Абульханова, Березина, 2001; Болотова, 2006; Ковалёв, 1988; Кузмина, 2011). В рамках данного исследования мы опирались на теоретическую модель отношения к времени, предложенную Т. А. Нестиком (Нестик, 2015) и получившую эмпирическую поддержку (Веденева, Забелина, 2019). Одним из компонентов этой модели является конативный (поведенческий) компонент, который, в частности, включает склонность к полихронности – монохронности. Исследованию этого феномена в современном обществе Японии и России и посвящена данная статья.

Понятие полихронности было введено в социальные науки Э. Холлом в 1959 г. для обозначения склонности заниматься одновременно несколькими делами, которая характерна для определенных культур (Hall, 1959). Полихронность – это степень, в которой индивид: 1) предпочитает быть включенным в решение нескольких задач или осуществление нескольких деятельностей одновременно и 2) полагает, что одновременное выполнение нескольких задач является наилучшим для него способом вести дела (Нестик, 2015). Монохронное использование времени означает, что действия совершаются последовательно, одно за другим в течение определенного времени. Монохронное время разделяется на отрезки, тщательно планируется, каждый отрезок отводится для определенного действия. Время в монохронных культурах имеет четкую материальную ценность, его легко перевести в деньги, просчитать стоимость каждого временного отрезка. Таким образом, люди в монохронных культурах делают одно дело в один промежуток времени, не переходят к следующей операции, пока не закончат предыдущую; они склонны планировать и следовать договоренностям; как правило, пунктуальны и испытывают уважение к чужому пространству и времени.

Полихронное восприятие времени, напротив, предполагает выполнение нескольких дел одновременно, поскольку время здесь представляет собой неразрывную связь, совокупность событий. Как правило, люди в полихронных культурах реже планируют и хуже следуют

планам, уделяя при этом больше внимания отношениям между людьми, чем выполнению задания точно в срок; их пунктуальность может зависеть от конкретных взаимоотношений.

В ряде исследований отмечается тяготение японского восприятия времени к монохронности – последовательному разворачиванию событий (Сырцова, 2008; Hendry, 1995). Российская ментальность, будучи во многом ментальностью возможностей, напротив, склонна к полихронности, осуществлению нескольких событий в одно и то же время. Здесь, однако, следует отметить, что пространство и время в условиях глобализации само по себе характеризуется полихронностью, а именно существованием параллельных хронотопов – виртуального и реального. Вероятно, следует ожидать, что с усилением влияния глобализационных тенденций японская культура неизбежно будет двигаться в сторону полихронности.

Исследование и полученные результаты

Нами было инициировано исследование, целью которого стало изучение склонности к полихронности как характеристики поведенческого компонента психологического времени у российской и японской молодежи. В рамках данного исследования авторы попытались ответить на вопрос о том, различается ли эта характеристика и ее предикторы в разных культурах в период глобализации.

Исследование полихронности проводилось с помощью методики «Шкала полихронных ценностей», разработанной А. Блюдорном и адаптированной на российской выборке Т.А. Нестиком (Нестик, 2015). Испытуемым предлагалось 5 утверждений, согласие с которыми они должны оценить по 5-балльной шкале Лайкерта. Принято считать, что полихронность и монохронность являются полюсами одной шкалы, на континууме которой и располагаются наши индивидуальные предпочтения. Для изучения жизненных ценностей использовался «Ценностный опросник» Ш. Шварца (Карандашев, 2004). «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (в адаптации А. Сырцовой) (Сырцова, 2008), представляет собой методику, направленную на диагностику системы представлений личности относительно временного континуума. Также была использована методика «Временные аттитюды» Ж. Нюттена (в модификации К. Муздыбаева) (Сырцова, 2008), в основе которой лежит семантический дифференциал, позволяющий изучить эмоциональное отношение к своему прошлому, настоящему и будущему.

Для статистической обработки результатов использовались непараметрические критерии сравнения (*U* Манна – Уитни, *H* Крас-

кела – Уоллиса), описательные статистики, а также регрессионный анализ.

Исследование проводилось на выборке студентов региональных российского и японского университетов. Объем выборки составил 590 человек: 294 российских студентов в возрасте от 18 до 23 лет, из которых 75 юношей, 219 девушек, и 296 студентов-японцев, в возрасте от 18 до 24 лет, из которых 136 юноши, 160 девушек. Все студенты обучаются на очной форме факультетов гуманитарного направления: российские студенты – представители факультетов права, экономики, управления, журналистики, Евразии и Востока; японские студенты обучаются на факультетах общественных и гуманитарных наук (*liberal arts and social study*).

С целью выявления различий в уровне полихронности – монохронности у молодежи из России и Японии был проведен сравнительный анализ с применением *U*-критерия Манна – Уитни (таблица 1).

Анализируя результаты, представленные в таблице 1, можно отметить, что российская студенческая молодежь более склонна к полихронности. Значимые различия обнаружены по параметру «Стремлюсь сделать как можно больше дел в одно и то же время» и по итоговому индексу полихронности. Российские студенты стремятся сделать как можно больше дел в одно и то же время; японские студенты, на-

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа параметра полихронности у молодежи из России и Японии

Утверждение	М		U	p
	Россияне	Японцы		
Мне нравится выполнять несколько дел в одно и то же время	3,3	3,0	44844	0,094
Предпочел (а) бы выполнять целиком по одному делу в день, чем по несколько частей разных дел*	2,8	2,6	45513	0,171
Стремлюсь сделать как можно больше дел в одно и то же время	3,2	2,8	40783	<0,001
Предпочитаю закончить одно дело, прежде чем приняться за другое*	2,5	2,3	44993	0,106
Когда я организую свой труд по собственному усмотрению, то обычно работаю в одно время только над одним делом*	2,5	2,6	45867	0,252
Итоговый уровень полихронности	2,9	2,7	42940	0,01

Примечание: * – результаты представленных утверждений даны с учетом реверсивной шкалы.

оборот, предпочитают в одно время выполнить одно дело. Описательная статистика подтверждает эти результаты. Таким образом, можно сделать вывод, что японские студенты в большей степени характеризуются монохронностью, а российские студенты в большей степени полихронны. Склонность к монохронности у японцев может быть связана с цикличностью времени в восприятии японцев. Здесь показательно такое определение времени: 時間は季節の移り変わり – «время – это смена сезонов года» (Париева, 2017). Отсюда и высокая ритуализация поведения японцев в разных жизненных ситуациях или сферах, будь то этапы свадьбы, начало и конец школьного урока или обмен визитными карточками в бизнесе (Hendry, 1995).

Далее был проведен анализ различий в полихронности у японских и российских юношей и девушек. Отмечено, что в обеих культурах девушки более полихронны, чем юноши (японская выборка: $U=8955, p=0,07$; российская выборка: $U=6964, p=0,05$). Данный факт можно объяснить тем, что для женщин в большей степени характерна многозадачность, они вынуждены одновременно делать несколько дел, в отличие от мужчин.

Следующим этапом анализа выступило сравнение групп студентов с высоким, средним и низким уровнем полихронности в обеих выборках по ценностному профилю, отношению ко времени и временной перспективе. Представим полученные результаты на выборке русских студентов (таблица 2).

Таблица 2
Значимые различия временной перспективы
и жизненных ценностей у российских студентов
с разным уровнем полихронности

Ценность	Группа по уровню полихронности			H	p
	Высокий n=64	Низкий n=135	Средний n=95		
Гедонистическое настоящее	3,1	2,9	3,1	6,6	0,038
Конформность	2,8	3,3	3,4	10,6	0,005
Традиции	3,0	3,4	3,5	8,7	0,013
Доброта	4,0	4,5	4,4	7,4	0,024
Универсализм	3,4	3,8	3,9	6,2	0,042
Достижения	3,3	3,7	3,8	4,7	0,094
Безопасность	3,1	3,7	3,7	7,0	0,030

Как видно из таблицы 2, большинство различий получено по параметрам жизненных ценностей. Это позволяет предполагать, что полихронность как склонность к выполнению нескольких дел в одно и то же время обусловлена у российских студентов их мотивационной направленностью, а именно меньшей значимостью достижения успеха социально приемлемыми способами, меньшей склонностью ценить и сохранять обычаи своего народа, меньшей потребностью в поддержании доброжелательных отношений с другими людьми, меньшей ориентацией на достижение личного успеха, а также меньшей потребностью в безопасности и стабильности. Кроме того, у российских студентов с высоким уровнем полихронности более выражена ориентация на гедонистическое настоящее, то есть на стремление получать удовольствие «здесь и сейчас», наслаждаться текущим моментом, не всегда заботясь о последствиях. Можно заключить, что склонность к осуществлению деятельности в режиме многозадачности связана у российских студентов с большей вовлеченностью в настоящий момент, поиском разнообразных возможностей и удовольствий и, вместе с тем, снижением ярко выраженной мотивации к достижению какой-либо цели.

Далее представлены результаты сравнительного анализа ценностного профиля, отношения ко времени и временной перспективы у японских студентов с высоким, средним и низким уровнем полихронности (таблица 3).

Результаты на выборке японских студентов показывают иную картину. Большинство различий связаны с отношением ко времени и временной перспективы и лишь одно различие выявлено с цен-

Таблица 3

Различия отношения ко времени, временной перспективы и жизненным ценностям у японских студентов с разным уровнем полихронности

Отношение к времени/ ценность	Группа по уровню полихронности			H	p
	Высокий n = 54	Низкий n = 129	Средний n = 147		
Отношение к прошлому	3,2	3,5	3,3	7,9	0,019
Отношение к настоящему	2,7	3,3	3,0	13,6	0,001
Отношение к будущему	2,9	3,5	3,0	11,4	0,003
Негативное прошлое	3,1	3,3	3,1	9,2	0,010
Гедонистическое настоящее	3,5	3,2	3,2	6,1	0,047
Стимуляция	3,8	3,4	3,6	6,5	0,039

ностью стимуляции. Молодые японцы, более склонные к полихронности, более оптимистично оценивают события своей жизни, особенно настоящие и будущие, как светлые, легкие, активные, наполненные смыслом и надеждой. Они в большей степени стремятся находить приятные моменты в настоящем и менее концентрируются на прошлых неудачах и ошибках. Можно заключить, что вовлеченность в несколько дел одновременно обусловлена у японских студентов позитивным отношением к жизни в целом, а также стремлением к разнообразию, новым впечатлениям и эмоциям.

На наш взгляд, оба описания: и японских, и русских студентов, соответствуют варианту жизни, по В. Н. Дружинину, «жизнь – трагедия времени». «Главный порок „жизни-времяпрепровождения“ – отсутствие прошлого и бесконечность настоящего... Огромен и неопишем мир человеческих развлечений. Он призван наполнить нашу жизнь новыми необычными ощущениями и эмоциями, сознание и память загрузить слепками переживаний, обрести прошлое и потратить настоящее. Однако развлечения могут превратиться в повседневную рутину. У человека возникает состояние истощенности возможностей...» (Дружинин, 2000). По мнению Дружинина, в данном варианте жизни структурируется только настоящее, тогда как будущее неопределенно, тревожно, непредсказуемо, что на самом деле становится одной из главных проблем современных людей.

На заключительном этапе проверялась гипотеза о том, является ли отношение ко времени, временная перспектива и жизненные ценности предикторами полихронности у российских и японских студентов. Результаты регрессионного анализа показали, что склонность к полихронности у российских студентов ($R^2=0,074$; $F=7,77$; $p\leq 0,001$) обусловлена низкой ценностью конформности ($\beta=-0,16$), ориентацией на гедонистическое настоящее ($\beta=0,27$) и низкой ориентацией на будущее ($\beta=-0,22$). По-видимому, студенты в России включаются в несколько задач одновременно, поскольку стремятся получать удовольствие в настоящем, не задумываясь о будущих последствиях, не связывают свои действия в настоящем и будущие результаты, а также не ставят перед собой цели добиться успеха социально приемлемыми способами.

В формирование склонности к полихронности у японцев ($R^2=0,09$, $F=10,98$, $p\leq 0,001$) вносят вклад позитивное отношение к будущему ($\beta=-0,17$), ориентация на гедонистическое настоящее ($\beta=0,17$) и низкая ориентация на негативно прошлое ($\beta=-0,13$). Стремление получать удовольствие в настоящем моменте, оптимистичный взгляд в будущее и способность быстро забывать прошлые обиды

является благотворной почвой для развития полихронности у студентов-японцев.

Вывод

Таким образом, ориентация на получение удовольствия «здесь и сейчас» является универсальным предиктором усиления полихронности в современном обществе, независимо от принадлежности к культуре. Полихронность характеризует современных людей в рамках варианта жизни «жизнь — трата времени», когда человек стремится преодолеть однообразие жизни, заполнив ее многочисленными событиями, впечатлениями, новизной, но «в ежедневном поединке со временем и его кажущейся бесконечностью человек всё равно в проигрыше: каждый раз он должен придумывать для себя новое развлечение» (Дружинин, 2000).

Литература

- Абульханова К. А., Березина Т. Н.* Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001.
- Болотова А. К.* Психология организации времени: учебное пособие. Изд-во: Аспект-Пресс, 2006.
- Веденева Е. В., Забелина Е. В.* Модель психологического времени личности, включенной в процесс глобализации (на материале исследования студентов) // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 5. С. 166–177.
- Дружинин В. Н.* Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2010.
- Карандашев В. Н.* К 21 Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.
- Ковалёв В. И.* Категория времени в психологии (личностный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1988. С. 216–230.
- Кузьмина, О. В.* Структурно-функциональная модель временной компетентности личности // В мире научных открытий. Сер. «Проблемы науки и образования». 2011. Т. 9. № 3 (21). С. 977–993.
- Нестик Т. А.* Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2015.
- Париева Н. Е.* Концепт «время» в японской лингвокультуре: Дис. ... канд. наук по специальности 24.00.01 — теория и история культуры. М., 2017.

- Сырцова А.* Возрастная динамика временной перспективы личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Hendry J.* Understanding Japanese Society. Abingdon Routledge Curzon, 1995.
- Hall E. T.* The silent language. N. Y.: Anchor, 1959.

Polychronity in the society of Russia and Japan (the results of the study of students)

E. V. Vedeneeva, E. V. Zabelina

The article provides the results of the study of polychronism of Russian and Japanese students, as well as its valuable and temporal predictors. The study was conducted on the sample of students from regional Russian and Japanese universities (N = 590). As a result, more tendency to polychronism of students from Russia was revealed. The comparative analysis showed significant differences in the values of conformity, tradition, benevolence, universalism, hedonism, achievements, security of Russian students with various levels of polychronism. On the Japanese sample, polychronic and monochronic students differ in terms of their attitude to the past, present and future, hedonistic present, negative past and value of stimulation. Regression analysis revealed universal and culturally determined predictors of polychronism. Additionally, a tendency toward greater polychronism of female in both cultures was observed. The results are correlated with life variants according to V. N. Druzhinin.

Keywords: polychronism, monochronism, psychological time, Russian students, Japanese students, life values, life variants.

Отношение к собственной одаренности у старших подростков с признаками одаренности в различных видах деятельности (на примере участников специализированных образовательных программ)

Е. Н. Волкова, А. В. Микляева, В. В. Хороших

В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение специфики отношения к собственной одаренности у подростков, прошедших отбор на специализированные образовательные программы (N = 422). В логике представлений о социально-психологических эффектах «маркировки в качестве одаренного», отношение к собственной одаренности понимается как аспект самоотношения личности, актуализирующийся в ситуациях социального сравнения и включающий в себя общую самооценку одаренности, а также личностно-значимые представления о преимуществах и рисках маркировки «одаренный человек». Показано, что отношение к собственной одаренности в старшем подростковом возрасте в значительной степени определяется спецификой вида деятельности, в котором подростки проявляют признаки одаренности, и его содержательными характеристиками.

Ключевые слова: одаренность, подростки, самоотношение, «маркировка одаренности», отношение к собственной одаренности.

В условиях актуализации интереса к развитию потенциала детей и подростков с признаками одаренности стремительно расширяется спектр соответствующих педагогических практик, в том числе возрастает количество специализированных образовательных программ, ориентированных на детей и подростков, демонстрирующих признаки одаренности в том или ином виде деятельности. Исходным моментом реализации этих практик, как правило, становится идентификация потенциальных участников специализированных про-

Исследование проведено при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00729.

грамм. Идентификация одаренности, которая в зарубежной литературе обозначается как «маркировка одаренности» (Cross, Coleman, Stewart, 1993), существенно изменяет ситуацию развития ребенка или подростка, создавая принципиально новый контекст социального сравнения, ожиданий и оценок, как в отношениях с другими людьми, так и в отношении к самому себе, тем самым создавая особый аспект самоотношения — «отношение к собственной одаренности».

Данные, имеющиеся в литературе, свидетельствуют о том, что отношение детей и подростков к подобной «маркировке» неоднородно и может варьироваться в зависимости от личностных особенностей и особенностей социальной среды, определяющих актуальные и потенциальные возможности и риски развития. Характер этого отношения оказывает влияние на продуктивность деятельности и психологическое благополучие детей и подростков как на текущем этапе развития (Ellen, 2009), так и в долгосрочной перспективе (Freeman, 2006), что определяет актуальность изучения его психологического содержания. В нашем исследовании этот феномен получил название «отношение к собственной одаренности» (ОКСО). ОКСО понимается нами как аспект самоотношения человека, идентифицированного как одаренного, актуализирующийся в ситуациях социального сравнения и включающий в себя общую самооценку одаренности, а также личностно-значимые представления о преимуществах и рисках маркировки «одаренный человек». Учитывая возрастные закономерности личностного становления, можно предполагать, что проблематика, связанная с осознанием и оценкой собственных возможностей на фоне «маркировки в качестве одаренного человека», особенно значима в подростковом возрасте, для которого характерно усиление рефлексивных возможностей и интереса к самопознанию (Выготский, 1984). При этом большая роль в становлении личности подростка традиционно отводится специфике видов деятельности, в которые он вовлекается в процессе социализации (Фельдштейн, 2008).

Проведенное исследование и его результаты

В соответствии с представлениями о роли «маркировки одаренности» в создании условий для возникновения особого аспекта отношения к себе у подростков с признаками одаренности нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение специфических особенностей ОКСО у подростков, одаренность которых проявляются в различных видах деятельности. В исследовании приняло участие 422 учащихся старшей школы в возрасте от 15 до 17 лет. Все участники исследования прошли предварительный педагогиче-

ческий отбор для обучения по специализированным образовательным программам в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга и Нижнего Новгорода. При этом 212 человек проходили обучение по программам для математически одаренных школьников (МО), 38 человек составили выборку школьников со спортивной одаренностью (СО), 89 человек проявляют яркие способности в дисциплинах гуманитарного цикла (ГО), 39 – в дисциплинах естественно-научного цикла (ЕНО), 44 человека обладают признаками лидерской одаренности (ЛО). В период проведения исследования подростки с признаками математической одаренности обучались в специализированной школе, подростки с признаками спортивной одаренностью тренировались в школах олимпийского резерва, посещая при этом общеобразовательные школы, подростки с признаками лидерской одаренности были участниками специализированной «лидерской смены» в детском оздоровительном лагере, остальные участники исследования обучались в специализированном образовательном учреждении интернатного типа (центре для одаренных детей).

Для изучения ОКСО была разработана анкета, включавшая 51 вопрос, направленный на изучение представлений подростков о преимуществах и ограничениях, сопряженных с одаренностью, условиях достижения одаренным человеком высоких результатов и достижений, самооценку одаренности, доминирующую модальность ОКСО. В результате факторизации данных были выявлены и описаны основные элементы конструкта ОКСО, отражающие степень уверенности подростков в наличии признаков одаренности, а также оценки атрибутируемой им одаренности в континууме «одаренность как ресурс» и «одаренность как фактор риска». Полюс «одаренность как ресурс» оказался представленным следующими аспектами ОКСО: «одаренность как возможность достижения успеха», «одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе», «мотивационно-волевая регуляция как ресурс высоких достижений» и «опыт соревнований как условие высоких достижений». Полюс «одаренность как фактор риска» раскрывается в таких аспектах ОКСО, как «риск социальной депривации в среде сверстников» и «риск физического неблагополучия».

Для выявления достоверности различий в уровневых ОКСО была проведена процедура однофакторного дисперсионного анализа, где в качестве независимой переменной был принят вид деятельности, в котором обследованные подростки проявляют признаки одаренности. Средние значения переменных конструкта ОКСО, по которым выявлены значимые различия между выделенными группами старших подростков, представлены в таблице 1 (min = 1; max = 10; *F*-критерий ANOVA).

Таблица 1

Сравнение седнегрупповых значений показателей ОКСО

Показатель	ГО	МО	ЕНО	СО	ЛО	F(p)
Одаренность как возможность достижения успеха	8,10	7,15	7,37	8,32	6,76	7,29 (<0,001)
Риск социальной депривации в среде сверстников	4,33	3,41	4,36	3,53	4,58	6,06 (<0,001)
Мотивационно-волевая регуляция как ресурс высоких достижений	9,07	8,72	8,97	9,63	8,63	5,98 (<0,001)
Уверенность в собственной одаренности	6,62	6,51	6,31	7,09	6,41	0,99 (> 0,05)
Опыт соревнований как условие высоких достижений	7,69	7,54	7,40	8,25	6,75	2,96 (<0,01)
Одаренность как ресурс принадлежности к социальной группе	8,05	7,46	7,94	8,24	7,36	2,71 (> 0,05)
Риск физического неблагополучия	6,59	5,63	7,77	4,76	5,17	11,53 (<0,001)

Примечание: группа одаренных: ГО – гуманитарно, МО – математически, ЕНО – естественно-научно, СО – спортивно, ЛО – лидерски.

Анализируя полученные результаты, можно отметить, что подростки с признаками одаренности в гуманитарной сфере и спортивной деятельности выше оценивают ресурсы одаренности, связывая потенциал одаренности с возможностью достижения социального успеха, признанием, материальным достатком, возможностью заявить о себе и реализовать имеющийся потенциал (по сравнению со подростками других групп). Можно предположить, что представления подростков о возможностях одаренной личности отражают существующие в обществе представления и транслируемые средствами массовой информации сведения о возможностях и качестве жизни успешного представителя соответствующего вида деятельности. В то же время именно характер деятельности, связанный с одаренностью, акцентирует внимание подростков на данном аспекте одаренности. Спортивная деятельность, так же как и деятельность, сопряженная с реализацией способностей в гуманитарной сфере, носят публичный характер, зачастую связаны с привлечением внимания широкой аудитории к достижениям и результатам деятельности одаренной личности, что воспринимается как проявление социального успеха.

Одаренные подростки в целом высоко оценивают значение мотивационно-волевой регуляции для достижения высоких результатов деятельности. В то же время спортивно одаренные школьники выше оценивают роль данного фактора, выделяя его наряду с опытом соревнований в качестве значимого условия достижения вы-

соких результатов, что можно объяснить спецификой спортивной деятельности, побуждающей человека действовать на пределе индивидуальных возможностей. Высокий уровень физических и психологических нагрузок, ситуация постоянной конкуренции в спорте предъявляют высокие требования к саморегуляции, мотивации спортивной деятельности в качестве значимых условий спортивных достижений. Опыт участия в соревнованиях, по мнению специалистов, также выступает в качестве важного фактора, повышающего адаптационный потенциал спортсмена (Горская, 2017; Левицкая и др., 2016; Потапов, 2002).

Риск социальной депривации в среде сверстников выше оценивается подростками с признаками лидерской одаренности, а также одаренности в сфере естественных и гуманитарных наук. Данный факт можно объяснить высокой значимостью сферы социальных отношений для лидеров (Мамонтова, 2014) и соответственно более высокой чувствительностью к возможным проблемам и сложностям в межличностных отношениях для ребят этой группы. В то же время, можно отметить, что подростки с признаками гуманитарной и естественно-научной одаренности, принявшие участие в нашем исследовании, обучаются в учреждении интернатного типа, а респонденты с признаками лидерской одаренности в момент обследования находились в детском пансионате (на специальной «лидерской» смене), что сопряжено с оторванностью от семьи, ограниченностью контактов в привычном круге общения, а также повышением интенсивности общения в кругу сверстников, включенностью в процессы групповой динамики. Можно предположить, что данный аспект социальной ситуации развития одаренных определяет значимость сферы межличностного общения и позволяет осознать возможные проблемы, возникающие у одаренной личности в процессе социального взаимодействия.

Риск физического неблагополучия как следствие нервно-психических перегрузок, дефицита времени на отдых, усталости и вероятности ухудшения здоровья в большей степени выражен у старших подростков с признаками одаренности в гуманитарной и естественно-научной сферах. Можно предположить, что соответствующие виды деятельности и отрасли научного знания предполагают необходимость освоения и переработки значительного объема материала (Даниленко и др., 2014), что акцентирует внимание одаренных школьников на рисках одаренности для собственной личности. Кроме того, этот результат может так же, как и в предыдущем случае, отражать специфику учебного заведения интернатного типа, в котором обучаются подростки.

Заключение

По результатам проведенного исследования можно отметить, что ОКСО в значительной степени определяется спецификой вида деятельности, в котором подростки проявляют признаки одаренности, и его содержательными характеристиками. Так, при выраженности публичности как значимого аспекта соответствующей деятельности, в ОКСО у подростков выше оценка ресурсов одаренности. При доминировании практической деятельности (спортивная одаренность) в ОКСО повышается удельный вес показателей, отражающих представление об условиях достижения высоких результатов, с примерно паритетной оценкой значимости внешних условий (опыта соревнований) и внутренних условий (мотивационно-волевой регуляции). Для коммуникативной деятельности (лидерская одаренность) более значимы, по сравнению с другими видами одаренности, риски проявления одаренности в социальной среде. При выраженности признаков академической одаренности (в гуманитарной, математической, естественно-научной сферах) в ОКСО большее значение имеют представления о внутренних условиях достижения высоких результатов и возможных рисках одаренности для личности.

Помимо этого, результаты исследования позволяют сформулировать предположение о том, что условия, в которых обучаются подростки с признаками одаренности, опосредует значимость такого компонента ОКСО, как риски, сопряженные с социальным взаимодействием. Это предположение нуждается в дополнительной эмпирической проверке, которая будет реализована на следующих этапах нашего исследования.

Литература

- Выготский Л. С.* Педология подростка // Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4: Детская психология. М.: Педагогика, 1984.
- Горская Г. Б.* Мотивационная регуляция деятельности спортсменов в спорте высших достижений: теория и практика реализации // Вестник Псковского государственного университета. Сер. «Психологические науки». 2017. № 5. С. 27–39.
- Даниленко Г. Н., Голубничая Г. И., Щербакова Е. А., Пономарёва Л. И., Серебренникова О. А.* Медико-социальные проблемы сохранения здоровья академически одаренных детей в начальной школе // Здоровье и окружающая среда. 2014. Т. 2. № 24. С. 118–124.
- Левицкая Т. Е., Богомаз С. А., Козлова Н. В., Лучиди Ф., Атаманова И. В., Тренькаева Н. А., Щеглова Э. А.* Развитие навыков саморегуляции

- у спортсменов высших достижений // Сибирский психологический журнал. 2016. № 60. С. 130–147.
- Мамонтова Е. В.* Лидерская одаренность как элемент социокультурного развития личности // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. 2014. № 9. С. 64–71.
- Потанов В. Н.* Формирование индивидуального стиля саморегуляции у спортсменов высшей квалификации (На примере биатлонистов). Дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2002.
- Фельдштейн Д. И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. М.: МПСИ–Флинта, 2008.
- Cross T., Coleman L., Stewart R.* The Social cognition of gifted adolescence: An exploration of the stigma of giftedness paradigm // *Roeper Review*. 1993. V. 16. No. 1. P. 37–40.
- Ellen J.* It's All a Matter of Perspective: Student Perceptions on the Impact of Being Labeled Gifted and Talented // *Roeper Review*. 2009. V. 31. P. 217–223.
- Freeman J.* Giftedness in the Long Term // *Journal for the Education of the Gifted*. 2006. V. 29 (4). P. 384–403.

Attitude to own giftedness in adolescents with signs of giftedness in various activities (among participants of specialized educational programs)

E. N. Volkova, A. V. Miklyeva, V. V. Kkoroshikh

The article presents the results of a study aimed at studying the specifics of the attitude to own giftedness in adolescents who were selected for specialized educational programs (N = 422). According to the ideas about social and psychological effects of “labeling as gifted”, attitude to own giftedness is considered as an aspect of personal self, which becomes activated in situations of social comparison and includes general self-evaluation of giftedness as well as personality-relevant perceptions of the benefits and risks of “labeling as gifted”. The results suggested that the attitude to one’s own giftedness in adolescence is largely determined by the specifics of the content of activity, which show signs of giftedness.

Keywords: giftedness, adolescents, self-evaluation, “labeling as gifted”, attitude to one’s own giftedness.

Деревня как ресурс жизнестойкости жителей мегаполиса

М. И. Воловикова, Л. А. Кротова

В статье рассматривается опыт сельской/загородной жизни личности как ресурс совладания с трудными жизненными обстоятельствами. Переживание пандемии и самоизоляции – критическая ситуация, которая дает основания исследовать значимость этого ресурса для современных жителей мегаполиса. В статье приводятся результаты исследования особенностей переживания пандемии 2020 года горожанами, предпочитающими городской или загородный образ жизни, в условиях сельской или загородной жизни ($n = 24$). Пребывание в загородной среде оказывается для жителей мегаполиса ресурсом жизнестойкости, помогающим не только пережить критическую ситуацию, но и возможностью обратиться к себе «настоящему», переосмыслить свою жизнь. Опыт переживания ситуации самоизоляции в сельских/загородных условиях рассматривается в контексте ранее проведенных исследований, посвященных значимости сада в жизни современных горожан, а также ностальгического переживания и стремления быть собой как основы переезда за город на постоянное жительство.

Ключевые слова: жизнестойкость, ресурс, сельский мир, текстуальные данные, суверенность личности, бытийный контекст.

Тема статьи подсказана ситуацией, вызванной пандемией. Ситуация уникальна тем, что одновременно (и неожиданно) множество людей были лишены возможности поддерживать привычные занятия и условия жизни, что стало испытанием способности личности решать комплекс проблем, из которых одна из важнейших связана с вынужденной изоляцией. Для жителей мегаполиса реальностью стала необходимость почти постоянно оставаться в замкнутом пространстве городской квартиры. И те, у кого была хоть малейшая воз-

возможность выбраться за город, воспользовались ею. Когда-то, несколько десятилетий назад, комфортная городская жизнь была мечтой многих жителей деревни. Похоже, что сейчас всё возвращается «на круги своя». По мере роста городов увеличивается потребность в жизни за городом, пусть не постоянно, а хотя бы на время, необходимое для восстановления жизненных сил.

В свое время К. А. Абульханова, говоря об экологии человека, сформулировала проблему пределов психических возможностей и задалась вопросом: «...где находятся источники восстановления психики человека, чем восстанавливается его психическая энергия» (Абульханова-Славская, 1993, с. 7). Ответом на этот вопрос стало утверждение о решающей роли активности субъекта и напряжения эмоциональных и интеллектуальных сил в решении жизненных проблем. Так, одной из шкал теста жизнестойкости является принятие риска — готовность действовать в любых ситуациях (Леонтьев, Рассказова, 2006). Подчеркивается, что для развития способности к принятию риска нужны богатство впечатлений, изменчивость и неоднородность среды.

Само понятие «жизнестойкости» развивается в русле ресурсного подхода. Говоря об идеях В. Н. Дружинина, М. А. Холодная отмечает: «Обычно к ключевым ресурсам относят определенные личностные качества: оптимизм, жизнестойкость, самооффективность и т. д. Однако есть основания искать ключевые ресурсы в интеллектуальной сфере человека, естественно, не сводя их к показателям психометрического интеллекта и психометрической креативности» (Холодная, 2015, с. 12). Эта мысль о несводимости интеллектуальных возможностей человека к показателям интеллекта, получаемым с помощью психометрических процедур, очень созвучна идеям, развиваемым в русле школы С. Л. Рубинштейна о «неизмеримости» субъекта, о формировании и проявлении его качеств в процессе деятельности, в том числе мыслительной (Брушлинский, 1996). Так, в феномене «немгновенного инсайта» (Воловикова, Брушлинский, 1976) дан пример исключительно плодотворного функционирования интеллекта, в котором участвует вся личность, обретя на эти несколько минут продолжающегося инсайта единство своих сил и способностей.

Нам интуитивно близка идея Холодной о перспективности объединения трех основных подходов к исследованию интеллекта — субъектного, ресурсного и онтологического (Холодная, 2015). Однако как это может быть связано с темой, заявленной в данной статье, и почему мы предлагаем рассматривать деревню как ресурс жизнестойкости горожанина?

Дело в том, что уникальность сложившейся ситуации позволяет рассматривать ее, в том числе, как «естественный эксперимент», в ходе которого жители мегаполиса, в течение продолжительного времени (почти 2 месяца!), фактически запертые в квартирах, сталкиваются с вынужденным ограничением своей активности, что может приводить не только к негативным последствиям депривации, но и к активизации не задействованных до времени ресурсов, одним из которых является «деревня» — в широком и в узком смысле этого слова. Понятно, что в узком смысле — это временный переезд из мегаполиса, который значительно ослабляет проблему ограничения активности. Но есть еще образ «деревни», идущий из детства и связанный с потребностью человека во взаимодействии с природой, частью которой он является. Защищенный от природных воздействий благами цивилизации, столкнувшись с ограничениями, также вызванными цивилизацией, он получает возможность осознать свою связь с природой и потребность в живом общении с ней, т. е. то, что дает загородная жизнь.

В условиях стресса, высокого уровня тревожности и неопределенности, вызванного ситуацией пандемии, условиями карантина и самоизоляции, пребывание за городом или в сельской местности оказывается для городских жителей не только возможностью побыть на свежем воздухе, избежать затворничества в стенах небольшой городской квартиры или рисков, вызванных условиями перенаселенного мегаполиса. Одна из причин ресурсности сельского/загородного мира, психологической устойчивости личности (очевидной, в том числе, и для внешнего наблюдателя) — отсутствие поставленных целей и подведения итогов, вызванное, в том числе, принятием сложной устроенности и непредсказуемости жизни, принципиальной неразрешимости многих ее вопросов.

Еще задолго до пандемии одним из авторов настоящей статьи было начато исследование с целью получить данные о возможном соотношении между стремлением горожан к загородной жизни и их представлением о себе и своем месте в мире, смысловых устремлениях, жизненной устойчивости. Один из этапов исследования — качественный анализ самоописаний и самоотчетов жителей мегаполиса, связанных с их опытом жизни за городом, был начат нами в 2019 году. С февраля по май 2020 года нами было проведено отдельное исследование («Особенности переживания эпидемии в условиях сельской жизни: суверенность, жизненная устойчивость и исторический контекст», $n = 24$), с целью рассмотреть особенности переживания пандемии горожанами, предпочитающими городской или загородный образ жизни.

Текстуальные данные для анализа отбирались из открытых источников: страниц пользователей или групп в соцсетях, статей и интервью в интернет-журналах. Критерием отбора было содержание, связанное с переживаниями и опытом самоизоляции в городских или загородных условиях. Для анализа текстуальных данных мы использовали подход к работе с качественными данными, предложенный Н. П. Бусыгиной, который подразумевает два модуса понимания — феноменологический и интерпретативный (Бусыгина, 2009). В рамках феноменологического этапа анализа мы выделяли ключевые темы в самопонимании авторов, связанные с их процессом переживания пандемии в городских условиях или условиях жизни за городом, совладанием с критической ситуацией.

Вынужденная отрезанность от «встроенных» в человека и ставших привычными ресурсов, предоставляемых жизнью в мегаполисе, внезапно открывает возможность полагаться на себя и выстраивать свою жизнь иначе, самостоятельно, жить реальной жизнью, а не планами и проектами:

«Мой московский бизнес резко сбавил обороты, и когда они восстановятся или восстановятся ли вообще, неизвестно. Так как мои перспективы получения стабильного дохода теперь очень туманны... буду срочно готовить «островок безопасности». Выращивать овощи, фрукты и заведу перепелов. То есть буквально выживать на натуральном хозяйстве. Купил всевозможных семян и удобрений. Если „перебдую“, то просто будет оборудованный дачный участок, если (не дай бог) всё это не зря — будет источник производства продуктов на удалении от города во время карантина».

Цикличность природы, условия загородной жизни, которые *утишают* и *утешают*, интимный, уединенный, *личностный* контакт (личностность которого обусловлена ностальгическими воспоминаниями о детском опыте сельской или загородной жизни) с естественной природной средой, естественной сельской жизнью (который лишь отчасти могут восполнить мини-огороды на подоконнике, садики на балконе и другие способы совладания, получившие распространение в период самоизоляции) — эти особенности сельского мира не только помогают человеку сохранять себя как личность в трудных жизненных обстоятельствах, но и ощутить ту особую полноту жизни, которая недостижима в мегаполисе:

«Вирус замедлил течение времени раза в два. Спасибо ему за возможность не ловить моменты жизни украдкой, а наслаждаться каждой минутой!».

«Если бы не работа в огороде, я уже давно сошел бы с ума. Не представляю, как бедные люди выживают в квартирах. На земле же я по-

стоянно занят: на карантине не было ни единого дня, чтобы я на своих шести сотках что-то не делал».

«Меня от сумасшествия на 7-й неделе самоизоляции спасает только Измайловский лес под боком, дикая часть парка, которую не закрыли...».

«Пандемия решительно повлияла на мои представления... я по-настоящему осознал...: блажен живущий рядом с лесом! Замечу: не с парком, рядом с которым живет, например, моя мама, но не может сейчас там гулять. Именно с лесом... Где всё наполнено гамом птичьих голов, практически заглушающих поначалу еще слышимое шоссе... Судалением от него лес становится всё выше и тише, умиротвореннее. Положительно влияя и на мое самоощущение».

О том, что наличие собственного сада за городом, дачи или возможности проводить время в деревне для городских жителей, — это не только возможность отдохнуть и приятно провести время, но и ресурс для совладания с жизненными трудностями и критическими ситуациями — свидетельствует и опрос, проведенный нами в 2018 году среди жителей Москвы, которые занимаются садоводством и предпочитают отдых на даче или в деревне ($n = 172$). Участникам был задан вопрос «Почему собственный сад для меня важен и ценен» и предложено выбрать наиболее значимый для них ответ из десяти предложенных вариантов. При переводе вариантов ответов в смысловые категории мы получили следующие наиболее значимые категории: «Созидание, наблюдение за результатами своего труда» (37%) «Отдых от города» (29%), «Бытие собой, контакт с жизнью» (17%).

Эти данные были нами учтены в 2019 году при подготовке опроса, одной из задач которого было сопоставление представлений о ценности и смыслах загородной жизни у групп респондентов, декларирующих различную степень интереса к жизни за городом (респонденты: жители мегаполиса, живущие в городе или переехавшие жить за город, $n = 83$, мужчины — 25,3%, женщины — 74,7%, основные возрастные категории от 30 до 45 лет (30,1%) и от 45 до 65 лет (60,2%). Анкета включала несколько разделов. В контексте данной статьи представляют интерес разделы «Убеждения респондентов о загородной и городской жизни» и «Личный опыт загородной жизни: оценка значимости факторов загородной жизни как смыслообразующих».

Результаты анализа показывают, что убеждения респондентов относительно значимости загородной жизни как таковой для жизни человека различаются и в целом соответствуют их степени приверженности жизни в мегаполисе или загородной жизни (Кретова, 2020). Респонденты, которых в той или иной степени привлекает загородная жизнь, единодушно рассматривают свой дом и сад как наилучшие условия для человеческой жизни и придерживаются мнения,

что загородную жизнь невозможно заменить городскими парками и садами. Но особое внимание мы хотели бы обратить на утверждения в опросе, связанные с оценкой значимости тех или иных факторов загородной жизни, набравшие наибольшее количество баллов в группах респондентов, которые охотно проводят время на даче, мечтают о доме в деревне или за городом или переехали жить за город:

- «Когда я смотрю на звездное небо, на облака или закат, на снегопад, на то, как меняется вид за окном, я испытываю глубочайшее чувство бытия».
- «Живя за городом, необходимо сохранить то лучшее, что было получено в городской жизни, дать ему место».
- «За городом всегда хорошо, здесь другое время и пространство».
- «Когда живешь за городом, в собственном доме с садом, по-настоящему чувствуешь себя самим собой».
- «Для меня важно, что в загородной жизни много созидания и творчества».
- «Я думаю, что комфорт загородной жизни связан не только с вложением денег в обустройство, но в первую очередь с умением подходить к задачам творчески и с энтузиазмом».
- «У меня много детских воспоминаний о времени, проведенном в деревне, на даче, за городом, в садах или парках».
- «Опыт жизни за городом с ее красотой и осмысленностью может быть важен для мира, возвращая ему то ценное, что мир утрачивает».
- «Мне нравится уединенная жизнь, созерцание и размышления».
- «Сад — это нечто большее, чем красивые цветы и вкусные ягоды, сад — прообраз какой-то другой жизни, он связан с духовным миром». «Когда есть свой сад и дом, в этом есть что-то из детства, даже для городского человека».
- «Живя за городом, ощущаешь родную связь с чем-то большим, глубоким, бесконечным».

Согласно результатам анализа, ключевыми факторами, определяющими значимость загородной/сельской жизни для респондентов, являются «бытие собой», «ностальгия», «творчество и энтузиазм». Выбор респондентов фактически очерчивает жизненное пространство личности, в котором субъектное, ресурсное и онтологическое взаимосвязано и взаимообусловлено. Особые жизненные обстоятельства — ситуация пандемии — подчеркивают эту взаимосвязь, существующую за пределами обстоятельств: «бытийный контекст так же реален, как и привычные ситуационный и жизненный контексты. Феноменология бытийного уровня — это поиск смысла жизни, осо-

знание своей свободы и ответственности, осознание конечности жизни и др. Человек существует в мире и в единении с окружающим миром» (Гришина, 2018, с. 16).

Возможность чувствовать себя собой во взаимосвязи с природой и счастливыми воспоминаниями о днях, проведенных в деревне, действовать созидательно и видеть результаты своего труда и творчества и «нести» это переживание, этот опыт обратно, в городскую жизнь, обращаться к нему как к ресурсному состоянию — вот что, как нам представляется, горожане оценивают как наиболее значимые аспекты своего опыта загородной жизни. Мы видим, что опыт сада, деревенской или дачной жизни в детском возрасте не только влияет на физическое и психологическое здоровье ребенка, но, будучи актуализированным во взрослом возрасте — в условиях «эвакуации» в деревню или на дачу — становится ресурсом жизнестойкости, способности пережить непростые жизненные обстоятельства.

Для современного горожанина его сад, дача, дом в деревне — не просто строение для отдыха или подсобное хозяйство, а пространство, где одновременно разворачивается переживание человека и его сопереживание себе и миру, а стало быть, разворачиваются возможности для совладания с жизненными трудностями и критическими ситуациями. «Огражденность» от проблем большого города и его вмешательства в человеческую жизнь, простор для размышлений и творчества, восстановление цельности, внутренней свободы — эти аспекты загородной и сельской жизни оказываются значимыми для самовосприятия и психологического благополучия человека. Сад, природа — это образ, обладающий сильнейшей внутренней убедительностью, который «вводится в работу переживания, который вспоминается и который воссоздается в „новой жизни“, становясь связующим, исцеляющим звеном» (Кретова, 2019, с. 76): «Оглядываясь назад, вспоминаешь, как много усложнялось, зачем, ведь всё просто, восход, закат, времена года, и в природе нет ничего лишнего, всё по делу, всё на месте».

Заключение

Связанный с пандемией опыт самоизоляции, переживаемый вне тесных городских пределов, в условиях сельской или загородной среды, предлагает обратить внимание на тот ресурс жизнестойкости, который дает горожанину жизнь в деревне. Результаты проведенных нами исследований указывают на сложноустроенность работы переживания, направленной на совладание с критической ситуацией пандемии в условиях загородной жизни, на процесс, в кото-

ром совладание связано, в том числе, с переживанием ностальгии – воспоминаниями о значимом для личности опыте жизни в деревне или на даче и с процессом актуализации, стремлением быть собой, жить «человеческой жизнью». Мы предполагаем, что ресурс жизнестойкости, опирающийся на опыт сельской жизни, в своей основе связан также с суверенностью, автономностью личности, и эта связь будет в центре внимания наших дальнейших исследований.

Литература

- Абульханова-Славская К. А.* Психологические и жизненные потери (к проблеме экологии человека) // Психология личности в условиях социальных изменений. М.: Институт психологии РАН, 1993. С. 7–20.
- Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
- Бусыгина Н. П.* Феноменологический и герменевтический подходы в качественных психологических исследованиях // Культурно-историческая психология. 2009. Т. 5. № 1. С. 57–65.
- Воловикова М. И., Брушлинский А. В.* О мышлении как прогнозировании // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 32–41.
- Гришина Н. В.* Проблема концептуализации контекста в современной психологии // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 10–20. doi: 10.17759/sps.2018090302.
- Кретова Л. А.* Бегство из мегаполиса: обретение себя, ностальгия и духовность современного человека // Материалы VII Научно-практической конференции с международным участием «Границы понимания» (г. Москва, 21–23 июня 2019 г.). М.: Ассоциация понимающей психотерапии, 2019. С. 71–83.
- Кретова Л. А.* Самоактуализация и потребность в смысле в контексте загородной жизни горожан // Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции Психология третьего тысячелетия «Актуальные вопросы современной психологии» (г. Дубна, 14–15 апреля 2020 г.). Дубна: Гос. ун-т «Дубна», 2020. С. 75–78.
- Холодная М. А.* Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход (о развитии идей В. Н. Дружинина) // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 5–14.

Countryside as a resource for the resilience of megalopolis people

M. I. Volovikova, L. A. Kretova

The article considers the experience of rural/suburban life of personality as a resource for coping with difficult life circumstances. The experience of a pandemic and self-isolation is a critical situation that gives grounds to explore the significance of this resource for megalopolis people. We explore the features of the experiencing the 2020 pandemic by townspeople in rural or suburban environment (n = 24). Staying in a suburban environment turns out to be a resource of resilience for townspeople, helping not only to survive a critical situation, but also an opportunity to refer to true Self, puts things into perspective. The experience of self-isolation that takes place in rural/suburban conditions is examined in the context of previous studies on garden impact on the life of contemporary townspeople as well as the nostalgic experience and longing to being yourself as the ground for moving to the country for permanent residence.

Keywords: resilience, resource, rural world, textual data, personal sovereignty, ontological context.

Факторы субъективного благополучия молодых мам, проживающих в пригородных микрорайонах г. Самары

Л. В. Давыдкина

В России запущен проект «Формирование комфортной городской среды», проходят работы по благоустройству территорий во всех субъектах Российской Федерации. Как изменение среды повлияет на субъективное благополучие жителей благоустраиваемых территорий? Приведет ли оно к повышению качества жизни? Чтобы ответить на эти вопросы разрабатываются различные индексы оценки качества среды и опросники удовлетворенности проживания в ней. В статье представлены материалы исследования факторов субъективного благополучия молодых мам в условиях жилой среды, полученные с использованием комплексной авторской модели «Комфорт—комфортность» в условиях жилой среды микрорайонов г. Самары Крутые Ключи и Южный город. Результаты исследования демонстрируют наличие ряда факторов, которые могут влиять на состояние психологического благополучия, настроение и самочувствие жителей. При этом существенных различий в уровне субъективного благополучия, самочувствия и настроения у жителей разных микрорайонов, несмотря на ряд различий в параметрах среды, обнаружено не было.

Ключевые слова: субъективное благополучие, средовой подход, пространственно-средовые потребности, комфорт, модель «комфорт — комфортность», локальное сообщество, взаимодействие «человек — среда».

Благодарности: Л. В. Смоловой, доценту кафедры консультативной психологии и психологии здоровья СПбГИПСР; А. В. Чернову, директору «Поволжского центра космической геоинформатики»; С. В. Аверинной, инженер-проектировщик ООО МСК; О. Н. Орловой, аспирантке кафедры философии Самарского национального исследовательского университета; И. А. Архангельской, магистрантке Самарского государственного социально-педагогического университета; Ю. В. Апухтиной, главному редактору интернет-журнала «Другой город».

Введение

В 2017 году правительством Российской Федерации был запущен федеральный проект по формированию комфортной городской среды. Проект нацелен на повышение комфортности городской среды. Его реализация связана с достижениями дисциплин, разрабатывающих методы исследования и проектирования поведения человека в конкретной средовой ситуации, а также с оценкой социальных и психологических эффектов того или иного проектного решения. В архитектурном проектировании в последние 50 лет актуален так называемый «средовой подход», возникший благодаря работам К. Линча, К. Танге, Кр. Александера, А. Г. Раппапорта и ряда других ученых. Одно из направлений средового подхода связано с изучением психологических и психофизических последствий проектирования. Широко применяемое в настоящее время в дизайне и маркетинге, оно требует всё больших объемов производства исследований разных аспектов взаимодействия человека и среды (Татарченко, 2018).

Речь идет о жилой среде, влияние которой на субъективное благополучие сложно переоценить. Исследованиями в области взаимодействия человека с жилой средой занимались Ж. Эдвардс (Edwards, 1994), Р. Гиффорд (Gifford, 2002), И. Альтман (Altman, 1984), в России – Л. В. Смолова (Смолова, 2010), Х. Э. Штейнбах (Штейнбах, 2004), С. К. Нартова-Бочавер, а также ряд других ученых.

Л. В. Смолова, изучая удовлетворенность жилой средой в Санкт-Петербурге, описала «уровни среды» (квартира, дом, микрорайон, город). В целом соглашаясь с автором, мы предлагаем дополнить ее ряд тремя промежуточными уровнями, получая следующую градацию: комната – квартира – дом/здание – двор – микрорайон – район – город.

Смоловой был разработан опросник для анализа удовлетворенности жилой средой на основе модели ресурсов REBOSCA Пера Берга. Автор подчеркивала важность изучения субъективных аспектов удовлетворенности и объективных характеристик жилого пространства (Смолова, 2015).

Расширив данную теоретическую модель включением понятий «качество среды», «качество жизни», «субъективное благополучие», «здоровье», а также разных видов удовлетворенности (жизнью, качеством среды), мы предлагаем модель-развертку субъективно-средового взаимодействия во времени (рисунок 1).

Взаимодействие человека с параметрами и ресурсами окружающей среды происходит в средовой ситуации в текущем моменте времени. Среда обладает некоторым набором ценных для индивида ресурсов. Обмен ресурсами происходит в соответствии с набором актуализированных в текущей ситуации потребностей.

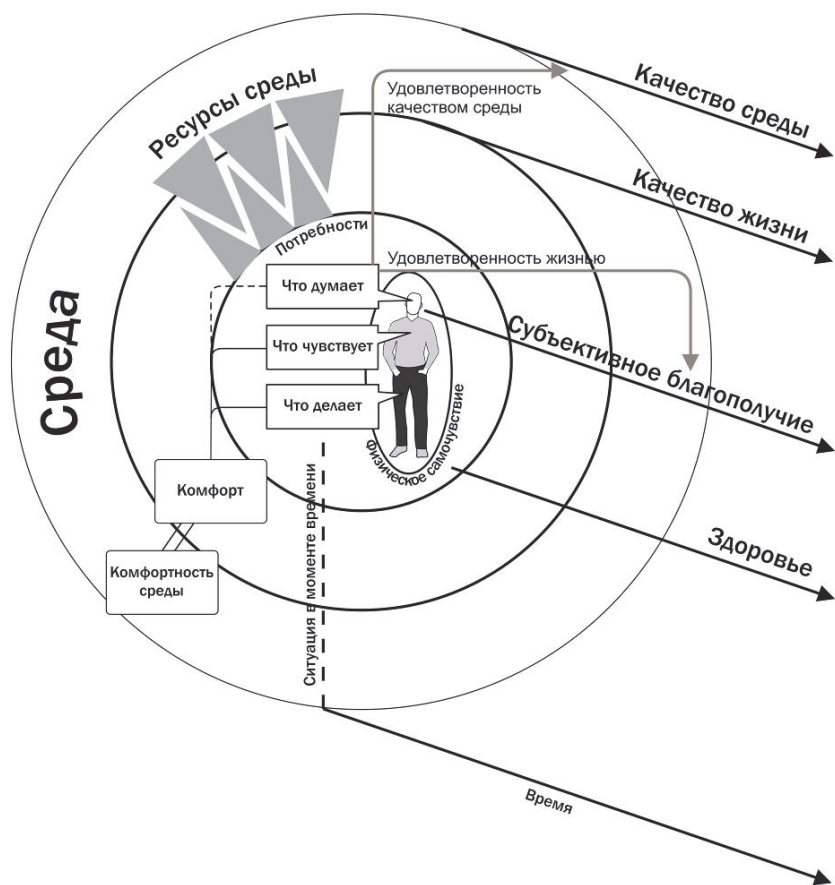


Рис. 1. Модель-развертка субъективно-средового взаимодействия

Согласно В. В. Калите, «комфорт» как психическое состояние «характеризуется комплексом долговременных приятных субъективных ощущений и переживаний, связанных с удовольствием и удовлетворением возникающих потребностей, что в свою очередь обеспечивает оптимальный уровень активности психической деятельности и протекания психических процессов» (Калита, Шайтанюк, 2014). Соглашаясь с Калитой, мы склоняемся к тому, чтобы разделить понятия «комфорт», за которым предлагаем оставить значение состояния ситуативного благополучия, и «комфортность» среды как совокупность внешних (средовых) факторов (Давыдкина, 2016). Таким образом, комфортная среда – это среда, удовлетворяющая текущим ситуативным потребностям индивида, формирующая у него состо-

яние комфорта, выражающегося в ощущении физического и психического благополучия.

Текущее состояние комфорта как степени удовлетворенности потребностей индивида постоянно изменяется в зависимости от степени актуализации/удовлетворения тех или иных потребностей, и с течением времени оно определяет уровень субъективного благополучия индивида.

Мы считаем, что для человека характерен строго определенный и конечный набор потребностей, от определения которого зависят требования к параметрам той или иной средовой ситуации (квартира, дом, двор, общественное пространство и т. д.). При этом уровень актуализации тех или иных потребностей в разной средовой ситуации может меняться.

Таким образом, задача исследователя сводится к определению общего набора потребностей индивида, выявлению степени актуализации потребностей в той или иной средовой ситуации, определению набора ресурсов среды и их «комплементарности» потребностям индивида.

Во взаимодействии с предметно-пространственной средой мы определили три группы основных потребностей индивида (список основан на работах В. Ф. Рунге и Ю. П. Манусевича (Рунге, Манусевич, 2007), А. Маслоу, Л. В. Смоловой (Смолова, 2010):

- физиологические: физиологический комфорт, дыхание, питание (вода, еда), отправления, отдых, секс, чистота, активность/мобильность, экономия энергии (эффективность деятельности);
- психологические: безопасность, положительные эмоции, познание и развитие, самовыражение, управление (контроль), самоопределение и самоидентификация, ориентация;
- социальные: уединение, присвоение, общение, признание, самоутверждение, любовь.

Каждому виду потребности соответствует набор «комплементарных» параметров среды, которые различаются в зависимости от «уровня среды». Описанная модель получила название «Комфорт – комфортность» с акцентом на ситуативный аспект взаимодействия «человек – среда». Она включает набор внешних (средовых) характеристик, определяющих комфортность, и внутренних (субъективных), характеризующих состояние пользователя комфортной среды.

Предложенная модель адаптируется для разных типов задач. Возвращаясь к факторам комфортности жилой среды, с использованием данной модели был определен набор потребностей и «комплементарных» этим потребностям ресурсов, которые были классифициро-

ваны по уровням среды. Была разработана методика исследования, включающая как субъективные (удовлетворенность параметрами среды), так и объективные факторы (параметры среды).

Организация исследования

Ранее мы анализировали удовлетворенность качеством жилой среды в окраинных районах-новостройках (на примере г. Самара) на основе данных, полученных с использованием описанной модели (Давыдкина, Ашихмина, 2019).

Целью настоящего исследования стало выявление факторов, определяющих состояние психологического благополучия молодых мам в условиях жилой среды. Мы предполагаем, что состояние психологического благополучия молодых мам, в совокупности других факторов (социальных, психологических), определяется факторами комфортности жилой среды.

Методы исследования. Исследование опирается на двухстороннюю оценку, с параллельным анализом субъективных и объективных характеристик взаимодействия «человек – среда». Субъективные данные собирались с использованием анкетного опроса. Опросник включал общую анкету с вопросами социально-демографического характера; блок оценки физического и психического самочувствия, включая Обновленный Оксфордский опросник счастья (*OHI, Oxford Happiness Inventory*); блок оценки удовлетворенности жилой средой. Объективные факторы среды, такие как этажность дома, а также данные о состоянии дома и придомовой территории мы получили при помощи визуального осмотра и экспертной оценки состояния фигурировавших в анкетах респондентов домов и территорий, данных структурированного наблюдения, а также с использованием данных из открытых источников*. Таким образом, в нашей базе данных содержалась информация по 66 параметрам, включая набор объективных (33) и субъективных (33) данных.

Математический анализ проводился с использованием расчетов основных описательных статистик, критериев t Стьюдента и U Манна – Уитни, анализа таблиц сопряженности, коэффициента корреляции r_s Спирмена. Для математического анализа использовался пакет Statistica v. 13.

Эмпирическая база исследования. Проверка модели проходила в пригородных микрорайонах г. Самары Крутые Ключи и Южный город. Микрорайоны расположены удаленно друг от друга, при строительстве использовались разные пространственные планировки,

* Геопортал «2ГИС», URL: <https://online-gkh.ru/samarskaya-oblasty>.

строительство было начато примерно в одинаковое время: Южный город – в 2013, Крутые Ключи – в 2010 гг. Эмпирический материал для исследования был собран с 2017 по 2018 гг. В исследовании приняли участие 41 респондент, из них 20 жителей микрорайона Южный город, и 21 житель микрорайона Крутые Ключи г. Самары. Все респонденты – женщины от 20 до 43 лет, имеющие детей дошкольного или школьного возраста.

Результаты

Актуальное физическое и эмоциональное состояние и субъективное благополучие респондентов. Показатели в таблице 1 демонстрируют средний уровень физического и психического самочувствия и счастья среди молодых мам, оценка физического состояния оказалась высокой.

Анализ различий между группами. Анализировались различия между группами, распределенными по 1) микрорайону проживания, 2) наличию домашнего животного.

Выборка по микрорайонам оказалась однородной по субъективным признакам: достоверных различий в уровне счастья, самочувствия, физического состояния и настроения выявлено не было. Однако в параметрах жилой среды между микрорайонами был выявлен ряд различий (см. таблицу 2).

В микрорайоне Крутые Ключи отсутствуют дворовые территории, больше подъездов в доме, но при этом дома более низкой этажности (3 этажа). Планировка квартир в Крутых Ключах предусматривает большую площадь кухни и большой коэффициент озеленения

Таблица 1

Средние значения показателей физического и психического самочувствия и уровня счастья жителей микрорайонов

Фактор	Микрорайон	
	Крутые Ключи	Южный город
Самочувствие в настоящий момент (самооценка по 5-балльной шкале)	2,38 – нормальное	2,45 – нормальное
Оценка физического состояния (по 10-балльной шкале)	8,96	8,9
Настроение (самооценка по 5-балльной шкале)	2,34 – нормальное	2,8 – хорошее
Уровень счастья (оценка по результатам Обновленного Оксфордского опросника счастья)	54 – средний уровень	57 – средний уровень

Таблица 2
Различия в средних между микрорайонами
по параметрам жилой среды

Параметр жилой среды	Крутые Ключи	Южный город	χ^2	<i>p</i>
Дворовая территория	нет	есть	28,44	<0,005
Признаки заботы о придомовой территории	есть	нет	6,11	0,01
	М	М	U	
Количество подъездов в доме	3,90	2,72	52,0	<0,005
Этажность	3,00	5,72	73,5	<0,005
Площадь кухни	10,42	8,97	75,0	<0,005
Количество деревьев	2,19	0,00	81,0	<0,005
Количество кустов	56,05	34,28	57,0	<0,005
Количество человекомест на лавочках в пересчете на 1 жителя	0,05	0,03	99,0	0,01
Состояние лавочек	3,55	4,08	60,5	0,02
Состояние урн	3,30	4,00	65,0	<0,005
Красота урн	2,89	4,13	20,0	<0,005
Кол-во мест несанкционированного выброса мусора (окурки, бутылки)	4,50	1,94	89,0	0,01
<i>Оценка качества работы социальной инфраструктуры</i>				
Поликлиника	3,71	2,20	113,0	0,01
Школа	2,86	1,05	130,5	0,04
Детский сад	4,19	1,65	86,5	<0,005
Парк	1,86	3,25	130,5	0,04
Качество работы общественного транспорта	2,10	3,45	89,5	<0,005

за счет того, что данный район был построен раньше, чем микрорайон Южный город, и деревья уже успели подрасти. В Крутых Ключах больше лавочек, но состояние у них хуже, также как и состояние урн. Эти параметры указывают на снижение эстетических свойств среды. В микрорайоне Крутые Ключи значительно выше количество мест несанкционированного выброса мусора (окурки, бутылки), что говорит о менее благополучной, чем в Южном городе, социальной обстановке (склонность к нарушению социальных норм). В Крутых Ключах построены и работают поликлиника, школа, детские сады. Район Южный город сформировался позже, не вся инфраструктура

была построена на момент проведения опроса. Имеются детские сады и школа, но отсутствует поликлиника, имеющаяся инфраструктура работает с перегрузкой. В Крутых Ключах совершенно отсутствуют парковые территории, что является большой проблемой для жителей микрорайона, ниже оценивается работа общественного транспорта в связи с постоянными пробками на Московском Шоссе (большая часть жителей микрорайона работает в городе).

Кроме того, данные показывают, что семьи респондентов находятся в сложных жилищных условиях, не выполняется нормативное требование в 18 кв. м на 1 человека: средняя жилая площадь в пересчете на человека в Крутых Ключах составляет 7,61 кв. м, в Южном городе – 6,54 кв. м.

Далее выборка была разделена на 2 группы по наличию домашних питомцев. Домашние питомцы проживают у 15 респондентов.

Результаты в таблице 3 говорят о том, что величина дома, которая выражается в количестве жителей, жилых помещений, общей жилой площади, влияет на решение завести животное в квартире: чем меньше дом, тем больше соседей оказываются готовыми завести питомца. Также на решение завести питомца влияет удовлетворенность жилой площадью. Возможно, выявленные взаимосвязи характерны исключительно для данных сообществ, которые в высокой степени подвержены краудингу.

Таблица 3
Различия в средних между группами
с домашними питомцами и без

Параметр жилой среды	M		t	p
	Есть питомцы	Нет питомцев		
Жилая площадь дома	2720,31	3556,55	2,18	0,04
Количество жилых помещений в доме	71,93	93,36	2,30	0,03
Расчетное количество жителей	158,87	223,42	2,82	0,01
Удовлетворенность жилой площадью*	9,30	14,63	2,46	0,02
			U	
Количество межличностных контактов на придомовой территории	1,50	0,52	32	0,01
Количество перемещений на придомовой территории	6,64	9,72	98,5	0,02

Примечание: * – рассчитывалась как разница между идеальными условиями проживания и реальными.

Интересно, что количество межличностных контактов достоверно повышается в домах с домашними животными, при этом количество транзитных перемещений по территории снижается. Таким образом, домашние животные являются катализаторами развития локальных сообществ. Одновременно они же и «защищают» территорию, делая ее не проходной для транзитных пешеходов, то есть в целом повышая уровень безопасности для членов «своего» сообщества. Но на решение завести домашнего питомца, как показано выше, влияет достаточная площадь жилья. Соответственно, планировки с большими квартирами в отдаленной перспективе стимулируют взаимодействие между соседями и влияют на самоорганизацию жителей.

Был выявлен ряд взаимосвязей между объективными факторами и параметрами субъективного благополучия респондентов.

- Величина дома, которая характеризуется общей площадью дома, площадью жилых помещений и количеством жильцов, положительно взаимосвязана с эстетическим удовлетворением ($r_s=0,45$, $p<0,01$).
- Жилая площадь в расчете на одного члена семьи (краудинг) положительно взаимосвязана с удовлетворенностью жизнью (S жилая на человека: $r_s=0,35$, $p<0,05$); энергичностью ($r_s=0,33$, $p<0,05$); удовлетворенностью достижениями (S жилая на человека: $r_s=0,31$, $p<0,05$; S общая на человека: $r_s=0,32$, $p<0,05$); жизнерадостностью ($r_s=0,43$, $p<0,01$).
- Удовлетворенность жилой площадью, которая характеризуется разницей между идеальной величиной квартиры и реальной, положительно связана с оценкой собственных достижений ($r_s=0,42$, $p<0,05$).
- Состояние лавочек положительно взаимосвязано с настроением ($r_s=0,38$, $p<0,05$), удовлетворенностью жизнью ($r_s=0,41$, $p<0,05$), оценкой здоровья ($r_s=0,40$, $p<0,05$) и счастья ($r_s=0,36$, $p<0,05$).
- Обеспеченность урнами в пересчете на 1 жителя отрицательно связана с настроением ($r_s=-0,35$, $p<0,05$), с энергичностью ($r_s=-0,36$, $p<0,05$), с эстетическим удовлетворением ($r_s=-0,44$, $p<0,01$), с воспоминаниями ($r_s=-0,41$, $p<0,05$), с целями в жизни ($r_s=-0,48$, $p<0,01$).
- Своевременная уборка мусора из урн отрицательно связана с уровнем оптимизма ($r_s=-0,33$, $p<0,01$).
- Количество межличностных контактов, разнообразие сценариев двора и количество локальных сообществ отрицательно связано с прокрастинацией ($r_s=-0,56$, $p<0,01$).

В целом анализ взаимосвязей показал, что средовые факторы действительно могут влиять на самочувствие, настроение и субъективное благополучие жителей.

Заключение

Таким образом, средовые факторы оказывают влияние на психологическое благополучие, настроение, а также на физическое состояние жителей-пользователей. Для исследования мы взяли однородную выборку с целью уменьшения количества влияющих факторов и упрощения анализа. Результаты демонстрируют отсутствие различий в уровне субъективного благополучия жителей микрорайонов Крутые Ключи и Южный город на уровне интегральной оценки, однако был выявлен ряд средовых факторов, влияющих на поведение и самочувствие жителей. Такими факторами являются общая величина дома, удовлетворенность жилой площадью, которая может влиять на решение завести домашнего питомца, которые, в свою очередь, в совокупности увеличивают количество внутренних коммуникаций локального сообщества, катализируя самоорганизацию жителей дома.

Дальнейшая доработка модели «Комфорт – комфортность» требует расширения эмпирических исследований, привлечения в проект специалистов из смежных дисциплин.

Литература

- Давыдкина Л. В., Ашихмина В. М.* Удовлетворенность качеством жилой среды в окраинных районах-новостройках (на примере г. Самара) // Вестник магистратуры. 2019. № 11–3 (98). С. 34–36.
- Давыдкина Л. В.* Комфортная городская среда. От ценностного подхода к научному // Управление развитием территории. № 3. 2016. С. 37–39.
- Калита В. В., Шайтанюк А. В.* Содержание понятия «психологический комфорт» // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2014. № 3 (43). С. 76–82.
- Рунге В. Ф., Манусевич Ю. П.* Эргономика в дизайне среды. М.: Архитектура-С, 2007.
- Смолова Л. В.* Исследование удовлетворенности жилой средой (уровень сообщества) // 7-я Российская конференция по экологической психологии / Отв. ред. М. О. Мдивани. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2015. С. 408–411.

- Смолова Л. В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология). СПб.: СПбГИПСР, 2010.
- Штейнбах Х. Э., Еленский В. И. Психология жизненного пространства. СПб.: Речь, 2004.
- Татарченко А. В. Средовой подход в архитектуре: от теории к реализации // Современные наукоемкие технологии. 2018. №9. С. 115–119.
- Altman I., Chemes M. Culture and Environment. Brooks, CA, 1984.
- Berg, Per G. Sustainability resources in Swedish townscape neighbourhoods: Results from the model project Hågaby and comparisons with three common residential areas. 2004.
- Edwards J. N., Fuller T. D., Vorakiphokatorn S., Sermsri S. Household crowding and its consequences. San Francisco: Oxford, 1994.
- Gifford R. Environmental psychology. Principles and practice. 3rd ed. Canada: Optimal books, 2002.

Factors of subjective well-being of young mothers living in suburban neighborhoods of Samara

L. V. Davydkina

The project “Creating a comfortable urban environment” is being implemented in Russia, all subjects of the Russian Federation are carrying out landscaping work. How will changes in the environment affect the subjective well-being of developed territories residents? Will it lead to a better their quality of life? To answer these questions indexes of assessment environmental quality and the questionnaires of satisfaction of living are developing. The article presents research materials on the factors of subjective well-being of young mothers in a residential environment. Data obtained using the author’s complex model “Comfort–convenience” in the residential environment of two neighborhoods of Samara – “Krutye Klyuchi” and “Southern city”. The results of the study presents a number of factors that can affect to subjective well-being and mood of residents. There were no significant differences in the level of subjective well-being and mood among residents of different neighborhoods, despite a number of differences in environmental parameters.

Keywords: subjective well-being, environmental approach, spatial and environmental needs, comfort, the “Comfort–convenience” model, local community, human–environment interaction.

Связь социально-психологической пресыщенности и городской идентичности в группе молодежи – жителей мегаполиса*

Т. В. Дробышева, И. В. Ларионов

Статья посвящена проблеме внутренней детерминации состояния пресыщенности условиями проживания в мегаполисе. Показано, что социально-психологическая пресыщенность может выполнять функцию защитного механизма в условиях переизбытка информации, чрезмерной плотности социальных контактов, разнообразия форм досуга, товаров и услуг и т. п., сопровождающих жизнедеятельность горожан. В исследовании принимали участие 159 респондентов. Целью работы стало выявление связи между показателями социально-психологической пресыщенности и городской идентичности в группе молодых москвичей. Выявлены наиболее выраженные проявления социально-психологической пресыщенности: активный поиск новых источников удовольствия, решительный настрой на смену деятельности, стремление оградить себя от рекламы, переживание дискомфорта в местах большого скопления людей. Обнаружено, что городская идентичность проявляется молодыми людьми в осознании ими престижности города, рациональной привязанности к нему, понимании перспективности проживания в нем, что снижает желание молодежи уехать из города. Интересно, что уход от назойливой рекламы или поиск новых источников получения удовольствия в городе не связаны с городской идентичностью.

Ключевые слова: социально-психологическая пресыщенность; городская идентичность; городская среда; социальная психология города.

Социальные, психологические, экологические и другие проблемы жизни горожан в мегаполисе в последние годы активно изучаются не только урбанистами, но и специалистами разных отраслей науки

Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ, проект № 20-013-00461.

и практики — психологами, социологами, экономистами, философами и др. (Габидуллина, 2012; Емельянова, 2015; Микляева, 2011). Большинство исследователей, указывая на специфику жизнедеятельности жителей мегаполиса, отмечают: обилие и плотность межличностных контактов с разными людьми, чрезмерную информатизацию, загруженность транспортной системы, удаленность мест проживания и работы, нарушение приватности психологического пространства и т. п. (Барковская, Назарова 2014). Подчеркивается комплексное влияние стресс-факторов городской среды на психическое и психологическое состояние жителей мегаполиса (Головей и др., 2018). К примеру, исследователями отмечается проблема установления молодежью — жителями мегаполиса непосредственных межличностных отношений в связи с высокой степенью их вовлеченности в процессы учебы, работы, культурной жизни, а также с поглощенностью электронными системами информации и связи. При этом отмечается, что студенты-москвичи гордятся тем, что живут в столице, где, по их мнению, наиболее высокий уровень жизни, возможности получения качественного образования, хорошее медицинское обслуживание (Емельянова, 2015). В качестве других ресурсов жизнеспособности молодых горожан, проживающих в мегаполисе, авторы рассматривают расширенные возможности: их карьерного роста, форм организации и проведения досуга, условий создания семьи и самореализации (Мозговая, Шлыкова, 2019). Однако реализация молодежью тех или иных потенциальных возможностей зависит от многих факторов. Прежде всего от степени пресыщенности молодых людей тем, что в избытке предоставляет им мегаполис. Чрезмерно выраженная пресыщенность может подавлять активность молодых людей, что пагубно сказывается на решении поставленных ими жизненных задач.

Как негативный эффект проживания в большом городе пресыщенность (блазированность) рассматривалась в работах Г. Зиммеля (Simmel, 1950). Автор отмечал, что условия жизни в большом городе влияют на эмоциональную сферу горожан. Это проявляется в поверхностном общении и обезличенном, неэмоциональном восприятии стимулов из окружающей среды. С позиций разрабатываемого нами подхода пресыщенность, точнее социально-психологическая пресыщенность (СПП) горожан, определяется как психологическое состояние, порождаемое особенностями социальной, предметно-пространственной, природной среды мегаполиса. Оно проявляется в характере эмоциональных реакций и предпочитаемых стратегиях поведения горожан, направленных на совладание с состоянием пресыщения стимулами, поступающими из социума (наружная

реклама, много контактов, много магазинов и предложений о досуге и т. п.). Социально-психологическая пресыщенность может выполнять позитивную функцию, играя роль защитного механизма в условиях переизбытка информации, чрезмерной плотности социальных контактов, разнообразия форм досуга, товаров и услуг и т. п., сопровождающих жизнедеятельность горожан. Проявления пресыщенности носят комплексный характер, затрагивая когнитивные и аффективные аспекты восприятия городской среды, определяют готовность личности к выбору той или иной стратегии совладания. Выраженность и характер проявления СПП в плане эмоциональных переживаний и поведенческих реакций во многом определяется особенностями восприятия жителями мегаполиса города проживания, модальностью отношения к нему, что отражается на их городской идентичности.

По мнению исследователей, занимающихся городской, территориальной и др. идентичностью, она обеспечивает молодым горожанам психологическую связь с городом, способствует снижению уровня стресса, реализации ценностного, интеллектуального потенциала, влияет на психологическое благополучие (Микляева, Румянцева 2011; Муравьева и др., 2017; и др.). Отмечается, что городская идентичность может выполнять функцию ресурса, конструируя благоприятный облик города в восприятии жителей не только города проживания, но и других городов (Федотова, 2017).

Организация исследования

Цель нашего исследования — выявление связи городской идентичности с проявлениями социально-психологической пресыщенности условиями проживания в мегаполисе в группе молодых москвичей.

Гипотеза: показатели городской идентичности обратно пропорционально связаны с показателями социально-психологической пресыщенности. Чем более выражена идентичность молодых людей с городом проживания, тем ниже выраженность проявлений социально-психологической пресыщенности.

Гипотеза была конкретизирована в следующих *задачах*: 1) оценить выраженность проявлений социально-психологической пресыщенности; 2) выявить компонентную структуру городской идентичности респондентов; 3) описать взаимовлияние проявлений социально-психологической пресыщенности и компонентов городской идентичности.

Выборка: в исследовании приняли участие 159 человек в возрасте от 19 до 30 лет, из них 40% мужчин и 60% женщин. 96 человек

в возрасте от 18 до 21 года (39 мужчин и 57 женщин), 29 в возрасте от 22 до 25 (10 мужчин и 19 женщин), 34 человека – в возрасте от 26 до 30 лет (12 мужчин и 22 женщины). 32% респондентов родились, 25% проживают в Москве от 20 до 10 лет, 43% респондентов проживают в Москве менее 10 лет.

Методы исследования: для оценки выраженности социально-психологической пресыщенности применяли авторский опросник, построенный по типу семантического дифференциала. Он включал 10 суждений, раскрывающих характер поведенческих реакций, указывающих на социально-психологическую пресыщенность респондентов условиями проживания в мегаполисе. Все суждения были выделены в процессе проведения фокус-групп на репрезентативной выборке молодежи (30 чел. – учащиеся вуза). Каждое суждение было дополнено противоположным по смыслу. Респондентам предлагалось оценить согласие с правым или левым суждением по биполярной шкале от 1 до 7, где 1 – полное согласие с левым суждением, 7 – полное согласие с правым суждением. Для изучения компонентов городской идентичности применялась методика «шкала идентификации с городом» М. Лалли в переводе и адаптации С. А. Богомаза и С. А. Литвиной (Богомаз, Литвина 2015; Lalli, 1992), Она включала 20 суждений, разделенных на 5 факторов: внешняя ценность; связь с прошлым; общая привязанность; восприятие близости; целеполагание. С целью изучения социально-демографических характеристик респондентов применяли анкетирование.

Результаты исследования

Выраженность СПП оценивалась по результатам частотного анализа. Проверка надежности опросника с помощью α Кронбаха показала, что данные пункты в целом измеряют изучаемый конструкт ($\alpha = 0,720$, $M = 3,65$, $SD = 0,21$).

Результаты частотного анализа (см. таблицу 1) позволили выявить наиболее выраженные проявления состояния пресыщенности в данной группе респондентов. Обнаружено, что социально-психологическая пресыщенность условиями проживания в городе проявляется в переживании дискомфорта в местах большого скопления людей (общественный транспорт, массовые мероприятия и т. п.). Они готовы сменить деятельность, чтобы снять эмоциональное напряжение; стремятся оградить себя от разных форм рекламы, навязывающих товары и услуги; активно ищут иные источники удовольствия в городе.

Таблица 1

Выраженность состояния социально-психологической пресыщенности (% респондентов, разделяющих данное проявление состояния)

Проявление социально-психологической пресыщенности	%
<i>Активно ищу иные источники удовольствия в мегаполисе</i>	36
Стараюсь общаться только с самыми близкими	30
<i>Решительно настроен(а) на смену деятельности</i>	45
Резко прерываю надоевшую беседу	18
<i>Стремлюсь оградить себя от назойливой рекламы любыми способами</i>	40
Не хочу никого видеть и слышать, стремлюсь к одиночеству	21
<i>Испытываю сильное желание уехать куда-нибудь, сменить обстановку</i>	36
Я постоянно переживаю негативные эмоции, раздражает всё вокруг	23
Моя жизнь скучна и однообразна	22
<i>Я испытываю дискомфорт в людных местах</i>	41

По всей видимости, такие проявления СПП обусловлены возрастом молодых людей, их потребностями в разнообразии социальных контактов, в получении удовольствия от городской жизни.

Для измерения городской идентичности применяли методику М. Лалли. Проверка надежности опросника на данной выборке показала, что все пункты согласованы ($\alpha = 0,858$, $M = 16,46$, $SD = 4,23$).

Анализ выраженности городской идентичности по всем пяти компонентам показал, что наиболее выражена в группе внешняя ценность города и общая привязанность к городу (рисунок 1). Мень-

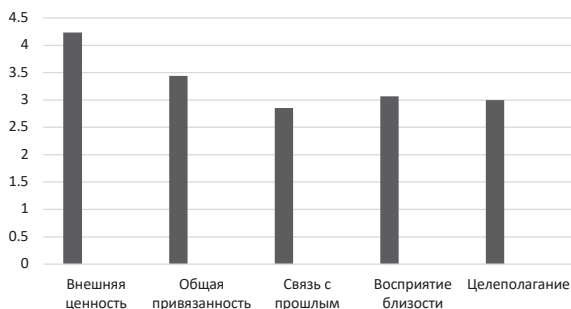


Рис. 1. Показатели городской идентичности по субшкалам методики М. Лалли

ше всего связывает респондентов с городом его историческое прошлое. Возможно потому, что третья часть выборки (28%) проживает в Москве менее 5 лет.

Анализируя содержание каждой из шкал, обнаруживаем следующее. Идентифицируя себя с городом проживания (шкала «внешняя ценность») респонденты, в большей степени, ориентируются на его престижность (84,9% респондентов), его преимущество как столицы в сравнении с другими городами (86,8%), привлекательность города для туристов (74,2% выборки) и, в меньшей степени, — на те возможности города, которые вызывают чувство зависти у жителей других городов (51%). Их привязанность к городу (шкала «общей привязанности») проявляется в переживании родственных чувств (48%), идентификации себя с группой москвичей (55%), ощущении себя как «дома», (55%). При этом прошлое города для респондентов менее значимо, чем будущее. Они могут представить свою жизнь в другом городе (49,7%) (шкала «связь с прошлым»). Однако свое будущее (шкала «целеполагание») связывают именно с этим городом (42%), поскольку он играет значительную роль в их планах (51%). Психологическая близость с городом для половины выборки определяется его важностью в повседневной жизни (шкала «близость»).

Результаты корреляционного анализа (по Спирмену) представлены в таблице 2.

Согласно таблице 2, чем более выражена городская идентичность, тем менее выражено желание респондентов, переживая состояние пресыщенности, уехать из города. Выраженная внешняя ценность города, привязанность к нему, психологическая близость и даже его прошлое как показатели городской идентичности снижают готовность молодых людей к резкой смене деятельности, а каждый прожитый день уже не воспринимается им как скучный и однообразный. Аналогичные связи обнаружены и относительно переживания респондентами дискомфорта в толпе людей, частью которой они являются сами (в транспорте, на улицах города, в торговых центрах и т. п.). Различия связаны лишь с тем, что кроме престижности, общей привязанности и психологической близости, еще и осознание значимости города в будущем помогают молодым людям совладать с чувством дискомфорта, тем самым повышая уровень их психологического благополучия. Интересно, что в данной группе респондентов городская идентичность не связана с гедонистическими проявлениями или с попыткой оградить себя от назойливой рекламы. Возможно, по той причине, что городская идентичность основывается на позитивном восприятии города проживания, что отражает-

Таблица 2

Связь показателей социально-психологической пресыщенности и городской идентичности в группе молодых москвичей

Показатель пресыщенности	Внешняя ценность	Общая привязанность	Связь с прошлым	Восприятие близости	Целеполагание
Решительно настроен(а) на смену деятельности	-0,18*	-0,21**	-0,16*	-0,23**	—
Резко прерываю надоевшую беседу	—	—	-0,17*	—	—
Испытываю сильное желание уехать куда-нибудь, сменить обстановку	-0,21**	-0,33**	-0,2*	-0,29**	-0,18*
Я постоянно переживаю негативные эмоции, раздражает всё вокруг	—	—	—	-0,23**	—
Моя жизнь скучна и однообразна	-0,16*	-0,23**	-0,22**	-0,23**	—
Я испытываю дискомфорт в толпе	-0,29**	-0,33**	—	-0,29**	-0,22**

Примечание. * – $p < 0,05$.

ся на удовлетворенности горожан условиями проживания в мегаполисе в целом.

Заключение

Итак, анализ связи показателей социально-психологической пресыщенности и городской идентичности подтвердил нашу гипотезу. Действительно, чем более выражена идентичность молодых людей с городом проживания, тем ниже у них выраженность проявлений социально-психологической пресыщенности. Следовательно, сформированная городская идентичность молодежи мегаполиса, принимавшей участие в исследовании, может быть рассмотрена нами как фактор жизнеспособности. Связывая свое будущее с городом, осознавая тесную психологическую связь с ним, переживая чувство гордости за него, они тем самым снижают влияние стресс-факторов мегаполиса.

В перспективе развития исследования предполагается рассмотреть роль ценностных ресурсов молодых жителей мегаполиса как фактора изучаемого нами феномена – социально-психологической пресыщенности.

Литература

- Барковская А. Ю., Назарова М. П.* Стресс-факторы в социокультурном пространстве современного большого города // Известия ВолгГТУ. 2014. № 5 (132). С. 37–42.
- Богомаз С. А., Литвина С. А.* Опросниковые методы исследования средовой идентичности. Методическое руководство. Томск, 2015.
- Головей Л. А., Муртазина И. Р., Стрижицкая О. Ю., Симонова Н. Н.* Различия в восприятии повседневных стрессоров у жителей Архангельска и Санкт-Петербурга // Экология человека. 2018. № 12. С. 32–38.
- Габидулина С. Э.* Психология городской среды. М.: Смысл, 2015.
- Емельянова Т. П.* Два города в представлениях молодежи: сравнительный анализ // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2015. № 2. С. 143–161. URL: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2015/2/Emelianova_Two-Cities-Youth-Representations (дата обращения: 15.05.2020).
- Дробышева Т. В., Ларионов И. В.* Пресыщенность молодежи условиями проживания в мегаполисе: результаты эмпирического исследования // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3 № 3 (11). С. 112–129. URL: <http://soc-econom-psychology.ru/cntnt/bloks/dopmenu/archive/n2018/t3-3/s18-3-06.html>.
- Литвина С. А., Кружкова О. В., Муравьева О. И., Богомаз С. А.* Особенности структуры идентичности с городом молодежи российских городов // Вестник НГПУ. 2017. № 1. С. 63–78.
- Микляева А. В., Румянцева П. В.* Городская идентичность жителя современного мегаполиса. Ресурс личности или зона повышенного риска? М.: Речь 2011.
- Мозговая А. В., Шлыкова Е. В.* Стиль жизни городской общности как ресурс адаптации к неопределенности среды // Научный результат. Социология и управление. 2019. С. 52–69.
- Федотова Н. Г.* Формирование городской идентичности: факторный и институциональный аспекты // Журнал социологии и социальной антропологии. 2017. Т. 20. № 3. С. 32–49.
- Lalli M.* Urban-related identity: theory, measurement and empirical findings // Journal of Environmental Psychology. 1992. V. 12. P. 285–303.
- Simmel G.* The metropolis and mental life // The Sociology of Georg Simmel / Ed. K. H. Wolff. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1950. P. 409–424.

Connectoin between social-psychological satiety and urban identity

T. V. Drobycheva, V. Larionov

The article features study of internal determination of social-psychological satiety among young city dwellers. Socio-psychological satiety is seen as a mental state that plays the role of a protective mechanism, activated in the conditions of an information overabundance in the environment, forced social contacts, variety of leisure activities. Study involved 159 respondents. Purpose of a study is to highlight correlation between indicators of socio-psychological satiety and urban identity among young Moscovities. It was revealed that the most expressed manifestations of socio-psychological satiety in the group of respondents are: an active search for new sources of pleasure, a decisive attitude to change activities, the desire to avoid contacting with ads, experiencing discomfort in crowded places. It was found that urban identity manifests among young people as awareness of the prestige of the city, a reasonable attachment to it, an understanding of the prospects of living in city. These factors reduce to move away from city, change activity, helps to overcome feeling of discomfort in crowded places in everyday life. It is interesting that avoiding ads or active search for new sources of pleasure aren't correlated with urban identity.

Keywords: social-psychological satiety; urban identity; urban environment; social psychology of the city.

Различия в коммуникативных ресурсах горожан-жителей разных районов Москвы (на материале социального сервиса «Яндекс.Район»)

М. М. Дробышева

Статья посвящена проблеме исследования коммуникативных ресурсов жизнеспособности горожан – пользователей социального сервиса «Яндекс.Район». В работе поставлена цель – выявить различия в содержании коммуникаций горожан, проживающих в разных районах и административных округах Москвы. Приводятся результаты качественно-количественного анализа содержания постов жителей 12 округов Москвы. Исследование показало, что горожане-пользователи данного сервиса по-разному воспринимают сетевое сообщество. Жители одних районов более всего видят в своих соседях источник информации, жители других – реализуют потребность в эмоциональной поддержке, третьих – рассматривают сервис как площадку для поиска единомышленников с целью преобразования окружающей городской среды. Показано, что коммуникативная активность жителей разных районов связана с особенностью среды проживания, наличием в «группе соседей» лидера, наличием/отсутствием глобальных экологических проблем.

Ключевые слова: жизнеспособность горожан, коммуникативные ресурсы, районы Москвы, социальная психология города, социальный сервис.

Исследователи феномена «жизнеспособность» групп рассматривают социальные сети как один из компонентов данного феномена, его социальный капитал, обеспечивающий группе совладание с жизненными проблемами (Жизнеспособность человека, 2016; Нестик, Журавлёв, 2018; и др.). Жизнеспособность горожан как большой социальной группы в работах специалистов изучается в контексте выявления факто-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00461.

ров и механизмов психологического благополучия населения (Емельянова, 2016; Микляева, Румянцева, 2011; Panter-Brick, Leckman, 2013; и др.), преодоления ими стрессовых ситуаций (Дробышева, Ларионов, 2018; Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе, 2012; и др.), активного преобразования окружающей среды (Покатиловская, Шибаева, 2019; и др.) Понимая феномен как систему значимых для субъекта (индивидуального или группового) личностных и средовых факторов, которые помогают ему адаптироваться в сложных жизненных ситуациях, способствуют установлению гармоничных отношений с городской средой, обеспечивают удовлетворенность качеством жизни в городе (подход Т. П. Емельяновой, Т. В. Дробышевой), в настоящем исследовании мы акцентировали внимание на активной позиции жителей в саморазвитии и развитии городской среды.

Разделяя понятия жизнеспособность и жизнестойкость горожан (второе – система убеждений, ориентированная на совладание со стрессами, вызванными внешней средой или внутриличностными противоречиями), заметим, что первое понятие шире и включает в том числе проявления жизнестойкости в трудных жизненных ситуациях, однако не ограничивается им (Resilient Cities, 2019). Следовательно, содержание коммуникаций жителей столицы как социальных ресурсов в период до и во время введения режима самоизоляции (в связи с пандемией) в городе будет отличаться. Данное обстоятельство послужило основанием для ограничения нами анализа данных теми из них, которые были получены в период до официального введения в Москве карантина по коронавирусу (т.е. анализировались с 1 по 29 февраля 2020 года).

Организация исследования

Выбор сервиса «Яндекс. Район» определялся поставленной в работе *целью исследования* – выявить различия в содержании коммуникаций горожан, проживающих в разных районах и административных округах Москвы. Данный сервис помогает соседям и местным организациям обмениваться информацией, получать выгодные предложения, совместно решать возникающие проблемы, тем самым повышать качество жизни в районе*.

Сетевые сообщества жителей разных районов столицы, использующих сервис для коммуникаций, отличаются от сетевых сообществ многих профильных сайтов и приложений (например, «активный гражданин»**) тем, что активное преобразование окружающей

* URL: <https://yandex.ru/support/local/values.html>.

** URL: <https://vk.com/citizenmoscow>.

предметно-пространственной, социальной, природной среды города не подкрепляется дополнительными бонусами, т. е. активность исходит от самих пользователей сервиса. Кроме того, данное сообщество менее устойчиво по составу: в него включены не только те, которые постоянно пользуются сервисом, но и те пользователи, которые редко или единожды обращались к нему.

Для анализа постов сервиса «Яндекс.Район» были отобраны по одному району из 12 округов Москвы. Критерием отбора стало наибольшее число пользователей сервиса в каждом из районов административного округа столицы. В работу включили обращения от индивидуальных пользователей.

Коммуникации горожан как ресурсы выполняют функцию интеграции группы, связанную с формированием группы единомышленников, ее самоорганизацией. Активная позиция горожан, направленная на преобразование городской среды, зависит от того, как воспринимают жители того или иного района свое сообщество — как источник обмена информацией, эмоциональными переживаниями или как группу единомышленников. Обращаясь за помощью к своим «соседям», передавая им новости о происходящем или обмениваясь переживаниями по поводу трудностей городской жизни, пользователи сервиса привлекают внимание к насущным проблемам города и своего района. Несмотря на то, что эти действия непосредственно не носят характера призыва к активным действиям, направленным на изменение городской среды, тем не менее, могут быть рассмотрены как латентные формы активности горожан.

Гипотеза: содержание коммуникаций горожан — жителей разных районов Москвы — будет отличаться в зависимости от восприятия сетевого сообщества или как источника информации (поиск инструментальной поддержки), или эмоциональной поддержки, или группы единомышленников по преобразованию окружающей городской среды.

Методы исследования: контент-анализ, частотный анализ и тематический анализ данных при помощи программы VAAL. За единицу анализа был взят один «пост», т. е. одно сообщение от пользователя, опубликованное в сервисе «Яндекс.Район». На пилотажном этапе исследования был проведен частотный анализ суждений, высказанных жителями разных округов и районов столицы. На основании полученных результатов сформировали матрицу контент-анализа. Она включала следующие категории: «обмен информацией» (соседи выступают источниками информации о жизни в районе и городе), «поиск единомышленников» (пользователи сайта делятся информацией о жизни в городе, явно или косвенно призывая к изме-

нению, преобразованию окружающей среды), «поиск эмоциональной поддержки» (обмен эмоциональными переживаниями, вызванными проблемами жизни в городе (незаконные постройки, несправедливые решения властей, некультурное поведение жителей, транспортные коллапсы, жилищные проблемы, нарушение правил и законов). В последнем случае соседи по району выступают в качестве «случайных попутчиков», которым можно доверить свои переживания.

Выполненный анализ текста с помощью программы VAAL позволил выделить основные темы коммуникаций, наиболее выраженные в постах.

Результаты исследования и их обсуждение

Коммуникации жителей мегаполиса, проживающих в разных районах Москвы, отражают специфику субкультуры районных сообществ. Она проявляется в отношении к жителям других районов, к своему району и соседям, приезжим, власти. Психология жителей мегаполиса зависит от множества факторов, связанных с особенностями района их проживания: экологической и криминальной обстановки, истории создания и заселения района, цен на недвижимость и плотности застройки.

Так, по данным Экостандарта*, наименее экологичными районами из представленных в данном исследовании (индекс 1 из 4 по экологическому рейтингу) являются районы Печатники (ЮВАО). К районам, находящимся в «зоне риска» по экологии (индекс 2 из 4 по экологическому рейтингу), относятся районы: Тверской (ЦАО), Даниловский (ЮАО), Хорошёвский (САО). Достаточно благоприятными в экологическом плане районами Москвы (индекс 3 из 4) являются районы: Раменки (ЗАО) и Останкинский (СВАО). Наиболее «зелеными» и экологически комфортными для проживания (индекс 4 из 4) признаны районы: Измайлово (ВАО), Ясенево (ЮЗАО), Хорошёво-Мнёвники (СЗАО), а также Зеленоградский, Новомосковский и Троицкий административные округа.

Сопоставляя результаты о количестве и содержании коммуникаций, полученные с помощью частотного анализа (таблица 1), обнаружили следующее. Наиболее «активными» в плане реализации социальных ресурсов являются районы: Тверской, Печатники, Ясенево, Хорошёво-Мнёвники, Зеленоградский административный округ.

При этом нами не было выявлено какой-либо связи между экологическим статусом района и коммуникативной активностью жителей (так, вышеуказанные районы имеют как максимальный, так

* URL: <https://ecostandardgroup.ru>.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа коммуникативных актов (постов) жителей разных районов Москвы – пользователей сервиса «Яндекс.Район»

Район (АО)	Общее число постов за месяц	Категория		
		Обмен информацией	Поиск эмоциональной поддержки	Поиск единомышленников
		n (%)	n (%)	n (%)
Тверской (ЦАО)	300	129 (43)	55 (18)	74 (25)
Измайлово (ВАО)	174	91 (52)	23 (13)	21 (12)
Раменки (ЗАО)	121	56 (46)	23 (19)	23 (19)
Даниловский (ЮАО)	90	48 (53)	19 (21)	12 (13)
Печатники (ЮВАО)	183	105 (57)	32 (17)	38 (21)
Ясенево ЮЗАО	209	133 (64)	33 (16)	25 (12)
Хорошёво-Мнёвники (СЗАО)	213	101 (47)	31 (14)	43 (20)
Останкинский (СВАО)	108	46 (43)	16 (15)	18 (17)
Хорошёвский (САО)	70	36 (51)	11 (16)	16 (23)
(Новомосковский АО)	115	63 (55)	11 (9)	12 (10)
(Зеленоградский АО)	226	142 (63)	29 (13)	21 (9)
(Троицкий АО)	84	44 (52)	16 (19)	12 (14)

и минимальный индекс по рейтингу Экостандарта). Однако проведенный анализ содержания постов показал, что активность сообществ жителей этих районов во многом определяется событиями жизнедеятельности их района, связанными с поддержанием его экологического состояния (угроза радиации, незаконная вырубка леса, уничтожение природной зоны района, снос деревни). Это исторически сложившиеся районы Москвы, жители которых взаимодействуют между собой на протяжении не одного десятилетия. Это спальные районы столицы (за исключением Тверского), в которых нет крупных промышленных объектов.

Наименее активными районами (данные за февраль месяц 2020 г.) в плане обмена коммуникациями явились *Хорошёвский* район и *Троицкий* административный округ. Последний относится к новым присоединенным землям Москвы, состоящим из небольших поселений. По всей видимости, сложности коммуникаций в данных районах связаны с плотностью населения, большим процентом территории,

которые занимают промышленные зоны, и количеством горожан, ранее проживавших в других регионах страны.

Особое место в нашем рейтинге занимает *Тверской район*. В сознании жителей города он является главным и наиболее важным источником информации. Здесь следует вспомнить о «ментальной карте города», т. е. индивидуальном или групповом образе города, связанном с восприятием окружающего пространства (Линч, 1982). В сознании горожан Тверской район является «центральным» не только пространственно и территориально, но и психологически (возможность обратиться к власти и большому числу горожан). Это проявляется и в сплоченности сообщества жителей Тверского района, так как частота коммуникаций и разнообразие обсуждаемых ими тем превалирует в общем рейтинге.

Анализируя полученные данные по трем выделенным категориям (обмен информацией, поиск единомышленников и эмоциональной поддержки) (таблица 1) отметим, что наибольшее количество постов среди всех районов связано с *обменом информацией*. При этом наибольшую активность проявили жители районов Тверской, Печатники, Ясенево, Хорошёво-Мнёвники, Зеленоградский. Несмотря на «избранность» района Тверской, лидирующее положение в данном рейтинге занимают *Зеленоградский АО* и *Ясенево*. Это «зеленые», экологически благополучные районы Москвы с устойчивым контингентом жителей (т. е. проживают длительный период времени, не меняя района), плотно населенные. Тематика коммуникативных обменов в Ясенево включала обсуждение проблем, связанных с получением медицинской помощи, работой государственных структур («ЖКХ», «работа полиции» и т. п.) и комфортной жизнью в районе. Особое территориальное расположение Зеленограда (удаленный, обособленный от основного города), длительное совместное проживание большинства жителей, отразилось на их районной (территориальной) идентичности. Только они обращались друг другу — зеленоградцы, что говорит о выраженной идентичности со своим административным округом (а не с Москвой). Широта тем для обсуждения включала любые вопросы, связанные с происходящими событиями в районе (где и что купить, к какому мастеру обратиться, почему закрылся магазин и т. п.).

Среди населения районов, наиболее активно *ищущих единомышленников*, — жители *Тверского, Хорошёво-Мнёвников* и *Печатников*. Они используют социальный сервис с целью информирования «соседей» об изменениях и трудностях жизни в районе, призывая их к поддержанию порядка, благоустройству города в целом и своего района. Их повышенная активность связана с борьбой за сохранение природных зон

района и его экологии. Тематика обращений различается в трех районах. Жители Печатников и Тверского района наиболее политизированы в темах. Причем, посты Тверского района связаны с обсуждением и поиском решения общегосударственных проблем («Конституция», «Госдума», «акции протеста»), в то время как жители Печатников акцентируют внимание не только на городских и районных проблемах («выплаты ветеранам», «московская реновация», «транспортный налог», «жилищный фонд», «радиация»), но и на государственных («департамент здравоохранения», «мэр Москвы», «Президент» и т. п.). Темы обсуждений в Хорошёво-Мнёвниках – трудности проживания в своем районе и их решение («массовая вырубка деревьев», «депутат района», «программа реновации», «работа управы»).

Обмен эмоциональными переживаниями относительно происходящих в районе событий также наиболее выражен в районах Тверской, Ясенево и Печатники. Причем в постах речь идет не только о жалобах и призывах посочувствовать, но и даются советы, как решить ту или иную проблему. Интерпретируя данные результаты, можно сказать, что повышенная эмоциональность этих жителей связана с сформировавшимся образом сообщества «соседей», психологически близких между собой. Как можно заметить, эти районы отличались активностью обсуждаемых вопросов и по категориям – «обмен информацией» и «поиск единомышленников». Т. е. жители данных районов рассматривают своих соседей не только как собеседников, но и как «близких» людей, и даже единомышленников в плане преобразования окружающей среды.

Два района города – *Измайлово* и *Раменки* – не вошли в топ нашего рейтинга ни по одной из категорий. Пользователи сайта, проживающие в этих районах, в большей степени ориентированы на поддержание благополучия, а не на изменение ситуации. Так пользователи сети в Измайлово рассматривают социальный сервис как место для обмена информацией. Район является не только экологически чистым, но и наиболее благоприятным для проживания. Это один из старых районов города, в котором сложилось сообщество «соседей». Они активно делятся своим жизненным опытом и опытом, связанным с проживанием в конкретном месте города. Ключевые темы их обсуждения – «Измайловский Кремль», «парковая зона», «московская реновация». Отдельные случаи криминального характера не вызвали у жителей района желания вмешаться. Район Раменки – один из престижных районов Москвы благодаря высокому экологическому статусу, близости к центру города и природным заказникам и т. п. В сообществе жителей-пользователей социального сервиса, есть активные «соседи», информирующие других

о происходящем, проявляющие активные действия и предлагающие присоединиться к улучшению своего района («незаконная точечная застройка Мичуринского проспекта», «парковки», уборка территории», «обманы в магазинах», «сохранение экологии района», «незаконный спил деревьев»). Оба района объединяет желание жителей поддерживать актуальный уровень благополучного проживания. Их активность проявляется в моменты возникающих угроз, которые могут нарушить существующий баланс между условиями жизни и окружающей городской средой.

Даниловский район, несмотря на низкий экологический статус, относится к категории престижных исторических районов. Здесь много старых жилых построек (заводские «хрущевки» и «сталинки»), новых престижных домов улучшенной категории, а также офисных зданий. При этом остаются старые промышленные зоны, заново осваиваемые компаниями. Сообщество жителей района отличается высокой стратифицированностью по экономическому и социальному статусу горожан, времени проживания в городе (коренные и не коренные). Неактивность пользователей ресурса, проживающих в этом районе, связана с разобщенностью жителей, их психологической удаленностью. Поэтому темы отдельных постов отражают частные вопросы: «как продать абонемент», «бесплатный автобус», «светофор, сигнал, стрелка».

Заключение

Исследование показало, что горожане-пользователи сервиса «Яндекс.Район», проживающие в разных районах Москвы, по-разному воспринимают сетевое сообщество. Жители одних районов более всего видят в своих соседях источник информации, других – реализуют потребность в эмоциональной поддержке, третьих – рассматривают сервис как площадку для поиска единомышленников с целью преобразования окружающей городской среды. Все представленные категории анализа дают понимание о проявлении разных форм активности горожан.

В целом можно сделать вывод, что уровень коммуникативной активности жителей разных районов, как социальный ресурс их жизнеспособности, обусловлен особенностями природной, социальной и предметно-пространственной среды проживания. Однако наиболее важными факторами активности горожан является: наличие в «группе соседей» лидера, задающего темы для обсуждения, время совместного проживания в районе, наличие/отсутствие глобальных проблем, изменяющих качество жизни.

Литература

- Дробышева Т. В., Ларионов И. В.* Пресыщенность молодежи условиями проживания в мегаполисе: результаты эмпирического исследования // Институт психологии РАН. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3. № 3 (11). С. 112–129. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35660570>.
- Емельянова Т. П.* Городская среда в представлениях молодых москвичей: рациональное и чувственное // Социально-психологические исследования города / Отв. ред. Т. В. Дробышева, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 105–124. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/37838353>.
- Линч К.* Образ города / Под ред. А. В. Иконникова. М.: Стройиздат, 1982.
- Микляева А. В., Румянцева П. В.* Городская идентичность жителя современного мегаполиса: ресурс личностного благополучия или зона повышенного риска? СПб.: Речь, 2011.
- Нестик Т. А., Журавлёв А. Л.* Психология глобальных рисков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Покатиловская Е. Н., Шibaева Л. В.* Образ города проживания в представлениях жителей с разной городской идентичностью // Институт психологии РАН. Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4. № 2 (14). С. 192–209. URL: <http://soc-econom-psychology.ru/cntnt/bloks/dop-menu/archive/n2019/t4-2/n19-02-09.html>.
- Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, А. И. Ляшенко, В. Е. Иноземцева, Д. В. Ушаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Resilient Cities, Resilient Lives. Learning from the 100RC Network. Abridged Version July, 2019. URL: <http://100resilientcities.org/wp-content/uploads/2019/07/100RC-Report-Capstone-Abridged-PDF.pdf>.
- Panter-Brick C., Leckman J. F.* Editorial commentary: resilience in child development – interconnected pathways to wellbeing // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2013. V. 54. № 4. P. 333–336. doi: 10.1111/jcpp.12057.

Differences in the communication resources of citizens of different Moscow districts (based on the material of the social service “Yandex.Local”)

M. M. Drobysheva

The article is devoted to the problem of studying the communicative resources of the viability of citizens-users of the social service “Yandex.Local”. The purpose of the work is to identify differences in the content of communications of citizens living in different Moscow districts. The results of qualitative and quantitative analysis of the content of Internet posts of residents of 12 Moscow districts are presented. The study showed that citizens (users of the “Yandex.Local”), who live in different Moscow districts, perceive the network community differently: like source of information, emotional support, or platform for finding like-minded people in order to transform the surrounding urban environment. It is shown that the communicative activity of residents of different districts is associated with the peculiarity of the living environment, the presence of a leader in the “group of neighbors”, the presence/absence of global environmental problems.

Keywords: the resilience of the townspeople, communication resources, Moscow districts, the social psychology of the city, social service.

Факторы идентификации с городом у москвичей разного возраста

Т. П. Емельянова, С. В. Тарасов

В статье представлены результаты поискового исследования феномена «городская идентичность» (на примере москвичей разных социальных групп). Целью было выявить структуру городской идентичности москвичей, ее связи с их оценками конкретных черт городской среды, а также ее представленность в разных социальных группах горожан. Используются методики «Шкала идентификации с городом» М. Lalli и вопросы открытого типа о позитивных и негативных факторах столичной жизни. Показано, что структурные компоненты городской идентичности выражены неравномерно. Преобладание компонента «Внешняя ценность» над остальными означает, что москвичи убеждены в привлекательности Москвы по сравнению с другими городами, в наибольшей степени это свойственно более молодой части выборки. Компонент «Целеполагание» сильнее выражен у старшей части выборки, именно они теснее связывают свое будущее с Москвой. Москвичи с наиболее высокими общими показателями городской идентичности — это преимущественно молодежь с высшим образованием.

Ключевые слова: городская идентичность, территориальная идентичность, субъективные оценки мегаполиса, возрастные группы, позитивная психология, жизнеспособность горожан.

Теоретическая база исследования

Исследования городской идентичности, находящиеся на пересечении психологии окружающей среды и психологии личности и групп, вызывают пристальное внимание как зарубежных, так и отечественных психологов. Психология города и горожан долгое время рас-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00461.

сма­три­ва­ла го­род­скую жизнь как источник дискомфорта и проблем для жителей. Изучалось влияние многолюдности (Савина, Баранова, 2017), перегруженности контактами (Барковская, Назарова, 2014), пресыщения (Drobysheva, Larionov, 2019), шума, плохой экологии на психику человека. Однако, по мнению ряда авторов, есть смысл рассматривать психологию города (наряду с психологией окружающей среды) и с точки зрения позитивной психологии, исследуя потенциальные возможности города для достижения физического, психического и социального благополучия, удовлетворенности жизнью и позитивного эмоционального состояния. Дом, город, рукотворные и природные среды должны анализироваться в свете этих позитивных состояний. Позитивная психология способствует созданию новой концептуализации окружающей среды (Stokols et al., 2009), в которой негативные состояния неуверенности, страха, перегрузок уравниваются чувствами уверенности, надежды и благополучия (Vidal et al., 2012). В этом направлении уже ведутся многочисленные исследования, в которых раскрывается благотворное влияние исторической архитектуры города (А. М. Nenci et al.), фасадов зданий на рекреационные процессы (М. Р. Galindo, М. С. Hidalgo), роль привязанности к месту (L. Scannell, R. Gifford), значение прототипических ландшафтов города для психологического комфорта (R. Troffa et al.; F. Fornara et al.), психологическая оценка городской среды и ее потенциал для развития личности (Богомаз и др., 2015; Атаманова и др., 2018), социальные представления о городской среде и их связь с психологическим благополучием (Емельянова, 2016) и др.

Исследования городской идентичности во многом решают именно задачи нахождения потенциальных возможностей раскрытия человеческого потенциала. Многочисленные работы в русле анализа феноменов территориальной и городской идентичности (А. В. Микляева, П. В. Румянцева; О. И. Муравьева и др.; Е. Н. Покатиловская, Л. В. Шибяева; Н. К. Радина; О. О. Савина, В. А. Баранова; И. С. Самошкина; D. Belanche, L. V. Casaló, C. Flavián; M. Bonaiuto, G. M. Breakwell, I. Cano; J. Dixon, K. Durrheim; C. F. Graumann; R. M. Feldman; B. Hernández et al.; I. Knez; M. Lalli; M. Lewicka; H. M. Proshansky et al.; T. R. Sarbin; C. Twigger-Ross, D. Uzell; R. Troffa et al.; S. Valera, J. Guàrdia; T. Vidal) поднимают вопросы о роли различных внешних и внутренних факторов в формировании городской идентичности. Исследовалось значение таких факторов, как место рождения и проведенные там детство и юность (Н. Treinen), продолжительность проживания (Н. Becker, К. D. Keim), наличие дружеских и соседских отношений, биографические факты (G. Schneider), проведение досуга в городе (D. C. Reitzes), роль политической деятельности человека в данном месте (G. Winter,

S. Church), которые способствуют формированию устойчивой территориальной идентичности. Была проведена важная теоретическая работа по разведению понятий «территориальная» и «городская» идентичность (Lalli, 1992). «Работа исключительно с глобальными конструктами, такими как „территориальная идентичность“, — полагает этот автор, — представляется не столь эффективной... поэтому предполагается более полезным использовать концепт среднего теоретического диапазона» (там же, с. 286), в качестве которого автор предложил понятие «городская идентичность». Была разработана структура этого понятия, теоретические модели и подходы к эмпирическому изучению феномена (Муравьева и др., 2017; Belanche et al., 2017; Lalli, 1992).

Городская идентичность является аспектом идентичности личности, сопоставимым с гендерной, политической или этнической идентичностью, по мнению С. Грауманна (Graumann, 1983), который, используя понятие множественной идентичности, полагает, что каждая из них становятся более или менее осознаваемой и активной в зависимости от ситуации. М. Лали (Lalli, 1992), опираясь на разработки С. Грауманна выделяет функции городской идентичности, среди которых одной из важнейших является функция позитивного видения себя или повышения самооценки жителей. Кроме того, позитивная городская идентичность дает горожанам ощущение уникальности, как жителей конкретного города с его особыми характеристиками (там же, с. 293). Продолжая эту логику, в нашем исследовании ставилась *цель* выявить структуру городской идентичности москвичей, ее связи с их оценками конкретных черт городской среды, а также ее представленность в разных социальных группах горожан.

Программа исследования

В поисковом эмпирическом исследовании изучались факторы городской идентичности москвичей. Опрос проводился в апреле 2020 г. *Выборку* (N = 54) составили жители Москвы от 18 до 74 лет: мужчины от 19 до 74, женщины от 19 до 69. Доля возрастных категорий в выборке: от 18 до 30 лет — 61%; от 31 до 40 лет — 16%; от 41 до 50 лет — 11%; от 51 до 60—6%; свыше 60 лет — 6%. Большинство респондентов родились в Москве (62%), свыше 20 лет проживают в Москве 11%, от 10 до 20 лет — 15% респондентов, 9% проживают от 5 до 10 лет, 3% живут в Москве менее пяти лет. 48% респондентов не женаты (не замужем), 33% женаты/замужем, в гражданском браке состоят — 16%, вдов (вдовцов) — 3%.

Работают 55% респондентов, совмещают учебу и работу 30%, учатся 12%, не работают и не учатся 3%. Среднее и среднее специальное образование у 20%, высшее образование имеет 61%, 19% указали наличие ученой степени. По округу проживания в Москве было получено следующее распределение: 24% проживают в ЮЗАО, 20% в ЗАО, 13% живут в СЗАО, 11% живут в Северном административном округе, по 9% проживают в ВАО и ЦАО, 7% указали, что проживают СВАО, в Южном и Юго-Восточном округе проживают 4,5% и 2,5%, соответственно.

Методики. Применялась «Шкала идентификации с городом» (Lalli, 1992), включающая 20 суждений, объединенных в пять блоков, и направленных на выявление внешней ценности, общей привязанности, связи с прошлым, восприятие близости и целеполагания (связь с будущим). Степень согласия с каждым утверждением оценивается по 5-балльной шкале: 1 – абсолютно не согласен; 2 – не согласен; 3 – затрудняюсь ответить; 4 – согласен; 5 – абсолютно согласен.

Были использованы два вопроса открытого типа о позитивных и негативных факторах столичной жизни с последующей обработкой ответов частотным анализом, а также вопросы на выявление социодемографических характеристик респондентов. Статистический анализ был проведен с применением коэффициента корреляции r_s Спирмена.

Результаты исследования

На первом этапе анализа были выделены категории позитивных и негативных аспектов восприятия городской среды москвичами. Контент-анализ ответов на вопрос «Что вас поддерживает в вашей жизни в Москве?» позволил выделить 10 категорий.

Как можно видеть в таблице 1, самыми важными условиями комфортной жизни в столице респонденты считают поддержку семьи и друзей, а также наличие достойной работы и оплаты труда (28% и 20%, соответственно). Существенно меньшими по значимости (3, 4 и 5 места в рейтинге) заняли развитая транспортная и жилищная инфраструктура, а также широкий выбор товаров и услуг (по 9%). По 6% набрали такие категории, как возможности для самореализации и саморазвития, культурная жизнь, и родственные чувства к городу («мой город», «родной город»). Управление городом также вошло в перечень категорий с позитивной окраской. Упомянута респондентами и роль собственных усилий для обеспечения комфортной жизни в столице.

Таблица 1

Встречаемость категорий позитивных оценок городской среды

Рейтинг	Категория	n (%)
1	Семья, друзья	82 (28)
2	Работа, зарплата	59 (20)
3	Транспорт	27 (9)
4	Инфраструктура	27 (9)
5	Доступность товаров и услуг	27 (9)
6	Возможности для развития	18 (6)
7	Культурная жизнь	18 (6)
8	Родной город	18 (6)
9	Собственные силы	9 (3,5)
10	Правительство	9 (3,5)

Примечание: общее количество единиц анализа (слов, фраз) – 294; в таблице представлен процент упоминаний каждой категории от общего числа упоминаний позитивного восприятия города и городской среды.

По результатам контент-анализа второго вопроса, «что затрудняет вам жизнь в Москве?», было выделено 14 типов ответов, касающихся негативных аспектов городской среды.

В таблице 2 представлены категории, соответствующие факторам городской среды, затрудняющим, по мнению респондентов, жизнь в Москве. Ими являются автомобильные пробки и большие временные затраты на дорогу (доехать до работы, учебы, съездить в музей или на прогулку в парке и т. д.) – по 17% от общего числа негативных отзывов. Следующим, не менее важным фактором, выделяемым горожанами, является высокий темпоритм жизни столицы и всех его систем – 11%. Затрудняет жизнь горожан и высокий уровень шума, многолюдность, в частности в транспорте и центральных районах города, а также высокий уровень цен на товары и услуги и общая дороговизна жизни в мегаполисе, иногда не сопоставимые с уровнем доходов горожан – по 6%. Злободневная проблема режима самоизоляции, ограничений, связанных с пандемией Covid-19 представлена в 6% ответов. Более низкую представленность имеют категории, связанные с недовольством миграционной политикой властей, проводимыми реновациями, вечным ремонтом улиц, переживанием стресса, усталостью от работы, переизбытка поступающей информации, издержками в управлении городским хозяйством. Также к ним

Таблица 2

Встречаемость категорий негативных оценок городской среды

Рейтинг	Категория	n (%)
1	Трата времени на дорогу	44 (17)
2	Пробки	44 (17)
3	Ритм/Темп жизни города	30 (11,5)
4	Шумно	16 (6)
5	Много людей	16 (6)
6	Дороговизна товаров и услуг	16 (6)
7	Коронавирус	16 (6)
8	Приезжие	11 (3,5)
9	Стресс	11 (3,5)
10	Переизбыток информации	11 (3,5)
11	Правительство	11 (3,5)
12	Работа	11 (3,5)
13	Экология	11 (3,5)
14	Соседи	11 (3,5)

Примечание: общее количество единиц анализа (слов, фраз) – 259; в таблице представлен процент упоминаний каждой категории от общего числа упоминаний негативного восприятия города и городской среды.

относятся категории, связанные с экологической загрязненностью города и с недовольством соседями по многоквартирным домам.

Анализ взаимосвязи негативных оценок городской среды (таблица 3) позволяет сделать предположения о типичных причинах проблем. Так, проблемы шумового загрязнения связаны с поведением соседей по дому. Возможно, с учетом времени проведения исследования, это может быть отчасти обусловлено нахождением людей на самоизоляции в своих квартирах. Проблема пробок связана с проявлением нетерпимости к приезжим. Стоит уточнить, что под приезжими понимаются не только граждане ближнего зарубежья, но также и жители Московской области и иных регионов, приезжающие в Москву на работу. Взаимосвязанная триада «темпоритм городской среды – стресс – экология», скорее всего, обусловлена высоким ритмом жизни, вынужденными контактами, длительными поездками в транспорте.

На втором этапе анализа было проведено группирование выборки с целью определения преобладающих параметров городской

Таблица 3

Взаимосвязь категорий негативных оценок городской среды, r_s

	Соседи	Приезжие	Стресс	Экология
Шум	0,44***	–	–	–
Пробки	–	0,30*	–	–
Ритм/темп города	–	–	0,37**	0,37**
Стресс	–	–	–	0,56***

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

идентичности у респондентов разного возраста. Значение параметра «Внешняя ценность» превалирует над другими во всех группах, т. е. убежденность в привлекательности Москвы по сравнению с другими городами присуща всем возрастным категориям москвичей, а в наибольшей степени – молодежи (18–30 и 31–40 лет). Параметр «Связь с прошлым» – опора на культурную память в идентификации с городом – сильнее выражен в возрастной группе 51–60 лет. Параметр «Общая привязанность» – чувство родства, близости несколько больше представлен у респондентов самой старшей группы (выше 60-и). Параметр «Целеполагание» – планы на будущее связываются со столицей – сильнее выражен в двух старших группах. Полученные данные можно интерпретировать как результат существенной социальной поддержки пожилых людей со стороны руководства Москвы.

Третий этап анализа был посвящен выявлению связей отдельных параметров городской идентичности и оценок городской среды респондентами.

Корреляционный анализ показал, что позитивная оценка москвичами действий властей связана с параметрами «Внешняя ценность города» (его привлекательность для жителей других городов), «Важность города в жизни человека» и «Целеполагание» (ассоциирование собственного будущего с городом). Большие затраты времени на дорогу в городе связываются с тем, что москвичи не рекомендовали бы свой город для жизни и туризма (таблица 4).

Четвертый этап состоял в анализе подгруппы москвичей с общим уровнем городской идентичности выше среднего. В такой подгруппе оказалось 20 респондентов (из 54). В составе этой группы преобладали молодые респонденты (18–30 лет), родившиеся в Москве, в основном с высшим образованием, больше половины из них – девушки (12 человек). Как и в целом по выборке, в этой подгруппе в качестве факторов комфортной жизни в Москве они называют семью и друзей, а также работу и зарплату.

Таблица 4

Взаимосвязь категорий оценки городской среды и уровня выраженности параметров городской идентичности, r_s

	Внешняя ценность	Восприятие близости	Целе- полагание
Правительство поддерживает (+)	0,36**	0,31*	0,33*
Трата времени на дорогу (-)	-0,42***	—	—
Коронавирус (-)	—	0,28*	—

Примечание: в строках в скобках указана модальность: (+) – позитивное восприятие городской среды; (-) – негативное восприятие городской среды; * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Заключение

Проведенное исследование позволило показать, что структурные компоненты городской идентичности выражены у наших респондентов неравномерно. Преобладание компонента «Внешняя ценность» над остальными может означать, что для москвичей столичная жизнь обладает особой ценностью, они убеждены в привлекательности Москвы по сравнению с другими городами. Примечательно, что в наибольшей степени это свойственно более молодой части выборки (18–40 лет). При этом компонент «Целеполагание» сильнее выражен у старшей части выборки, именно они теснее связывают свое будущее с Москвой. Выяснить то, какую функциональную нагрузку несут эти компоненты идентичности, как они связаны с жизнеспособностью горожан предстоит в дальнейших исследованиях. Среди категорий позитивных оценок городской среды наибольшие значения имеют категории «Семья и друзья», а также «Работа и зарплата». То, почему же самый высокий рейтинг среди факторов комфортной жизни в мегаполисе имеют не собственно столичные блага, а атрибуты частной жизни, также ставит вопросы перед будущими исследованиями. Москвичи с наиболее высокими показателями городской идентичности – это преимущественно молодежь с высшим образованием. Ввиду ограниченности выборки поискового исследования невозможно ответить на вопрос, в какой степени идентифицирует себя с Москвой остальная часть молодежи – это также остается задачей для специального анализа.

Литература

Атаманова И. В., Козлова Н. В., Богомаз С. А., Залевский В. Г., Неякина Ю. Ю. Специфика личностно-средового взаимодействия

- на примере студенческой молодежи трех российских городов // Вестник Томского государственного университета. «Философия. Социология. Политология». 2018. № 41. С. 90–105.
- Барковская А. Ю., Назарова М. П.* Стресс-факторы в социокультурном пространстве современного большого города // Известия ВолгГТУ. Сер. «Проблемы социально-гуманитарного знания». Вып. 16: Межвуз. сб. науч. ст. 2014. № 5 (132). С. 37–42.
- Богомаз С. А., Литвина С. А., Неяскина Ю. Ю., Рассказова Е. И.* Особенности восприятия городской среды в Москве, Томске и Петропавловске-Камчатском // От истоков к современности: Сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах / Отв. ред. Д. Б. Богоявленская. М.: Когито-Центр, 2015. Т. 3. С. 120–122.
- Емельянова Т. П.* Городская среда в представлениях молодых москвичей: рациональное и чувственное // Социально-психологические исследования города / Отв. ред. Т. В. Дробышева, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 105–124.
- Муравьева О. И., Литвина С. А., Кружкова О. В., Богомаз С. А.* Особенности структуры идентичности с городом молодежи российских городов // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 63–80.
- Савина О. О., Баранова В. А.* Средовые условия в формировании городской идентичности новых жителей мегаполиса // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. № 2А. С. 171–180.
- Самошкина И. С.* Территориальная идентичность как социально-психологический феномен // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 99–107.
- Belanche D., Casaló L. V., Flavián C.* Understanding the cognitive, affective and evaluative components of social urban Identity: Determinants, measurement and practical consequences // Journal of Environmental Psychology. 2017. V. 50. P. 138–153.
- Drobysheva T., Larionov I.* Social-psychological satiety: Empirical study of a new phenomenon // Behavioral Sciences. 2019. № 9 (12). P. 138.
- Grauman C. F.* On multiple identities // International Social Science Journal. 1983. № 35. P. 309–321.
- Lalli M.* Urban-related identity: Theory, measurement and empirical findings // Journal of Environmental Psychology. 1992. V. 12 (4). P. 285–303.
- Stokols D., Misra S., Runnerstrom M. G., Hipp J. A.* Psychology in an age of ecological crisis. From personal angst to collective action // American Psychologist. 2009. № 64 (3). P. 181–193.
- Vidal T., Troffa R., Valera S., Fornara F.* Place identity as a useful psychological construct for approaching modern social challenges and new

peopleenvironment relations: Residential mobility, restorative environments and landscape // H. Casakin, F. Bernardo (Eds). *The Role of Place Identity in the Perception, Understanding and Design of Built Environments*. Bussum: Bentham Science Publishers, 2012. P. 78–91.

Identification factors with the city among Muscovites of different ages

T. P. Emelyanova, S. V. Tarasov

The article presents the results of a research study of the phenomenon of “urban identity” on the example of Muscovites of different social groups. The goal was to identify the structure of urban identity of Muscovites, its relationship with their assessments of specific features of the urban environment, as well as its representation in different social groups of citizens. The methods used are the “Urban-related identity Scale” by M. Lalli and open-ended questions about the positive and negative factors of metropolitan life. It is shown that the structural components of urban identity are expressed unevenly. The prevalence of the “External Value” component over the others means that Muscovites are convinced of the attractiveness of Moscow in comparison with other cities, this is most characteristic of the younger part of the sample. The “Goal setting” component is more pronounced in the older part of the sample; it is they who more closely link their future with Moscow. Muscovites with the highest overall indicators of urban identity are mostly young people with higher education. The prospects for further research are determined.

Keywords: urban identity, territorial identity, subjective assessments of a metropolis, age groups, positive psychology, the resilience of citizens.

Дискурс городской среды мегаполиса в периоды 2007–2010 и 2017–2019 гг.: сравнительный анализ

И. А. Зачёсова

Целью настоящей статьи является сопоставление интенционального содержания дискурса внешней городской среды мегаполиса (г. Москва) в 2007–2010 и 2017–2019 гг. Основной метод исследования – интент-анализ, предполагающий изучение речи в конкретном ситуационном и социокультурном контексте, позволяющий реконструировать актуальные интенции и исследовать элементы интенционального содержания дискурса. Были собраны образцы дискурса городской среды, реализованные в «обращениях города» к жителям, воплощенные в объявлениях, городских вывесках, плакатах и пр. Ведущая роль в формировании интенционального содержания городского пространства принадлежит дискурсу коммерческого и социального тематических кластеров. Выявлены качественные и количественные различия в интенциональном содержании дискурса городской среды двух временных периодов, проявляющиеся в увеличении интенционального разнообразия и частоты реализации интенций в дискурсе коммерческого и социального тематических кластеров. Получены данные о росте интенциональной насыщенности дискурса коммерческого тематического кластера, что является признаком интенсификации дискурсивного воздействия части городской среды, связанной с коммерческой рекламой.

Ключевые слова: дискурс городской среды, интенциональное содержание дискурса, речевые интенции, интент-анализ.

Введение

Современный город – это социально-пространственная среда существования общества. В настоящее время трудно переоценить вли-

Исследование выполнено по Госзаданию № 0159-2020-0005.

яние, оказываемое большими городами на жизнь человека. Город это не только место обитания огромного количества людей, но и центр зарождения и управления экономической, политической, социальной и культурной жизнью современного общества. Многофункциональная природа современного города делает его предметом изучения целого ряда наук.

В психологических исследованиях городская среда обычно рассматривается в социально-психологическом контексте. Основные направления связаны с изучением особенностей восприятия города, его предметно-пространственной, пространственно-временной и социальной среды, механизмов ментальных репрезентаций городского пространства в обыденном сознании горожан (Габидулина, 2012; Дробышева, Журавлёв, 2016, 2018; Дробышева, Ларионов, 2018; Социально-психологические исследования города, 2016; и др.).

Речевой аспект городской среды, повседневные речевые практики жителей мегаполиса, их языковое существование активно исследуются в лингвистике и психолингвистике (Китайгородская, Розанова, 2010; Никитина, 2019; Ремчукова, Соколова, 2019; Розанова, 2017; Русское повседневное общение..., 2018; Шмелева, 2019; Язык современного города, 2008; и др.).

Исследование

Настоящее исследование обращено к изучению дискурсивного пространства городской среды мегаполиса. *Целью* исследования является сравнительный анализ интенционального содержания дискурса внешней городской среды мегаполиса (г. Москва) в 2007–2010 и 2017–2019 гг.

Ставились следующие *задачи*: выявить и описать типовые компоненты дискурса городской среды мегаполиса в означенные периоды; охарактеризовать специфику интенционального содержания дискурса городской среды в означенные периоды; охарактеризовать качественные изменения интенционального содержания дискурса городской среды в означенные периоды.

Методики. Основной метод исследования — интент-анализ — предполагает изучение речи в конкретном ситуационном и социокультурном контексте, позволяет реконструировать актуальные интенции и исследовать элементы интенционального содержания дискурса (Павлова, Гребенщикова, 2017).

Объект исследования: дискурс внешней городской среды мегаполиса (г. Москва), реализованный в «обращениях города» к жителям, воплощенных в объявлениях, городских вывесках, плакатах

и пр. Было отобрано 118 образцов дискурса в период 2017–2019 гг. и 86 образцов в период 2007–2010 гг. Выделялись следующие характеристики: типовые тематические и функциональные компоненты дискурса городской среды, интенциональные категории.

Результаты исследования

На первом этапе анализа организации дискурса городской среды мегаполиса выделялись ее типовые компоненты: тематические кластеры – совокупность образцов городского дискурса, объединенных общей тематикой и присущие им ведущие функциональные направленности. Были выделены 6 тематических кластеров: коммерческий, социальный, бытовой, экономический, экологический, городской регламент. В них реализовано 252 интенции (139 в 2017–2019 гг., 113 в 2007–2010 гг.), соответствующие 8 ведущим функциональным направленностям: дидактическая, просветительская, консолидирующая, регулирующая, информационная, фатическая, игровая.

В обоих временных периодах в дискурсе городской среды преобладают плакаты, вывески и объявления коммерческой и социальной тематики. В 2007–2010 гг. коммерческий кластер составляет 37% от общего числа образцов дискурса этого периода, социальный – 25%. В современной городской среде отмечается существенное усиление этих кластеров: коммерческий до 61,9%, социальный до 34,8%. Бытовой кластер, доля которого в 2007–2010 гг. достаточно велика (20%), был представлен частными объявлениями горожан на остановках общественного транспорта, у метро, во дворах («*Семья москвичей снимет квартиру. Тел...*»; «*Уроки английского языка для школьников. Тел...*»; «*Грузоперевозки. Живу рядом. Тел...*» и пр.). В 2017–2019 гг. на смену частным объявлениям бытового кластера пришли объявления городских и муниципальных служб социальной направленности, существенно пополнившие социальный тематический кластер («*Помочь проще, чем вы думаете. Отправьте смс на номер... Фонд борьбы с лейкемией*»; «*Мы ремонтируем эту лестницу. Обещаем работать быстро*»; «*На вашей контейнерной площадке появился контейнер с табличкой Вторсырье.* (далее инструкция)» и пр.). Городской регламент – это объявления городских дорожных служб, регулирующие поведение, передвижение горожан («*По газонам не ходить*»; «*Запрещается самовольная расклейка объявлений на павильонах ожидания наземного транспорта. Штраф 1000 руб.*»; «*Парковка автотранспорта у вестибюля метрополитена запрещена*» и пр.). В современной городской среде подобные объявления встречаются очень

редко. Экологический и экономический кластеры со временем существенно не изменились.

Далее в фокусе внимания находились ведущие функциональные направленности и интенциональное содержание наиболее представленных коммерческого и социального тематических кластеров.

Дискурс коммерческого кластера представлен коммерческими рекламными плакатами, баннерами, вывесками и реализует рекламный тип воздействия (коммерческая реклама: *«Заходи на вечерок к нам в радушный погребок»*; *«Ресторан «Сарафан» идеальное место для отдыха в центре Москвы. Адрес, Тел.»*; *«Петрович Строительные материалы Карта Петровича весь июнь в подарок. Выгода до 20%»* и пр.). Образцам дискурса этого кластера присущи 4 категории интенций: «пригласить», «информировать», «предложить», «самопрезентация».

Социальный тематический кластер реализует 5 ведущих функциональных направленностей: консолидирующая (*«С Новым годом, москвичи!»*; *«Поможем тем, кому не помогает никто! Справедливая помощь Доктор Лиза»*); рекламная (социальная реклама: *«Я записалась! А ты? Активное долголетие»*); дидактическая (*«Дома стены помогают. А окна и двери поставьте на охрану»*); просветительское (*«VIII Московский международный фестиваль садов и цветов, 10 июля–21 июля 2019, Парк искусств „Музеон“»*); регулирующая (*«В связи с проведением Дня города... Приносим извинения за доставленные неудобства»*).

Социальный тематический кластер, по сравнению с коммерческим, отличается большее интенциональное разнообразие. В этом кластере было выделено 12 категорий интенций, 3 из которых являются универсальными и встречаются в образцах дискурса всех типов воздействия этого кластера («информировать», «привлечь внимание», «побудить к действию»). Интенциональные категории «намекнуть», «посоветовать», «напомнить» вместе с универсальными характерны для социальной рекламы. Интенции «предупредить» и «убедить» проявляются при дидактической функциональной направленности. Интенциональное содержание просветительской направленности дополняют интенции «самопрезентация», «предложить» и «пригласить». Специфическая интенция «поздравить» реализуется только при консолидирующей направленности.

Сравнительный качественный анализ интенционального содержания дискурса городской среды разных временных периодов выявил определенные различия.

В 2007–2010 гг. в коммерческом тематическом кластере были реализованы интенции «пригласить» (15 реализаций), «предложить» (9 реализаций) и «самопрезентация» (18 реализаций). В 2017–2019 гг. к ним добавляется интенция «информировать» (10 реализаций).

Социальному кластеру в 2017–2019 гг. присуще большее интенциональное разнообразие (11 интенциональных категорий, 53 реализации), чем в период 2007–2010 гг. (6 интенциональных категорий, 25 реализаций). При этом, если в 2007–2010 гг. наибольшей представленностью отличались дидактическая (3 интенциональные категории, 8 реализаций) и консолидирующая (3 интенциональные категории, 13 реализаций) направленности, то в 2017–2019 гг. на первое место вместе с дидактической (6 интенциональных категорий, 12 реализаций) выходит социальная реклама (6 интенциональных категорий, 28 реализаций). Эти функциональные направленности выделяются и по частоте реализации интенций по сравнению с другими типами.

В целом, в дискурсе современной городской среды частота реализации интенций существенно выросла. Для коммерческого кластера с 46 в период 2007–2010 гг. до 79, а для социального – с 25 до 53.

Анализ представленности интенциональных категорий в дискурсе городской среды разных временных периодов показал, что в 2007–2010 гг. чаще актуализируются интенции «предупредить» и «поздравить», а в 2017–2019 гг. – «информировать», «пригласить» и «побудить к действию». Наиболее существенные изменения интенционального содержания образцов дискурса 2017–2019 гг. отмечены для рекламной (социальная реклама) и дидактической функциональных направленностей. Так, если в 2007–2010 гг. социальная реклама была нацелена на «побуждение к действию», то в 2017–2019 гг. в этот блок добавляются интенции «предложить», «предупредить», «посоветовать», «напомнить», «информировать», «пригласить», «привлечь внимание». Соответственно, дидактический блок усиливают интенции «убедить», «напомнить», «привлечь внимание».

Обсуждение результатов

За последнее десятилетие городская среда Москвы претерпела существенные изменения в связи с растущим благоустройством города, направленным на удовлетворение разнообразных потребностей общества и горожан. Исторически этот период совпадает с изменением потребностей, повышением запросов населения, связанных с заботой о своем здоровье, качестве предоставления услуг, экологической обстановке и т. д. Можно полагать, что кардинальные социально-экономические и социокультурные перемены в современном обществе определяют выявленные в исследовании изменения интенционального содержания дискурса городской среды.

Согласно полученным данным, в современной городской среде отмечается усиление роли дискурса как социального, так и коммерческого тематического кластера. Это проявляется в увеличении интенционального разнообразия и частоты реализации интенций в их составе по сравнению с периодом 2007–2010 г.

Показательно, что из современного городского дискурса уходят частные объявления горожан с просьбами и предложениями услуг (бытовой тематический кластер: «Сниму квартиру...», «Даю уроки английского языка...»). Их место занимают обращения городских властей социальной направленности (плакаты, баннеры, объявления городских служб и т. п.), ориентированные на потребности жителей, призванные привлечь внимание горожан к актуальным социальным программам, к участию в их реализации («Помочь проще, чем вы думаете. Отправьте СМС на номер... Фонд борьбы с лейкемией», «Зеленые Раменки. Сбор вторсырья в переработку [адрес]. Приходите сами и зовите соседей»). Подобные изменения позволяют говорить о нацеленности современного городского социального дискурса на мотивацию населения к достижению благополучия города и своего собственного. Интенции «предложить», «посоветовать», «информировать», «пригласить», «привлечь внимание» пришли на смену «предостережению», «напоминанию», «предупреждению» и «запретам», характерным для городской среды 2007–2010 гг.

Выявлены изменения интенционального содержания дискурса коммерческого тематического кластера. В отличие от коммерческой рекламы предшествующих лет, в которой были ярко выражены интенции самопрезентации, стремления обещать, посоветовать и пр., сегодня коммерческая реклама нацелена преимущественно на привлечение внимания к объекту именованию, служит информированию потенциальных клиентов и предоставляет возможность сравнения с другими предложениями (2007–2010 г.: «Ресторан для дня рождения. М. Динамо. Уютные залы. Арт-программа. Скидка 30%»; 2017–2019 г.: «Живые квартиры от 3,9 млн руб., тел.», «Ремонтник.ру Мастера. Бригады. Стройфирмы»). Современный дискурс коммерческого кластера, образцы которого встречаются на вывесках городских объектов разного функционального назначения (магазины, рестораны, химчистки и пр.), служат информированию горожан и, в отличие от подобных вывесок более раннего периода, лаконично именуют объект, обозначают его функциональное назначение и в меньшей мере реализуют интенции самопрезентации (2007–2010 г.: «Ресторан Погребок. Заходи на вечерок к нам в радушный погребок!», «Кафе Сам пришел. Остановись прохожий, тебя накормим тоже»; 2017–2019 г.: «Кораблик. Детский мир», «Сеть социальных аптек Столички», «Котофей»).

Заключение

Настоящее исследование расширяет представление о многообразии дискурсивных практик, реализуемых в разных условиях коммуникации и социальных контекстах. Оно показывает, что интенциональное пространство городской среды мегаполиса имеет свою специфику, сложную организацию, основу которой составляет иерархия речевых интенций, реализуемых в текстовых обращениях города к жителям (объявлениях, городских вывесках, плакатах и пр.). Важным фактором, определяющим особенности организации интенционального пространства внешней городской среды в разных локусах мегаполиса, выступают целевые и ситуативно-территориальные потребности общества и горожан.

Следует отметить, что исследование реальных изменений дискурса городской среды, возникающих в современных условиях, представляется актуальным не только для выявления закономерностей формирования и детерминации дискурса, но и для понимания социальных процессов, происходящих в обществе. В этой связи представляется перспективным соотнесение результатов исследования с данными открытых социологических опросов за исследуемые временные этапы.

Литература

- Габидулина С. Э.* Психология городской среды. М.: Смысл, 2012.
- Дробышева Т. В., Журавлёв А. Л.* Город как объект исследования в социальной психологии: к истории вопроса // Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 1. С. 196–213.
- Дробышева В. В., Журавлёв А. Л.* Социальная психология города в современных условиях // Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы / А. Л. Журавлёв, Т. В. Дробышева и др. Сер. «Психология социальных явлений». М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 148–158.
- Дробышева Т. В., Ларионов И. В.* Пресыщенность молодежи условиями проживания в мегаполисе: результаты эмпирического исследования // Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3. № 3. С. 112–129.
- Китайгородская М. В., Розанова Н. Н.* Языковое существование современного горожанина: На материале языка Москвы. М.: Языки славянских культур, 2010.
- Никитина Т. Г.* Городское ономастическое пространство: диалог номинатора и интерпретатора // Коммуникативные исследования. 2019. Т. 6. № 1. С. 137–151.

- Павлова Н. Д., Гребенщикова Т. А.* Интент-анализ. Основания, процедура, опыт использования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Ремчукова Е. Н., Соколова Т. П.* «Свое» и «чужое» в коммуникативном пространстве российского города // Коммуникативные исследования. 2019. Т. 6. № 1. С. 31–50.
- Розанова Н. Н.* Разговорная лексика в «контексте» стереотипных ситуаций городского общения и проблемы ее словарного представления в «Толковом словаре русской разговорной речи» (ТСРР) // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. 2017. Т. 13. С. 126–136.
- Русское повседневное общение: прагматика, культурология / Под ред. И. Н. Борисовой. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2018.
- Социально-психологические исследования города / Отв. ред. Т. В. Дробышева, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Шмелева Т. В.* Поликодовость городского ономастикона // Коммуникативные исследования. 2019. Т. 6. № 1. С. 51–66.
- Язык современного города. Тезисы докладов международной конференции Восьмые Шмелевские чтения: Сборник статей / Отв. ред. М. В. Китайгородская, Л. П. Крысин. М.: Институт русского языка им. Виноградова, 2008.

Discourse of the urban environment of the metropolis in 2007–2010 and 2017–2019

I. A. Zachiosova

The purpose of this article is to compare the intentional content of the discourse of the external urban environment of the metropolis (Moscow) in 2007–2010 and 2017–2019. The main method of research is intent-analysis, that involves the study of speech in a specific situational and sociocultural context, allows both reconstructing actual intentions and exploring the elements of the intentional content of the discourse. Samples of the urban environment discourse were collected, implemented in the city's "appeals" to residents, embodied in announcements, city signs, posters etc. The leading role in creating the intentional content of urban space belongs to the discourse of commercial and social thematic clusters. Qualitative and quantitative differences were revealed in the intentional content of the discourse of the urban environment of two time periods, manifested in an increase in the intentional diversity and frequency of realization of intentions in the dis-

course of commercial and social thematic clusters of the modern urban environment. Data was obtained on the increase in the intentional saturation of the discourse of a commercial thematic cluster, that is a sign of intensification of the discursive impact of part of the urban environment associated with commercial advertising.

Keywords: urban environment discourse, intentional content of discourse, speech intentions, intent-analysis.

Способность к материнству как психологическая основа родительской деятельности

И. В. Завгородняя

В статье рассматривается способность к материнству как самостоятельное психологическое явление, приобретающее особую актуальность в современных условиях утвердившейся детоцентрической ориентации и повышенных требований к родителям. Представлена структура и содержательное наполнение составляющих способности к материнству (опорные, ведущие и вспомогательные свойства). Установлено соотношение способности к материнству и психологической готовности к материнству. Способность к материнству рассматривается как проявление личностного компонента готовности к материнству, определяющее быстроту и легкость освоения родительской деятельности и эффективность ее осуществления. Выделены психологические особенности женщин, неготовых к материнству.

Ключевые слова: материнство, способность к материнству, родительская деятельность, психологическая готовность к материнству, родительский стресс, ложное материнство.

Детоцентрическая ориентация, утвердившаяся в последнее время и способствующая усилению родительской вовлеченности в процесс развития ребенка, значительно повышает требования к личностным характеристикам матери и отца. В сложившихся условиях родители всё чаще сталкиваются с переживанием собственного несоответствия образу «хорошего родителя», декларируемого в современном обществе.

Это находит отражение в исследовательских работах, которые обращаются к изучению таких феноменов как психологическая готовность к материнству (Мещерякова, 2002; Филиппова, 2005), родительский стресс (Петрановская, 2019), эмоциональное выгорание матери (Филиппова, 2017), ложное материнство (Мац, 2017).

Психологическая готовность к материнству рассматривается как личностное образование женщины, обеспечивающее мобилизацию психологических и психофизиологических систем для создания благоприятных условий развития ребенка и эффективного выполнения материнских функций. С. Ю. Мещеряковой (Мещерякова, 2002) выделены три уровня психологической готовности к материнству и установлено их соответствие с последующим отношением матери к ребенку и их взаимодействием. Выявлено, что женщины с низким уровнем психологической готовности к материнству испытывают трудности в принятии решения иметь ребенка, проявляют объектную ориентацию по отношению к нему, часто затрудняются в определении плача ребенка, не выражают ему сочувствия, не замечают или игнорируют инициативу ребенка, не соотносят свое поведение с поведением малыша, редко играют с ребенком в эмоциональные игры.

Психологическая неготовность к материнству приводит к внутриличностному конфликту женщины, который проявляется в отсутствии эмоционального принятия себя как матери, дискомфортному восприятию собственной материнской позиции, а также в наличии конфликтного и тревожного образа будущего ребенка, объектного отношения к ребенку. В крайних вариантах это приводит к идеологии антиматеринства и к детофобии.

Анализ исследовательских работ позволяет утверждать, что психологически не готовые к материнству женщины, независимо от наличия или отсутствия у них детей, характеризуются следующими особенностями.

1. Наблюдаются ослабленные феминные качества. У них может присутствовать гендерный конфликт, проявляющийся в высокой оценке маскулинных качеств личности и пониженной ценности феминных качеств, проявление которых в себе они стараются минимизировать.
2. Присутствует активное стремление к сохранению личностного пространства и свободы или ощущение их нехватки в реальной жизни.
3. Ориентированы на самоактуализацию в иных сферах жизнедеятельности, не связанных с собственным материнством.
4. Существует конфликт между ценностью материнства и другими жизненными ценностями.
5. При наличии сверхценности ребенка не выражены отзывчивость, принятие и стремление к развитию ребенка, проявляют объектную ориентацию по отношению к нему.

6. Во время беременности отсутствует сензитивность к ребенку, его образ либо жестко структурирован, либо размыт и неясен.
7. Испытывают тревожность по поводу своей некомпетентности как матери.
8. Образ материнства и собственного детства наполнен негативным или противоречивым содержанием.

В ситуации актуального родительства указанные характеристики женщины могут создавать значительные трудности во взаимодействии с ребенком, что способно привести к родительскому стрессу. Родительский стресс представляет собой психологическое состояние, проявляющееся в повышенной раздражительности, преобладании негативных эмоций, инсомнии, сниженной возможности противостоять внешним факторам, основанной на несоответствии родителя требованиям осуществления заботы о детях.

Родительский стресс может приводить к эмоциональному выгоранию матери, в основе которого находится многофакторный внутриличностный конфликт как проявление невозможности сочетать противоречивые социальные стремления. Как подчеркивает Г. Г. Филиппова (Филиппова, 2017) стремление соответствовать противоположным общественным требованиям на фоне недостаточной внутренней родительской мотивации приводит к истощению ресурсов матери, невозможности получать удовольствие от материнской деятельности.

Психоаналитические исследования акцентируют внимание на материнских нарушениях, что привело к появлению понятия «ложное материнство» (Маац, 2017). Оно обозначает феномен, при котором, усердно занимаясь своим ребенком, демонстрируя любовь и заботу по отношению к нему, мать неосознанно больше заботится об удовлетворении собственных потребностей. В этом случае ребенок позволяет матери утвердиться в материнской роли, реализовать себя и получить общественное признание. Согласно Х.-Й. Маацу, ребенок для матери – это «заменитель и компенсация ее нарушенного чувства собственной значимости» (Маац, 2017, с. 58).

Обозначенные феномены позволяют поставить вопрос о наличии способностей к материнству у женщины как вводных параметрах обеспечения родительской деятельности. Традиционно в психологической науке под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности человека, которые выражают его готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению.

Опираясь на схему анализа возрастного развития, существующего в отечественной психологии, Е. И. Захарова (Захарова, 2012) отмечает, что принятие родительской роли означает переход к новой социальной ситуации развития и к новому виду деятельности — родительской деятельности. Следовательно, готовность к овладению родительской деятельностью и успешность ее осуществления может базироваться на наличии способностей к материнству у женщины. Способность материнству относится к специальным способностям, поскольку отвечает требованиям конкретной, родительской деятельности.

Родительскую деятельность можно определить как активное целенаправленное взаимодействие взрослого с ребенком, направленное на уход за ним, создание необходимых условий для его развития и обеспечение положительной эмоциональной насыщенности отношений. Родительская деятельность реализуется как матерью, так и отцом, поэтому можно говорить о существовании материнской и отцовской деятельности. Между двумя этими разновидностями родительской деятельности, бесспорно, существуют содержательные различия, основанные на разнице выполняемых функций. Однако структура материнской и отцовской деятельности идентична, поскольку они обладают общими характеристиками родительской деятельности. В связи с этим способность к материнству может быть рассмотрена как психологическая основа не только материнской, но и родительской деятельности в целом.

Самым ранним признаком наличия способностей, симптом способности, традиционно считается склонность. Склонность как положительное, внутренне мотивированное отношение к какому-либо занятию появляется довольно рано и зачастую спонтанно, иногда даже в неблагоприятных условиях или вопреки им.

Наличие врожденных характеристик склонности к родительской деятельности можно проследить, опираясь на концепцию инстинктов В. И. Гарбузова (Гарбузов, 1999). Согласно его работам, человек рождается с заложенной программой приспособления, которая отражает призвание личности, ее склонности и потребности. Такая программа (инстинкт) фиксируется в генетическом коде, определяя отношения к себе и другим, и включает в себя индивидуальный стиль адаптации и первичную социализацию человека. Причем воспитание человека вопреки его врожденной индивидуальности, природного призвания приводит к значительным негативным последствиям (Гарбузов, 2015).

Согласно Гарбузову (там же) при доминировании у человека инстинкта продолжения рода наблюдается генофильный тип личности,

который характеризуется чрезмерной любовью к детям, тенденцией к проявлению сверхзаботы о них, беспокойством о будущем детей и жизнью ради семьи. Для такого человека собственные дети и семья становятся базовым приоритетом. Уже в детстве ребенок данного типа погружен в интересы семьи. Только при наличии родителей рядом и в хорошем настроении такой ребенок спокоен и чувствует себя в безопасности. Он восприимчив к возникновению конфликтов в семье, которые могут приводить к развитию у него невротических реакций вплоть до депрессии. Во взрослом возрасте человек генофильного типа отзывчив, сопереживает родным, тонко чувствует изменение эмоциональной атмосферы семьи.

Следует отметить, что в одном из исследований (Володин, Сидоров, 2009) установлено, что у женщин с нормально протекающей физиологической беременностью преобладает «генофильный» тип личности, ориентированный на семью и продолжение рода. В то время как у беременных с гестозом выражен «либертофильный» тип личности. Он отличается преобладанием маскулинных черт личности, наличием сложного отношения к семейной жизни, склонностью к независимости. Женщинам этого типа свойственна сосредоточенность на себе, бессознательное стремление к свободе, нежелание брать на себя ответственность за проблемы семьи и детей. Это может приводить к возникновению внутреннего неосознаваемого женщиной протеста против беременности, актуализируя доминирующий инстинкт в профиле личности — инстинкт свободы.

Результаты указанного исследования могут свидетельствовать о том, что в случае преобладания у женщины инстинкта продолжения рода, проявляющегося в склонности заботиться о детях и создавать благоприятные условия для их развития вне сосредоточенности на себе и без стремления к независимости, присутствует готовность к овладению родительской деятельностью. Хотя на этапе беременности осуществляется первоначальное включение в данный вид деятельности, именно в этот период закладываются основы эффективности ее реализации после рождения ребенка. Следовательно, можно говорить о наличии у женщины способности к материнству до рождения собственного ребенка.

Способность к материнству можно определить как совокупность индивидуально-психологических особенностей женщины, которые выражают готовность к осуществлению родительской деятельности, ее быстрому и легкому освоению и успешному осуществлению.

В структуре способности к материнству в соответствии с общей структурой способностей прослеживаются следующие составляющие:

1. Опорные свойства представлены интеллектуальными свойствами женщины (наблюдательность, сообразительность, проциательность, альтруистичность, погруженность в интересы детей) и творческим воображением. Это позволяет матери понимать психологическое состояние ребенка, своевременно реагировать на его потребности, организовывать адекватную развивающую среду для развития ребенка и получать удовлетворение от созидательной активности при взаимодействии с ним.
2. Ведущие свойства, к которым относятся эмоциональные психологические свойства женщины (сензитивность, респонсивность, эмпатичность, эмоциональная лабильность, эмоциональная устойчивость), они необходимы для становления контакта с ребенком независимо от его возраста и позволяют создать оптимальный психологический климат для его развития.
3. Вспомогательные свойства, представляющие собой определенный фон проявления способности к материнству, включают коммуникативные качества (контактность, открытость, коммуникабельность, бесконфликтность). Это создает возможность взаимодействия с ребенком, в ходе которого проявляются опорные и ведущие свойства способности к материнству.

Способность к материнству является предпосылкой психологической готовности к материнству, но не сводима к ней. Исследователи (Мещерякова, 2002; Филиппова, 2005), выделяя структуру психологической готовности к материнству, подчеркивают, что это многокомпонентное явление. Одной из обязательных составляющих данного образования является личностная готовность к материнству, наряду с мотивационной, когнитивной, операциональной и др. Личностная готовность к материнству предполагает наличие общей личностной зрелости и личностных качеств, обеспечивающих эффективное материнство. Именно к последним относится способность к материнству. Следовательно, способность к материнству представляет собой компонент личностной готовности к материнству.

При такой трактовке недостаточно сформированная способность к материнству может компенсироваться за счет развития других составляющих психологической готовности к материнству. Однако при недостаточности способности к материнству возможны осложнения быстроты и легкости освоения родительской деятельности, что потребует от женщины большей осознанности и самоорганизации.

Выводы

Таким образом, рассматривая способность к материнству как психологическую основу родительской деятельности, можно сформулировать следующие выводы.

1. Способность к материнству — это совокупность индивидуально-психологических особенностей женщины, которые выражают готовность к осуществлению родительской деятельности, ее быстрому и легкому освоению и успешному осуществлению.
2. Способность к материнству до рождения собственного ребенка проявляется в виде склонности заботиться о детях, создавать благоприятные условия для их развития вне сосредоточенности на себе и без стремления к независимости.
3. В структуре способности к материнству можно выделить три группы свойств: опорные, ведущие и вспомогательные, — они обеспечивают эффективность реализации родительской деятельности.
4. Способность к материнству является компонентом личностной готовности к материнству, что создает возможность компенсации ее недостаточности за счет развития других составляющей психологической готовности к материнству.

Литература

- Гарбузов В. И.* Концепция инстинктов и психосоматическая патология: Наднозологическая диагностика и терапия психосоматических заболеваний и неврозов. СПб.: Сотис, 1999.
- Гарбузов В. И.* Воспитание ребенка в семье: Советы психотерапевта. СПб.: Каро, 2015.
- Захарова Е. И.* Опыт родительства и личностное развитие в зрелости // Перинатальная психология и психология родительства. 2007. № 4. С. 69–85.
- Маац Х.-Й.* Комплекс Лилит: Темная сторона материнства. М.: Когито-Центр, 2017.
- Мещерякова С. Ю.* Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 18–27.
- Петрановская Л. В.* Родительский стресс российских матерей и его связь со стилем привязанности // VII Всероссийская научно-практическая конференция по психологии развития (чтения памяти Л. Ф. Обуховой) «Возможности и риски цифровой среды». Сборник материалов конференции (тезисов). Т. 2 / Ред. Т. А. Базилова и др. М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 306–310.

Перинатальная психология и психиатрия. В 2 т. Т. 1 / Под ред. Н. Н. Володиной, П. И. Сидорова. М.: ИЦ «Академия», 2009.

Филиппова Г. Г. Психологическая готовность к материнству // Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода / Сост. А. Н. Васина. М.: Изд-во УРАО, 2005. С. 62–71.

Филиппова Г. Г. Эмоциональное выгорание матери: новая проблема в перинатальной психотерапии // Антология Российской психотерапии и психологии. Сетевое научно-практическое издание. Материалы итогового международного конгресса «Возможности психотерапии, психологии и консультирования в сохранении и развитии здоровья и благополучия человека, семьи и общества». Москва, 12–15 октября 2017 г. Москва, 2017. С. 154–159. URL: <https://oppl.ru/up/files/vypuski-antologii/2017-vip3.pdf>.

The ability to motherhood as a psychological basis for parenting

I. V. Zavgrodnaya

The article considers the ability to motherhood as an independent psychological phenomenon, that is particularly relevant in modern conditions of established child-centered orientation and increased requirements for parents. The structure and content of the components of the ability to motherhood (supporting, leading and auxiliary properties) is presented. The relationship between the ability to motherhood and psychological readiness for motherhood has been established. The ability to motherhood is considered as a manifestation of the personal component of readiness for motherhood, which determines the speed and ease of mastering parental activities and the effectiveness of its implementation. The psychological characteristics of women who are not ready for motherhood are highlighted.

Keywords: motherhood, ability to motherhood, parenting, psychological readiness for motherhood, parental stress, false motherhood.

Факторы интеллектуальной успешности студентов: характеристики и взаимосвязь

М. Д. Кондратьев, А. А. Васильева

Целью представленного пилотажного исследования является выявление взаимосвязей между возможными психологическими предикторами интеллектуальной успешности студентов. Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики: тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С. В. Ковалёв); методика определения уровня ситуативной и личностной тревожности (Ч. Спилбергер, Ю. Л. Ханин); трехфакторный опросник перфекционизма (Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова); шкала общей прокрастинации К. Лей (модификация Я. И. Варваричевой); опросник временной перспективы Зимбардо (ZTP1). Участниками исследования выступили студенты вузов, $N = 72$. Установлено, что среди возможных предикторов студенческой интеллектуальной успешности могут рассматриваться не только сами психологические характеристики по отдельности, но и их специфическое сочетание. Выделен набор факторов, связанных с интеллектуальной успешностью студентов: Активность ради будущих результатов; Уверенность; Отказ от перфекционизма; Спокойствие.

Ключевые слова: успешность, интеллектуальная успешность, временная перспектива, перфекционизм, прокрастинация, студенты.

Введение

Статья посвящена описанию результатов пилотажного исследования, целью которого было выявление возможных психологических предикторов студенческой успешности. В первую очередь, несколько слов необходимо сказать о содержании этого понятия. В психологической науке, как отечественной, так и зарубежной, принято рассматривать успешность в нескольких аспектах.

Чаще всего речь идет об академической успешности, которая обычно измеряется при помощи оценки академической успеваемости студентов. Такой подход, безусловно, обладает преимуществом — доступностью и прозрачностью данных для исследователя. В то же время, использование систем внешних оценок иногда демонстрирует, что специфика получаемых студентом отметок может варьироваться от одной образовательной организации к другой или даже от одного структурного подразделения к другому. В связи с этим, целесообразным является использование системы внешних экспертных оценок для повышения достоверности используемых в дальнейших исследованиях данных.

Социальная успешность обычно измеряется при помощи оценки положения индивида в системе отношений межличностной значимости. С одной стороны, на сегодняшний день любая сколь-нибудь значимая работа выполняется профессионалом не в одиночку, а в сотрудничестве с другими, и в этом плане развитие коммуникативных навыков представляется важным конкурентным преимуществом. С другой — в этом случае влияние ситуативных факторов представляется существенно большим, чем в предыдущем.

Успешность, с точки зрения уровня развития способностей, в некоторых работах называют одаренностью или креативностью. Здесь исследователи сталкиваются не только с проблемой диагностики указанных характеристик, но и с вопросом о границах одаренности.

С учетом всех описанных трудностей перспективным с точки зрения использования в качестве интегрального критерия является понятие интеллектуальной успешности. К группе интеллектуально успешных относят обучающихся, достигающих высоких результатов при участии в интеллектуальных олимпиадах, конкурсах, фестивалях, проектах и других подобных видах активности. В опубликованных ранее работах (Кондратьев, 2019) были изучены социально-психологические и личностные характеристики интеллектуально успешных подростков. В частности, было показано, что ключевую роль в результативности их деятельности могут играть характеристики временной перспективы и временной ориентации, направленности личности.

Таким образом, проблемой, на решение которой направлено данное исследование, является недостаточная изученность взаимосвязи возможных психологических предикторов студенческой успешности. Результаты, полученные на выборке подростков, могут быть соотнесены с аналогичными результатами, полученными уже на студенческой выборке. Конечной целью является выявление потенциальных предикторов студенческой интеллектуальной успешности.

Анализ специальной литературы, работа фокус-групп и беседы с экспертами показали, что среди возможных причин студенческой успешности или неуспешности исследователи, сами студенты и их преподаватели склонны выделять наборы личностных характеристик, среди которых самооценка, тревожность, перфекционизм, прокрастинация, особенности временной ориентации. В рамках представленного исследования было высказано предположение, что между этими характеристиками существует значимая взаимосвязь. Кроме того, сами они могут быть объединены в своего рода «профили», по содержанию своему облегчающие или затрудняющие достижение личностью интеллектуальных успехов.

Описание исследования

Исследование проводилось в 2019 году. Участниками исследования выступили студенты 1–4 курса многопрофильного бакалавриата РАНХиГС и некоторых других высших учебных заведений. В финальном этапе исследования приняло участие 72 человека (30 мужчин и 42 женщины, средний возраст – 20,8 лет). Оценивался набор личностных характеристик. Сбор данных проводился дистанционно с использованием электронных форм, некоторые участники получали обратную связь по результатам исследования.

Основной *гипотезой*, на проверку которой направлено исследование, выступает предположение о наличии возможной взаимосвязи между исследуемыми характеристиками, что, в свою очередь, позволит выделить предполагаемые наборы черт, повышающих вероятность реализации студентом его интеллектуального и творческого потенциала.

Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики: тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С. В. Ковалёв); методика определения уровня ситуативной и личностной тревожности (Ч. Спилбергер, Ю. Л. Ханин); трехфакторный опросник перфекционизма (Гаранян, 2018); шкала общей прокрастинации К. Лей (Варваричева, 2010); опросник временной перспективы Зимбардо (ЗТРИ). Полученные данные были статистически обработаны с использованием различных программных продуктов.

Результаты и их обсуждение

Основываясь на опыте проведенных ранее исследований, в рамках данной работы выделяемые Ф. Зимбардо и Дж. Бойдом типы временной ориентации рассматриваются в качестве интегральных

личностных характеристик. В ходе статистической обработки полученных данных особое внимание уделялось выявлению возможных взаимосвязей между выраженностью типов временной ориентации и другими исследуемыми показателями. Далее приводятся только статистически значимые корреляции ($p < 0,05$); в скобках даны значения коэффициента корреляции Спирмена.

Установлено, что выраженность типов временной ориентации личности и другие исследуемые характеристики могут быть взаимосвязаны. Так, для выраженности типа временной ориентации «негативное прошлое» выявлена прямая корреляция со склонностью к прокрастинации (0,30), обратная – с самооценкой (-0,53) и выраженностью когнитивного стиля «Перфекционизм» (-0,26). Ориентация на «позитивное прошлое», напротив, прямо взаимосвязана с самооценкой (0,31).

Выраженность типа ориентации «гедонистическое настоящее» умеренно связана со склонностью к прокрастинации (0,32). В свою очередь, ориентация на «фаталистическое настоящее» положительно связана со склонностью к прокрастинации (0,50) и выраженностью Я-адресованного перфекционизма (0,29). Выраженность типа временной ориентации «будущее» обратно взаимосвязана со склонностью к прокрастинации (-0,55) и умеренно положительно взаимосвязана с личностной тревожностью (0,28).

Анализ результатов, связанных с измерением самооценки, показал, что у участников исследования существует обратная взаимосвязь между самооценкой и уровнем личностной тревожности (-0,35), и прямая – между самооценкой и социальным перфекционизмом (0,25), когнитивным стилем перфекционизма (0,27).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что между исследуемыми характеристиками могут быть выявлены внутренние взаимосвязи, обуславливающие потенциальные наборы черт, являющихся предикторами студенческой успешности.

Закономерности, выявленные при изучении отношения личности к прошлому, показывают, что при избыточной ориентации на негативное прошлое, т. е. на неудачный прошлый опыт и совершенные ошибки, у студента есть риск повышения склонности к прокрастинации и снижения самооценки. С другой стороны, недостаточный уровень ориентации на негативное прошлое само по себе может стать причиной импульсивных ошибок. В этом контексте наиболее благоприятным кажется вариант умеренно выраженной ориентации на негативное прошлое. При этом ориентация на позитивное прошлое, связанная с учетом позитивного прошлого опыта, по данным исследования может выступать ресурсом для высокой самооценки.

Что касается отношения личности к настоящему, то обнаруженная связь ориентации на гедонистическое настоящее и склонности к прокрастинации, вполне вероятно, могут выступать как взаимодополняющие тенденции. Стремление к получению удовольствия здесь и сейчас создает риски для волевой регуляции поведения и может приводить к прокрастинации. Прокрастинация, а точнее, ее психологические последствия, в свою очередь, могут компенсироваться разными видами активности, нацеленной на получение сиюминутной компенсации дискомфорта. Выявленная взаимосвязь ориентации на фаталистическое настоящее и склонности к прокрастинации, по-видимому, обусловлена сходством установок, описывающих представления личности с указанными склонностями. Так, представление о предопределенности результата и бессмысленности предпринимаемых усилий, ожидание того, что задача «решится сама собой» или будет решена кем-то другим, в целом, содержательно соответствует двум исследованным показателям и может быть охарактеризовано как объектная позиция по отношению к событиям собственной жизни.

Отношение личности к будущему, выраженность типа ориентации «будущее» обратно взаимосвязана со склонностью к прокрастинации, поскольку содержательно эти две тенденции могут рассматриваться как противоположные. В то же время, обнаруженная слабая связь ориентации на будущее и личностной тревожности может быть объяснена на основе тревожности за будущее как одного из часто встречающихся среди студентов сочетаний черт. По-видимому, целеполагание, планирование и работа на отсроченный результат, прогнозирование последствий и, в особенности, страхование рисков, могут быть связаны не только с ориентацией на личный или профессиональный успех, но и с потребностью личности с высокой тревожностью в восстановлении чувства контроля над событиями собственной жизни.

Привлекает внимание выявленная взаимосвязь уровня самооценки и двумя факторами перфекционизма — социальным и когнитивным. В то же время, если речь идет о неадекватной (завышенной) самооценке, содержательно имеет смысл предполагать наличие взаимосвязи с социально-детерминированным перфекционизмом, заниженной — с когнитивным. Безусловно, уровень выявленной связи требует проведения дальнейших исследований для уточнения ее характера. Что касается выявленной обратной взаимосвязи личностной тревожности и самооценки — этот факт неоднократно был описан в исследованиях, проведенных ранее.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у участников исследования между характеристиками выделяется ряд значи-

мых взаимосвязей, каждая из которых может быть интерпретирована с точки зрения возможного вклада в вероятность достижения студентом успеха.

Представленные данные позволяют не только перечислить обнаруженные взаимосвязи, но и выделить своего рода «профили», наборы характеристик, в отношении которых предстоит установить их реальный вклад в возможность реализации студентом интеллектуального и творческого потенциала.

Применение факторного анализа позволило выделить 4 фактора, суммарно объясняющих 66% дисперсии. Фактор 1: выраженная ориентация на будущее, сниженные показатели – ориентация на гедонистическое и фаталистическое настоящее, склонность к прокрастинации и я-адресованному перфекционизму. Фактор 2: высокая самооценка, низкая личностная тревожность, сниженная ориентация на негативное прошлое при умеренной ориентации на позитивное прошлое. Фактор 3: низкая склонность к социально-детерминированному перфекционизму и соответствующему когнитивному стилю. Фактор 4: низкая ситуативная и личностная тревожность в сочетании со сниженной ориентацией на позитивное прошлое.

В соответствии с полученными результатами о содержании факторов, они могут быть условно названы: Фактор 1 – «Ориентация на активность ради будущих результатов»; Фактор 2 – «Уверенность в себе и своих силах»; Фактор 3 – «Отказ от перфекционизма»; Фактор 4 – «Спокойствие».

Таким образом, когда речь идет об интеллектуальной успешности студентов, целесообразно говорить не только о самих характеристиках, являющихся условиями для реализации интеллектуального потенциала, но и о специфических их сочетаниях. По-видимому, именно эти сочетания создают наиболее благоприятные условия для достижения индивидом интеллектуальной успешности. В то же время, необходимо продолжить исследования по заявленной проблематике с целью уточнения содержания уже выявленных факторов и возможного выделения новых. Это, в свою очередь, позволит повысить не только количество интеллектуально успешных студентов, но и качество их достижений, что послужит не только репутации университетов, государственных и частных инициатив, проектных групп, но и обществу в целом.

Выводы

Проведенное исследование позволило сформулировать ряд выводов. Эмпирически выявлены значимые взаимосвязи между характерис-

тиками временной перспективы личности, склонностью к перфекционизму и прокрастинации, самооценкой, ситуативной и личностной тревожностью. Обнаруженные взаимосвязи формируют факторы, которые могут быть рассмотрены как возможные предикторы интеллектуальной успешности студентов. Эти факторы могут быть охарактеризованы как Активность ради будущих результатов; Уверенность; Отказ от перфекционизма; Спокойствие.

Среди возможных недостатков данного исследования можно отметить небольшой объем выборки (72 человека). В то же время заявленное исследование является пилотажным, и на основании полученных результатов можно утверждать, что проведение дальнейших исследований в данном направлении имеет как теоретический, так и прикладной смысл.

Перспективами развития данной работы являются, в первую очередь, расширение объема выборки за счет привлечения большего числа участников, расширение перечня используемых методик, а также проведение сравнительного анализа исследуемых характеристик в группах интеллектуально успешных студентов и студентов, не имеющих проявленных интеллектуальных достижений.

Литература

- Варваричева Я. И.* Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121–130.
- Гараян Н. Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Т. Ю.* Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 3. С. 8–32. doi: 10.17759/spp.2018260302.
- Кондратьев М. Д.* Психологическое сопровождение интеллектуально успешных подростков с разным интрагрупповым статусом // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 2. С. 175–183. doi: 10.17759/sps.

Factors of intellectual success of students: characteristics and interrelation

M. D. Kondratyev, A. A. Vasileva

The purpose of the presented pilot study is to identify the relationships between possible psychological predictors of students' intellectual success. The following methods were used to collect empirical data: test-question-

naire “Determining the level of self-esteem” (Kovalev); methodology for determining the level of situational and personal anxiety (Spielberger, Khannin); three-factor questionnaire of perfectionism (Garanyan, Kholmogorova); scale of general procrastination K. Ley (modification of Varvaricheva); Zimbardo Time Perspective Questionnaire (ZTPI). Seventy-two university students took part in our research. It was found that between a number of investigated characteristics there is a significant relationship. Among the possible predictors of student intellectual success can be considered not only the characteristics themselves, but also their specific combinations. A set of factors is highlighted: Activity for the sake of future results; Confidence; Refusal of perfectionism; Calm. Subsequent work will be devoted to their refinement and verification.

Keywords: success, intellectual success, time perspective, perfectionism, procrastination, students.

Социально-психологическая адаптация студентов высшего учебного заведения

Е. Н. Корчагин, А. В. Лобанова

В статье описываются результаты эмпирического исследования, целью которого было изучение социально-психологической адаптации студентов-бакалавров высшего учебного заведения. Предполагалось, что, во-первых, уровень социально-психологической адаптивности студентов-бакалавров 2-го курса выше, чем у студентов-бакалавров 1-го курса высшего учебного заведения, во-вторых, существует связь между социально-психологической адаптивностью и тревожностью; социально-психологической адаптивностью и интенсивностью использования психологических защит. В исследовании использовались методики: методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд, методика изучения уровня и характера тревожности Ч. Д. Спилбергера, методика «Индекс жизненного стиля», методика «Опросник социализации первокурсников» М. Л. Фарнезе, П. Спаньоли, С. Ливи, методика «Шкала социализации» С. Ливи, Ф. Мейел и Б. Э. Эшфорта. Результаты: адаптивность студентов второго курса выше, чем у первокурсников; обнаружена связь социально-психологической адаптивности и тревожности, социально-психологической адаптивности и общей напряженности психологических защит.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптивность, студенты-бакалавры, тревожность, психологические защиты, адаптация.

Одной из основных задач высших учебных заведений на данный момент является формирование профессионала, человека с определенным набором профессиональных и личностных компетенций. На пути его формирования возникают естественные трудности, источником которых могут являться как внешние факторы, среди которых можно обозначить своеобразие образовательной среды высшего учебно-

го заведения, так и внутренние — личные качества студента, мотивация студента и социально-психологические параметры.

Согласно множеству авторов (Т. Е. Чикина, О. Г. Коларькова и др.), ход адаптационных процессов является управляемым; более того, своевременная помощь студентам в овладении рациональной методикой учебного труда может значительно повысить эффективность их адаптации. Таким образом, актуальной задачей становится создание в стенах высшего учебного заведения условий для успешной адаптации студентов.

Социально-психологическая адаптация

В большом психологическом словаре под редакцией Б. Мещерякова и В. Зинченко адаптация трактуется как «приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям» и даются определения двух более конкретных аспектов адаптации: биологического и психологического. Кроме того, в словаре дается определение социальной адаптации как процесса активного приспособления индивида к условиям социальной среды (Мещеряков, Зинченко, 2005). В наиболее широком философском понимании, под адаптацией имеются в виду «любые взаимодействия индивида и среды, при которых происходит согласование их структур, функций и поведения» (Волков, Оконская, 1975).

В концепции Г. Селье адаптация рассматривается как триада: конфликт, тревога, защитные реакции. Среда, в которой оказывается индивид, предъявляет к субъекту определенные требования. В случае, когда знания, которыми владеет индивид, или опыт не соответствуют этим требованиям, возникает конфликт, порождающий реакцию тревоги. Для снижения уровня тревоги задействуются защитные реакции. Оценочным критерием адаптированности как результата процесса адаптации в представленной концепции выступает эмоциональный комфорт личности.

П. С. Кузнецов выделяет 4 структурных элемента адаптации. Активным субъектом адаптации, в его представлении, могут выступать как отдельный человек, индивид, так и группы — малые и большие, вплоть до социальных институтов. Рассматривая виды адаптации, автор ссылается на разные классификации и в качестве примера приводит биологическую, социальную, экономическую адаптации. Четвертый элемент в этой системе — факторы. В качестве факторов Кузнецов выделяет семь групп потребностей, удовлетворение которых является необходимым условием полноценной адаптации. Это факторы: экономические, когнитивные, регулятивные, коммуни-

кативные, самосохранение, самореализация и фактор воспроизведения (Кузнецов, 1996).

Представители когнитивного подхода, среди которых можно выделить Ж. Пиаже и Р. Лазаруса, рассматривали психологическую адаптацию и сводили ее к работе таких механизмов, как ассимиляция и аккомодация. Ассимиляция является процессом, при котором новая информация органично встраивается в уже существующие категории и представления о мире, а аккомодация приводит к глубинным изменениям и может повлечь за собой смену схем поведения.

Программа эмпирического исследования

Исследование реализовано в несколько этапов. На первом этапе на основе теоретического анализа различных научных подходов к исследованию социально-психологической адаптации подобран диагностический инструментарий: методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд (адаптация А. К. Осницкого), методика изучения уровня и характера тревожности Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина, 1977), методика «Индекс жизненного стиля» (адаптация Вассермана Л. И. и др.), методика «Опросник социализации первокурсников» М. Л. Фарнезе и др., методика «Шкала социализации» С. Ливи, Ф. Мейел и Б. Э. Эшфорта. На втором этапе сформирована выборка исследования – студенты бакалавры высших учебных учреждений Москвы первых, вторых курсов очной формы обучения, а также реализовано само исследование.

Статистическая обработка данных проводилась в программе IBM SPSS. Используются критерий *U* Манна – Уитни, критерий Колмогорова – Смирнова и коэффициент корреляции *r* Пирсона.

Результаты исследования социально-психологической адаптации по методике Роджерса – Даймонд

Результаты исследования социально-психологической адаптации по методике Роджерса – Даймонд представлены в диапазоне от 35 до 88 (среднее 62,1). Результаты испытуемых 1-го курса варьируются в диапазоне от 35 до 88 (среднее 62,3). Результаты испытуемых 2-го курса варьируются в диапазоне от 35 до 88 (среднее 62,2).

Большинство испытуемых (60%) имеет высокий уровень адаптивности, что свидетельствует об их хорошей приспособляемости в соответствии с требованиями социума и собственными мотивами, потребностями и интересами. При этом следует отметить, что процент студентов с высокой адаптивностью на втором курсе выше,

чем на первом (72% и 54%, соответственно). Высокая дезадаптивность свойственна лишь 9% испытуемых, в то время как 60% имеет средний уровень и 31% имеют низкий уровень дезадаптивности. Это говорит об отсутствии непреодолимых трудностей в процессе адаптации по меньшей мере у 91% студентов 1-го и 2-го курсов.

Результаты исследования социализации первокурсников (М. Л. Фарнезе, П. Спаньоли, С. Ливи)

«Опросник социализации первокурсников» позволяет изучить такие параметры, как адаптированность к правилам и ценностям учебного заведения (*USQ Org*), социализация в группе (*USQ Group*) и возможность эффективно выполнять учебную деятельность (*USQ Task*).

По шкале *USQ Org* результаты испытуемых представлены в диапазоне от 14 до 30 (среднее 23,7). Результаты испытуемых 1-го курса варьируются в диапазоне от 17 до 30 (среднее 24,3). Результаты испытуемых 2-го курса варьируются в диапазоне от 14 до 30 (среднее 22,5). Параметр отражает владение студентом информацией относительно способов выполнения формальных процедур, политики и ценностей высшего учебного заведения. На основании сравнения средних показателей можно сделать вывод, что студенты 1-го курса в большей степени, чем студенты 2-го курса, склонны высоко оценивать свою осведомленность об организационных сторонах учебного процесса, способах выполнения формальных процедур, выше оценивают свое принятие ценностей учебного заведения.

По шкале *USQ Group* результаты испытуемых представлены в диапазоне от 12 до 25 (среднее 20,6). Результаты испытуемых 1-го курса варьируются в диапазоне от 12 до 25 (среднее 20,3). Результаты испытуемых 2-го курса варьируются в диапазоне от 16 до 24 (среднее 21,1). Параметр отражает усвоение гласных и негласных норм, установленных в группе, ценностей, а также способность продуктивно взаимодействовать с членами группы. На основании сравнения средних показателей можно сделать вывод, что студенты 2-го курса в большей степени, чем студенты 1-го курса, знают, как эффективно взаимодействовать с другими членами группы, владеют эффективными способами групповой работы и имеют общие цели с другими членами своей учебной группы.

По шкале *USQ Task* результаты испытуемых представлены в диапазоне от 18 до 35 (среднее 26,8). Результаты испытуемых 1-го курса варьируются в диапазоне от 20 до 35 (среднее 26,6). Результаты испытуемых 2-го курса варьируются в диапазоне от 18 до 35 (среднее 27,1). Параметр отражает представления студента о собственных воз-

возможностях получать необходимые знания и умения для успешного выполнения студенческой деятельности, осознание своих обязанностей и приоритетов. На основании сравнения средних показателей можно сделать вывод, что студенты 2-го курса в большей степени, чем студенты 1-го курса, осознают свои учебные обязанности и владеют необходимыми знаниями и навыками для выполнения учебной деятельности.

По шкале *Идентификация* результаты испытуемых представлены в диапазоне от 6 до 41 (среднее 26,2). Результаты испытуемых 1-го курса варьируются в диапазоне от 6 до 37 (среднее 25,7). Результаты испытуемых 2-го курса варьируются в диапазоне от 10 до 41 (среднее 27,0). Параметр отражает уровень идентификации студента со своей учебной группой. На основании сравнения средних показателей можно сделать вывод, что студенты 2-го курса в большей степени, чем студенты 1-го курса, склонны идентифицировать себя с группой, более остро реагируют на негативную информацию о группе, воспринимают достижения группы как свои собственные достижения.

По шкале *Социализация* результаты испытуемых представлены в диапазоне от 30 до 88 (среднее 60,7). Результаты испытуемых 1-го курса варьируются в диапазоне от 30 до 84 (среднее 59,2). Результаты испытуемых 2-го курса варьируются в диапазоне от 36 до 88 (среднее 63,7). Параметр отражает общий уровень социализации студента в учебной группе. На основании сравнения средних показателей можно сделать вывод, что студенты 2-го курса в большей степени, чем студенты 1-го курса, склонны чувствовать принятие и уважение со стороны одноклассников, а также разделяют ценности, принятые в группе.

Результаты изучения психологических защит

Как показало исследование (по выборке в целом), студенты чаще всего используют три способа психологической защиты – регрессию, интеллектуализацию и отрицание. Средний уровень напряженности этих психологических защит по выборке – 7,8, 6,7 и 7,2, соответственно.

Регрессию в качестве основного защитного механизма используют 20 человек (38%) из всей выборки. Интеллектуализацию в качестве основного защитного механизма используют 10 человек (19%) из всей выборки. Отрицание в качестве основного защитного механизма используют 14 человек (26%) из всей выборки. Компенсация, наряду с интеллектуализацией, является второй наиболее конструктивной психологической защитой. Компенсацию в качестве основного защитного механизма используют 3 человека (6%) из всей выборки.

Результаты изучения тревожности

По шкале Ситуативная тревожность результаты испытуемых представлены в диапазоне от 25 до 67 (среднее 42,6). Результаты испытуемых 1-го курса варьируются в диапазоне от 25 до 62 (среднее 41,5). Результаты испытуемых 2-го курса варьируются в диапазоне от 26 до 67 (среднее 44,9).

Высокую степень ситуативной тревожности показали 22 человека (42%) из всей выборки. Среднюю степень ситуативной тревожности показали 27 человек (51%). Низкую степень ситуативной тревожности показали 4 человека (8%).

Можно заключить, что большинство испытуемых (51%) имеет средний уровень ситуативной тревожности, что свидетельствует о среднем уровне напряженности, дискомфорта и беспокойства, которые они испытывают в стрессовых ситуациях. Однако, следует отметить, что картина ситуативной тревожности у студентов 1-го и 2-го курса различается: в то время как первокурсники в большинстве своем (54%) демонстрируют среднюю ситуативную тревожность, студенты второго курса в большей степени склонны демонстрировать высокую ситуативную тревожность (50%). Исходя из этого, можно сделать вывод, что для студентов 2-го курса характерно большее переживание тревоги в проблемных ситуациях и беспокойство по сравнению со студентами 1-го курса.

Высокую степень личностной тревожности показали 32 человека (60%) из всей выборки. Среднюю степень личностной тревожности показали 20 человек (38%). Низкую степень личностной тревожности показал 1 человек (2%). Исходя из приведенных цифр, можно заключить, что большинство испытуемых (60%) имеет высокий уровень личностной тревожности, что свидетельствует об их склонности воспринимать широкий спектр ситуаций в качестве угрожающих и, попадая в эти ситуации, подвергаться стрессу и испытывать сильную тревогу. Это относится как к студентам 1-го курса, так и к студентам 2-го. Стоит также указать на отсутствие среди первокурсников студентов с низкой тревожностью.

Таким образом, общая картина тревожности у студентов 1-го и 2-го курсов схожа по параметру личностной тревожности и заметно отличается по параметру ситуативной тревожности. У большинства студентов наблюдается повышенная личностная (60% испытуемых) и средняя ситуативная (51% испытуемых) тревожность.

В исследовании реализован корреляционный анализ с использованием коэффициента линейной корреляции r Пирсона. Для наглядности результаты оформлены в виде корреляционной плеяды (рисунок 1).

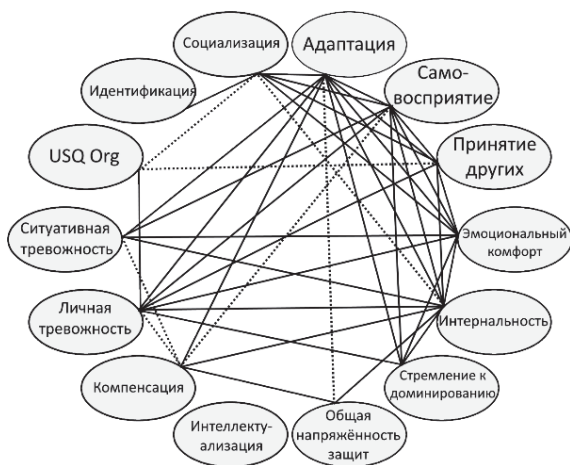


Рис. 1. Результаты корреляционного анализа психологических переменных. Непрерывная линия – $p \leq 0,01$; пунктир – $p \leq 0,05$

Представленные параметры прошли проверку на нормальность распределения с использованием одновыборочного критерия Колмогорова – Смирнова; параметры, не соответствующие критерию нормальности распределения, в анализе задействованы не были.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о связи между социально-психологической адаптивностью и тревожностью: 1) существует отрицательная корреляционная связь между социально-психологической адаптивностью и ситуативной тревожностью; 2) существует отрицательная корреляционная связь между социально-психологической адаптивностью и личностной тревожностью. Таким образом, чем выше показатели тревожности, тем ниже показатели социально-психологической адаптивности.

Дополнительно проведенный корреляционный анализ между параметрами Деадаптивность и параметрами тревожности выявил положительную корреляционную связь между Деадаптивностью и Ситуативной тревожностью ($r=0,62, p \leq 0,01$) и между Деадаптивностью и Личностной тревожностью ($r=0,85, p \leq 0,01$).

Можно также сделать вывод о том, что существует отрицательная корреляционная связь между социально-психологической адаптивностью и общей напряженностью психологических защит.

Проведен анализ распределения показателя Адаптивность у двух групп испытуемых (студенты 1-го курса и студенты 2-го курса) с использованием критерия U Манна – Уитни для независимых выборок. Анализ показал, что имеются статистические различия в распределе-

нии показателя Адаптивность ($p < 0,05$). Адаптивность у студентов 2-го курса статистически выше, чем у студентов 1-го курса (средние ранги: 33,25 у студентов второго курса и 23,79 у студентов первого курса).

Заключение

Качественно-количественный анализ результатов исследования социально-психологической адаптации студентов позволил сформулировать следующие выводы: большинство студентов-бакалавров высших учебных заведений 1-го и 2-го курса демонстрируют высокую личностную тревожность. Большинство студентов-бакалавров 1-го курса демонстрируют средний уровень ситуативной тревожности, в то время как половина студентов 2-го курса – высокий уровень ситуативной тревожности.

Корреляционный анализ с использованием линейного коэффициента корреляции r Пирсона позволяет сделать вывод о существовании отрицательной корреляционной связи между социально-психологической адаптивностью и ситуативной тревожностью, а также между социально-психологической адаптивностью и личностной тревожностью. Выявлена положительная корреляционная связь между дезадаптивностью и ситуативной тревожностью, а также между дезадаптивностью и личностной тревожностью.

В отношении связи между социально-психологической адаптивностью и напряженностью психологических защит можно сделать следующие выводы: 1) существует отрицательная корреляционная связь между социально-психологической адаптивностью и общей напряженностью психологических защит; 2) существует отрицательная корреляционная связь между социально-психологической адаптивностью и напряженностью компенсаторного психологического защитного механизма.

Литература

- Вассерман Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б.* Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. СПб.: Изд-во СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2005.
- Волков Г. Д., Оконская Н. Б.* Адаптация и ее уровни // *Философия пограничных проблем науки.* 1975. Вып. 7. С. 134–142.
- Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И. Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002.
- Кузнецов П. С.* Уровни социальной адаптации // *Материалы пятых Страховских чтений.* Саратов: Саратовский пед. ин-т, 1996. С. 17–19.

Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004.

Ольшанский Д. В. Адаптация социальная // *Философский энциклопедический словарь* / Под ред. С. С. Аверинцев и др. М., 1989.

Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // *Психология и школа*. 2004. № 1. С. 43–56.

Прачук С. Ю. Сущность социальной адаптации подростков // *Science Time*. 2014. № 10 (10). С. 327–329.

Higher Education, Undergraduate's socialization. A cross-time analysis, 2019.

Socio-psychological adaptation of students at the university

E. N. Korchagin, A. V. Lobanova

The article describes the results of an empirical study aimed at studying the socio-psychological adaptation of bachelor students of higher educational institutions. It was assumed that the level of socio-psychological adaptability of bachelor students of the 2nd year is higher than that of bachelor students of the 1st year of higher education, and that there is a link between socio-psychological adaptability and anxiety; socio-psychological adaptability and the intensity of the use of psychological defenses. The study used the following methods: Rogers-diamond method for diagnosing social and psychological adaptation, Spielberger's method for studying the level and nature of anxiety, the "life style Index" method, the "first-year socialization Questionnaire" method by M. L. Farnese, P. Spagnoli, S. Levy, and the "Socialization Scale" method by S. Levy, F. Mael, B. E. Ashforth. As a result of the research, it was determined that the adaptability of second-year students is higher than that of first-year students; the connection between socio-psychological adaptability and anxiety, socio-psychological adaptability and the General tension of psychological defenses was found.

Keywords: socio-psychological adaptability, bachelor students, anxiety, psychological defenses, adaptation.

Современный задел в формировании креативного класса: направления действия

А. А. Островская

Предложен теоретический анализ и пилотажное эмпирическое исследование развития у молодежи качеств, присущих креативному классу как передовому социальному слою, на основе оценок «важность» и «удовлетворенность», а в качестве критериев – характеристик креативного класса.

Ключевые слова: ресурсный потенциал, ментальность, креативный класс, креативность, педагогический задел.

Нарабатывая свой ресурсный потенциал, человек тем самым создает систему содействия, которая помогает ему не только адаптироваться к современному супертемпу развития, но и активно осваивать ситуацию социальных перемен. С. А. Хазова, анализируя множество исследований в области ментальных ресурсов, высказывает близкое нам мнение, что «именно ресурсы как „позитивные черты личности“... существенно расширяют возможности человека, повышают его ценность в глазах окружающих, делают его более успешным, продуктивным, а следовательно, и жизнеспособным» (Хазова, 2016).

Сегодня, на наш взгляд, в исследовании роли «позитивных черт личности» и в целом ее ресурсного потенциала актуальна позиция, которую хотелось бы обозначить как «интегральное единство радости человека и общества». Эту позицию возможно сформулировать следующим посылом: мой потенциал не только для себя и не только мне, но и для других, так как другие также могут сделать что-то и для меня. Тем не менее считается, что современная молодежь более прагматична, чем старшее поколение, а также ориентирована сугубо на личные достижения и собственное удовольствие. В то время как ментальность, т. е. общая духовная настроенность, старшего поколения постсоветских стран ограничена давлением ориентира на общественные ценности.

Настолько ли ситуация сегодня критична и тенденциональна по отношению к обществу потребления и удовольствия? Имеет ли место задел для гармонии и прогресса в общественном развитии? Размышления в данном ракурсе о ресурсном потенциале человека, как можно предположить, вполне проецируются на концепцию креативного класса, становящуюся всё более популярной в научной среде.

Совсем недавно понятие «креативный класс» вызывало у многих настороженное, а порой и отрицательное отношение, поскольку отождествлялось либо с политической активностью, либо с неконтролируемой деятельностью персонала организации в поле своего миропонимания, неподвластного обычному управленческому влиянию. В начале XXI века Ричард Флорида публикует книгу «Креативный класс: люди, которые меняют будущее», в которой выдвигает гипотезу о формировании совершенно нового общественного слоя, активизирующего прогрессивный рост городской экономики, стимулирующего качество жизни за счет активного генерирования нестандартных идей и в целом творческого подхода к окружающему миру. По его мнению «креативный класс – это специалисты, производящие экономические ценности в процессе творческой деятельности: работники интеллектуального труда, символические аналитики, лица свободной профессии и технические специальности» (Флорида, 2005).

Согласно П. Друкеру, справедливым будет утверждение, что в современных условиях быстрых социальных изменений, наполненных неизвестностью и многочисленными трудно просчитываемыми рисками, креативные мышление и деятельность становятся многократно востребованными (Друкер, 2007).

Ю. Г. Волков полагает, что по социальным качествам креативный класс противодействует стратегиям нагнетания и сотворения кризисов в современном обществе, а также органично вписывается в процесс конструктивного мирового развития (Волков, 2014).

Б. С. Клементьев, как и многие исследователи, уникальность креативного класса видит через роль «креативности», которая воспроизводит отличную от традиционного форму мышления, что дает возможность повышения уровня инновационного развития общества (Клементьев, 2012).

Проанализировав ряд источников, в том числе работы В. Г. Бабаяна, Ю. Г. Волкова, П. Друкера, О. В. Золотарева, Р. Флорида, В. М. Юрьева и др., нами были выделены базовые характеристики, приписываемые представителям «креативного класса». Среди них:

- Мотивированное поведение изнутри, стремление к эмоциональному удовлетворению от своей деятельности.

- Предпочтение морального удовлетворения материальному.
- Согласие на горизонтальные передвижения по службе, на акцентирование вертикальной карьеры.
- Выбор в пользу деятельности более творческого характера.
- Желание личной свободы и выражения индивидуальности.
- Признание власти достойных, когда руководящие посты занимают наиболее профессиональные и способные люди.
- Призвание производить, «генерировать» новации.
- Внутренний запрос на противостояние рутинной деятельности.

Как видно, перечисленные позиции вводят в ресурсный потенциал человека значительную долю когнитивного резерва и творческого заряда. Но важно то, что для вхождения в креативный класс предполагается наличие интегрального единства личного успеха и собственного удовлетворения с нацеленностью на общественную значимость соответствующей деятельности. Появляется миссия привнесения в менталитет нематериальных ценностей (Д. В. Галкин, Е. В. Казанкина, Е. А. Сачкова).

По сути, все труженики интеллектуального труда считаются представителями креативного класса. Наверное, это было бы так, если бы не существовали такие феномены, как «стагнация новаций», «псевдоновации», «карьерная зависть» и т. п. Поэтому нельзя сказать, что формальная принадлежность к креативному классу является достаточной для реализации его предназначения. Но так как передовая научная мысль связывает с деятельностью креативного класса серьезные надежды на прогрессивное общественное развитие, следует актуализировать проблемы взращивания «креативного класса» в современном обществе. То, что педагогический задел может быть существенным в данной задаче, свидетельствуют исследования Д. Б. Богоявленской, А. В. Брузгалина, И. А. Петровского, Я. А. Пономарёва, А. И. Савенкова. Этими учеными раскрываются идеи о том, что успешное развитие творческого потенциала, креативности и инновационного мышления личности во многом зависит от внешних условий, в которых осуществляется ее образовательная и профессиональная деятельность.

С ориентиром на педагогическую молодежную среду как перспективную социальную группу (совместно со студентами факультета социально-педагогических технологий Белорусского государственного педагогического университета) было проведено исследование с целью выяснения отношения будущих педагогов к проблеме креативного класса. Нам более всего была интересна позиция молодежи относительно востребованности в современной жизни качеств,

присущих креативному классу, а также удовлетворенностью развития этих качеств в системе образования. Речь в первую очередь шла о школьном образовании как этапе жизненного пути, который может быть достаточно релевантно оценен с позиции будущих педагогических работников.

В опросе приняли участие студенты 1-ого и 2-ого курсов (N=43). Исследование носило пилотажный характер и было ориентировано на определение поисковой позиции в разработке темы креативного класса в современной педагогической среде.

В качестве показателей, оцениваемых по 10-бальной системе, были выбраны «важность» и «удовлетворенность», а в качестве критериев – ранее перечисленные характеристики креативного класса. Исследование проводилось по методике оценки степени удовлетворенности респондентов с вариациями обработки полученных данных (Помыткина, Сапегина, Татарин, 2017). Далее представлена сводная таблица полученных результатов (рейтинг устанавливался от 1 – самая слабая позиция) (таблица 1).

По методу взвешенных оценок (рейтинг 1 в таблице) наиболее привлекательными с точки зрения важности и удовлетворенности выступили критерии мотивированности деятельности изнутри, признание личной свободы и ценностей меритократии. Нереальным, с точки зрения студентов, выглядело предпочтение горизонтальной карьеры – вертикальному продвижению и морального удовлетворения – денежному обеспечению.

Следующий подход в нашем исследовании – анализ несоответствий. Этот метод строится на предположении, что важность той или иной характеристики соответствует эффективности ее развития в системе образования. Акцент усовершенствования склоняется к тем критериям, в которых наблюдается наибольшее расхождение между оценкой важности и оценкой удовлетворенности.

Наличие разрыва между средними оценками важности и удовлетворенности по всему кругу критериев (1,87) говорит о том, что существуют области педагогической деятельности, требующие улучшения по отношению к ожидаемым качествам. Как видно из таблицы 1 (рейтинг 2), акцент склонился на формирование внутренней мотивации и призвание генерировать новации. Однако достаточно приятным моментом оказалась удовлетворенность молодежи по отношению к творческому формированию личности в системе образования.

По методу взвешенных оценок, построенному на неудовлетворенности респондентов по рассматриваемому кругу критериев, в первую очередь, должны подвергнуться усовершенствованию те критерии, которые получили наибольшие взвешенные оценки неудовлетво-

Таблица 1
Средние оценки важности и удовлетворенности и рейтинг критериев-характеристик креативного класса

Критерий	Оценка		Взвешенная оценка по сумме показателей	Рейтинг 1	Разница	Рейтинг 2	Взвешенная оценка удовлетворенности	Рейтинг 3
	Важность	Удовлетворенность						
Мотивированное поведение изнутри	9,32	6,48	60,39	8	2,88	1–2	32,81	4
Предпочтение морального удовлетворения	6,76	5,53	37,38	2	1,23	6	30,22	6
Согласие на горизонтальное передвижение	5,72	5,51	31,52	1	0,21	8	25,86	8
Выбор в пользу творческой деятельности	7,02	6,25	43,88	3	0,77	7	26,33	7
Желание личной свободы	8,74	5,86	51,22	6	2,88	1–2	36,18	1
Признание власти достойных	8,37	6,09	50,97	7	2,28	4	32,73	5
Призвание генерировать новации	8,37	5,88	49,22	4	2,49	3	34,48	2
Запрос на противостояние рутинной деятельности	8,23	6,00	49,38	5	2,23	5	32,92	3
Все	7,82	5,95			1,87			

ренности. На первую позицию вышло желание личной свободы (рейтинг 3). Высокий рейтинг опять показали критерии, связанные с творческой деятельностью.

Также дополнительно нами были проанализировали средние показатели по важности и удовлетворенности относительно средних по всему кругу критериев (важность – 7,82, удовлетворенность – 5,95) Это метод соответствует модели «важность – удовлетворенность» (возможная матрица Needs & Gaps).

Выяснилось, что предпочтения духовного удовлетворения денежно-материальному и горизонтальной карьеры – вертикальному передвижению по работе для исследуемой молодежи оказались как не важны, так и не удостоены внимания со стороны школы. Такая характеристика, как предпочтение творческой работы, оказалась не важна для респондентов, хотя отмечено удовлетворение от ее развития в школьные годы. Слабым звеном оказались чувство индивидуальности и личной свободы, а также производство новаций. Они важны для молодежи, однако не удовлетворены в образовательном процессе.

Проанализировав полученные данные, мы смогли подойти к выводу, что для исследуемой выборки в целом характерен резерв к восхождению в креативный класс, при этом педагогический задел школы (т. е. начатая работа, требующая продолжения) также весьма существенен, особенно это касается стимулирования творческой деятельности. Но в то же время ряду востребованных качеств следует удостоить больше внимания со стороны школьной образовательной системы. Отметим, что формирование важности морального удовлетворения от работы и горизонтального передвижения для получения новых впечатлений от деятельности, на наш взгляд, требует практико-ориентированной педагогики. Видимо, теоретические посылы в данном направлении не имеют возможности противостоять реально осязаемой картине потребления в обществе. Только собственные ощущения от радости труда могут превзойти интерес к материальному удовольствию.

Сложным звеном в образовании оказалось формирование умения генерировать новации. Так как творческая деятельность рождается при наличии среды (образца) творческой деятельности, то создание новаций (как наивысшая ступень творчества) также требует такого примера. Поэтому максимальный эффект в формировании креативного класса, очевидно, следует ожидать от педагогической деятельности самих реальных представителей этого класса. В любом случае, если сделать акцент на данные критерии в системе обучения и воспитания, то возможно улучшение тенденции к формированию креативного класса в обществе.

Литература

Друкер П. Управление в обществе будущего. М.: Вильямс, 2007.

Волков Ю. Г. Креативный класс: альтернатива политическому радикализму // Социологические исследования. 2014. № 7. С. 84–92.

Клементьев Б. С. Феномен креативного класса в социальном пространстве // Известия Саратовского университета. 2012. Т. 12. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». Вып. 3. С. 19–23.

Помыткина Л. Ю., Сапегина С. Г., Татаринов А. П. Сравнение разных подходов в оценке удовлетворенности клиентов // Вопросы экономики и управления. 2017. № 2. С. 54–59.

Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Классика-XXI, 2005.

Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта и жизнеспособность личности // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 210–219.

Modern groundwork in the formation of a creative class: directions of action

A. A. Ostrovskaya

A theoretical analysis and a pilot empirical study based on the assessment of importance–satisfaction with criteria for the development of young people’s qualities inherent in the creative class as an advanced social stratum is proposed.

Keywords: resource potential, mentality, creative class, creativity, pedagogical reserve.

Экстремальное макросоциальное событие как персоногенное событие жизненного пути его косвенного свидетеля

Т. В. Парфёнова

В статье описываются отличительные характеристики понятий «событие», «макросоциальное событие», «экстремальное событие», «персоногенное событие». Представлены результаты ретроспективного эмпирического исследования отсроченных психологических последствий террористического акта в минском метро для косвенных свидетелей.

Ключевые слова: косвенные свидетели, макросоциальное (общественно-историческое) событие, персоногенное событие, террористический акт, экстремальное событие.

Анализ проблемы воздействия экстремального макросоциального события на личность его косвенного свидетеля целесообразно начинать с определения и разграничения самих понятий «событие», «макросоциальное событие», «экстремальное событие», «персоногенное событие». Проанализировав исследования, посвященные проблеме детерминации личностного развития и функционирования человека со стороны объективных условий его жизни (Парфёнова, 2018), мы пришли к выводу о том, что в образовании жизненных событий важно не столько то, что фактически случилось или произошло, сколько то, как эта перемена соотносится с потребностями, мотивами, ценностями и другими смыслообразующими побуждениями личности. Даже значительные по объективному масштабу изменения не становятся жизненными событиями, если они бессмысленны — лишены какого-либо смысла для личности. В то же время малозначительные и незаметные в объективном плане изменения могут наделяться глубоким личностным смыслом, в силу чего превращаются в контексте развития личности в рубежные или даже переломные события. Иными словами, изменения обстоятельств индиви-

дуальной жизни становятся жизненными событиями для человека по своему личностному смыслу, а не по фактическому содержанию и объективному значению. Из этого следует, что событие — это изменение жизненной ситуации человека, объективно способствующее или препятствующее реализации внутренних интенций (потребностей, мотивов, ценностей и т. д.), в силу чего приобретающее для него определенный личностный смысл.

В самом общем представлении, по критерию уровневой характеристики зарождения жизненных условий и обстоятельств, все события можно разделить на два вида: 1) индивидуально-биографические или *микросредовые события*, отражающие факты, явления индивидуальной биографии человека и 2) глобальные, общественно-исторические, *макросоциальные события*, отражающие факты, явления общественной жизни, составляющей культурно-исторический контекст развития личности. При этом психологический анализ общественно-исторических событий может осуществляться на двух уровнях: индивидуально-психологическом и социально-психологическом. На уровне индивидуально-психологического анализа предметом изучения становятся психические структуры, процессы, механизмы, которые опосредуют прямое воздействие исторических событий на человека. На уровне социально-психологического анализа уделяется внимание психологическим феноменам общественного сознания. Изначально обозначим, что представленное в данной статье исследование относится к уровню индивидуально-психологического анализа и посвящено изучению взаимодействия человека с историческими обстоятельствами жизни.

Характеристика экстремальности события в широком смысле этого понятия обозначает степень интенсивности воздействия события на человека и/или масштаб самого события, его последствий. С психологической точки зрения, экстремальным событие становится тогда, когда оно существенно препятствует реализации самых важных внутренних интенций человека (базовые потребности, высшие индивидуальные ценности и т. д.) и переживается им как непреодолимое обстоятельство жизни, ввиду чего наделяются негативным личностным смыслом. Восприятие события как экстремального и обретение негативного личностного смысла сигнализирует о запуске процесса переживания — борьбы против условий невозможности за создание ситуации возможности реализации жизненных потребностей (Василюк, 1984).

Таким образом, только обретя личностный смысл события, человек имеет возможность успешно пережить критическую и экстремальную ситуацию жизни. Личностно значимые жизненные события

побуждают процессы трансформации личности с целью достижения соответствия между изменившейся ситуацией и возможностями реализации внутренних интенций, позитивный исход которых выражается в личностном развитии. Личностное развитие — это процесс непрерывного разрешения противоречий между индивидуальными потребностями, мотивами, целями человека и изменяющимися условиями социальной среды. Внешняя сторона такого развития выражается в овладении человеком всё более широким кругом форм поведения и видов деятельности, которые служат практическими способами удовлетворения потребностей, реализации мотивов и достижения целей. Внутренняя сторона развития состоит в формировании психических новообразований, обеспечивающих возможность саморегуляции этих новых форм поведения и видов деятельности. В конечном итоге, успешность личностного развития определяется способностью человека полноценно удовлетворять потребности, осуществлять мотивы и реализовывать цели с учетом постоянно меняющихся условий и требований социальной среды (Карпинский, 2002; Парфёнова, 2018).

Любое переживание не проходит бесследно и всегда выражается в личностных изменениях человека, в связи с чем становится персонотенным событием на его жизненном пути. *Персонотенное событие* — это личностно-изменяющее и личностно-преобразующее событие, которое приобрело для человека определенный личностный смысл и в котором он усматривает причину собственных личностных изменений. При этом есть основания полагать, что психологические последствия воздействия экстремального макросоциального события на психику человека могут возникать не только у участников событий, но и их косвенных свидетелей, т. е. тех людей, которые не присутствовали при свершении события, но узнали о нем косвенно (Парфёнова, 2019). В этой связи целью настоящего исследования явилось выявление отсроченных психологических последствий косвенных свидетелей такого экстремального макросоциального события, как террористический акт в минском метро 11 апреля 2011 года (далее теракт).

Эмпирическое исследование

Гипотеза исследования заключалась в предположении о наличии отсроченных психологических последствий теракта в минском метро для косвенных свидетелей, выраженных в их личностных изменениях. Данное предположение обосновано теоретической логикой деятельностно-смыслового подхода к развитию личности, а также

результатами предварительного эмпирического исследования, подтверждающего наличие личностного смысла данного события у его косвенных свидетелей даже спустя годы после происшествия (Парфёнова, 2019).

Выдвинутая гипотеза проверялась на данных эмпирического исследования, которое охватило выборку численностью 534 косвенных свидетеля теракта в возрасте от 21 до 63 лет из разных городов Беларуси. Выборка исследования гетерогенна по социально-демографическим признакам: полу, возрасту, семейному положению, уровню образования. Респонденты принимали участие в исследовании на добровольной безвозмездной основе на условиях анонимности и конфиденциальности.

Достижение поставленной цели осуществлялось путем решения двух исследовательских задач:

- 1) анализ прямых (непосредственных) оценок влияния теракта на косвенных свидетелей. В данном случае респонденты сами свидетельствовали о своих личностных изменениях и степени их интенсивности путем ответа на вопрос инструкции: «В какой степени террористический акт в минском метро повлиял лично на вас?»;
- 2) анализ оценок влияния теракта на косвенных свидетелей, полученных путем сопоставления самоотчетов косвенных свидетелей о своих личностных особенностях до события и в настоящее время.

В качестве методов сбора данных применялись:

- Анкета для определения степени интенсивности личностных изменений косвенных свидетелей террористического акта в минском метро (разработчики Т. В. Парфёнова, К. В. Карпинский). Данная анкета представлена в формате стандартизированного самоотчета и состоит из 15 утверждений с 4-балльной шкалой оценки, которые обозначают различные личностные особенности. В отношении выборочного контингента данная разработка продемонстрировала высокую согласованность и надежность пунктов (α Кронбаха 0,92), а также оптимальный их уровень дискриминативности (варьирует от 0,35 до 0,78), что вызывает доверие к полученным таким способом диагностическим результатам.
- Личностный опросник NEO-PI-R («Большая пятерка») Р. Маккрэя, П. Косты, в русскоязычной адаптации В. Е. Орла, А. А. Руквишниковой, И. Г. Сенина – стандартизированный опросник,

позволяющий измерять степень выраженности каждого фактора пятифакторной модели личности Р. Маккрэя, П. Косты.

- «Опросник национального характера» (ОНХ), в русскоязычной адаптации Б. Г. Мещерякова, Ю. Аллика – краткая форма опросника «Большая пятерка» Маккрэя и Косты, которая позволяет диагностировать как общую, пятифакторную структуру личности, так и ее более специфические черты.

В настоящем исследовании применялась модифицированная версия инструкции опросников, созданная специально для диагностики самооценки личностных изменений косвенных свидетелей теракта. На первом этапе исследования респонденту предлагалось описать себя в настоящем времени, что в исследовательских целях расценивалось как самооценка личностных характеристик после теракта (инструкция «сейчас»). На втором этапе исследования от респондента требовалось описать свои взгляды, убеждения, характеристики, склонности, ориентации до террористического акта в минском метро (инструкция «до теракта»).

Для подтверждения наличия личностных изменений косвенных свидетелей и выявления тех личностных особенностей, которые оказались наиболее подвержены трансформации в связи с терактом, проанализированы данные самоотчетов о личностных изменениях косвенных свидетелей, полученные с помощью авторской анкеты. Анализ проводился по каждому утверждению с помощью критерия χ^2 Пирсона с поправкой Йейтса на непрерывность. Эмпирическое распределение частот сопоставлялось с теоретическим равновероятностным распределением 50/50 в целях обнаружения значимых смещений в сторону постоянства либо изменчивости анализируемой сферы личности (таблица 1).

Полученные результаты указывают на наличие личностных изменений косвенных свидетелей теракта. Косвенные свидетели оценили себя как личностно изменившихся в целом. Эти изменения затрагивают их характер, потребности, поведение, эмоциональные реакции на происходящие, а также систему отношений к себе, к жизни, к религии и мировоззрение в целом. Осознание данных личностных изменений, воспроизведение их спустя годы после события говорит об актуализации глубинных, экзистенциальных переживаний косвенных свидетелей, объективно вызванных экстремальностью макросоциального события.

Далее, с целью выявления черт личности косвенных свидетелей, подверженных изменениям, данные диагностических замеров первого и второго этапов исследования по методике «Опросник на-

Таблица 1

Изменения личностных особенностей косвенных свидетелей
(согласно анкете)

Личностная особенность	χ^2	<i>p</i>
Мировоззрение	11,66	< 0,005
Характер	9,62	< 0,005
Потребности	10,81	0,01
Эмоциональное реагирование	8,72	< 0,005
Поведение	5,16	0,02
Отношение к жизни	4,14	0,04
Отношение к религии	17,53	< 0,005
Отношение к себе	8,36	< 0,005
Изменение личности	8,22	< 0,005

Примечание: в таблице приведены только статистически значимые результаты.

ционального характера» были сопоставлены с помощью *T*-критерия Уилкоксона. Для определения степени выраженности и направленности этих изменений рассчитывалось среднее значения каждого фактора пятифакторной структуры личности (таблица 2).

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о наличии личностных изменений косвенных свидетелей теракта. Обращает внимание на себя тот факт, что направленность этих изменений носит позитивный характер и в обобщенном виде может интерпретироваться как личностный рост: люди оценили себя более эмоционально устойчивыми, спокойными, оптимистичными, открытыми к общению и новому опыту, более успешно адаптированными в обыденной жизни — трезво и реалистично смотрящими на жизнь, а также более ответственными и организованными в своей жизнедеятельности. Принимая во внимание тот факт, что пятифакторная модель личности — это обобщенная структура черт личности, для выявления более подробного психологического портрета личностных изменений анализу подверглись результаты диагностического замера первичных, образующих факторы модели «Большая пятерка», черт личности косвенных свидетелей до и после теракта. Анализ производился с помощью *T*-критерия Уилкоксона и показателей средних значений по выборке (таблица 3).

Результаты анализа убеждают в том, что интенсивность личностных изменений характеризуется «заострением» представленных личностных черт. Содержательный анализ изменений указывает

Таблица 2

«Большая Пятерка» черт косвенных свидетелей по Опроснику национального характера, с инструкциями «до теракта» и «сейчас»

Фактор	Инструкция		T	p
	До теракта	Сейчас		
	М	М		
Нейротизм	9,22	8,61	45862,0	0,01
Экстраверсия	15,47	15,99	39400,5	<0,005
Открытость	16,90	17,62	33789,0	<0,005
Доброжелательность	17,88	18,07	39503,0	0,27
Добросовестность	17,4	18,57	26174,5	<0,005

Таблица 3

Личностные черты косвенных свидетелей по Опроснику национального характера, с инструкциями «до теракта» и «сейчас»

Личностная черта	Инструкция		T	p
	До теракта	Сейчас		
	М	М		
Тревожность (непринужденность)	1,56	1,90	17101,5	<0,005
Теплота	3,04	3,18	10156,5	0,01
Фантазия	2,68	2,85	11663,5	<0,005
Компетентность	2,77	3,17	7898,5	<0,005
Чувства	3,13	3,41	6455,0	<0,005
Альтруизм	3,28	3,42	5868,5	<0,005
Обязательность	3,22	3,44	5727,0	<0,005
Стремление к достижению	2,72	2,85	8909,0	<0,005
Поиск волнений	1,87	2,05	16939,0	<0,005
Идеи	3,05	3,21	8909,5	<0,005
Самодисциплина	2,82	2,99	10448,0	<0,005
Добросердечность	3,26	3,38	6995,0	<0,005
Осмотрительность	2,81	2,97	11265,5	<0,005

Примечание: в таблице приведены только статистически значимые различия.

не только на негативные личностные преобразования, но и широкий спектр позитивных изменений личности. Так, среди позитивных личностных изменений обнаружено повышение эффективности

волевой регуляции в собственной жизнедеятельности (люди оценили себя как более эмоционально стабильных, компетентных, обязательных, способных к длительному напряжению и конкуренции, настойчивых в достижении своих целей), развитие отдельных аспектов доброжелательности (люди описали себя как добрых, отзывчивых и дружелюбных). Среди негативных личностных изменений выявлена склонность к риску и поиску острых ощущений. Общий психологический эффект, кроющийся за данными изменениями, заключается в осмыслении теракта косвенными свидетелями и переживании трансформации привычной картины мира с целью повышения осмысленности жизни.

Необходимо отметить, что валидность и достоверность результатов представленного ретроспективного исследования личностных изменений с применением методик самоотчета обосновывается и подтверждается как минимум двумя аргументами. Во-первых, опытом других ученых, проводящих аналогичные по дизайну исследования личности. Так, например, в лонгитюдном исследовании с элементами ретроспективного дизайна американские ученые на протяжении чуть более 4-х лет изучали личностные изменения студентов колледжа. По итогу исследования они констатировали, что самовосприятие студентов и понимание ими своих личностных изменений за прошедшие 4 года соответствует их реальным личностным изменениям и фактическим характеристикам личности (Robins et al., 2005). Во-вторых, результаты, подтверждающие валидность такого метода, мы получили, анализируя наши эмпирические данные. Сравнивались показатели корреляционных связей шкал опросника NEO-PI-R с данными самоотчета по аналогичным шкалам Опросника национального характера о восприятии себя 1) до террористического акта в минском метро и 2) в настоящее время (т.е. после события). Для корреляционного анализа использовался коэффициент r Пирсона, сравнительный анализ корреляционных показателей осуществлялся с помощью Z -критерия Фишера (таблица 4).

Было обнаружено несколько эмпирических фактов, подтверждающих адекватность восприятия косвенными свидетелями себя и направленности личностных изменений после теракта. Во-первых, выявлены статистически значимые взаимосвязи данных самоотчета по двум опросникам. Вместе с тем NEO-PI-R коррелирует с ОНХ, заполненным по инструкции «сейчас» значимо сильнее, чем с тем же Опросником, заполненным по инструкции «до теракта». Такой результат свидетельствует об адекватном «образе Я», адекватном отражении в сознании косвенных свидетелей степени выраженности собственных личностных черт, о соответствии образа «Я-реального»

Таблица 4

Сравнение коэффициентов корреляции шкал опросника «Большая пятерка» NEO-PI-R и Опросника национального характера при разных инструкциях

Фактор	<i>r</i>		Z-тест: <i>p</i>
	<i>Инструкция ОНХ</i>		
	До теракта	Сейчас	
Нейротизм	0,33	0,59	<0,005
Экстраверсия	0,54	0,62	0,02
Открытость	0,34	0,43	0,04
Доброжелательность	0,41	0,53	<0,005
Добросовестность	0,43	0,62	<0,005

фактической структуре личности. Во-вторых, обнаруженные различия статистически значимы по всем параметрам пятифакторной модели личности. Это говорит о трансформации «образа Я», о различии «Я-прошлое» (до теракта) и «Я-настоящее» (после теракта), об адекватном представлении степени и направленности личностных изменений косвенных свидетелей события. Таким образом, подобные данные, полученные с помощью стандартизированных самоотчетов, отражают реальные личностные характеристики косвенных свидетелей, адекватные оценки степени выраженности и направленности их личностных изменений после теракта.

Заключение

Результаты ретроспективного эмпирического исследования косвенных свидетелей теракта доказывают наличие у них отсроченных психологических последствий, выраженных в позитивных личностных изменениях. Таким образом, несмотря на то, что данное событие непосредственно не угрожало безопасности своим косвенным свидетелям, оно оказалось для них персонифицированным событием, в котором они усматривают причину собственных личностных изменений.

Литература

- Васильюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Карпинский К. В. Человек как субъект жизни. Гродно: ГрГУ, 2002.
- Парфёнова Т. В. Общие психологические механизмы и закономерности влияния жизненного события на развитие личности // Вес-

нік ГрДУ ім. Янкі Купалы. Сер. 3. «Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія». 2018. Т. 8. № 3. С. 156–162.

Парфёнова Т. В. Феноменология переживания террористического акта в минском метро косвенными свидетелями // Веснік ГрДУ ім. Янкі Купалы. Сер. 3. «Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія». 2019. Т. 9. № 2. С. 151–158.

Парфёнова Т. В. Личностные изменения косвенных свидетелей террористического акта в минском метро: анализ результатов ретроспективного исследования // Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали V Междунар. науч.-практ. конф., Сумы, 28 февр.–1 марта 2019 г. Сумы: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. С. 330–334.

Парфёнова Т. В. Трансформация личностных ценностей косвенных свидетелей террористического акта в минском метро // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар. науч. конф., Кострома, 26–28 сент. 2019 г.: в 2 т. / Отв. ред.: М. В. Сапоровская, Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. Т. 1. С. 539–543.

Robins R. W., Nofle E. E., Trzesniewski K. H., Roberts B. W. Do people know how their personality has changed? Correlates of perceived and actual personality change in young adulthood // Journal of Personality. 2005. V. 73 (2). P. 489–522.

Extreme macro social event as a personal development event in the life path of his indirect witness

T. V. Parfenova

The article describes the distinctive characteristics of the concepts of “event”, “macro-social event”, “extreme event”, “personal event of development”. The results of a retrospective empirical study of the deferred psychological consequences of a terrorist act in the indirect witnesses are presented.

Keywords: indirect witnesses, macro-social (socio-historical) event, personal event of development, terrorist act, extreme event.

Психологическое сопровождение развития творчески одаренной молодежи в единой научно-образовательной инфокоммуникационной среде

*С. А. Пиявский, Г. В. Акопов, О. А. Корнилова,
С. Р. Кирюков, Н. В. Липина*

Статья посвящена обобщению опыта психологического сопровождения представителей творчески и технически одаренной молодежи Самарской области, объединенных единой научно-образовательной развивающей инфокоммуникационной средой «АСТРА». Освещены этапы становления системы, ее видоизменения и основное содержание деятельности по построению индивидуальной траектории развития творческой личности.

Ключевые слова: творческие способности, инфокоммуникационная среда, Единая областная система мер, развивающая деятельность, исследовательские компетенции.

Переход человечества в фазу глобального информационного общества, наличие региональных, национальных и глобальных информационных сетей и средств связи, возможность использования в повседневной жизни каждого человека самых изощренных наукоемких моделей и алгоритмов, встроенных в информационные сети, позволяет ставить и решать задачи, невозможные в прежние десятилетия. Важно, избегая явных опасностей, которые несет в себе эта новообретенная мощь, найти новые направления ее использования путем создания безопасности информационно-образовательной среды вуза, основанной на гуманистически ориентированных технологиях и нормах личностного развития обучающегося (Корнилова, 2016).

Одним из таких направлений, по нашему мнению, является создание региональных, национальных, а впоследствии и глобальной, систем выявления и развития творчески одаренной молодежи в сфере науки и техники, базирующихся на единой научно-обра-

зовательной развивающей инфокоммуникационной среде, кратко обозначенной как НОРС. Такая среда позволяет преодолеть территориальные, возрастные, ведомственные и статусные ограничения и препятствия во взаимодействии различных категорий участников, своевременно направлять их взаимодействие в методическом, научно-содержательном и организационном отношении, используя передовые достижения, модели и методы системного анализа, теории и практики управления, науковедения и психологии, наиболее рационально расходовать централизованно выделяемые материальные и финансовые ресурсы благодаря возможности индивидуально-оперативного мониторинга характера и результатов деятельности молодых исследователей (Рубцов и др., 2010; и др.).

Определим *основные принципы создания НОРС*. Среда охватывает мотивированную творчески одаренную молодежь в сфере науки и техники в возрасте от 14 до 30 лет и осуществляет многолетнее научно-обоснованное индивидуальное сопровождение и системную поддержку развития ее творческих способностей и карьерного роста, варьирующуюся в зависимости от уровня демонстрируемых успехов в исследовательской деятельности. Основой выявления и развития творческих способностей молодых исследователей является их творческая деятельность под индивидуальным научным руководством при индивидуальном научном консультировании со стороны представителя более высокой страты научно-образовательного сообщества (для старших школьников — преподавателей и ученых передовых вузов и научных организаций, для студентов — сотрудников ведущих предприятий и научно-производственных организаций) и индивидуальной квалифицированной психологической поддержке. Организационно-методической основой деятельности молодых исследователей и функционирования окружающей их развивающей среды являются последовательно формируемые индивидуальные планы творческого развития. Основные компоненты НОРС показаны на рисунке 1.

Многие элементы такой региональной системы прорабатываются и в экспериментальном порядке реализуются в Самарской области, начиная с 90-х годов XX столетия. Целостное содержание они приобрели с 2015 года, когда в Самарской области по инициативе и под научным руководством одного из авторов настоящей статьи начала целенаправленно формироваться Единая областная система мер по выявлению и развитию творчески одаренной молодежи в сфере науки, техники и технологий и инновационному развитию Самарской области (последнее название — система «АСТРА»). Ее основу составляет специально разработанная интеллектуальная система, которая развивается параллельно с изменением самой сис-

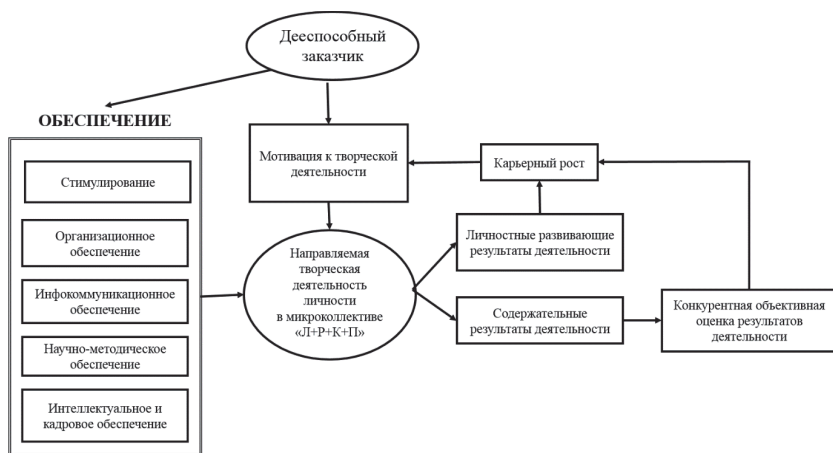


Рис. 1. Основные компоненты научно-развивающей образовательной среды

темы «АСТРА». В настоящее время функционирует уже третья версия этой развивающейся системы.

«АСТРА» имеет возрастную структуру, включающую три взаимосвязанных уровня: школьный, вузовский и научно-производственный. На каждом из них молодежь ведет исследовательскую деятельность под руководством наставников, принадлежащих к этому же уровню (учителей, ученых вузов), но также при одновременной консультационной поддержке ученых и специалистов из вышестоящего уровня системы. Результаты исследований ежегодно представляются на конкурсные мероприятия, построенные, при всем их разнообразии, на согласованной методической основе. Это позволяет дать объективную, научно обоснованную оценку степени творческой одаренности участников, проявленной в представленных ими результатах. Зная ее (т. е. творческий рейтинг и его структуру), можно индивидуально и целенаправленно использовать различные механизмы развития и поддержки молодых исследователей.

В первый год функционирования системы «АСТРА» был реализован лишь уровень, охватывающий школьников старших классов, около половины которых выполняли исследования при консультации, в основном дистанционной, вузовских ученых (программа «ВЗЛЕТ»). В последующие годы масштаб программы «ВЗЛЕТ» достиг ежегодно 1100 успешно выполняемых проектов, но при этом доля проектов, консультируемых учеными вузов, снизилась до 26%. В последующие два года к нему присоединилась программа «ПОЛЕТ», объединившая творчески одаренных в сфере науки и техники сту-

дентов 11 ведущих вузов Самарской области. После этого созрели все необходимые предпосылки для того, чтобы завершить формирование целостной системы «АСТРА», включив третий, научно-производственный, уровень — программу «ОРБИТА». Во взаимодействии с министерством промышленности Самарской области и Союзом работодателей Самарской области удалось привлечь к сотрудничеству более двух десятков ее ведущих предприятий и сформировать базу данных, содержащую несколько сотен тем молодежных научных исследований, в разработке которых заинтересованы (и готовы консультировать) предложившие их предприятия.

На этом этапе «АСТРА» созрела для перехода в иное, предусмотренное ее Концепцией, качественное состояние, на котором существенную роль начинает играть развивающая компонента, предусматривающая многолетнюю целенаправленную индивидуальную развивающую работу с каждым молодым исследователем, включенным в Единую областную систему мер. Обсуждению связанных с этим проблем посвящена настоящая статья.

Для того, чтобы направляемая развивающая деятельность в рамках НОРС была успешной с позиции достижения поставленной перед ней цели, прежде всего, необходимо определить основные составляющие творческих способностей, которые могут быть развиты в процессе соответствующей деятельности, и создать технологию оценки текущего уровня их сформированности.

Выделим в творческих способностях в сфере науки и техники две составляющих: *функциональную* — исследовательские компетенции — и *универсальную* — психологические характеристики.

В развивающей деятельности в НОРС полагаем целесообразным ориентироваться на исследовательские компетенции, перечисленные в таблице 1.

Уровень сформированности выделенных компетенций, в соответствии с основными принципами НОРС, следует определять в рамках различных конкурсных мероприятий на основе экспертной оценки непосредственных результатов творческой деятельности — выполненных исследовательских работ или проектов, учитывая при этом степень самостоятельности молодых исследователей. Для этого предлагаем 15 критериев, приведенных в таблице 2.

Таблицы 1–2 детально обоснованы и прошли продолжительную практическую проверку, начиная с 90-х годов прошлого столетия, более чем на трех тысячах НИР и проектов в различных областях науки и техники, выполненных школьниками 8–11-х классов, студентами и магистрантами Самарских вузов (Пиявский, Акопов, 2018; Пиявский, 2011). К их оценке по системе критериев (таблица 2) привлекалось более сотни ученых и преподавателей десятка вузов Самарской

Таблица 1
Структура исследовательских компетенций
молодых исследователей

№	Исследовательская компетенция
1	Поиск тематики
2	Постановка (осознание) темы исследования
3	Формирование ключевой идеи и плана решения
4	Выбор, освоение и реализация необходимого обеспечения
5	Реализация отдельных элементов исследования (элементов плана решения)
6	Синтез решения (собственно исследование)
7	Оформление решения
8	Ввод в научный обиход, защиту и сопровождение решения
9	Внутренний критический анализ решения

Таблица 2
Структура критериев оценки творческого уровня научной работы
(или проекта), выполненной молодым исследователем

№	Частный критерий
1	Исследовательский характер работы
2	Актуальность направления, в котором выполнен проект, в соответствии с авторитетными перечнями
3	Связь работы с исследовательской и методической деятельностью научного консультанта
4	Связь работы с исследовательской и методической деятельностью руководителя
5	Практическая значимость
6	Имеется обзор проблематики по направлению, в котором выполнена работа
7	Имеется обзор литературы по теме работы
8	Освоены дополнительные знания, умения, навыки сверх школьной программы (с учетом возраста)
9	Используются специальные теоретические методы
10	Используются специальные прикладные (в частности, экспериментальные) методы, методики, приемы
11	Разработаны и реализованы специальные средства для выполнения работы
12	Проводится многопараметрическое качественное исследование объекта (процесса)
13	Получены новые научные результаты
14	Имеются оригинальные идеи
15	Качество оформления работы

области. Объективность оценки обеспечивалась применением «слепого метода», привлечением к оценке, как правило, двух независимых рецензентов из различных вузов, а самое главное – использованием тщательно проработанного описания ключевых требований к простановке той или иной оценки. Для примера в таблице 3 показана система требований к оцениванию по одному из 15 критериев таблице 2.

В таблице 4 приведен перечень психологических характеристик, который авторы предполагают достаточным для использования в системе НОРС.

Мы полагаем, что, как и исследовательские компетенции, психологические характеристики (качества личности) молодых исследователей, перечисленные в таблице 3, также могут в определенной мере поддаваться корректировке в желаемом самим молодым исследователем направлении, если ему обеспечивается соответствующая психологическая поддержка, в первую очередь в рамках творческого микроколлектива «молодой исследователь – научный руководитель – научный консультант – психолог» (Л + Р + К + П). Но для этого, прежде всего, необходимо иметь средства сравнительного оценивания уровня сформированности этих характеристик. В качестве первоначального инструментария были выбраны тест Кеттелла и тест Климова. Пересчет данных из указанных исходных источников в показатели, представленные в таблицах 1 и 4, производится по специально разработанным таблицам. Таким образом, разработана методика, позволяющая охарактеризовать текущее состояние творческих возможностей молодого исследователя 17 показателями.

Таблица 3

Пример условий к выставлению оценки частного критерия исследовательской работы или проекта в программе «ВЗЛЕТ»

Частный критерий	Название оценки	Код оценки	Условие выставления оценки
1. Исследовательский характер работы	Низкий	0	Не подлежит оценке ввиду чрезвычайно низкого уровня
	Ниже среднего	1	Реферативный
	Средний	2	Реферативный с исследовательскими элементами
	Выше среднего	3	Исследовательский, т. е. в работе имеется результат, который был неочевиден до ее выполнения
	Высокий	4	Исследовательский, к тому же автор сопоставляет полученный результат с известными аналогичными результатами

Таблица 4
Структура психологических характеристик
молодых исследователей

Психологическая характеристика			
1	Профориентационный тип	5	Организаторские способности
2	Чувство предназначения	6	Презентационные способности
3	Способность к критической самооценке	7	Сверхнормативная активность
4	Коммуникативные способности	8	Неутомляемость + стрессоустойчивость

Это дает возможность сравнить его по этим показателям с другими участниками НОРС, образующими подобранную по тем или иным соображениям группу сравнения. Такая возможность имеет огромное психологическое значение для стимулирования рефлексии молодого исследователя. Он смотрит на себя в одном ряду со своими сверстниками – коллегами или конкурентами – и если старшие члены микроколлектива «Л + Р + К + П» (особенно «П») открывают перед ним конкретные действия, которые могут развить его творческие способности, вероятнее всего, он к ним прислушается.

Особенно велик будет мотивирующий эффект, если стремление стать лучше свяжется не с абстрактными для школьника или студента технического вуза компетенциями и личностными качествами, а с конкретными жизненно важными целями. Для молодого исследователя такими являются, например: для школьника – выбор направления дальнейшего высшего образования и вуза, а для студента – выбор направления трудовой деятельности и предприятия или организации, где он хотел бы наиболее успешно ее начать.

Приведем для примера фрагменты методики – разработки рекомендаций старшим школьникам по развитию их творческих способностей в сфере науки и техники в рамках НОРС. Обращение к школьнику 8–10-го класса и приводимые данные носят условный характер.

Образец письма

«Здравствуй, молодой исследователь-участник системы НОРС!

Успешное завершение индивидуальной исследовательской работы, направленной на конкурс НОРС, свидетельствует о наличии у тебя определенных творческих амбиций, а возможно и значительного творческого потенциала. Важно наилучшим образом использовать годы, оставшиеся тебе до выбора вуза и поступления в него, для развития твоих проявившихся способностей.

Выбирая направление будущего высшего образования и вуз, нужно учитывать много факторов, и не только ожидаемые баллы ЕГЭ и финансовые возможности семьи поддержать твоё обучение. Ещё более важно, чтобы избранное тобой направление обучения и дальнейшей профессиональной деятельности тебе нравилось, в наибольшей степени соответствовало твоим индивидуальным творческим склонностям и возможностям, жизненным интересам — тогда будет легко и интересно учиться в вузе, стремительно продвигаться в карьере, быть по-настоящему счастливым человеком.

Для получения рекомендаций тебе нужно направить нам заполненную Анкету. Рекомендации Лаборатории ты получишь бесплатно и сможешь обсудить их в своем микроколлективе и семье. Вся информация останется абсолютно конфиденциальной. Для обеспечения этого ты можешь выбрать себе псевдоним, названия интересующих тебя вузов заменить условными короткими шифрами и даже переписку с нами вести не с того почтового адреса, на который ты получил это приглашение, а с какого-нибудь другого (тогда никто, в том числе и мы не узнаем, кто ты персонально таков).

Желаем тебе максимального развития своих способностей, успешного поступления в вуз, о котором ты мечтаешь, и яркой творческой карьеры!»

Структура анкеты

- Результаты (стены) теста Кеттела.
- Результаты (профориентационные типы) теста Климова.
- Оценки твоим микроколлективом по 15 критериям выполненной исследовательской работы (проекта) и степени твоей самостоятельности в выполнении отдельных ее составляющих.
- Интересующие тебя направления высшего образования (до шести).
- Интересующие тебя вузы (до восьми).
- ТВОЯ ЛИЧНАЯ ОЦЕНКА (в трех балльной шкале)
- Насколько желательны для тебя эти направления и вузы.
- Каковы возможности твоей профессиональной карьеры и культурного развития в случае, если конкретный вуз находится не там, где ты сейчас живешь.
- Насколько обременительно финансово твоё обучение в конкретном вузе.
- Насколько психологически сложна для тебя связанная с обучением в конкретном вузе возможная разлука с семьей, друзьями.

Таблица 5

Комплексный индекс разумности выбора вуза
в зависимости от предполагаемого среднего балла ЕГЭ
на момент подачи документов

Предполагаемый средний балл ЕГЭ	Краткое название вуза							
	Вуз 1	Вуз 2	Вуз 3	Вуз 4	Вуз 5	Вуз 6	Вуз 7	Вуз 0
60	–	–	–	–	–	–	0,27	–
62	–	–	–	–	–	–	0,27	–
64	–	–	–	–	–	–	0,27	–
66	–	–	–	–	–	–	0,27	–
68	0,62	–	–	–	–	–	0,22	–
70	0,61	–	–	–	0,35	–	0,43	0,18
72	0,61	–	–	–	0,35	–	0,43	0,18
74	0,61	–	0,41	–	0,35	–	0,48	0,20
76	0,61	–	0,41	–	0,35	–	0,48	0,42
78	0,61	–	0,41	–	0,35	–	0,48	0,47
80	0,61	–	0,41	–	0,35	–	0,48	0,47
82	0,53	0,17	0,34	–	0,28	–	0,48	0,47
84	0,83	0,17	0,34	0,28	0,28	–	0,48	0,47

Из-за ограниченного объема статьи авторы не могут более подробно описать методику реализации в НОРС. Отметим лишь то, что использовалась база данных, в которой собраны экспертные мнения заведующих кафедрами Самарских вузов об относительной приоритетности различных компетенций и личных качеств для успешной творческой деятельности в соответствующих направлениях науки и техники. Кроме этого, использованы мощные универсальные методы многокритериальной оптимизации, изложенной выше, а также в источниках (Пиявский, 2016, 2017).

Литература

16PF Тест Кеттелла форма А (187 вопросов). URL: <https://onlinetestpad.com/ru/test/2-16pf-test-kettella-forma-a-187-voprosov> (дата обращения: 19.05.2020).

- Корнилова О. А.* Психологическая безопасность информационно-образовательной среды вуза // Преподаватель как субъект и объект информационно-образовательной среды вуза: Сборник материалов ХЛIII научно-методической конференции преподавателей, аспирантов и сотрудников. В 2 ч. Ч. 1. Самара: ФГБОУ СГИК, 2016. С. 4–9.
- Об утверждении положения областного конкурса «Взлет» исследовательских проектов обучающихся образовательных организаций в Самарской области: Приказ Министерства науки и образования Самарской области № 310-од от 30.09.2019. URL: https://sever-okrug.minobr63.ru/download/pr_310_30-9-19 (дата обращения: 19.05.2020)
- Пиявский С. А.* Управляемое развитие научных способностей молодежи. М.: Академия наук о Земле, 2001.
- Пиявский С. А.* Исследовательская деятельность студентов в инновационном вузе. Самара: СГАСУ, 2011.
- Пиявский С. А.* Как «нумеризовать» понятие «важнее» // Онтология проектирования. № 4. 2016. С. 414–435.
- Пиявский С. А.* Вычислительные аспекты формирования универсальных таблиц коэффициентов важности критериев // Онтология проектирования. 2017. № 3. С. 284–295.
- Пиявский С. А., Акопов Г. В.* Математическое моделирование психологической идентичности творческой одаренности // Математическое образование в современном мире: теория и практика. Сборник статей / Под ред. О. В. Юсуповой, А. И. Жданова. Самара, 2018. С. 227–232.
- Рубцов В. В., Журавлёв А. Л., Марголис А. А., Ушаков Д. В.* Развитие системы образования одаренных детей: приоритетные направления // Нижегородское образование. 2010. № 4. С. 7–14.
- Тест на профориентацию по методике Е. А. Климова. URL: <https://www.profguide.io/test/klimov.html?p=1188%2F> (дата обращения: 19.05.2020).

Psychological support of the development of creatively gifted youth in a unified scientific and educational infocommunication environment

S. A. Piyavsky, G. V. Akopov, O. A. Kornilova, S. R. Kiryukov, N. V. Lipina

The article is devoted to summarizing the experience of psychological support of representatives of creatively and technically gifted youth of the Samara region, united by a unified scientific and educational developing in-

formation and communication environment “ASTRA”. The stages of the formation of the system, its modification and the main content of activities to build an individual trajectory of the development of a creative personality are highlighted.

Keywords: creative abilities, infocommunication environment, unified regional system of measures, developing activities, research competencies.

«Диффузность» городской идентичности учащейся молодежи как ресурс жизнеспособности «моногорода»

Е. Н. Покатиловская, Н. И. Хохлова, Л. В. Шibaева

Представленное в публикации исследование выполнено в русле подхода к изучению жизнеспособности моногородов. Жизнеспособность рассматривается как свойство, зависящее от социально-психологических качеств населения, ценностно-целевой ориентации учащейся молодежи и влияющее на значимость позиции субъекта развития города. Исследование проводилось на основе системы методик, определяющей различные аспекты проявления городской идентичности молодежи. Представлена характеристика спектра эмпирических проявлений, характеризующих городскую идентичность в выборке учащейся молодежи провинциального города как «диффузную», свидетельствующую о проявлениях кризиса в ситуациях принятия реалистичного решения о выборе города и принятии ответственности за его развитие в будущем.

Ключевые слова: студенчество, жизнеспособность города, городская идентичность, «диффузная» идентичность, самоопределение горожанина, позиция субъекта развития города.

Введение

Поиск путей преодоления кризисного состояния моногородов, являясь одной из актуальных междисциплинарных проблем, делает востребованным подход к изучению феномена жизнеспособности города как свойства большой социальной группы горожан. Одним из активных слоев городского населения является учащаяся молодежь, в том числе студенты вузов провинциальных университетов. Для поиска индикаторов, позволяющих оценивать потенциал юношества как ресурса жизнестойкости города, правомерно опереться

Исследование проведено в рамках РФФИ, проект № 20-013-00461.

на такое понятие как «городская идентичность». Современные подходы к изучению городской идентичности и самоопределению горожан в ситуациях принятия решений о выборе города ориентированы на принципы системного подхода, позволяющие характеризовать многоуровневость, многопараметричность структурных и динамических составляющих (Барабанщиков, 2007; Дробышева, 2016; Журавлёв, 2007; Кольцова, 2007; Купрейченко, 2007).

В настоящее время представлен широкий спектр исследований социального, профессионального, личностного самоопределения и идентификации, касающихся как возрастной динамики, так и анализа многообразных ракурсов идентичности в малых и больших группах, их эмпирических проявлений в социальных установках, представлениях, ценностных ориентациях, «картине мира». В русле исследования генезиса идентичности личности одним из актуальных направлений выступает изучение динамических и структурных особенностей самоопределения в процессе становления всё более осознанных и дифференцированных его уровней (Богомаз, 2017; Журавлёв, 2007; Купрейченко, 2007; Шibaева, 2019). Понятие «диффузная идентичность», введенное в работах Э. Эриксона, при характеристике юношеского кризиса оказывается эвристичным для выявления противоречивости эмпирических индикаторов идентичности молодежного, студенческого слоя населения моногородов с неопределившейся позицией относительно выбора места проживания (Дробышева, 2016; Емельянова, 2016; Кружкова, 2016; Чекрыгина, 2016; Шibaева, 2019).

Кризисные состояния, вызванные диффузной городской идентичностью в юношестве могут приобретать болезненные формы. Данные состояния обусловлены затруднениями в процессе обретения обобщенных социально-экономических, нравственно-этических ценностей. Смысловая сфера позволяет интегрировать актуальный и перспективный план организации жизни с ориентировкой на бытийные, повседневные практики организации жизни с позиции зрелого субъекта на обобщенные социально-экономические и нравственно-этические принципы (Любовный, 1998).

Всё это указывает на актуальность методологического и методического обоснования изучения проблемы генезиса городской идентичности, предопределяющей достижение зрелой и социально ответственной позиции молодежи моногорода как субъектов развития города.

Организация исследования и его результаты

Цель исследования состоит в выявлении эмпирических характеристик, позволяющих охарактеризовать психологические затруднения

и ресурсы молодежи в формировании активной позиции горожан, ответственных за развитие города.

Объект исследования: генезис городской идентичности молодежи как фактор социально–психологического благополучия города.

Предмет исследования: эмпирические индикаторы, позволяющие выявлять психологические основания, затрудняющие становление в молодежной среде субъектной позиции горожан, ответственных за развитие города.

Методы. Анализировались данные, полученные на основании ряда методик, таких как «Представления о городе проживания» (Емельянова, 2016); «Городская идентичность» (Лалли, 2007), «Реализация ценностных ориентаций в мегаполисе» (опросник С. А. Богомаза, 2017), «Жизнестойкость» (С. Мадди, в адаптации Д. Леонтьева, 2000), «Отношение к будущему города». Выборку составили учащаяся молодежь города Сургута в количестве 71 человек.

Остановимся на анализе данных, имеющих отношение к цели данной публикации. Было осуществлено первичное разделение респондентов на две подгруппы по качеству оценки тезисов: «Будущее города зависит от меня» и «Будущее города не зависит от меня». Респонденты должны были градуировать ответы по семибальной шкале: 1 – полное согласие с первой характеристикой, 7 – полное согласие со второй характеристикой, 4 – нечто среднее. В зависимости от ответа характеризовалась мера причастности респондента к будущему города. Были выделены две подгруппы, обозначенные как группа 1 и группа 2.

К *группе 1* были отнесены респонденты с диапазоном оценок 1–4 – «Будущее города зависит от меня», в нее вошли 54 человека. Группу 2 составили 17 человек, которые согласились с тезисом «Будущее города не зависит от меня» (диапазон оценок 5–7). Первичная детализация особенностей опрашиваемого контингента, как горожан, с заявленной ценностью – отвечать за будущее города – осуществляющейся по таким объективным основаниям как время проживания в городе, уровню дохода на члена семьи и временными перспективами проживания в городе.

Анализ позволил подчеркнуть следующее. Принятие ответственности и признание причастности к будущему города (группа 1) обозначили респонденты, которые родились в данной местности (25,9%), и те, кто только приехал, – стаж проживания до 5 лет (42,6%). В этой группе оказались молодые люди с уровнем дохода на члена семьи от 10000–20000 тысяч рублей (27,8%) и более 40000 тысяч рублей (29,6%). В данной группе констатируется перспектива проживания в городе до 5 лет (46,35%) и до 10 лет (27,8%).

Анализ *группы 2*, которую составили молодые люди, не принимающие ответственность за будущее города, показал, что среди них есть как местные (29,4%), так и приезжие (35,3%), причем последние имеют стаж проживания до 5 лет. Уровень дохода данных респондентов обозначен более высокими значениями: от 30000–40000 тысяч рублей (29,4%) и более 40000 тысяч рублей (41,2%). В *группе 2* выстраивают перспективу собственной жизни в данном городе на период до 5 лет (64,7%).

Таким образом, в обеих группах наблюдается поляризация как среди местной, так и приезжей молодежи. Более высокий доход семьи обуславливает стремление молодых людей к реализации себя в других городских пространствах.

Противоречивость ответов в составе *группы 1* проявилась в том, что 48% планируют жить в городе только в течение 5 лет (ответ на вопрос: «Когда я думаю о перспективе своей жизни в этом городе, я обычно предполагаю промежуток...»). Следовательно, позитивный ответ на вопрос о том, что «Будущее города зависит от меня» является для этой подгруппы мало реалистичным, поскольку временные перспективы ограничены периодом обучения.

Анализ ряда показателей, полученных на основе методики Т. В. Емельяновой (Емельянова, 2016) «Представления о городе проживания», подтвердил определенную наивность и нереалистичность утверждений респондентов о принятии ответственности за развитие города как сложного социально-экономического объекта. Самым значимым фактом оказалось то, что опрашиваемые относительно многих суждений о городе не смогли оформить своих оценок. Показатель «затрудняюсь ответить» в *группе 1* составил 48% от общего числа ответов, в *группе 2*—81% ответов.

Большая доля ответов «затрудняюсь ответить» у представителей выборки *2* в сочетании с тем, что представители этой выборки не выражают ответственной позиции по отношению к городу, позволяет высказать предположение о том, что они имеют некоторую иллюзию о возможностях в других городах. Они ожидают найти что-то лучшее, в частности, возможность более активно выстраивать социальные контакты. Хотя отчетливых представлений, как по этим основаниям характеризуется Сургут, эти молодые люди не имеют.

Ответы *группы 1* (52% от общего количества ответов) характеризуются большей информированностью и определенностью суждений о городе. Вопросы, которые респонденты данной группы готовы охарактеризовать, помимо общей информации (медицина, экология), касаются межличностных отношений в городе, оценки СМИ, культурной жизни города профессионального развития. В обеих груп-

пах респонденты затрудняются отвечать на вопросы политического и экономического характера. Это касалось и представителей группы 2, но они в меньшей степени ориентированы в вопросах, выходящих за пределы оценки повседневного обустройства жизни в городе, и не конкретизируют ответы на вопросы, требующие обобщенной оценки социальных аспектов.

Дополнительные сведения об отношении к городу были получены на основе опросника, выявляющего то, насколько молодые люди как горожане считают возможным реализовать свои базовые ценностные ориентации (Богомаз, 2017). Данная методика представляет собой перечень противоположных суждений о возможности реализации определенных ценностей в городе проживания. Во всей выборке респондентов преобладает негативная оценка возможностей (менее 4 баллов), нейтральную оценку выразили в группе 1 – 7,41%, в группе 2 – 11,76%. Таким образом, те респонденты, которые берут ответственность за будущее города несколько более критично относятся к возможности реализовать свои ценностные ориентации, по сравнению с теми которые не связывают свою жизнь с городом. Несмотря на то, что степень осведомленности представителей данной выборки о существенных характеристиках города оказалась невысокой, они в то же время априори оценивают сложившуюся городскую среду, которая не может обеспечивать реализацию базовых ценностей горожан. Именно это и указывает на крайнюю противоречивость и спонтанность отношения молодежи к городу при оценке его места будущего проживания и самореализации. Это подтверждается в более ранних умозаключениях (Покатиловская, 2019; Хохлова, 2019; Шibaева, 2019), на основе анализа студенческих сочинений «Мой город» и содержания социальной рекламы, подготовленной студентами в качестве конкурсного материала. В сочинении преобладали оценки внешних характеристик города, а в социальной рекламе преобладало позитивное, романтическое отношение к городу, без рефлексивного анализа возможностей, перспектив и пр. Данные факты свидетельствуют о том, что студенты имеют низкий уровень осознания возможности реализации базовых ценностей при проживании в городе.

Применение методики жизнестойкости как качества личности (Леонтьев, 2000) позволил выявить низкий уровень по всем показателям в группе 1 (по таким шкалам этой методики как «жизнестойкость», «вовлеченность», «принятие риска», общий показатель) и преобладающий средний уровень в группе 2. Уровни были условно введены для каждой шкалы, учитывая разный диапазон оценок: высокий и низкий уровни соответствовали 20% от максимального

и минимального, соответственно, значений показателя. Показатели жизнестойкости у респондентов двух групп отличаются статистически незначимо по критерию *U* Манна – Уитни ($p > 0,05$).

Таким образом, выявлено, что в молодежной выборке, в целом, преобладает низкий и средний уровни сопротивления внутреннему напряжению в жизненных ситуациях. Низкий/средний уровень «вовлеченности» (группа 1 – средний балл 3,8; группа 2 – средний балл 5), а также низкий уровень «контроля» (группа 1 – средний балл 3,9; группа 2 – средний балл 3,88). Низкий/средний уровень «принятие риска» (группа 1 – средний балл 3,9; группа 2 – средний балл 4,24) свидетельствует об избегании ситуации неопределенности, стремлении респондентов сводить риски к минимуму. Данные результаты характеризуют молодежь города как группу горожан эмоционально уязвимую, тревожную, причем, независимо от того, определились ли они в долгосрочных планах проживания в городе или планируют только получить образование и уехать. При этом важно отметить, что показатели жизнеспособности несколько выше в группе 2, ориентированной на то, чтобы не связывать себя в будущем с городом, где они получают образование. Сопоставление позволяет сделать вывод, что решение уехать из города и не брать ответственность за его будущее выражают молодые люди всё же с более выраженной жизнестойкостью. Остаться в городе и брать ответственность за его будущее демонстрируют готовность люди с менее высокими показателями жизнестойкости.

Заключение

Полученные результаты позволили подтвердить предположение о наличии спектра психологических затруднений в процессе формирования у молодежи зрелой социально-ответственной позиции горожанина, способного принимать реалистичные решения о выборе города как места проживания. Выявлены эмпирические индикаторы, характеризующие «диффузность» городской идентичности, низкий уровень осознанности самоопределения в существенных характеристиках городского сообщества и социально-экономического статуса города. Во-первых, ограниченный масштаб планируемых молодыми людьми временных перспектив (в диапазоне пяти лет); во-вторых, на фоне позитивной оценки городского пространства респонденты в ответах демонстрируют, что сложившаяся городская среда не может обеспечить реализацию базовых ценностей горожан; в-третьих, не зависимо от отношения к будущему города, в исследуемой выборке фиксируется низкий уровень сопротивления вну-

треннему напряжению в жизненных ситуациях; выражена тенденция избегать ситуации неопределенности.

Выявленные эмпирические индикаторы, свидетельствуют о затруднениях в формировании у учащейся молодежи осознанных дифференцированных уровней ориентировки в существенных характеристиках городского сообщества и городской инфраструктуры. Это делает востребованными в учреждениях высшего и средне-специального образования при подготовке молодежи оформление специализированных программ сопровождения, позволяющих поддержать становление и реализацию замыслов молодых людей на основе преодоления «диффузности» городской идентичности.

Литература

- Барабанщиков В. А., Журавлёв А. Л., Кольцова В. А.* Системное исследование психического в работах Б. Ф. Ломова // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 3. С. 5–13.
- Дробышева Т. В., Журавлёв А. Л.* Город как объект исследования в социальной психологии: к истории вопроса // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 1. С. 196–213. URL: <http://soc-econpsychology.ru/engine/documents/document205.pdf> (дата обращения: 29.04.2020).
- Емельянова Т. П.* Городская среда в представлениях молодых москвичей: рациональное и чувственное // Социально-психологические исследования города / Отв. ред. Т. В. Дробышева, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 105–124.
- Журавлёв А. Л.* Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды / А. Л. Журавлёв, А. Б. Купрейченко // Вестник практической психологии образования. 2007. № 2 (11). С. 7–13.
- Кружкова О. В., Литвина С. А., Муравьева О. И., Богомаз С. А.* Психологические основания идентичности с городом современной молодежи российских городов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Леонтьев, Д. А.* Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000.
- Лубовный В. Я., Пчелинцев О. С., Герцберг Л. Я.* Кризисные города России: пути и механизмы социально-экономической реабилитации и развития. М.: Московский общественный фонд, 1998.

Социально-психологические исследования города / Отв. ред. Т. В. Дробышева, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

Покатиловская Е. Н., Хохлова Н. И., Шibaева Л. В. Динамика семантики образа города как условие и результат самоопределения студентов в позиции субъекта городского сообщества // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 1. С. 271–286. doi: 10.25588/CSPU.2019.54.82.017.

Покатиловская Е. Н., Шibaева Л. В. Образ города проживания в представлениях жителей с разной городской идентичностью // Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4. № 2 (14). С. 192–208.

Чекрыгина Т. А. Социокультурные детерминанты идентификации личности. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2006.

Эрикссон Э. Детство и общество. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Университетская книга, 1996.

Empirical indicators of “diffusivity” students’ identities as a resource for the viability of a mono-city

E. N. Pokatilovskaia, N. I. Khokhlova, L. V. Shibaeva

The study is carried out in line with the approach to studying the viability of single-industry towns as a property that depends on the socio-psychological qualities of the population, the value-oriented orientation of students on the significance of the position of the subject of city development. The study was conducted on the basis of a system of methods that determine various aspects of the manifestation of urban student identity. The characteristic of the spectrum of empirical manifestations characterizing urban identity in the sample of students of a provincial city as “diffuse” is presented, which indicates the manifestations of the crisis in situations of making a realistic decision about choosing a city and taking responsibility for its development in the future.

Keywords: student body, city vitality, urban identity, “diffuse” identity, self-determination of a city dweller, the position of the subject of development of the city.

Психологические средства повышения социальной адаптации студентов в вузе

А. В. Сапрыкина

В данном исследовании установлена эффективность существующих психологических средств повышения социальной адаптации студентов в вузе посредством теоретического анализа отечественных и зарубежных источников; выявлены препятствия у студентов-первокурсников, возникающие при социальной адаптации в вузе; установлена значимость выделенных студентами факторов, влияющих на успешность социальной адаптации студентов в вузе; разработан комплекс упражнений с элементами тренинга для повышения социальной адаптации студентов в вузе; установлена эффективность разработанного комплекса упражнений. В результате теоретического анализа и эмпирического исследования, проведенного в ходе выполнения работы, были расширены представления о факторах, влияющих на социальную адаптацию студентов в вузе, а также разработаны психологические средства профилактики дезадаптации.

Ключевые слова: вузовская адаптация, социальная адаптация, социальный компонент вузовской адаптации, факторы социальной адаптации студентов.

В настоящее время проблеме социальной адаптации посвящено достаточно много научных трудов. Изучением данной проблемы занимались такие ученые, как К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, А. Г. Маклаков, Д. А. Андреева, В. Г. Асеев, А. В. Карпов, А. А. Смирнов и др. Но, несмотря на это, феномен социальной адаптации не раскрыт еще в полном объеме. В частности, не раскрыт феномен социальной адаптации в вузе, который является одним из важных факторов эффективности начального этапа профессионального обучения студентов. В связи с этим необходимо изучать факторы, оказывающие на нее воздействие, в целях создания комплекса занятий для сту-

дентов-первокурсников, направленного на оптимизацию процесса подготовки студентов и минимизацию потерь при приспособлении к новым условиям (Смирнов, 2008).

Анализ литературных источников позволил установить факторы, влияющие на социальную адаптацию студентов в вузе: комплекс неполноценности, депрессия, распознавание эмоций других, тревожность, мотивация успеха, коммуникативные склонности, эмоциональный интеллект, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия. На основе теоретического материала было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось выявление эффективности психологических средств повышения социальной адаптации студентов в вузе.

Для достижения цели поставлены следующие *задачи*: 1. Установить значимость выделенных студентами факторов, влияющих на успешность социальной адаптации студентов в вузе. 2. Разработать комплекс упражнений с элементами тренинга для повышения социальной адаптации студентов в вузе. 3. Проверить эффективность разработанного комплекса упражнений.

Эмпирическую базу составили студенты-первокурсники факультета психологии и юридического психолога ЯРГУ им. П. Г. Демидова. Общее число испытуемых составило 55 человек в возрасте от 17 до 22 лет.

Были получены следующие результаты.

К числу трудностей при социальной адаптации, заявленных студентами-первокурсниками (по методике «Метаплан»), относятся:

- плохо развитые коммуникативные навыки. Способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая, является одним из ключевых навыков. Однако не у всех студентов коммуникативные навыки развиты на необходимом уровне для благоприятного протекания социальной адаптации;
- замкнутость. Психический склад некоторых студентов характеризуется сосредоточенностью на своем внутреннем мире, замкнутостью, созерцательностью, поэтому они не склонны к общению и с трудом устанавливает контакты с окружающим миром;
- страх перед самостоятельной жизнью. Данный фактор касается, в первую очередь, иногородних студентов, которые вынуждены в связи с переездом выполнять те обязанности и роли, которые ранее выполняла их семья, но не все студенты к этому готовы;
- страх при взаимодействии с новым окружением. Школьные друзья остаются позади, и ребятам приходится заводить новые зна-

комства и заводить новый круг общения. Однако не для всех это представляется простой задачей. Некоторые студенты испытывают трудности при установлении новых контактов вследствие ряда причин;

- конфликты с одноклассниками. При столкновении противоположных интересов между ребятами зарождаются конфликты, которые могут оказать негативное воздействие на протекание социальной адаптации.

Результаты корреляционного анализа представлены на рисунке 1 (левая часть). Наблюдаются положительные взаимосвязи социальной адаптации с коммуникативными склонностями, мотивацией достижения успеха, депрессией, эмоциональным интеллектом, распознаванием эмоций других.

Согласно корреляционным связям, наибольшее влияние на социальную адаптацию оказывают:

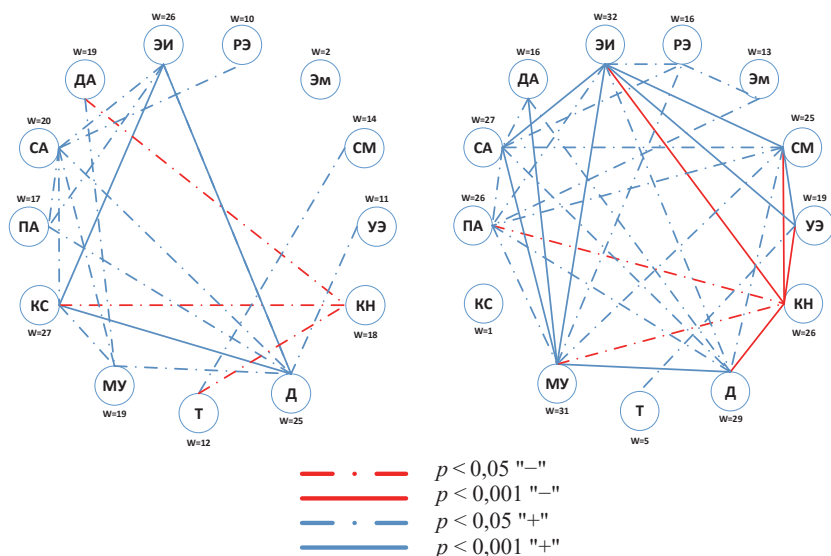


Рис. 1. Структурограмма адаптации экспериментальной группы студентов до и после проведения комплекса занятий.

УЭ – управление своими эмоциями; СМ – Самомотивация; Эм – Эмпатия; РЭ – Распознавание эмоций других; ЭИ – Общий уровень эмоционального интеллекта; ДА – Дидактическая адаптация; СА – Социальная адаптация; ПА – Профессиональная адаптация; КС – Коммуникативные склонности; МУ – Мотивация успеха; Т – Тревожность; Д – Депрессия; КН – Комплекс неполноценности

- эмоциональный интеллект. Студенты с более развитым эмоциональным интеллектом менее подвержены дистрессу, способно-му возникнуть в результате адаптации к новой социальной группе, так как у них развито умение расшифровывать свои и чужие эмоции и использовать их для решения проблемных ситуаций;
- депрессия. Это обусловлено тем, что подавленное психическое состояние, которым характеризуется депрессия, способствует возникновению отсутствия интереса в новых социальных контактах.

На основе полученных данных мы решили разработать *комплекс упражнений* с элементами тренинга, направленный на формирование навыков саморегуляции и развитие мотивации достижения успеха. Комплекс включал различные техники: дыхательные, визуализации, когнитивные и телесные. Занятия проходили в течение месяца 2 раза в неделю.

После проведения занятий мы получили результаты, представленные на рисунке 1 (правая часть).

Во-первых, значимых различий между показателями при первом и втором замере не установлено. Полученные результаты можно объяснить тем, что разработанный комплекс занятий был направлен на устойчивые свойства личности, которые сложнее поддаются коррекции, нежели состояния, и требуют больших временных затрат. Однако мы можем наблюдать положительную тенденцию возрастания социальной адаптированности за счет возрастания показателей эмоционального интеллекта и снижения показателей тревожности, на которые, в частности, был направлен комплекс занятий.

Во-вторых, в экспериментальной группе после проведения комплекса занятий у социальной адаптации стали сильнее связи с мотивацией достижения успеха. Соответственно, при достижении конструктивных целей студентам стало еще легче социально адаптироваться в связи с тем, что студенты более ориентированы на успех, поэтому они не испытывают страха перед неудачей быть непризнанными в новой социальной группе. Вместе с тем усилилась связь социальной адаптации с эмоциональным интеллектом. Отсюда следует, что умение студентов расшифровывать свои или чужие эмоции и использовать их для решения жизненных проблем в большей степени способствует процессу социальной адаптации. Подчеркнем, что наблюдается новая положительная связь социальной адаптации с самомотивацией. Следовательно, при произвольном управлении своими эмоциями и действиями студенты более эффективно приспосабливаются к условиям новой социальной среды, т.е. усва-

ивает элементы культуры, социальные нормы и ценности вследствие проведения комплекса занятий. Также интересно возникновение отрицательной связи между комплексом неполноценности и самомотивацией. Стоит отметить, что в целом при втором замере происходит увеличение связей между элементами психологической структуры социальной адаптации студентов в вузе. Из этого следует, что преувеличенное чувство собственной слабости и несостоятельности не является препятствием при произвольном управлении своими эмоциями и действиями, благодаря формированию навыков саморегуляции.

Сравнивая корреляционные связи, мы можем сделать вывод, что после проведения комплекса занятий часть характеристик стала оказывать более сильное воздействие на социальную адаптацию, чем до проведения, а именно управление эмоциями, эмоциональный интеллект, самомотивация, мотивация достижения успеха.

Как можно видеть, у первокурсников до проведения комплекса занятий основополагающими качествами являлись коммуникативные склонности, общий уровень эмоционального интеллекта и депрессия. Таким образом, данные базовые качества для этих студентов являются наиболее важными при адаптации, и на них строятся все остальные базовые качества.

После проведения комплекса занятий мы наблюдали смещение общего уровня эмоционального интеллекта со второго на первое место. Отсюда следует, что студенты-первокурсники развили умение расшифровывать свои и чужие эмоции и использовать их для решения жизненных проблем для наиболее комфортного протекания социальной адаптации. Отметим, что следующим базовым качеством выступает мотивация достижения успеха, которой ранее не было. Это свидетельствует о том, что студенты осознали важность достижения конструктивных целей для их принятия референтной группой, что, соответственно, способствует наиболее плодотворному приспособлению к условиям новой социальной среды. Депрессия без изменений осталась на третьем месте.

Выводы

На основе проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы.

1. Факторы, связанные с эмоциональными состояниями, а именно тревожность и депрессия, являются ведущими во влиянии на социальную адаптацию студентов в вузе.

2. Значимых различий в показателях социальной адаптации студентов в вузе после проведения разработанного комплекса упражнений не обнаружено. Однако наблюдается тенденция возрастания социальной адаптации вследствие усиления роли влияющих на нее факторов, на развитие которых был направлен комплекс упражнений.
3. Разработанный комплекс занятий способствует увеличению связей между элементами психологической структуры социальной адаптации студентов в вузе.

Литература

Смирнов А. А. Вузовская адаптация студентов и профессионально-ориентированная деятельность // Психология XXI столетия. Т. 2 / Под ред. В. В. Козлова. Ярославль: МАПН, 2008. С. 201–204.

Psychological means of improving social adaptation of students in a university

A. V. Saprykina

In this study, the effectiveness of existing psychological tools to increase the social adaptation of students at the university were established through a theoretical analysis of domestic and foreign sources; obstacles for first-year students arising from social adaptation at the university were identified; the significance of the factors highlighted by students that affect the success of students' social adaptation at a university is established; a set of exercises with training elements has been developed to increase the social adaptation of students at a university. The effectiveness of the developed set of exercises is established. As a result of theoretical analysis and empirical research carried out in the course of the work, ideas about the factors affecting the social adaptation of students at the university were expanded, and psychological means for the prevention of maladaptation were developed.

Keywords: university adaptation, social adaptation, social component of university adaptation, factors of students' social adaptation, psychological tools, psychological tools.

Влияние семьи на формирование отклоняющегося поведения у подростков

Л. Ф. Крохмалева

В статье рассмотрен социальный феномен «девиантное поведение» у подростков и его детерминанты. Раскрыт характер взаимоотношений в семье и уровень близости в ней. Представлены результаты эмпирического исследования влияния родительского отношения к детям на формирование отклоняющегося поведения у подростков. Выявлено, что отклоняющееся поведение у подростка может формироваться при гиперпротекции ($r=0,32$, $p\leq 0,05$); недостаточности запретов со стороны родителей, когда подростку всё позволено ($r=0,32$, $p\leq 0,05$). Агрессивное поведение у подростка развивается при гиперопеке ($r=0,56$, $p\leq 0,01$) и гипопеке ($r=0,32$, $p\leq 0,05$), чрезмерных требованиях со стороны родителей к ребенку ($r=0,40$, $p\leq 0,01$).

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, стили семейного воспитания, аддиктивное поведение, агрессивное поведение, делинквентное поведение.

Постановка проблемы

В современном мире одной из наиболее актуальных проблем в психологии является распространение среди подростков аддиктивного, делинквентного, асоциального поведения. Рассматривая такой социальный феномен, как девиантное поведение, у подростков и изучая его причины, мы обращаем внимание на окружение ребенка и в частности непосредственно на его семью, отношение родителей к ребенку, стили воспитания и атмосферу в семье в целом.

Большое внимание сейчас обращено на формирование личности ребенка еще в детстве. Изучая данный вопрос, мы обращаемся прежде всего к семье ребенка – именно здесь происходит первый этап его социализации. Влияние семьи на подростка имеет специ-

фический характер — это обусловлено тем, что именно в семье решаются задачи формирования личности и сознания подростка. Семья оставляет отпечаток на поведении подростка, влияя на разные стороны его личности: эмоциональную, поведенческую, умственную (Биктагирова, 2015).

Характер взаимоотношений в семье и уровень близости в ней зависят от многих причин, таких как личностные особенности членов семьи, включенность каждого из них в процессы, происходящие в ней, эмоциональную атмосферу, стиль семейного воспитания. Порой родительские ошибки в воспитании могут привести к возникновению множества проблем в будущем развитии подростка. Бывает и так, что опыт общения, получаемый в семье, не всегда правильно усваивается подростком из-за его личностных и возрастных особенностей. Индивидуально-личностные сложности в жизни подростка часто являются причиной его отклоняющегося поведения, поэтому важно знать, что источником их возникновения может стать в первую очередь детско-родительские отношения. Действия членов семьи, их поведение — это основа воспитания ребенка. Всё же не всегда поведение родителей, атмосфера в семье, отношение родителей к детям способствует гармоничному развитию личности ребенка (Гатиятуллин, Биктагирова, 2017).

Ребенок в своей семье проходит первый, но очень важный этап социализации. Наблюдая за членами своей семьи, он учится взаимодействовать с внешним миром, с социумом. Полученный опыт взаимоотношений у ребенка сохраняется на всю жизнь и может стать определяющим в его поведение и отношения с окружающими людьми.

Сильное влияние на поведение подростков в социуме, в том числе и проявление девиантного поведения может оказывать высокое дисгармоничных семей, рост разводов, неадекватностью мотивов заключения брачных союзов, ранних браков, детей, рожденных от внебрачного союза и растущих в неполных семьях, процессом поляризации возраста вступления в брак, рассогласованностью ценностей супругов.

В педагогике изучением проблем влияния семьи на ребенка занимались К. Д Ушинский, А. С Макаренко, В. А. Сухомлинский, Т. А Куликова и т. д. Исследование психологии семьи, супружеских и детско-родительских отношений, психокоррекции семейных отношений осуществлялись В. А. Воловиком, Т. М. Мишиной, В. К. Мярер, Э. Г. Эйдемиллером и др.

Изучение детей подросткового возраста важно, так как он является критическим и переломным для личности ребенка. В этом возрасте закладываются основы поведения, взаимоотношения с миром

и социумом, начинает формироваться индивидуальность, ценностные ориентиры и мировоззрение. Данный возраст является переломным, большое знание он несет при становлении гармонично-развивающейся личности подростка, поэтому именно этот возраст требует особого внимания. В действиях ребенка, в его поступках прослеживаются процессы, происходящие с ним в подростковый период. Возможно, в тот момент, когда у ребенка наблюдается отклоняющееся поведение, отклонения также происходят и в процессе его становления как личности. В последнее время всё ярче наблюдается жестокое и агрессивное поведение со стороны подростков по отношению к взрослым. Преступное поведение среди молодежи процветает, и нередко в их числе обнаруживаются подростки (Гишинский, 1993).

Проведенное исследование и его результаты

Исследование проводилось в групповой форме с учениками 7 и 8 класса Лицея 96 г. Уфы согласно принципам конфиденциальности, добровольности, не нанесения морального ущерба. Всего приняли участие 78 респондентов.

Исследовательский инструментарий: методика АВС Зеркало «Отношение к детям» Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий (для подростков); методика определения склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орёл.

Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что подростки склонны давать социально желательные ответы – 42,5%, т. е. почти половина опрошенных либо склонна подчиняться заданным правилам, является конформной, либо вместо истинных ответов давала ожидаемые. У 12,5% нарушен контроль волевых реакций, что может повлиять на проявление у подростка нежелательных в той или иной ситуации действий или проявление нежелательных эмоциональных реакций. 12,5% подростков свойственна склонность к делинквентному (преступному) поведению.

Преобладающими стилями воспитания у родителей являются: гиперпротекция (чрезмерная опека) Г+ (30%), гипопротекция (недостаточная опека) Г- (25%) и по шкале недостаток требований-запретов З- (25%), недостаток санкций С- (20%) и фобия утраты ребенка ФУ (17,5%).

Для выявления достоверности различий стилей воспитания между группами с выявленными склонностями к девиантному поведению и не выявленными был использован U-критерий Манна – Уитни. Достоверных различий между двумя группами установлено не было. Возможно, такой результат был получен, потому что в числе под-

ростков, включенных в выборку, не было детей с явно выраженным девиантным, преступным поведением.

Завершающим этапом исследования стал корреляционный анализ данных с помощью коэффициента линейной корреляции r Пирсона. Так как по предыдущему анализу достоверных различий выявлено не было, в корреляционном анализе были использованы данные всей выборки для того, чтобы выявить наличие или отсутствие связи между стилями семейного воспитания, проявлений девиантного поведения, в целом.

Анализ взаимосвязи девиантного поведения у подростков и стилей семейного воспитания выявил корреляционные связи по следующим показателям (таблица 1).

Показатели социально желательных ответов. Чем выше показатель нестабильного, непостоянного использования тех или иных стилей воспитания, тем ниже уровень социально желаемых ответов у ребенка. Родители сочетают сразу несколько стилей воспитания, иногда даже противоречащих друг другу, тем самым вызывая у ребенка фрустрацию. Дети не знают, чего ожидать от родителей, тем самым не усваивают правил и норм и не могут продемонстрировать их в обществе ($r = -0,38, p \leq 0,05$).

Таблица 1

Матрица корреляционных взаимосвязей показателей девиантного поведения и стилей воспитания

Шкала	Социально желательные ответы	Аддитивное поведение	Агрессивное поведение	Волевой контроль реакции	Делинквентное поведение
Г+	–	0,32*	0,56**	–	0,39*
Г–	–	–	0,32*	0,56**	0,33*
У+	–	–	–	0,39*	–
Т+	–	–	0,40*	0,55**	0,66**
З–	–	0,32*	0,34*	0,52**	–
Н	-0,38*	0,32*	0,38*	0,50**	0,39*
РРЧ	–	–	0,50**	0,45**	0,46**
ФУ	–	–	–	0,41**	–
ВК	–	0,41**	–	–	0,45**

Примечание: Г+ – гиперопека, Г– – гипопека, У+ – чрезмерное удовлетворение потребностей, У– – чрезмерность требований, З– – недостаток запретов, Н – непостоянство, РРЧ – расширение родительской сферы, ФУ – фобия утраты, ВК – вынесение конфликтов; * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Показатели аддиктивного поведения. Анализ результатов этой шкалы дает нам право предположить, что склонность к зависимому поведению может формироваться в условиях сразу нескольких стилей.

В первую очередь, аддиктивное поведение у подростка может формироваться при гиперпротекции, когда родители уделяют слишком много внимания ребенку. Всё время и силы уделяются воспитанию ребенка, тем самым он лишается свободы, а в подростковом возрасте она наиболее необходима. В таких взаимоотношениях у ребенка может развиваться несколько стереотипов поведения, один из которых бегство от родительской опеки. И это бегство может проявляться как уход в зависимость, химическую или нехимическую ($r=0,32, p \leq 0,05$).

Также развитие зависимого поведения может быть вызвано недостаточностью запретов со стороны родителей, когда подростку всё позволено. Это опасно тем, что родители, стремясь проявить большую любовь и заботу, не ограничивают в желаниях своего ребенка, не разделяя положительных тенденций от отрицательных. «Хочу» для подростка выступает на первый план, а недостаточность запретов со стороны родителей только на руку ребенку ($r=0,32, p \leq 0,05$).

Еще один нарушенный стиль, влекущий за собой формирование аддиктивного поведения, — сочетание различных стилей воспитания. Проявление нестабильности со стороны родителей в совокупности с нестабильным состоянием ребенка в подростковом возрасте может привести к тому, что употребление каких-либо веществ или проявление других форм зависимости станет следствием убегающего в «другой» мир, более понятный и приятный ($r=0,32, p \leq 0,05$).

Вынесение конфликта в сферу воспитания является также почвой для развития зависимости у подростков. Употребление веществ, игромания, интернет-аддикции — всё это становится способом убегающего от конфликтных отношений внутри семьи, демонстрируемых родителями. Когда подросток видит, как ссорятся его родители, а предпринятые попытки этого избежать с его стороны не действуют, ему остается только бежать, чаще всего это бегство происходит через зависимость, так как это самый простой путь, результат от которого достигается быстро и не требует особых усилий ($r=0,41, p \leq 0,01$).

Агрессивное поведение. Всё чаще среди подростков замечается проявление агрессивного поведения, как аутоагрессии, так и агрессии по отношению к обществу (драки, стрельба, убийства) на почве эмоционального всплеска или общей нестабильности. Такие действия также могут быть вызваны нарушением стилей семейного воспитания.

Гиперопека и гипоопека — крайние показатели одной шкалы — могут приводить к одинаковым последствиям. Как, например,

в случае аутоагрессивного поведения. Когда внимания со стороны взрослых слишком много, подростку хочется от него скрыться и, порой, других методов подросток не находит. Возможно, это связано с насмешками со стороны окружающих или ухода таким образом от проблем, которые сам решить не в силах. В подростковом возрасте дети начинают сталкиваться с трудностями, но вследствие не выработанного навыка выхода из проблемной ситуации, они находят самый легкий путь, не осознавая истинных последствий ($r=0,56$, $p\leq 0,01$).

Гипоопека, наоборот, подталкивает подростка любимыми силами обратить на себя внимание. Демонстративные суициды или самоповреждающие действия совершаются для того, чтобы «пожалели», задумались. Но они также могут привести к фатальным последствиям ($r=0,32$, $p\leq 0,05$).

Чрезмерность требований со стороны родителей к ребенку могут подтолкнуть его к решительным действиям. В тот момент, когда он не справляется с натиском нависших перед ним требований, решает проблему кардинальным путем ($r=0,40$, $p\leq 0,01$).

Недостаточность запретов в воспитании с самого детства могут вызвать острые реакции. Когда ребенок, привыкший к вседозволенности, хотя бы один раз сталкивается с запретом в подростковом возрасте, это может вызвать неприятие, протест, подталкивая к демонстративным действиям ($r=0,34$, $p\leq 0,05$).

Непостоянство в выборе стиля воспитания, возможно, вызывающего фрустрацию у ребенка, также приводит к возникновению проблемы аутоагрессивного поведения в подростковом возрасте ($r=0,38$, $p\leq 0,05$).

Еще одной причиной возможного развития самоповреждающего поведения – это расширения сферы родительских чувств, подмена ролей в семье. Когда, например, мама воспринимает своего сына как мужа и требования предъявляет в зависимости от присвоенной роли. Невозможность изменения такого поведения подталкивает ребенка к действиям разрушительного характера ($r=0,50$, $p\leq 0,01$).

Волевой контроль реакции. Данное проявление девиантного поведения может проявляться через множество видов поведения, общие характеристики которых – вспыльчивость, импульсивность, необдуманность, эмоциональность, неконтролируемость. Ребенок не в силах контролировать или сдерживать всё то, что происходит внутри и проявляет это в действиях, которые могут навредить как ему, так и окружающим людям.

При гипопротекции склонность к такому поведению может быть вызвана необходимостью внимания. Удовлетворение этой потреб-

ности происходит любыми путями: истерикой, агрессией, аутоагрессивным поведением и т. д. ($r=0,56, p \leq 0,01$).

Излишнее потворствование в удовлетворении потребностей ребенка также может привести к проявлению данного поведения: когда ребенок с детства привык через манипуляцию чувствами и эмоциями добиваться того, что он хочет. Стереотип поведения закрепляется и на будущую, уже взрослую жизнь. Контроль поведения уже не происходит, механизм достижения таким образом своей цели выработан ребенком и закреплён родителями с раннего детства ($r=0,39, p \leq 0,05$).

Излишняя требовательность зажимает ребенка, сдавливая его как пружину, тем самым развивая бесконтрольность проявление своих эмоций в тот момент, когда сдерживать их ребенок уже не в силах. При таком развитии событий данный стиль нарушенного воспитания является достаточно опасным, потому что поведение со стороны подростка чаще всего послушное, но как только «пружина сдавливается», то проявления бесконтрольных эмоциональных реакций могут быть фатальными либо для самого подростка, либо для окружающих ($r=0,55, p \leq 0,01$).

Низкий уровень волевого контроля реакции также проявляется при недостаточности запретов со стороны родителей. Когда ребенку как будто бы всё можно. Механизм контроля, который сначала должен осуществляться при помощи родителей, а в подростковом возрасте уже самостоятельно, в принципе не вырабатывается в режиме вседозволенности ($r=0,52, p \leq 0,01$).

Нестабильность в выборе конкретного стиля воспитания может стать основой низкого уровня контроля реакции. Непостоянность реакции родителей на то или иное действие детей, неизбежно влечет за собой неконтролируемость тех же реакций со стороны ребенка ($r=0,50, p \leq 0,01$).

Волевой контроль реакции у подростка может быть развит на недостаточном уровне еще впоследствии расширения сферы родительских чувств. Мама (реже папа) воспитывает ребенка одна и начинает подменивать роли своих детей, ожидая от них удовлетворения тех потребностей, которые обычно восполняются супругом (супругой). Родитель, ожидая или требуя определенного поведения от ребенка, сталкивает его с незнакомой ролью. Этот процесс вызывает в ребенке эмоциональные всплески, порой неконтролируемые и не осознаваемые. Каждый раз сталкиваясь с чем-то неизвестным, он также может проявлять неадекватную реакцию ($r=0,45, p \leq 0,01$).

Фобия утраты ребенка вызывает у родителей поведение, которое может привести к недостаточному контролю реакций у подростка.

Родители, часто находясь в состоянии тревоги, вселяют эту постоянную тревогу в ребенка. Но так как она беспричинна и не осознанна, то проявляется в эмоциональных ситуациях, где, казалось, должны проявляться другие чувства или эмоции и, возможно, не так ярко ($r=0,41$, $p \leq 0,01$).

Делинквентное поведение. Крайние показатели уровня протекции – то, что может повлиять на развитие делинквентного поведения. Когда родители «душат» подростка своей заботой, ему хочется убежать, скрыться. Порой ребенок чувствует себя комфортнее в уличных компаниях, где «дружбу» можно заслужить разными способами, в том числе и преступным поведением ($r=0,39$, $p \leq 0,05$). Недостаток заботы может повлечь за собой такие же последствия, когда ребенок в поисках внимания прибегает к той же уличной компании и начинает подчиняться ее правилам ($r=0,33$, $p \leq 0,05$).

Чрезмерность требований от родителей также может развить в ребенке склонность к преступному поведению. Подросток может идти на воровство назло родителям, которые постоянно от него чего-то хотят. Также сбегаая от требовательной среды, ребенок может попасть в группу таких же сверстников, где от него не будут требовать то, что он делать не хочет, однако он будет подчиняться другим правилам ($r=0,66$, $p \leq 0,01$).

Непостоянство в воспитании, расширение родительских чувств и вынесение конфликта в сферу воспитания – всё это нарушения, которые также могут повлиять на формирование делинквентного поведения. Ребенку проще убежать из дома, чем терпеть всё это в своей семье. В уличных компаниях он может найти понимание и поддержку, которую он не получает дома. Связавшись с плохой компанией, подростку проще подчиняться ее правилам ($r=0,39$, $p \leq 0,05$). Также делинквентное поведение может служить призывом о помощи. Ребенок таким образом хочет сказать «обратите на меня внимание», «не нужно так делать», «мне плохо».

Литература

- Биктагирова А. Р.* Личностные детерминанты созависимого поведения современной молодежи // Вестник ВЭГУ. 2015. № 5 (79). С. 29–37.
- Биктагирова А. Р., Саяхов Р. Л., Шурухина Г. А.* Ценностный и адаптивный профиль молодежи, занимающейся единоборствами // Minbar. Islamic Studies. 2019. Т. 12. № 1. С. 284–300.
- Гатиятуллин И. Ф., Биктагирова А. Р.* Роль семейных ценностей в обеспечении духовно-нравственной безопасности // Образование и духовная безопасность. 2017. № 2 (2). С. 62–64.

Гилинский Я. И. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения. СПб.: Питер, 1993.

Influence of family on the formation of deviant behavior in adolescents

L. F. Fattakhova

The article considers the social phenomenon of “deviant behavior” in adolescents and its determinism. The nature of relationships in the family and the level of intimacy in it are revealed. The results of an empirical study of the influence of parental attitude to children on the formation of deviant behavior in adolescents are presented. It was found that deviant behavior in a teenager can be formed with hyperprotection ($r=0,32, p\leq 0,05$); insufficient prohibitions on the part of parents, when the teenager is allowed everything ($r=0,32, p\leq 0,05$). Aggressive behavior in a teenager develops with hyperopia ($r=0,56, p\leq 0,01$) and hypoopia ($r=0,32, p\leq 0,05$), excessive demands from parents to the child ($r=0,40, p\leq 0,01$).

Keywords: deviant behavior, family parenting styles, addictive behavior, aggressive behavior, delinquent behavior.

Раздел 6

ДУХОВНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК МЕНТАЛЬНЫЙ РЕСУРС: МУДРОСТЬ, РЕФЛЕКСИВНОСТЬ, САМОРЕГУЛЯЦИЯ, ЦЕННОСТИ

Роль духовности и духовных способностей в условиях современных вызовов

К. П. Алексеенко

В статье рассматриваются понятия «духовность» и «духовные способности», описываемые в зарубежной и отечественной психологии. Приводятся и анализируются определения духовности, которые отражают ее разные аспекты и показывают отсутствие единого мнения среди ученых в отношении характеристики содержания понятия «духовность». Описывается понятие «духовные способности», представленное отечественными психологами. Отмечена важная роль духовности и духовных способностей человека в условиях современных вызовов.

Ключевые слова: духовность, духовные способности, духовные ценности личности, современные вызовы.

Введение

Современное общество, пронизанное социальными и экономическими противоречиями, вынуждает человека искать возможность адекватного ответа на вызовы, с которыми он постоянно сталкивается. К таким вызовам относятся: конкуренция, противостояние перманентному стрессу, связанному с повышением требований к выполнению профессиональных обязанностей, при этом существует необходимость сохранения здоровья и индивидуальности, проявления человечности в условиях утраты обществом гуманистических идеалов, которые всё больше заменяются ориентацией на последние достижения науки и техники.

И. Хаген и У. Наяр отмечают, что мы имеем дело не только с новыми ресурсами в своей жизни в виде интернета и неограниченного доступа к информации, вместе с тем человек подвергается воздействию новых образов, стимулов, ожиданий и требований, которые

вызывают стресс, особенно связанный с оценкой его деятельности (Hagen, Nayag, 2014).

Известно, что стресс может иметь серьезные последствия для здоровья. При отсутствии контроля над стрессом его высокий уровень может стать причиной хронических заболеваний и целого ряда проблем со здоровьем, включая высокую тревожность, бессонницу, высокое кровяное давление и ослабленную иммунную систему. Исследования показывают, что стресс может способствовать развитию серьезных заболеваний, таких как болезни сердца, депрессия и ожирение или усугублять уже существующие проблемы со здоровьем (Sifferlin, 2013).

Ю. Н. Харари, отмечает, что на сегодняшний момент сложно найти тот твердый нравственный фундамент в мире, который простирается далеко за пределы нашего поля зрения. Глобальный подтекст частной жизни подразумевает, что сегодня как никогда важно избавиться от религиозных и политических предрассудков, расовых и гендерных привилегий, отказаться от невольного соучастия в институциональном угнетении (Харари, 2019). Исследование в области моральных поступков демонстрирует влияние норм на морально-нравственное поведение в социальном контексте (Vicchieri, 2006). В условиях современных вызовов нормы и ценности стремительно изменяются. М. Чиксентмихайи утверждает, что мир, в котором мы живем, становится всё сложнее, и ответ человека на этот вызов сложности — «не прятать голову в песок», а самому становится всё более сложным, усиливать свою уникальность и одновременно укреплять связь с другими людьми посредством идей, ценностей и социальных групп (Чиксентмихайи, 2020).

По мнению Т. В. Черниговской, с появлением цифровых технологий мир необратимо изменился. Ученым еще предстоит осознать последствия этого для человеческой психики, повседневной жизни людей, воспитания детей и даже сохранения человека как вида на нашей планете (Черниговская, 2005).

Мир стал абсолютно нестабильным, все события сменяют друг друга с огромной скоростью, меняются ценности, нормы поведения; гуманистические отношения между людьми всё больше заменяются экономическими и формально-деловыми. Как отмечает Г. В. Ожиганова, «высокоразвитое индустриальное общество создало идеальный тип соответствующего ему гражданина-потребителя. „Человек дающий“ (свои знания, умения, любовь людям) превратился в „человека берущего“ (всё от жизни). Духовная составляющая человека, делающая его Человеком, оказалась объективно малозначимой, социально невостребованной. Но субъективно же ее ценность воз-

росла многократно в силу неизменности духовной природы человека, затрудненности и недостаточности ее проявления в современном социуме» (Ожиганова, 2016, с. 5).

Таким образом, ответом на вызовы современности может и должна стать духовность личности и ее духовные способности. Поэтому сегодня актуальным становится осмысление и психологическое изучение понятий «духовность» и «духовные способности».

Духовность и духовные способности в психологии

В последнее время в научной психологии возник большой интерес к исследованиям, связанным с духовностью. Приводятся различные объяснения и интерпретации того, как следует понимать духовность и духовные способности.

В словарях духовность определяется по-разному: как стремление к внутреннему совершенствованию (Толковый словарь русского языка, 1940); важнейший фактор развития цивилизации, который открывает новые формы общественной жизни, соответствующие изменившимся условиям существования (Крысько В. Г. Этнопсихологический словарь, 1999); свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными (Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка, 2000). И. Митрофф и Э. Дентон определяют духовность как желание найти свою конечную цель в жизни и жить в соответствии с ней (Mitroff, Denton, 2012). В другом определении духовности акцентируется внимание на «поиске священного», где священное характеризуется тремя качествами: трансцендентностью (чувством соприкосновения с чем-то за пределами обычного опыта), безграничностью (отсутствием границ и пределов обычной жизни), предельностью как истинной в последней инстанции (качеством бытия «глубоко истинного, сущностного») (Pargament, 2011, с. 39).

Отмечаются разногласия не только по поводу определения духовности, но и относительно того, существует ли общий знаменатель для различных духовных традиций. Перенниализм (или «вечная философия») — это взгляд на духовность, который позволяет рассматривать все духовные традиции мира как разделяющие единую метафизическую истину, одну универсальную реальность, переживаемую разными способами. Конструктивизм — это точка зрения, которая тесно связана с плюрализмом, релятивизмом и субъективизмом, позволяющая утверждать, что не существует объективной реальности или врожденного опыта, независимого от ментальных и культурных конструктов. Таким образом, именно конкретная ду-

ховная традиция, о которой идет речь, определяет, что такое «реальность» и как достичь духовного единения с ней (Tyson, 2012).

Рассмотрим понимание духовности в экзистенциальной и гуманистической психологии. Представление о духовности как одном из базовых смыслов бытия, который связан с другими аспектами жизни человека, ввел В. Франкл. В своей модели он представляет человека как единство трех ортогональных измерений: соматического (здоровье), психического (удовольствие) и ноэтического (смысл). Три измерения человека взаимосвязаны (Франкл, 2000). Так, болезнь, голод, холод и другие физические лишения могут ухудшить жизнь настолько, что все остальные проблемы окажутся несущественными; нравственный конфликт может иметь телесные последствия в напряжении мышц и психические – в чувстве неудовольствия; телесное страдание, которое не переживается как имеющее смысл, может вызывать депрессию на психическом уровне или отчаяние на ноэтическом и т. д. (Орлов, Шумский, 2005).

По мнению В. И. Слободчикова, «духовность относится к родовым определениям человеческого способа жизни. Дух есть то, что связывает отдельного индивида, субъекта психической деятельности, личность человека со всем человеческим родом во всем развороте его культурного и исторического бытия. Духовность придает смысл жизни отдельного человека, в ней человек ищет и находит ответы на вопросы: зачем он живет, каково его назначение в жизни, что есть добро и зло, истина и заблуждение, красивое и безобразное и т. п. Как способ, как образ бытия в целом духовность открывает человеку доступ к любви, совести и чувству долга, праву, правосознанию и государственности, искусству и художественной красоте, очевидности и науке, только она может указать человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни, дать ему нечто такое, чем стоит жить, за что стоит нести жертвы» (Слободчиков, 2013, с. 83).

Г. В. Ожиганова отмечает, что «духовность представляет собой многоаспектный и многоуровневый психологический феномен, охватывающий высшие этажи развития личности и актуализации ее ресурсов, ... широкий диапазон психологических проявлений, включая добродетельное поведение, сверхинтеллектуальную деятельность и творческую самореализацию, а также связанный с этим внутренний опыт» (Ожиганова, 2016, с. 11).

В психологии при рассмотрении понятия «духовность» часто используется аксиологический подход, который позволяет изучать духовность в контексте высших нравственных ценностей личности и жизненных приоритетов. При этом подчеркивается важность духовности как качества личности, что связано с высоким рангом

духовных ценностей в ценностной системе индивида. Духовные ценности – это ценности, которые определяются исключительно духовными потребностями. Исходя из духовных ценностей, оценка поступков или событий с прагматической точки зрения исключается. Д. А. Леонтьев объясняет духовность на основе неиерархичности ценностей, где каждая ценность важна, при этом формируется поле ценностей, а возможность выбора остается за самим человеком. Признаком духовности оказывается альтернативность, а бездуховность тождественна безальтернативности (Леонтьев, 2005). А. Маслоу выделяет «бытийные» ценности (истина, добро, красота, целостность, справедливость, порядок и др.). Эти ценности лежат в основе познавательной, нравственной, моральной и эстетической оценок предметов и явлений мира, соответственно, под углом зрения соотношения истинности и ложности, блага и вреда, прекрасного и безобразного (Maslow, 1968).

Прежде чем приступить к рассмотрению понятия «духовные способности», необходимо остановиться на понятии «способности» в современной психологии. Стоит начать с того, что духовные способности вовсе не являются способностями в узком смысле этого слова. Способности тесно связаны с деятельностью. Психология способностей, используя специальные методы исследования, пробует дать ответы на вопросы, которые дискутируются на уровне философского обсуждения. В. Д. Шадриков пишет, что качество понимания души может возрасти, если будут объединены два подхода: научного знания психологии как науки о душе, так и естественной науки. «Душу можно понимать в единстве духовного и материального, и при естественнонаучном подходе душа должна стать основным предметом психологии» (Шадриков, 2019, с. 46). Шадриков определяет способности «как свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» (там же, с. 102). Таким образом, определение способностей через свойства функциональных систем позволило ввести понятие «способности» в систему основных категорий психологии.

В данной интерпретации способности можно рассматривать как возможности человека, и возможности – как потенциальные способности. Способности человека как субъекта деятельности развиваются на базе природных способностей индивида. Под влиянием требований деятельности природные способности индивида приобретают черты оперативности, развиваются операционные механизмы, природные способности включаются в психологические функцио-

нальные системы, реализующие предметную и идеальную деятельность. Способности человека как личности имеют индивидуальную меру выраженности и определяют социальную успешность и качественное своеобразие социального познания и поступков, в структуре которых функционируют способности индивида и субъекта деятельности. «Следовательно, способности имеют двойную детерминацию: природную и личностно-деятельную» (Шадриков, 2019, с. 148).

С каждым новым поколением человек как целостная система с ее духовным измерением рассматривается по-новому. Его индивидуальные свойства при исследовании приобретают новую интерпретацию, поскольку изменяется сам человек как исследователь. У исследователя появляется новое понимание изучаемых объектов. В настоящее время наметился сдвиг в сторону изучения духовных проявлений человека.

Понятие духовных способностей предложил Шадриков. Он выделяет духовные способности как интегральное проявление интеллекта и духовности и рассматривает духовные способности в качестве способностей человека как субъекта деятельности и отношений в единстве с нравственными качествами человека как личности. Духовные способности соотносятся не столько с действием, сколько с поступком, нравственным, добродетельным поведением, выражающемся в желании и умении делать добро. Духовные способности — это способности духовного состояния, которое возникает на основе духовных ценностей личности (Шадриков, 2019).

Идеи Шадрикова получили развитие в концепции духовных способностей Ожигановой, в которой выделяются три компонента духовных способностей: моральный, ментальный, трансцендентный (Ожиганова, 2016). Автор отмечает, что духовные способности позволяют человеку актуализировать, активизировать и мобилизовать ресурсные возможности; «духовные способности являются не только мощнейшим ресурсом индивидуальности, но и коллективным ресурсом процветания всех людей» (Ожиганова, 2016, с. 252).

Существующие исследования показывают, что духовность и духовные способности оказывают положительное влияние на различные сферы жизни человека и являются важным ресурсом для адекватного ответа на вызовы современного мира. В работе Ч. Силу и др. деятельности (Silu et al., 2019) показано, что «духовность» необходима для эффективного функционирования организаций. Духовные способности положительно влияют на идентификацию сотрудников с организацией, что создает условия для психологической безопасности и, в свою очередь, усиливает профессиональную активность сотрудников на рабочем месте. Другими словами, духовность,

способствуя развитию доверия, сотрудничества, взаимной заботы и понимания, позволяет сотрудникам отождествлять себя с организацией и помогает чувствовать себя частью организации, в которой они работают. Это создает возможность свободно высказывать свою точку зрения, не беспокоясь о негативных последствиях выражения своего мнения и различных идей, тем самым развивается более высокий уровень психологической безопасности. Таким образом, высокая степень психологической безопасности приводит к тому, что сотрудники становятся более мотивированными и берут на себя ответственность за работу, делятся друг с другом большим количеством идей, связанных с улучшением эффективности организации, вследствие чего возрастает продуктивность деятельности организации.

Заключение

В настоящее время духовная проблематика всё больше интересует ученых и становится предметом их исследований. Она оказывается востребованной не только в научных кругах, практические психологи используют духовные координаты личности для оказания психологической помощи людям (например, в рамках экзистенциальной психотерапии В. Франкла). В ситуации, сформированной новыми (антигуманными) вызовами современности, возникает острая необходимость сохранения в человеке Человеческого.

Духовность связана с базовым смыслом человеческого бытия. Она создает возможность выхода за пределы узколичных потребностей в пространство самоопределения и общечеловеческих ценностей. В этом случае мир предстает как мир взаимосвязанных ценностей, соотношенных с духовными ценностями индивида. Решающим моментом в развитии духовных способностей является их детерминированность индивидуальными ценностями. Духовные способности позволяют человеку раскрыть всё многообразие лучших человеческих качеств, талантов, искать новые знания, совершенствовать свои умения, совершать добрые дела. Благодаря духовности и духовным способностям человек получает возможность отвечать на вызовы современности не формально, не механически, а гуманно, раскрывая свои лучшие стороны, и тем самым развиваться как личность.

Литература

Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности // Известия ЮФУ. 2005. Т. 5. № 7. С. 16–21.

- Ожиганова Г. В.* Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Орлов А. Б., Шумский В. Б.* Ноэтическое измерение человека: вклад Виктора Франкла в психологию и психотерапию // Психология. Журнал ВШЭ. 2005. Т. 2. № 2. С. 65–80.
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека. Введение в психологию субъективности. Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013.
- Франкл В.* Воля к смыслу. М.: Эксмо–Апрель-Пресс, 2000.
- Харари Ю. Н.* 21 урок для XXI века. М.: Синдбад, 2019.
- Черниговская Т. В.* Неотвратимое настоящее // Психология. Журнал ВШЭ. 2005. Т. 2. № 1. С. 116–118.
- Чиксентмихайи М.* Поток: Психология оптимального переживания. М.: Альпина нонфикшн, 2020.
- Шадриков В. Д.* Способности и одаренность человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
- Bicchieri C.* The grammar of society: The nature and dynamics of social norms. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Hagen I., Nayar U.* Yoga for children and young people mental health and well-being: Research review and reflections on the mental health potentials of yoga // *Frontiers in Psychiatry*. V. 5, 2014. P. 35–41.
- Maslow. A.* Toward a psychology of being. 2nd ed. N. Y.: Van Nostrand, 1968.
- Mitroff I., Denton E.* A Spiritual audit of corporate America: A hard look at spirituality, religion and values in the workplace. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 2012.
- Pargament K. I.* Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred. Guilford Press, 2011.
- Sifferlin A.* The most stressed-out generation? Young adults. URL: <http://healthland.time.com/2013/02/07/the-most-stressed-out-generation-young-adults> (дата обращения: 07.05.2020).
- Silu Ch., Wanxing J., Guanglei Z., Fulei C.* Spiritual leadership on proactive workplace behavior: The role of organizational identification and psychological safety // *Frontiers in Psychology*. 2019. V. 10. P. 1206–1216.
- Tyson A.* The Mystical Debate: Constructivism and the Resurgence of Perennialism // *Intermountain West Journal of Religious Studies*. 2012. V. 4. № 1. P. 5–23.

The role of spirituality and spiritual capacities in the situation of modern challenges

K. P. Alekseenko

In the article the concepts of “spirituality” and “spiritual capacities”, described in foreign and domestic psychology are discussed. Different definitions of spirituality are presented and analyzed, that reflects its various aspects and shows the lack of unified opinion among scientists regarding the characteristics of the content of the concept of “spirituality”. The concept of “spiritual capacities” presented by domestic psychologists is described. An important role of spirituality and spiritual capacities of a personality in the situation of modern challenges is pointed out.

Keywords: spirituality, spiritual capacities, spiritual values of a personality, modern challenges.

Духовные способности как ментальный ресурс для ресоциализации осужденных-инвалидов

Н. Н. Алигаева

В статье рассматривается роль духовных способностей в процессе ресоциализации осужденных-инвалидов. Целью исследования является описание того, каким образом рефлексивность и саморегуляция, имеющие отношение к духовно-нравственной сфере, могут оказывать влияние на жизнь инвалидов, отбывающих наказание в местах лишения свободы. Представлены ресурсы ресоциализации, связанные с духовностью религиозной и нерелигиозной. Отмечается, что духовные способности могут играть значимую роль в процессе ресоциализации осужденных-инвалидов, позволяя им осознать внутреннее состояние, анализировать причины поступков (рефлексивность) с духовно-нравственной точки зрения, а также контролировать свое поведение (саморегуляция).

Ключевые слова: духовные способности, осужденные-инвалиды, ресоциализация, рефлексивность, саморегуляция.

Ресоциализация осужденных является довольно сложным комплексным процессом, направленным на возвращение лиц, освободившихся из заключения, к жизни в социуме, приобретение ими нужных умений для взаимодействия с другими людьми, соблюдение ими правил человеческих отношений и принятых норм законодательства. Сложности представляет ресоциализация осужденных-инвалидов, ведь у них имеются как физические, так и психологические затруднения в адаптации к жизни за пределами исправительного учреждения, а также потеря социально-полезных связей, потому что большинство родственников отказываются принимать их обратно в семью и прекращают поддерживать общение, знакомые тоже не хотят вступать с ними в контакт. Наличие судимости, необходимость оказания постоянного внимания данному человеку, проявления заботы

о нем, обеспечение медикаментами затрудняет процесс ресоциализации (Андерсон, 2017).

В зарубежных странах данный процесс осуществляется пениitenciарными учреждениями, службами надзора и пробации, различными религиозными и общественными организациями и объединениями. В своей деятельности они стремятся руководствоваться международными нормативными правовыми документами, которые определяют основные права и свободы граждан (Молчанова, 2020).

В российских пениitenciарных учреждениях учитывается совокупность различных факторов, оказывающих влияние на процесс исправления. Выделяют следующие основные ресурсы ресоциализации: собственные ресурсы осужденного; внутренние ресурсы учреждения (сотрудники); внешние ресурсы, т. е. все силы, привлекаемые извне, включая органы государственной власти и местного самоуправления; общественные и религиозные объединения, советы родственников и др.

Рассмотрим некоторые из этих ресурсов, воздействующих на духовную сферу личности.

Важную роль в исправлении осужденного играет особый ресурс ресоциализации, имеющий отношение к конфессии. Специфика его заключается в том, что его использование не связано с мерами поощрения или принуждения, применяемыми администрацией исправительного учреждения. Искренняя вера в Бога возникает только в результате внутренней работы человека над собой и формируется как убеждение. Именно поэтому осужденные, следующие религиозным духовно-нравственным принципам, руководствуются ими сознательно и добровольно, без силового воздействия извне. Священники или миряне не только делятся религиозными знаниями с осужденными, но и в некоторой степени способствуют восстановлению социальных связей осужденного и отношений с родственниками, открывают возможности для трудового и бытового устройства после освобождения, например, в приходе, монастыре. Все эти факторы приводят к положительному восприятию своей жизненной перспективы. На основе религиозных знаний у осужденного формируется мудрость, которая оказывает влияние на его дальнейшие решения (Федотова, 2017).

В области нерелигиозной духовности большое значение в процессе ресоциализации осужденных может иметь формирование у них представления о духовных способностях.

Г. В. Ожиганова выделяет в качестве духовных способностей следующие: «способность руководствоваться высшими ценностями

и идеалами в реальных жизненных ситуациях, способность любить, переступить через свое «Я» (т. е. не быть эгоистичным), иметь сформированную, четко осознаваемую систему ценностей, способность осуществлять добродетельное поведение, способность использовать духовные ресурсы для решения проблем, возникающих на жизненном пути, продуктивные стратегии совладания и самоконтроля. Это свидетельствует о том, что духовные способности во многом связаны с рефлексивными, и наряду с последними могут служить основой повышения качества и эффективности межличностного познания и общения» (Ожиганова, 2012, с. 10–11).

Рефлексия выступает как духовная способность, когда человек фокусирует внимание на самом себе, на результатах своей активности, анализируя и переосмысливая свою жизнь с точки зрения ее духовно-нравственного содержания (Ожиганова, 2016). Рефлексия связана с осознанием и пониманием способов, механизмов познания и жизнедеятельности. В процессе рефлексии у человека формируются и развиваются функции целеполагания, контроля и самоконтроля, которые необходимы для продуктивного межличностного познания и общения. Для осужденных-инвалидов рефлексия важна как в процессе принятия самого себя, своих физических нарушений, адаптации к жизни, так и в процессе взаимодействия с другими людьми. Рефлексия позволяет в процессе взаимодействия познавать другого через себя и познавать себя через другого.

Выделяют три основные составляющие в структуре рефлексии: рефлексия себя, рефлексия другого и рефлексия ситуации межличностного взаимодействия (Ожиганова, 2012). В процессе ресоциализации осужденные-инвалиды учатся понимать не только себя, но и другого человека и выстраивать с ним продуктивные отношения. Важное место здесь занимает осознание своих и чужих эмоций и эмоциональных состояний, что позволяет осужденному глубже понимать себя и других и таким образом снижает возможность повторного правонарушения.

Для ресоциализации осужденных-инвалидов большое значение имеет не просто рефлексия, а рефлексия как духовная способность, предполагающая «переключение человека с озабоченности собой на заботу о других в результате рефлексивного осознания, что выражается в любящей доброте, сострадании, сопереживании, реальной помощи окружающим» (Ожиганова, 2016, с. 191). Для осужденных-инвалидов формирование духовной рефлексивной способности представляется крайне затруднительным, но и крайне действенным. В случае успешности использования духовно-ориентированной рефлексии у них возникает понимание своей нужности людям, избав-

ление от чувства беспомощности и бесполезности, что улучшает ресоциализацию.

Рефлексия играет значимую роль в процессе саморегуляции. Известно, что адекватное поведение человека невозможно без саморегуляции его деятельности, ведь именно она позволяет найти баланс между поведением и требованиями ситуации и ожиданиями других людей. В основе данного процесса находятся убеждения и установки человека на целесообразность поведения в определенной ситуации. В зависимости от поставленных задач и условий, в которых пребывает человек, саморегуляция позволяет компенсировать проявление различных недостатков, приводит к регуляции психологические проявления, а также стабилизирует эмоциональное состояние, которое во многом зависит от отношения человека к ситуации. Многие осужденные, оказавшиеся в изоляции, остро реагируют на происходящие вокруг события, становятся эмоционально уязвимыми. У большинства отмечаются эмоциональные и поведенческие расстройства. Психокоррекционные и психопрофилактические программы, применяемые для данной категории лиц, направлены на оптимизацию эмоционального состояния путем рефлексии, принятие ситуации отбывания наказания, обучение методам саморегуляции (Сахно, 2014).

Саморегуляция тесно связана с процессом осознания человеком соотношения своих представлений о себе и ожиданий других людей, связанных с ним. Отмечается рефлексивность данного процесса. Человек ведет себя в соответствии с ожиданиями общества, тем самым его поведение становится «контролируемым». При решении, как реагировать в той или иной ситуации, он начинает анализировать соответствие предполагаемого поведения общественному и поступает в соответствии с ним. При яром отрицании общественных устоев человек поступает наперекор принятым стандартам, что приводит к неадекватному, неконтролируемому, противоправному поведению. Личностные особенности формируются тем окружением, в котором индивид растет и воспитывается, и чаще всего семьи, в которых находились будущие нарушители закона, были неблагополучными, поведение их членов не соответствовало общепринятым правилам. Для того, чтобы адаптироваться к данной среде, у большинства детей развивался свой механизм саморегуляции, который в дальнейшем отражается в способах взаимодействия с другими людьми, в манере поведения. Поэтому при ресоциализации осужденных-инвалидов необходима работа с их духовно-нравственной сферой. При различных обстоятельствах поведение осужденного будет определяться динамикой протекания внутренних психологических процессов, которые включают постановку цели, объективную оценку собственных

возможностей действий в сложившихся обстоятельствах, реализацию волевых решений на основе сознательного рефлексивного понимания важности поставленной цели, которая для успешной ресоциализации должна иметь духовно-нравственную окраску.

Многие осужденные-инвалиды испытывают затруднения в регуляции собственного поведения. Из-за необходимости получения помощи со стороны, заботы и ухода, они чувствуют свою неполноценность, зависимость от других. Вступая во взаимодействие с окружающими их людьми, осужденные-инвалиды вырабатывают новые модели поведения, чтобы не лишиться тех услуг, которые им оказывают из-за их физических нарушений. В некоторых случаях данные формы зависимого поведения могут привести к возникновению устойчивого чувства беспомощности и безысходности. В этой ситуации для улучшения процесса ресоциализации может быть проведена работа по развитию духовно-нравственной сферы личности, создание у осужденных-инвалидов предпосылок для формирования элементов духовных способностей, в частности, имеющих отношение к рефлексии и саморегуляции. Навыки саморегуляции позволяют корректировать неадекватные формы поведения через освоение и закрепление способов эффективного взаимодействия с самим собой и с окружающим миром.

Известно, что инвалиды являются особо уязвимой категорией лиц в местах лишения свободы. Они испытывают не только физические трудности, но и зачастую серьезные психологические проблемы, с которыми самостоятельно справиться не могут.

В этом случае действенная помощь в ресоциализации может быть оказана благодаря внутренним ресурсам учреждения с помощью сотрудников-психологов из отдела психологической службы уголовно-исполнительной системы. Учитывая международный опыт, а также то обстоятельство, что примирительные технологии и процедуры восстановительного правосудия основаны на закономерностях поведения людей в конфликтных ситуациях, приемах их разрешения, механизмах психологической защиты, психологи УИС стали активно работать с осужденными в плане осознания ими вины и раскаяния в совершенном преступлении (Дебольский, 2010).

Основной задачей сотрудников психологических служб и лабораторий исправительных учреждений при работе с осужденными-инвалидами является своевременное выявление возможных трудностей в психологической сфере и проведение психокоррекционных мероприятий. Проблемы осужденных-инвалидов могут касаться различных сфер: функционирование психических процессов, межличностное взаимодействие, семейные вопросы и др.

Для эффективной ресоциализации осужденных-инвалидов большое значение имеет психотренинговая работа, которая позволяет корректировать неадекватные формы поведения через формирование и закрепление способов эффективного взаимодействия с самим собой и с окружающим миром, не прибегая к агрессии, за счет снижения эмоционального напряжения, формирования умения различать неуверенность и уверенность, адекватной самооценки, создания установки на открытое выражение своих чувств, обучения релаксации.

Основными техниками, применяемыми в психологическом тренинге, являются перестройка убеждений – формирование духовно-нравственных ценностей, репетиция социально одобряемого поведения, релаксационный тренинг; методами – моделирование практических ситуаций, дискуссия. Данная работа оказывает достаточно позитивное психотерапевтическое воздействие на осужденных-инвалидов, что существенно влияет на их дальнейшее взаимодействие с другими людьми.

Заключение

Таким образом, духовные способности могут играть значимую роль в процессе ресоциализации осужденных-инвалидов, поскольку благодаря им становится возможным осознавать внутреннее состояние, анализировать причины поступков (рефлексивность), контролировать свое поведение (саморегуляция) с духовно-нравственной точки зрения. В процессе социальной адаптации после отбывания наказания в местах лишения свободы духовные способности позволяют человеку провести правильный анализ своей жизни и переориентировать ее в направлении движения к проявлению нравственного поведения и наладить отношения с окружающими людьми.

Литература

- Андерсон Д. В.* Адаптация осужденных инвалидов к условиям лишения свободы: постановка проблемы // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 170–173.
- Дебольский М. Г.* Роль психологической службы уголовно-исполнительной системы в реализации целей наказания // Прикладная юридическая психология. 2010. № 2. С. 59–67.
- Институт ресоциализации осужденных: состояние, проблемы и перспективы развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (26–27 октября 2017 г.). Киров: ФКУ ДПО Кировский ИПКР ФСИН России, 2017.

- Молчанова Т. Ю., Мильшина В. Г.* Зарубежный опыт ресоциализации осужденных // Молодой ученый. 2020. № 2 (292). С. 129–131. URL: <https://moluch.ru/archive/292/66202> (дата обращения: 03.05.2020).
- Ожиганова Г. В.* Высшие рефлексивные и духовные способности как основа межличностного познания и общения // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». 2012. № 3. С. 5–11.
- Ожиганова Г. В.* Духовные способности как ресурс жизнедеятельности М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Сахно С. В.* Влияние рефлексии на саморегуляцию поведения осужденных // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 18 март 2014 г.) / Ред. О. Н. Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. С. 507–509.
- Федотова И. Н.* Религиозные конфессии как движущая сила в процессе ресоциализации осужденных // Уголовное судопроизводство: проблемы теории и практики. 2017. № 4. С. 154–159.

Spiritual abilities as a mental resource for the re-socialization of convicted disabled people

N. N. Aligaeva

The article discusses the role of spiritual abilities in the process of resocialization of disabled convicts. The purpose of the theoretical study is to describe how reflexivity and self-regulation related to the spiritual and moral sphere can affect the lives of people with disabilities serving sentences in prisons. Resocialization resources are presented related to spirituality: religious and non-religious. It is noted that spiritual abilities can play a significant role in the process of resocialization of disabled convicts, allowing them to realize the internal state, analyze the causes of actions (reflexivity) from a spiritual and moral point of view, and also control their behavior (self-regulation).

Keywords: spiritual abilities, disabled convicts, resocialization, reflexivity, self-regulation.

Ценности студентов и их готовность к инновационной деятельности

Н. А. Буравлева, Д. А. Прохоренко

В настоящее время существует запрос общества на подготовку специалистов, способных работать в условиях преобразований, инновационной экономики. Актуальность приобретают исследования ценностей студентов, а также взаимосвязь ценностей с такими параметрами готовности к инновационной деятельности, как креативность, склонность к риску, ориентация на будущее, индекс инновативности, открытость опыту, открытость знаниям (культуре), потребность в автономии, компетентности и связанности с другими людьми. Анализ ценностной системы студентов показал: они прежде всего ориентированы на метаценности «самоопределение» и «открытость», что является благоприятным прогнозом для инновационной деятельности будущих специалистов. Корреляционный анализ выявил, что многие параметры инновационной деятельности имеют положительную корреляцию с такими ценностными характеристиками, как открытость изменениям, самостоятельность мысли, самостоятельность поступка, стимуляция, самоопределение. Результаты исследования свидетельствуют о том, что ценности обучающихся взаимосвязаны с параметрами их готовности к инновационной деятельности. Это еще раз подтверждает мысль о необходимости личностного развития студентов в образовательном процессе при подготовке их к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личность, инновационная деятельность, ценности, образовательный процесс, открытость опыту, открытость изменениям, самостоятельность.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00781.

Введение

Сегодня одной из главных задач в развитии страны является модернизация, научно-технический прорыв в области высоких технологий. Важная роль в процессе преобразований, перехода к экономике, основанной на знаниях, отводится сфере образования, которая должна подготовить молодых людей к профессиональной деятельности в условиях модернизации, обновленной техносфере. При этом большие надежды возлагаются на высшие учебные заведения, где должна осуществляться активная подготовка будущих специалистов к инновационной деятельности.

Перед вузами страны в настоящее время ставится задача выстраивания учебного процесса с учетом мировых социокультурных и образовательных тенденций для подготовки специалистов, которые обладают «цифровыми» знаниями, могут порождать новые технологии. При рассмотрении моделей подготовки специалистов, соответствующих требованиям времени, наиболее перспективной считается модель профессионального саморазвития, где ведущей является внутренняя активность человека, потребность в самореализации. Считается, что осуществление данной модели будет способствовать повышению качества профессионального образования, уровня подготовки специалистов и конкурентоспособности выпускников на рынке труда (Атаманова, Богомаз, 2018).

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) подчеркивается, что важной составляющей современного образовательного процесса является развитие личности, формирование умения учиться, решать жизненные задачи, готовности применять знания в изменяющихся условиях и постоянно самосовершенствоваться. Значимость развития личности в образовательном процессе основывается на системно-деятельностном подходе в психологии, в основе которого лежит идея о развитии личности в деятельности.

Многие общекультурные компетенции ФГОС базируются на личностных основаниях, ценностно ориентированы. И это не случайно, так как именно ценности во многом определяют поведение человека, направленность его деятельности, являются критериями в выборе той или иной позиции, оценке себя, окружающих людей и событий (Карандашев, 2004). Как отмечает Ш. Шварц, ценности влияют на убеждения личности, желаемые цели, выступают как стандарты в предпочтениях, служат руководящими принципами в жизни (Schwartz et al., 2017).

Исходя из запросов общества на подготовку специалистов, способных работать в условиях преобразований, инновационной эконо-

мики, актуальным становится изучение личностных особенностей студентов, с точки зрения их готовности к инновационной деятельности. По мнению ученых, занимающихся исследованием личностных характеристик субъектов инновационной деятельности, необходимо обращать внимание прежде всего на следующие параметры: потребность в стимуляции, стремление к новизне, чувствительность к противоречиям, новому опыту и оригинальным стимулам, склонность к риску, креативность, открытость опыту и знаниям, независимость взглядов (Яголковский, 2011). Так как многие личностные характеристики основываются на ценностях, мы посчитали необходимым изучить взаимосвязь ценностей студентов с параметрами их готовности к инновационной деятельности.

Организация исследования и полученные результаты

Эмпирическое исследование проводилось на базе Томского политехнического университета и Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники. В нем участвовали студенты второго курса в количестве 160 человек; среди них девушек – 32%, юношей – 68%. Нами были использованы методики: Шкала самооценки инновативных качеств личности (СИКЛ), с помощью которой можно оценить такие показатели как «Креативность», «Склонность к риску», «Ориентация на будущее», а также «Индекс инновативности», который вычисляется как среднеарифметическое этих трех показателей (Лебедева, Татарко, 2009); Методика Ш. Шварца «Портретный ценностный опросник – Пересмотренный» (*Portrait Values Questionnaire – Revised, PVQ-R*) (Шварц, 2012) (модификация К. В. Сугоняева) с метаценностями: «Открытость», «Самоутверждение», «Сохранение» и «Самоопределение» (Сугоняев, 2016), Шкала «Потребность в автономии, компетентности и связанности с другими людьми» (Sheldon, Hilpert, 2012), Шкала «Открытость» опросника «Большая пятерка» (*Big Five Questionnaire, BFQ*) (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, 1993) с показателями: «Открытость знаниям (культуре)», «Открытость опыту» и с «Индексом открытость», который вычисляется как среднеарифметическое этих двух показателей (Осин и др., 2015).

В ходе нашего исследования было выявлено по методике Ш. Шварца «Портретный ценностный опросник – Пересмотренный», что среди четырех параметров «открытость», «самоутверждение», «сохранение», «самоопределение» у респондентов преобладают метаценности «самоопределение» (4,01 балла) и «открытость» (4,00 балла). На третьем месте у молодых людей метаценность «сохранение» (3,55 балла), на последнем – «самоутверждение» (3,46 балла).

Ценность «самоопределение» свидетельствует о том, что для молодых людей важен процесс и результат выбора своей позиции, целей и средств самоосуществления. Они находятся в активном процессе осознания своих жизненных планов. С.Л. Рубинштейн, рассматривая процесс самоопределения, тесно связывал его с самодетерминацией, активностью субъекта (Рубинштейн, 2012). Этот процесс, с точки зрения профессионального становления молодежи, очень важен для самостоятельного построения и реализации профессиональных перспектив.

Выбор студентами в первую очередь метаценности «самоопределение», основу которой составляют ценности «доброта» и «универсализм», свидетельствует о том, что для респондентов важны понимание, терпимость, благополучие всех людей и природы, стремление обеспечить процветание группы. Эта метаценность во многом связана с самотрансцендентностью личности, альтруистической основой взаимодействия человека с окружающими, природой, чувством неотъемлемости от всеобщего мироздания.

Результаты анализа ценностной системы молодых людей показывают, что для них важна метаценность «открытость», которая включает в себя такие ценности как стимуляция, самостоятельность, показывающие стремление личности к новизне, глубоким переживаниям для поддержания оптимального уровня активности.

Последние места в выборе обучающихся занимают метаценности «сохранение» и «самоутверждение», в основе которых конформность, безопасность, стабильность общества и взаимоотношений, приверженность традициям, стремление достичь определенного статуса или престижа, контроль или доминирование над людьми и средствами. Приоритеты в выборе студентами метаценностей позволяют сделать положительный прогноз о готовности студентов к инновационной деятельности.

Результаты корреляционного анализа показали, что такая характеристика ценностей личности, как «открытость» коррелирует с показателем «креативность» ($r=0,50, p<0,001$); ориентацией на будущее ($r=0,32, p<0,001$); индексом инновации ($r=0,49, p<0,001$); открытостью знаниям ($r=0,35, p<0,001$); открытостью опыту ($r=0,50, p<0,001$).

Сопоставление результатов диагностики ценностей по методике Ш. Шварца и самооценки инновативных качеств (методика «Самооценка инновативных качеств личности) показало, что самостоятельность мысли, самостоятельность поступка, стимуляция имеют положительные корреляции с креативностью студентов ($r=0,21, r=0,48, r=0,48$, соответственно; $p<0,001$). Кроме этого, интегральный индекс инновативности, отражающий внутреннюю го-

товность личности к восприятию нового, положительно коррелирует с ценностями «стимуляция», «самостоятельность мысли» ($r=0,46$ и $r=0,24$, соответственно; $p < 0,003$) и «самостоятельность поступков» ($r=0,45$, $p < 0,001$).

Анализ результатов эмпирического исследования свидетельствует о том, что многие показатели инновационной деятельности во многом определяется ценностями молодых людей и зависят от самостоятельности мысли, самостоятельности поступка, которые значимы в профессиональном становлении, самоопределении, идентификации личности. Их можно рассматривать как «движущую силу», «внутреннее делание самого себя», так как они играют весомую роль в активном усвоении обучающимися знаний, формировании умений, навыков и развитии компетенций. Именно самостоятельность помогает человеку в его стремлении к самообразованию, поиску новых знаний, оперировании ими на практике; в умении сознательно ставить перед собой цели и задачи, обеспечивая их качественное выполнение.

Положительная корреляция ($r=0,36$, $p < 0,001$) была выявлена между параметрами «самостоятельность мысли» и «потребность в компетентности» (Шкала «Потребность в автономии, компетентности и связанности с другими людьми»), то есть стремлением индивида чувствовать себя продуктивным деятелем, который способен справляться с задачами разного уровня сложности, потребности быть компетентным как в различных сферах деятельности, так и в личностном плане.

Сопоставляя результаты диагностики, мы выявили, что параметр «самостоятельность мысли» положительно коррелирует с потребностью личности в автономии и индексом самодетерминации ($r=0,30$, $r=0,36$, соответственно; $p < 0,001$), то есть стремлением самостоятельно контролировать собственные действия и поведение, чувствовать выбор и собственную детерминацию своего поведения, ощущать себя субъектом, источником предпринимаемой активности.

Ценности «открытость» и «самоопределение» имеют положительные корреляции с такими характеристиками респондентов, как открытость опыту ($r=0,50$, $r=0,36$, соответственно; $p < 0,001$) и индекс открытости ($r=0,52$, $r=0,36$, соответственно; $p < 0,001$). Кроме этого, ценности «самостоятельность мысли», «стимуляция» имеют положительную корреляцию с открытостью опыту ($r=0,47$, $r=0,46$, соответственно; $p < 0,001$).

Открытость опыту является значимым параметром в личностном и профессиональном развитии, так как опыт — это то, в чем лично участвовал человек. Опыт является способом постижения реальной

действительности. Он включает сведения о внешнем и внутреннем мире, наполнен личностным смыслом и определяет стратегию, успешность деятельности. Для развития личности в ходе образовательного процесса актуально формирование субъективного опыта, который способствует «выстраиванию» собственного бытия, то есть субъективной включенности в жизненную ситуацию (Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская, Е. И. Исаев, А. Н. Леонтьев). Он является основой при формировании разного рода компетенций, профессионально значимых личностных качеств студентов в ходе процесса обучения в вузе. С точки зрения готовности личности к инновационной деятельности, опыт позволяет молодым людям накапливать представления о предстоящей профессиональной деятельности, формировать систему профессиональных ценностей, убеждений и норм. Он является ресурсом личности, тем фундаментом, на который опирается человек в трудных ситуациях

Выводы

Как видно из результатов исследования, ценности обучающихся связаны с параметрами их готовности к инновационной деятельности. Это еще раз подтверждает мысль о необходимости личностного развития студентов в образовательном процессе, значимости инновационной научно-образовательной среды в вузе при подготовке молодых людей к профессиональной деятельности, активном участии студентов в своем саморазвитии.

Литература

- Атаманова И. В., Богомаз С. А.* Инновативность современной молодежи и культурные факторы социально-экономического развития // Социальная и экономическая психология. Часть 1: Состояние и перспективы исследований. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 281–289.
- Карандашев В. Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.
- Лебедева Н. М., Татарко А. Н.* Методика исследования отношения личности к инновациям // Альманах современной науки и образования. 2009. № 4 (23). Ч. II. С. 89–96.
- Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Неякина Ю. Ю., Дорфман Л. Я., Александрова Л. А.* Операционализация пятифакторной модели личностных черт на российской выборке // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 80–104.

- Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. СПб.: Питер, 2012.
- Сугоняев К. В.* Исследование психометрических характеристик «Опросника ценностных портретов» Ш. Шварца в адаптации В. Карандашева и его доработка // Актуальные проблемы эргономики, обитаемости и психологического сопровождения персонала объектов специального назначения: Мат. II межотрасл. науч.-практ. конф., 8 декабря 2016 года, гор. Одинцово Московской области / Под ред. С. Е. Таразевича. Королёв: ПСТМ, 2018. С. 186–198.
- Яголковский С. Р.* Психология инноваций: подходы, модели, процессы. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011.
- Schwartz S. H., Cieciuch J., Vecchione M., Torres C., Dirilen-Gumus O., Butenko T.* Value tradeoffs propel and inhibit behavior: Validating the 19 refined values in four countries // *European Journal of Social Psychology*. 2017. V. 47 (3). P. 241–258. doi: 10.1002/ejsp.2228.
- Sheldon K. M., Hilpert J. C.* The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction // *Motivation and Emotion*. 2012. V. 36 (4). P. 439–451. doi: 10.1007/s11031-012-9279-4.

Students' values and readiness for innovation

N. A. Buravleva, D. A. Prokhorenko

Currently, there is a public demand for training specialists who can work in the conditions of transformation and innovation economy. The research of students' values, as well as the relationship of values with such parameters of readiness for innovation as creativity, risk-taking, orientation to the future, the index of innovation, openness to experience, openness to knowledge (culture), the need for autonomy, competence and connectivity with other people become relevant. The analysis of the students' value system showed: they are primarily focused on the meta-values of "self-determination" and "openness", which is a favorable forecast for the innovative activity of future specialists. The correlation analysis revealed that many parameters of innovation activity have a positive correlation with such value characteristics as openness to change, independence of thought, independence of action, stimulation, self-determination. The results of the study show that the values of students are interrelated with the parameters of their readiness for innovation. This once again confirms the idea of the need for personal development of students in the educational process when preparing them for professional activities.

Keywords: personality, innovative activity, values, educational process, openness to experience, openness to changes, independence.

Ориентация на экзистенциальные ценности как ресурс эффективных партнерских взаимоотношений

Т. С. Вавакина

В статье обсуждаются вопросы, связанные с мотивационно-ценностной сферой личности человека, в центре исследования – ориентация на такие экзистенциальные ценности, как духовная жизнь, самоуважение, мудрость, смысл жизни, внутренняя гармония. Ориентации человека на эти ценности рассматривались во взаимосвязях с другими аспектами его мотивационно-ценностной сферы: инструментальными ценностями, потребностями человека и смысложизненными ориентациями. Наша гипотеза о том, что эти ценности составляют единый блок мотивационных ценностей, не нашла своего подтверждения. В эмпирическом исследовании выделены две ориентации, связанные с внутренней гармонией: на «духовную жизнь» и «самоуважение, мудрость, смысл жизни». Показаны взаимосвязи фактора «самоуважение, мудрость, смысл жизни» с различными аспектами партнерских взаимоотношений. Важным результатом явилось то, что ориентация на фактор «самоуважение, мудрость, смысл жизни» непосредственно соотносится с ценностью для человека партнерских взаимоотношений.

Ключевые слова: мотивационно-ценностная сфера личности, ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, экзистенциальные ценности, партнерские взаимоотношения.

Введение

В данной статье мы рассматриваем ценностно-смысловую сферу личности во взаимосвязи с различными аспектами партнерских взаимоотношений. Изучение таких экзистенциальных ценностей, как духовная жизнь, самоуважение, мудрость, смысл жизни, внутренняя

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00735.

гармония приводит нас к обсуждению проблематики высших способностей человека. Г. В. Ожиганова подчеркивает, что «выделенные высшие духовные, рефлексивные и творческие способности, бесспорно, относятся к сверхсложным психологическим феноменам, которые, с одной стороны, отражают целостность и субъектность, с другой, — характеризуются многоаспектностью, вариативностью, спонтанностью проявлений, отражая индивидуальность и неповторимость каждого человека» (Ожиганова, 2013, с. 13). В этой публикации мы затронем вопросы, имеющие отношение к духовным способностям, которые, по мнению Ожигановой, «ассоциируются прежде всего с моральным базисом, ценностно-смысловой сферой, внутренним опытом, включая трансцендентный, и проявляются в добродетельном поведении» (там же).

В контексте исследования психологических факторов эффективности партнерства в разных сферах жизнедеятельности, нам представляется важным обратить внимание на исследование мотивационно-ценностной сферы личности, непосредственно взаимосвязанной с высшими способностями человека. Мы полагаем, что мотивационно-ценностная сфера является центральным образованием, определяющим направленность и содержание социальной активности личности, а также характер взаимоотношений с другими людьми. Мы считаем, что исследования, посвященные этой теме, внесут свой вклад в уточнение представлений о социальном взаимодействии, что является важной и актуальной проблемой.

Ранее мы уже обращались и к проблеме отношения к нравственности (Вавакина, Журавлёв, Позняков, 2016), и проблеме проявления субъектности в партнерском взаимодействии (Вавакина, 2019). В настоящее время нас, прежде всего, интересует анализ мотивационно-ценностной сферы личности, который подразумевает обсуждение вопросов, связанных с мотивацией, потребностями личности, ее ценностными и смысложизненными ориентациями. В контексте обсуждения высших духовных способностей нам представляется важным рассмотреть такого аспекта мотивационно-ценностной сферы личности, как отношение человека к экзистенциальным ценностям.

Л. В. Баева, опираясь на классические исследования В. Франкла (Франкл, 2000) и А. Маслоу (Маслоу, 2002), выделяет два основных типа ценностей (Баева, 2011). Это «ценности бытия», формирующиеся под влиянием объективного бытия, и «ценности субъекта», формирующиеся «над бытием» и управляющие реальностью. Исходя из этого положения, ценности первого типа выражают значимость

различных аспектов актуального бытия, а также объективные потребности субъекта (например, ценности здоровья, обладания материальными или социальными благами). Собственно, это именно те ценности, которые, как правило, включены в классический психодиагностический инструментарий и рассматриваются психологами-исследователями ценностных ориентаций личности. По нашему мнению, самостоятельный интерес представляют ценности второго типа, выражающие способность субъекта к свободе по отношению к объективным условиям его существования. Ориентация на «ценности субъекта» отражают предпочтения экзистенциально-го характера, предпочтение того или иного варианта саморазвития и жизни в целом.

В данном исследовании нами рассматривались такие ценности, как духовная жизнь, внутренняя гармония, самоуважение, мудрость, смысл жизни. Отметим, что рассматриваемые нами ценности, за исключением мудрости (которая входит в блок ценностей «Универсализм»), согласно модели Ш. Шварца, не входят в какой-либо мотивационный блок, поэтому могут и должны анализироваться отдельно. Мы рассматривали их как экзистенциальные ценности, дистанцированные от обыденной необходимости, имеющие самостоятельную значимость для человека, свидетельствующие о стремлении субъекта оказывать влияние на собственную жизнь, планируя выявить роль этих ценностей во взаимодействии людей, в частности — в партнерском взаимодействии.

Исследование

Целью данного исследования было выявить взаимосвязи экзистенциальных ценностей друг с другом, а также с оценками партнерских взаимоотношений. Мы предположили, что данные ценности взаимосвязаны между собой и могут представлять единый блок экзистенциальных ценностей, тесно связанных с ключевыми показателями рассматриваемого нами социального взаимодействия и партнерских взаимоотношений.

В исследовании приняло участие 104 человека из Москвы и МО, взрослые мужчины и женщины, средний возраст респондентов 35 лет, занятые в разных сферах профессиональной деятельности. Использовался авторский опросник «Отношение к партнерству», «Опросник ценностей» (ценностных ориентаций) (Ш. Шварц), тест «Смысложизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев), методика оценки актуальности потребностей методом парных сравнений (В. В. Скворцов).

Результаты и их обсуждение

По результатам статистического анализа данных были получены коэффициенты корреляции между субъективными оценками важности для человека экзистенциальных ценностей, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Коэффициенты взаимных корреляций субъективных оценок важности для человека экзистенциальных ценностей

	Духовная жизнь	Внутренняя гармония	Смысл жизни	Самоуважение	Мудрость
Духовная жизнь	—	0,38***	—	—	—
Внутренняя гармония	0,38***	—	0,27**	0,50***	0,35***
Смысл жизни	—	0,27**	—	0,48***	0,38***
Самоуважение	—	0,50***	0,48***	—	0,42***
Мудрость	—	0,35***	0,38***	0,42***	—

Примечание: приведены только значимые коэффициенты корреляции; *** – $p < 0,001$, ** – $p < 0,01$, $N = 104$.

Отметим два момента. Во-первых, субъективная оценка ценности «духовная жизнь» оказалась связана только с оценкой ценности «внутренняя гармония», другие связи не проявились. Во-вторых, явно выражены тесные связи оценок ценностей: «смысл жизни», «самоуважение» и «мудрость», которые также связаны с оценкой ценности «внутренняя гармония». Полученные корреляции позволили предположить наличие двух факторов.

Проведенный факторный анализ выявил два фактора (66,7% общей дисперсии), факторные нагрузки каждой ценности представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение по факторам и факторные нагрузки экзистенциальных ценностей (ценностных ориентаций)

Фактор	Духовная жизнь	Внутренняя гармония	Смысл жизни	Самоуважение	Мудрость
F1 (39,9%)	—	0,51	0,75	0,78	0,75
F2 (26,8%)	0,91	0,67	—	—	—

Факторные нагрузки показывают, что фактор F1 представлен в равной мере ценностями «самоуважение» (0,78), «мудрость» (0,75), «смысл жизни» (0,75), «внутренняя гармония» (0,51). Фактор F2 формируется преимущественно ценностью «духовная жизнь» (0,91) и ценностью «внутренняя гармония» (0,67).

Итак, внутренняя гармония соотносится с обоими факторами, F1 и F2. При этом ценность духовной жизни стоит особняком, в отличие от тесно взаимосвязанных мудрости, смысла жизни и самоуважения. Наша гипотеза, о том, что эти ценности составляют единый блок мотивационных ценностей, не нашла своего подтверждения. Согласно полученными нами эмпирическим данным, ценность «духовная жизнь» не соотносится непосредственно с ценностями «мудрость», «смысл жизни» и «самоуважение».

Рассмотрим, как соотносятся эти факторы с актуальными потребностями личности: материальными, в безопасности, в межличностных связях, в уважении, в самореализации (таблица 3).

Таблица 3
Коэффициенты корреляции факторов F1 и F2 с оценками актуальности потребностей личности

Фактор	Потребность личности				
	Материальные потребности	Потребность в безопасности	Потребность в межличностных связях	Потребность в уважении	Потребность в самореализации
F1	-0,27**	-0,27**	—	—	0,40***
F2	-0,21*	—	—	—	—

Примечание: приведены только значимые корреляции; *** – $p < 0,001$, ** – $p < 0,01$, * – $p < 0,05$, N = 104.

Полученные корреляции свидетельствуют о том, что оба фактора по смыслу противоположны материальным потребностям, в случае фактора F1 – еще и потребности в безопасности. Это служит подтверждением того, что рассматриваемые нами «внутренняя гармония», «духовная жизнь», «мудрость», «смысл жизни» и «самоуважение» действительно являются ценностями второго уровня (по Баевой), то есть «ценностями субъекта», отражающими экзистенциальные аспекты жизни человека. Важным результатом можно считать проявившуюся тесную взаимосвязь фактора F1 с потребностью личности в самореализации. Мы полагаем, что ориентация человека на такие ценности, как самоуважение, мудрость, смысл жизни впол-

не соответствует стремлению личности к самореализации в экзистенциальном плане.

Итак, общим для обоих факторов является такой аспект, как внутренняя гармония. Рассмотрим, в чем заключается специфика каждого фактора. Фактор F2 вполне четко определен и может быть обозначен как «Духовная жизнь», фактор F1 – «Самоуважение, Мудрость, Смысл жизни».

Ш. Шварц выделяет десять основных мотивационно отличающихся типов ценностей, которые образуют интегрированную мотивационную структуру: власть; достижение; гедонизм; стимуляция; самостоятельность; универсализм; доброта; традиция; конформность; безопасность. Согласно логике автора методики «Ценности личности», выделенные нами факторы могут быть обозначены как специфические мотивационные блоки ценностей наряду с вышперечисленными основными мотивационными блоками, обозначенными самим Шварцем. В связи с этим интересно выявить особенности каждого из факторов, проследив взаимосвязи с оценками инструментальных ценностей, выраженных в определенных способах действия (например, «быть самостоятельным» и т. д.), а также с оценкой человеком себя с точки зрения соответствия собственного поведения предложенным утверждениям (например, «я человек, для которого важно соблюдать традиции» и т. п.).

Итак, оба фактора связаны со следующими инструментальными ценностями (коэффициенты корреляции и уровень значимости представлены соответственно для F1 | F2): принимать жизнь ($r=0,50$, $p<0,001$ | $r=0,39$, $p<0,001$); быть открытым к чужим мнениям ($r=0,42$, $p<0,001$ | $r=0,29$, $p=0,003$); быть честным ($r=0,43$, $p<0,001$ | $r=0,25$, $p=0,010$); уважать родителей и старших ($r=0,34$, $p=0,001$ | $r=0,25$, $p=0,011$); быть любознательным ($r=0,40$, $p<0,001$ | $r=0,21$, $p=0,031$), благочестивым ($r=0,37$, $p<0,001$ | $r=0,26$, $p=0,009$) и склонным прощать ($r=0,35$, $p<0,001$ | $r=0,23$, $p=0,023$).

Фактор «Самоуважение, Мудрость, Смысл жизни» связан с инструментальными ценностями: быть целеустремленным ($r=0,55$, $p<0,001$); самостоятельным ($r=0,50$, $p<0,001$); ответственным ($r=0,48$, $p<0,001$); способным ($r=0,47$, $p<0,001$); выбирать собственные цели ($r=0,47$, $p<0,001$); быть смелым ($r=0,45$, $p<0,001$); сдержанным ($r=0,38$, $p<0,001$); верным ($r=0,36$, $p<0,001$); полезным ($r=0,30$, $p=0,002$); успешным ($r=0,29$, $p=0,004$); умным ($r=0,27$, $p=0,006$); здоровым ($r=0,27$, $p=0,007$).

Фактор «Духовная жизнь» связан с такими инструментальными ценностями, как быть скромным ($r=0,26$, $p=0,007$) и послушным ($r=0,24$, $p=0,016$).

Принципиальное отличие выявилось по ценности «быть влиятельным»: для фактора «Самоуважение, Мудрость, Смысл жизни» выявилась прямая корреляция ($r=0,31$, $p=0,002$), для фактора «Духовная жизнь» – обратная ($r=-0,26$, $p=0,007$).

С точки зрения самооценки соответствия собственного поведения предложенным утверждениям, общие для обоих факторов корреляции не выявились. На этом уровне анализа проявились различия в оценке важности для человека определенного поведения.

Для фактора «Самоуважение, Мудрость, Смысл жизни» справедливы следующие утверждения: он хочет, чтобы со всеми поступали справедливо, даже с людьми, которых он не знает; для него важно защищать слабых ($r=0,37$, $p<0,001$); для него важно быть независимым; ему нравится полагаться на себя ($r=0,35$, $p<0,001$); ему важно самому решать, что делать; ему нравится быть свободным в планировании и выборе своей деятельности ($r=0,28$, $p=0,004$); ему важно придумывать что-то новое; быть изобретательным; он любит поступать по-своему, на свой лад ($r=0,25$, $p=0,010$); он считает, что важно, чтобы с каждым человеком в мире обращались одинаково; он верит, что у всех должны быть равные возможности в жизни ($r=0,25$, $p=0,011$); он полагает, что важно интересоваться многим; ему нравится быть любознательным и пытаться понять разные вещи ($r=0,25$, $p=0,011$); продвижение вперед в жизни важно для него; он стремится делать всё лучше, чем другие ($r=0,24$, $p=0,017$); он любит сюрпризы; для него важно, чтобы его жизнь была полна ярких впечатлений ($r=0,21$, $p=0,032$); он думает, что важно быть честолюбивым; ему хочется показать насколько он способный ($r=0,21$, $p=0,038$).

Для фактора «Духовная жизнь» значимы следующие утверждения: быть религиозным важно для него; он очень старается следовать своим религиозным убеждениям ($r=0,31$, $p=0,001$); очень важно помогать окружающим; он хочет заботиться об их благополучии ($r=0,28$, $p=0,004$). Поскольку выявилась обратная взаимосвязь с оценкой одного из утверждений ($r=-0,30$, $p=0,002$), то, соответственно, для него не важно быть главным и указывать другим, что делать; он не хочет, чтобы люди делали то, что он говорит.

Противоположные корреляции выявились по следующим описаниям (F1 | F2): он всегда хочет быть тем, кто принимает решения; ему нравится быть лидером ($r=0,31$, $p=0,002$ | $r=-0,21$, $p=0,037$); для него очень важно показать свои способности; он хочет, чтобы люди восхищались тем, что он делает ($r=0,26$, $p=0,008$ | $r=-0,25$, $p=0,013$).

В целом можно говорить о том, что по содержательному описанию каждого из факторов складывается непротиворечивая картина. Следует отметить, что описание фактора «Самоуважение, Муд-

рость, Смысл жизни» более наполненное и детализированное. Этот фактор соотносится с представлением о субъектности личности, ассоциируясь с созидательной активностью, свободой, самостоятельным целеполаганием, ответственностью и многими другими характеристиками.

Человеку, соответствующему содержательным характеристикам фактора «Духовная жизнь», соответствует следующее описание: быть религиозным важно для него; он очень старается следовать своим религиозным убеждениям; ему очень важно помогать окружающим; он хочет заботиться об их благополучии; быть скромным и послушным. Для него не важно быть влиятельным; не важно быть главным и указывать другим, что делать; ему не важно, чтобы люди делали то, что он говорит; он не хочет всегда быть тем, кто принимает решения; ему не нравится быть лидером; для него не очень важно демонстрировать свои способности; ему не важно восхищаются ли люди тем, что он делает.

На следующем этапе мы рассмотрели связи важности для человека этих ценностей с показателями осмысленности жизни (СЖО): отношение к целям, процессу и результату жизни, а также самооценка, с точки зрения способности самому влиять на происходящее и управлять собственной жизнью. Фактор «Духовная жизнь» не обнаруживает никаких корреляций со смысложизненными ориентациями человека. Для фактора «Самоуважение, Мудрость, Смысл жизни» выявлены корреляции со следующими оценками: цели жизни ($r=0,33$, $p=0,001$); процесс жизни ($r=0,22$, $p=0,025$); локус контроля (Я) ($r=0,31$, $p=0,001$); локус контроля (жизнь) ($r=0,24$, $p=0,017$) и, наконец, интегральный показатель осмысленности жизни ($r=0,28$, $p=0,004$).

В завершение анализа результатов остановимся на вопросах, непосредственно связанных с эффективностью партнерских взаимоотношений. Теоретический подход к анализу этой проблемы подробно представлен ранее в отдельной публикации (Вавакина, 2018). Отметим, что ориентация на ценности фактора «Самоуважение, Мудрость, Смысл жизни» связано с положительной оценкой себя как партнера ($r=0,33$, $p=0,001$), включающей следующие характеристики: честность, ответственность, содействие, поддержка, надежность, радость за успехи партнера, нацеленность на взаимопонимание.

В целом фактор «Духовная жизнь» никак не проявил себя в оценке эффективности партнерских взаимоотношений. В противоположность этому, фактор «Самоуважение, Мудрость, Смысл жизни» тесно взаимосвязан с показателями эффективности: складываются партнерские отношения в деловой сфере ($r=0,22$, $p=0,025$); са-

ми активно инициируете деловые партнерские взаимоотношения ($r=0,23, p=0,020$); стремитесь к паритетным отношениям в личной, семейной жизни ($r=0,27, p=0,007$); легко выстраиваете партнерские взаимоотношения ($r=0,22, p=0,024$); переживаете положительные эмоции во взаимоотношениях с партнерами ($r=0,20, p=0,049$); испытываете неудовольствие, неприятные переживания ($r=-0,22, p=0,029$); высоко оцениваете результат взаимодействия с партнером ($r=0,19, p=0,055$); высоко оцениваете вклад успешного взаимодействия с партнером в результат деятельности ($r=0,23, p=0,019$); отмечаете, что у вас сложились хорошие взаимоотношения ($r=0,23, p=0,022$). Отметим еще два информативных показателя, связанных с фактором «Самоуважение, Мудрость, Смысл жизни»: цените людей, взаимодействуя с которыми можно общаться на равных ($r=0,29, p=0,003$); цените партнерские взаимоотношения, это важно для вас ($r=0,36, p<0,001$).

Заключение

Полученные в данном исследовании результаты позволяют говорить о том, что в ряду ценностей второго типа – «ценностей субъекта», выражающих способность субъекта к свободе по отношению к объективным условиям его существования, выделяются два вектора достижения внутренней гармонии: субъектность личности и духовная жизнь. Принципиальное отличие этих стратегий в том, насколько проявляется самостоятельная деятельная активность, непосредственно включенная в жизнедеятельность человека и взаимодействие с другими людьми. В случае фактора «Самоуважение, Мудрость, Смысл жизни» мы имеем явно выраженное проявление ориентации человека на данные ценности, а также потребность в самореализации и высоко выраженную осмысленность собственной жизни. Данный фактор имеет выраженную направленность вовне, прежде всего, ассоциируясь с активностью человека в его социальной жизни.

В случае ориентации на фактор «Духовная жизнь» складывается противоположная картина. Можно предположить, что этот фактор подразумевает сосредоточенность на собственном внутреннем мире, переживаниях в связи с субъективно значимыми аспектами жизни. Мы полагаем, что вопросы содержания фактора «Духовная жизнь» не могли в полной мере раскрыться в данном исследовании в силу специфики используемого нами инструментария. Вопросы трансцендентности, которые, возможно, дополняют содержание фактора «Духовная жизнь», предполагают привлечение иных исследовательских методов.

В контексте исследования факторов эффективности партнерства важным результатом явилось то, что ориентация на фактор «Самоуважение, Мудрость, Смысл жизни» непосредственно соотносится с ценностью партнерских взаимоотношений. Это подтверждает важность осмысления проблемы субъектности личности и роли экзистенциальных ценностей для более полного понимания сути партнерского взаимодействия.

Литература

- Баева Л. В.* Ценности как экзистенциальный выбор // Ценности и смыслы. 2011. № 6 (14). С. 108–114.
- Вавакина Т. С.* Проблема оценки эффективности социального взаимодействия // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 223–230.
- Вавакина Т. С.* Проявление субъектности в партнерском взаимодействии // Методология, теория, история психологии личности. Сборник статей. Сер. «Методология, история и теория психологии» / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Никитина, Н. Е. Харламенкова. М., 2019. С. 484–493.
- Вавакина Т. С., Журавлёв А. Л., Позняков В. П.* Прагматичность и нравственность как базовые принципы взаимодействия в деловом партнерстве // Наука. Культура. Общество. 2016. № 1. С. 189–203.
- Маслоу А.* По направлению к психологии бытия. М.: Эксмо, 2002.
- Ожиганова Г. В.* Высшие способности человека: инновационные подходы и методы исследования // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». 2013. № 4. С. 10–16.
- Франкл В.* Воля к смыслу. Пер. с англ. М.: Апрель-Пресс – Эксмо, 2000.

Orientation to existential values in partner relations

T. S. Vavakina

The article discusses issues related to the motivational-value sphere of a person's personality; the focus of the study is on orientation to existential values such as spiritual life, self-esteem, wisdom, the meaning of life, inner harmony. A person's orientation to these values was considered in interconnections with other aspects of his motivational-value sphere: instrumental values, human needs, and life-meaning orientations. Our hypothesis that these values make up a single block of motivational values has not been confirmed. In an empirical study, two orientations are identified that are associated with inner harmony: on "spiritual life" and "self-esteem, wisdom, the meaning of life." The relationships of the factor "self-esteem, wisdom, the meaning

of life” with various aspects of partnerships are shown. An important result was that the orientation on the factor “self-esteem, wisdom, the meaning of life” is directly related to the value of partner relationships for a person.

Keywords: motivational-value sphere of the personality, value orientations, life-meaning orientations, existential values, partnerships.

Внутренний диалог как ментальный ресурс

А. В. Визгина

Статья посвящена выявлению особенностей конструктивного внутреннего диалога (ВД) как ментального ресурса человека в повседневной жизни и при совладании с проблемами. Показано, что конструктивный ВД отличается от дисфункционального большей развернутостью позиций, степенью взаимодействия и кооперацией между ними, динамикой и результативностью. Важным условием трансформации конфликтного ВД в конструктивный является его выход на уровень внешнедиалогического общения, что подтверждается исследованиями в рамках Теории Диалогического «Я» и Экзистенциального Анализа, посвященными изучению ВД в психотерапии. Через интериоризацию психотерапевтического диалога происходит формирование новых позиций, опираясь на которые, человек становится способен противостоять своим привычным дезадаптивным тенденциям уже самостоятельно. В экзистенциальном анализе (ЭА) конструктивный ВД рассматривается как инструмент, позволяющий человеку принимать решения и занимать позицию, соотнося свои решения с самим собой. Данные выводы подтверждаются наблюдениями за изменениями, происходящими во внутренних диалогах участников группы экзистенциально-аналитического самопознания.

Ключевые слова: внутренний диалог, внешний диалог, конструктивный внутренний диалог, конфликтный внутренний диалог, психотерапия, интериоризация, позиция, теория диалогического Я, экзистенциальный анализ, группа самопознания.

В этой статье мы попытаемся ответить на вопрос, каковы должны быть характеристики внутреннего диалога (ВД), чтобы он мог выполнять функцию ментального ресурса человека. С точки зрения своей функциональности, внутренние диалоги подразделяются на конфликтные (дисфункциональные) и конструктивные (функциональные).

К функциям ВД обычно относят самопознание и самоотношение, эмоционально-волевую и социальную саморегуляцию, разрешение внутренних конфликтов, выработку позиции, осуществление выбора. Это означает, что, ведя диалог с собой, человек может давать себе поддержку, помогать совладать с негативными эмоциями, работать над разрешением проблем. Исходя из такого понимания, ВД может рассматриваться как внутренний ресурс самопомощи, как в повседневной жизни, так и при встрече с проблемами.

В чем же различия между конструктивными и дисфункциональными формами ВД? Что именно делает ВД полезным ментальным ресурсом? Насколько этот ресурс доступен для человека? Каковы механизмы и условия его формирования? Теоретически диалог между конфликтующими смысловыми позициями (наиболее популярная у исследователей форма ВД), может быть как конструктивным, так и дисфункциональным. В литературе, посвященной этой теме, отмечается важная роль таких формальных характеристик ВД, как развернутость, характер взаимодействия между позициями, динамика диалога (Визгина, 2007; Vrignegar et al., 2006). От того, насколько обе позиции развернуты и способны взаимодействовать друг с другом («слышать друг друга»), а также находиться в отношениях кооперации, зависит, будет ли диалог развиваться и сможет ли он привести к конструктивному разрешению конфликта.

Что касается эмпирического подтверждения существования этих форм ВД, то существуют данные, свидетельствующие о преобладании дисфункциональной формы конфликтного ВД при его спонтанном возникновении. Так, было показано, что среди людей, склонных к ведению внутренних диалогов, преобладает именно эта форма конфликтного ВД: у них наблюдаются снижение самооценки и удовлетворенности жизнью, тенденция к самокопанию, негативной оценке своих действий, обвинению себя в несоответствии идеальному Я (Астрецов, Леонтьев, 2015). В других исследованиях, изучающих особенности ВД в рамках психотерапии, было выявлено, что первичные ВД, выявляемые в речи клиентов на начальном этапе, характеризуются односторонностью, свернутостью, краткостью, дезинтегрированностью, отсутствием динамики и часто защитным характером (Hermans, 2004; Leiman, 2012; Stiles et al., 2006). Такие искажения можно объяснить тем, что сильный негативный аффект, ощущение внутренней раздвоенности, беспомощности, возникающие при переживании внутреннего конфликта, препятствуют полноценному развертыванию конфликтного внутреннего диалога, в результате ВД свертывается, становится неспособным к динамике, застывая в урезанной форме.

Как показывают исследования, для того чтобы конфликтный ВД мог развиваться и приводить к конструктивному решению, необходимы особые условия. По мнению представителей ряда зарубежных подходов, применяющих и изучающих ВД в психотерапии и консультировании, такие условия можно создать в рамках психотерапевтического общения. Речь идет о подходах, возникших под эгидой теории диалогического «Я» (Hermans, 2004), таких как модель ассимиляции проблемного опыта APES (Stiles et al, 2004), концепция инновационных моментов (Ribeiro, Gonçalves, 2010), анализ диалогических последовательностей DSA (Leiman, 2012). При этом в одних направлениях предполагается, что становление конструктивного ВД в ходе психотерапевтического контакта происходит спонтанно, благодаря созданию безопасного пространства для развертывания конфликтующих позиций при фасилитирующей роли психотерапевта. Это способствует развертыванию ранее скрытых позиций и более полному диалогическому взаимодействию между ними. В других подходах ставится акцент на целенаправленном формировании конструктивного ВД. Общим в этих подходах является взгляд на ВД одновременно и как на цель, и как на инструмент личностных изменений. Т. е. цель психотерапии заключается не только в разрешении внутреннего конфликта через трансформацию ВД внутри психотерапии, но и в том, чтобы новый конструктивный ВД мог служить инструментом самостоятельного совладания с проблемой.

Так, теория диалогического «Я» предлагает рассматривать «Я» как совокупность «Я-нарративов», рассказанных с разных позиций. В других формулировках «Я» определяется как динамическое многообразие относительно автономных позиций, каждая из которых в определенный момент времени может выполнять ведущую функцию и входить в диалог с другими позициями, одни из которых представлены более развернуто, а другие оказываются менее доступными и свернутыми. Цель терапии — расширение репертуара позиций, облегчение доступа к ним, что создает ресурс для более гибкого и конструктивного решения проблем.

Авторы концепции инновационных моментов фокусируют свое внимание на исследовании динамики ВД, опосредующего процесс самоизменения индивида, т. е. диалога между тенденцией к самоизменению и стремлением к сохранению статус-кво, отказу от изменения. Речь идет о взаимодействии между голосами доминирующего Я-нарратива (дезадаптивный привычный способ переживания себя и самопонимания) и голосом нового нарратива, несущего ростки самоизменения. Последний включает в себя инновационные моменты (ИМ), т. е. отголоски скрытых неассимилированных голосов,

относящихся к альтернативному взгляду на себя. Далее диалог может пойти в одном из двух направлений: либо в сторону смыслового усиления ИМ, либо к их смысловому затуханию. В первом случае через диалог с психотерапевтом формируется новый «Я-нарратив», способствующий выработке интенции к самоизменению и путей его реализации. Успешная трансформация «Я-нарратива» реализуется с помощью катализирующей роли психотерапевта, подхватывающего и усиливающего ИМ. В отсутствие терапии, по мнению авторов, спонтанное развитие ВД приводит к смысловому затуханию, когда голос отказа от изменения побеждает, и дезадаптивный «Я-нарратив» сохраняется. Из-за нарастания тревоги в связи с неопределенностью он перерождается в защитный ВД, направленный на убеждение себя в невозможности или нежелательности изменений.

Как в результате меняются отношения между позициями? В терминах подхода ассимиляции голосов между разными смысловыми позициями, формируется «смысловой мост», позволяющий им перейти от конфликта к возможности слышать друг друга и совместно вырабатывать решение, что приводит к смысловому углублению и обогащению каждой из них и формированию новой позиции (Brinegar et al., 2006).

Таким образом, процесс психотерапии способствует созданию внутренне-внешнего диалогического пространства, куда может встроиться позиция реального Другого и изменить ВД изнутри. Как показывают исследования, ВД может стать конструктивным через внешний диалог с психотерапевтом, который не позволяет ему прерваться, помогая клиенту противостоять защитным тенденциям, поддерживая выражение его альтернативного голоса, способствуя усилению контакта между конфликтующими позициями. Такое понимание роли внешнего диалога в трансформации внутреннего диалога хорошо согласуется с концепцией диалогичности, заложенной еще М. М. Бахтиным, исходя из которой, истинный диалог является одним из важнейших источников порождения нового смысла (Бахтин, 1972; Копьев, 1992).

В результате внутри психотерапевтического пространства возникает новое понимание ситуации, новый взгляд человека на себя и на мир, открывающий путь к изменениям. Но чтобы их упрочить, необходимо продлить ВД, вывести его за рамки терапии, сделать его индивидуальным внутренним ресурсом человека. Становление такого ВД осуществляется через интериоризацию терапевтического внешне-внутреннего диалога. Новая сформированная позиция становится той внутренней опорой, которая не позволит диалогу в дальнейшем прерваться или переродиться в защитную форму, а будет

способствовать конструктивной конфронтации индивида со старыми позициями, дисфункциональными паттернами, искаженным представлением о себе.

Для того, чтобы быть хорошей опорой, новая позиция должна обладать определенными характеристиками. Прежде всего, это способность к самонаблюдению, позволяющая субъекту выйти на дистанцию по отношению к своей проблеме и посмотреть на нее со стороны. По мнению М. Леймана, формирование «наблюдающего Я» является одной из главных целей психотерапии, независимо от направления (Leiman, 2012). Усилия терапевта обычно направлены сначала на стимуляцию самовыражения клиента, т. е. генерирования материала для их совместного с клиентом наблюдения, а затем на подведение клиента к самонаблюдению в отношении своих проблемных паттернов. Эта инстанция описывается как метапозиция и определяется как голос, выполняющий роль посредника между противоборствующими голосами (Hermans, 2004).

Метапозиция участвует в принятии решения и осуществлении выбора, помогает остановить привычные дисфункциональные паттерны и дает возможность проявиться более конструктивным позициям. По мнению авторов концепции инновационных моментов, важнейшей характеристикой «наблюдающего Я» является способность к реконцептуализации, позволяющая видеть контраст между «Я-прошлым» и уже изменившимся «Я-настоящим», а также описать шаги, приведшие к этим изменениям. Эта способность помогает выстроить смысловой мост между проблемным «Я-нарративом» и возникающим в терапии новым «Я». Новая позиция может формироваться как спонтанно, в ходе развертывания терапевтического диалога, так и целенаправленно. В рамках теории диалогического «Я» клиенту предлагается с новой позиции прокомментировать историю, рассказанную им ранее с прежней проблемной позиции. Фактически клиента побуждают выработать, озвучить и закрепить диалогическую позицию по отношению к старым неэффективным, дезадаптивным жизненным паттернам, способам видения ситуации и самоотношения. Таким образом, клиент развивает способность давать конструктивный ответ своей дезадаптивной позиции, противостоять в дальнейшем возврату к прежним проблемным паттернам.

Еще один взгляд на формирование конструктивного ВД как внутреннего ресурса совладания с проблемами предлагается в рамках современного экзистенциального анализа (ЭА) (Лэнгле, 2019). ВД здесь понимается, прежде всего, как встреча и диалогическое обще-

ние человека с *Person*, со своим сущностным началом. По сути, ЭА как психотерапия направлен на то, чтобы сформировать у человека способность к экзистенциальному ВД. В ходе этого специально выстроенного диалога осуществляется персональная обработка первичных переживаний через их согласование с собственными чувствами, ценностями, смыслами, со своей сущностью.

Разработанная А. Лэнгле последовательность шагов-вопросов (метод персонального экзистенциального анализа), подводящая человека к занятию позиции и принятию решения, включает следующие этапы: 1) самодистанцирование – выход на дистанцию и восприятие самого себя и ситуации; 2) обращение к актуальным чувствам; принятие себя всерьез в том чувстве, которое возникает; 3) занятие позиции по отношению к проблеме через согласование с голосом совести, идущим из глубины *Person*; 4) выбор конкретных путей реализации решения.

Формирование экзистенциального способа общения с собой происходит через постепенную интериоризацию внешнего диалога с психотерапевтом. Человек учится задавать вопросы и прислушиваться к себе в поисках правильного ответа. Важная роль в этом процессе отводится усвоению персонального (уважительно-принимающего) отношения терапевта к клиенту, благодаря которому у него появляется позиция серьезности в открытом исследовании своих переживаний. Таким образом, человек получает возможность самостоятельного осуществления диалога с собой. Однако, как отмечает Лэнгле, этого недостаточно: «Для формирования позиции необходим внутренний диалог, а чтобы он мог продолжаться, необходима позиция» (Лэнгле, 2019, с. 16). Речь идет о формировании способности вступать в конфронтацию с привычными деструктивными паттернами, опираясь на новую позицию. Сначала вместе с терапевтом, а затем самостоятельно клиент учится отличать дисфункциональные внутренние комментарии от истинного голоса собственной позиции и вырабатывать диалогические способы противодействия этим деструктивным тенденциям.

Как мы видим, в ЭА взгляд на формы и функции, а также механизмы формирования пост-терапевтического конструктивного ВД как ресурса для самостоятельного совладания с проблемами во многом перекликается с рассмотренными выше подходами, несмотря на существенную разницу между ними. Если обобщить, ВД становится ресурсом самопомощи благодаря обретенной способности противостоять старым дезадаптивным паттернам с новой позиции, сформированной в ходе психотерапевтического контакта.

Выявленные особенности трансформации ВД в ходе психотерапии подтверждаются нашим опытом ведения групп экзистенциально-аналитического самопознания. Опираясь на анализ высказываний участников четырех групп самопознания в рамках ЭА, проходивших еженедельно в течение учебного года (соведушей которых являлась автор статьи), можно было наблюдать, как меняются их ВД на разных этапах проведения группы (Визгина, 2018).

Работа в группе состоит в том, что участники в безопасном для себя пространстве рассказывают о своих переживаниях, отвечая на вопросы, содержание и последовательность которых определяются представлением о структуре экзистенции, принятом в ЭА. На первых занятиях в высказываниях участников, если и звучит ВД, то он характеризуется свернутостью, дезинтегрированностью и защитной формой. Постепенно голоса ВД становятся всё более развернутыми, эмоционально насыщенными, взаимодействующими друг с другом, чаще в форме конфликта. Участники начинают признавать у себя ограничения и трудности и выражать в связи с этим свои негативные переживания. При этом высказывания часто носят самообвинительный характер.

Обобщая, перечислим основные изменения, происходящие с экстерииоризированными внутренними диалогами участников. Проблемные переживания обретают свой голос — участники всё больше могут признавать свои ограничения, слабости, говорить о своих негативных чувствах. При этом высказывания о себе становятся более принимающими, их тон становится более мягким, уменьшается самообвинительная нотка, в результате чего жесткость противостояния между позициями во ВД ослабевает. Происходит переход от обесценивающих реплик в адрес собственного прошлого, поступков, решений к поиску смысла и ценностей, которые за этими поступками стоят. Появляются новые голоса, такие как голос принятия данностей и самопринятия, вступающие в конфронтацию со старыми неконструктивными голосами (например, с завышенными ожиданиями, чрезмерными требованиями к себе). Появляется «наблюдающее Я», с позиции которого происходит согласование и интеграция переживаний в общую систему. Ранее конфликтовавшие голоса теперь начинают учитываться и приниматься во внимание с позиции «наблюдающего Я» и при этом начинают соотноситься с голосом совести, занимая каждый свое место в этой системе. Появляются новые темы внутреннего диалога: поиск ценностей, смысла, принятие решения, занятие персональной позиции. В конечном итоге конфликтные внутренние диалоги в спонтанных ответах участников сходят на нет.

Заключение

Конструктивный внутренний диалог (ВД), таким образом, можно рассматривать как ментальный ресурс, позволяющий человеку принимать решения и занимать позицию, соотносить свои решения с собой, своими ценностями, чувствами, смыслами. В этой функции он является необходимым элементом нашей повседневной жизни, в которой смена ситуаций и обстоятельств требует от нас постоянного контакта с собой с целью сохранения внутренней целостности и аутентичности. Кроме того, как было показано выше, ВД может способствовать закреплению самоизменения через противостояние собственным привычным дезадаптивным тенденциям с опорой на новую выработанную в процессе психотерапии позицию. Интериоризируя психотерапевтический диалог, человек не только становится способным к самонаблюдению и реконцептуализации, но и усваивает персональное принимающее отношение к себе психотерапевта. В результате формируется ВД, в котором обе позиции развернуты, слышат друг друга и находятся в состоянии кооперации.

Благодаря тому, что человек теперь может опереться на самого себя, такой диалог получает возможность длиться и развиваться и в терапии, не перерождаясь в защитную форму. Таким образом, важным условием формирования конструктивного ВД является его выход на уровень внешнедиалогического общения, в первую очередь, психотерапевтического. Однако, на наш взгляд, влияние внешнего диалога не обязательно должно ограничиваться пространством индивидуальной психотерапии. Об этом говорят наши наблюдения за изменением внутренних диалогов участников группы самопознания, где активность ведущих сведена к минимуму, но при этом обеспечивается безопасность пространства, что формирует доверие к другим участникам, а уважительно-принимающая атмосфера группы способствует повышению самопринятия, что приводит к более развернутому и эмоциональному выражению скрытых голосов, раскрывает человека для себя самого. Делясь своими переживаниями с Другими, он делится с собой, начинает лучше слышать себя настоящего, свой внутренний голос. Возможно, такое же влияние на формирование конструктивного ВД может иметь и истинно диалогическое общение со значимым Другим, кем бы он ни был. В данной статье мы предложили свое понимание путей формирования ВД как ментального ресурса. Дальнейшее исследование предполагает проведение эмпирического исследования с использованием качественных и количественных методов для более строгого обоснования выдвинутых идей.

Литература

- Астрецов Д. А., Леонтьев Д. А.* Психодиагностические возможности «Шкалы внутренней диалоговой активности» П. Олеса // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. «Психология». 2015. № 4. С. 66–81.
- Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972.
- Визгина А. В.* Эмпирическое изучение спонтанных внутренних диалогов // Вопросы психологии. 2007, № 1. С. 101–110.
- Визгина А. В.* Внутренний диалог в группах экзистенциально-аналитического самопознания // Материалы международной научно-практической конференции «Личность в эпоху перемен: Mobilis in Mobili» 17–18 декабря 2018 / Под ред. Е. Ю. Патяевой, Е. И. Шлягиной. М.: Смысл, 2018. С. 258–260.
- Копьев А. Ф.* Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1.
- Лэнгле А.* Основы экзистенции как методические элементы для практики. Конфронтация с собой, работа с сопротивлением, синдром ожесточения // Экзистенциальный анализ: Бюллетень. 2019. № 10–11. С. 8–52.
- Brinegar M., Stiles W., Greenberg L.* Building a meaning bridge: Therapeutic progress from problem formulation to understanding // Journal of Counseling Psychology. 2006. V. 53. № 2. P. 165–180.
- Hermans H. J. M.* The dialogical self: between exchange and power // Н. Н. Hermans, G. Dimaggio (Eds). The dialogical self in psychotherapy. London: Brunner–Routledge, 2004. P. 13–28.
- Leiman M.* Dialogical sequence analysis in studying psychotherapeutic discourse // International Journal for Dialogical Science. 2012. V. 6. № 1. P. 123–147.
- Ribeiro A., Gonçalves M.* Maintenance and transformation of problematic self-narratives: A semiotic-dialogical approach // Integrative Physiological and Behavioral Science. 2010. V. 45. № 3. P. 281–303.
- Stiles W. B., Osatuke K., Glick M. J., Mackay H. C.* Encounters between internal voices generate emotion: An elaboration of the assimilation model // Н. Н. Hermans, G. Dimaggio (Eds). The dialogical self in psychotherapy London: Brunner–Routledge, 2004. P. 91–107.
- Stiles W., Leiman M., Shapiro D., Hardy G.* What does the first exchange tell? Dialogical sequence analysis and assimilation in very brief therapy // Psychotherapy Research. 2006. V. 16. P. 408–421.

The inner dialogue as a mental resource

A. V. Vizgina

The article is devoted to identifying the features of constructive internal dialogue (ID) as a mental resource of a person in everyday life and for coping with problems. The following differences between the constructive ID and dysfunctional ones were shown. The former is characterized by stronger interaction and cooperation between positions, their dynamics and the tendency to conflict resolution. An important condition for the transformation of the conflict ID into a constructive one is its embedding in the external dialogue. This idea is confirmed by the research aimed at studying ID in the process of psychotherapy within the framework of the Dialogical Self Theory and Existential Analysis. New positions are formed through the internalization of psychotherapeutic dialogue. Relying on these positions the person becomes able to resist his usual maladaptive tendencies on his own. In existential analysis (EA), the constructive ID is also seen as a tool that helps a person to make decisions and take a position through coordinating his decisions with himself. These conclusions are supported by observations of changes occurring in the internal dialogues of the EA self-experience group participants.

Keywords: inner dialogue, external dialogue, conflict inner dialogue, constructive inner dialogue, psychotherapy, internalization, position, dialogical self theory, existential analysis, self-experience group.

Особенности ценностно-смысловой сферы личности несовершеннолетних преступников

П. Е. Григорьев, А. Н. Игнатов

Анализ особенностей ценностно-смысловой сферы несовершеннолетних преступников является важным для понимания типичного варианта жизни, реализуемого подростками с делинквентным поведением. В свою очередь, такое понимание может и должно стать основой для планирования и реализации мер по исправлению личности правонарушителя и его ресоциализации. Ценностно-смысловая сфера личности преступников в возрасте от 14 до 18 лет изучалась в сравнении с правопослушными сверстниками, проживающими в Крымском регионе (юноши, по 60 человек в каждой выборке) с помощью методики ценностей личности Ш. Шварца; теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева; шкалы базисных убеждений WAS Р. Янофф-Бульман. Установлены статистически и содержательно значимые отличия, характеризующие несовершеннолетних преступников: меньшие уровни ценностей социального статуса, соответствия социальным ожиданиям, непричинения вреда другим; восприятие мира как недружелюбного и неблагоприятного, ощущение бессмысленности и эмоциональной ненасыщенности жизни. Целенаправленное воздействие на эти смыслы и ценности целесообразно в контексте работы с подростками с делинквентным поведением по изменению их образа жизни на правопослушный.

Ключевые слова: варианты жизни, несовершеннолетние преступники, ценностно-смысловая сфера личности.

Введение

Значимым аспектом определения пределов гуманизации реализации наказаний в пенитенциарной системе выступает осведомленность

Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Ямало-Ненецкого автономного округа, проект № 19-49-890002.

о психологических особенностях личности преступников, по сравнению с законопослушными гражданами. Особую важность также занимают профилактика и нивелирование социальных рисков в среде несовершеннолетних, организация коррекционной работы исходя из понимания ценностно-смысловой сферы правонарушителей и асоциального жизненного сценария, реализуемого соответственно ее особенностям.

Несовершеннолетний преступник – это лицо, совершившее уголовно наказуемое деяние (преступление) в возрасте от 14 до 18 лет. У несовершеннолетнего преступника деформировано правосознание, для него является допустимым нарушение уголовно-правового или иного правового запрета. Негативное отношение к нормативно-правовым запретам коррелирует у несовершеннолетних правонарушителей с установкой на их нарушение. Преступления несовершеннолетних часто характеризуются особой дерзостью, цинизмом, что в значительной мере обусловлено отсутствием надлежащей морально-нравственной регуляции поведения.

Анализ мотивов и мотивации преступного поведения является содержательной основой исследования личности преступника, «методологической осью», поскольку именно он раскрывает глубинные составляющие ее структуры, а также одну из ее основных категорий, которая непосредственно коррелирует с базисом совершения преступления – категорией потребностно-мотивационной сферы. Такой методологический подход базируется на том, что глубинные основания первопричины совершения преступлений имплицитно содержатся в потребностно-мотивационной сфере личности делинквента. Это требует своего раскрытия, описания и объяснения с помощью обращения к таким понятиям, как влечение, страсть, жизненный стиль личности, жизненный сценарий, жизненные установки и ориентации и пр. (Игнатов, 2015, 2019). Ценностно-смысловые ориентации являются одним из факторов, играющих ключевую роль в механизме мотивации поведения человека и регулирующих его деятельность и поведение через противостояние между долгом и желанием, нравственными и общественными движениями. Уровень развития ценностных ориентаций показывает социальную зрелость личности. Ценностные ориентации объясняют основу поведения и сознания личности, а также дают направление ее развитию и формированию.

Из всех возрастных кризисов наиболее сложным является кризис подросткового периода. Подростку свойственны излишняя эмоциональность, неуравновешенность, конфликтность, чрезмерная возбудимость, стремление к самостоятельности и независимости,

стремление избавиться от опеки взрослых, повышенная критичность к себе, склонность к недоверию, критика советов, падение авторитета родителей.

Оригинальные эмпирические исследования несовершеннолетних преступников показывают, что им присущи эмоциональная неустойчивость, пассивность, слабая способность к эмпатии, агрессивные тенденции, склонность к внешне обвиняющим реакциям, демонстративность (Дозорцева, Федонкина, 2013). По результатам комплексной психодиагностики (методики – многофакторный личностный опросник FPI, опросник агрессивности Басса – Дарки, тест А. Ассингера агрессивности в отношениях, тест самооценки психических состояний Айзенка), несовершеннолетние правонарушители испытывают психические состояния, отрицательно сказывающиеся на способности полноценно функционировать в нормальном обществе (Маришин, 2013). Автор предлагает сфокусировать психокоррекционную работу для полноценной ресоциализации на формировании установок в отношениях, выявлении положительных личностных качеств, осознании социальной роли, обучении приемам управления гневом, развитию умения анализировать собственную агрессию, находить выход из конфликтных ситуаций приемлемыми способами, развивать способности эмпатийного понимания, самоанализа и рефлексии, освобождения от отрицательных эмоций, снятия состояния тревожности и т. п.

Определено, что внутренним основным (непосредственным) фактором деформации смысловых конструктов несовершеннолетних осужденных мужского пола являются интеркорреляционные связи терминальных ценностей, которые отличаются по направленности и силе от интеркорреляции ценностей их сверстников с правоупослушным поведением, а внутренним опосредованным (косвенным) фактором деформации смысловых конструктов данной категории лиц выступает выраженность личностных характеристик, таких как экстернальность, эскапизм, радикализм (Бобылева, 2013). Вместе с тем можно отметить недостаток эмпирических сравнительных исследований, посвященных раскрытию особенностей смысловой сферы несовершеннолетних преступников, с которыми связана направленность их личности, детерминирующих реализацию социального и дезадаптивного варианта жизненного пути и как следствие – совершение уголовно наказуемых деяний.

Цель исследования: выявление особенностей ценностно-смысловой сферы личности несовершеннолетних преступников как фактора, определяющего направление и пределы гуманизации наказаний.

Материалы и методы

Для диагностики особенностей ценностно-смысловой сферы, а именно содержания ценностных и смысложизненных ориентаций личности, использовались методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности, тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман WAS.

В исследовании участвовали несовершеннолетние правонарушители (группа «правонарушители» – 60 юношей в возрасте от 14 до 18 лет, содержащихся в ФКУ СИЗО № 1 УФСИН России по Республике Крым и г. Севастополю) и правопослушные подростки (группа «правопослушные» – 60 юношей, учащиеся 9–11-х классов в возрасте от 14 до 18 лет). Все испытуемые постоянно проживают на территории Крымского региона. С правонарушителями исследование проводилось по одной методике раз в неделю, согласно внутреннему распорядку СИЗО, по личному желанию каждого испытуемого и при возможности администрации позволить проведение методик по отношению к каждому заключенному, если не наложено ограничений за нарушение дисциплины. Методики проводились под надзором двух конвоиров и воспитателя. Допускалось приводить не более пяти заключенных. С правопослушными школьниками исследование проводилось по одной методике раз в неделю в помещении школы, в учебных классах, во время психологических занятий, запланированных по расписанию. Предварительно с обеими группами была проведена беседа с разъяснением практической значимости исследования, в целях создания мотивации и ответственного отношения. Инструкция проговаривалась устно и также в краткой форме была отображена на бланках опросников. В случае необходимости дополнительно разъяснялся смысл тех или иных понятий и вопросов, однако без побуждения к конкретному ответу. Отслеживалась правильность понимания инструкции, внимательность, аккуратность заполнения бланков в течение эксперимента. Подросткам из группы правонарушителей был необходим постоянный контроль, затруднительные моменты (отказы от участия, протестное поведение, недобросовестная работа и т. д.) решались в индивидуальном порядке. Время выполнения одной методики занимало не более одного академического часа. Было важно не разбивать задание в связи с периодичностью встреч с подростками (раз в неделю).

В качестве описательных статистик использовались среднее арифметическое и стандартное отклонение, для выявления статистически значимых различий использовался двусторонний критерий Стьюдента для независимых выборок, при этом проводилась провер-

ка на отсутствие статистически значимых отклонений распределений признаков от нормального критерием Колмогорова – Смирнова и неоднородности дисперсий критерием Левина (в случае нашего исследования значимых отклонений не было обнаружено).

Результаты

По методике Шварца для изучения ценностей личности на уровне нормативных идеалов были обнаружены следующие особенности у респондентов, принадлежащих к двум группам. Значимые различия ($p=0,001$) по шкале «Комфортность», где правонарушители набрали средний балл $15,9 \pm 4,4$, а правопослушные – $18,4 \pm 3,9$, свидетельствуют о том, что ценность поддержания и предотвращения действий, а также склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям, для несовершеннолетних преступников менее значима, по сравнению со сверстниками; им свойственен низкий уровень социальной ответственности. По шкале «Гедонизм» у правонарушителей средний балл также ниже, в сравнении с правопослушными ($12,7 \pm 4,0$ и $15,2 \pm 3,0$ соответственно, $p < 0,001$), то есть ценность, которая отвечает за наслаждение, для них менее значима. Значимые различия по шкале «Власть» (правонарушители – $15,9 \pm 4,0$, правопослушные – $18,3 \pm 3,5$, $p < 0,001$) отражают тот факт, что ценности стремления к достижению социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание) для несовершеннолетних преступников менее значимы. Кроме того, можно отметить, что средний балл по остальным шкалам («традиции», «доброта», «универсализм», «самостоятельность», «стимуляция», «достижения», «безопасность») у правонарушителей также ниже, чем у правопослушных (различия не достигают при этом значимого уровня).

Показатели ценностей на уровне индивидуальных приоритетов по методике Шварца, наиболее часто проявляющихся в социальном поведении личности, не обнаруживают значимых различий для двух групп респондентов. По нескольким показателям средние баллы практически совпадают («традиции», «универсализм», «самостоятельность», «гедонизм», «достижения», «безопасность»). Это может свидетельствовать о том, что, несмотря на определенную социальную разницу в способах взаимодействия с обществом, у тех и у других присутствуют общие ценности, свойственные всем подросткам.

По методике смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева по всем субшкалам у правонарушителей, по сравнению с правопослушными, выявляются высоко значимые различия. Наблюдается однородная картина «снижения» смысловой сферы у правонарушителей; в наибольшей степени это проявляется в отношении общей осмысленности жизни, осмысленности будущего (целей в жизни) и аспектов локуса контроля. Так, результаты по шкале «Цели в жизни» у правонарушителей значительно ниже, чем у правопослушных ($25,9 \pm 3,3$ и $30,2 \pm 3,2$ соответственно, $p < 0,001$), то есть несовершеннолетние преступники более склонны к тому, чтобы жить одним днем, у них навык планирования будущего сформирован в меньшей степени. По шкале «Процесс жизни» у правонарушителей средний балл значительно ниже, чем у правопослушных ($24,2 \pm 1,8$ и $29,4 \pm 2,2$ соответственно, $p < 0,001$), то есть подростки с делинквентным поведением менее удовлетворены своей жизнью в настоящем, а сам процесс своей жизни воспринимают как неинтересный, эмоционально ненасыщенный и не наполненный смыслом. По шкале «Результативность жизни» у правонарушителей средний балл — $19,0 \pm 1,4$, а у правопослушных — $23,6 \pm 1,2$: делинквентные подростки более склонны к тому, чтобы испытывать неудовлетворенность прожитой частью жизни ($p < 0,001$). Средний балл по шкале «Локус контроля — Я» у правонарушителей — $16,2 \pm 1,4$, у правопослушных — $19,9 \pm 1,5$, то есть делинквенты менее склонны верить в свои силы и контролировать события собственной жизни ($p < 0,001$). По шкале «Локус контроля — жизнь» средний балл правонарушителей — $23,8 \pm 1,7$, а правопослушных лиц — $29,0 \pm 2,1$, то есть делинквенты более склонны к фатализму, убежденности в том, что жизнь неподвластна сознательному контролю, свобода иллюзорна, и «не стоит загадывать на будущее» ($p < 0,001$).

В результатах методики WAS Р. Янофф-Бульман по шкале «Доброжелательность мира» имеются значимые различия в средних ($5,7 \pm 1,6$ баллов у правонарушителей и $6,7 \pm 1,5$ у правопослушных; $p < 0,001$): делинквенты менее склонны думать о том, что мир доброжелателен и благосклонен. Однако в целом правонарушители и правопослушные обладают сходными уровнями большинства базисных убеждений, поскольку значения по шкалам «Справедливость», «Образ Я», «Удача», «Убеждения о контроле» очень близки по значениям. Обе группы респондентов одинаково относятся к убеждениям относительно справедливости, способности управления событиями и удачи.

Заключение

В старшем подростковом возрасте ценностно-смысловая (целостная, иерархически организованная) система личности формируется наи-

более активно, и дисгармоничное ее развитие — одна из предпосылок развития склонности к противоправному поведению.

Для несовершеннолетних преступников такая ценность, как поддержание и предотвращение действий, а также склонность и побуждение к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям, менее значима. Стремление к цели достижения социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами для них имеет меньшее значение, чем для их правопослушных сверстников. На уровне индивидуальных приоритетов ценностей по методике Шварца существенных особенностей у правонарушителей не выявлено. Несмотря на социальные различия и способы взаимодействия с обществом, у них присутствуют общие с остальными подростками ценности. Несовершеннолетние правонарушители, в сравнении с правопослушными юношами, более склонны к тому, чтобы жить одним днем, быть неудовлетворенными своей жизнью в настоящем, а сам процесс своей жизни воспринимать как неинтересный, эмоционально ненасыщенный и не наполненный смыслом. Также они более склонны считать, что мир не благосклонен и не дружелюбен.

В психокоррекционной, воспитательной и социально-реабилитационной работе с несовершеннолетними преступниками следует учитывать выявленные особенности ценностно-смысловой ориентации и целенаправленно воздействовать на их нормализацию и, таким образом, способствовать исправлению их образа жизни. При этом особенности ценностно-смысловой сферы личности делинквентного подростка позволяют не только осуществлять адресную профилактическую работу в среде несовершеннолетних, в том числе направленную на недопущение рецидива преступного поведения, но и наиболее эффективно определить направления и пределы гуманизации наказаний и условий их реализации в пенитенциарных учреждениях.

Литература

- Бобылева Л. А.* Деформация смысловых конструкторов несовершеннолетних осужденных: автореферат дис. ... кандидата психол. наук. Рязань, 2013.
- Игнатов А. Н.* Понятие и общая характеристика личности преступника // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Юридические науки. 2019. Т. 5 (71). № 1. С. 319–326.

Игнатов А. Н. Страсть как фундаментальная составляющая мотива преступного поведения // Общество и право. 2015. № 1 (51). С. 63–68.

Дозорцева Е. Г., Федонкина А. А. Психологические особенности несовершеннолетних правонарушителей с личностной незрелостью // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. С. 234–243.

Маришин С. В. Психологические особенности несовершеннолетних преступников, влияющие на их ресоциализацию // Пенитенциарная наука. 2013. № 4 (24). С. 61–64.

Features of value-semantic sphere of the personality of juvenile criminals

P. E. Grigoriev, A. N. Ignatov

An analysis of the peculiarities of the value-semantic sphere of juvenile criminals is important for understanding the typical life variant realized by adolescents with delinquent behavior. Such an understanding could and should become the basis for planning and implementing activities to correct the identity of the offender and his resocialization. The value-semantic sphere of the personality of 14–18 aged criminals in comparison with law-abiding coevals (all males) living in the Crimean region (60 people in each sample) was studied using the Schwartz methodology to study personality values; test of meaning-life orientations D. A. Leontiev; world assumption scale of R. Janoff-Bulman. Statistically and meaningfully significant differences were established: lower levels of such values as social status, compliance with social expectations, not harming others; young criminals percept the world as unfriendly and unfriendly, feel the meaninglessness and emotional unsaturation of life. A deliberate impact on these values and meanings is appropriate in the work with delinquents to change the way of their life to a law-abiding one.

Keywords: way of life, juvenile criminals, value-semantic sphere of personality.

«Концепция своей жизни» человека как ментальный ресурс

Е. В. Завгородняя

Обоснована актуальность исследования психобиографического феномена, обозначенного нами как «концепция своей жизни» человека. Феномен «концепция своей жизни» сложен, многомерен, полиаспектен. Охарактеризованы его когнитивный, эмоционально-оценочный, смысловой и потенциально-поведенческий аспекты, а также этапы его формирования. «Концепция своей жизни» содержит структурированные (в той или иной степени) ментальные модели основных событий жизни, текущего момента и образов желаемого будущего. Этот феномен постоянно меняется, сохраняя самоидентичность. Его формирование в онтогенезе проходит через ряд этапов, на каждом из них возможно нарушение ортогенеза — фиксация незрелой «концепции своей жизни» или ее деформированное развитие. Зрелая интегрированная «концепция своей жизни» обеспечивает реалистичное видение жизненных обстоятельств, эффективную «регуляцию движения» на жизненном пути человека, конструктивность замыслов и проектов, достойные ответы на вызовы судьбы, выступая в качестве ведущей предпосылки продуктивной самореализации.

Ключевые слова: самосознание, психобиографический феномен, варианты жизни, концепция своей жизни, вызов, интеграция.

Актуальность исследования обусловлена важностью изучения ментальных ресурсов человека, в частности, как субъекта выбора и осуществления «варианта жизни». Понятие «варианты жизни» (ВЖ) является целостной психологической характеристикой индивидуального бытия и определяется типом отношения человека к жизни. По гипотезе В. Н. Дружинина, существуют независимые от индивида, изобретенные человечеством и воспроизводящиеся во времени ВЖ (Дружинин, 2000). Дружинин дает глубокую характеристику ряду ВЖ («жизнь начинается завтра», «жизнь как творчество» и др.).

Человек в зависимости от конкретных обстоятельств может выбрать тот или иной вариант, но ВЖ может быть ему навязан. ВЖ можно трактовать как качественно-определенные способы осуществления личностью своего жизненного пути, в которых интегрируются определенные ценности и смыслы жизни с инструментальными стратегиями их достижения (Карпинский, 2001).

Степень свободы человека и мера давления на него внешнего мира зависят как от социально-исторических условий, так и от самопознания человека. Человеку далеко не всегда удастся «сделать себя», во многих случаях он «претерпевает» и себя, и свою жизнь, становится заложником навязанного ему ВЖ, а в некоторых — «делает себя» и свою жизнь таким образом и с таким результатом, что лучше бы он этого не делал. Внешние обстоятельства (природные и социальные) могут быть крайне неблагоприятны для человека, значительно ограничивать его возможности, могут покалечить его судьбу или лишить жизни.

В то же время даже при относительной внешней свободе человеку трудно обрести свободу внутреннюю, «угадать», нащупать собственный путь, реализовать свой неповторимый ВЖ, переживая его как призвание и судьбу. Значительный интерес в этом контексте представляют концептуализация психобиографических образований, и среди них — явления, обозначенного нами как «концепция своей жизни» (КСЖ). Мы рассматриваем КСЖ как комплексное психобиографическое образование, динамическую систему жизнеосуществляющих установок, представлений человека о своей жизни, ее детерминации, стратегии осуществления и регуляции жизненного пути, о себе как субъекте жизни, существующих в осознанной и неосознаваемой форме, в сочетании с их эмоционально окрашенной оценкой и смыслом. Близкая тематика рассматривается в работах по проблеме «субъективной картины жизненного пути» (Абульханова, Рубинштейн, 2000; Ананьев, 1980; Ахмеров, 2013; и др.), экзистенциальных аспектов «вариантов жизни» (Дружинин, 2000). Также с темой КСЖ пересекаются исследования, направленные на изучение автобиографической памяти (Conway, 2000; Thompson, 1998), отношения к различным модусам времени, жизненной перспективы (Абульханова, 2000), смысла жизни (Карпинский, 2001), психологического благополучия (Larsson, 2019), удовлетворенности жизнью (Voehn, 2015), нарративной идентичности (Farquhar, 2012) и др.

Цель исследования — охарактеризовать различные аспекты КСЖ, а также определить этапы развития этого психобиографического явления.

КСЖ как «функциональный орган» (по Л. С. Выготскому), как система представлений, оценок, смыслов, установок человека относительно своей жизни и осуществления жизненного пути является полиаспектным явлением, которое постоянно изменяясь, сохраняет определенное постоянство и самоидентичность.

Когнитивный аспект КСЖ состоит из представлений человека о своей жизни, судьбе, жизненном пути. Критерием развития КСЖ является дифференцированность, сложность, осознанность и согласованность указанных представлений. Основываясь на исследованиях когнитивных структур самосознания (Bandura, 1989), можно предположить, что люди на основе опыта формируют обобщенные схемы своей жизни, различные контекстуальные его схемы-версии, а также версии его периодов и событий. Упомянутые схемы упорядочивают и направляют процесс обработки информации. От обобщенных схем зависит, будет ли человек обращать внимание на ту или иную информацию, как он будет ее структурировать и запоминать. У человека может быть много контекстуальных версий своей жизни, каждая из которых акцентирует свой набор событий. Акцентирование событий и их трактовка в различных версиях жизни может быть подобной, а может сильно различаться.

То, как человек рассматривает свою жизнь, частично является отражением мыслей значимых других. Следовательно, когнитивный аспект КСЖ содержит также социально-перцептивную составляющую, то есть отрефлексированные человеком представления других людей о его жизни, жизненном пути, оценки важных событий другими, а также их противоречия с собственными представлениями человека. При этом убедительность представлений человека о своей жизни для него самого мало зависит от того, согласуются ли они с реальностью или нет.

Вспоминая какое-то событие, мы употребляем характеристики, которые могут быть лишь частично связаны с общим видением жизни. Согласно М. Конвею, автобиографические воспоминания содержат информацию на трех разных уровнях конкретности: периоды жизни; обобщенные события; знания, связанные с конкретными событиями (*event-specific knowledge*) (Conway, 2000). В качестве элементов обобщенной схемы (или обобщенного образа-представления) отдельные версии жизни индивида отражают, с одной стороны, определенные (возможно, повторяющиеся) тенденции в событиях жизни, а с другой, — избирательность восприятия информации, связанной с оценкой своей жизни.

Эмоционально-оценочный аспект содержит общую оценку своей жизни, в частности, восприятие ее в целом как успешной или неудач-

ной, счастливой или несчастливой, полной смысла или абсурдной, насыщенной или бедной интересными событиями, целеустремленной или бесцельной и частичные оценки (периодов, событий). Представление индивида о событиях своей жизни никогда не существуют безотносительно к эмоционально окрашенной их оценке. Видение конкретных событий может вызвать различные эмоции, связанные с их принятием или осуждением. Оценка жизни не является постоянной, она изменяется в зависимости от обстоятельств. Источниками формирования оценки событий является не только отношение самого человека к событию или жизни в целом, а также часто – их оценки другими людьми, их суждения и отношение. Можно выделить: а) общую недифференцированную оценку своей жизни и себя как субъекта жизни; б) частичную оценку, относящуюся к различным событийно-временным периодам жизни.

Еще одним основанием для выделения оценок является их относительная адекватность реальности. Оценки могут быть относительно реалистичными или нереалистичными, завышенными или заниженными. Это касается также оценок событий и себя как субъекта жизни, автора события. Если оценка своей жизни положительная, а себя как субъекта жизни – высокая (однако учитывает реалии), то она способствует жизненной уверенности человека, формируя устойчивость к критике. Тот, кто имеет значительные жизненные достижения, не обязательно высоко оценивает свою жизнь, поскольку представления человека о должной или желаемой жизни могут существенно отличаться от фактической.

Положительная оценка жизни отражает положительное отношение к ней в целом, уважение к себе как автору ряда жизненных событий, ощущение ценности собственной жизни. Оценка человеком своей жизни, своих возможностей формировать ее является важным регулятором поведения, от нее зависят жизненно важные решения (выборы), стратегические предпочтения, преимущественная ориентация на достижение успехов или на избегание неудач. Со временем оценки жизненных событий, собственных поступков как субъекта жизни, своей жизни в целом и степени собственного авторства в ее событиях способствуют возникновению жизненных притязаний. Факторами формирования притязаний выступают положительные автобиографические воспоминания, опыт переживания успеха, преодоления трудностей или опыт жизненной беспомощности. Жизненные притязания человека обуславливают характер его решений, его активность и в определенной степени продуктивность его жизни. Оценка событий жизни и собственных поступков выступает необходимым внутренним условием регуляции жизненной актив-

ности человека. Посредством включения оценки результатов своей жизненной активности в структуру мотивации этой активности, человек осуществляет непрерывное соотнесение своих возможностей, внутренних психологических ресурсов с целью и смыслом жизни.

Смысловой аспект тесно связан как с когнитивным, так и с эмоционально-оценочными аспектами. Он содержит ведущие смыслы жизни, в частности, спроектированные на будущее, смысл актуальной ситуации, смысл пройденного жизненного пути в целом, смысл отдельных событий, актуальных решений и проектов на будущее. Смысловой аспект зависит от контекста жизненных обстоятельств и от когнитивного содержания картины жизненного пути. Осмысление человеком различных измерений жизни влияет на эмоциональное отношение к нему, на видение конкретных событий в связи с изменением их смысла для человека. Источником смысловых переживаний, представлений, осмысленных знаний индивида о своей жизни является его бытийные потребности, духовные поиски, ценностная рефлексия. Решение экзистенциальных проблем для каждого человека уникально. «Результатом этого процесса оказывается сотворение всё новых и новых смыслов, т. е. смыслотворчество. В этом контексте общечеловеческая культура оказывается не кулстакамерой ценностей прежних поколений и не сводом законов, норм, готовых истин, а неисчерпаемым резервуаром прецедентов (человеческих судеб), сотворенных конкретными историческими личностями. Их переосмысление, рефлексия и является механизмом творения опыта собственной жизни и ее культурного, духовного смысла» (Степанов, 2000, с. 109–110). Существенное значение имеет уровень овладения культурными ресурсами, влияние социокультурного окружения и его норм, поскольку ценностно-смысловые знания нормативно фиксируются, в частности, в языковых значениях. Факторами изменений смысловых образований индивида могут быть также реакции разных людей на события его жизни, на его жизненно важные решения и поступки.

Потенциально-поведенческий аспект КВЖ формируется под влиянием представлений о собственной жизни и жизненном пути, их оценок и смыслов, проявляется в установках относительно поведения, поступков, в принятии жизненно важных решений, самоопределении. Человек может корректировать свои действия, учитывая требования внешних обстоятельств. Люди не всегда ведут себя в соответствии со своими убеждениями относительно своей жизни. Нередко жизненный выбор на уровне поведения модифицируется в соответствии с социальной ситуацией и обстоятельствами, сдерживается вследствие застенчивости, робости или нерешительности.

Формирование и развитие КСЖ в онтогенезе проходит определенные стадии, обусловленные возрастными и индивидуально-психологическими особенностями развития человека. Каждая из стадий генезиса КСЖ характеризуется присущими только ей особенностями и тесно связана с другими психическими функциями, становлением личности, детерминирующими и обеспечивающими формирование системы автобиографических представлений, проектов на будущее и текущих жизнеосуществляющих установок.

Мы выделяем три этапа в становлении КСЖ, в определенной степени (не жестко) связанных с возрастным развитием, однако в контексте индивидуально своеобразного личностного ортогенеза: латентно-программирующий этап (детство), этап самоутверждения в социуме (от подросткового возраста), экзистенциальный этап (преимущественно взрослый возраст), а также 9 стадий (по 3 на каждый этап).

1. *Телесно-эмоциональная стадия* характеризуется открытостью воздействиям близкого окружения, новым впечатлениям на фоне доминирования эмоционального аспекта, телесно-статическим (привычные позы, осанка и т. д.) и телесно-динамическим отражением накопленного эмоционального опыта (доверия/недоверия к миру, собственной значимости/незначимости и т. д.), непосредственностью невербальной экспрессии, искренностью желаний, уязвимостью чувств. На этой стадии выявляются особенности психики ребенка как субъекта жизни – недифференцированная внутренняя целостность (сознательного, индивидуального и коллективного бессознательного). Отсутствует как вербализованная КСЖ, так и образная протоконцепция, одновременно закладываются ее принципы, которые определяют ведущие характеристики будущей КСЖ, в частности, соотношение ее глобальной конструктивности/деструктивности.
2. *Интуитивно-фантазийная стадия* характеризуется эмоционально-образным отражением пережитого опыта, образно-фантазийной протоконцепцией, началом развития проектирования и структурирования эмоционального и жизненного опыта как фрагментов автобиографической памяти, начальным усвоением культурных схем жизненного пути человека, формированием представлений о рождении и смерти, и т. п.
3. *Познавательная-конвенциональная стадия* характеризуется интенсивным развитием когнитивного аспекта, усвоением конвенций, схем, обогащением культурных ресурсов, необходимых для построения в будущем социализированных проектов, постепен-

ными выделением и дифференциацией «эго» ребенка, потерей первоначальной детской целостности и непосредственности.

4. *Противоречивая стадия* характеризуется Я-центрированностью, значительным прогрессом в формировании автобиографической памяти, развитием воли и принятия решений (хотя решения могут быть и абсурдными – принятыми ради самоутверждения и тренировки воли), недостаточностью средств реализации, страданием от невозможности исполнения желаний. Проявляются внутренние противоречия субъекта, а также дисбаланс, несогласованность функционирования компонентов КСЖ, о формировании которой уже можно говорить, хотя на этой стадии она является противоречивой и фрагментарной.
5. *Футуристическая стадия* характеризуется ориентированным на желаемое будущее, самоопределением, интенсивным проектированием, гипотетичностью и конкуренцией различных проектов будущего, обогащением знаний и представлений о возможных путях их реализации, формулировкой целей, построением планов, программ их достижения. На этой стадии начинают осуществляться (а не только планируются) важные жизненные выборы.
6. *Реалистическая стадия* характеризуется уже реализованными решениями, осуществленными жизненно важными выборами, реальным самоопределением, использованием знаний и опыта в процессе реализации намерений, достижения целей, направленных на социальную интеграцию, самореализацию, профессиональное и социальное самоутверждение.
7. *Индивидуализационная стадия* характеризуется неудовлетворенностью (несмотря на достигнутую социальную интеграцию, приобретение желаемого статуса, утверждение себя в социуме), поисками себя настоящего, отличного от социальных масок, собственного уникального назначения и пути. Происходит экспериментирование с проектами и стратегиями, формирование оригинальных проектов, которые способствуют индивидуальному самовыражению.
8. *Интегрировано-продуктивная стадия* характеризуется достижением в результате глубокого самопознания внутренней интеграции (смещение личностного центра в глубину, постижение новых смыслов и путей самореализации); глубиной смыслового содержания проектов и их обоснованностью индивидуальным опытом, что отражает особенность зрелого субъекта жизни – дифференцированную внутреннюю целостность, высокий уровень развития и сбалансированность КСЖ.

9. *Профетическая (трансцендентная) стадия* характеризуется мудростью, глубиной осмысления не только своей, но и жизни других людей, этической чувствительностью и ответственностью, видением невидимых течений жизни, вариантов ее развития, способностью благотворно влиять на КСЖ других людей; осознанием ценности скоротечного времени жизни, осмыслением будущего за его пределами (временная перспектива преодолевает границу смерти), формированием «эстафетных» проектов, связанных с передачей опыта, идей, замыслов, существенных для будущего.

На каждой стадии возможно нарушение ортогенеза (как оптимальной формы развития), фиксация незрелой КСЖ или ее деформированное развитие. КСЖ может выступать своеобразным антиресурсом (проблемой, порождающей новые проблемы) человека, обрекая его на выбор, худший из возможных.

Заключение

«Концепция своей жизни» рассмотрена как ресурс человека, имеющий ведущее регулятивное значение в осуществлении субъектом жизненных выборов, формировании жизненного пути. Это комплексное психобиографическое образование, содержащее в разной степени структурированные, обобщенные, осмысленные ментальные модели основных событий жизни, текущего момента, спроектированных на будущее образов желаемого (и нежелательного) развития событий. Формирование и развитие КСЖ в онтогенезе проходит определенные стадии, обусловленные возрастными и индивидуально-психологическими особенностями развития человека. Каждая из стадий генезиса КСЖ характеризуется присущими только ей особенностями и тесно связана с другими психическими функциями и становлением личности. Зрелая интегрированная КСЖ обеспечивает реалистичное видение жизненных обстоятельств, эффективную «регуляцию движения» на жизненном пути человека, конструктивность замыслов и проектов, достойные ответы на вызовы судьбы, является ведущей предпосылкой продуктивной самореализации.

Литература

Абульханова К. А., Рубинштейн С. Л. Ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке. М.: Академический проект, 2000. С. 13–27.

- Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1980.
- Ахмеров Р. А.* Субъективная картина жизненного пути в структуре самосознания // В мире открытий. Красноярск: НИЦ, 2013, С. 190–220.
- Дружинин В. Н.* Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2000.
- Карпинский К. В.* Психология жизненного пути личности: Учеб. пособие. Гродно: ГрГУ, 2002.
- Степанов С. Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000.
- Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives / C. P. Thompson, D. J. Hermann, D. Bruce, J. D. Read, D. G. Payne, M. P. Toglia (Eds). Mahwah, N.J., 1998.
- Bandura A.* Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy // *Developmental Psychology*. 1989. V. 25. P. 729–735.
- Boehm J., Winning A., Segerstrom S. C., Kubzansky L. D.* Variability modifies life satisfaction's association with mortality risk in older adults // *Psychological Science*. 2015. V. 26 (7). P. 48–52.
- Conway M. A., Pleydell-Pearce C. W.* The construction of autobiographical memories in the self-memory system // *Psychol. Rev.* 2000. V. 107. P. 261–288.
- Farquhar S.* Well-being and narrative identity // *Early Childhood Folio*. 2012. V. 16 (1). P. 27–33.

“Conception of own life” of a person as mental resource

O. V. Zavorodnia

The relevance of research of the psychobiographical phenomenon, labeled by us as person's “conception of own life” is grounded. Phenomenon “conception of own life” is complex multidimensional, has many aspects. Its cognitive, emotional-evaluative, semantic and potential-behavioral aspects are outlined as well as the stages of its development. “Conception of own life” is a complex psychobiographical formation. It contains, to one degree or another, structured mental models of the main events of life, the current moment, and images of the desired future. This phenomenon is constantly changing, maintaining a certain constancy and self-identity. Its formation in ontogenesis passes through certain stages, due to age and individual psychological characteristics of a person. At each stage, there may be a violation of the orthogenesis (optimal form of development) – fixation of immature “conception of own life” or its deformed development. A mature integrated con-

ception of one's own life provides a realistic vision of life circumstances, effective "regulation of movement" on a person's life path, constructive ideas and projects, worthy answers to the challenges of fate, is the leading prerequisite for productive self-realization.

Keywords: self-awareness, life option, conception of own life, psychobiographical phenomenon, challenge, integration.

Рефлексивно-деятельностный подход — методологическая основа изучения духовно-нравственного потенциала

Е. И. Кузьмина

Приводятся методологические основания изучения духовно-нравственного потенциала. С позиций предложенного нами рефлексивно-деятельностного подхода раскрывается его онтологическое содержание — мотивационно-потребностная сфера. Духовно-нравственный потенциал (ДНП) определяется как потребность и возможность субъекта сознательно развиваться в духовно-нравственном плане, воспроизводить и генерировать ценности, обогащающие бытие другого человека и в целом культуру, созидательным трудом совершенствовать жизнь. Представлены результаты эмпирического исследования идеала духовно-нравственного человека и самооценки ДНП, проведенного в форме деловой игры с курсантами Военного университета МО РФ. Согласно полученным данным, предикторами духовно-нравственного потенциала выступают интеллект и воля. Формулируется положение о том, что при гармоничном (синергетическом) их соотношении духовный потенциал находится в активной форме — человек идет по пути духовного развития: ценности познания, творчества, добродетельного отношения к людям, целеустремленности, ответственности и т. п.

Ключевые слова: духовно-нравственный потенциал, рефлексивно-деятельностный подход, интеллект, воля.

Рассматривая вопрос о перспективах развития психологии в социокультурной ситуации на рубеже XX—XXI вв., В. Н. Дружинин пишет, что ее культурная миссия заключается в «обеспечении прогресса личности на пути индивидуализации», переходе «к доминанте сознания», этическому пониманию личности, гуманистическому подходу в ее изучении, который в отличие от признания А. Маслоу самоактуализации вершинной ценностью в жизни человека предполагает его

рассмотрение в отношении с другими людьми, исследование мотивации служения, стремления помощи ближнему (Дружинин, 2005).

Следует отметить, что с середины прошлого века в отечественной психологической науке благодаря работам С. Л. Рубинштейна и В. Франкла, а также русских философов (Н. А. Бердяев, П. А. Флоренский, В. С. Соловьев, Н. О. Лосский, и др.), в которых личность рассматривалась с позиций этического принципа, возникла и реализуется попытка изучать феномены духовной жизни человека во всё новых связях и качествах, чему способствует сближение феноменологического, деятельностного и когнитивного подходов. К настоящему времени имеется ряд книг и статей, в которых российские психологи раскрывают психологическое содержание духовности и сходных с ней понятий — «духовный интеллект», «духовные способности», «духовная вертикаль», «духовные практики», «антропологическая матрица». В их числе работы Б. С. Братуся, В. П. Зинченко, В. А. Слободчикова, Ф. Е. Василюка, Т. А. Флоренской, В. Д. Шадрикова, Ю. В. Громыко, а в последнее десятилетие — исследования сотрудников ИП РАН А. Л. Журавлёва, А. Б. Купрейченко, М. И. Воловиковой, Д. В. Ушакова, М. А. Холодной, Г. В. Ожигановой, В. В. Знакова, Н. Е. Харламенковой и др.

О духовно-нравственном потенциале (ДНП) как феномене духовности мало что известно в психологии, хотя его исследование востребовано практикой в условиях современных вызовов. Знание психологического содержания, детерминант и механизма развития ДНП необходимо психологам и педагогам-практикам для того, чтобы они могли оказывать эффективное воздействие на повышение ДНП у молодежи, что значимо для жизнеспособности и благосостояния нации.

В качестве методологических оснований в изучении данного феномена выступили субъектно-деятельностная теория С. Л. Рубинштейна и разработанный на ее основе рефлексивно-деятельностный подход (Кузьмина, 1994), доказавший свою эффективность в изучении свободы и ответственности человека, а также познавательной активности в ходе решения задач проблемного типа и выявления компетенциальных способностей в ходе деловой игры.

Для понимания психологического содержания ДНП мы опирались на представление Р. Декарта о рефлексе, рефлкторную теорию психики И. М. Сеченова и И. П. Павлова, концепцию рефлексии В. Лефевра, ряд философских и психологических положений о сознании, бессознательном, мышлении, воле, мотивации, личности, свободе, ценностных ориентациях. Проблема развития ДНП рассматривается с учетом основных идей теории развития высших психических функций Л. С. Выготского, теории творчества Я. А. По-

номарёва, структурно-динамической теории интеллекта Д. В. Ушакова, концептуальных положений Р. Эммонса о духовных способностях, концепций развития мышления в ходе проблемного обучения А. М. Матюшкина и А. В. Брушлинского, теорий личности В. Франкла, К. Роджерса, А. Маслоу, К. Ясперса, Р. Мэя. Опорой для нас также выступает энергетический подход с позицией К. Юнга в трактовке понятий «потенциал» и «потенциальная энергия». Юнг использует понятие «потенциал», полагая, что «в основе изменений психических явлений лежит энергия, сохраняющаяся именно в этих изменениях как константа и в конце концов энтропически вызывающая состояние общего равновесия. Энергетический процесс имеет определенную направленность (цель) — благодаря тому, то неизменно (необратимо) следует уклону (перепаду), по которому перемещается потенциал. Потенциально энергия проявляется в специфических достижениях, возможностях, предрасположенностях, установках и т. д., которые выступают условиями» (Юнг, 2008).

В нашем понимании, *духовно-нравственный потенциал* (ДНП) — это потребность и возможности субъекта сознательно развиваться в духовно-нравственном плане, воспроизводить и генерировать ценности, обогащающие бытие другого человека (других людей) и в целом культуру, созидательным трудом совершенствовать жизнь. Человек с высоким уровнем ДНП осознает соотношение интеллекта и аффекта, свои потребности, мотивы, цели и действия, обладает адекватно высокой константной самооценкой, проявляет активность со спокойной душой и твердыми намерениями.

Для определения психологического содержания духовно-нравственного потенциала и условий его развития необходимо рассмотреть его в системе взаимно осуществляющихся процессов рефлексии и деятельности, в соотношении таких психических явлений, как ценности, способности, рефлекс, рефлексия, теоретически и эмпирически исследовать онтологическую его основу, в качестве которой выступает мотивационно-потребностная сфера человека. Высокий уровень ДНП присущ людям (а также предметам искусства — художественным фильмам, героям литературных произведений, танцам, традициям и т. п.), выражающим и генерирующим духовные потребности, которые преобладают над материальными потребностями. В этом плане представление о ДНП созвучно пониманию Р. Эммонсом высших устремлений. Нам импонирует его когнитивный (ментальный) подход в изучении мотивации и духовности человека, а также различение ресурса и потенциала в данной проблематике. Так, он пишет: «...взгляд на духовность, как на набор умений, ресурсов, способностей или возможностей позволяет духовности проявить свои

активные динамические свойства. Духовность не только есть нечто, она делает нечто. Как динамическое свойство человека, духовный интеллект обеспечивает интерпретативный контекст для трактовки важных отношений в повседневной жизни и позволяет исследователям трактовать „деятельную“ сторону духовности наравне с ее „фактической“ стороной» (Эммонс, 2004, с. 204).

Ценным для определения специфики ДНП является представление о духовных способностях как ресурсе жизнедеятельности (Ожиганова, 2016). В множество ключевых понятий, в соотношении с которыми приоткрывается сущность духовно-нравственного потенциала, вместе с базовым теоретическим конструктом *«потребности»* входят *«возможности»* (без которых потенциал не возымел бы своего действия, остался в зачаточном состоянии, а духовность ограничилась бы ее пониманием как ресурса), *«ценности»* (осознанные потребности, ставшие мотивами, определяющими направленность личности), *«идеал»* (образец поведения и отношения к жизни, другим людям, к которому стремится человек), *«рефлекс»* (в трактовке И. М. Сеченова и И. П. Павлова), *«трансцендирование и экзистирование»*, понимаемые как выход человека за пределы своего природного и индивидуального Я, движение к всеохватывающему (К. Ясперс), иному (Н. А. Бердяев).

В ходе решения задачи поиска онтологического содержания и смыслового значения понятия «духовный потенциал» мы восходим к терминам «дух», «душа», «духовность» и общему в них — источнику духовного развития, а именно к потребностям человека, которые несут в себе заряд энергии. В начале жизненного пути, на этапе юности (периоде страстного желания плодотворной радостной жизни, готовности бороться за нее) «сжатая пружина» духовных потребностей человека (а их много в силу начала построения проекта жизни, множества выбора ее вариантов-перспектив, каждый из которых освещен той или иной ценностью, каким-либо идеалом) может приводить к мысли, что «всё возможно!» («что хочу, то — могу и буду!»), содержит в себе заряд — потенциальную энергию развития способностей человека, виртуальных желаний, ценностей и смыслов. С этим «зарядом» человек идет всю свою жизнь. На отдельных ее этапах (связанных с возрастными кризисами, решением трудных экзистенциальных задач, моральным выбором и т. п.) он проявляется в активной форме, обогащается новыми возможностями — усиливается (или, наоборот, ослабевает).

В отличие от теологической традиции, с позиций естественно-научного подхода, *духовный потенциал* понимается в качестве характеристики субъекта, его активности, которая проявляет себя и может

усилиться в ходе созидательной, творческой деятельности субъекта — трансцендирования и экзистирования как целенаправленного движения к тому, что больше и сильнее его, что наполняет жизнь смыслом — идеалу, истине как генератору идей и ценностей. В этом сознательном движении, происходящем в пространстве культуры — науки, искусства, философии, религии, содержательном общении с интересными людьми, творческом труде и т. п., — субъект превосходит самого себя, свои актуальные возможности. У него расширяется сознание: появляются новые рефлексивные ранги — новые ступени обобщения «Я» (в пределе «Я-космическое»). При решении экзистенциальных задач он способен анализировать себя (свою деятельность) и поступки других людей с позиций всё более высоких рангов рефлексии. Результаты размышлений о жизни и ее проблемах, проводимых человеком на глубоком, дифференцированном уровне анализа, становятся возможными благодаря чтению художественной литературы, посещению театров, выставок, прослушиванию музыки, встречам с интересными людьми, что обогащают его духовный опыт. С опорой на духовный опыт человек «духовно самоутверждается»: по мнению П. Тиллиха, человек творчески живет в различных сферах смысла, творчески воспринимает и преобразует реальность.

В созидательной деятельности духовная вертикаль сознания движется вверх и ввысь. Интеллект и воля, выступающие основными детерминантами (предикторами) духовного потенциала, обретают новые характеристики, связь между ними становится более тесной. Повышается вес духовного фактора интеллекта: формируются духовные способности (человек проявляет интуицию, мудрое отношение к жизни), развиваются креативность, стремление и способности к созидательной деятельности, свобода творчества, выступающая основой «духовного творчества» (по мнению Р. Мэя, существенно отличающегося от технического применения с его прагматикой, желанием зарабатывать деньги), может повыситься уровень академического, социального и эмоционального интеллекта. Совершенствуются волевые качества — сила воли, целеустремленность, ответственность, растет их самооценка, крепнет воля к жизни, возникает единство ума и стремления, которое Аристотель называет волей (Б. М. Теплов — практическим интеллектом); человек проявляет «мужество быть» (П. Тиллих), «мужество творить» (Р. Мэй), «волю к смыслу» (В. Франкл), формируется и становится константной «доминанта на лицо другого» (А. А. Ухтомский). Воля человека, содержащая в своей основе внутренний интеллектуальный план (ВИП), становится всё в большей степени разумной.

При наличии таких ресурсов, как духовные опоры, развитый интеллект, высокая самооценка волевых качеств, способность осуществлять рефлексивный анализ деятельности, субъект способен к саморегуляции, может управлять самим собой. Он предпримет всё возможное для преодоления жизненных трудностей, сохранит свое лицо и останется Человеком даже в нечеловеческих условиях. Высокий уровень ДНП способствует преодолению противоречий, возникающих при решении экзистенциальных задач, трансформации ограничений активности в новые возможности, построению проекта, в котором «я» мыслится внутренне свободным и продуктивным.

С позиций рефлексивно-деятельностного подхода духовно-нравственный потенциал развивается с появлением у субъекта новых рефлексивных рангов, в своей совокупности составляющих духовную вертикаль (вектор развития) сознания личности. Новые ранги, отражающие более высокие уровни обобщения «Я», делают возможным движение личности по духовной вертикали сознания. Развитие рефлексивной системы, происходящее в силу появления новых рефлексивных рангов и обогащения компонентов деятельности и связей между ними, выступает условием развития способности субъекта генерировать *смыслы* и усиливать созидательную функцию деятельности. Человек с высоким уровнем ДНП способен, готов и имеет тенденцию осуществлять оценку, целеполагание своей деятельности и проектирование своего жизненного пути в ходе анализа деятельности на всю ее глубину и богатство связей между ее компонентами и компонентами Я-концепции. Восхождение на высокие ранги рефлексии (движение по духовной вертикали) дает ему возможность овладевать и оперировать понятиями высокого уровня обобщения, глубоко понимать мир, его явления и себя в мире, переживать высшие чувства, воспроизводить общечеловеческие ценности и генерировать новые, обогащающие жизнь других людей и культуру в целом.

Для подтверждения предположения о том, что интеллект и воля являются предикторами духовного потенциала человека, нами было запланировано и начато экспериментальное исследование в учебных группах курсантов, обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности» в Военном университете МО РФ. Оно проводилось в форме деловой игры, опробованной ранее в совместном исследовании референтности группы (Кузьмина, Холмогоров, 2011).

На первом его этапе с помощью авторской методики «Идеал» (Е. И. Кузьмина, З. В. Кузьмина, 2017) в трех курсантских учебных подразделениях (всего участвовало 32 человека) были определены ранжированные ряды качеств (10 индивидуальных особенностей

личности и качеств ума), отражающие групповое представление о духовно-нравственном потенциале.

Результаты кластеризации выбранных курсантами качеств, необходимых для того, чтобы быть духовно-нравственным человеком, свидетельствуют о том, что интеллект и воля имеют, наряду с нравственными качествами, высокий ранговый статус. Курсантами были выбраны *волевые качества* – настойчивость, упорство, самоорганизация, сила воли, целеустремленность, решительность, стойкость, ответственность. Группу качеств *интеллекта* составили стремление к истине, смекалка (хитрость), способность устанавливать приоритеты, способности, мудрость. Из *нравственных качеств* они выбрали доброту, честность, верность, честь, искренность, бескорытность.

Таким образом, предположение о том, что интеллект и воля являются предикторами духовного потенциала, получило подтверждение.

На втором этапе эксперимента в этих же учебных подразделениях курсантов было проведено исследование самооценки, оценки окружающих и ожидаемой оценки качеств, необходимых для того, чтобы быть духовно-нравственным человеком, с использованием авторской методики «Самооценка» (З. В. Кузьмина, 1973), построенной на принципе Ч. Осгуда. Оценка производилась посредством ранжирования качеств из общегруппового списка, полученного на первом этапе исследования. Сначала каждый курсант составлял свой ранговый ряд предпочтений (идеал), затем ранжировал качества, присущие ему самому, после чего составлял ранговый ряд качеств, выраженных у членов его группы, и далее – ранговый ряд качеств, выраженных у себя по предполагаемому мнению группы. По формуле Спирмена вычислялись три показателя адекватной самооценки – самооценки (r_1), оценки окружающих (r_2) и ожидаемой оценки (r_3).

Результаты исследования по методике «Самооценка» (по параметру «духовный потенциал») показали, что половина участвующих в нем курсантов (52%) в своем представлении о себе (самооценке) близки к идеалу (это, по большей части, успешные в учебной и служебной деятельности курсанты); чуть больше четверти участников (28%) продемонстрировали низкую самооценку. Эти результаты свидетельствуют о наличии достаточно высокого уровня духовного потенциала в учебных подразделениях курсантов, так как адекватно высокая константная самооценка (по параметру духовности) не только фиксирует высокий уровень развития духовности человека, но и влияет на развитие духовно-нравственного потенциала. Являясь стержневой характеристикой личности, она выступает мощной духовной

опорой для человека при совершении им экзистенциального выбора, отказа от альтернатив, противоречащих личной позиции и «Я-концепции», и в целом при проектировании и совершенствовании жизни. Низкая самооценка, которую продемонстрировали некоторые курсанты, дает им при проведении рефлексивно-деятельностного анализа ориентиры для самосовершенствования. То, что примерно половина курсантов дали низкую оценку членам своей группы и чуть меньше половины – ожидали получить низкую оценку себя от группы, говорит о недостаточной удовлетворенности ряда курсантов уровнем духовного развития своих товарищей в группе. С этим предубеждением или фактом можно работать с целью гармонизации межличностных отношений в группе, повышения ее референтности.

Следует учесть, что на индивидуальное представление о духовном потенциале влияет опосредованное содержанием совместной профессиональной деятельности коллективное представление о том, какими качествами должен обладать каждый член группы, чтобы быть духовно-нравственным человеком. Деловая игра, в которой курсанты проявляют активность при выборе того или иного качества личности, необходимого для того, чтобы быть духовно-нравственным человеком (т. е. при формулировании требований к себе и членам своей группы), выступает психологическим средством определения духовно-нравственного потенциала. Значимым для изучения духовности выступает положение о том, что адекватно высокая константная самооценка влияет на развитие духовно-нравственного потенциала личности.

Заключение

Итак, одним из множества феноменов духовности выступает духовно-нравственный потенциал. В проведенном нами исследовании, в котором учитывались индивидуальные и коллективные представления о нем, выявлены два основных фактора – интеллект и воля, выступающие предикторами развития ДНП индивидуального и коллективного субъекта. Эмпирически подтверждено положение о том, что для повышения духовного уровня необходимо развивать интеллектуальные и волевые качества личности. Рефлексивно-деятельностный подход является эффективным в планировании и анализе результатов проведенного исследования духовно-нравственного потенциала личности, а также для организации продуктивной работы человека по самопознанию собственного и группового уровня духовного развития.

Литература

- Дружинин В. Н.* Антимемуары. М.: Изд-во СГУ, 2005.
- Кузьмина Е. И.* Психология свободы. М.: Изд-во МГУ, 1994.
- Кузьмина Е. И., Кузьмина З. В.* Методика «Идеал» для определения компетенциальных способностей // Инициативы XXI века. № 1–2. 2017. С. 80–83.
- Кузьмина З. В.* Исследование особенностей самооценки личности в условиях успеха и неудачи: Дисс... канд. психол. наук. М., 1973.
- Кузьмина Е. И., Холмогоров В. А.* Референтность группы. М.: ООО «Угрешская типография», 2011.
- Ожиганова Г. В.* Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Психологические исследования духовно-нравственных проблем / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологи РАН», 2011.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Тиллих П.* Мужество быть. М.: Модерн, 2011.
- Эммонс Р.* Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004.
- Юнг К.* Об энергетике души. М.: Академический проект, 2008.

Reflexive activity approach as a methodological basis for studying spiritual-moral potential

E. I. Kuzmina

The article provides methodological grounds for studying the spiritual-moral potential. With the proposed positions of reflexive-active approach reveals its ontological substance – motivational-requirement sphere; spiritually-moral potential is defined as the need and capacity of the subject to consciously grow in spiritual and moral terms, to reproduce and generate value that enriches other human beings and, in General, culture and creative work to improve life. Presents results of an empirical study of the ideal moral-spiritual person and self-assessment SMP, conducted in the form of a business game with students of the Military University of the Ministry of defense of the Russian Federation, indicating that the predictors of spiritual-moral potential are the intellect and will. Stated position on that in a harmonious (synergistic) relative to the spiritual potential is the active form – the man is on the path of spiritual development: values, knowledge, creativity, good attitude towards people, purposefulness, responsibility etc., acting a necessary

condition for existence and transcending, transformation in the consciousness of personality are rare and special “I” in “I-General”, contribute to the movement of human consciousness on the spiritual vertical to carry life’s journey.

Keywords: spiritual-moral potential, reflexive-activity approach.

Взаимосвязь показателей саморегуляции и духовно-нравственных качеств личности у психологов

А. Ф. Машарина

В пилотном исследовании подчеркивается важность изучения духовно-нравственных качеств личности в процессе ее саморегуляции. Цель – рассмотреть связь духовно-нравственных качеств личности с разными аспектами саморегуляции (когнитивный, аффективный, поведенческий) на примере выборки психологов с применением соответствующих этим аспектам методик тестирования. Результаты исследования подтверждают взаимосвязь саморегулятивных способностей и духовно-нравственных качеств личности и побуждают к дальнейшим исследованиям, ориентированным на рассмотрение духовных аспектов саморегуляции.

Ключевые слова: саморегуляция, духовно-нравственные качества, саморегулятивные способности.

Введение

Актуальность обращения к теме духовного аспекта саморегуляции объясняется тем, что, несмотря на высокую теоретическую проработанность проблемы саморегуляции при стрессе, возможностях релаксации и снижения напряженности, наличия разнообразных форм оптимизации функционального состояния, саморегулятивные способности современного человека развиты в недостаточной степени, что подтверждается большой распространенностью психосоматических заболеваний. В этой связи актуальны дальнейшие научные теоретические исследования вопросов саморегуляции и эмпирические исследования саморегуляции, основанной на использовании ментального ресурса, связанного с духовно-нравственными качествами личности.

Включение духовного уровня саморегуляции еще не рассматривалось широко с научных позиций в психологии. Идея духовного

уровня саморегуляции была предложена Г. В. Ожигановой и рассматривалась ею в рамках историко-психологического подхода (Ожиганова, 2016). Эта идея получила дальнейшее развитие в разработанной Ожигановой структурно-уровневой модели саморегуляции и саморегулятивных способностей, в которой выделяется духовный уровень саморегуляции, связанный с высшими ценностями и смыслами бытия (Ожиганова, 2016а; Ozhiganova, 2018).

Цель данного исследования – рассмотрение саморегуляции с точки зрения включения в ее структуру духовного компонента, анализ саморегулятивных способностей в их связи с духовно-нравственными качествами личности на выборке психологов.

Рассмотрим конструкторы исследования.

Конструкторы «духовность» и «духовно-нравственная личность»

Духовность определяется Р. Эммонсом как поиск смысла, целостности, трансценденции и вершины человеческих возможностей, М. Карлсоном как процесс, приводящий к осознанию значимости ориентации жизни человека на нечто возвышенное, Ожигановой – как стремление личности к реализации своих высших возможностей и способностей (самореализации) (Ожиганова, 2016).

В соответствии с трехфакторной моделью духовности и духовных способностей (там же), определение духовности и духовных способностей как психологического конструкта связано с рассмотрением: морального, ментального, трансцендентного уровня (Ожиганова, 2019). Кроме того, выделяют саморегулятивный аспект (самосознание, самоконтроль, саморазвитие) (Ожиганова, 2016).

Описывая духовность, Л. М. Аболин выделяет два уровня: духовно-деятельностный и духовно-личностный. К духовно-деятельностному относятся такие качества, как ценности, целеполагание, мотивы, смыслы, этические знания, коррекция своих и чужих нравственных поступков, прогнозирование их же, доминирование и насыщенность жизни нравственными эмоциями и чувствами. Духовно-личностный уровень характеризуют другие показатели: духовная сила, духовная красота, мужество, добродушие, степень выраженности Добра и т. п.

Конструктор «Саморегуляция»

В. Н. Дружинин в статье о психорегулятивной проблеме обращает внимание на то, что «постулат психорегулятивной функции психики воздвигнутый У. Джемсом, нашел свое осмысление в знаменитой формуле С. Л. Рубинштейна: действие внешних причин через внутренние условия. Он служит „переходным мостиком“ между описа-

нием эндо- и экзопсихической реальности...»; и здесь же: «Противоречие между описанием психики как процесса или как свойства фиксируется психорегуляционной проблемой. Ключом к ее решению является исследование собственной онтологии психической реальности. Психическая реальность должна исследоваться как некая квазифизическая система, имеющая внешние свойства и существующая как процесс» (Дружинин, 1999, с. 60–61).

Саморегуляция изучалась в связи с субъектно-деятельностным подходом (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, В. А. Иванов, О. А. Конопкин, Б. Ф. Ломов, В. И. Моросанова, Г. С. Прыгин, С. Л. Рубинштейн), профессиональной деятельностью человека (В. А. Бодров, Н. В. Бякова, Л. Г. Дикая, Г. М. Зараковский, В. П. Зинченко, Л. А. Китаев-Смык, М. А. Котик, В. И. Лебедев, А. Б. Леонова, А. К. Осницкий и др.).

Говоря о теоретических основах саморегуляции, можно привести ряд исследований на основе обзора концепций исследователей, касающихся механизмов саморегуляции (Прохоров, 2017). Среди психофизиологических концепций регуляций жизнедеятельности можно выделить: уровневую концепцию Н. А. Берштейна, концепцию функциональных систем П. К. Анохина. В ряду наиболее разработанных психологических концепций саморегуляции, можно выделить: концепцию осознанного регулирования деятельности О. А. Конопкиной, концепцию индивидуального стиля саморегуляции В. И. Моросановой, концептуальную модель регуляторного опыта человека А. Осницкого, обобщенную модель регуляции психической деятельности Ю. Я. Голикова и А. Н. Костина. В концепциях регуляции поведения, необходимо отметить концепцию контроля поведения Е. А. Сергиенко, концепцию жизненных ориентаций Е. Ю. Кормовой, когнитивно-динамический подход к поведению человека Ж. Нюттена, произвольный и произвольный контроль поведения Т. Гошке, ситуационную модель мотивации К. Левина, модель контроля поведения Л. Пулркинен, психоаналитические теории регуляции поведения, когнитивно-мотивационную модель Р. Лазаруса и др. В концепциях саморегуляции психических состояний выделяют системно-деятельностную концепцию саморегуляции функциональных состояний Л. Г. Дикой и системно-функциональную концепцию саморегуляции психических состояний А. О. Прохорова.

В системных исследованиях систем психической саморегуляции человека выделяют два основных уровня отражения – бессознательное и осознанное и два уровня саморегуляции – произвольную и произвольную. Эти представления сложились в психологии во времена И. М. Сеченова и отразились в работах В. М. Бехтерева,

К. Н. Корнилова, Н. А. Бернштейна, А. В. Запорожца, Е. И. Бойко и др. (Дикая, 2002).

Конструкт «саморегулятивные способности»

Ожиганова, рассматривая саморегулятивные способности как фактор активизации ресурсов разного уровня отмечает, что обычно применяется подход к пониманию и изучению саморегуляции, во многом основанный на теории функциональных систем П. К. Анохина. Возможно рассмотрение более узкого понимания психической саморегуляции как способности управления своим психоэмоциональным состоянием, как «инструментальный аспект рефлексивных способностей» (Ожиганова, 2016).

Духовные способности как ресурс саморегуляции

В психологии ресурсный подход рассматривается в связи с адаптацией человека к окружающей среде, реагированием на стрессовую нагрузку, регуляцией деятельности поведения, контроля, развитием. Несмотря на разработанность проблемы саморегуляции, недостаточно изученными остаются аспекты саморегуляции, имеющие отношение к высшим проявлениям человека, его духовному развитию, основу которого может составлять внутренний опыт (Ожиганова, 2014).

Исследователи обращают внимание на внутренний опыт личности (Джеймс, Осницкий), который можно рассматривать как фактор, способствующего проявлению высшей способности к саморегуляции, связанной с духовным развитием (Ожиганова, 2016). Рассмотрение саморегуляции в связи с внутренним опытом, позволяет трактовать ее как высшую способность человека, способствующую духовному развитию через открытие новых смыслов и ценностного обогащения внутреннего мира (там же).

Ресурсы рассматриваются в связи с духовными способностями на основе потенциально-актуального подхода как духовный потенциал, который может быть актуализирован с помощью высших способностей, которые, в свою очередь, способствуют проявлению ресурсных возможностей и накоплению потенциала (там же).

Цель пилотного исследования — рассмотреть возможность связи духовно-нравственных качеств и саморегулятивных способностей у психологов.

Гипотеза — мера выраженности духовно-нравственных качеств личности будет связана с показателями трех аспектов саморегуля-

ции: 1) когнитивным, 2) аффективным, 3) поведенческим. Чем выше будет уровень духовно-нравственных качеств личности, тем выше будут показатели всех трех аспектов саморегуляции.

Методики исследования

Выборка: 31 человек (26 женщин и 5 мужчин), средний возраст – 45 лет; психологи из разных городов России и ближнего зарубежья.

Саморегуляция: когнитивный аспект – осознанная саморегуляция

- Методика 1. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» ССПМ (В. И. Моросанова). Осознанная саморегуляция рассматривается с помощью таких характеристик как самостоятельность (С), гибкость (Г), надежность (Н), планирование (Р), моделирование (М), программирование (ПР), оценивание результатов (М_ОУ) (Моросанова, 2015).
- Методика 2. Тест направленности на саморазвитие в различных жизненных сферах Н. Ф. Голованова, И. Б. Дерманова. Методика отражает идею, что саморазвитие представляет собой достаточно сложный процесс, включающий как спонтанный личностный рост, так и целенаправленные тенденции развития себя. Первая установка представлена мотивом интереса (обозначим как ИСРГ); вторая – мотивом важности (ВСРГ). Позволяет обнаружить специфику проявления этих двух мотивов (Голованова, 2018).

Саморегуляция: аффективный аспект – регуляция эмоций и самообладание

- Методика 3. Опросник регуляции эмоций ERQ Дж. Гросса (адаптация А. А. Панкратовой, Д. С. Корниенко). Исходя из процессуальной модели эмоциональной регуляции, выделяются стратегии эмоциональной регуляции – когнитивная переоценки (обозначим ШКП) и подавление экспрессии (ШПЭ). Под когнитивной переоценкой имеется в виду изменение отношения к ситуации, что позволяет изменить эмоциональный ответ, а под подавлением экспрессии – сдерживание внешних проявлений уже возникшего эмоционального ответа (Панкратова, 2017).
- Методика 4. Тест самообладания А. А. Золотаревой. Самообладание (обозначим как ТСО) рассматривается в трех аспектах: личностном, событийном, экзистенциальном. Личностное самообладание понимается как способность к выдержке и хладнокровию

в повседневных жизненных обстоятельствах; 2) событийное самообладание как способность к сохранению стойкости духа в сложных или непредсказуемых жизненных ситуациях; 3) экзистенциальное самообладание как способность к достижению гармонии между самим собой и окружающим миром при любых обстоятельствах (Золотарева, 2018).

Саморегуляция: поведенческий аспект – самоконтроль

- Методика 5. Шкалы самоконтроля Дж. Тангни, Р. Баумайстера и А.Л. Бун (адаптация Т.О. Гордеевой и др.). Самоконтроль (обозначим как СКГ) рассматривается как черта, включающая способность управлять своим поведением, эмоциями, желаниями и действовать продуманно, воздерживаясь от импульсивного поведения (Гордеева, 2016).

Духовно-нравственные качества личности

- Методика 6. «Духовная личность» А. Хусейна, М. Анаса (адаптация Г.В. Ожигановой). Рассматриваются такие категории, как высокая нравственность и мудрость (обозначим как Ш1ВНМ), самоконтроль (Ш2СК), надежность и ответственность (Ш3НО), духовность отношений (Ш4ДО), правдивость и удовлетворенность (Ш5ПУ), а также общий показатель духовности личности (ДЛ). Проявление добродетельного поведения, высокая нравственность и мудрость, составляя базис духовности личности, способствуют чувству священного.

Саморегулятивные возможности личности свидетельствуют о наличии важных духовных качеств. Высокоморальные качества показывают надежность человека, говорят о возможности брать на себя ответственность за окружающих людей и свидетельствуют о духовности личности. Искренность, вежливость, отсутствие эгоизма, милосердие, способность прощать, стремление к справедливости и жизнестойкости говорят о духовной ориентации личности. Честность, прямота, стремление к истине наделяют человека духовной силой (Ожиганова 2019).

Процедура исследования

Процедура исследования включала следующее: сбор данных на основе методик; первичная обработка данных с использованием ключей

методик; статистическая обработка данных. В пилотном исследовании на малой выборке ($N = 31$) нельзя надежно проверить нормальность распределения, тем не менее построенные гистограммы показали, что заметного отклонения от нормальности для суммарных признаков не наблюдается. Поэтому была применена регрессионная модель, построенная в программе Statistica. Предсказывался каждый из аспектов (когнитивный, аффективный, поведенческий) саморегуляции на основе мер выраженности духовно-нравственных качеств, т. е. предикторами в модели являются показатели шкал методики 6, а также их сумма (ДЛ).

Приведенная выше гипотеза исследования была переформулирована следующим образом: являются ли признаки, измеряющие духовно-нравственные качества, статистически значимыми в линейной регрессионной модели для каждого из аспектов саморегуляции.

Результаты

Когнитивный аспект. Было рассмотрено, связана ли суммарная мера выраженности духовно-нравственных качеств (ДЛ) с суммарным результатом теста методики 1 (М_ОУ) (таблица 1).

Таблица 1

Оценка коэффициента регрессии показателя общего уровня саморегуляции на показатель ДЛ

Показатель ДЛ	β	SE β	$t(29)$	p
ДЛ	0,39	0,17	2,26	0,032

Построенная модель статистически достоверна: $F(1; 29) = 5,094$, $p = 0,032$, $R^2 = 0,15$.

Если включить в регрессионную модель в качестве предикторов все 5 мер выраженности духовно-нравственных качеств, то она оказывается статистически недостоверной: $F(5; 25) = 2,44$, $p = 0,063$. Скорее всего это объясняется небольшим размером выборки ($N = 31$).

Изучалось, связана ли суммарная мера выраженности духовно-нравственных качеств (ДЛ) с мотивом интереса (ИСРГ) из теста направленности на саморазвитие в различных жизненных сферах Методики 2, см. таблицу 2. (Сразу отметим, что мотив важности (ВСРГ) теснейшим образом связан с мотивом интереса: коэффициент корреляции между ними равен 0,99. Поэтому признак ВСРГ фактически дублирует признак ИСРГ.)

Таблица 2

Оценка коэффициента регрессии показателя мотива интереса на показатель ДЛ

Показатель ДЛ	β	SE β	$t(29)$	p
ДЛ	0,43	0,17	2,55	0,017

Построенная модель статистически достоверна: $F(1; 29) = 6,48$, $p = 0,017$, $R^2 = 0,18$.

Если включить в регрессионную модель в качестве предикторов все 5 мер выраженности духовно-нравственных качеств, модель оказывается статистически достоверной: $F(5; 25) = 3,00$, $p = 0,030$, $R^2 = 0,38$. Статистически значимая связь с признаком ИСПГ обнаруживается у Ш1ВНМ ($p = 0,05$) и у Ш2СК ($p = 0,101$) (см. таблицу 3).

Таблица 3

Оценки коэффициентов регрессии показателя мотива интереса на показатели ДЛ

Показатель ДЛ	β	SE β	$t(25)$	p
Высокая нравственность и мудрость	0,57	0,28	2,06	0,050
Самоконтроль	-0,33	0,20	-1,70	0,101
Надежность и ответственность	-0,02	0,19	-0,11	0,911
Духовность отношений	0,18	0,29	0,62	0,544
Правдивость и удовлетворенность	0,04	0,21	0,21	0,832

Аффективный аспект. В работе исследовалось, предсказывает ли суммарная мера выраженности духовно-нравственных качеств (ДЛ) суммарный результат по методике 3 (итог). Модель статистически недостоверна: $F(1; 29) = 0,14$, $p = 0,709$, $R^2 = 0,01$.

Если включить в регрессионную модель в качестве предикторов все 5 мер выраженности духовно-нравственных качеств, модель статистически недостоверна: $F(5; 25) = 1,82$, $p = 0,145$, $R^2 = 0,27$. Однако связь с суммарным аффективным аспектом (итогом) обнаруживается у Ш1ВНМ ($p = 0,041$), у Ш2СК ($p = 0,068$) и у Ш4ДО ($p = 0,068$), (см. таблицу 4).

Затем рассматривалось, предсказывает ли суммарная мера выраженности духовно-нравственных качеств (ДЛ) результат теста самоообладания (ТСО) (таблица 5).

Таблица 4

Оценки коэффициентов регрессии показателя регуляции эмоций на показатели ДЛ

Показатель ДЛ	β	SE β	$t(25)$	p
Высокая нравственность и мудрость	-0,65	0,30	-2,15	0,041
Самоконтроль	0,41	0,21	1,90	0,068
Надежность и ответственность	-0,12	0,21	-0,57	0,572
Духовность отношений	0,61	0,32	1,90	0,068
Правдивость и удовлетворенность	-0,18	0,22	-0,82	0,417

Таблица 5

Оценка коэффициента регрессии показателя самообладания на показатель ДЛ

Показатель ДЛ	β	SE β	$t(29)$	p
ДЛ	0,41	0,17	2,45	0,021

Построенная модель статистически достоверна: $F(1; 29) = 5,98$, $p = 0,021$, $R^2 = 0,17$.

Если включить в регрессионную модель в качестве предикторов все 5 мер выраженности духовно-нравственных качеств, то модель статистически достоверна: $F(5; 25) = 5,59$, $p = 0,001$, $R^2 = 0,53$. При этом значимая связь с признаком ТСО обнаруживается только для признака Ш2СК ($p < 0,001$) (таблица 6).

Таблица 6

Оценки коэффициентов регрессии показателя самообладания на показатели ДЛ

Показатель ДЛ	β	SE β	$t(25)$	p
Высокая нравственность и мудрость	-0,35	0,24	-1,43	0,165
Самоконтроль	0,78	0,17	4,59	<0,001
Надежность и ответственность	0,18	0,17	1,08	0,291
Духовность отношений	0,03	0,26	0,12	0,905
Правдивость и удовлетворенность	-0,01	0,18	-0,05	0,957

Поведенческий аспект. В исследовании изучалось, предсказывают ли суммарная мера выраженности духовно-нравственных качеств (ДЛ) поведенческий аспект (СКГ) (таблица 7).

Таблица 7

Оценка коэффициента регрессии показателя самоконтроля на показатель ДЛ

Показатель ДЛ	β	SE β	$t(29)$	p
ДЛ	0,64	0,14	4,50	<0,001

Построенная модель статистически достоверна: $F(1; 29) = 20,3$, $p = 0,001$, $R^2 = 0,41$.

Если включить в регрессионную модель в качестве предикторов все 5 мер выраженности духовно-нравственных качеств, модель статистически достоверна: $F(5; 25) = 4,16$, $p = 0,007$, $R^2 = 0,45$. Однако связь с признаком СКГ обнаруживается только для признака Ш4ДО, и то лишь на уровне тенденции ($p = 0,085$) (таблица 8).

Таблица 8

Оценки коэффициентов регрессии показателя самоконтроля на показатели ДЛ

Показатель ДЛ	β	SE β	$t(25)$	p
Высокая нравственность и мудрость	-0,10	0,26	-0,40	0,695
Самоконтроль	0,15	0,18	0,80	0,433
Надежность и ответственность	0,25	0,18	1,37	0,184
Духовность отношений	0,49	0,28	1,79	0,085
Правдивость и удовлетворенность	0,04	0,19	0,22	0,827

Полученные результаты свидетельствуют о связи духовно-нравственных качеств личности с поведенческим и когнитивным аспектами саморегуляции, а также с аффективным аспектом (самообладание). Связь с регуляцией эмоций не установлена для общего показателя ДЛ, но выявлена в отношении показателей высокой нравственности и мудрости, самоконтроля, духовности отношений. Самообладание (методика 4) явно статистически предсказывается самоконтролем. Мотив интереса и важности (методика 2) в наибольшей степени

предсказывается высокой нравственностью, мудростью и самоконтролем.

Заключение

В пилотном исследовании установлено, что духовно-нравственные качества личности могут служить статистическими предикторами разных аспектов саморегуляции: в наибольшей степени поведенческого аспекта, затем когнитивного и отчасти аффективного аспектов на примере выборки психологов. Полученные результаты подтверждают связь саморегулятивных способностей и духовно-нравственных качеств личности и показывают перспективы дальнейших исследований в рамках темы духовных аспектов саморегуляции.

Литература

- Голованова Н. Ф., Дерманова И. Б.* Самооценка эффективности самоосуществления как фактор психологического благополучия личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 3. С. 85–92. doi: 10.21603/2078-8975-2018-3-85-92.
- Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Сучков Д. Д., Иванова Т. Ю., Сычев О. А., Бобров В. В.* Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 46–58. doi: 10.17759/chrp.2016120205.
- Дикая Л. Г.* Принцип полисистемности: реализация в исследованиях психической саморегуляции в триаде «деятельность–личность–состояние» // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. 1. Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28–29 января 2002 г. / Ред. А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002.
- Дружинин В. Н.* О психорегулятивной проблеме. Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе // К 110-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна: Тезисы докладов к международной научно-практической конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. С. 60–61.
- Золотарева А. А.* Тест самообладания: психометрические характеристики и перспективы применения. Психологический журнал, 2018. Т. 39. № 1. С. 103–114. doi: 10.7868/S020595921701010X.
- Моросанова В. И., Бондаренко И. Н.* Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015.

- Панкратова А. А. Корниенко Д. С.* Русскоязычная адаптация опросника ERQ (emotion regulation questionnaire) Дж. Гросса // Вопросы психологии. 2017. № 5. С. 139–149.
- Прохоров А. О.* Технологии психической саморегуляции. М.: Гуманитарный центр, 2017.
- Ожиганова Г. В.* Высшая способность к саморегуляции и внутренний опыт // Приволжский научный вестник. 2014. № 11–2 (39). С. 164–168.
- Ожиганова Г. В.* Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Ожиганова Г. В.* Саморегулятивные способности человека в профессиональной деятельности // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». 2016а. № 4. С. 37–46.
- Ожиганова Г. В.* Адаптация опросника «Духовная личность» на русскоязычной выборке // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 4. С. 160–176. doi: 10.17759/exppsy.2019120413.
- Ozhiganova, G. V.* Self-Regulation and Self-Regulatory Capacities: Components, Levels, Models // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». 2018. Т. 15. № 3. С. 255–270. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-255-270.

The relationship between self-regulation indicators and spiritual and moral qualities of the personality in psychologists

A. F. Masharina

The pilot study emphasizes the importance of studying the spiritual and moral qualities of an individual in the process of self-regulation. The goal is to consider the relationship of the spiritual and moral qualities of a person with different aspects of self-regulation (cognitive, affective, behavioral) using test methods appropriate to these aspects on a sample of psychologists. The results of the study confirm the relationship of self-regulatory abilities and spiritual and moral qualities of the individual and encourage further research focused on spiritual aspects of self-regulation.

Keywords: self-regulation, spiritual and moral qualities, self-regulating capacities.

О соотношении мудрости и духовности личности

Н. Н. Мехтиханова

Мудрость и духовность – это сложные взаимозависимые феномены. В статье рассматриваются несколько возможных вариантов соотношения категорий духовности и мудрости: мудрость является составляющей частью духовности; духовность – одна из характеристик мудрости; мудрость и духовность содержательно пересекаются, но не исчерпывают друг друга, поскольку существуют различные виды мудрости. Предлагается авторское понимание феномена мудрости и ее связи с духовностью личности. Указывается, что эмпирические исследования в этом направлении выполнены исключительно за рубежом. Приводятся результаты изучения взаимосвязи мудрости и духовности с помощью авторских методик. Выявлены значимые корреляции показателя мудрости с итоговым баллом методики «Духовная личность», а также некоторыми другими шкалами. Очевидно, что мудрость связана с различными измерениями и проявлениями духовности.

Ключевые слова: мудрость, духовность, религиозность, духовные способности, измерения мудрости и духовности.

Постановка проблемы

В обыденном сознании чаще всего мудрость понимается как некий идеал, далекий от повседневной жизни, от реального воплощения в конкретном человеке. Возможно, именно поэтому психологи долго не обращались к исследованию этого феномена. К настоящему времени накоплено большое количество работ по проблеме мудрости как теоретического, так и эмпирического характера.

В первых психологических теоретических работах мудрость была описана как идеальная конечная точка человеческого развития.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00849.

Одним из первых эту идею сформулировал С. Холл в своем фундаментальном труде «Старение» (1922). Он связывал развитие мудрости с появлением в позднем взрослом возрасте философского спокойствия, беспристрастности и желания извлечь моральные уроки. Эмпирические исследования мудрости были начаты только в 1970-х годах.

История изучения мудрости в психологии очень коротка по сравнению с богатейшей историей описания мудрости в философских и религиозных текстах. Так, мудрость фигурирует как важнейший феномен человеческой жизни в древнегреческой философии в учениях стоиков, Сократа, Платона, Аристотеля и др., в трудах раннехристианских теологов, таких как Святой Августин, и схоластов, таких как Фома Аквинский. Мудрость обсуждается в религиозном контексте в Библии, Коране, трудах Конфуция, буддийских учениях и др. Интерес к мудрости среди философов и теологов вполне понятен, поскольку мудрость затрагивает вопросы о том, что приводит к хорошей жизни, как найти баланс между заботой о себе и других, каковы условия для правильного суждения в условиях неопределенности и др.

В обыденном сознании мудрость также фигурирует как конструкт, связанный с духовностью: когда людей просят описать мудрого человека, они часто используют религиозные и духовные дескрипторы и ссылки на религиозные писания.

В психологии долгое время игнорировались и, соответственно, не изучались духовные и религиозные аспекты, связанные с мудростью, но обойти их оказалось невозможным, особенно в контексте развития мудрости. Стало необходимым ответить на многочисленные вопросы. Как соотносятся мудрость и духовность, мудрость и религиозность, мудрость и нравственность и т. п.? Может ли мудрый человек быть бездуховным? По всей видимости, нет, но духовно богатый человек должен ли он обязательно быть мудрым? Не только верующие, но и светские люди могут мудро решать сложные проблемы, а мудрость может проявляться в одних сферах и отсутствовать в других. Возможно, приверженность религии и ее принципам способствует развитию мудрости, поощряя терпимость и принятие различий между людьми, мотивируя толерантное поведение, а также смирение. С другой стороны, традиционная религиозная вовлеченность и убеждения могут иметь обратную связь с мудростью, если они порождают негативное чувство вины, неуверенности в себе и греховности.

В современной психологии существует несколько вариантов соотнесения категорий духовности и мудрости: мудрость является составляющей частью духовности; духовность — одна из характерис-

тик мудрости; мудрость и духовность содержательно пересекаются, но не исчерпывают друг друга, поскольку существуют различные виды мудрости. Кратко рассмотрим каждый из подходов.

В своей концепции духовности Г. В. Ожиганова рассматривает мудрость в качестве компонента высших интеллектуальных (сверхинтеллектуальных) способностей, относимых к категории духовных. Автором выделяются такие основополагающие высшие способности, как моральные, рефлексивные, сверхинтеллектуальные, творческие, саморегулятивные, способность к трансценденции. Базовыми компонентами этих высших способностей являются: 1) способность к бескорыстной любви — морально-ценностный аспект духовных способностей (моральные способности); 2) способность понимать суть вещей и проявлять мудрость в решении жизненных проблем — творческие, рефлексивные, сверхинтеллектуальные способности; 3) способность к саморазвитию — саморегулятивные и другие высшие способности. Особое место занимает способность к трансценденции — выходу за пределы «Я», базовой характеристикой которой может служить движение от «Я» наличного к «Я» духовному. Мудрость отражает высший уровень развития личности и связана с духовностью (Ожиганова, 2016). Автором адаптирована методика «Духовная личность», позволяющая говорить о мере выраженности духовности личности (Ожиганова, 2019).

В работах зарубежных исследователей говорится о духовности как важной составляющей мудрости. Так, Крамер считает, что мудрость выполняет функцию духовного самоанализа с целью познать смысл жизни, природу существования, а также функцию созерцания и разрешения экзистенциальных дилемм (Kramer, 2000). Трьюбридж включил духовность в список личностных качеств, связанных с мудростью. Он считает, что изучение религиозных аспектов является необходимым условием для глубокого познания мудрости (Trowbridge, 2007). Джейсон и др. считают духовность одним из пяти факторов, составляющих мудрость (Jason, 2001). Арделт использует религиозных деятелей, чтобы проиллюстрировать, что поиск знаний, связанных с мудростью, является духовным (Ardelt, 2000).

В зарубежной психологии уже общепринятой является идея о различных видах мудрости. Разделение мудрости на практическую и трансцендентную позволяет по-новому соотнести ее с конструктом «духовность». Практическая мудрость определяется как умение и интерес к делу; межличностная сфера, способствующая оптимальному развитию самости и саморазвитию личности; умение правильно жить в обществе; умение делать хорошее для других и т. п. (Le, 2008; Trowbridge, 2008; Webster, 2007; Wink, Nelson, 1997). Прак-

тическая мудрость измеряется с помощью достаточно большого количества измерительных инструментов.

Трансцендентную мудрость определяют как философское или духовное прозрение, как свободу от узкого самосознания и признание контекстуальной природы знания и его ограниченности (Wink, Nelson, 1997). Трансцендентная мудрость – абстрактное качество, предполагающее пронизательность, превосходство над личным, осознание пределов познания. Это сложный, интегрирующий феномен, он демонстрирует духовную и философскую глубину человека (Nelson, Srivastava, 2002).

Уинк и Хелсон, разграничив практическую и трансцендентальную мудрость, предположили, что индивиды часто более развиты в одном аспекте, чем в другом. Чтобы проверить эту гипотезу, они использовали уникальные данные, взятые из 70-летнего лонгитюдного исследования американцев, родившихся в Калифорнии в 1920-х годах, которых исследователи регулярно опрашивали на протяжении всей жизни. Были проанализированы два показателя мудрости, которые оказались лишь умеренно взаимосвязанными, имели некоторые общие характеристики, но отличались по другим. В частности, испытуемые с высокими оценками по показателям как практической, так и трансцендентной мудрости характеризовались как пронизательные, автономные и сложные в оценке себя и других, но их практическая мудрость была связана с социальным равновесием, эмпатией и склонностью к наставничеству, а трансцендентная мудрость была связана с профессиональным творчеством, гибкостью и интуицией.

Примечательно, что высоко религиозные и очень мудрые люди показали высокий уровень удовлетворенности жизнью и психическое здоровье. Хотя связь между религиозностью и удовлетворенностью жизнью достоверно установлена, связь между личной мудростью и удовлетворенностью жизнью является предметом дискуссий.

Испытуемые, которые были одновременно высокодуховными и мудрыми, проявляли сильные интрапсихические и когнитивные интересы и способности, а также склонность тонко и сложно оценивать себя и других. Они также демонстрировали открытость, оригинальность и любознательность, изобретательность, художественные интересы и пронизательность. Также обнаружено, что мудрые и религиозные люди получают удовлетворение от позитивных отношений с другими и имеют большие социальные связи. Высокодуховные испытуемые, в отличие от религиозных испытуемых, не делали особого акцента на поддержании тесных межличностных связей. Таким образом, мудрые и духовные люди демонстрируют способность понимать сложные проблемы, являются рефлексивными и самоо-

ценочными и имеют структуру личности, которая характеризуется направленностью на адаптацию или рост, а не на приспособление. В целом одним из главных выводов исследования было то, что личная мудрость положительно коррелирует как с религиозностью, так и духовностью (Wink, 2011).

В то же время работа Берлинской группы (Staudinger, Lopez, Baltes, 1997) доказывает, что мудрость сохраняет изрядную степень независимости от связанных с ней конструктов и является уникальным феноменом.

Эмпирические исследования связи мудрости и духовных характеристик личности выполнены, главным образом, в зарубежной психологии. По всей видимости, такое положение дел сложилось ввиду отсутствия или ограниченных возможностей измерительного инструмента для определения выраженности духовных характеристик. Ожиганова создала надежный и удобный метод для описания духовной сферы личности (Ожиганова, 2019). Основу опросника «Духовная личность» составляет морально-ценностное измерение, послужившее содержательным критерием формирования списка духовных качеств, представленных в методике.

В наших исследованиях мудрость рассматривается как интегральная характеристика личности и интеллекта, не сводимая к ним и появляющаяся в результате их взаимодействия. В этом смысле мудрость может считаться метасистемной характеристикой субъекта жизнедеятельности.

Под термином мудрость мы понимаем особое когнитивное образование субъекта, формирующееся в ходе его жизненного пути, отражающее результаты функционирования практического интеллекта во взаимосвязи с личностными чертами, направляющее и оптимизирующее индивидуальное развитие и обеспечивающее успешность в практической стороне жизни.

Организация исследования

Нами было предпринято пилотное исследование специфики взаимосвязи мудрости и характеристик духовной личности. Для этого была собрана *выборка* численностью 95 человек, из которой были созданы две контрастные по уровню мудрости группы по 28 человек различных возрастов (от 17 до 60 лет), из которых 27 – мужчины, 29 – женщины.

В ходе исследования были использованы *психодиагностические методики*: 1. Методика измерения уровня мудрости (Мехтиханова, 2010). 2. Опросник «Духовная личность», адаптация Г. В. Ожи-

гановой (Ожиганова, 2019). 3. Шкала базовых убеждений личности (Р. Янофф-Бульман).

В работе были использованы статистические методы: критерий U Манна – Уитни, метод структурного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена. Статистическая обработка полученных данных проводилась в программе Statistica.

Результаты исследования и их обсуждение

В начале исследования, используя метод полярных групп, были сформированы две выборки: «мудрые» и «немудрые» испытуемые.

При помощи сравнительного анализа с применением критерия U Манна – Уитни проведено сравнение показателей групп испытуемых с высоким и низким уровнем мудрости. Выявлены различия между группами с высоким и низким уровнем мудрости по следующим шкалам методики «Духовная личность»: Самоконтроль ($U=122,0$, $p < 0,001$), Правдивость и удовлетворенность ($U=206,0$, $p=0,002$), а также по итоговому баллу ($U=213,0$, $p=0,003$). Все показатели выше у группы испытуемых с высоким уровнем мудрости.

Также выявлены различия по шкалам методики «Шкала базовых убеждений»: по шкале Доброта людей ($U=267,0$, $p=0,04$), Ценность «Я» ($U=188,0$, $p < 0,001$), Степень самоконтроля ($U=263,0$, $p=0,034$), Отношение к благосклонности мира ($U=255,5$, $p=0,026$) и Убеждение относительно собственной ценности ($U=209,5$, $p=0,003$). Все показатели выше у группы испытуемых с высоким уровнем мудрости.

При помощи корреляционного анализа с применением коэффициента корреляции r_s Спирмена выявлены значимые корреляции показателя мудрости со шкалами методики «Духовная личность»: Самоконтроль ($r_s=0,7$, $p < 0,001$), Духовность отношений ($r_s=0,34$, $p=0,01$), Правдивость и удовлетворенность ($r_s=0,5$, $p < 0,001$), а также с итоговым баллом ($r_s=0,5$, $p < 0,001$).

Также выявлены корреляции мудрости со шкалами методики «Шкала базовых убеждений»: Благосклонность мира ($r_s=0,29$, $p=0,03$), Доброта людей ($r_s=0,4$, $p=0,002$), Ценность «Я» ($r_s=0,38$, $p=0,004$), Степень самоконтроля ($r_s=0,35$, $p=0,008$), Отношение к благосклонности мира ($r_s=0,38$, $p=0,004$), Убеждение относительно собственной ценности ($r_s=0,41$, $p=0,002$).

Достоверные различия между двумя группами по шкале самоконтроля методики «Духовная личность» свидетельствует о том, что более мудрые испытуемые обладают более развитым самоконтролем, а также умением противостоять тяжелым обстоятельствам,

способностью к проявлению выдержки, стойкости и спокойствия в сложных жизненных ситуациях. Это может быть связано с такими характеристиками мудрого человека, как сдержанность, умеренность; умение видеть и предвидеть ситуацию, учитывая контекст; рассудительность. Все эти характеристики в повседневной жизни помогают сохранять уверенность и спокойствие даже в сложном положении. Также следует заметить, что мудрые люди проявляют гибкость в социальных и межличностных контактах, демонстрируют адаптивное и успешное поведение человека, что тоже немало важно для самоконтроля в затруднительных ситуациях (Мехтиханова, Зайцева, 2010).

Различия между группами по шкале правдивость и удовлетворенность методики «Духовная личность» свидетельствуют о том, что более мудрые испытуемые склонны к честности и прямоте, стремятся к истине, как правило, видят позитивные стороны жизни. Благодаря этому они обладают высокой духовной силой и удовлетворены жизнью. Эти данные соответствуют результатам, полученным в зарубежных исследованиях.

Достоверные различия групп по итоговому баллу методики «Духовная личность», очевидно, связаны с тем, что более мудрые испытуемые имеют качества, свойственные духовной личности, а именно: альтруизм, любовь к другим людям, внутренний покой, щедрость, доброта, позитивно окрашенные желания и идеи. Очевидно, что черты духовной личности во многом совпадают с чертами мудрого человека (Ожиганова, 2019).

Выявленные различия по шкале базовых убеждений Вера в доброту людей мы интерпретируем следующим образом. Как говорилось выше, мудрые люди имеют позитивно окрашенное отношение к миру, поэтому для испытуемых с более высоким уровнем мудрости свойственна вера в то, что в мире больше добра, чем зла. Эти результаты совпадают с результатами, полученными нами ранее, свидетельствующими о том, что существуют прямые связи между уровнем мудрости и нравственной направленностью личности на Добро (Мехтиханова, 2018).

Различия между группами по шкале базовых убеждений «Ценность «я»» говорят о том, что для более мудрых испытуемых свойственна уверенность в убеждении «Я — хороший человек», в правильности своих поступков, принятие своей ценности. Различия по шкале «Самоконтроль» свидетельствуют о наличии у более мудрых испытуемых веры в справедливость и контролируемость событий, что уже было отмечено при анализе связей мудрости и духовности.

Заключение

Итак, наше эмпирическое исследование выявило, что существует взаимосвязь между мудростью и духовными характеристиками человека. Возможно, что различные акценты в конструктах, лежащих в основе измерительных инструментов, не позволили установить всё многообразие взаимосвязей и отношений между мудростью и духовностью. Всё это указывает на сложность этих феноменов. Очевидно, что мудрость связана с различными измерениями и проявлениями духовности. Для понимания сущности и значения мудрости как психологической характеристики требуются дальнейшие исследования, в том числе имеющие отношение к разным аспектам духовности как религиозной, так и нерелигиозной.

Литература

- Мехтиханова Н. Н., Зайцева М. Ю.* Мудрость как психологический феномен // Ярославский психологический вестник. 2010. № 26. С. 38–42.
- Мехтиханова Н. Н.* О взаимосвязи мудрости и некоторых личностных характеристик // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 1579–1586.
- Ожиганова Г. В.* Психологические аспекты духовности: духовные способности // Психологический журнал. 2010. № 5. С. 39–53.
- Ожиганова Г. В.* Адаптация опросника «Духовная личность» на русскоязычной выборке // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 4. С. 160–176. doi: 10.17759/exppsy.2019120413.
- Ardel M.* Antecedents and effects of wisdom in old age: A longitudinal perspective on aging well // Research on Aging. 2000. V. 22 (4). P. 360–394.
- Helson R., Srivastava S.* Creative and wise people: Similarities, differences, and how they develop // Personality and Social Psychology Bulletin. 2002. V. 28 (3). P. 1430–1440.
- Jaso L., Reichler A., Kin C., Madsen D., Camach J., Marchese W.* The measurement of wisdom: A preliminary effort // Journal of Community Psychology. 2001. V. 29 (5). P. 585–598.
- Krame, D.* Wisdom as a classical source of human strength: Conceptualization and empirical inquiry // Journal of Social and Clinical Psychology. 2000. V. 19 (1). P. 83–101.
- Le T.* Age differences in spirituality, mystical experiences and wisdom // Aging and Society. 2008. V. 28 (3). P. 383–411.

- Staudinger U., Lopez D., Baltes P.* The psychometric location of wisdom-related performance: Intelligence, personality and more? // *Personality & Social Psychology Bulletin*. 1997. V. 23 (11). P. 1200–1214.
- Trowbridge R.* Wisdom and lifelong learning in the 21st century // *London Review of Education*. 2007. V. 5 (2). P. 159–172.
- Trowbridge R.* Developing wisdom. Rochester, N. Y.: Hilton Continuing Education Program, 2008.
- Webster J.* Measuring the character strength of wisdom // *International Journal of Human Development*. 2007. V. 65 (2). P. 163–183.
- Wink P., Helson R.* Practical and transcendent wisdom: Their nature and some longitudinal findings // *Journal of Adult Development*. 1997. V. 4. P. 1–15.
- Wink P.* The relationship among religious dwelling, spiritual seeking, wisdom and mental health outcomes. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, D. C., 2011.

On the relationship between wisdom and spirituality of an individual

N. N. Mekhtikhanova

Wisdom and spirituality are complex interdependent phenomena. The article considers several possible ways to correlate the categories of spirituality and wisdom: wisdom is a component of spirituality; spirituality is one of the characteristics of wisdom; wisdom and spirituality intersect significantly, but do not exhaust each other, since there are different types of wisdom. The author's understanding of the phenomenon of wisdom and its connection with the spirituality of the individual is offered. It is indicated that empirical research in this direction was carried out exclusively abroad. The results of studying the relationship between wisdom and spirituality using the author's methods are presented. Significant correlations of the wisdom index with the final score of the "Spiritual personality" method, as well as some other scales, were revealed. It is obvious that wisdom is associated with various dimensions and manifestations of spirituality.

Keywords: wisdom, spirituality, religiosity, spiritual abilities, dimensions of wisdom and spirituality.

Представления о совести как индикатор ресурсного состояния психики и духовно-нравственной ориентации

Л. Ш. Мустафина

Исследование направлено на выявление различий в представлениях студентов о совести как индикаторе духовно-нравственной ориентации в зависимости от степени выраженности у них психопатологической симптоматики. Выборку составили 109 студентов московских вузов, которые разделены на две группы: респонденты с минимальными проявлениями психопатологической симптоматики и респонденты с высокой степенью ее выраженности. Результаты показали, что студенты с высокой степенью выраженности психопатологической симптоматики статистически чаще соглашаются с негативными представлениями о совести. Тем самым наше эмпирическое исследование подтверждает, что психологическое здоровье связано с нравственными установками личности и является одним из необходимых условий духовно-нравственных поступков человека, а стойкие нравственные ориентиры помогают личности сохранить психическое и психологическое здоровье в сложных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: совесть, социальные представления, психологическое здоровье, психопатологическая симптоматика, нравственность.

Постановка проблемы

В современном быстро меняющемся мире особую актуальность приобретают вопросы трансформации нравственных убеждений личности как предпосылок социального поведения. Понятие «совесть» связано с духовно-нравственной сферой личности. Согласно Г. В. Ожигановой, совесть является основой морального компонента духовных способностей (Ожиганова, 2016).

Работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ, грант № 0159-2020-0003.

Феномен совести, на наш взгляд, отвечает критериям ментально-го ресурса личности. Для совести характерны выделенные С. А. Хазовой основные признаки ментального ресурса: степень выраженности не имеет принципиального значения, важнее его наличие/отсутствие и возможность мобилизации; фактором активации ресурса является готовность к использованию ресурса и предыдущий опыт использования (этим объясняются индивидуальные различия, связанные с «дефицитом применения» конкретного ресурса); осознанность ментального ресурса не оказывает влияния на его «действенность»; ментальные ресурсы всегда имеют отнесенность к культурным традициям и содержанию культуры и др. (Хазова, 2014).

Связь нравственности и психологического здоровья личности отражена в работах многих исследователей. Например, утверждается, что духовно-нравственный аспект является системообразующим фактором психологического здоровья личности (Галкина, 2014), психологическое здоровье сопряжено с духовным становлением (Дубровина, 2015) и психологическим благополучием личности (Сергиенко, 2017; и др.). И. А. Джидарьян включает совесть в определение психологического здоровья личности: «Психологическое здоровье — это здоровье человека как личности, являющейся продуктом общественных отношений и социального развития. В этом своем общественно-историческом, личностном качестве человек обладает, как известно, не только различными психологическими структурами, динамическими образованиями и чертами характера, но и нравственностью как своей сущностной характеристикой, поэтому психологическое здоровье/нездоровье личности — это одновременно и ее нравственное здоровье/нездоровье, данное в субъективных актах сознания и переживания. Важнейшим индикатором нравственного аспекта психологического здоровья выступает совесть, точнее, то, что принято называть «голосом совести» — чистая, спокойная совесть, с одной стороны, и «угрызения совести», с другой» (Джидарьян, 2014, с. 29).

Результаты ранее проведенного нами исследования показали, что представления молодых людей с отрицательным полюсом нравственной направленности являются усеченными, неполными и нередко вовсе нивелируют значение совести в жизни человека и общества (Воловикова, Мустафина, 2017). Другое эмпирическое исследование выявило, что содержание представлений о совести связано с выбором молодыми людьми той или иной группы ценностей: респонденты, выбирающие конкретные ценности, статистически чаще разделяют цинично-прагматичное отношение к совести, чем респонденты, у которых в структуре ценностей в той или иной мере присутству-

ют абстрактные ценности (жизненная мудрость, творчество, счастье других и т. п.) (Мустафина, 2019).

Также в ряде исследований показано, что психологическое здоровье и убеждения личности тесно взаимосвязаны (Харламенкова, 2014; Шувалов, 2017; и др.). В исследовании Н. В. Тарабриной и Н. Е. Харламенковой (Тарабрина, Харламенкова, 2016) показано, что психопатологическая симптоматика напрямую связана с уровнем посттравматического стресса у респондентов и является показателем жизнеспособности личности, а следовательно, и показателем психологического здоровья. Исходя из этого, высокий уровень психопатологической симптоматики рассматривается нами как показатель психологического неблагополучия личности.

В нашем исследовании для изучения представлений о совести применяется теория социальных представлений (Abric, 1993 и др.). «Социальные представления – это способ интерпретировать и осмысливать повседневную действительность, форма социального знания... Это знание складывается на основе нашего опыта, а также на основе информации, знаний, способов мышления, которые мы получаем и передаем по традиции, через воспитание и через социальное общение» (Жодле, 2007, с. 375). Социальные представления о совести, с одной стороны, отражают мировоззренческий уровень функционирования личности, с другой – психологический уровень, уровень конкретных решений, поступков, мотивации в обычной жизни человека.

Организация исследования

Целью исследования является выявление различий в социальных представлениях студентов о совести в зависимости от степени выраженности у них психопатологической симптоматики.

Предмет исследования: содержание и валентность социальных представлений студентов о совести.

Гипотеза исследования: социальные представления студентов о совести имеют специфику в зависимости от интенсивности психопатологической симптоматики, а именно: у респондентов с выраженной психопатологической симптоматикой сильнее проявится негативная валентность в отношении к феномену совести, чем у респондентов с минимальными психопатологическими проявлениями.

Выборку составили 109 студентов гуманитарных специальностей московских вузов в возрасте от 17 до 27 лет (88 девушек и 21 юноша). Для целей исследования выборка была разделена по квартилям общего индекса тяжести психопатологической симптоматики (GSI)

и сравнивались две группы: первая – с минимальными проявлениями (28 респондентов), и вторая – с максимальными проявлениями (27 респондентов); с помощью критерия *U* Манна – Уитни.

Процедура двух подготовительных этапов эмпирического исследования позволила создать авторскую анкету для выявления структуры социальных представлений о совести. Утверждения анкеты разделены на две группы по валентности: позитивные суждения и негативные (отрицающие наличие или значение совести). Позитивные суждения о совести также условно разделяются на утверждения о природе совести, о ее влиянии на жизнедеятельность человека и общества, на суждения, отождествляющие понятия «совесть» и «стыд», суждения о независимости совести от внешних оценок и суждения, наиболее полно и глубоко отражающие содержание феномена совести. Респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале, в какой степени предложенные им высказывания совпадают с их представлениями о совести.

Для определения психологического благополучия личности на момент исследования мы использовали Опросник выраженности психопатологической симптоматики (Symptom Check List – 90 Revised, SCL-90-R), созданный Л. Дерогатис с соавт. и адаптированный Н. В. Тарабриной с соавт. (Тарабрина и др., 2007). Опросник оценивает интенсивность психопатологических симптомов респондентов и состоит из 90 вопросов, которые составляют 9 основных шкал симптоматических расстройств: соматизации, обсессивности-компульсивности, межличностной сензитивности, депрессии, тревожности, враждебности, фобической тревожности, паранойяльных тенденций, психотизма и 3 обобщенные шкалы второго порядка: общий индекс тяжести симптомов (GSI), индекс наличного симптоматического дистресса (PSDI), общее число утвердительных ответов (PST). Также в Опроснике присутствуют дополнительные 7 вопросов, они не объединены между собой как отдельное расстройство, но являются клинически важными и обозначаются как шкала «Дополнительные вопросы». В текущем исследовании эта шкала, на наш взгляд, может отражать нарушения в нравственной сфере личности (в нее входят: 1. Плохой аппетит, 2. Переедание, 3. То, что вам трудно заснуть, 4. Мысли о смерти, 5. Бессонница по утрам, 6. Беспокойный и тревожный сон, 7. Чувство вины). Опросник может применяться как диагностический для психически нездоровых людей, так и на выборке здоровых людей для определения степени психологического неблагополучия личности.

Использовались следующие математико-статистические процедуры (пакет SPSS v. 20.0): описательная статистика, корреляци-

онный анализ Спирмена, критерий U Манна – Уитни – для выявления различий в группах.

Результаты и их обсуждение

Корреляционный анализ (по Спирмену) выявил статистически значимые положительные связи между шкалами психопатологической симптоматики с ответами на утверждения анкеты, отражающими негативное отношение к феномену совести и отрицательные корреляции с некоторыми положительными суждениями о совести. Таких статистически достоверных корреляций выявилось много, и они носят подтверждающий друг друга (непротиворечивый) характер, поэтому укажем только высокосignимые связи ($p \leq 0,01$).

Так, чем сильнее выражен показатель шкалы «Депрессия», тем в большей степени респонденты согласны со следующими утверждениями анкеты: «От совести многие люди хотят избавиться, это чувство мешает» ($r_s = 0,26, p = 0,006$), «Совесть – это бред, от которого нужно отвыкнуть» ($r_s = 0,30, p = 0,002$), и не согласны с такими утверждениями как: «Совесть независима от мнения окружающих» ($r_s = -0,29, p = 0,002$), «Развитая совесть предотвращает возникновение чувства стыда и раскаяния» ($r_s = -0,28, p = 0,003$), «Совесть помогает всё делать лучше» ($r_s = -0,27, p = 0,004$).

Показатель шкалы «Обсессивность-компульсивность» отрицательно взаимосвязан с утверждениями, что «Развитая совесть предотвращает возникновение чувства стыда и раскаяния» ($r_s = -0,26, p = 0,006$), «Совесть помогает всё делать лучше» ($r_s = -0,25, p = 0,008$), «Совесть независима от мнения окружающих» ($r_s = -0,37, p < 0,001$), «В человеке совесть закладывается воспитанием» ($r_s = -0,29, p = 0,003$), «Человек сам у себя воспитывает совесть» ($r_s = -0,28, p = 0,003$), «Совесть либо есть у человека, либо ее нет» ($r_s = -0,29, p = 0,003$).

Чем выше показатель шкалы «Тревожность», тем в меньшей степени респонденты согласны с утверждениями, что «Совесть позволяет людям доверять друг другу» ($r_s = -0,26, p = 0,007$), «В человеке совесть закладывается воспитанием» ($r_s = -0,28, p = 0,003$), «Развитая совесть предотвращает возникновение чувства стыда и раскаяния» ($r_s = -0,30, p = 0,002$).

Показатель шкалы «Враждебность» положительно взаимосвязан со следующими утверждениями анкеты: «Совесть нужна для личной выгоды» ($r_s = 0,26, p = 0,006$), «Совесть есть у всех людей, только не все ее слушают» ($r_s = 0,26, p = 0,006$), и отрицательно взаимосвязан с утверждением: «В человеке совесть закладывается воспитанием» ($r_s = -0,29, p = 0,002$).

Чем выше показатель шкалы «Фобическая тревожность» у респондентов, тем в большей степени они согласны с утверждением, что «Совесть есть у всех людей, только не все ее слушают» ($r_s=0,26, p=0,007$), и не согласны с утверждениями, что «Совесть независима от мнения окружающих» ($r_s=-0,31, p=0,001$), «Совесть либо есть у человека, либо ее нет» ($r_s=-0,31, p=0,001$), «Совесть – одно из чувств, которое человеку приходится демонстрировать другим для поддержания общественных связей» ($r_s=-0,26, p=0,007$).

Показатель шкалы «Психотизм» отрицательно коррелирует с утверждением, что «Совесть независима от мнения окружающих» ($r_s=-0,35, p<0,001$).

Чем выше показатель «Дополнительных вопросов», тем в большей степени студенты соглашались, что «Совесть есть у всех людей, только не все ее слушают» ($r_s=0,29, p=0,002$) и в меньшей степени согласны, что «Развитая совесть предотвращает возникновение чувства стыда и раскаяния» ($r_s=-0,27, p=0,005$), «Совесть позволяет людям доверять друг другу» ($r_s=-0,29, p=0,002$), «Совесть независима от мнения окружающих» ($r_s=-0,32, p=0,001$), «Совесть либо есть у человека, либо ее нет» ($r_s=-0,26, p=0,006$), «Совесть необходима для существования человека» ($r_s=-0,27, p=0,005$).

Чем выше показатель шкалы «Общий индекс тяжести симптомов», тем в меньшей степени респонденты согласны с утверждениями, что «Развитая совесть предотвращает возникновение чувства стыда и раскаяния» ($r_s=-0,28, p=0,004$), «В человеке совесть закладывается воспитанием» ($r_s=-0,26, p=0,007$), «Совесть независима от мнения окружающих» ($r_s=-0,30, p=0,001$), «Совесть либо есть у человека, либо ее нет» ($r_s=-0,25, p=0,009$).

С помощью критерия U Манна – Уитни подтвердились данные корреляционного анализа. Так, группа студентов с максимальными проявлениями психопатологической симптоматики статистически чаще соглашается, чем группа с минимальными проявлениями, с утверждениями анкеты, что «Совесть не нужна» ($U=251,5, p=0,021$), «От совести многие люди хотят избавиться, это чувство мешает» ($U=244, p=0,019$), «Совесть – это бред, от которого нужно отвыкать» ($U=251, p=0,012$), «Совесть мешает жить» ($U=213,5, p=0,003$).

Группа студентов с минимальными проявлениями психопатологической симптоматики статистически чаще соглашается с утверждениями анкеты, что «Совесть помогает не выходить за рамки приличия и чувствовать грань дозволенного» ($U=272, p=0,050$), «Развитая совесть предотвращает возникновение чувства стыда и раскаяния» ($U=236,5, p=0,015$), «Совесть независима от мнения окружающих» ($U=204,5, p=0,002$), «Человек с совестью – сильный и внутренне

свободный» ($U=257, p=0,033$), «Совесть помогает всё делать лучше» ($U=250,5, p=0,024$), «Совесть необходима для существования человека» ($U=255, p=0,030$).

Таким образом, в группе респондентов с сильной выраженностью психопатологической симптоматики чаще наблюдается согласие с утверждениями о негативном влиянии совести на жизнь человека, эти респонденты в большей степени нивелируют значение совести и реже соглашаются с некоторыми позитивными высказываниями о совести. Из результатов эмпирического исследования следует, что сущность феномена совести респонденты с психопатологическими симптомами и без них понимают примерно одинаково, различается валентность их представлений о совести, которая кардинально меняет нравственную направленность личности и оказывает решающее влияние на иерархию ценностей и мотивов. На наш взгляд, полученный результат у респондентов с сильной психопатологической симптоматикой может быть обусловлен личным опытом работы совести, а именно на фоне общего снижения ресурсного состояния психики любые, даже минимальные, проявления совести усиливают имеющийся стресс, вызывают дополнительный стресс и тем самым усугубляют негативное психологическое состояние респондента. Поэтому эти студенты, не имея ресурсов для преодоления собственных внутренних конфликтов, акцентируются на негативных переживаниях, вызываемых совестью, и, видимо, вынуждены вытеснять «голос совести», что сказывается на их тенденции нивелировать положительную роль совести в жизни человека.

Вывод

Результаты исследования позволяют подтвердить гипотезу, что наличие выраженной психопатологической симптоматики у респондентов связано с их негативным отношением к совести. Тем самым, наше эмпирическое исследование подтверждает, что психологическое здоровье связано с нравственными установками личности и стойкие нравственные ориентиры помогают личности сохранить психическое и психологическое здоровье в сложных жизненных ситуациях.

Литература

Воловикова М. И., Мустафина Л. Ш. Исследование социальных представлений о совести учащейся молодежи // Мир образования — образование в мире. 2017. № 1 (65). С. 141–149.

- Галкина Т. В.* Осознание как путь к психологическому и физическому здоровью субъекта // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 35–61.
- Джидарьян И. А.* Психологическое здоровье: проблема науки или удвоение понятий? // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 19–34.
- Дубровина И. В.* Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития // Развитие личности. 2015. № 2. С. 67–95.
- Жодле Д.* Социальное представление: феномены, концепт и теория // Социальная психология / Под. ред. С. Московичи. СПб.: Питер, 2007. С. 372–394.
- Мустафина Л. Ш.* Взаимосвязь восприятия совести и ценностных ориентаций студентов // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 81–86.
- Ожиганова Г. В.* Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Сергиенко Е. А.* Психологическое здоровье: субъективные факторы // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2017. № 4 (10). С. 98–117.
- Тарабрина Н. В.* Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2007.
- Тарабрина Н. В., Харламенкова Н. Е.* Посттравматический стресс и со-властвующее поведение в период средней и поздней взрослости // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 291–305.
- Хазова С. А.* Ментальные ресурсы субъекта: природа, функции, динамика // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Сер. «Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика». 2014. Т. 20, № 4.
- Харламенкова Н. Е.* Личность и преодоление трудных жизненных ситуаций // Прикладная юридическая психология. 2014. № 3. С. 10–18.
- Шувалов А. В.* Психологическое здоровье человека: духовные основы и научные представления. URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/47304.php> (дата обращения: 26.11.2019).
- Abric J.* Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations // Papers on social representation. 1993. V. 2. P. 75–78.

The representations about conscience as an indicator of the resource state of the psyche and moral-spiritual orientation

L. Sh. Mustafina

The study aims to identify differences in students' perceptions of conscience, depending on the severity of their psychopathological symptoms. It is assumed that students with severe psychopathological symptoms will show a more negative attitude towards the phenomenon of conscience than students with minimal psychopathological manifestations. The sample consists of 109 students from Moscow universities, which are divided into 2 groups: respondents with minimal manifestations of psychopathological symptoms and respondents with a high degree of severity of psychopathological symptoms. The results showed that students with a high degree of severity of psychopathological symptoms are statistically more likely to agree with negative ideas about conscience. Thus, the current empirical study confirms that psychological health is interconnected with the moral attitudes of the person and, most likely, is one of the necessary conditions for human morality, and vice versa, persistent moral guidelines help the individual to maintain mental and psychological health in difficult life situations.

Keywords: conscience, social representations, psychological health, psychopathological symptoms, morality.

Способность к эмпатии и духовно-нравственные качества личности

Г. В. Ожиганова

В статье рассматривается понятие «эмпатия», которая трактуется как способность, имеющая отношение к духовной сфере личности. Выделяются аспекты эмпатии: децентрация, сопереживание, забота о другом, которые соотносимы с духовной альтруистической направленностью. Способность к эмпатии и духовная альтруистическая направленность рассматриваются как составляющие морального уровня в модели духовных способностей, предложенной Г. В. Ожигановой. Взаимосвязь способности к эмпатии и духовных качеств подтверждается результатами эмпирического исследования, в котором установлена положительная корреляция эмпатии с духовно-нравственными качествами личности.

Ключевые слова: эмпатия, способность к эмпатии, духовные способности, духовно-нравственные качества.

Введение

Актуальность изучения эмпатии и духовных свойств личности обусловлена современным состоянием общества, когда гуманность и высокие духовные смыслы бытия заменяются безудержным стремлением к материальным благам, личному успеху и славе любой ценой в большинстве случаев за счет благополучия других людей. Социальные феномены утраты сочувствия, взаимной поддержки, заботы

Исследование выполнено по Госзаданию № 0159-2019-0008.

Автор выражает благодарность О. Ю. Харитоновой – директору ГБОУ «Школа на проспекте Вернадского» (Москва); В. П. Панченко – заместителю директора школы; А. А. Хлапп – методисту школы за помощь в организации исследования; А. К. Юсуповой, А. Р. Пилькиной – учащимся школы за помощь в сборе данных.

о других заставляют задуматься о том, чтобы культивировать формирование и развитие эмпатических способностей и альтруистических проявлений, связанных с духовностью личности, что порождает необходимость научных исследований способности к эмпатии и духовно-нравственных качеств личности.

В современной психологии понятие «эмпатия» не имеет однозначной трактовки.

Существует определение эмпатии в узком и широком смысле: в первом случае она рассматривается как эмоциональная реакция на чувства других людей; во втором — как познания внутреннего мира другого человека.

Распространенным является понимание эмпатии в узком смысле с фокусированием на ее эмоциональном аспекте, рассмотрение ее как «специфической способности человека отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или антропоморфизированный объект. Эмпатия, как правило возникает при непосредственном восприятии переживания другого» (Гаврилова, 1977, с. 4).

Широкое определение эмпатии представлено в гуманистической психологии и психотерапии. По мнению Т. Д. Карягиной «в психотерапевтических системах осуществлена наиболее полная интеграция значений и смыслов понятия „эмпатия“. И Кохут, и Роджерс понимают эмпатию как процесс, ориентированный на понимание и реагирование на внутренний мир другого человека с точки зрения его собственной системы координат, базирующийся на сопереживании, предельной целью которого является развитие личности другого человека» (Карягина, 2013).

Эмпатия может изучаться с точки зрения выделения: 1) ее аспектов: эмоционального, когнитивного, поведенческого; 2) отношения к определенной категории психического (состояние, процесс, свойство: установка, черта, способность и пр.); 3) механизмов (эмоциональное подражание, заражение, идентификация, децентрация, проекция, интроекция, понимание, рефлексия и пр.); 4) соотношения с близкими понятиями (симпатия, альтруизм, переживание и др.).

В нашем исследовании эмпатия рассматривается в качестве способности, связанной с пониманием точки зрения другого человека (когнитивный аспект); сопереживанием (эмоциональный аспект); заботой о другом (поведенческий аспект), имеющей отношение к духовно-нравственным качествам — альтруистической направленности личности. Такое понимание эмпатии как способности, тесно связанной с духовно-нравственной стороной личности, предлагается исходя из предложенной нами психологической модели духовных

способностей, включающей три компонента/уровня: 1) моральный; 2) ментальный; 3) трансцендентный (Ожиганова, 2016).

Согласно нашему представлению, моральный компонент духовных способностей базируется на альтруистической духовно-нравственной направленности личности, связанной с заботой о благе других людей, что очевидно предполагает включение эмпатических способностей (Ozhiganova, 2020). Другие исследования также показывают, что духовно-нравственные аспекты личности могут иметь отношение к эмпатическим способностям. Было установлено, что в структуру эмпатических способностей входят следующие компоненты: альтруистическая направленность, эмоциональная активность, широта эмоционального репертуара, адаптивная гибкость эмоций, коммуникативная толерантность, развитость экспрессии, способность к синтонии, наблюдательность, воображение, интуиция и способность к идентификации (Ичаловская, 1999).

Способность к эмпатии связывается с альтруизмом. Т. Г. Румянцева подчеркивает альтруистическую направленность эмпатии, которая «определяется не только... внешними... факторами... но и внутренней способностью личности к сопереживанию, которая целенаправленно формируется в процессе ее становления и является одним из... критериев индивидуального нравственного развития... Чем сильнее развита эта способность, тем меньше человек вовлекается в насильственные антисоциальные действия» (Румянцева, 1992, с. 38).

Современные зарубежные исследования показывают возможность связи эмпатии и духовности. В одной из работ выяснялось, является ли консультирование учащихся, касающееся вопросов религиозных убеждений и духовности, существенным фактором, способствующим эмпатии. Было установлено, что два духовных компонента: 1) цель/смысл и 2) объединяющая взаимосвязанность, а также пол и возраст в значительной степени предсказывали эмпатию (Giordano, Prosek, Lahkford, 2014).

Описание эмпирического исследования

Нами также было проведено эмпирическое исследование эмпатии и духовно-нравственных качеств личности.

Цель: выявление наличия/отсутствия взаимосвязи показателей эмпатии и духовно-нравственных качеств личности.

Гипотеза: будет установлена положительная связь способности к эмпатии с показателями духовно-нравственных качеств личности.

Выборка: 91 чел. – ученики старших классов (9–11-е классы) «Школы на проспекте Вернадского», г. Москва.

Методики:

1. Методика «Тест эмпатии» М. Дэвиса (адаптация Н. А. Будагоской, С. В. Дубровской, Т. Д. Карягиной, 2013) для исследования эмпатии.

Автор опросника описывает эмпатию в широком смысле как реакцию на наблюдаемый опыт другого. Подчеркивается, что рассматривать эмпатию лучше в виде нескольких связанных конструктов, которые все относятся к одному и тому же феномену, – отклику на переживания других, и в то же время эти конструкты четко отличаются друг от друга. Этот личностный опросник состоит из 28 пунктов, четырех шкал, каждая из которых включает 7 пунктов. Каждая шкала отражает один аспект из общей концепции эмпатии:

- шкала децентрации показывает тенденцию восприятия, понимания, учета точки зрения и опыта другого человека;
- шкала сопереживания (фантазии) отражает тенденцию воображаемого перенесения себя на место вымышленных героев книг, фильмов, спектаклей и включение в их эмоциональные состояния и действия и т. д.;
- шкала эмпатической заботы оценивает чувства, направленные на другого, симпатию, жалость, сочувствие к несчастьям других, а также желание помочь;
- шкала эмпатического дистресса показывает чувства собственной тревоги и дискомфорта, направленные на себя, возникающие в напряженном межличностном взаимодействии, при наблюдении переживаний других людей.

Исходя из того, что характеристики первых трех шкал отражают направленность на других людей, сопереживание и заботу о них, назовем их продуктивной эмпатией, реализующейся благодаря эмпатическим способностям. Четвертая же шкала свидетельствует о направленности на себя и непродуктивности эмпатии, не имеющей отношение к эмпатическим способностям.

2. Методика «Духовность личности» А. Хусейна, М. Анаса, в адаптации Г. В. Ожигановой (Ожиганова, 2019) для исследования духовно-нравственных качеств личности.

Опросник позволяет получить представление о выраженности духовных качеств личности. Нравственные качества, представленные в этом опроснике, имеют отношение к высоким моральным принципам и ценностям, свидетельствующим о духовности личнос-

ти: милосердие, сострадание, прощение, смирение, чистота мыслей и поступков, честность, великодушие, доброта и др.

В методике пять шкал: 1) «Высокая нравственность и мудрость», 2) «Самоконтроль», 3) «Надежность и ответственность», 4) «Духовность отношений», 5) «Правдивость и удовлетворенность».

«Духовная личность» в отношении данной методики определяется как личность, обладающая высокой нравственностью, которая проявляется в мудром добродетельном поведении, наличии духовной силы и духовности отношений (Ожиганова, 2019).

3. Опросник Марлоу – Крауна «Шкала социальной желательности» (Marlowe – Crowne Social Desirability Scale, MC SDS) (в адаптации Ю.Л. Ханина, 1974).

Опросник предназначен для оценки искренности ответов испытуемых. Включает 20 пунктов. Имеет дихотомическую шкалу ответов.

Результаты и их обсуждение

Была проведена проверка на нормальность распределения по критерию Колмогорова – Смирнова. Для всех пяти переменных: Духовность личности; Шкала эмпатии 1; Шкала эмпатии 2; Шкала эмпатии 3; Шкала эмпатии 4, – *p*-значение превышало 0,2, следовательно, распределение можно принимать за нормальное.

В исследовании использовались самоотчетные методики, которые связаны с эмпатией и духовно-нравственными качествами личности, отражая характеристики, являющиеся социально желательными, поэтому была высока вероятность того, что участники исследования могли отвечать не искренне, неоправданно приписывая себе социально-желательные качества. Для того, чтобы проверить правдивость ответов, применялась методика Марлоу – Крауна – шкала лжи. В результате было установлено, что у семи человек по шкале лжи балл оказался больше 14, что привело к исключению этих респондентов из дальнейшего анализа результатов. В дальнейшем речь идет о выборке 84 человека.

Был проведен корреляционный анализ для выяснения, существует ли связь между эмпатией и духовно-нравственными качествами личности (вычисление коэффициента корреляции *r* Пирсона). Получены следующие результаты (таблица 1).

Согласно таблице 1, имеет место положительная связь духовно-нравственных качеств личности с тремя шкалами эмпатии: шкалы 1 «Децентрация», шкалы 2 «Сопереживание», шкалы 3 «Эмпатическая забота». Связь шкалы 4 «Эмпатический дистресс» с духовно-нравст-

Таблица 1
 Корреляции общего показателя
 Духовности личности со шкалами эмпатии

Шкала эмпатии	<i>r</i>	<i>p</i>
1. Децентрация	0,39	<0,001
2. Сопереживание	0,34	0,002
3. Эмпатическая забота	0,52	<0,001
4. Эмпатический дистресс	0,07	0,55

венными качествами личности не обнаружена, что соответствует представлениям о духовности личности, так как шкала эмпатии 4 отражает эгоцентрическую направленность и не соотносится с духовно-нравственными качествами человека, показывая меру регуляции эмпатической реакции и ее направленность при наблюдении эмоций других людей. Шкала 4 показывает, что человек может испытывать отрицательные эмоции как отклик на негативные переживания другого, но не потому, что он сочувствует страдающему, а потому, что ему становится плохо, неприятно. Он больше озабочен собой и своим состоянием или просто слишком подвержен заражению чужими эмоциями.

В ходе исследования были получены дополнительные результаты. Оказалось интересным выяснить, насколько выражены духовно-нравственные качества у современных старшеклассников. На основе данных по методике «Духовная личность» было установлено, что у старших школьников наблюдается средний уровень выраженности духовно-нравственных качеств с приближением к показателям высокого уровня: среднее равно $99,1 \pm 14,9$ при максимальном балле 140.

Эти результаты позволяют говорить о достаточно выраженном развитии духовно-нравственных качеств у школьников и являются обнадеживающими в плане духовных устремлений современной молодежи. Об этом же свидетельствует и связь между духовно-нравственными качествами и способностью к эмпатии по показателям трех шкал продуктивной эмпатии («Децентрация», «Сопереживание», «Эмпатическая забота»), отражающая гуманистическую ориентацию, альтруистическую духовную направленность респондентов, что также подчеркивается отсутствием корреляции показателей духовно-нравственных качеств со шкалой «Эмпатический дистресс», показывающей эгоцентрическую установку.

Дополнительно в связи с особенностью выборки – учащиеся школы – представляется важным обсудить вопрос о факторах, способствующих формированию и проявлению способностей к эмпатии у молодежи. Одним из таких важнейших факторов, как нам кажется, может быть проявление эмпатии со стороны школьных учителей. Показательными в этом случае являются результаты исследования качественных характеристик эмпатии у учителей, проявляющейся по отношению к ученикам. Рассматривались эмпатические способности: 1) связанные с конгруэнтной эмпатией; 2) отражающие псевдоэмпатию, неконгруэнтную эмпатию (Гиппенрейтер, Карягина, Козлова, 1993). Конгруэнтная эмпатия определяется авторами как: 1) способность к последовательному выражению понимания другого в речи и/или действию; 2) способность к гибкому переключению от состояния эмпатического понимания другого к искреннему выражению своих реальных чувств, в том числе отрицательных, без потери общего позитивного принятия другого. Было установлено, что школьники в большей мере доверяют педагогам, обладающим способностью к конгруэнтной эмпатии, и склонны «делиться своими проблемами и трудностями с теми учителями, которые умеют искренне выражать свои чувства, в том числе негативные, устанавливая контакт как с состоянием ученика, так и со своим собственным эмоциональным состоянием» (там же, с. 66). Выявлено, что для учеников большую роль играет способность учителя выражать эмпатическое понимание, а не его установка на эмпатию, которая измерялась в этом исследовании с помощью теста эмпатических тенденций А. Мехрабиана, широко используемого в профотборе учителей.

Таким образом, выяснилось, что ученики тонко чувствуют реальное, искреннее проявление эмпатии со стороны учителя и ценят это, что, на наш взгляд, может служить предпосылкой для формирования у них подобных эмпатических чувств в отношении других людей, так как в школе они видят примеры духовно-нравственного поведения педагога, которое может служить образцом для подражания.

Эти результаты показывают, какую важную роль играет именно реальная конгруэнтная эмпатия учителя, а не просто его установка на эмпатию, фиксируемая тестом, и что именно способность к эмпатии, включающая децентрацию, сопереживание и реальную заботу о другом, может создавать условия для благоприятного развития личности учащихся и формирования у них эмпатийных способностей на основе механизма подражания учителю, проявляющему в своем поведении действенную продуктивную конгруэнтную эмпатию.

Заключение

В нашем исследовании гипотеза получила подтверждение. Выявлена связь продуктивной эмпатии с проявлением духовно-нравственных качеств личности: установлено, что чем выше выраженность показателей эмпатии, тем выше выраженность духовно-нравственных качеств личности. Это позволяет говорить о том, что способность к эмпатии имеет отношение к моральному компоненту духовных способностей, в основе которого, по нашему мнению, лежит духовная альтруистическая направленность личности. Тем не менее требуются дальнейшие исследования, чтобы этот результат получил подтверждение в более широком контексте на других возрастных выборках.

Способность к эмпатии в структуре морального компонента духовных способностей, относящихся к категории общих, можно рассматривать как элемент духовного ресурса по аналогии с представлением о когнитивном ресурсе и его элементами у В. Н. Дружинина (Дружинин, 2001).

Мы считаем, что активизация способности к эмпатии в совокупности с духовно-нравственными качествами (альтруистической духовной ориентацией) создает возможность для расширения духовного пространства личности и продуктивной жизнедеятельности.

Литература

- Будаговская Н. А., Дубровская С. В., Карягина Т. Д.* Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 202–227.
- Гаврилова Т. П.* Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.
- Гиппенрейтер Ю. Б., Карягина Т. Д., Козлова Е. Н.* Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 61–68.
- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2001.
- Ичаловская Е. А.* Развитие эмпатических способностей педагогов, работающих с творчески одаренными учащимися: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
- Карягина Т. Д.* Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2013.
- Ожиганова Г. В.* Адаптация опросника «Духовная личность» на русскоязычной выборке // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 4. С. 160–176. doi: 10.17759/expsy.2019120413.

- Ожиганова Г. В.* Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Ozhiganova G. V.* Spiritual capacities of a personality and productive life activity // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020 (в печати).
- Румянцева Т. Г.* Агрессия и контроль // Вопросы психологии. 1992. № 5/6. С. 35–40.
- Giordano A. L., Prosek E. A., Lohkford C. T.* Predicting empathy: The role of religion and spirituality // Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research. 2014. V. 41 (2). P. 53–66.

The ability for empathy and spiritual-moral qualities of a person

G. V. Ozhiganova

In the article the notion of empathy being interpreted as an ability related to the spiritual sphere of the personality is discussed. The aspects of empathy are distinguished: decentration, compassion, concern for another, which are comparable to the spiritual altruistic orientation. The ability to empathy and spiritual altruistic orientation are considered as components of the moral level in the model of spiritual capacities proposed by G. V. Ozhiganova. The relationship between empathy and spiritual qualities is confirmed by the results of an empirical study, in which a positive correlation of empathy with spiritual and moral qualities of personality is established.

Keywords: empathy, ability to empathy, spiritual abilities, spiritual and moral qualities.

Ментальная регуляция психических состояний субъекта: ресурсный аспект

А. О. Прохоров

Рассматривается концептуальная модель структурно-функциональной организации ментальной регуляции психических состояний, основанием для построения которой являются многолетние исследования взаимоотношений между психическими состояниями и структурами сознания субъекта. Составляющими модели являются система Я, ментальный (субъективный) опыт, смысловые структуры, рефлексия, переживания, ментальные репрезентации, целевые характеристики, ситуации, пространство культуры, образ жизни, регуляторные действия, обратная связь, временные факторы. Структуры сознания, интегрированные в ментальный (субъективный) опыт, характеризуются спецификой влияния на психические состояния, а также особенными, специфическими отношениями между собой. В основании регуляции находятся механизмы изменения отдельного психического состояния.

Ключевые слова: психическое состояние, регуляция, сознание, опыт, рефлексия, смысл, переживание, репрезентация, структура, функция.

При взаимодействии с окружающим миром человек непрерывно сталкивается с необходимостью выбора различных способов реализации своей активности в зависимости от социальных условий окружающей его действительности, поставленных целей, собственных индивидуальных особенностей и особенностей лиц, с которыми он общается. Возникающие психические состояния субъекта требуют актуализации ментальных механизмов регуляции и использования психологических средств, адекватных ситуациям жизнедеятельности человека. Обращенность к ним обеспечивает положительные изменения в конкретной деятельности человека, результативность и продуктив-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-29-07072.

ную самореализацию личности в основных сферах бытия. Существенным условием саморегуляции является осознание человеком необходимости в изменении собственного состояния.

При всех достоинствах представленных взглядов исследователей на регуляцию состояний, в которых основной «опорой» являются психологические качества субъекта, а вектором процесса регуляции деятельность или поведение (Дикая, 2003; Леонова (2007), наименее разработанной в этих концепциях является ментальная составляющая регуляторного процесса: недостаточно изучены отношения регуляторного процесса и структур сознания, не изучен вклад последних в изменения состояний субъекта, их роль и значение в регуляторном процессе.

В контексте предмета нашего обсуждения — психических состояний — обратимся к предлагаемой нами концептуальной модели ментальной регуляции психических состояний субъекта. В совокупности весь регуляторный комплекс является составляющей частью субъективного (ментального) регуляторного опыта человека. Последний может быть рассмотрен вслед за М. А. Холодной (Холодная, 2002) и С. А. Хазовой (Хазова, 2013) как ментальный ресурс личности. Ментальные ресурсы понимаются нами как феномен ментального опыта, как содержательная, относительно устойчивая характеристика внутреннего мира субъекта, оказывающая влияние на эффективность его жизнедеятельности. Ментальный (субъективный) опыт интегрирует смысловые структуры сознания (личностный смысл, ценности, конструкты, смысловые установки и ориентации и др.), мнемические характеристики, ментальные репрезентации, входящие в структуру знаний (ассоциативные, оценочные, понятийные, образные характеристики), переживания, значения с категориальными структурами сознания, рефлекссию и ее виды, образы, процессы понимания.

В опыт входят фиксированные формы опыта (то, что человек усвоил в прошлом), оперативные формы опыта (то, что происходит в ментальном опыте этого человека в настоящем) и потенциальные формы опыта (то, что появится в его ментальном опыте в качестве новообразований в ближайшем или отдаленном будущем). Отметим, что феномен опыта является ключевым звеном «связи времен» внутри субъекта (Холодная, 2002).

Включенность опыта в ситуациях жизнедеятельности проявляется в актуализации психического состояния определенного качества, в использовании наиболее часто употребляемых способов и приемов регуляции состояний, «наработанных» или «выработанных», или стихийно сложившихся в ходе освоения деятельности и жиз-

недеятельности, в целом, а также в организации «упорядоченных» структур сознания, образующих функциональный комплекс, «настроенных» на регуляцию состояний определенного качества, модальности и интенсивности. Она (организация) формируется в связи со спецификой комплексов (блоков), состоящих из состояний, средств регуляции и ментальных структур, образующихся в диапазоне текущего времени и в условиях повторяющихся ситуаций жизнедеятельности.

Ментальная регуляторная система выполняет управляющую функцию по отношению к состояниям субъекта, ее воздействия опосредуются внешними факторами (ситуации/события, пространство культуры, образ жизни, половые и возрастные особенности, временные факторы и пр.) вкуче с регуляторными действиями и обратной связью, а также внутренними: психологическими свойствами личности (темперамент, характер, способности и др.) и психическими процессами (когнитивные и метакогнитивные, мотивационные и др.)

Отношения между компонентами регуляторной системы, на наш взгляд, следующие. Включенность мнемических характеристик, организующих элементы опыта по признаку их жизненной значимости в ментальные механизмы, связаны с их ролью в объединении определенных структур сознания, «настроенных» на изменение состояний определенного качества, модальности и интенсивности. Субъективный (ментальный) опыт интегрирует смысловые структуры сознания, отражающие значимость для субъекта ситуаций жизнедеятельности. Существенным звеном ментальной регуляции является воплощение смысла в значениях, что приводит к связыванию значения (объекта, предмета, ситуации и пр.) и психического состояния. Осознание необходимости в регуляции и выбор средств осуществляется благодаря рефлексии и образу собственного состояния субъекта. Переживание, включенное в ментальный опыт, изменяет смысловые структуры и психическое состояние. Регуляторный процесс опосредуется ситуациями жизнедеятельности, пространством культуры и образом жизни. Операциональная сторона регуляторного процесса связана с действиями субъекта, направленными на изменение состояния, обратной связью и временными характеристиками.

Существенным звеном в данной модели ментальной регуляции, на наш взгляд, является система Я, выполняющая узловую регулирующую функцию в организации включения ментальных структур в саморегуляцию состояний, влияющая на выбор операциональных средств (способы, приемы) и регуляторных действий.

Составной частью опыта являются смысловые структуры сознания. Именно смысловые структуры приводят в соответствие

бытие и субъекта, наполняют бытие смыслом, обеспечивая смысловое принятие жизни. Состояния являются отражением этого процесса и свидетельствуют о качестве «внутренней» жизни субъекта в соотношении с его бытием. Актуализация смысловых структур зависит от специфики ситуации как психологического образования. В ситуации «выделяется» не весь объективный мир, а лишь та его часть, которая удовлетворяет смысловую сферу субъекта. Отраженная психикой совокупность элементов ситуации (объектов, условий, обстоятельств и т. д.) становится значимой для субъекта, только приобретая для него определенный смысл: лишь после акта личностного смыслообразования сформировавшаяся актуальная психологическая ситуация начинает детерминировать активность субъекта и ее проявления. Взаимодействие ситуации и смысловых структур приводит к формированию корреляционных образований (конstellаций) из отдельных «ведущих» смысловых структур сознания и значимых составляющих (объектов) ситуации. Корреляции влияют на переживания, психические функции, вегетативные реакции и другие характеристики субъекта, эти изменения актуализируются в виде психического состояния, которое, в свою очередь, объективируется через деятельность, общение и поведение субъекта, обеспечивая соответствие субъекта актуальной ситуации жизнедеятельности. В результате, с помощью рефлексии, происходит осознание собственных смыслов в ходе самоотражения в переживаемых ситуациях.

Благодаря рефлексии происходит оценка, осознание и сличение актуального состояния с искомым, и далее, в случае необходимости, субъект вносит коррекцию в используемые способы и приемы регуляции. С помощью рефлексии субъект способен спрогнозировать, «проиграть» возможные варианты и результаты регуляции состояний в различных обстоятельствах и ситуациях жизнедеятельности, изменить сложившиеся способы действий, проанализировать структуру собственных действий, не приводящих к успеху, найти окончательное решение и приступить к исполнительным действиям. Вовлеченность рефлексивных механизмов определяется целью регуляции — потребностью изменения психического состояния как несоответствующего ситуации, взаимодействию субъектов или деятельности. Отметим, что необходимость изменения психического состояния осознается субъектом благодаря рефлексии. Рефлексия также активизирует смысловые структуры сознания, детерминируя их включенность в регуляцию психических состояний (Прохоров, Чернов, 2016). Можно полагать, что в процессах регуляции состояний могут быть выделены уровни рефлексивной активности: на низком

уровне отражаются и контролируются отдельные исполнительные действия по регуляции состояний, на более высоком уровне субъект отображает самого себя как «Я – систему (Я-образ, Я-концепция)», производящего планирование и оценку своих действий. Последнее связано с актуализацией внутренних регуляторных схем и процессов (метакогнитивные стратегии), наработанных или выработанных в ходе онтогенеза (разные по эффективности регуляторные схемы определяют разную качественно-количественную величину активности субъекта в регуляции состояний. Включенность рефлексивных уровней позволяет субъекту переходить от операциональных к ментальным аспектам регуляции состояний и обратно: осуществляется самоконтроль состояний в текущей ситуации, актуализируются приемы регуляции, ретроспективно оцениваются и анализируются операциональные средства и стратегии регуляции состояний в прошлых ситуациях и деятельности, их эффективность при тех или иных обстоятельствах жизни, планируются и прогнозируются вероятные будущие состояния и средства их контроля и пр.

Результатом рефлексии и означивания является не только придание психическому состоянию конкретного значения, но и появление его образа, репрезентируемого в сознании субъекта как представленность самому себе переживаемого состояния. Содержание образа представляет собой результат отражения накопленного опыта переживания данного состояния при различных обстоятельствах, ситуациях и событиях, в которых находился субъект. Отраженные компоненты психического состояния закрепляются в сознании в определенном сочетании, формируя структуру. Последняя изоморфна реальному состоянию. Закрепляясь в структурах памяти, образ становится структурным элементом субъективного опыта переживания состояний (Прохоров, 2016). Как составляющая ментальных репрезентаций образ состояния связан различными отношениями (линейными, нелинейными, комплиментарными и др.) с содержательными структурами сознания (рефлексией, смысловыми характеристиками, переживаниями и др.), когнитивными характеристиками субъекта: когнитивными процессами и стилями, субъектно-личностными особенностями (индивидуально-психологическими характеристиками, свойствами личности, интеллектом и др.

С одной стороны, образ является составляющей единицей субъективного опыта, с другой стороны, сам образ хранит в себе опыт, который служит информационной базой для человека. Образ некогда переживаемого состояния можно назвать представлением или образом памяти, функция которого заключается в связывании образа в текущем времени с прошлым и будущим. Память фиксирует все

тонкости, нюансы, особенности протекания, переживания состояния, а также и его образ, сформированный с помощью сознания и процессов рефлексии. То есть формирование образа происходит за счет фиксации в памяти временных и пространственных (структурных) особенностей переживаемого состояния. Специфика протекания состояния определяется содержанием опыта переживания данного состояния, то есть в памяти «всплывает» некогда сформированный образ этого психического состояния. Опираясь на свою способность интегрировать временной континуум, субъект развертывает актуальный образ состояния в прошлом и в будущем, оперирует им в настоящем.

Другая составляющая, связанная с рефлексией и смысловыми структурами в ментальной регуляции психических состояний, — переживание. Включение переживания в структуру регуляции психических состояний обусловлено тем, что возникновение психического состояния субъекта связано с его бытием, отражением этого бытия, а также отражением его отношения к бытию. Представление такого отражения в сознании человека осуществляется не в виде образов, а виде переживаний: переживания презентуют человеку содержание его бытия и сознания. Переживание выступает в виде накопленного обобщения во внутреннем мире субъекта, своими основаниями оно связано с системой отношений человека. Переживание, с одной стороны, презентует человеку его психические состояния, а с другой — участвует как некоторая внутренняя работа субъекта в формировании психического образа окружающей действительности. Переживание включено во взаимоотношения с бытийной и рефлексивной структурами сознания, с полагающей, сравнивающей, определяющей, синтезирующей формами и уровнями рефлексии. Суть переживания заключается в перестройке психологического мира личности и производстве смысла, считал Ф. Е. Василюк (Василюк, 1984). Переживание активно преобразует психологическую ситуацию, устанавливая смысловое соответствие между бытием и сознанием. По мнению Л. Р. Фахрутдиновой (Фахрутдинова, 2009), переживание как деятельность по производству смыслов присутствует постоянно, отражая динамическую связь состояний субъекта и смысловых структур, опосредующих влияние ситуаций внешнего мира. Переживания, таким образом, презентуют субъекту данность его состояния, того, что является им самим, в отличие от объективно внешнего мира, представленного образами объектов и отношения к ним. Именно в переживании субъекту дается реальность его психических состояний. Переживание, являясь внутренней деятельностью по производству смыслов, изменяет динамичес-

кую смысловую систему, формируя новые смыслы. Соответственно изменяется и психическое состояние.

Не акцентируя внимание на опосредующих факторах, влияющих на ментальную регуляцию состояний (ситуация, пространство культуры и образ жизни) отметим только, что образ жизни нами понимается как система деятельностей, характеризующая жизнь людей в определенных условиях. Связь образа жизни и ситуации осуществляется через пространственно-временные характеристики, в которых жизнедеятельность социальных субъектов осуществляется как единство условий сознания и деятельности, а «ситуация» понимается как прошедшие сферу сознания и включенные в повседневную жизнедеятельность людей условия жизни. Поэтому понятие «ситуация» позволяет анализировать отношение субъекта деятельности к обстоятельствам жизни как целостному феномену, в котором реализуются цели и задачи деятельности (образ жизни субъекта). Другими словами, можно сказать, что «образ жизни» — это близкие или повторяющиеся ситуации. Образ жизни через совокупность соответствующих ситуаций сказывается в регуляции психических состояний. В этом же контексте отметим, что ментальная регуляция опосредуется пространством культуры, носителем которой является субъект. Основными формами культуры, посредством которых осуществляется влияние структур сознания, являются вещи (артефакты), знаковые системы (семиосфера) и модели поведения.

В функциональном плане в основании саморегуляции находятся механизмы регуляции отдельного психического состояния (Прохоров, 2017). Достижение цели — желаемого состояния — связано с включенностью в регуляторный процесс ментальных структур (смысловых, рефлексии, переживаний и др.) и осуществляется через цепь переходных состояний. Переход от состояния к состоянию осуществляется при использовании различных психорегулирующих приемов и средств. Информация о достижении желаемого состояния реализуется при помощи обратной связи. Регуляция совершается при активном участии психических процессов и с опорой на психологические свойства (темперамент, характер, способности и пр.).

Регуляторный процесс осуществляется в конкретной социальной среде на фоне культуральных, этнических, профессиональных и др. влияний, в определенной социальной ситуации жизнедеятельности: экономической, юридической, связанной с местом субъекта в малой группе (его социальными ролями, статусами и пр.); связан с характерным для него образом жизни. «Развертывание» регуляторного процесса, а также его параметры и их изменения в жизне-

деятельности определяются требованиями социального функционирования субъекта, спецификой профессиональной деятельности и субъектно-личностными особенностями человека.

Заключение

Представлена концептуальная модель ментальной регуляции психических состояний субъекта, составляющими которой являются взаимоотношения между психическими состояниями и характеристиками сознания: ментальным (субъективным) опытом, системой Я, целевыми характеристиками, смысловыми структурами, репрезентациями, рефлексией, переживаниями и внешними факторами (ситуации, пространство культуры, образ жизни, социальная среда) вкупе с регуляторными действиями и обратной связью, осуществляемыми во времени.

Центральным интегрирующим образованием ментальной регуляции является ментальный (субъективный) опыт человека, в котором система Я выступает ведущей структурой. В ментальном опыте осуществляется интеграция составляющих сознания, направленная на достижение цели – регуляцию психического состояния субъекта. Каждая составляющая структуры характеризуется особым, специфическим влиянием на психические состояния и спецификой взаимоотношений с другими структурами сознания в процессе регуляции состояний.

В основании регуляции находятся механизмы изменения отдельного психического состояния, трансформации которого обусловлены включенностью ментальных структур.

Литература

- Василюк Ф. Е.* Психология переживаний. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Дикая Л. Г.* Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М.: Изд-во Институт психологии РАН», 2003.
- Леонова А. Б.* Психологические механизмы саморегуляции функциональных состояний // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сборник научных трудов / Под ред. В. И. Моросановой. М. – Ставрополь: Изд-во ПИ РАО – СевКавГТУ, 2007. С. 345–370.
- Прохоров А. О.* Образ психического состояния. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Прохоров А. О.* Саморегуляция психических состояний в повседневной, обыденной жизнедеятельности человека // Психологичес-

кие исследования. 2017. Т. 10. № 56. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.05.2020).

Прохоров А. О., Чернов А. В. Рефлексия и психические состояния студентов при разных формах учебной деятельности студентов // Психологический журн. 2016. Т. 37. № 6. С. 47–55.

Фахрутдинова Л. Р. Теория переживания. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2009.

Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002.

Mental regulation of subject's psychological states: resource aspect

A. O. Prokhorov

The conceptual model of the structural-functional organization of mental states regulation, based on a long-term study of interrelations between the psychological states and the structures of subject consciousness, is considered. The components of the model are the self-system, mental (subjective) experiences, semantic structures, reflection, experience, mental representations, target characteristics, situations, cultural space, lifestyle, regulatory actions, feedback, time factors. The structures of consciousness integrated into the mental (subjective) experience are characterized by the specific of influence on mental states as well as by special, specific relationships among themselves. At the base of regulation are the mechanisms for changing a particular psychological state.

Keywords: psychological state, regulation, consciousness, experience, reflection, semantic, representation, structure, function.

Методология развития рефлексивного мышления учащихся с помощью дидактического инструмента «переписка с профессором»

А. Б. Прусак

В статье описана структура рефлексивного инструмента «Переписка с Профессором», теоретическая основа, а также частичные результаты и выводы исследований его эффективности на примере трудностей при выполнении домашнего задания по математике. Отмечено, что самое ценное сегодня — дать ученику инструмент, помогающий находить ответы самостоятельно, снизить стресс, риски личностного развития. С этой целью был разработан авторский дидактический рефлексивный инструмент «Переписка с Профессором». Инструмент предлагает ученику в письме к воображаемому Профессору описать основные учебные трудности, затем написать письмо-ответ (самому себе) от имени Профессора и, таким образом, самостоятельно найти способы справиться с ними. Исследования показали, что осознание трудностей, поиск способов решения и рефлексивные анкеты помогают учащимся овладеть навыками самопомощи. Инструмент дает им возможность решать учебные задачи, обучает новому способу построения диалога с самим собой, развивает позитивное мышление, помогает находить внутренний ресурс.

Ключевые слова: эмоциональные трудности, учебные трудности, самопомощь, написание письма к себе, письменная рефлексия.

Введение

В процессе учебы ученики сталкиваются с когнитивными, эмоциональными и личностными трудностями, которые опосредованы рядом причин. Например, когнитивные — непонимание формулировки задания, отсутствие глубокого усвоения учебного материала; эмоциональные — неумение управлять своими чувствами, ощущение

ние зависимости от влияния других; личностные – неверное представление о себе, закрытость при взаимодействии с учителем, одноклассниками (Durlak et al., 2011). Это вызывает у детей чувство разочарования и приводит к состоянию, которое М. Селигман описал как «выученную беспомощность» (*Learned helplessness*) (Seligman, 1972). Учителя осознают, что ребята испытывают трудности, но в силу широкого разнообразия интеракций в классе, не могут объяснить их источники и причины.

Разрешение этой проблемы возможно, если ожидания учеников, что учителя будут давать готовый ответ каждому из них, сменятся на заинтересованность в инструменте, который позволит им самостоятельно определить источник трудностей и построить собственный план действий, чтобы с ними справиться. Такой подход отражает идеи Л. С. Выготского: «Ученик до сих пор всегда стоял на плечах учителя. Он смотрел на все его глазами и судил его умом. Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и выбирать направление» (Выготский, 1996, с. 309). Этот взгляд согласуется с принципом гуманизации образования и воспитания, согласно которому нужно уделить особое внимание внутреннему миру детей, обеспечению их эффективными инструментами самообучения, самопомощи и сохранения психического здоровья (Sakhieva et al., 2015).

С этой целью нами был разработан дидактический рефлексивный инструмент «Переписка с Профессором», который ученики могут использовать на протяжении не только школьного обучения, но и всей своей жизни.

В статье описана структура инструмента, его теоретическая основа, а также частичные результаты и выводы исследований его эффективности на примере трудностей при выполнении домашнего задания по математике. Более подробную информацию можно найти в статье А. Прусак и А. Шрики (Prusak, Shriki, 2017).

Теоретические основы

В основу инструмента положена терапевтическая практика «Написание письма к себе», развивающая способность слышать себя, понимать свои чувства и мотивы, справляться с негативными эмоциями, внутренними преградами и самостоятельно решать проблемы (Gray, 1992). Решение «всплывает на поверхность» и это снижает уровень напряжения и стресса. Этот метод позволяет пишущему оказывать себе поддержку и самому преодолевать эмоциональные трудности. Такой подход применим и в случае, когда адресат, которому описывают сложную ситуацию, воображаемый. В письме-ответе самому

себе пишущий от имени адресата излагает рекомендации о путях и способах преодоления проблемы (Modlinger, 2015).

Дидактический инструмент «Переписка с Профессором»

В исследовательской литературе разработки терапевтических подходов для обучения самопомощи и самоподдержке существуют в виде рекомендаций только для учителей, воспитателей и родителей. Созданный нами инструмент обращен непосредственно к ученикам.

Структура инструмента. Инструмент «Переписка с Профессором» включает в себя четыре последовательных этапа:

Этап 1 – ученики рисуют образ воображаемого Профессора, затем пишут ему личное письмо, в котором осознанно описывают одну или несколько основных трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой;

Этап 2 – ученики отвечают на рефлексивную анкету и заполняют специальную таблицу, цель которых – помочь понять и оценить, насколько, благодаря написанию письма к Профессору, они открыли в себе способность самостоятельно обнаруживать, формулировать и преодолевать трудности. После этого этапа учитель собирает все материалы;

Этап 3 – педагог возвращает ученикам письма, которые они написали Профессору. Учащиеся читают, а затем пишут письмо-ответ себе от имени Профессора, в котором дают себе советы и рекомендации о том, что необходимо сделать, чтобы справиться с каждой из трудностей, описанных в письме к Профессору;

Этап 4 – ученики заполняют рефлексивную анкету о влиянии письма-ответа самому себе от имени Профессора, анализируют основные различия между написанием письма к Профессору и написанием письма-ответа от его имени.

Рукописное письмо (в отличие от написанного на компьютере). Специалисты, исследующие письменные практики, подчеркивают, что рукописное письмо более эффективно влияет на способность автора эмоционально глубоко выразить себя (Progoff, 1992), поэтому ученики пишут письма от руки.

Профессор как адресат. Литература, посвященная «Письму к себе», указывает на важность обращения к воображаемым адресатам в случаях, связанных с личными трудностями пишущего. Профессор воспринимается как авторитетная фигура, успешный профессионал, у которого нет прямого влияния на происходящее в школе. Более того, при написании письма-ответа ученики должны войти в образ Профессора и мысленно оказаться на его месте. Это дает им

возможность спроецировать на себя сильные качества референтного лица и открыть способность давать эффективные советы самим себе для преодоления собственных трудностей (Gray, 1992).

Рисунок образа Профессора. Рисунок помогает ученикам приблизиться к адресату, которому они пишут, сформировать доверие к нему и более открыто делиться трудностями. Образ Профессора выполняет здесь роль визуальной метафоры (*Visual Metaphor*) – признанного инструмента в области самотерапии. Такая метафора становится визуальным якорем, образной точкой опоры (Мягкова, 2002).

Написание вступительного предложения. Вступительное предложение помогает автору войти в русло письма, зафиксировать тот факт, что ему необходима помощь, и направляет его к цели – описать Профессору свои проблемы (Gray, 1992).

Письменная рефлексия. Важнейшая составляющая процесса написания человеком письма к себе – это рефлексия. Она развивается с подросткового возраста. В нашем инструменте письменные рефлексивные анкеты призваны помочь ученикам наладить контакт с самим собой и сделать их способными к полноценной саморегуляции (Рапацкий, 2014).

Исследование

Участники исследования. В течение одного учебного года 4 различных задания по использованию инструмента «Переписка с Профессором» были выполнены учениками 15 классов (325 учеников 9–11-х классов шести школ Израиля). Задания касались трудностей при выполнении домашнего задания по математике, подготовке и написании контрольных работ, проблем в изучении конкретных тем.

Цель исследования – изучить влияние инструмента на изменение личностных, эмоциональных и когнитивных аспектов учащих-ся. Кроме того, мы исследовали вклад «Переписки с Профессором» в развитие способности учеников самостоятельно идентифицировать трудности и находить эффективные пути их преодоления.

Методы исследования. Инструменты исследования включали следующие материалы: письма, написанные к Профессору (этап 1), письма-ответы, написанные к самому себе от имени Профессора (этап 3), рефлексивные анкеты (этапы 2 и 4). Анализ писем учеников и их ответов на открытые вопросы рефлексивных анкет проводился с помощью метода контент-анализа (Krippendorff, 2013) с использованием открытого и осевого кодирования (Corbin, Strauss, 2008) для создания категорий и тем. Количественные данные, полученные из рефлексивных анкет, анализировались с помощью ба-

зовых методов описательной статистики с целью выявления изменений, происшедших с течением времени.

Результаты

Выводы из этапа 1. Среди 325 участников исследования 304 сообщили о трудностях при выполнении домашнего задания по математике. Лишь 15% из них отметили трудности, связанные с высоким уровнем сложности материала или большим количеством задач. Большинство же трудностей — эмоциональные: напряжение («*Домашнее задание по математике — стресс для меня, потому что я не справляюсь*»), отчаяние и беспомощность («*Не хочу даже начинать делать домашнее задание, чтобы еще раз не чувствовать себя беспомощной*»), разочарование («*Когда я не справляюсь с домашним заданием каждый раз снова и снова, то испытываю разочарование в себе*»), страх совершить ошибку («*Я плохо сосредоточена и боюсь, что это приведет к ошибкам, поэтому вообще не делаю*»), самобичевание («*Я ленивый*»; «*У меня нет настойчивости*»), неуверенность в себе («*Я допускаю много ошибок, если со мной никто не сидит рядом*»).

Выводы из этапа 3. Письма-ответы от имени Профессора отражали оптимизм, надежду найти решение проблем и веру, что можно с ними справиться. Как правило, они были двух типов: в виде эмоциональной поддержки и в виде практических советов.

Эмоциональная поддержка: «*Я когда-то был таким же учеником, как и ты, и знаю, что ты чувствуешь, когда не в состоянии добиться успеха при выполнении домашних заданий*»; «*Ты будешь гордиться собой, когда преодолеешь свой страх и рискнешь начать делать то, в чем был неуспешен*».

Практические советы: «*Попробуй посмотреть на математику не как на врага, а как на друга, которого хочешь узнать лучше*»; «*Не верь ярлыкам, которые на тебя навешивают другие. Невозможно быть всегда на все сто. Учись только для себя!*»; «*Запрети себе думать, что ты не способен что-то сделать*».

Выводы из рефлексивных анкет (этапы 2, 4). Ответы учеников на вопрос: «Что ты открыл в себе самом в результате написания письма к Профессору и письма-ответа от имени Профессора?» показывают, как изменилось их самовосприятие:

- построение образа «личного Профессора»: «*Образ Профессора помог мне обнаружить личные причины, мешающие добиться успеха в выполнении домашних заданий, выразить себя открыто, без опасения санкций со стороны учителя*»;

- обнаружение внутренней силы и личностных ресурсов: *«Раньше я чувствовал себя беспомощным перед математикой, но после написания писем стал человеком, способным помочь самому себе справиться с неуверенностью и самостоятельно составить практический план личных действий»;*
- осознание способности строить плодотворный внутренний диалог: *«Это мой первый положительный опыт, когда я справилась с трудностями и с моими чувствами по отношению к выполнению домашнего задания»;* *«Внутренний учитель, которого я обнаружила в себе, помог начать с ним диалог – диалог с самой собой. Я поверила в себя и увидела выход из проблем»;*
- переоценка учебных ценностей: *«В прошлом я придавал значение только оценке за контрольную работу. Сейчас понимаю, что опыт преодоления трудностей важнее оценки, именно он приносит удовлетворение и радость открытия: я способен это сделать»;*
- преодоление страха перед математикой (переосмысление ее образа): *«Раньше математика представлялась мне огромной горой, а я – маленький, стоящий далеко от нее, должен взобраться на гору. Это казалось недостижимым. Сейчас, когда я приближаюсь к горе, то уже вижу на ней точки опоры на пути вверх. Я понял, что могу взобраться на гору»;*
- улучшение отношений с учителем и сверстниками: *«Наконец-то есть кто-то, кому важно меня услышать – моя учительница математики интересуется мной, моими трудностями, моими чувствами»;* *«Я поняла, что мы все стесняемся говорить о проблемах, потому что каждый думает, что они есть только у него. Когда я обнаружила, что не одинока и что мы все „в одной лодке“, это помогло снять напряжение и страх»;* *«Я понял, что способен сам решить не только собственные проблемы, но могу дать хорошие советы и моим друзьям. Они слушали меня внимательно, и это намного улучшило отношения между нами».*

Обсуждение и заключение

Инструмент «Переписка с Профессором» был разработан для того, чтобы предоставить ученикам доступный способ осознанно и самостоятельно справляться с эмоциональными проблемами.

Как видно из писем и рефлексивных анкет, письмо к Профессору дало им возможность обнаружить причины трудностей, а написание письма-ответа от имени Профессора помогло найти решения и изменило их взгляд на ситуацию. Позиция *«Я не могу. От меня ничего не зависит. У меня не получается. Нет смысла пытаться»* сме-

нилась на убеждение «У меня есть сила, чтобы сформировать свой собственный успех!». Письма-ответы отражали положительный настрой и оптимизм, например: «Я сам себе Профессор!»; «Я почувствовал, что не должен никого искать, потому что мудрый человек — во мне, все решения во мне»; «Найти новые силы в себе мне помог практический план личных действий, который я составил в письме-ответе»; «Сделала рефлексию и решила проблему своими силами — я могу справиться сама!»; «Почувствовал, что всё зависит от меня»; «Поняла, что любую проблему я могу решить сама, посмотрев на нее другими глазами»; «Уверенный в себе Профессор — это я! И я сам его создал!».

Благодаря «Переписке с Профессором» ученики обнаруживают в себе новый ресурс, помогающий построить свой успех. Чем чаще они использовали инструмент, тем больше развивались рефлексивные навыки, способность к саморегуляции и самопомощи, а их советы самим себе в письмах-ответах становились всё более и более подробными, практичными и конструктивными.

Ученики — это дети, которым нужно помочь расти. Для этого и создан инструмент «Переписка с Профессором», реально помогающий ребенку расти и растить самого себя. Он опробован в разных аудиториях (от учеников до преподавателей университетов), разных контекстах (от локальных трудностей в учебе до сложных личностных и жизненных проблем), разных культурах и странах.

Развитие способностей учеников помочь самим себе, несомненно, является достойной целью обучения, воспитания и формирования самосознания личности в контексте самопознания и проектирования жизненного пути. Инструмент развивает психологическую культуру, повышает эмоциональное благополучие, снижает риски личностного развития и формирует способность в будущем осознанно справляться с требованиями, которые предъявит жизнь.

Литература

- Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996.
- Мяскова И. Визуальная метафора в психотерапевтической работе // Вопросы ментальной медицины и экологии. 2001. Т. 7. № 1. С. 36–39.
- Рапацкий Б. И. Рефлексия как один из механизмов развития личности подростков // Гуманитарный вектор. Сер. «Педагогика, психология». 2014. № 1 (37). С. 149–152.
- Corbin A., Strauss J. Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. 3rd ed. Sage Publications, 2008.

- Durlak A. L., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Schellinger K. B.* The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions // *Child Development*. 2011. V. 82. P. 405–432.
- Gray J.* *Men are from Mars, women are from Venus: A definitive guide to relationships*. Harper–Collins Publishers, 1992.
- Krippendorff K.* *Content analysis: An introduction to its methodology*. 3rd ed. Sage Publications, 2013. P. 126–140.
- Modlinger I.* *About Writing*. 2015. URL: <http://techedu.huji.ac.il/learning/dys/disgraphial.html>.
- Progoff I.* *At a journal workshop: Writing to access the power of unconscious and evoke creative ability*. Penguin Putnam Inc., 1992.
- Prusak A., Shriki A.* “Corresponding with the Professor”: A Didactic Tool for Fostering Students' Ability to Identify Scholastic Difficulties and Ways of Coping with Them // *Creative Education*. 2017. V. 8. P. 702–1719. doi: 10.4236/ce.2017.810116.
- Sakhieva R. G., Semenova L. V., Muskhanova I. V., Yakhyaeva A. K., Iskha-kova R. R., Makarova E. V., Shafigullina L. Sh.* Academic mobility of high school students: Concept, principles, structural components and stages of implementation // *Journal of Sustainable Development*. 2015. V. 8 (3). P. 256–262.
- Seligman M. E. P.* Learned helplessness // *Annual Review of Medicine*. 1972. V. 23 (1). P. 407–412.

Methodology for development of reflective thinking of pupils using didactic tool “corresponding with the professor”

A. B. Prusak

This article describes the tool “Corresponding with the Professor”, its theoretical underpinnings, partial results and conclusions of the study related to exploring the learners' perception of the effectiveness of the tool. To exemplify the use of the tool, the difficulties students face in doing their homework in mathematics will be used. Contemporary life raises a lot of questions to which textbooks provide no answers. Therefore, teaching students how to find answers by themselves, how to reduce stress and personal development risks, is invaluable. For this purpose, the author's didactic reflective tool “Corresponding with the Professor” was developed, and he encourages students to write a letter to an imaginary Professor and detail their learning difficulties, then they write a reply (to themselves) on behalf of the Professor and thus discover by themselves how to cope with the difficulties. Research has shown that realizing what the difficulty is, searching for ways to over-

come it and using the reflective questionnaire promote students' self-help skills. The tool allows students to solve learning problems, provides them with a new line of conducting a dialogue with themselves, develops positive thinking; it helps students find inner resources. Students thus become a powerful factor in success and character building, and the ability to cope consciously with the challenges that life poses.

Keywords: emotional struggle, scholastic difficulties, self-help, writing to myself, written reflection.

Влияние ценностей родительской семьи на ценностные и карьерные ориентации руководителей системы государственного управления

Е. В. Селезнева

В статье анализируются результаты исследования взаимосвязи выраженности ценностных и карьерных ориентаций руководителей системы государственного управления с таким фактом их биографии, как ценности родительской семьи. Установлено, что наибольшие различия в ценностном профиле существуют между респондентами, ведущими ценностями родительской семьи у которых были учеба и саморазвитие или собственно семья. Выявлены значимые различия в выраженности ряда ценностных и карьерных ориентаций между подгруппами, участники которых выросли в семьях, ведущей ценностью которых были соответственно работа и семья; учеба, саморазвитие и душевный комфорт; учеба, саморазвитие и здоровье; душевный комфорт и семья. Показано, что ценности родительской семьи могут рассматриваться как фактор, влияющий на формирование структуры ценностных и карьерных ориентаций руководителей системы государственного управления.

Ключевые слова: ценностные ориентации, карьерные ориентации, семья, ценности родительской семьи, психобиографический анализ, руководители системы государственного управления.

Введение

Ценностные ориентации как составляющие системы ценностно-смыслового самоуправления человека выступают, с одной стороны, как ориентиры, которые задают направление его жизненного пути и внутренние источники его активности (Селезнева, 2017),

Исследование в рамках исполнения государственного задания РАН-ХиГС при Президенте РФ.

а с другой — как детерминирующее основание в процессах развития его способностей, которое определяет их качественную специфику (Шадриков, 2007).

В то же время формирование самих ценностных ориентаций и в целом развитие ценностно-смысловой сферы во многом обусловлено влиянием на человека ведущих ценностей тех или иных социальных общностей, в которые он входит на разных этапах жизни. При этом особую роль в этих процессах играют ведущие ценности родительской семьи.

Выработанная в процессе взаимодействия взрослых членов семьи (мужа и жены) система ценностей, будучи ориентиром и источником развития семьи как группового субъекта, одновременно оказывает влияние на содержание и структуру ценностно-смысловой сферы каждого из членов семьи. Если ценностно-смысловая сфера, в первую очередь, структура ценностных ориентаций взрослых членов семьи изменяется только в той мере, в какой ценности семьи соответствуют их собственным ценностям, то ценностно-смысловая сфера детей изначально формируется и развивается под влиянием ценностей, транслируемых им родителями, а воспринятые ценности поступенно «уходят» на подсознательный уровень, превращаясь в самоочевидные основания поступков. При этом можно предположить, что ценности родительской семьи продолжают оказывать влияние на содержание и структуру ценностных ориентаций взрослого человека.

Исследование и полученные результаты

Влияние ценностей родительской семьи на ценностные и карьерные ориентации руководителей системы государственного управления исследовалось в рамках лично-профессиональной диагностики управленческих кадров на факультете оценки и развития управленческих кадров Высшей школы государственного управления РАНХиГС при Президенте РФ.

В качестве диагностических инструментов в исследовании использовались уточненный и опробованный на факультете ценностный опросник Ш. Шварца (Шварц и др., 2012), методика «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации В. А. Чикер и В. Э. Винокуровой (Почебут, Чикер, 2002), а также один из биографических вопросов опросника «Оценка управленческого потенциала» (ОУП) (Синягин, 2019).

Вопрос был сформулирован следующим образом: «Какая из ценностей была ведущей в вашей семье (семье ваших родителей)?», —

и предполагал выбор из следующих вариантов ответа: 1 – учеба и саморазвитие; 2 – работа; 3 – материальное благополучие; 4 – душевный комфорт; 5 – здоровье; 6 – семья; 7 – иное.

В исследовании приняли участие руководители системы государственного управления, курирующие учреждения социальной сферы. Респонденты были разделены на подгруппы в соответствии с выбранным ими вариантом ответа на вопрос (таблица 1).

Таблица 1

Распределение участников исследования на подгруппы по ведущей ценности родительской семьи

Под-группа	Ценность	n	%
1	Учеба и саморазвитие	169	37,47
2	Работа	80	17,74
3	Материальное благополучие (в анализе не участвует)	9	2,00
4	Душевный комфорт	31	6,87
5	Здоровье	14	3,10
6	Семья	140	31,04
7	Иное (в анализе не участвует)	8	1,78

В результате исследования подгрупп, выделенных по ведущей ценности родительской семьи, с использованием *t*-критерия Стьюдента удалось выявить значимые различия по ряду ценностных и карьерных ориентаций участников исследования (таблица 2).

Как видно из таблицы 2, наибольшее число значимых различий в выраженности ценностных и карьерных ориентаций (14 шкал) зафиксировано при сравнении 1-й и 6-й подгрупп. Интересно, что в 1-й подгруппе, объединившей респондентов, ведущей ценностью родительской семьи которых были учеба и саморазвитие, по сравнению с 6-й подгруппой, которая объединила респондентов, ведущей ценностью родительской семьи которых была собственно семья, значимо выше уровень таких ценностных и карьерных ориентаций, как ориентации на свободу мысли, свободу выбора, стимуляцию, стремление к успеху, власть, материальное благополучие и предпринимательство. В то же время в 6-й подгруппе, по сравнению с 1-й подгруппой, значимо выше уровень ориентаций на аффилиацию, традиции, альтруизм, профессиональную компетентность, стабильность и интеграцию стилей жизни.

Таблица 2

Различия в выраженности ценностных и карьерных ориентаций в подгруппах

Ценностная/карьерная ориентация	Средний рейтинг (по 10-балльной шкале)		p
	Подгруппа	Подгруппа	
	1 (учеба и саморазвитие)	4 (душевный комфорт)	
Проф. компетентность	6,36	7,16	0,05
Интеграция стилей жизни	6,95	7,68	0,04
	1 (учеба и саморазвитие)	5 (здоровье)	
Проф. компетентность	6,36	7,71	0,02
	1 (учеба и саморазвитие)	6 (семья)	
Аффилиация	3,66	3,94	0,01
Традиции	4,39	4,64	0,01
Альтруизм	5,11	5,29	0,03
Свобода мысли	4,68	4,46	0,01
Свобода выбора	4,73	4,50	0,01
Стимуляция	3,76	3,43	<0,005
Стремление к успеху	4,46	4,16	<0,005
Власть	3,95	3,55	<0,005
Материальное благополучие	3,99	3,78	0,03
Проф. компетентность	6,36	6,88	0,02
Стабильность (общая)	6,54	7,27	<0,005
Стабильность работы	8,36	9,06	<0,005
Стабильность места жительства	4,53	5,20	0,02
Интеграция стилей жизни	6,95	7,59	<0,005
Предпринимательство	4,73	4,26	0,02
	2 (работа)	6 (семья)	
Свобода мысли	4,78	4,46	<0,005
Интеграция стилей жизни	7,00	7,59	0,01
Предпринимательство	4,81	4,26	0,03
	4 (душевный комфорт)	6 (семья)	
Традиции	4,31	4,64	0,04

Можно предположить, что участники исследования, выросшие в семье, ведущей ценностью которой были учеба и саморазвитие, в настоящее время в разных сферах своей жизни стараются свободно развивать собственные идеи и самостоятельно определять свои действия, стремятся к новизне и переменам, достижению успеха в соответствии с социальными стандартами, контролю над людьми и материальными и социальными ресурсами, а также испытывают потребность в создании своего собственного дела и готовность к риску в этой области. Это в совокупности характеризует их как людей, ориентированных на постоянное саморазвитие и достижения, способных к самостоятельным и зачастую достаточно рискованным решениям, склонных рассматривать межличностные взаимодействия как инструментальную сторону предметной деятельности.

В то же время участники исследования, у которых ведущей ценностью родительской семьи была собственно семья, в настоящее время в разных сферах своей жизни избегают причинять вред или огорчение другим людям, поддерживают и сохраняют семейные традиции, преданы группе и стремятся к благополучию ее членов, стараются максимально реализовать свои способности в профессиональной деятельности, испытывают потребность как в общей стабильности жизни, так и стабильности работы и места жительства, а также стремятся к балансу между работой и домом, карьерой и саморазвитием. Это в совокупности характеризует их как людей, которые ориентированы прежде всего на поддержание стабильности как на уровне социальных и межличностных взаимодействий, так и на внутриличностном уровне. Они рассматривают предметную деятельность как пространство для межличностных взаимодействий.

Безусловно, эти различия проявляются и в стиле управленческой деятельности, в том числе в стиле принятия управленческих решений и стиле взаимодействия с подчиненными, а также в особенностях личностно-профессионального развития и карьерного роста, т. е. в целом в уровне управленческого потенциала и профиле управленческой готовности.

При сравнении 2-й и 6-й подгрупп значимые различия были зафиксированы по трем шкалам. Во 2-й подгруппе, объединившей респондентов, ведущей ценностью родительской семьи которых была работа, по сравнению с 6-й подгруппой, значимо выше уровень ориентации на свободу мысли и предпринимательство. В 6-й подгруппе по сравнению с 2-й подгруппой значимо выше уровень ориентаций на интеграцию стилей жизни. Можно предположить, что участники исследования, выросшие в семье, ведущей ценностью которой была работа, в настоящее время в разных сферах своей жизни стараются

свободно развивать собственные идеи и испытывают потребность в создании своего собственного дела и готовность к риску в этой области. Такая характеристика в определенной степени повторяет характеристику респондентов, главной ценностью родительской семьи у которых были учеба и саморазвитие. Однако по сравнению с учебой и саморазвитием работа как глубинная ценность в меньшей степени обеспечивает формирование самостоятельности, потребности в новизне и переменам и стремления к достижению успеха, что отражается на уровне управленческого потенциала и профиле управленческой готовности.

При сравнении 1-й и 4-й подгрупп значимые различия были выявлены только по двум шкалам: «Профессиональная компетентность» и «Интеграция стилей жизни». Интересно, что уровень этих ориентаций оказался значимо выше в подгруппе, объединившей респондентов, ведущей ценностью родительской семьи которых был душевный комфорт. Таким образом, можно говорить о том, что участники исследования, выросшие в семье, ведущей ценностью которой был душевный комфорт, в настоящее время поддерживают свой внутренний душевный комфорт не только с помощью сохранения баланса между работой и домом, карьерой и саморазвитием, но и стараясь максимально реализовать свои способности в профессиональной деятельности, тем самым поддерживая баланс и стабильность в своей жизни и по существу достигая внутреннего равновесия и комфорта.

Значимые различия в уровне выраженности шкалы «Профессиональная компетентность» был выявлен и при сравнении 1-й и 5-й подгрупп. При этом значимо более высоким уровень ориентации на профессиональную компетентность оказался в 5-й подгруппе. Можно предположить, что участники исследования, выросшие в семье, ведущей ценностью которой было здоровье, рассматривают свою профессиональную компетентность как средство, обеспечивающее сохранение их здоровья в настоящее время.

Наконец, при сравнении 4-й и 6-й подгрупп были выявлены значимые различия только по шкале «Традиции», что само по себе является очевидным. Семья, как любая малая группа, вырабатывает определенные нормы и обычаи, которые постепенно превращаются в традиции, обеспечивающие стабильность самой семьи и поэтому требующие поддержания и сохранения. И если ведущей ценностью родительской семьи является собственно семья, потребность в поддержании и сохранении семейных или иных традиций закрепляется в структуре ценностных ориентаций взрослого человека как одна из ведущих.

Вывод

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что ценности родительской семьи руководителей системы государственного управления оказывают значимое влияние на их ценностные и карьерные ориентации, в частности, на уровень их выраженности. Это, в свою очередь, определяет место той или иной ориентации в структуре ценностно-смысловых ориентаций, а следовательно, ее большую или меньшую роль как источника активности и жизненного ориентира. Таким образом, зная, какая ценность была ведущей в родительской семье того или иного руководителя системы государственного управления, мы, с одной стороны, можем частично объяснить особенности его ценностного профиля, а с другой – прогнозировать его характеристики как субъекта управления.

Литература

- Почебут Л. Г., Чикер В. А.* Организационная социальная психология: Учебное пособие. СПб.: Речь, 2002.
- Селезнева Е. В.* Ценностная ориентация на ответственность как детерминанта личностно-профессионального развития кадров управления // Акмеология. 2017. № 2 (62). С. 66–72.
- Синягин Ю. В.* Факторы, условия и биографические предикторы успешной управленческой карьеры в системе государственной гражданской службы // Государственная служба. 2019. № 4. С. 6–21.
- Шадриков В. Д.* Ментальное развитие человека. М.: Аспект-Пресс, 2007.
- Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С.* Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 2. С. 43–70.

Influence of values of the parent family on value and career orientations of managers of the public administration system

E. V. Selezneva

The article analyzes the results of a study of the relationship between the severity of value and career orientations of leaders of the public administration system with the fact of their biography as the values of the parental family. It was established that the greatest differences in the value profile exist between respondents whose leading values of the parental family were study and self-development or the family itself. Significant differences were also revealed in the severity of a number of value and career orientations between

the subgroups, whose members grew up in families whose main values were work and family, study and self-development and spiritual comfort, study and self-development and health, mental comfort and family, respectively. It is shown that the values of the parental family can be considered as a factor affecting the formation of the structure of the value and career orientations of leaders of the public administration system.

Keywords: value orientations, career orientations, values of the parental family, psychobiographical analysis, leaders of the public administration system.

Варианты жизни людей пенсионного возраста в стареющем обществе (анализ жизненных ценностей)

Ю. В. Честюнина, Л. Ю. Нечаевская, Е. В. Забелина

Интерес к изучению жизненных ценностей людей пенсионного возраста обусловлен феноменом старения общества. Данная демографическая тенденция делает актуальным и востребованным изучение этой возрастной когорты. Исходя из этого, была сформулирована цель исследования: изучить особенности жизненных ценностей у людей пенсионного возраста. В качестве диагностического инструмента мы использовали методику исследования жизненных ценностей Ш. Шварца. Основной гипотезой исследования выступило предположение о том, жизненные ценности представителей пенсионного возраста определяются не только их принадлежностью к возрастной когорте, но и связаны с их полом, семейным положением, изменением возраста и другими факторами. Результаты проведенного эмпирического исследования показали, что для людей пенсионного возраста наиболее значимы ценности «Безопасность», «Доброта» и «Самостоятельность». Ценности безопасности и доброты более значимы для женщин, чем для мужчин. Проведенный сравнительный анализ выявил различия ценностей у людей с разным семейным положением. Значимость ценностей «Стимуляция», «Гедонизм», «Достижение» и «Власть» с возрастом ослабевает, а ценности «Традиции» – возрастает.

Ключевые слова: жизненные ценности, люди пенсионного возраста, варианты жизни.

В последние годы в психологической науке наблюдается увеличение интереса к изучению людей пенсионного возраста. Это связано, прежде всего, с повышением значимости роли пожилых людей во всех сферах общественной жизни, вызванной феноменом старе-

ния общества (увеличивается доля групп пожилых людей в населении мира). Среди основных причин старения населения называют снижение рождаемости и младенческой смертности; улучшение здравоохранения и увеличение продолжительности жизни.

Актуальность исследования проблемы жизненных ценностей у людей пенсионного возраста в современной России очевидна, поскольку без всестороннего и глубокого анализа этой проблемы невозможно выстроить систему эффективных мер по поддержке социального (в том числе профессионального) развития пожилых людей, а также выработать стратегические и тактические шаги в их социальной защите.

В. Н. Дружинин в своей книге «Варианты жизни» пишет о том, что экзистенциальная психология призвана объяснить, почему жизнь человека складывается определенным образом, а не иначе (Дружинин, 2000). По-нашему мнению, это можно объяснить ценностями человека. Жизненные ценности, согласно концепции Ш. Шварца, и определяют направленность, как конкретных действий индивида, так и всей его жизненной активности. Каждому типу мотивации соответствует своя ведущая мотивационная цель. Дружинин попытался выявить наиболее типичные, «полярные» варианты жизни, которые, в свою очередь, мы попытаемся соотнести с жизненными ценностями людей пенсионного возраста (там же).

Исходя из этого, была сформулирована *цель* исследования: изучить особенности жизненных ценностей у людей пенсионного возраста. В качестве диагностического инструмента мы использовали методику исследования жизненных ценностей Ш. Шварца PVQ-R, адаптированная сотрудниками НИУ Высшей школы экономики (Шварц и др., 2012). Основной гипотезой исследования выступило предположение о том, жизненные ценности представителей пенсионного возраста определяются не только их принадлежностью к возрастной когорте, но и связаны с их полом, семейным положением, изменениями возраста и другими факторами.

В качестве выборки исследования выступили люди пенсионного возраста (объем выборки — 210 человек, средний возраст — 66 лет). Среди принявших участие в исследовании были 68 мужчин, 128 женщин и 14 человек, не указавших свой пол. Возрастной диапазон респондентов составил от 43 лет до 91 года.

Исследование проводилось на базе государственного стационарного учреждения социального обслуживания «Челябинский геронтологический центр», ФГБОУ ВО «ЧелГУ», МБУ «КЦСОН по Калининскому району г. Челябинска», ООО «Челябинская художественная фабрика «Брегет».

На основе выборочных средних значений показателей методики Шварца была составлена иерархия жизненных ценностей, характерных для людей пенсионного возраста, представленная на рисунке 1.

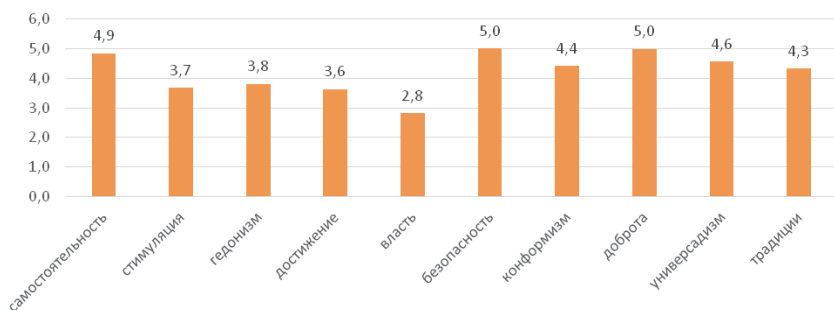


Рис. 1. Средние рейтинги жизненных ценностей у людей пенсионного возраста

Анализируя гистограмму, представленную на рисунке 1, можно говорить о том, что для людей пенсионного возраста наиболее значимы ценности «Безопасность» и «Доброта», другими словами, важна безопасность и стабильность общества в целом, а также стремление быть надежным и заслуживающим доверия членом группы. Это, в свою очередь, согласуется с вариантом жизни, предложенным Дружининым, – «Жизнь по правилам». «Жизнь, подчиненная правилу, регламенту, ритуалу, внешнему сценарию чрезвычайно удобна: не нужно строить планы и думать о своих перспективах или сомневаться» (Дружинин, 2000, с. 118). Но в этом и парадокс. Помимо столь удобной, описанной Дружининым «Жизни по правилам», для людей пенсионного возраста также важна ценность «Самостоятельность», в основе которой находится свобода развивать собственные идеи и способности, свобода определять собственные действия, а это уже совершенно другой жизненный сценарий, другой вариант жизни – «Жизнь как предмет творчества», характеризующаяся свободой выбирать или сконструировать собственный стиль жизни (там же). Дружинин как раз говорит о том, что есть две «среды его реализации – молодежная субкультура и субкультура людей пожилого возраста. И те, и другие находятся за пределами «настоящей жизни»: одни – еще, другие – уже» (Дружинин, 2000).

Для выявления различий в ценностных предпочтениях, связанных с полом респондентов, были проанализированы показатели для мужской и женской выборок. Значимость выявленных различий жизненных ценностей в двух группах испытуемых определяли по критерию *U* Манна – Уитни; результаты анализа отражены в таблице 1.

Таблица 1

Средние рейтинги жизненных ценностей у мужчин и женщин пенсионного возраста

Ценность	М		U	p
	Мужчины	Женщины		
Самостоятельность	4,81	4,94	4523	0,649
Стимуляция	3,74	3,67	3990	0,336
Гедонизм	3,81	3,83	4341	0,978
Достижение	3,67	3,65	4245	0,776
Власть	2,94	2,79	4031	0,395
Безопасность	4,86	5,14	5213	0,022
Конформизм	4,32	4,52	4798	0,237
Доброта	4,85	5,13	5089	0,050
Универсализм	4,43	4,66	4962	0,106
Традиции	4,30	4,42	4520	0,660

Согласно представленным результатам, при сравнении двух групп выявлены статистически значимые различия по двум показателям: «Безопасность» и «Доброта». Это свидетельствует о том, что существует гендерная специфика в понимании значимости этих двух ценностей, для всех остальных восьми ценностей результаты свидетельствуют о достаточной согласованности.

В группе мужчин такой показатель, как «Безопасность», выражен менее ярко, чем у женщин (4,86 и 5,14). Это указывает на то, что мужчины чувствуют себя по сравнению с женщинами в большей безопасности окружения и стабильности общества в целом, чем женщины, которые в свою очередь больше заботятся о своей безопасности и больше думают о последствиях, то есть более тревожны.

Аналогичная ситуация и с показателем «Доброта» между мужчинами и женщинами (4,85 и 5,13), который ниже у мужчин, чем у женщин. Таким образом, можно сделать вывод о том, что мужчины имеют более твердый характер и менее нуждаются в эмоциональной поддержке по сравнению с более сентиментальными, благожелательными и более мягкими женщинами.

Можно предположить, что для женщин более характерен вариант жизни «Жизнь по правилам»: «отсутствие обусловленных «внутренними причинами» тревог и страхов», «культ безопасности».

Далее выявлялись различия жизненных ценностей у работающих и неработающих людей пенсионного возраста. Результаты сравнительного анализа по критерию *U* Манна – Уитни отражены в таблице 2.

Таблица 2

Средние рейтинги жизненных ценностей у работающих и неработающих людей пенсионного возраста

Ценность	М		<i>U</i>	<i>p</i>
	Работающие пенсионеры	Неработающие пенсионеры		
Самостоятельность	4,84	4,66	3396	0,629
Стимуляция	3,70	3,57	3346	0,519
Гедонизм	3,83	3,84	3505	0,890
Достижение	3,75	3,61	3438	0,726
Власть	2,77	2,75	3464	0,789
Безопасность	5,07	4,90	3167	0,238
Конформизм	4,41	4,32	3473	0,810
Доброта	5,05	4,85	3279	0,392
Универсализм	4,62	4,51	3355	0,540
Традиции	4,41	4,22	3398	0,633

Согласно представленным в таблице 2 результатам, при сравнении двух групп испытуемых (работающих и неработающих пенсионеров) значимых различий не выявлено. Анализируя описательную статистику, представленную в таблице 2, можно говорить о том, что как для работающих, так и для неработающих людей пенсионного возраста наиболее значимыми являются ценности «Безопасности», «Доброты» и «Самостоятельности».

С целью исследования взаимосвязи возраста и жизненных ценностей был проведен корреляционный анализ по Спирмену, где были выявлены следующие корреляции.

Выраженность ценности «Стимуляция» коррелирует с возрастом отрицательно ($r_s = -0,20$, $p = 0,005$), что может говорить о том, что чем старше возраст, тем меньше индивид нуждается в новизне, переменах, в потребности в разнообразии и глубоких переживаниях. Также выявлено, что возраст коррелирует отрицательно с ценностью «Гедонизм» ($r_s = -0,21$, $p = 0,003$), что говорит о том, что с возрастом снижается стремление к удовольствию, к чувственному удовлетво-

рению и наслаждению жизнью. Выраженность ценности «Достижение» ($r_s = -0,18, p = 0,014$) отрицательно коррелирует с возрастом, что означает, что в более старшем возрасте люди всё меньше стремятся достигать личного успеха через демонстрацию компетентности согласно социальным нормам. Выраженность ценности «Власть» ($r_s = -0,15, p = 0,034$) также образует значимую отрицательную связь с показателем возраст, что говорит нам о том, что чем старше возраст, тем меньше желание доминировать над людьми и ресурсами, всё меньше и меньше индивиду хочется демонстрировать свой общественный имидж, власть, авторитет, меньше желание влиять на людей посредством контроля. Выраженность ценности «Традиции» ($r_s = 0,19, p = 0,001$) положительно коррелирует с возрастом. Можно предположить, что с возрастом увеличивается желание сохранять и уважать традиции, следовать принятым обычаям и идеям, которые существуют в культуре, быть более смиренным и благочестивым.

Таким образом, с увеличением возраста снижается вероятность выбора варианта жизни, по Дружинину, «Жизнь как достижение». «Цель как предполагаемый и желаемый результат действия требует постоянного напряжения сил. Достижение цели обесценивает ее, и на горизонте маячит новая, еще более привлекательная цель. Жизнь становится погоней за горизонтом» (Дружинин, 2005). В то же время с возрастом увеличивается вероятность выбора варианта жизни, по Дружинину, — «Жизнь по правилам». Существование человека, при выборе этого варианта, «максимально упрощается, поскольку требуется немного, а именно — знать о существовании правил, заучить правила и безукоризненно их исполнять...» (там же).

Для выявления различий в ценностных предпочтениях в группах с разным семейным положением были проанализированы показатели для категорий: женат/замужем; холост/не замужем; разведен/разведена; в категорию другое вошли в основном вдовцы/вдовы. Значимость выявленных различий жизненных ценностей в данных группах испытуемых определялась по *H*-критерию Краскела — Уоллиса, результаты сравнительного анализа у людей пенсионного возраста с разным семейным положением отражены в таблице 3.

Согласно представленным результатам, при сравнении людей пенсионного возраста с разным семейным положением выявлены статистически значимые различия по ценностям «Безопасность», «Конформизм» и «Универсализм», это свидетельствует о том, что существует определенная специфика в значимости этих трех ценностей.

Так, например, такой показатель как ценность «Безопасность» в группе с семейным положением женатых и холостых выражена менее ярко, чем у групп разведенных и овдовевших испытуемых.

Таблица 3

Средние рейтинги жизненных ценностей у людей пенсионного возраста с разным семейным положением

Ценность	Семейное положение				Н	р
	Женат/ замужем	Холост/ не замужем	Разведен/ разведена	Другое		
Самостоятельность	4,71	5,05	5,04	4,89	7,57	0,108
Стимуляция	3,54	4,03	3,82	3,50	7,18	0,126
Гедонизм	3,85	3,79	3,98	3,41	7,59	0,108
Достижение	3,57	3,97	3,76	3,32	5,80	0,214
Власть	2,77	3,12	2,93	2,67	2,51	0,642
Безопасность	4,87	4,82	5,30	5,21	16,45	0,002
Конформизм	4,24	4,37	4,58	4,62	13,54	0,009
Доброта	4,87	5,08	5,14	5,09	6,28	0,179
Универсализм	4,41	4,60	4,79	4,61	10,64	0,031
Традиции	4,26	4,25	4,29	4,51	6,70	0,152

Можно предположить, что мужчины и женщины, которые состоят в браке и холостые в пенсионном возрасте чувствуют себя в большей безопасности окружения и стабильности общества в целом, чем одинокие мужчины и женщины, пережившие развод или смерть супруга и не чувствующие так необходимую в этом возрасте поддержку и опору.

Аналогичная ситуация с ценностью «Конформизм». Она является более значимой для групп разведенных и овдовевших испытуемых, то есть их поведение более соответствует социальным ожиданиям, они более дисциплинированы, послушны и внушаемы, более уважительны к мнению других, более податливы давлению группы – возможно, это связано с потерей или расставанием с супругом.

Ценность «Универсализм» также более значима для одиноких (разведенных, овдовевших и холостых людей пенсионного возраста), в связи с этим можно сделать вывод, что они более терпимо и с пониманием относятся к людям, чем те, кто находится в браке.

Несмотря на отсутствие значимых различий в показателях, выявлены большие различия в таких ценностных характеристиках как «Власть», «Достижение» и «Стимуляция», где самый высокий показатель получен у холостых/не замужних людей пенсионного

возраста. Опираясь на полученные результаты, мы можем предположить, что одинокие в течение всей жизни люди всегда были более ориентированы на эти ценности, чем люди, состоящие в браке/разведенные/овдовевшие. Скорее всего, социальные ценности власти, достижения и стимуляции всегда имели для холостых людей особое значение в достижении личного успеха, социального статуса и влияния, они всегда стремились к разнообразию и переменам в жизни. Таким образом, и после выхода на пенсию эти ценности в виде желания сохранить свой общественный имидж и общественное признание также сохранили свою важность. Можно предположить, что для этой категории респондентов характерен вариант жизни, по Дружинину, «Жизнь как достижение». «Жизнь человека, стремящегося к достижениям, является переживанием желания и волевого напряжения. Нужно хотеть, и очень много, чтобы действовать, решать проблемы и преодолевать препятствия» (Дружинин, 2005).

Таким образом, анализируя варианты жизни людей пенсионного возраста в стареющем обществе, основанном на исследовании их жизненных ценностей, можно сделать вывод о том, что для людей пенсионного возраста наиболее характерными вариантами жизни являются «Жизнь по правилам» и «Жизнь как предмет творчества». Хотя, создавая любые типологии и распределяя по ним людей, необходимо помнить о том, что за каждым испытуемым скрывается человек со своим характером и жизненным опытом, порой выходящий за рамки любых типологий.

Опираясь на полученные результаты, можно заключить, что приоритетной задачей при разработке программ социально-экономической поддержки людей пенсионного возраста является обеспечение стабильности их статуса, снятие социальной и финансовой тревожности, обеспечение включенности в социум, а также предоставление возможности самостоятельно принимать решения. Проведенное исследование продолжает линию изучений вариантов жизни, предложенную В. Н. Дружининым.

Литература

- Дружинин В. Н.* Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2000.
- Дружинин В. Н.* Варианты жизни // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 3. С. 108–124.
- Шварц Ш., Бутенко Т., Седова Д., Липатова А.* Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. № 9 (2). С. 43–70.

Life options for people of retirement age in an aging society (analysis of life values)

Y. V. Chestyunina, L. Y. Nechaevskaya, E. V. Zabelina

Study of life values of people of retirement age is of interest due to the phenomenon of aging society. This demographic trend makes the study of this age cohort topical. The purpose of the study is to explore the features of life values of people of retirement age. As a method, we used the questionnaire of life values by Shalom Schwartz. The main hypothesis of the study was the assumption that the life values of the representatives of the retirement age are determined not only by their belonging to the age cohort, but are also related to their gender, marital status, age changes and other factors. The results of an empirical study showed that for people of retirement age the most significant values are “Security”, “Benevolence” and “Self-direction”. The values of “Security” and “Benevolence” are more significant for women than for men. A comparative analysis revealed differences in values of older people with different marital status. The significance of the values of “Stimulation”, “Hedonism”, “Achievement” and “Power” decreases with age, whilst the value of “Tradition” increase.

Keywords: life values, people of retirement age, life options.

Представление о временной перспективе как экзистенциальном ресурсе личности при преодолении противоречий повседневности

В. В. Шиповская, А. Ш. Гусейнов

Цель исследования – выявление специфики отношения к времени, раскрывающего содержание субъектной активности и экзистенциальный ресурс личности. Проанализированы подходы, раскрывающие проблему эмоционального отношения личности к временным зонам. Выделены два варианта отношения личности к временной перспективе, отражающие качественные различия в характере саморегуляции, самоорганизации и способах взаимодействия человека с миром. Показано, что позитивность и гармоничность временно-го континуума способствует накоплению личностной ресурсности и разрешению проблемных ситуаций. Негативная рефлексия временного горизонта порождает беспомощность, истощение ресурсного потенциала личности и отчужденную субъектную активность.

Ключевые слова: представление о временной перспективе, экзистенциальный ресурс, субъектная активность, противоречия повседневности, истощение ресурсов, преодоление беспомощности, аутентичность личностного бытия.

Постановка проблемы

В условиях неопределенности и нарастания интенсивности социокультурных изменений возрастает интерес к повседневной жизни человека и способам организации субъектной активности, проявляющей ресурсный потенциал личности и ее способность совладать с трудностями и противоречиями повседневности. Поскольку осознание личностью разноуровневых противоречий и ее психологическое благополучие находит свое отражение в отношении к временным

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-413-230020.

формам, то особенности субъектной активности и субъектный потенциал целесообразно изучать с учетом специфики индивидуального переживания и рефлексии разных ипостасей времени. Именно эмоциональное отношение к временным зонам отчетливо проявляет содержание субъектной активности и экзистенциальную сущность субъекта – ценностную позицию, понимание себя и своего места в мире, удовлетворенность жизнью, способность действовать в условиях непрерывных изменений в соответствии с жизненными целями и задачами. Ф. Зимбардо и Дж. Бойд утверждают, что каждый значительный личностный выбор, каждое важное решение определяется отношением ко времени, которое является мощной внутренней силой, личным часовым поясом. Несмотря на то, что это самая влиятельная сила в индивидуальной жизни, человек практически не осознает ее. С помощью осознания своего личного часового пояса человек получает возможность лучше осмысливать, решать проблемные ситуации и управлять своей жизнью (Zimbardo, Boyd, 2008).

Важность принятия, единства и позитивности временного горизонта для поддержания жизнестойкости, положительной самооценки, ценностно-смысловой адекватности личности и формирования конструктивной идентичности неоднократно подтверждена в психологических исследованиях. К. Левин установил, что позитивная временная перспектива, создаваемая достойными целями, является одним из основных элементов высокой морали, причем это – взаимообусловленный процесс, поскольку именно высокая мораль личности создает длительную временную перспективу и устанавливает достойные цели (Левин, 2000).

Современные авторы, основываясь на конкретно-психологических данных, доказали, что сбалансированная временная перспектива, которая характеризуется наличием жизненных целей, чувством осмысленности существования, ощущением ценности прошлых событий и того, что происходит в настоящем и будет происходить в будущем, сопровождается позитивными эмоциональными состояниями (Сырцова, Митина, 2008).

Наряду с этим подчеркивается важная роль протяженной, сбалансированной и реалистичной временной перспективы в успешном совладании с кризисами и преодолении социально-экономических и бытовых трудностей, в достижении более высокой социальной интеграции (Нестик, 2014). Существенным при этом являются позитивные представления о будущем как важной части временного континуума. В рамках концепции фундаментальных экзистенциальных мотиваций А. Лэнгле будущее определяется через призыв к действию и активному встраиванию себя в более широкий кон-

текст, в системы взаимосвязей, в которых человек находится и которые он создает (Лэнгле, 2017).

Личностно-временная проблематика находит отражение в работах Р. Мэя, который подчеркивает, что будущее – это не просто момент времени, который должен наступить, оно содержит в себе ключевой элемент «Я сделаю его таким». Он пишет: «Сила – это потенциальность, а потенциальность указывает на будущее, то, что должно быть осуществлено. Будущее – это временная форма, в которой мы обещаем себе, даем долговое обязательство, ставим себя в выигрышное положение» (Мэй, 1997, с. 136).

В эмпирическом исследовании Т. А. Нестика, проведенном среди студенческой молодежи, показано, что оптимистический образ будущего повышает уровень межличностного доверия, способствует формированию позитивного социального капитала, облегчающего социальный обмен между представителями различных социальных групп. При позитивном образе будущего субъекты ориентированы на расширение своей социальной сети, склонны делиться своими знаниями и личными связями (Нестик, 2014).

Переживание позитивного будущего в масштабе жизненного пути личности включает механизм самоисполняющегося пророчества, создает оптимистическое самочувствие и формирует высокий уровень самооффективности – ценные ресурсы, которые являются фундаментальными компонентами индивидуальной способности преодолевать стресс (Hobfoll, 2011). Комплекс этих взаимосвязанных субъектных характеристик поддерживает конструктивную направленность субъектной активности, гармонию между ее компонентами, предопределяя просоциальную направленность личности. Сбалансированность временного континуума способствует накоплению личностной ресурсности, приводит к благоприятному развитию событий, продуктивности индивидуального бытия и психологическому благополучию.

Другое отношение к временному континууму, возникающее из дисбалансированности и негативных рефлексий временных моментов, порождает сниженный уровень саморегуляции, внутренний дискомфорт, низкий ресурсный потенциал и враждебность. Эмпирически доказано, что негативное представление о прошлом может провоцировать распространение социальных страхов, всплеск ксенофобии, аномии. Негативное отношение к своему прошлому снижает уверенность в способности влиять на свою судьбу, утрачивается жизнеспособность и способность к выживанию в трудных условиях. Вместе с тем негативные сценарии будущего повышают уровень негативного социального капитала, понижают уровень доверия к не-

знакомым людям, препятствуют установлению подлинно человеческих взаимоотношений (Нестик, 2014).

Неспособность видеть и строить будущее, считает Мэй, свидетельствует о безысходности и беспомощности, которая может выражаться в депрессии, отчаянии и ощущении «Я не могу» (Мэй, 1997). При личностной беспомощности, проявляющейся в субъективном ощущении утраты собственного влияния на повседневные события, в переоценке личностных ресурсов и требований ситуации, оцениваемой как безвариантная и неподконтрольная, появляется эффект негативного самоисполняющегося пророчества (Шиповская, 2010). В этой связи очень актуальна мысль В. Франкла, согласно которой «с утратой человеком своего будущего утрачивает всю свою структуру внутренний временной план, переживание им времени. Поэтому без фиксированной точки отсчета в будущем человек просто не может существовать» (Франкл, 1990, с. 141). В результате распада структуры переживания времени возникает бездумное существование, ощущение внутренней пустоты и бессмысленности жизни.

Несбалансированность временной перспективы может проявляться также в том, что человек строит идеальные планы на будущее, пытается ускорить ход времени, пренебрегая настоящим. Этот вариант жизни, который свидетельствует о детском, инфантильном состоянии, В. Н. Дружинин определяет как «жизнь-предисловие». В этой ситуации («жизнь начинается завтра») жизнь «подлинная», будущая становится сверхценной, а жизнь сегодняшняя, но «ненастоящая» обесценивается, воспринимается как всего лишь подготовка к будущему. Поскольку доминирует единственное желание, чтобы время текло быстрее, человек не может ничего испытывать, кроме ощущения тяжести повседневного существования. Уход в «хрустальный замок» собственных мыслей и чувств порождает отказ от творческой самореализации, в результате чего утрачивается связь с миром. В то же время, подчеркивает Дружинин, концентрация на настоящем, на фоне недоверия к будущему и пренебрежения к прошлому актуализирует пагубные гедонистические пристрастия (наркотики, секс, азартные игры), погоню за всё новыми ощущениями. При ориентации на настоящем формируется деструктивный сценарий — «жизнь ради удовольствия», который приводит к необратимым деформационным изменениям личности (Дружинин, 2010).

На наш взгляд, наиболее продуктивным теоретико-методологическим основанием исследований личностно-временной проблематики является субъектно-бытийный подход к личности (З. И. Рябина, Г. Ю. Фоменко), где подчеркивается направленность человека на переустройство бытия в соответствии со структурой личностных

смыслов. В рамках данного подхода особенности временного континуума рассматриваются в динамике построения индивидуального бытия и в контексте субъектной включенности в жизненную ситуацию. Несбалансированность временной перспективы и нежелание планировать свое будущее связывается с субъективным неблагополучием и неаутентичностью бытия, которое является следствием неконструктивных отношений, сложившихся у личности с миром. В работах Г. Ю. Фоменко описаны темпоральные характеристики представителей разных модусов бытия (экстремального и предельного) и выявлен «обрыв» временной перспективы с отказом от планирования будущего при экстремальном модусе бытия. Об отвержении и негативной модели будущего говорят трудности его визуализации, тревога, однонаправленно-кратковременный способ планирования будущего, консервативная позиция с доминированием модели жестких причинно-следственных связей, что в сочетании со снисходящей линией времени указывает на неосознанное ожидание в будущем социального понижения (Фоменко, 2008).

Таким образом, в психологических исследованиях показана важная роль временной перспективы в организации и содержании субъектной активности, формировании идентичности и модуса бытия, которые определяют ресурсный потенциал личности.

Исследование и его результаты

С целью выявления специфики временной перспективы, раскрывающей содержание субъектной активности и личностную ресурсность, было проведено исследование среди студентов вузов Краснодарского края, в котором приняли участие 62 человека ($M = 21,2$ года), 35 женщин и 27 мужчин. В исследовании использованы: авторский опросник «Личностная беспомощность» (В. В. Шиповская), опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZPTI), опросник жизненных ориентаций Е. Ю. Коржовой, опросник базисных убеждений Р. Янофф-Бульман, тест «Психосоциальная зрелость» Б. К. Пашнева, тест экзистенциальных мотиваций (ТЭМ) (А. Лэнгле, П. Экхардт). Для обработки данных применялся корреляционный анализ, по Спирмену.

Предполагалось, что противоречивая и несбалансированная временная композиция, связанная с беспомощностью, значительно снижает экзистенциальные ресурсы личности, препятствует творческому самоосуществлению в мире и формированию аутентичного бытия. Экзистенциальный ресурс рассматривается нами как способ, с помощью которого субъект способен преодолевать разноуровневые противоречия повседневности, устанавливать конструктивную гар-

монию с окружающим миром, достигать значимых конгруэнтных целей в соответствии со структурой личностных смыслов и тем самым поддерживать аутентичность личностного бытия. Экзистенциальный ресурс составляют субъектные характеристики, связанные с преодолевающей активностью, с помощью которых субъект достигает самоэффективности и продуктивности личностного бытия: активная субъектная позиция, позитивное отношение к временной перспективе, самоактуализация, экзистенциальное мировоззрение.

Проанализированы значимые корреляции шкалы Негативное прошлое методики оценки временной перспективы (ZPTI) с показателями, оценивающими особенности субъектной активности личности и ее экзистенциальный ресурс.

Обнаружены значимые отрицательные корреляции шкалы Негативное прошлое со шкалами методики базисных убеждений: Справедливость, Образ Я, Удача ($p \leq 0,05$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что молодые люди с низкими показателями принятия прошлого характеризуются базовым недоверием к внешнему миру, что усиливает вероятность экстернализации ответственности. Подобная жизненная позиция, связанная с переживанием несправедливости и ощущением того, что окружающие занижают уровень их достижений и низко оценивают результативность, провоцирует кризис идентичности, враждебность и интолерантность.

Выявлена отрицательная связь шкалы Негативное прошлое со шкалой Сила Эго методики личностной зрелости ($r = -0,58, p \leq 0,01$). Отрицательные связи оценки прошлого с данной шкалой свидетельствуют о том, что молодые люди утратили веру в себя и не способны самостоятельно преодолевать трудности. Полученные результаты говорят о том, что лица с негативной ретроспективой склонны к реализации пассивной субъектной позиции и неконструктивному разрешению повседневных ситуаций. Подтверждает этот вывод обнаруженная связь Негативного прошлого со шкалой Беспомощность ($r = 0,46, p \leq 0,01$), которая указывает на переживания безнадежности и беспомощности субъектов с темпоральными разрывами личностной истории. Ощущение собственной неуспешности и утрата веры в способность собственного влияния на повседневные события говорит о низком ресурсном потенциале и пониженной субъектности личности. Появление беспомощности свидетельствует о невротическом жизненном стиле и о том, что человек не видит себя активным, автономным и согласованным субъектом бытия.

Обнаружена положительная связь Негативного прошлого со шкалой Самоактуализация по методике психосоциальной зрелости

($r=0,62$, $p\leq 0,01$). Может создаться обманчивое впечатление, что лица с негативным восприятием прошлого способны и стремятся к самоактуализации творческого потенциала. Тем не менее, с учетом характера описанных ранее связей, можно говорить о незрелой самоактуализации, продиктованной желанием заявить о себе любой ценой. Подобный вариант самоактуализации не связан с поиском смысла и пониманием себя, аутентичным способом постепенного «восхождения к себе». Напротив, целью самоосуществления становится отказ от самосовершенствования и желание продвинуть свое незрелое Я, носящее компенсаторный характер. Данное предположение косвенно находит подтверждение при анализе полученных негативных корреляций Негативного прошлого со шкалой Изменения опросника жизненных ориентаций ($r=-0,27$, $p\leq 0,05$): для лиц с низкой оценкой прошлого характерны косность, ригидность мышления, нежелание менять собственные привычки, творчески развиваться и двигаться вперед. В этом случае блокируется плодотворное самоосуществление, сфера которого всё больше сужается и результируется в выбор механистических способов разрешения противоречий. В итоге исчезает возможность наполнить экзистенциальным содержанием собственную жизнь.

Дополняет картину психологического неблагополучия позитивная корреляция Негативного прошлого со шкалой Ценность будущего по тесту экзистенциальных мотиваций ($p\leq 0,05$). Отрицание прошлого может компенсироваться верой в будущее, но эта надежда на лучшее будущее формируется не с помощью конкретных, осмысленных планов и способов их реализации, а продиктована эскапистским желанием убежать от прошлого и погрузиться в мир мечты об удаче, которая придает фальшивую уверенность в себе. Отрицательная оценка прожитой жизни на фоне непродуктивного самоосуществления и оптимистичного прогноза будущего (уход в грезы об удаче) свидетельствует о нереалистичности притязаний и ожиданий. Это противоречие говорит о несбалансированности, дисгармоничности временной композиции и нерешенной проблеме самоидентификации. Очевидно, что негативное представление о прошлом затягивает человека в воронку неразрешимых противоречий, не дает возможность адекватно оценивать себя, свои возможности, окружающую реальность и формировать просоциальную модель бытия. Высвечивается особый вариант смысловой структуры личности, сформированной из субъективного ощущения социальной депривации, заряженной глубоким недоверием к жизни и к своей субъектной позиции. Результаты говорят об объектном позиционировании личности.

Таким образом, проведенное нами исследование, а также анализ исследований, выполненных другими авторами, показывает, что характер осмысления персонального временного континуума проявляет субъектную позицию и экзистенциальный ресурс личности, а также то, как человек соотносится с жизненными задачами. Анализ представлений о временной перспективе дает возможность уяснить характер связей человека с окружающим миром, каким образом он осуществляет проблематизацию различных ситуаций в динамике конструирования индивидуального бытия и как сам изменяется в этом процессе. Позитивное отношение к временной перспективе, связанное с экзистенциальным мироощущением, способствует сохранению жизненного тонуса, конструктивному преодолению трудностей и плодотворному включению в социум, т. е. «работает» на личностный рост и наполняет жизнь смыслом. Поэтому при позитивной рефлексии разных ипостасей времени некоторые события и ситуации могут восприниматься не просто как несущественный, проходящий эпизод, но приобретать для человека экзистенциальное значение. При несбалансированности и дисгармоничности временного горизонта, непринятии себя и собственной личностной истории возникает опасность появления отчужденной субъектной активности и беспомощности, которая истощает энергетические ресурсы и оказывает деформирующее влияние на личность. Выявленная в исследовании ложная, «фальшивая» субъектная позиция на фоне нерешенной проблемы самоидентификации обуславливает неаутентичное бытие и деструктивный вектор субъектной активности. Эти два варианта отношения к временной перспективе отражают качественные различия в характере саморегуляции, самоорганизации и взаимодействия человека с миром.

Заключение

В заключение приведем очень важную для понимания обсуждаемого феномена мысль М. К. Мамардашвили о сложном культурном комплексе «удвоения времени»: «Когда я говорил о „здесь и сейчас“, о том, что на прошлом нельзя улечься спать, а на будущее нельзя перекладывать, то это были не просто красивые метафоры... Философы в таких случаях говорят, что нет многих миров, есть только один мир, и нет удвоения времени. Ведь ленивый человек... это человек, удваивающий время. Он считает, что можно, не меняясь самому, что-то исправить... Путь — это то, где мы не удваиваем время» (Мамардашвили, 1995, с. 34). Эта цитата чрезвычайно точно характеризует существенный аспект темпоральной проблематики. Она

вводит нас в проблему «необходимости себя» (М. Мамардашвили), самопреодоления как растянутого во времени, каждодневного и интенсивного усилия, под которым понимается глубокая внутренняя работа, результирующая в выходе в трансцендентную позицию, позволяющую овладеть своим внутренним миром и принимать подлинно экзистенциальные решения.

Литература

- Дружинин В. Н.* Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2010.
- Левин К.* Временная перспектива и моральное состояние (1942) // Курт Левин. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Речь, 2000. С. 239–268.
- Лэнгле А.* Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций. М.: Генезис, 2017.
- Мамардашвили М. К.* Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М.: Ad Marginem, 1995.
- Мэй Р.* Любовь и воля. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997.
- Нестик Т. А.* Социальная психология времени. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.
- Сырцова А., Митина О. В.* Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 41–55.
- Фоменко Г. Ю.* Парадоксы личностной организации времени при экстремальном модусе бытия // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 216–220.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
- Шиповская В. В.* Особенности проявления личностной беспомощности в сложных жизненных ситуациях // Человек. Сообщество. Управление. 2010. № 2. С. 100–113.
- Hobfoll S. E.* Conservation of resource caravans and engaged settings // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2011. V. 84. P. 116–122.
- Zimbardo Ph., Boyd J.* The time paradox: the new psychology of time that will change your life. N. Y.: Free Press, 2008.

A notion of time perspective as an existential resource of personality in overcoming the contradictions of everyday life

V. V. Shipovskaya, A. Sh. Guseynov

The purpose of the study is to identify the specifics of the personality's attitude towards time, revealing the content of subjective activity and existential resource. Such approaches that reveal the problem of the emotional relationship of the individual to time zones are analyzed in the article. Two variants of the relationship of the personality to the time perspective, reflecting qualitative differences in the type of self-control, self-organization and the ways of human interaction with the world, are highlighted. It is shown that the positivity and harmony of the time continuum contributes to the accumulation of personal potential and the resolution of problem situations. Negative reflection of the time horizon generates helplessness, depletion of the resource potential of the personality and alienated subjective activity.

Keywords: a notion of time perspective, existential resource, subjective activity, the contradictions of everyday life, the depletion of resources, overcoming helplessness, the authenticity of personal being.

Исследования духовного интеллекта одаренных подростков

Е. И. Щебланова

В статье рассматриваются современные зарубежные исследования духовности и духовного интеллекта в контексте проблемы одаренности детей и подростков. Обсуждаются теории духовного интеллекта, представления о его структуре и связях с другими видами интеллекта. Анализируются эмпирические данные о проявлениях и развитии духовного интеллекта у подростков на разных возрастных этапах, о различиях в профиле показателей духовного интеллекта при разных уровнях и видах одаренности. Описывается программа развития духовного интеллекта одаренных подростков в рамках их обучения лидерским качествам, анализируются ее результаты. На основе проведенного анализа делается заключение о недостаточной определенности понятия духовного интеллекта, ограниченности и противоречивости его теоретических оснований и методов диагностики. В то же время данные о специфике духовных и экзистенциальных интересов одаренных подростков представляют определенный научный интерес для психологии одаренности.

Ключевые слова: духовный интеллект, личность, одаренность, подростковый возраст, религиозность, учащиеся.

Проблема духовности долгое время оставалась на периферии внимания исследователей одаренности и педагогов, работающих с одаренными детьми. Однако на рубеже веков особое внимание психологов стали привлекать вопросы нравственного и духовного воспитания талантливой молодежи. В психологии получили распространение понятия «негативной» или «деструктивной» креативности или одаренности, относящиеся к тем случаям, когда высокая творческая энергия человека направляется на изобретение новых способов разрушения физических объектов и угроз здоровью и жизни людей. Стремительные и глобальные изменения в мире создали неизвест-

ные старшим поколениям риски для молодежи, связанные не только с ее возрастными особенностями, но и с негативным состоянием морали и нравственности всего общества (Юревич, 2016; Sisk, 2016).

Помимо общих рисков, одаренные дети и подростки могут сталкиваться с уникальными проблемами из-за свойственной им высокой чувствительности к межличностным конфликтам, несправедливости, несовершенству людей, общества и мира, что может вызывать у них чрезмерное возбуждение, агрессию, депрессию (Sisk, 2016; Tolan, 2016). Угрозу для неординарных детей также составляет провоцируемое взрослыми и особенно СМИ стремление с раннего возраста стать «лучше всех», получить известность и награды. О том, что стремление к успеху ведет к усилению конкурентности и агрессивности в обществе, разделению людей и разрушению равноправных отношений общества и природы, писал В. Н. Дружинин, указывая на опасность игнорирования духовных и экзистенциальных аспектов способностей и творчества (Дружинин, 2000). Важные вопросы о духовных способностях и духовном развитии одаренной личности представлены также в работах В. Д. Шадрикова, Л. И. Ларионовой и других психологов, однако публикаций о духовном развитии одаренных детей и подростков сравнительно немного.

В новых зарубежных интегративных моделях одаренности, наряду с необходимостью психолого-педагогической поддержки ее развития, признается собственная ответственность одаренных индивидов за реализацию своего потенциала в творческом или новаторском вкладе в улучшение мира. Эти идеи отражены в Мега-модели Р. Суботник с соавторами (Subotnik et al., 2018) и Расширенной концепции Дж. Рензулли, в которой к Моделям Трех колец и Обогащения обучения добавлены модели развития социального капитала, нравственности, альтруизма и лидерства (Rensulli, 2016). Духовный интеллект часто сопоставляют с рациональным и эмоциональным интеллектами, и такое его понимание сближается с традиционным определением интеллекта как способности. При этом признается интегрирующая роль духовного интеллекта во внутреннем мире индивида, тогда как внешний мир познается главным образом посредством рационального и эмоционального интеллектов. Многие исследователи связывают феномен одаренности с развитием духовного, экзистенциального, религиозного, морального и других видов интеллекта в русле теории множественного интеллекта Г. Гарднера (Sisk, 2016; Tirri, Ubani, 2014; Walton, Vialle, 2019). Однако сам Гарднер не принимает эти дополнения, поскольку они не соответствуют его критериям независимости восьми видов интеллекта, но признает, что духовные способности могут входить в экзистенциальный

интеллект, если будет эмпирически доказана независимость последнего (Гарднер, 2007).

Развитие духовного интеллекта происходит, если и когда человек задумывается о смысле своей жизни и существования мира и конечных ценностях в широком и многозначном контексте, поэтому этот вид интеллекта признается высшим, свойственным только человеку, его способности творить и изменять окружающий мир (Walton, Vialle, 2019). Составляющие духовного интеллекта определяются как способности к пониманию материального мира всего лишь как части масштабной и многомерной реальности, к выходу за его пределы, к переживанию высших уровней сознания, к адаптивному использованию духовных ресурсов для решения реальных своих и всеобщих проблем. Его характеристиками считают высокие уровни гибкости мышления, самосознания, полнезависимости, а также стремления следовать своим ценностям и целям, понимать взаимосвязи между разными вещами, задавать вопросы «почему?» или «что если?» и искать на них «фундаментальные» ответы. Важно заметить, что большинство этих характеристик входят в признаки одаренности в разном возрасте.

В то же время понимание духовного интеллекта, духовности и религиозности значительно отличаются у разных психологов (Зенько, 2018). Одни авторы рассматривают религию как организованную систему убеждений, обычаев, ритуалов и символов, а духовность — как личный поиск ответов на фундаментальные вопросы о жизни и ее смысле, моральных ценностях и традициях, трансцендентном мире. Другие авторы признают, что религия и духовность неразрывно связаны или имеют аспекты как тесно связанные между собой, так и существенно различающиеся. Разнообразие точек зрения отражается и на построении психологических исследований. Представление о духовности как более широком конструкте, чем религиозность, часто позволяет игнорировать богатейший опыт религии при анализе духовных явлений. Напротив, понимание религиозности как более широкого конструкта, чем духовность, может обеспечивать непрерывность связи современной психологии с религиозно-психологическими исследованиями, при условии учета существующих объективных и субъективных, методологических и методических ограничений. Однако очевидно, что разнообразие позиций исследователей духовности и духовного интеллекта одаренных школьников в разных странах в значительной степени определяется отношениями между религией, государством и системой образования. Тем не менее международные данные свидетельствуют об особенно раннем и глубоком интересе одаренных индивидов к духовным

сторонам жизни, сравнительно с их другими сверстниками. В статье мы рассматриваем исследования с участием учащихся государственных школ в странах с преобладающим христианским населением.

В цикле исследований финских психологов изучались представления о духовности, духовном интеллекте и религиозности у учащихся (12–13 лет) школы для академически одаренных детей (Tirri, Ubani, 2014). Использовались качественные (интервью, эссе, case-study) и количественные (тесты, опросники) методы. С помощью анализа 700 письменных ответов более 100 учащихся на вопросы об их понимании религии, духовности и различий между ними были выделены общие для этих понятий аспекты. Институциональный аспект охватывал установленные и специализированные формы как религиозной, так и духовной жизни; гуманистический аспект – религиозные и духовные явления, связанные с жизнью людей и культурой в целом; сверхъестественный аспект – трансцендентные явления и в религии, и в духовности. Однако учащиеся чаще подчеркивали институциональные элементы в религии, а гуманистические и сверхъестественные – в духовности. К тому же во всех трех аспектах религия соотносилась преимущественно с христианством, тогда как духовность понималась более широко – часто вне религии. Анализ интервью с одаренными мальчиками по теме связи науки и природы с их духовной жизнью выявил примерно 60 тем, которые, по их мнению, не имели достаточного научного объяснения. Из них почти половина тем была посвящена природе и около 20% – духовным вопросам, тогда как другие темы примерно одинаково включали происхождение жизни, повседневные события и естествознание.

Для ответа на вопрос «Что делает жизнь духовной?» и мальчики, и девочки использовали разные источники для бесед о жизни и поиске ее смысла – в первую очередь это были сказки, мечты, библейские учения, традиционные изречения, цитаты великих людей. На втором месте было осознание взаимосвязанности разных существ и предметов в реальном мире. Реже указывались откровения об истинном характере жизни, о связи ее смысла с таинственными переживаниями, ощущениями потока жизни или осознанием истинности бытия. Учащиеся как мужского, так и женского пола демонстрировали экзистенциально значимые интересы в четырех областях: личные, трансцендентальные, космические и этические. Космические интересы характеризовали преимущественно мальчиков. В целом подтвердилось предположение о том, что природа и наука служат источником экзистенциального мышления у всех одаренных подростков, независимо от их различий по тестам на духовную чувствительность и моральные суждения. Смысл жизни для них не ограничивался от-

дельной областью познания, а, скорее, был непосредственно включен в их жизнь, поведение и мышление, что, как полагают авторы, свойственно именно академически одаренным школьникам, увлеченным естественными науками.

Изучение связи духовности и одаренности австралийскими учеными осуществлялось в рамках Дифференцированной модели множественного интеллекта (Walton, Vialle, 2019), разработанной ими на основе объединения теории множественного интеллекта (Гарднер, 2007) (с включением духовного интеллекта) и Дифференцированной модели одаренности и таланта Ф. Ганье (Gagne, 2013). В исследовании участвовали учащиеся (11–12 лет) школ для детей с высокой академической, творческой (в области искусства) и спортивной одаренностью. Контрольную группу составляли учащиеся по обычной программе. Для диагностики использовался адаптированный к детскому возрасту опросник «Интегрированная шкала духовного интеллекта» (ISIS) из 83-х пунктов, объединенных в шкалы по разным аспектам духовности. Полученные результаты подтвердили гипотезу о более высоких показателях общей духовности и большинства ее аспектов у творчески одаренных учеников. Напротив, академически одаренные учащиеся, хотя и получили в целом более высокие баллы, чем контрольная группа, но только за счет всего лишь двух аспектов. Существенных гендерных различий по показателям общей духовности выявлено не было, однако обнаружились различия в ее профиле. Если частные показатели девочек зависели от области их одаренности, то у мальчиков такой зависимости выявлено не было. Вариативность проявления разных аспектов духовности авторы объясняют влияниями социализации, преимущественно в семье. Показано, что независимо от того, рассматривается ли духовность как интеллект или нет, она представляет собой сложный конструкт, приобретаемый и применяемый в социальном контексте. Согласно полученным литературным данным, все виды одаренности могут характеризоваться повышенными уровнями духовности. По мнению авторов, изучение качеств, вносящих вклад в духовность творчески одаренных девочек, может послужить основой для построения духовно-ориентированного обучения других одаренных в целях содействия их позитивному социальному и эмоциональному развитию.

Одной из главных задач в программах обучения детей с разной одаренностью признается развитие лидерских качеств. Исследования роли духовного интеллекта в развитии креативности и лидерства начались в США П. Торренсом и Д. Сиск в 2001 г. (Sisk, 2016). Авторы определили духовный интеллект как глобальную способность

использовать мультисенсорный подход для доступа к своему внутреннему знанию с целью решения проблем глобального характера. В его структуру входят следующие компоненты: способности к постановке и решению космических и экзистенциальных вопросов, медитации, интуиции и визуализации; ценности – единство мира, чувство гармонии, ответственность, служение; опыт – осознание предельных ценностей, пиковые переживания, чувство трансцендентности, широта сознания, осознанность; идеалы – правда, справедливость, сострадание; символические системы – поэзия, музыка, танцы, метафора, рассказы; когнитивные состояния – восторг, упоение, экстаз. Для каждого компонента разработаны способы развития в обучении: обсуждение разного рода экзистенциальных проблем и ознакомление детей с взглядами на эти проблемы всемирно известных лидеров; обсуждение нравственных проблем, встающих перед человеком в разных ситуациях, с привлечением литературных и философских произведений.

Однако авторы утверждают, что главным в этих обсуждениях должен быть реальный и мистический опыт самих детей, их практика медитации и визуализации, поскольку, по их мнению, разнообразие точек зрения, национальностей, вероисповедания, социально-экономического положения детей в классе обеспечивает богатые ресурсы для их духовного развития. Мистическое направление такого обучения не может не вызывать сомнений в его адекватности и позитивном влиянии на всех участников. Другое направление составляет так называемое обучение действием – сочетание процесса образования и общественно полезной деятельности в разных формах: волонтерство, стажировки, академические исследовательские проекты по теме решения реальных общественных проблем. Школьники участвуют в таком общественном служении, а потом докладывают о своих достижениях, чтобы получить оценку, то есть служение не является вполне бескорыстным.

Программа развития духовного интеллекта, построенная на указанных принципах, проводилась в течение трех недель с участием 150 одаренных учащихся (16 лет) средней школы (Sisk, 2016). Учащиеся работали индивидуально, в больших и малых группах. Оценка развития основывалась на теории позитивной дезинтеграции К. Домбровского, согласно которой в процессе развития структура личности более низкого уровня заменяется структурой более высокого уровня через прохождение периода ослабления и даже фрагментации из-за внутренних и внешних личностных конфликтов (Mendaglio, 2008). Индивидуальный потенциал развития оценивается по уровню способности к сверхвозбуждению (*overexcitability*) в психомоторной,

чувственной, интеллектуальной, эмоциональной, имажинативной сферах с помощью специального опросника. Обучение включало знакомство подростков с теорией Домбровского. Результаты проведенного обучения показали рост показателей сверхвозбудимости почти во всех сферах, по сравнению с исходными данными, что авторы рассматривают как подтверждение эффективности программы для развития духовного интеллекта одаренных школьников и в том числе, изучения теории позитивной интеграции для улучшения понимания себя и своих духовных ресурсов.

Одной из наиболее ярких характеристик детей с разными видами одаренности признается неравномерность развития разных сфер их личности, однако проблемы духовного развития в этой связи в исследованиях затрагиваются крайне редко. Одно из исключений составляет книга С. Толан, посвятившей главу «Духовность и одаренный подросток» анализу индивидуальных случаев высокой одаренности (Tolan, 2016). Представленные ею данные свидетельствуют о том, что индивиды с высоким уровнем развития общего интеллекта отличаются друг от друга значительно сильнее, чем их так называемые нормативно развивающиеся сверстники. Экстремальная вариативность иллюстрируется автором на примере не только способностей, но также чувств, личностных характеристик, темперамента, социальных и эмоциональных проблем и жизненного опыта высокоодаренных подростков. Особое внимание уделено вариативности духовных явлений, составляющих, по мнению автора, фундамент одаренной личности. Эта вариативность обуславливает невозможность создания единого набора предикторов и рецептов духовного развития одаренного подростка, но требует глубоко индивидуализированного подхода.

Согласно исследовательским данным Толан, большинство родителей высокоодаренных подростков сообщают о том, что их дети значительно раньше, чем сверстники, задумываются о происхождении и масштабах Вселенной, своем появлении на Земле, смысле своей жизни и смерти. В культуру, разделенную разногласиями между теми, кто верит в дух (в любом обличье), и теми, кто в него не верит, входят одаренные дети с их ранним интересом к большим вопросам и настойчивым поиском ответов на них, с их активным умом. Процесс формирования ответов на эти вопросы связан как с их необычным способом обработки информации, так и с их интенсивной эмоциональной чувствительностью. Успех этого поиска во многом зависит от ролевых моделей, предоставляемых им родителями и другими значимыми взрослыми, и собственного опыта. Поиск ответов часто бывает мучительным из-за эмоциональной и социальной не-

зрелости подростков, поскольку, как показывает анализ историй, ни родители, ни педагоги, ни традиционные религиозные организации часто не могут (или не хотят) понять эти очень личные, пугающие и травмирующие детей вопросы и помочь им в этом поиске. Такой поиск может длиться долго, нередко до взрослого возраста, и может вести к разочарованиям в жизни и людях, к непоправимым и трагическим решениям. Автор обосновывает значение ролевых моделей взрослых, которые должны понимать важность поиска ответов на опережающие возраст вопросы одаренного человека и глубоко индивидуальный характер этого поиска, и при необходимости обращаться к помощи психолога. По мнению Толан, дети с выдающимися познавательными способностями нередко обладают и необычными интуитивными (нерациональными) способностями, что она иллюстрирует примерами из литературы и жизни и призывает относиться к ним с величайшей осторожностью.

Заключение

Таким образом, в исследованиях одаренности духовный интеллект понимается как сложный и неоднозначно определяемый конструкт. При этом многие его компоненты пересекаются с эмоциональным или социальным (межличностным и внутриличностным по Гарднеру) интеллектами, имеющими теоретическое и эмпирическое обоснование в психологии. Однако больше всего аналогий отмечается между духовным и экзистенциальным интеллектами, выделение и разделение которых пока еще не имеют достаточных оснований, по крайней мере, в контексте проблемы одаренности. Тем не менее имеющиеся данные о специфике проявлений этих двух видов интеллекта у одаренных подростков, несмотря на их ограниченность и противоречивость, позволяют считать перспективными исследования по этой тематике.

Литература

- Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ИД «Вильямс», 2007.
- Дружинин В. Н.* Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М.: Пер Сэ, 2000.
- Зенько Ю. М.* Психология религии. СПб.: Центр христианской психологии и антропологии, 2018. URL: <http://www.xpa-spb.ru/Zenko-Yurij-Mihajlovich/psihologiya-religii-3-izdanie/psihologiya-religii-2018.pdf>.

- Юревич А. В.* Нравственное состояние современного российского общества: эмпирические оценки // Вопросы психологии. 2016. № 6. С. 49–62.
- Gagne F.* The DMGT: Changes within, beneath and beyond // Talent development and excellence. 2013. V. 5. № 1. P. 5–19.
- Mendaglio S.* (Ed.). Dabrowski's theory of positive disintegration. Scottsdale: Great potential press, 2008.
- Renzulli J. S.* Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach // International journal for talent development and creativity. 2016. V. 4. № 1–2. P. 141–154.
- Sisk D. A.* Editorial. Spiritual intelligence: developing higher consciousness revisited // Gifted education international. 2016. V. 32. № 3. P. 191–209.
- Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C.* Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted education // S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, M. Foley-Nicpo (Eds). APA handbook of giftedness and talent. Washington: American Psychological Association, 2018. P. 231–245.
- Tirri K., Ubani M.* Spirituality and education in Finland: meeting the socio-demographic changes and empirical research // Global perspectives on spirituality and education / J. Watson, M. de Souza, A. Trousdale (Eds). N. Y.: Tailor and Fransis, 2014. P. 71–82.
- Tolan S. S.* Out of synch. Essays on Giftedness. N. Y.: Unionville, 2016.
- Walton R., Vialle W.* Spirituality and giftedness: threading the path of identity // S. Smith (Ed.). Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific. Springer international handbooks of education. Singapore: Springer, 2019. P. 1–25. doi: 10.1007/978-981-13-3021-6_12-1.

The studies of spiritual intelligence in gifted adolescents

E. I. Shcheblanova

The current foreign studies of spirituality and spiritual intelligence in the context of the giftedness in children and adolescents are discussed in the article. The theories of spiritual intelligence, the ideas about its structure and relationships with other types of intelligence are considered. The empirical data on the manifestations and development of spiritual intelligence in adolescents at different age stages, on the profile differences in the spiritual intelligence indicators at different levels and types of giftedness are analyzed. The developmental program of the spiritual intelligence for the gifted adolescents are described as a part of leadership training, and its results are analyzed. Based on the analysis, a conclusion is drawn about ambiguity of the

concept of spiritual intelligence, the limitations and inconsistencies of its theoretical foundations and diagnostic methods. At the same time, data on the specifics of the spiritual and existential interests in gifted adolescents demonstrate the certain scientific interest for the psychology of giftedness.

Keywords: spiritual intelligence, personality, giftedness, adolescents, religiosity, students.

Раздел 7

СПОСОБНОСТИ К СОВЛАДАНИЮ В УСЛОВИЯХ ПОВСЕДНЕВНОГО И ТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА

Самоотношение и внутренняя картина дефекта взрослых с ограниченными возможностями здоровья в аспекте адаптации

Т. Н. Адеева

Самоотношение рассматривается как один из факторов, значимых в социально-психологической адаптации личности. В условиях ограниченных возможностей здоровья формирование личности часто сопряжено со снижением самооценки, формированием диффузной идентичности. Изучение феномена внутренней картины дефекта (ВКД) позволяет расширить диапазон изучаемых факторов. Целью исследования было определение особенностей самоотношения и внутренней картины дефекта взрослых с ограниченными возможностями здоровья в связи с параметрами адаптации. Самоотношение взрослых с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (ОДА) и тяжелыми нарушениями речи характеризуется недостаточной уверенностью в себе, отсутствием ожидания позитивного отношения к себе в социуме. Выраженность индивидуально-типологических свойств людей с нарушениями функций ОДА свидетельствует о наличии внутриличностного конфликта. Наличие корреляционных связей между отдельными показателями адаптации и самоотношения расценивается как фактор риска дезадаптации. Особенности самоотношения и индивидуально-типологические свойства имеют большее значение в процессе адаптации, чем наполненность компонентов ВКД.

Ключевые слова: самоотношение, адаптация, нарушения функций опорно-двигательного аппарата, тяжелые нарушения речи, внутренняя картина дефекта.

Введение

Проблемное поле исследования предполагает изучение факторов социально-психологической адаптации личности. Особую актуальность этот вопрос имеет в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Опираясь на концепцию В. Н. Дружинина о вариантах жизни как «целостной психологической характеристике индивидуального бытия», акцентируем внимание, что сам феномен варианта жизни определяется типом отношения человека к жизни (Дружинин, 2010). С одной стороны, личность имеет известную степень свободы, с другой, — ограниченность выбора, связанную с условиями социальной среды, историческими обстоятельствами. Важным является феномен самоотношения как базовой глобальной, иерархически устроенной системы личности. Именно самоотношение во многом определяет стиль взаимодействия человека с миром, с социумом, являясь условием формирования способов поведения и адаптации; в самоотношении проявляется и целостное отношение к миру. Формирование представлений о себе в условиях дизонтогенеза идет через преодоление физического дефекта, а также — через преодоление социальных установок по отношению к людям с ОВЗ (Бондаренко, 2006; Вязовова, Толстошеина, 2013). На этапе подросткового возраста отмечается снижение темпа формирования личностной идентичности, а также неустойчивость, снижение самооценки, трудности социализации (Дьяков, 2014; Shefaly, Esperanza, 2020). В условиях стигмации возникает риск формирования диффузной идентичности, когда личность может отказываться от самореализации, от самостоятельного принятия решений, выбора жизненного пути (Вязовова, Толстошеина, 2013). В условиях приобретенного дефекта, когда нарушение развития происходит в подростковом, взрослом возрасте, изменение физического статуса сильно воздействует на компоненты Я-концепции; возможно значительное снижение самооценки, уверенности в себе (Нагорная, Нагорный, 2017). Адаптация людей с ОВЗ часто изучается через исследование личностных качеств, способствующих или препятствующих эффективности процесса. Подчеркивается значимость в процессе адаптации становления аффективно-оценочного компонента Я-концепции, адекватной самооценки, уровня притязаний, позитивного самоотношения, способности выстраивать диалогическое общение. Становление данных качеств должно стать одной из целей реабилитационной работы с молодыми людьми с ОВЗ (Кацера, 2019).

Изучение феномена внутренней картины дефекта (ВКД) позволяет расширить диапазон факторов, имеющих значение для соци-

ально-психологической адаптации. Рассматривая ВКД как структуру Я-концепции, ряд исследователей основное внимание уделяет сочетанию когнитивного и эмоционального компонентов. Определяя типы ВКД, исследователи, с одной стороны, анализируют особенности личности, связанные с каждым из вариантов. С другой стороны, тип ВКД предполагает определенный способ поведения, взаимодействия с миром, отношения к себе и окружающим, что влияет на процесс социально-психологической адаптации (Гайдукевич, 2018; Чебарыкова, 2017).

Проведенное исследование и его результаты

Цель работы – определить особенности самоотношения и внутренней картины дефекта взрослых с ограниченными возможностями здоровья и связь данных феноменов с параметрами адаптации. *Выборку* исследования составили 39 человек: 26 человек с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (вследствие ДЦП), 13 человек с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), средний возраст 24 года.

Методы исследования: опросный метод и метод беседы. В частности, были использованы: «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонд (адаптация А. К. Осницкого), Индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик (1995), Тест-опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантилеева (1985), беседа «Изучение внутренней картины дефекта» Т. Н. Адаевой (2018). Статистическая обработка проводилась с использованием программы Statistica v. 10.0; вычислялся коэффициент корреляции r_s Спирмена, для определения различий между группами использовался непараметрический критерий U Манна – Уитни.

Результаты исследования

Выявлены следующие особенности самоотношения в группе респондентов (таблица 1).

Выявлено, что при достаточно позитивном глобальном самоотношении, нормативных показателях самопринятия, аутисимпатии, самоинтереса, саморуководства около трети параметров самоотношения остаются довольно проблемными. Респонденты демонстрируют низкие показатели ожидаемого отношения других, что свидетельствует о восприятии себя как личности неспособной вызвать искренний интерес, уважение, быть притягательным для других. Закономерно, что респонденты не демонстрируют направленности и готовности к отношению с другими. Невысокими являются по-

Таблица 1

Показатели самооотношения в группах взрослых с нарушениями функций ОДА и с ТНР

Показатель самооотношения	М (SD)	
	ОДА	ТНР
Самоуважение	8,21 (2,43)	8,31 (3,06)
Аутосимпатия	8,42 (1,95)	8,15 (2,23)
Ожидаемое отношение других	8,73 (2,30)	8,31 (2,32)
Самоинтерес	5,8 (1,34)	5,54 (1,39)
Самоуверенность	4 (1,27)	4,46 (1,9)
Отношение других	4,9 (1,68)	4,92 (1,26)
Самопринятие	5 (1,29)	4,15 (1,34)
Самопоследовательность	4 (1,15)	4 (1,29)
Самообвинение	4,5 (1,74)	4,23 (1,74)
Самоинтерес	5 (1,35)	4,53 (1,80)
Самопонимание	2,6 (1,53)	2,85 (1,34)
Глобальное самооотношение	15,1 (3,02)	15,3 (4,75)

казатели самоуверенности и самопонимания. Респонденты сомневаются в собственной возможности ставить и достигать цели, быть адекватно оцененными в социуме, испытывают трудности в интерпретации своих состояний.

Были установлены значимые различия по наполненности когнитивного компонента ВКД ($U=63, p<0,01$). Люди с нарушениями функций ОДА показывают большую информированность о своем состоянии, его причинах, профилактике.

При исследовании индивидуально-типологических свойств личности в группе респондентов с нарушениями функций ОДА выявлены умеренно выраженные значения, свидетельствующие о наличии акцентуированных черт (таблица 2).

Приемлемые показатели по шкале лжи и аггравации свидетельствуют о достаточной искренности респондентов и отсутствии стремления преувеличивать имеющиеся у них проблемы. В то же время одновременная выраженность полярных свойств (лабильность – ригидность, интроверсия – экстраверсия, спонтанность – сензитивность) говорит о значительной эмоциональной напряженности и возможном наличии внутреннего конфликта.

Таблица 2

Показатели индивидуально-типологических свойств взрослых с нарушениями функций ОДА

Индивидуально-типологическое свойство	М	SD
Ложь	4,34	2,31
Аггравация	2,12	2,04
Экстраверсия	5,65	2,24
Спонтанность	5,15	1,38
Агрессивность	4,65	1,35
Ригидность	5,38	1,52
Интроверсия	5,30	1,85
Сензитивность	4,77	2,10
Тревожность	5,04	1,99
Лабильность	5,00	2,68

Далее были определены показатели социально-психологической адаптации. Важным критерием адаптации является самоопределение личности в социальной среде (Долгова, Василенко, 2016). Данный параметр может быть отражен в показателях: принятие себя, принятие других, интернальность, стремление к доминированию или ведомость. Выявлена статистически значимая разница между двумя группами по параметру эмоциональной комфортности ($U=73,5, p < 0,03$). Данный показатель выше в группе людей с ТНР. Респонденты в целом показывают средне-нормативные значения по различным показателям социально-психологической адаптации, однако обращают на себя внимание три результата (таблица 3).

Таблица 3

Показатели социально-психологической адаптации в группах взрослых с нарушениями функций ОДА и ТНР

Показатель адаптации	М (SD)		Норма
	ОДА	ТНР	
Адаптация	133 (22,65)	136 (21,35)	68–136
Принятие себя	44,2 (10,25)	45,77 (8,77)	22–42
Принятие других	25 (5,36)	22 (6,65)	12–24
Внутренний контроль	51 (9,3)	52,30 (9,19)	26–52

Данные показатели находятся либо на пределах высоких значений, либо за пределом высоких значений, что может свидетельствовать о высоком внутреннем напряжении, о значительных усилиях, прилагаемых личностью для достижения оптимального уровня адаптации. В данном случае высокие показатели шкалы адаптации связаны с напряженной внутренней работой личности по самопринятию и активным использованием механизма самоконтроля.

Следующей задачей было определение взаимосвязей показателей адаптации с параметрами самооотношения и особенностями личностного развития (таблица 4).

Социально-психологическая адаптация оказывается связанной с ожидаемым позитивным отношением к себе со стороны социума, с уверенностью в своей интересности для других, с готовностью выстраивать отношения, а также с наличием сензитивности как свойства личности. Учитывая низкие значения указанных параметров, можно обозначить данные корреляционные связи как фактор риска дезадаптации. Показатели дезадаптации по методике К. Роджерса и Р. Даймонд связаны преимущественно с индивидуально-типологическими свойствами. Можно предположить, что наличие тревожности и интроверсии предполагает необходимость усиления внешнего контроля и ведомости для функционирования личности.

Не установлено весомых корреляционных связей между наполненностью компонентов внутренней картины дефекта и показателями адаптации, однако выявлена значимая корреляционная связь между наполненностью мотивационного компонента и самопониманием ($r=0,50$). Хорошее понимание своих потребностей, желаний, состояний может отражаться в структуре мотивов личности, в возможности адекватного изменения мотивации в связи с наличием дефекта. Значимая корреляционная связь выявлена между наполненностью эмоционального компонента ВКД и лабильностью ($r=0,55$). Выраженная изменчивость настроения, повышенная эмотивность предполагают большую выраженность, проявленность отношения личности к своему состоянию (эмоциональный компонент). Установлена значимая связь между когнитивным компонентом и лабильностью ($r=0,53$). При пояснении данного результата важно опираться на возможную интерпретацию лабильности как сочетания способности к компромиссу и коммуникативности (исходя из данных методики). Коммуникативность определяет способность к получению информации, в том числе о причинах дефекта, ограничениях, связанных с его наличием. Способность к компромиссу предполагает возможность неоднозначной оценки информации, что может отражаться в содержании когнитивного компонента ВКД. Кроме того,

Таблица 4

Корреляционные связи между показателями социально-психологической адаптации, параметрами самоотношения, личностными особенностями в группе взрослых людей с нарушениями функций ОДА ($p < 0,05$)

Параметр самоотношения/ адаптации	Адаптация	Дезадаптивность	Эмоциональный комфорт	Внешний контроль	Эскапизм	Ведомость	Адаптация	Интернальность	Стремление к доминированию
Глобальное самоотношение	–	–	–	–	–	–	–	0,48	0,58
Ожидаемое отношение других	–	–	0,53	–	–	–	0,47	0,57	0,50
Самоинтерес	–	–	–	–	0,55	–	–	–	0,54
Отношение других	–	–	–	–	–	–	–	–	0,54
Индивидуально-типол. свойства	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Интроверсия	–	–	–	–	–	0,47	–	–	–
Сензитивность	0,47	–	–	–	–	–	–	–	–
Тревожность	–	0,48	–	0,50	–	0,60	–	–	–

Таблица 5
 Корреляционные связи между параметрами самоотношения, компонентами ВКД и показателями социально-психологической адаптации в группе людей с ТНР ($p < 0,05$)

Параметр самоотношения/ адаптации	Адаптация	Самопринятие	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Неприятие себя	Ингерентность	Стремление к доминированию
Физический компонент ВКД	-0,68	-0,65	-0,83	-	-	-0,78	-
Самоуважение	0,66	0,61	0,63	-0,64	-0,61	0,78	-
Самоинтерес	-	-	-0,63	-	-	-	-
Отношение других	-	-	-	-0,62	-	-	-
Самоуверенность	-	-	-	-	-	0,62	-
Самопонимание	-	-	-	-	-	-	0,64

лабильность оказывается связанной с параметром «ожидаемое отношение других» ($r=0,58$). Такой показатель самоотношения как «самообвинение» связан с личностными свойствами «сензитивность» ($r=0,50$) и «тревожность» ($r=0,54$).

В группе людей с ТНР мы видим несколько иную структуру взаимосвязей (таблица 5). Достаточно ожидаемы и, вероятно, не требуют пояснений связи самоуважения и параметров адаптации. Интересно, что при возрастании интереса к себе, своему состоянию у личности повышается эмоциональный дискомфорт. Это может быть обусловлено наличием дефекта и актуализацией негативных эмоций, связанных с его переживанием. Как и в группе людей с нарушениями функций ОДА, с параметрами адаптации оказались связаны показатели самоуверенности и отношения других. Недостаточная их выраженность в структуре самоотношения, как отмечалось, может быть фактором риска дезадаптации.

Выводы

Самоотношение взрослых с указанными вариантами нарушений характеризуется недостаточной уверенностью в себе, отсутствием ожидания позитивного отношения к себе в социуме. Выраженность индивидуально-типологических свойств людей с нарушениями функций ОДА свидетельствует об эмоциональной напряженности при наличии внутреннего конфликта. Факторы риска дезадаптации могут иллюстрировать взаимосвязи между некоторыми параметрами адаптации и самоотношения. Большее значение для социально-психологической адаптации на этапе взрослости имеют не компоненты ВКД, а особенности самоотношения и индивидуально-типологические свойства личности.

Литература

- Бондаренко Г. Л.* Я-концепция людей с инвалидностью // Дефектология. 2006. № 5. С. 36–40.
- Вязова Н. В., Толстошеина В. М.* Роль стигматизации в процессе идентификации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. 2013. № 4 (16). С. 63–71.
- Гайдукевич Е. А.* Специфика внутренней картины дефекта подростков с ДЦП // Вестник психофизиологии. 2018. № 2. С. 45–50.
- Долгова В. И., Василенко Е. А.* Развитие критериальной базы изучения социально-психологической адаптации личности // Сове-

менные наукоемкие технологии. 2016. № 5 (3). С. 530–534. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35947> (дата обращения: 20.12.2019).

Дружинин В. Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2010.

Дьяков Д. Г. Динамика самоидентификации как высшей психической функции у лиц с детским церебральным параличом в период подростничества // Здоровье. Личность. Общество: сборник научных трудов / Сост. А. В. Алёшичева. Харьков: Финарт, 2014. С. 36–46.

Кацера А. А. К вопросу о развитии аффективно-оценочного компонента Я-концепции студентов с ОВЗ // Вестник ДонНУ. Сер. Д: «Филология и психология». 2019. № 4. С. 107–110.

Нагорная Л. А., Нагорный Н. Н. Коррекция Я-образа студентов с ограниченными возможностями здоровья как одно из направлений оптимизации инклюзивного образования в российской высшей школе // Наука и образование: новое время. № 6. 2017. С. 412–421.

Чебарыкова С. В. Личность в условиях дизонтогенеза: внутренняя картина дефекта. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017.

Shefaly Sh., Esperanza D. The Lived Experiences of Children and Adolescents with Non-Communicable Disease: A Systematic Review of Qualitative Studies // Journal of Pediatric Nursing. 2020. V. 51. P. 75–84. doi: 10.1016/j.pedn.2019.12.013.

Self-relation and inward disorder pattern among adults with disabilities as factors of adaptation

T. N. Adeeva

Self-relation is considered as one of the factors that are significant in the socio-psychological adaptation of a person. The formation of personality is often associated with a decrease in self-esteem, the formation of a diffuse identity in the context of disability. The study of the phenomenon of the internal picture of the defect allows you to expand the range of factors studied. The purpose of the study was to determine the features of self-relation and inward disorder pattern of adults with disabilities and the correlation of these phenomena with the parameters of adaptation. The self-relation of adults with mobility disabilities and severe speech disorders is characterized by a lack of self-confidence, lack of expectation of a positive attitude to themselves in society. The severity of individual typological features of people with mobility

disabilities indicates the presence of intrapersonal conflict. The presence of reliable correlations between individual indicators of adaptation and self-attitude is regarded as a risk factor for maladaptation. Features of self-relation and individual typological properties are more important in the process of adaptation than the fullness of the components of the inward disorder pattern.

Keywords: self-relation, adaptation, mobility disabilities, severe speech disorders, inward disorder pattern.

Кумулятивный стресс и тяжесть посттравматического стресса

Т. Д. Азарных

Целью исследования являлось изучение связи между количеством видов стрессов в истории жизни и выраженностью психометрических показателей посттравматического стресса (ПТС), черт характера, а также частотой встречаемости суицидальных идей у студентов с учетом пола. Установлено, что 1) в студенческой выборке текущий ПТС независимо от пола в 75% случаев связан с кумулятивным стрессом, полученным в детском и подростковом возрасте, 2) влияние кумулятивного стресса на выраженность как психометрических показателей ПТС, так и черт характера сильнее выражено у девушек. О кумулятивном стрессе можно говорить, начиная уже с трех стрессов в истории жизни у девушек и четырех – юношей. При этом у девушек можно выделить две группы кумулятивного стресса – высокой и средней интенсивности (высокое и среднее количество стрессов, соответственно).

Ключевые слова: посттравматический стресс, стрессорная нагрузка, депрессия, тревожность, психопатологическая симптоматика, суицидальные идеи, черты характера, пол.

Целью исследования являлось изучение связи между количеством видов стрессов в истории жизни (КС) и выраженностью психометрических показателей посттравматического стресса (ПТС), черт характера, а также частотой встречаемости суицидальных идей (СИД) у студентов с учетом пола.

Определялась выраженность следующих характеристик по ряду *методик*:

- ПТС – по двум специфичным для него шкалам: 1) Миссисипская шкала MS, гражданский вариант (Т. М. Keane), 2) Шкала оценки влияния травматических событий (ШОВТС) IES-R (М. J. Horovitz)

с субшкалами: вторжение IN, избегание AV, физиологическая реактивность AR; а также по коморбидной симптоматике: 3) шкала депрессии BDI (А. Век) с субшкалами: аффективно-когнитивной А-С и соматической S-P; а также 4) Опросник оценки выраженности психопатологической симптоматики SCL-90-R (L. R. Derogatis) (симптомокомплексы соматизации SOM, обсессивности-компульсивности O-C, межличностной сензитивности INT, депрессии DEPR со шкалой ее дополнительной диагностики ADD, тревожности ANX, враждебности HOS, паранойальности PAR, психотизма PSY, обобщенных индексов: общего количества симптомов PST, общего дистресса GSI, симптоматического дистресса PSDI), 5) Шкала тревожности Тейлор MAS (в сырых баллах), в адаптации Л. Н. Собчик в виде дополнительной шкалы СМИЛ (Собчик, 2003);

- стрессорная нагрузка, т. е. количество видов стрессов, КС:
- 6) Опросник травматических ситуаций LEQ (Norbeck, Sarason, Johnson, Siege);
- наличие суицидальных идеаций (СИД): 7) через утвердительные ответы на вопрос о суициде в одном из трех опросников: MS, BDI, SCL-90-R;
- черты характера: 8) Опросник черт характера взрослого человек ОЧХ-В (Русалов и др., 2003).

Опросники 1–4, 6 адаптированы на российских выборках в ИП РАН (Практическое руководство, 2007). Во всех случаях после стресса, инициировавшего ПТС, прошло не менее полугода. ПТС вызваны следующими стрессами (наихудший случай): насилие или его свидетельство (семейное, физическое, сексуальное), неожиданная смерть близкого, аварии. Во всех случаях после стресса, инициировавшего ПТС, прошло не менее 6 месяцев.

Статистическая обработка данных (SPSS, версия 13): непараметрический однофакторный дисперсионный анализ (критерий *H* Краскела – Уоллиса), анализ таблиц сопряженности (критерий независимости χ^2 Пирсона, в случае таблиц 2×2 с поправкой на непрерывность), вычисление среднего арифметического *M* и стандартного отклонения *SD* (однако достоверность различий между группами определялась с помощью критерия *U* Манна – Уитни из-за отклонения распределения данных от нормального по критерию Колмогорова – Смирнова), вычисление коэффициентов корреляций r_s по Спирмену.

Исследования проведены на студентах государственных вузов г. Воронежа дневной формы обучения инженерных и экономических специальностей в возрасте 18–20 лет. Всего в исследовании при-

няло участие 1455 чел. (476 девушек, 144 юноши в группе с ПТС, 549 и 286, соответственно, в группе сравнения).

Результаты и обсуждение

Связи КС и ПТС. Установлено, что КС в группе с ПТС выше, чем в группе сравнения: у девушек $M = 5,1$, $SD = 3,26$ и $M = 3,0$, $SD = 2,0$, соответственно ($U = 75440$, $p < 0,001$); у юношей $M = 5,7$, $SD = 3,22$ и $M = 3,1$, $SD = 2,15$, соответственно ($U = 10319$, $p < 0,001$); при этом в группе с ПТС у юношей КС статистически значимо выше ($U = 29471,5$, $p = 0,01$).

Между психометрическими показателями ПТС и КС существуют корреляционные зависимости. Из 22 возможных коэффициентов корреляций у девушек установлено 22, у юношей – 16; величина их находится в интервале от 0,20 до 0,38 ($p < 0,001$) и от 0,17 до 0,35 ($p < 0,045$), соответственно. С целью детализации корреляционных зависимостей был проведен непараметрический однофакторный дисперсионный анализ (критерий H Краскела – Уоллиса), в котором фактором являлось разное КС: точками деления на группы служили первый и третий квартили КС (у девушек 3 и 7, юношей 4 и 9). При этом описанию и содержательной интерпретации подлежали только те результаты, по которым установлена статистически значимая разница ($p < 0,05$) одновременно по критерию H ($df = 2$) и по U -критерию хотя бы в одной из трех пар групп КС.

У девушек в ряду низкое – среднее – высокое КС обнаружен монотонный рост психометрических показателей, кроме IES-R, ее субшкал IN, AV и симптомокомплекса РНОВ, для которых увеличение выявлено только между группами среднего и высокого КС (таблица 1).

Это значит, что максимальная выраженность всех психометрических показателей ПТС достигается при высоком КС, однако уже и среднее их количество утяжеляет течение ПТС. Ввиду этого группы с высоким и средним КС можно объединить в одну группу кумулятивного стресса. Между группой кумулятивного стресса и низкого КС статистически значимая разница выявлена по всем психометрическим показателям ПТС, кроме субшкалы избегания AV.

У юношей обнаружено влияние высокого и среднего КС относительно низкого на выраженность специфичной для ПТС MS, а также коморбидной психопатологической симптоматики (индексы PSDI, GSI, симптомокомплексы ANX, NOS) и депрессии BDI, обеих ее субшкал А-С, S-P (таблица 2).

Полученные результаты означают, что максимальная выраженность этих психометрических показателей достигается уже при среднем КС. Поскольку между группами со средним и высоким КС в вы-

Таблица 1

Выраженность психометрических показателей ПТС (баллы)
в группах с разным количеством стрессов (КС) у девушек

Показатель	Группа КС							
	высокое (1)		среднее (2)		низкое (3)		(1) + (2)	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
MS	104,10	23,77	92,40	17,96	84,30	19,62	96,20	20,77
SOM	1,20	0,69	0,89	0,61	0,68	0,49	0,99	0,65
O-C	1,45	0,75	1,07	0,63	0,85	0,64	1,19	0,69
INT	1,56	0,81	1,22	0,75	0,97	0,69	1,33	0,79
DEPR	1,47	0,79	1,05	0,66	0,84	0,72	1,19	0,73
ANX	1,45	0,87	0,98	0,66	0,76	0,63	1,14	0,77
HOS	1,33	0,86	0,94	0,65	0,75	0,64	1,07	0,75
PHOB	0,82	0,70	0,49	0,50	0,39	0,45	0,60	0,60
PAR	1,40	0,84	1,03	0,68	0,72	0,62	1,15	0,76
PSY	1,01	0,69	0,63	0,58	0,50	0,54	0,76	0,64
ADD	1,21	0,79	0,85	0,63	0,60	0,53	0,97	0,71
PST	59,20	17,73	48,10	18,29	40,10	20,49	51,80	18,82
PSDI	1,89	0,54	1,63	0,44	1,48	0,44	1,72	0,49
GSI	1,24	0,64	0,87	0,49	0,71	0,52	0,99	0,57
IN	19,10	8,69	15,40	8,76	14,40	8,65	16,70	8,90
AV	21,90	7,07	19,40	8,43	18,90	7,93	20,30	8,08
AR	16,60	8,63	13,00	8,45	10,80	7,99	14,20	8,67
IES-R	57,60	20,93	47,90	22,32	44,10	21,14	51,10	22,32
A-C	11,10	7,17	7,60	5,29	5,60	5,76	8,80	6,18
S-P	6,20	4,17	4,20	3,33	2,90	2,62	4,90	3,74
BDI	17,20	10,37	11,90	7,88	8,70	8,00	13,60	9,12
MAS	26,10	7,22	23,90	7,27	19,70	7,69	24,60	7,32
n	124 (117) *		253 (245) *		99 (95) *		377 (362) *	

Примечание: * – в скобках приведен объем выборки по MAS, из которой исключались респонденты с недостоверными и сомнительными профилями СМИЛ.

Таблица 2

Выраженность психометрических показателей ПТС (баллы)
в группах с разным количеством стрессов (КС) у юношей

Показатель	Группа КС							
	высокое (1)		среднее (2)		низкое (3)		(1 + 2)	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
MS	96,10	23,83	95,00	20,14	82,90	14,16	95,40	21,22
SOM	0,81	0,66	0,76	0,63	0,46	0,33	0,77	0,64
O-C	1,02	0,77	1,02	0,74	0,67	0,48	1,02	0,74
INT	1,07	0,88	1,01	0,71	0,73	0,51	1,03	0,76
DEPR	0,89	0,77	0,92	0,67	0,60	0,47	0,91	0,69
ANX	0,87	0,83	0,78	0,66	0,41	0,38	0,80	0,71
HOS	1,01	0,89	0,88	0,81	0,49	0,41	0,92	0,83
PHOB	0,45	0,57	0,42	0,52	0,23	0,25	0,43	0,53
PAR	1,08	0,83	0,93	0,77	0,82	0,63	0,97	0,79
PSY	0,71	0,66	0,57	0,61	0,45	0,48	0,61	0,63
ADD	0,87	0,99	0,71	0,69	0,48	0,35	0,76	0,79
PST	44,30	21,69	43,10	22,00	34,80	17,46	43,50	21,82
PSDI	1,58	0,50	1,54	0,47	1,28	0,35	1,55	0,48
GSI	0,87	0,69	0,81	0,57	0,53	0,34	0,83	0,61
IN	12,20	10,00	11,40	8,09	9,90	5,54	11,60	8,67
AV	17,80	8,21	17,00	9,61	16,20	6,94	17,30	9,18
AR	10,30	8,77	9,80	6,73	7,60	5,71	9,90	7,37
IES-R	40,90	24,24	38,20	21,95	33,70	15,43	39,00	22,59
A-C	8,90	5,90	7,20	5,09	5,00	5,29	7,70	5,38
S-P	4,60	3,91	3,40	3,08	1,90	2,20	3,80	3,38
BDI	13,50	9,39	10,60	7,51	6,90	6,84	11,50	8,20
MAS*	19,60	9,63	19,30	6,99	16,20	8,06	19,40	7,88
n	33 (33) *		76 (71) *		35 (32) *		109 (104) *	

Примечание: * – в скобках приведен объем выборки по MAS, из которой исключались респонденты с недостоверными и сомнительными профилями СМИЛ.

раженности психометрических показателей ПТС разница отсутствует, то их можно объединить. Между группами объединенной (высокое и среднее КС) и с низким КС статистически значимая разница установлена по большему количеству показателей ПТС, в частности, к ранее установленным добавляется также различия по симптомокомплексам SOM, O-C, DEPR, а также MAS.

Таким образом, по совокупности результатов (больше КС в группе с ПТС, чем в группе сравнения, прямая корреляционная зависимость между КС и выраженностью психометрических показателей ПТС, наличие статистически значимой разницы в выраженности этих показателей между группами с разным КС) можно сделать вывод о том, что ПТС в значительном проценте случаев связан с кумулятивным стрессом, полученным в детском и подростковом возрасте, что совпадает с результатами зарубежных исследований (Briere et al., 2008; Cloitre et al., 2009; Suliman et al., 2009).

При этом о кумулятивном стрессе можно говорить у девушек уже при КС, начиная с трех случаев, у юношей — с четырех. Кроме того, у девушек выделено две группы кумулятивного стресса: со средней и высокой интенсивностью (среднее и высокое КС, соответственно).

КС и черты характера. Кумулятивный стресс оказывает влияние на выраженность черт характера. У девушек в группе кумулятивного стресса против низкого КС выше уровень застреваемости, педантичности, тревожности, циклотимности, экзальтированности, высокого против среднего — тревожности, циклотимности, экзальтированности (таблица 3).

Таким образом, кумулятивный стресс усиливает выраженность черт характера, связанных с изменчивостью и колебаниями настроения с разным периодом (циклотимность, экзальтированность), включенностью соматического контура реагирования (экзальтированность, тревожность), трудной переключаемостью (застреваемость, педантичность), агрессивным поведением, идеями мести (застреваемость), ощущениями беспомощности и опасности окружающего мира (тревожность). При этом в группе кумулятивного стресса существует связь между КС и выраженностью циклотимности, экзальтированности.

У юношей при кумулятивном стрессе выше выраженность демонстративности и возбудимости. Увеличение демонстративности, проявляющейся стремлением быть в центре внимания, вызывать восхищение, само по себе не является социально опасным, однако, учитывая усиление такой черты как возбудимость, означающей увеличение вероятности появления агрессивного поведения, им-

Таблица 3

Выраженность черт характера (баллы) в группах с разным КС с учетом пола

Черта характера	Группа КС												
	Девушки						Юноши						
	высокое (1)		среднее (2)		низкое (3)		(1 + 2)		(1 + 2)		низкое (3)		
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Гипертимность	21,40	4,13	21,20	3,64	21,70	3,07	21,30	3,80	21,20	3,99	21,20	3,87	3,87
Застравуемость	22,50	3,64	21,80	3,29	20,80	3,47	22,10	3,42	21,20	3,82	20,00	3,34	3,34
Эмотивность	25,20	3,33	24,70	2,75	24,50	2,91	24,80	2,95	19,70	4,02	21,00	2,81	2,81
Педантичность	20,90	3,79	20,50	3,54	19,40	3,69	20,60	3,62	19,10	3,74	19,40	3,99	3,99
Тревожность	20,70	4,90	19,60	4,12	18,70	4,40	19,90	4,42	15,70	4,08	16,50	3,91	3,91
Циклотимность	23,30	4,04	21,40	3,72	20,10	4,20	22,00	3,92	19,80	4,85	18,90	4,17	4,17
Демонстративность	20,70	4,35	20,30	3,96	21,20	3,21	20,40	4,08	21,00	3,94	19,40	3,36	3,36
Возбудимость	19,60	3,79	18,70	3,92	18,20	4,16	19,00	3,89	19,60	4,71	17,40	3,23	3,23
Дистимность	16,00	4,35	15,40	4,00	14,90	3,58	15,60	4,12	16,00	4,70	15,70	4,05	4,05
Экзальтированность	23,30	3,78	21,60	3,37	20,40	4,11	22,20	3,59	20,00	4,27	19,10	3,52	3,52
n*	115		243		84		358		109		35		35

Примечание: * — сокращение объема выборки связано с исключением из нее лиц с высокими баллами по шкале социальной желательности.

пульсивности, внушаемости и снижение самоконтроля, выглядит уже не так безобидно.

КС и суицидальные идеации. Кумулятивный стресс сопровождается увеличением частоты появления СИД у девушек. Так, в группе с низким КС она составляет 36,4%, средним – 42,7%, высоким – 58,1% ($\chi^2 = 12,04$, $df = 2$, $p = 0,002$). При этом статистически значимая разница в частоте встречаемости СИД установлена между группами высокого КС и среднего ($\chi^2 = 7,28$, $p = 0,007$), а также низкого ($\chi^2 = 9,53$, $p = 0,002$). Это значит, что независимо от вида стресса, инициировавшего ПТС, высокое КС (т.е. кумулятивный стресс высокой интенсивности) будет увеличивать вероятность появления СИД относительно двух других групп.

Обнаруженная у девушек зависимость между КС и СИД является чрезвычайно тревожной, поскольку КС не поддается дезактуализации и психокоррекции. Кроме того, эта зависимость свидетельствует о том, что в группе кумулятивного стресса высокой интенсивности существует агрессия, направленная как на себя, так и на других. Учитывая нестабильность состояния как на уровне симптоматического дистресса, так и черт характера, можно говорить об усилении вероятности актуализации вектора агрессии, направленного как на себя, так и на других. Не исключен и вариант одновременной актуализации этих векторов.

Полученные данные о связи между большим КС в истории жизни и суицидальным поведением при ПТС совпадают с результатами зарубежных исследований, проведенных на большой взрослой выборке (Le Bouthillier et al., 2015).

Выводы

1. Во влиянии ситуативного параметра в виде КС на тяжесть течения ПТС, а также выраженность характерологических особенностей существует разница по полу: у девушек оно выражено сильнее.
2. Совокупность результатов (в частности, большее КС в группе с ПТС чем в группе сравнения, наличие корреляционных зависимостей между КС и психометрическими показателями ПТС, а также статистически значимой разницы в выраженности этих показателей между группами с разным КС) свидетельствует о том, что у студентов текущий ПТС независимо от пола в 75% случаев связан с кумулятивным стрессом, полученным в детском и подростковом возрасте. О кумулятивном стрессе можно говорить, начиная уже с трех стрессов в истории жизни у девушек и четы-

рех – юношей. При этом у девушек можно выделить две группы кумулятивного стресса – высокой и средней интенсивности (высокое и среднее КС, соответственно).

3. Кумулятивный стресс сопровождается увеличением выраженности черт характера, связанных с нарушением социальной адаптации из-за появления агрессивного поведения: у девушек застреманности, юношей – возбудимости. Кроме того, у девушек кумулятивный стресс сопровождается увеличением выраженности черт характера, связанных с колебаниями настроения с разным периодом (циклотимность, экзальтированность), включенностью соматического контура реагирования (экзальтированность, тревожность), трудной переключаемостью (педантичность), ощущениями беспомощности и опасности окружающего мира (тревожность).
4. У девушек кумулятивный стресс высокой интенсивности (высокое КС, т. е. ≥ 7) увеличивает частоту встречаемости суицидальной идеации.

Литература

- Практическое руководство по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина и др. Ч. 1. Теория и методы. М.: Когито-Центр, 2007.
- Русалов В. М. и др. Опросник черт характера взрослого человек (ОЧХ-В): методические указания М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Собчик Л. Н. Компьютерная программа к психодиагностическому тесту СМИЛ (вариант 3). Лицензия № 05324. М.: Институт практической психологии, 2001.
- Briere J. et al. Accumulated childhood trauma and symptom complexity // Journal of traumatic stress. 2008. V. 21 (2). P. 223–226.
- Cloitre M. et al. A developmental approach to complex PTSD: childhood and adult cumulative trauma as predictors of symptom complexity // Journal of traumatic stress. 2009. V. 22 (5). P. 399–408.
- Le Bouthillier D. M. et al. Types and number of traumas associated with suicidal ideation and suicide attempts in PTSD: findings from a U.S. nationally representative sample // Journal of traumatic stress. 2015. V. 28 (3). P. 183–190.
- Suliman S. et al. Cumulative effect of multiple trauma on symptoms of posttraumatic stress disorder, anxiety and depression in adolescents // Comprehensive psychiatry. 2009. V. 50 (2). P. 121–127.

Cumulative stress and severity of posttraumatic stress

T. D. Azarnykh

The purpose of the research was to study the connection between the number of stresses in the life history (CS) and the severity of psychometric indicators of posttraumatic stress (PTS), personality traits, as well as the frequency of suicidal ideation (SID) among students, considering the biological sex. It is revealed that 1) the influence of cumulative stress both on the intensity of psychometric indicators of PTS and personality traits is stronger among female students; 2) in the sample of students the current PTS irrespective of gender in 75% of cases is connected with cumulative stress experienced during adolescence. Cumulative stress can be considered starting with three stresses in the life history of girls and four in the history of boys. In addition, two groups of cumulative stress can be identified in females – high and medium intensity (high and medium CS respectively).

Keywords: posttraumatic stress, number of stresses in the life history, depression, anxiety, suicidal ideation, personality traits, biological sex.

Особенности воспринимаемой жизненной ситуации в период пандемии

*Е. В. Битюцкая, А. А. Херувимова, Т. И. Мирзамедова,
А. К. Скворцова, А. А. Спицына*

В статье анализируются особенности воспринимаемой жизненной ситуации в период самоизоляции при разной оценке желательности изменений. Представлены результаты контент-анализа (N = 108), описывающие содержание жизненной ситуации и цели для четырех групп респондентов, которые оценивают актуальную ситуацию как нежелательные и желательные изменения. Показано, что в ситуации пандемии респонденты, принимающие изменения, чаще придают значение собственному развитию, увеличению продуктивности, освоению полезных навыков. Респонденты, не принимающие изменения, чаще фокусируются на ограничениях и потерях. При этом их переживания окрашены тревогой, ощущением беспомощности и другими негативными эмоциями.

Ключевые слова: жизненная ситуация, пандемия, COVID-19, изменения, цель.

В данной статье рассматриваются особенности восприятия жизненной ситуации в период пандемии COVID-19, что на уровне социально-психологических процессов характеризует глобальные риски для человечества. Важными характеристиками этих угроз являются иллюзия отдаленности, маловероятности и связанные с этим когнитивные искажения, неготовность людей определять события как возможные в своей жизни (Нестик, Журавлёв, 2018). При анализе особенностей переживания таких событий на индивидуальном уровне наибольшее значение приобретает воспринимаемая (или субъективная) ситуация и связанное с этим смысло- и целеобразование, а так-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00838.

же ресурсы как те внутренние опоры, которые позволяют человеку оставаться продуктивным.

Понятие воспринимаемой или субъективной ситуации предполагает придание особого значения активности субъекта: человек не просто оказывается в условиях среды, но и сам их создает – как в сознании, конструируя картину ситуации, так и в действительности, преобразуя условия. Данная традиция психологического изучения ситуаций заложена в работах Л. С. Выготского, К. Левина, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, В. А. Петровского, Ф. Е. Василюка и др. При этом подчеркивается, что жизненная ситуация – это не субъект и его обстоятельства, взятые по отдельности, а «человек, находящийся внутри ситуации и оценивающий, интерпретирующий, понимающий ее как трудную для себя» (Знаков, 2016, с. 207). В ситуации «выделяется» не весь объективный мир, а лишь та его часть, которой субъект придает значение, смысл. Тем самым ситуация становится психологической и лишь в таком виде детерминирует активность субъекта (Прохоров, 2020).

Организация исследования

В данном исследовании мы ставили задачей изучить, как люди оценивают свою жизненную ситуацию и какие ставят цели в условиях общественных перемен, вызванных пандемией. Участникам исследования предлагалось сформулировать и проанализировать свою актуальную жизненную ситуацию, связанную с изменениями в период самоизоляции. Далее респонденты отвечали на открытые вопросы Методики структурированного описания ситуации (вопросы о субъективном переживании ситуации, целях в ней и др.) и заполняли стандартизированные опросники, направленные на диагностику восприятия и преодоления актуальной трудности (результаты опросников в данной работе не анализируются). Один из вопросов состоял в оценке желательности произошедших в жизни респондента изменений по шкале от минус 5 до плюс 5. Все методики исследования были направлены на анализ одной, актуальной для человека, жизненной ситуации (схему исследования см.: Битюцкая и др., 2015).

Обработка ответов по Методике структурированного описания ситуации (далее – описания ситуаций) проводилась на основе контент-анализа с использованием кодировочной инструкции, которая была разработана в 2019 г. Е. В. Битюцкой, Н. Г. Малышевой. Инструкция включала категории, относящиеся к описанию ситуации в целом (1) и к отдельным вопросам (2). Таким образом, единицей контекста являлись описания ситуаций (для первого типа ка-

тегорий) и ответы на каждый вопрос (для второго типа категорий). В числе категорий первого типа были, в частности, эмоции. Ко второму типу категорий относились особенности оценки, копинга, цели и др. Данная инструкция была разработана и опробована на материале более 500 случаев. Однако анализируемая ситуация жизненных изменений, связанных с пандемией, оказалась специфичной, поэтому были введены дополнительные категории. В частности, для содержания жизненных ситуаций мы выделили категории на основе материала данного исследования. Использовался сплошной подсчет. Для статистического анализа расхождений в распределении частот встречаемости и сочетания категорий применялся критерий согласия χ^2 Пирсона.

Материалом исследования стали описания ситуаций взрослых респондентов, полученные в период с 1 апреля по 1 мая 2020 г. В исследовании приняли участие 108 человек (73 женщины, 35 мужчин) в возрасте от 18 до 69 лет ($M = 34$, $SD = 14,8$).

Выборка была разделена на 4 группы по оценке респондентами степени желательности изменений в своей жизни: 1 группа – оценка актуальной жизненной ситуации как сильно нежелательных изменений (оценки -4 , -5 по шкале от -5 до $+5$; $n = 30$), 2 – средне и слабо нежелательные изменения (оценки от -3 до -1 ; $n = 25$), 3 – средне и слабо желательные изменения (от $+1$ до $+3$; $n = 31$), 4 – сильно желательные изменения (оценки $+4$, $+5$; $n = 22$).

Результаты и их обсуждение

Содержание жизненных ситуаций в период пандемии. Для анализа содержательных характеристик описаний ТЖС мы выделили 5 категорий, описывающих: 1) ограничения (например, социальных контактов); 2) потери (утрата чего-то важного; чаще всего описывались финансовые недостатки); 3) трудности (описание усложнения жизни в разных областях, чаще в учебной, профессиональной; трудность находиться в едином пространстве с теми, с кем ранее не контактировал); 4) приобретения (позитивная оценка изменений в жизни в связи с самоизоляцией, например, восприятие их как «подарка», возможностей чаще быть со значимыми людьми); 5) амбивалентные ответы (в которых одновременно описываются и отрицательные, и положительные оценки актуальной ситуации, например: «С одной стороны, угнетает ограниченное пространство, с другой – я отдохнула от проблем и работы»); 6) нейтральные ответы, констатирующие ситуацию, но не отношение к ней (например: «Стал больше работать и больше времени проводить с семьей»).

В ответах респондентов первой группы (воспринимающих изменения как максимально нежелательные) чаще встречаются категории *ограничений* (в ответах 37% респондентов этой группы) и *потерь* (30%). Описываются *ограничения* свободы передвижения, времени на необходимые занятия, а также недостаток «личного пространства». При этом часть ответов эмоционально окрашена (сообщается о чувствах беспомощности, жалости, попытках контролировать панику). Чаще всего описывались *потери* возможности межличностных контактов, финансовый ущерб, потеря стабильности. *Трудности* и *нейтральные ответы* были зафиксированы в 10% и 7% соответственно. Характерно, что *приобретения* не упоминались ни одним из респондентов данной группы, *амбивалентный ответ* мы получили лишь в одном описании (3%). Отдельно отметим категории, которые определялись только для этой группы респондентов: неопределенность и тревога за будущее (6%).

В ответах респондентов второй группы (для которых изменения средне и слабо нежелательны) чаще всего определяются *ограничения* (32% респондентов второй группы) и *нейтральные ответы* (24%). Респонденты второй группы описали «социальные ограничения» и снижение возможностей движения, прогулок и активности, а также дистанционные форматы обучения как *ограничения*. *Нейтральные ответы*, констатирующие ситуацию, связаны с необходимостью быть дома, «распределять расходы», переходить на дистанционное образование. В ответах, которые категоризированы как *трудности* (16%), чаще всего говорится об ухудшении эмоционального состояния, повышении тревоги и страха, усилении ответственности за себя и близких. О *потерях* (стабильности, доходов, интересного досуга) сообщили 12% респондентов этой группы. К *амбивалентным ответам* мы отнесли 2 случая (8%), в которых наряду с приобретениями (свободного времени, своего развития) описывались и ограничения (собственная прокрастинация, отсутствие привычного режима). О *приобретениях* в этой группе не сообщалось. Однако картина относительно частоты упоминания данной категории сильно меняется в следующей группе.

35% респондентов третьей группы (сообщивших о слабой и средней желательности изменений) описали ситуацию, сложившуюся в самоизоляции, как *приобретения*: новых знаний и навыков, новых форматов для своих профессиональных проектов, новых контактов, большей осознанности в отношении к жизни, понимания со стороны других людей. *Ограничения*, по содержанию совпадающие с ответами предыдущих групп респондентов, описаны в ответах 19% участников. *Потери* (социальных контактов и работы), *нейтральные* и *амбивалентные* ответы определены в описаниях ситуаций 13%,

10% и 10% респондентов, соответственно. В единичных случаях отмечаются *трудности*, связанные с дистанционным обучением; уверенная стабильность ситуации; надежда на хороший исход; формулируется перспектива будущего и ближайшие цели (по 3%).

В ответах участников исследования четвертой группы (сообщивших о высоко желательных изменениях в жизни), в равной степени (по 23%) проявляется *амбивалентное* отношение к ситуации и восприятие ее как *приобретений* (времени на необходимые занятия, улучшение финансовых и жилищных условий). В *амбивалентных ответах* описываются ограничения общения и передвижения, но при этом отмечается появившаяся польза для дела и саморазвития. *Нейтральные* ответы и *ограничения* обнаружены также в равной степени (по 18% респондентов). В контексте анализа *ограничений* характерен ответ одного из участников данной группы, который сообщает о необходимости быть готовым к тому, что всё в мире меняется, но у него нет понимания, как изменить себя. *Трудности* и *потери* описываются в единичных ответах (по 4,5%). Интересно, что 2 респондента данной группы определяют свою ситуацию как стабильную, подчеркивается, что изменений не происходит (9%).

Результаты математической обработки указывают на то, что расхождение между распределениями по 6-ти содержательным категориям (относительно 4-х групп) статистически достоверно: $\chi^2(15) = 35,75$; $p = 0,002$.

Цели жизненной ситуации в период пандемии. Отметим, что в ответах респондентов могли быть описаны не одна, а две и более целей. В этом случае мы кодировали каждую цель. Мы выделили следующие основные категории: 1) цель-приближение, связанная с достижением, приобретением чего-то нового и привлекательного; 2) цель-избегание, описывающая избавление от неприятного — как произошедшего, так и ожидаемого; 3) цель, связанная с сохранением имеющегося; 4) развитие, увеличение как цель; 5) возвращение того, что было до пандемии. Наиболее яркие различия в разных группах показывают первые две категории целей (приближение и избегание): с возрастанием желательности изменений увеличивается частота упоминания приближения (от 30% в первой группе до 73% респондентов — в четвертой). Обратная тенденция наблюдается для целей избегания (от 43% до 9%). В целом, различия в распределении частоты ответов по целям статистически значимы: $\chi^2(12) = 29,4$; $p = 0,007$.

В описаниях ситуации респондентов первой группы преобладают цели, связанные с *избеганием* (в ответах 43% респондентов): уйти от неприятностей и болезни, «не заболеть», «не растолстеть», «не свихнуться». Цели *приближения* также довольно часто упоминаются (30%):

найти работу, сделать личный бренд, уделить больше внимания семье. При этом встречаются цели *сохранения* имеющегося положения и эмоционального спокойствия (13%), а также «*возвращения* как было раньше», на предыдущий уровень доходов и благополучия (13%). Цели *саморазвития* описали 10% респондентов этой группы.

Респонденты второй группы наиболее часто описывали цели *приближения* — 48% (получить новые знания, доход). Цели *избегания* и *сохранения* представлены в 20% и 24% случаев соответственно. При этом формулировки избегания, как и для предыдущей группы, связаны с тем, чтобы выйти из периода карантина, избежать потерь. *Сохранение* описано как необходимость сохранять баланс, здравомыслие, сознательность. «*Вернуться* к привычному жизненному укладу» ставят целью 8% респондентов данной группы.

В ответах респондентов третьей группы наиболее часто отмечены цели *приближения* (68%): привести дела в порядок, помочь людям, заботиться о близких и себе. Цели *сохранения* (например, «остаться в порядке», «продолжить обучение на таком же уровне») и *саморазвития* («максимально продуктивно провести освободившееся время») указали по 13% респондентов. Цели *избегания* — «перетерпеть», «переждать карантин» — описали 10% участников.

Наконец, 73% респондентов четвертой группы указали цели *приближения*: достичь продуктивности, хорошего здоровья, образования, красоты, приобрести навыки. Интересно, что в этой группе также довольно много ответов (32%) о *развитии* и увеличении («сделать еще больше, чем раньше», «извлечь максимальную пользу»). Причем в некоторых случаях это окрашено позитивными эмоциями: «получение удовольствия от сложившейся ситуации». Цели *сохранения* имеющегося («сохранить здоровье») и *избегания* («не стать отшельником», «не впасть в депрессию», «не превратиться в унылую жабу», «не сойти с ума в 4-х стенах») отмечены в 14% и 9% соответственно.

Интересно, что респонденты разных групп описывают одинаковые ограничения, но в одних случаях произошедшие жизненные изменения оцениваются позитивно, а в других — негативно. Вероятно, это связано с тем, какую значимость придает человек ограничениям. Так, ранее было показано, что оценка препятствия может быть по-разному связана с активностью человека в ситуации. Фокусирование на препятствии может сочетаться с направленностью усилий на преодоление трудности. Но оценка препятствия как непреодолимого связана с избеганием (Битюцкая, Корнеев, 2020).

При сравнении результатов разных групп респондентов прочитывается временная перспектива в сочетании с направленностью усилий. Так, в ответах респондентов, положительно оценивающих

изменения своей жизни, чаще описана устремленность в будущее для достижения значимых результатов (учебных, профессиональных, внутренних и внешних изменений и др.). Напротив, респонденты, отрицательно воспринимающие произошедшие в жизни изменения, своей задачей в будущем зачастую ставят избавление от того неприятного, что есть в ситуации самоизоляции. Кроме того, только в ответах этих респондентов отмечается желание вернуть ту ситуацию, что была до пандемии, – при всей нереалистичности этой задачи. Т. е. временная перспектива в данном случае «сдвигается» в прошлое – в то время как цель описывает будущие результаты деятельности человека. Интересно, что цели сохранения имеющегося (фокусирующие человека на настоящем) присутствуют в описаниях респондентов всех четырех групп.

Выводы

Таким образом, *респонденты, принимающие изменения*, чаще фокусируются на собственном развитии, увеличении продуктивности, освоении новых полезных навыков. Важной темой для них является извлечение пользы из сложившейся ситуации и улучшение своего положения. Хотя это не исключает амбивалентных ответов, в которых рефлексиируются ограничения. На основе результатов проведенного исследования можно утверждать, что восприятие жизненной ситуации в контексте новых приобретений, достижений, саморазвития является ресурсом для того, чтобы ощущать желательность происходящего. Напротив, *респонденты, не принимающие изменения*, чаще придают значение ограничениям и потерям, связанным с ситуацией пандемии. При этом их переживания окрашены тревогой, ощущением беспомощности и другими негативными эмоциями. В описаниях жизненной ситуации таких людей приобретения не упоминались.

Литература

- Битюцкая Е. В., Баханова Е. А., Корнеев А. А. Моделирование процесса совладания с трудной жизненной ситуацией // Национальный психологический журнал. 2015. № 2. С. 41–55.
- Битюцкая Е. В., Корнеев А. А. Диагностика факторов копинга: апробация опросника «Типы ориентаций в трудных ситуациях» // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 1. С. 97–111.
- Нестик Т. А., Журавлёв А. Л. Отношение к глобальным рискам: социально-психологический анализ // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 1. С. 128–138.

Знаков В. В. Психология понимания мира человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: Пер Сэ, 2012.

Characteristics of a perceived life situation during a COVID-19 pandemic

*E. V. Bityutskaya, A. A. Kheruvimova, T. I. Mirzamedova,
A. K. Skvortsova, A. A. Spitsyna*

The article analyzes the features of the perceived life situation during the period of self-isolation of persons with a different assessment of the desirability of changes. The results of content analysis (N = 108) for 4 respondent groups are presented, which evaluate the current situation as undesirable and desirable changes. It is shown that in a pandemic situation, respondents who accept changes most often give value to their own development, productivity development, and development of useful skills. Respondents who do not accept changes more often attach importance to limitations and losses. At the same time, they feel anxiety, feelings of helplessness and other negative emotions.

Keywords: life situation, COVID-19 pandemic, changes, purpose.

Формирование способности совладания у будущих педагогов

А. А. Мишин, О. Б. Бовть, А. Л. Медведева

В статье обосновывается актуальность проблемы формирования и развития у будущих педагогов способности совладания и навыков эффективного и безопасного совладающего поведения. Проанализированы основные направления исследования феномена совладания в зарубежной и отечественной научной литературе. На основе теоретического анализа проблемы выявлены тенденции выбора работающими и будущими педагогами неадаптивных и неконструктивных копинг-стратегий. Обоснована необходимость формирования и развития у будущих педагогов способности совладания. Сделан акцент на необходимости развития личностного потенциала и самоэффективности педагогов на разных этапах их профессионального становления. Представлена и описана структура авторской программы формирования навыков эффективного совладания у будущих педагогов.

Ключевые слова: совладание, способность совладания, копинг-стратегии, совладание будущих педагогов, самоэффективность, эффективное совладание.

Условия повседневной жизни и профессиональной деятельности педагогов в настоящее время предъявляют все более высокие требования к их способности совладания, преодоления трудностей, необходимости вырабатывать новые стратегии поведения, которые позволили бы им успешно адаптироваться к постоянно меняющимся жизненным реалиям. От уровня развития способностей гибко регулировать свое поведение и психоэмоциональное состояние во многом зависит эффективное выполнение большинства задач в разных сферах жизнедеятельности человека. Неспособность или неумение педагога справляться с трудными ситуациями в профессиональной деятельности и повседневной жизни может стать одной из при-

чин расстройства здоровья и ухудшения качества жизни. Актуальной в этой связи является задача разработки и внедрения программ формирования и развития у будущих педагогических работников способностей, позволяющих им эффективно и безопасно совладать с повседневными стрессами.

Теоретические, методологические и практические вопросы способности совладания в разной степени освещены в трудах таких отечественных ученых, как В. А. Абабков, Л. И. Анцыферова, В. А. Бодров, И. К. Кряжева, Т. Л. Крюкова, В. А. Семиченко, В. С. Старченкова и др. Данная проблематика исследуется и зарубежными учеными, представителями разных теоретических подходов: С. Карвер, С. Фолкман, Н. Хаан, Р. Лазарус, Г. Моос, К. Матени, Б. Спенсер, Г. Райт, Д. Тери, Х. Вебер и др.

Копинг-поведение включает в себя преднамеренные попытки личности справиться со стрессом, изменить ситуацию к лучшему (Анцыферова, 2004). Важность изучения способов поведения в трудных жизненных ситуациях и, в частности, совладающего поведения подтверждают многочисленные научные публикации, отражающие результаты современных исследований отечественных ученых (Е. Н. Ашанина, О. П. Бартош, А. А. Бобришев, Е. Е. Бочарова, Н. Е. Водопьянова, А. А. Земскова, Е. Р. Исаева, И. Н. Коноплева, Н. А. Кравцова, Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, Н. М. Лыкова, Ю. Постылякова, В. А. Рогачёв, Ю. А. Сульдина, Н. Г. Фирсова, Н. Е. Харламенкова, М. Р. Хачатурова и другие). Эти исследования направлены на понимание роли, характера действия и влияния копинг-стратегий и копинг-ресурсов на адаптацию человека в сложных стрессовых условиях (Огарков, 2017).

Способность педагогов выбирать и применять эффективные стратегии совладающего поведения, применяемые для самостоятельной регуляции психических состояний, представляют собой отдельную категорию, дифференцируемую по возрастному критерию и этапам профессиональной подготовки (Мишин, 2019). Кроме того, выбор работающими педагогами неэффективных стратегий совладания может приводить к виктимизации участников учебно-воспитательного процесса (Никифорова, 2016), что обуславливает актуальность и необходимость целенаправленного формирования и развития у будущих педагогов способностей эффективного и безопасного совладания для обеспечения безопасности образовательной среды в учебных учреждениях разного типа и уровня.

До настоящего времени способности совладания педагогов остаются недостаточно изученными. Появляются отдельные публикации, посвященные исследованию особенностей совладающего пове-

дения у педагогов школ и дошкольных образовательных учреждений (А. В. Антоновский, Е. В. Балакшина, Р. Н. Башилов, С. М. Башилова, В. Д. Брагина, А. А. Бойко, Г. Ж. Болотова, Т. В. Володина, Н. В. Калининина, О. С. Мирошникова, Д. М. Никифорова, В. Н. Поникарова, Е. Г. Шубникова и др.). Описанные в них результаты исследований часто весьма тревожны, в том числе в отношении безопасности со-владающего поведения педагогов.

В частности, согласно данным исследований совладающего поведения учителей общеобразовательных школ, у каждого третьего педагога ярко выражены показатели невроза, отмечается низкий уровень жизнестойкости, доминирование стратегий непродуктивного совладания и неконструктивных психологических защит (Балакшина и др., 2016). Студенты педагогических вузов и профессиональных учебных учреждений педагогического профиля используют преимущественно неконструктивные, непродуктивные, неадаптивные и псевдоадаптивные стратегии совладания (Бовть, Мишин, 2017; Никифорова, 2016). И студенты педагогического профиля, и работающие учителя нередко проявляют небезопасное (невротичное и виктимное) защитно-совладающее поведение, потенциально опасное для окружающих и самих педагогов, что обуславливает необходимость исследования причин выбора тех или иных копинг-стратегий работающими и будущими педагогами для последующей разработки программ формирования способностей эффективного совладания. Внедрение программ формирования и развития навыков безопасного и самоэффективного совладания целесообразно осуществлять на разных этапах профессионального обучения и развития педагогов (Мишин, 2017).

Ориентирующие на самоактуализацию личностного потенциала и на развитие самоэффективности личности научные подходы в настоящее время приобретают всё большую значимость и востребованность. Феномен самоэффективности в разной степени разрабатывался в рамках социально-когнитивной теории научения, экзистенциальной психологии, культурно-исторической деятельности психологии, возможностной психологии (Леонтьев, 2011), позитивной психологии (М. М. Бахтин, А. Бандура, Л. С. Выготский, Ж. Нюттен, Р. Мэй, В. А. Петровский, М. Чиксентмихайи, Х. Хекхаузен, В. Франкл, М. Н. Эпштейн и др.). В рамках современной экзистенциальной психологии «человек рефлексивный» (Д. А. Леонтьев) выступает объектом своей активности, видит более широкий спектр своих возможностей, самоэффективен, способен к самодетерминации, активации рефлексивного сознания. Способность к самоэффективному девиктимизационному совладанию предполагает и обеспе-

чивает высокую оценку своей поведенческой компетентности, веру в позитивный результат и в свою неуязвимость, нивелирует виктимизирующие самоограничения в восприятии своих возможностей будущим педагогом, существенно снижает риски виктимизационных последствий совладания, исключает самопрогнозирование неудач и самореализующиеся пророчества, веру в свою беспомощность, обреченность, в силу внешней детерминированности и фатальности. На решение этого широкого спектра задач нацелены разрабатываемые и опробуемые нами на базе Севастопольского педагогического колледжа программы формирования навыков эффективного совладания у будущих педагогов.

Одним из эффективных видов деятельности по формированию у будущих педагогов навыков эффективного совладания мы считаем социально-психологический тренинг, основанный на активных методах групповой работы. Совладающее поведение не может активироваться вне социального контекста, вне социального взаимодействия. В тренинговой группе действует социальный фактор, способствующий повышению активности участников и усилению эмоциональных реакций за счет интенсивной обратной связи. Тренинговая программа предусматривает три основных рабочих блока: диагностический, реконструктивно-формирующий и закрепляющий.

Первый блок тренинговых занятий имеет целью психологическую диагностику индивидуально-личностных и социально-психологических характеристик доминирующих стратегий совладающего поведения. Этот этап работы необходим для получения информации об исходных показателях, которые будут подвергаться формирующему и развивающему воздействию, а также для изучения индивидуально-личностных особенностей каждого участника и обеспечения индивидуального подхода в ходе тренинга.

Основная часть формирующей работы осуществляется в ходе второго блока занятий. Его название отражает его задачи: реконструирование неэффективных поведенческих паттернов и шаблонов, стереотипов эмоционального реагирования и т. п., и формирование самоэффективных и самодетерминированных девиктимизационных стратегий совладающего поведения, формирование навыков проактивного копинга. Разрабатываемые нами программы формирования и развития навыков самоэффективного совладания у будущих педагогов содержат технологии конструктивного стрессовладающего поведения, приемы активации рефлексивного сознания и экзистенциальные практики, техники самоэффективного, уверенного, асертивного поведения, девиктимизационные самоотчеты и др.

Третий блок тренинга нацелен на закрепление нового опыта социального взаимодействия, формы эмоционального реагирования и стратегии совладающего поведения, сформированные на втором этапе. После окончания групповой работы проводится контрольное психодиагностическое исследование с целью оценки эффективности тренинга.

Заключение

Обобщая, отметим, что в современных условиях профессиональной деятельности педагогам приходится преодолевать множество стрессовых, трудных ситуаций. Их совладающее поведение и его последствия должны быть безопасными для окружающих и для самих педагогов. Для решения данной задачи необходимы разработка научно-обоснованных программ формирования и развития способностей и навыков самоэффективного девиктимизационного совладания у педагогов и внедрение таких программ на всех этапах профессиональной подготовки педагогов. Реализация данных программ возможна в рамках деятельности психологических служб образовательных учреждений различного уровня педагогического профиля, путем включения компонента виктимологической подготовки будущих педагогов в профессиональные основные программы учреждений средне-специального и высшего образования, а также в программы дополнительного профессионального образования.

Литература

- Анциферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 2004. Т. 15. № 1. С. 3–18.
- Балакшина Е. В., Башилов Р. Н., Башилова С. М., Антоновский А. В.* Исследование совладающего поведения педагогов общеобразовательных школ как фактора профессиональной деятельности // Вестник ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». 2016. № 4. С. 15–20.
- Бовть О. Б., Мишин А. А.* Эмпирическое изучение связи стратегий совладания и психологических защит с разными типами виктимного поведения будущих педагогов // Ученые записки КИПУ. Сер. «Педагогика. Психология». 2017. № 4 (10). С. 30–34.
- Леонтьев Д. А.* Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.

- Мишин А. А.* Анализ тенденций выбора педагогами защитно-совладающих стратегий поведения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. «Акмеология образования. Психология развития». 2019. Т. 8. № 3. С. 270–277.
- Мишин А. А.* Задачи виктимологии совладания в профессиональном развитии педагога // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции (14–15 декабря 2017 г.) / Под общ. ред. А. В. Черной. Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017. С. 565–569.
- Никифорова Д. М.* К вопросу о безопасности защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 113–126.
- Огарков Д. Л.* Причины возникновения стресса и пути совладания с ним у сотрудников МЧС // Психологическое обеспечение деятельности силовых структур: Материалы межведомственной научно-практической конференции (г. Севастополь, 22 ноября 2017 г.) / Под ред. А. В. Гришиной, З. З. Екимовой. Севастополь: Рибест, 2017. С. 123–128.

Formation of coping ability in future teachers

A. A. Mishin, O. B. Bovt, A. L. Medvedeva

The article substantiates the relevance of the problem of formation and development of coping abilities and skills of effective and safe coping behavior in future teachers. The main directions of research on the phenomenon of coping in foreign and domestic scientific literature are analyzed. Based on the theoretical analysis of the problem, trends in the choice of working and future teachers of non-adaptive and non-constructive coping strategies are revealed. The necessity of forming and developing the ability of future teachers to cope is justified. Emphasis is placed on the need to develop personal potential and self-effectiveness of teachers at different stages of their professional development. The structure of the author's program for developing effective coping skills for future teachers is presented and described.

Keywords: coping, coping strategies, the ability of coping, coping strategies, coping of future teachers, self-efficacy, effective coping.

Особенности восприятия эмоциональных лиц при депрессии

Б. Б. Величковский, Г. Е. Рунчев, Ф. Р. Султанова

В исследовании изучены особенности восприятия лиц с нейтральным и негативным (злым) выражением людьми с депрессией ($n = 57$) и людьми без депрессии ($n = 49$). Было обнаружено, что при эксплицитной обработке экспрессии наблюдаются дополняющие друг друга эффекты – пациенты дольше перерабатывают негативные лица, а здоровые дольше перерабатывают нейтральные (т. е. не негативные) лица. Эти данные могут быть также интерпретированы так, что люди с депрессией избегают позитивной информации, а здоровые люди – избегают негативной информации. Делается вывод о возможном защитном эффекте преимущественной переработки позитивной информации и избегании негативной информации, предупреждающим развитие депрессивных симптомов.

Ключевые слова: лицо, депрессия, восприятие.

Депрессия сопровождается значительными когнитивными изменениями. Когнитивные теории депрессии делают акцент на усиленной обработке негативно окрашенной информации (Dalili et al., 2014). Предполагается, что особое внимание к негативно окрашенной информации является важным механизмом, определяющим общее снижение эмоционального фона при депрессии. Такие когнитивные изменения наблюдаются и в области зрительного восприятия и внимания. В последнем случае при депрессии неоднократно описывались эффекты фокусировки зрительного внимания на стимулах негативной валентности (Mogg, Bradley, 2005; Tramp et al., 2018).

Изучение особенностей восприятия лица человека при депрессии может представлять большую ценность. Лицо человека является одним из важнейших зрительных стимулов. Хорошо описаны спе-

Исследование выполнено при поддержке РНФ, проект № 19-18-00474.

специализированные мозговые механизмы распознавания лиц (Меньшикова и др., 2019) и, например, привлекательность лицеподобных стимулов для младенцев. Особенно важны работы по распознаванию выражений лица, значение которых для эффективной коммуникации нельзя переоценить (Барабанщиков, 2009).

Особенности восприятия выражений лица при депрессии широко изучаются в психологии. Указывается на ряд возможных эффектов. К хорошо подтвержденным фактам относятся негативное смещение распознавания эмоций (Dalili et al., 2014), а также фокусировка внимания на негативных лицах при депрессии (Leuman et al., 2006). Однако усиленная обработка негативных лиц может проявляться как в их более быстром, так и в более медленном анализе. В целом можно предположить, что депрессия характеризуется комплементарными эффектами обработки эмоциональных лиц негативной и позитивной валентности. Мы также хотели проверить различия у пациентов и здоровых в восприятии эмоциогенных лиц при явном и неявном фокусе на эмоциях.

Методика

Участники. В исследовании приняли участие условно здоровые испытуемые, не имеющие диагностированного депрессивного расстройства ($n = 49$, из них 37 женщин, средний возраст $M = 28$ лет, $SD = 7,1$ года, студенты факультета психологии МГУ) и выборка амбулаторных и стационарных пациентов с диагнозом F32.1 – Депрессивный эпизод средней степени или F33.1 – Рекуррентное депрессивное расстройство, текущий эпизод средней степени ($n = 57$, 25 женщин, $M = 44$ года; $SD = 14,4$ года). Пациенты находились в стабильном состоянии (ремиссия или становление ремиссии) и получали стандартную терапию антидепрессантами.

Диагностический инструментарий. Для оценки наличия симптомов депрессии в обеих группах был использован русский перевод «Шкалы депрессии Бека» (второе издание) (BDI-II). Методика состоит из 21 вопроса, измеряющего физиологические, аффективные и когнитивные показатели депрессии по шкале от 0 до 3. В выборке пациентов также была использована психометрическая шкала для оценки выраженности депрессии Гамильтона на основе полуструктурированного клинического интервью, проводившегося прошедшим специализированный тренинг клиническим психологом.

Экспериментальная задача. Стимулы были выбраны из базы Karolinska Directed Emotional Face (KDEF) (Lundqvist et al., 1998) и представляли собой мужские и женские лица с негативным (злым) и ней-

тральным выражением лица. В каждом блоке участники должны были подсчитывать количество двух типов лиц: либо мужских и женских, либо нейтральных и негативных. Результаты подсчета должны были быть отражены в соответствующем бланке после предъявления блока. В каждом блоке было от 10 до 14 предъявлений со случайным числом лиц из каждой категории. Лица в блоке сменялись посредством нажатия клавиши «пробел». Каждое условие включало в себя 6 блоков. Условия были сбалансированы внутри участников через схему А-В-В-А.

Результаты

Выборка пациентов была значимо выше здоровых по уровню BDI ($t(104) = 7,95, p < 0,001$). Обработка экспрессии систематически занимала больше времени, чем обработка пола ($F(1; 104) = 82,2, p < 0,001$), этот эффект был обнаружен во всех последующих видах анализа (включая анализ с контролем возрастных эффектов) и далее не обсуждается. Здоровые и пациенты не различались по скорости обработки лиц ($F(1; 104) = 1,29, p > 0,1$), однако было обнаружено значимое перекрестное взаимодействие Группа \times Валентность ($F(1; 104) = 8,1, p < 0,01$), при котором пациенты дольше фиксировались на негативных лицах, а здоровые несколько дольше фиксировались на нейтральных лицах. Попарные сравнения показали, что в группе здоровых различия были значимыми на уровне тенденции ($t(48) = 1,86, p = 0,069$) и значимыми в группе пациентов ($t(56) = -2,198, p < 0,05$).

Также было обнаружено значимое трехфакторное взаимодействие Группа \times Валентность \times Условие: $F(1; 104) = 5,4, p < 0,05$, указывающее на систематические различия взаимодействия Группа \times Валентность при эксплицитной и имплицитной обработке экспрессий. В задаче подсчета негативных и нейтральных лиц (эксплицитная обработка) обнаруживалось указанное выше перекрестное взаимодействие: на уровне тенденции, пациенты обрабатывали негативные лица дольше, чем нейтральные ($t(56) = 1,89, p = 0,06$), а здоровые обрабатывали нейтральные лица дольше, чем негативные ($t(48) = 2,15, p < 0,05$). При имплицитной обработке ни здоровые ($t(48) = -0,44, p > 0,1$), ни пациенты ($t(56) = -1,19, p > 0,1$) не различались в скорости обработки лиц разной валентности.

Обсуждение

В данной работе изучалось восприятие лиц с негативным и нейтральным выражением условно здоровыми людьми и пациентами с депрес-

сией. При этом экспериментальная задача предполагала выполнение задачи в двух вариантах — с фокусом на валентности экспрессии (эксплицитная обработка) и с фокусом на других аспектах стимуляции (имплицитная обработка). Проведенное сравнение группы условно здоровых испытуемых и выборки пациентов с депрессивным расстройством подтверждает литературные данные. В среднем, пациенты дольше фиксировались на негативных лицах, что говорит о наличии негативного смещения в сторону преимущественной обработки негативных аспектов воспринимаемого мира. Такие особенности восприятия могут быть основой искажений мышления и принятия решений у пациентов с депрессией.

Интересно, что более долгая фиксация пациентов на негативных лицах может интерпретироваться как «избегание» нейтральных (не-негативных) стимулов. Таким образом, один из возможных механизмов развития депрессивных состояний — это избегание удовольствия, которое можно было бы получить от мира. Насколько такое избегание подлежит сознательной коррекции — вопрос к специалистам в области практической психологии. Однако то, что такое смещение проявляется уже на уровне восприятия, может говорить о существенных сдвигах во всей когнитивной сфере человека с депрессией. При этом методики, подобные использованной здесь, могут служить для объективной оценки успешности терапии.

В связи с этим результатом стоит отметить, что здоровые дольше фиксировались на нейтральных лицах. Т.е. у них обнаруживается комплементарный эффект — они избегают негативной информации или, наоборот, стремятся получать от мира позитивную информацию. Такое смещение когнитивной переработки в сторону преимущественной переработки не-негативной, нейтральной информации может являться защитным механизмом. Возможно, использование лиц с позитивной экспрессией (например, радостной) дало бы более выраженные эффекты, что следует учесть при планировании будущих исследований. Интересно, что нами были получены закономерные эффекты даже при относительно слабых различиях в валентности экспрессии лиц.

Комплементарные эффекты экспрессии в нашем исследовании наблюдались при эксплицитной обработке экспрессий, но при имплицитной обработке не были обнаружены. Теоретически ожидаемый имплицитный «захват внимания» негативной информацией у пациентов мог бы указывать на важные искажения в автоматизмах восприятия и внимания, вносящих вклад в формирование депрессивных расстройств. В частности, это бы частично отвечало на постав-

ленный выше вопрос о том, в какой мере когнитивные искажения при депрессии являются сознательно контролируемыми. Эффекты валентно-специфичной имплицитной обработки при депрессии демонстрировались ранее (Bocharov et al., 2017). Наша неспособность обнаружить имплицитные эффекты валентности может быть связана, в частности, с недостаточно сильным различием между негативными лицами, так как и при явном фокусе на эмоциях эффекты были слабо выражены.

Заключение

Были изучены особенности восприятия лиц с нейтральным и негативным (злым) выражением людьми с депрессией средней тяжести и людьми без депрессии. Было обнаружено, что при эксплицитной обработке экспрессии наблюдаются дополняющие друг друга эффекты — пациенты дольше перерабатывают негативные лица, а здоровые дольше перерабатывают нейтральные (т. е. не негативные) лица. Эти данные могут быть также интерпретированы так, что люди с депрессией избегают позитивной информации, а здоровые люди — избегают негативной информации. Делается вывод о возможном защитном эффекте преимущественной переработки позитивной информации и избегании негативной информации, обеспечивающем защиту от развития депрессивных симптомов. Обнаруженные эффекты могут быть использованы для объективной диагностики успешности терапии при депрессии.

Литература

- Барабанщиков В. А. Восприятие выражений лица. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Меньшикова Г. Я., Лунякова Е. Г., Гани-Заде Д. С. Аналитические и холистические процессы восприятия лица: модели и методы исследования // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 155–165.
- Bocharov A. V., Knyazev G. G., Savostyanov A. N. Depression and implicit emotion processing: An EEG study // *Neurophysiologie Clinique/ Clinical Neurophysiology*. 2017. № 47 (3) P. 225–230.
- Dalili M. N., Penton-Voak I. S., Harmer C. J., Munafò M. R. Meta-analysis of emotion recognition deficits in major depressive disorder // *Psychological Medicine*. 2014. № 45 (06). P. 1135–1144.
- Leyman L., De Raedt R., Schacht R., Koster E. H. W. Attentional biases for angry faces in unipolar depression // *Psychological Medicine*. 2006. № 37 (3). P. 393.

- Lundqvist D., Flykt A., Ohman, A.* The Karolinska directed emotional faces – KDEF. Stockholm: Department of Clinical Neuroscience, Psychology Section, Karolinska Institutet, 1998.
- Mogg K., Bradley B. P.* Attentional Bias in Generalized Anxiety Disorder Versus Depressive Disorder // *Cognitive Therapy and Research*. 2005. № 29 (1). P. 29–45.
- Trapp W., Kalzendorf C., Baum C., Hajak G., Lautenbacher S.* Attentional biases in patients suffering from unipolar depression: results of a dot probe task investigation // *Psychiatry Research*. 2018. № 261. P. 325–331.

Perception of emotional faces in depression

B. B. Velichkovsky, G. E. Rupchev, F. R. Sultanova

In this study, perception of neutral and negative faces by people with ($n = 57$) and without depression ($n = 49$) is studied. Complementary effects were found when the focus of attention was on emotion processing. Patients focused more on negative faces while non-patients focused more on neutral faces. Avoidance of negative information and focus on positive information may be a protective mechanism preventing depression.

Keywords: face, depression, perception.

Особенности аутоагрессивного поведения молодежи в условиях жизненных стрессов

Ж. Г. Гаранина, И. С. Меркушина

В статье рассматривается проблема аутоагрессивного поведения и его связи с жизненными стрессами. Анализ теоретических подходов к данной проблеме показывает, что в основе аутоагрессии лежит дезадаптивное реагирование на психотравмирующие жизненные обстоятельства, приводящие к самоповреждающему поведению. Приводятся результаты эмпирического исследования молодежи с аутоагрессивным поведением, показывающие, что к аутоагрессии склонны лица, пессимистично воспринимающие жизненные обстоятельства, отличающиеся повышенной тревожностью, эмоциональностью, обсессивно-фобическим и истерическим реагированием, стремящиеся привлечь к себе внимание с помощью саморазрушительного поведения, что может являться проявлением дезадаптации и выраженной реакцией на жизненные стрессы.

Ключевые слова: аутоагрессия, жизненные стрессы, дезадаптация, саморазрушение, тревожность, социальный пессимизм.

Введение

Жизнь в современном обществе сопровождается множеством стрессов, часто вызывающих негативные последствия в психическом и физическом состоянии человека. К числу самых тяжелых последствий воздействия жизненных стрессов на психику можно отнести аутоагрессию, проявляющуюся в саморазрушительном поведении, направленном на себя, на свое физическое здоровье или жизнь.

Проблема аутоагрессии как результата стрессовых влияний рассматривалась в работе Р. Бэрона, который считал, что в условиях нестабильности общества возрастает количество стрессов; этот рост приводит к разрушению здорового образа жизни и способствует раз-

виту вредных привычек, что особенно сильно отражается на молодежи (Бэрон, 2014). Большую роль в развитии аутоагрессивности играют страх, тревожность, отсутствие возможностей для самореализации. Если человек подавляет стремление к жизни, его энергия трансформируется в саморазрушительную.

Г. Я. Пилягина считает, что аутоагрессия проявляется как дезадаптивная реакция на психотравмирующие жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию, при которой нарушено адекватное приспособление к социальной среде, приводящее к внутриличностным конфликтам (Пилягина, 1999). Как отмечают А. В. Лукашук и М. А. Байкова, самоповреждающее поведение подростков является способом совладания с негативными эмоциями, приводящим к снятию напряжения (Лукашук, Байкова, 2016). И. Р. Хох считает, что подростки с аутоагрессивным поведением выбирают в стрессовых ситуациях такие копинг-стратегии, при которых смерть рассматривается как допустимый способ решения сложных жизненных проблем (Хох, 2013).

По мнению В. С. Долгополовой, аутоагрессивное и, в особенности, суицидальное поведение возникает в результате длительных психотравмирующих переживаний. При этом представление о собственной смерти связано с избавлением от возникающих жизненных проблем, снятием эмоционального стресса. Суицид при этом является стремлением привлечь к себе внимание окружающих (Долгополова, 2016).

В работах А. А. Реана аутоагрессия рассматривается как «неприятие самого себя» (Реан, 2016). Аутоагрессия как деструктивное поведение может проявляться в различных разрушительных формах, к которым можно отнести ответные реакции человека на внешнюю агрессию, либо стремление к саморазрушению. Если отсутствует внешний объект, на который возможно направить агрессию, это может привести к обращению агрессии против себя. Л. С. Шевырина с соавт. отмечает, что подростки с аутоагрессивным поведением могут реагировать на стресс экстрапунитивно, через нарушение общепринятых правил, а также интрапунитивно, направляя агрессию на свой собственный организм (Шевырина и др., 2012). По мнению Н. В. Агазаде аутоагрессивное поведение может проявляться в нанесении себе телесных повреждений, приводящих в ряде случаев к суициду, а также в таких формах как самообвинение, самоунижение. Он также связывает аутоагрессию с алкоголизмом, наркоманией, экстремальными видами спорта и профессиями (Агазаде, 2004).

В психологии выделяется несколько категорий классификации аутоагрессивного поведения. Во-первых, это степень осознанности, которая может варьироваться от намеренного самоповреждения

до неосознанного стремления к опасным видам деятельности. Во-вторых, по характеру используемых средств можно выделить непосредственные аутоагрессивные действия, проявляющиеся в самостоятельном причинении себе вреда, и опосредованные, связанные с созданием опасных для своей жизни ситуаций.

Б. В. Зейгарник выделяла физические и психологические проявления аутоагрессии. К физическим признакам можно отнести нанесение себе повреждений, попытки суицида, аддикции, экстремальные виды спорта. Психологические проявления аутоагрессии – это виктимность, фанатичность, вербальное самобичевание (Зейгарник, 2003).

Таким образом, теоретический анализ проблемы аутоагрессии показывает, что данная форма поведения чаще всего является результатом психотравмирующих жизненных ситуаций и стрессов, приводящих к множеству отрицательных последствий, которые могут выражаться в деструктивных привычках и способах поведения, а также невротических реакциях.

Материалы и методы

Для изучения особенностей влияния стрессовых факторов на проявления аутоагрессивного поведения молодежи нами проводилось эмпирическое исследование среди лиц с выраженными признаками аутоагрессии. Исследование проводилось среди двух групп испытуемых. Первая группа – интернет-пользователи социальной сети «ВКонтакте», являющиеся членами группы «Self-harm» в количестве 32 человека (19 женщин и 13 мужчин). Вторая группа – интернет-пользователи, в количестве 31 человек (20 женщин и 11 мужчин), отрицающие аутоагрессивное поведение. Возраст испытуемых составил $M = 27,5$ лет, $SD = 5,2$ года.

Для изучения аутоагрессивных склонностей нами использовался «Опросник суицидального риска» в модификация Т. Н. Разуваевой, для выявления особенностей реагирования на стрессовые воздействия применялся клинический опросник оценки невротических состояний К. К. Яхина, Д. М. Менделевич. Для статистической обработки полученных данных использовался ϕ^* -критерий (угловое преобразование Фишера).

Результаты и обсуждение

Результаты, полученные с помощью «Опросника суицидального риска» Т. Н. Разуваевой, показали, что в первой группе испытуемых

у подавляющего большинства (93,8%) выявлен такой фактор суицидального риска, как «социальный пессимизм», а также в значительной степени выражены показатели «демонстративность», «аффективность», «слом культурных барьеров». Во второй группе респондентов показатели суицидального риска оказались ниже средних значений, за исключением шкалы «антисуицидальный фактор», где средние показатели составляют 53,1%. Сравнительные результаты по двум группам респондентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели респондентов с аутоагрессией и без по методике «Опросник суицидального риска»

Шкала	% лиц с показателями выше среднего		φ*
	Группа 1	Группа 2	
Социальный пессимизм	93,75	3,10	3,00**
Слом культурных барьеров	68,75	12,50	2,43**
Демонстративность	62,50	12,50	2,33**
Аффективность	65,70	12,50	2,41**
Несостоятельность	43,75	12,50	0,30
Уникальность	31,25	31,25	0,00
Антисуицидальный фактор	9,30	53,10	0,46*
Максимализм	28,10	18,75	0,11
Временная перспектива	28,10	15,60	0,15

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Как видно из таблицы 1, наиболее значимые различия между двумя группами респондентов выявлены по шкале «Социальный пессимизм», что может объясняться негативным восприятием действительности у лиц с выраженными аутоагрессивными склонностями. Недоверие к социальной среде, восприятие ее как стрессовой и враждебной является одним из главных факторов, побуждающих таких людей к саморазрушительному поведению. Также значимые различия между данными группами наблюдаются по шкалам «демонстративность», «аффективность» и «слом культурных барьеров». Полученные различия могут объясняться повышенной эмоциональностью лиц с аутоагрессивным поведением, их острым реагированием на стрессогенные факторы, стремлением привлечь к себе внимание окружающих.

Различия между двумя группами по шкале «антисуицидальный фактор» могут объясняться наличием у респондентов второй группы социальных установок, мешающих реализации суицидальных намерений и проявляющихся в чувстве долга и ответственности перед близкими, а также – в религиозных установках относительно греховности суицида.

Результаты, полученные с помощью «Клинического опросника для выявления и оценки невротических состояний» К. К. Яхина, Д. М. Менделевич, показывают, что в первой группе респондентов преобладают такие невротические состояния, как обсессивно-фобические нарушения, тревога и истерический тип реагирования. Полученные по данным шкалам результаты статистически достоверно отличаются от соответствующих показателей второй группы респондентов (таблица 2).

Таблица 2

Показатели респондентов с аутоагрессией и без по методике «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний»

Шкала	Группа 1	Группа 2	φ^*
Тревога	62,5	12,5	2,33**
Обсессивно-фобические нарушения	84,3	21,9	3,19**
Истерический тип реагирования	68,7	9,4	2,16*
Астения	31,2	6,2	0,88
Вегетативные нарушения	31,2	9,3	0,86
Невротическая депрессия	12,6	9,3	0,14

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Различия между двумя группами испытуемых по шкалам «обсессивно-фобические нарушения» и «тревожность» можно объяснить тем, что респонденты с аутоагрессивным поведением испытывают стресс, у них возникают навязчивые мысли и страхи, поэтому они прибегают к стереотипным действиям и ритуалам для снижения тревожности и психологической защиты от стрессовых факторов. У лиц с аутоагрессивным поведением в качестве таких ритуалов можно выделить расчесывание кожи в кровь, обгрызание ногтей, нанесение порезов различной степени тяжести и т. п. Стремление к саморазрушению у таких лиц может свидетельствовать о проявлении невротических состояний и выраженной реакции на стрессы. Высокие показатели

по шкале «истерический тип реагирования» у респондентов первой группы могут говорить о демонстративных реакциях на возникающие жизненные проблемы, стремлении привлечь к себе внимание, в том числе и через аутоагрессивное поведение.

Заключение

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, у молодежи с аутоагрессивным поведением наблюдается повышенный уровень тревожности, аффективности, что может обуславливать острое реагирование на жизненные стрессы. Лица с обсессивно-фобическими нарушениями для снижения стрессов могут использовать навязчивые и ритуальные самоповреждающие действия. Молодые люди с истерическим типом реагирования стремятся с помощью аутоагрессивного поведения привлечь к себе внимание окружающих, нарушить социальные и культурные нормы. Аутоагрессивность может быть вызвана социальным пессимизмом, негативным восприятием себя и окружающего мира, дезадаптацией, что также приводит к саморазрушительному поведению.

Понимание того, что аутоагрессия является острой реакцией на жизненные стрессы, позволяет разработать способы коррекции аутоагрессивного поведения. В основе терапии самоповреждающего поведения должна лежать работа с негативными эмоциями, обучение молодежи конструктивным копинг-стратегиям. В частности, можно использовать такие способы снижения стрессов, как эмоциональная поддержка, освоение проблемно-ориентированных способов совладания, когнитивная терапия, музыкальная и библиотерапия, различные виды физической и социальной активности.

Литература

- Агазаде Н. В.* Аутоагрессивные явления в клинике психических болезней. М.: Наука, 2004.
- Бэрон Р.* Агрессия. СПб.: Питер, 2014.
- Долгополова В. С.* Аутоагрессия как защитный механизм в процессе становления личности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11 (4). С. 665–667.
- Зейгарник Б. В.* Психология личности: норма и патология. Воронеж: НПО «Модэк», 2003.
- Лукашук А. В., Байкова М. А.* Терапевтические аспекты коррекции аутодеструктивного поведения у подростков // Тюменский медицинский журнал. 2016. Т. 18. № 4. С. 9–12.

Реан А. А. Психология личности. СПб.: Питер, 2016.

Пилягина Г. Я. Аутоагрессия: биологическая целесообразность или психологический выбор? // Таврический журнал психиатрии. 1999. Т. 3. № 3. С. 24–27.

Шевырина Л. С., Жданова Л. А., Бобошко И. Е., Салова М. Н. Конституциональные особенности подростков с аутоагрессивным поведением // Вестник Ивановской медицинской академии. 2012. Т. 17. № 3. С. 22–26.

Хох И. П. Копинг-стратегии подростков-суициднтов, находящихся в изоляции // Apriori. Сер. «Гуманитарные науки». 2013. № 2. С. 18.

Features of auto-aggressive behavior of youth in the face of life stress

Zh. G. Garanina, I. S. Merkushina

The article considers the problem of auto-aggressive behavior and its connection with life stresses. The analysis of theoretical approaches to this problem shows that the basis of auto-aggression is a maladaptive response to traumatic life circumstances that lead to self-harming behavior. The results of an empirical study of youth with auto-aggressive behavior are presented. It is shown that auto-aggression is associated with social pessimism, increased anxiety, emotionality, obsessive-phobic and hysterical response. Autoaggression can be a manifestation of maladaptation and a pronounced reaction to life stresses.

Keywords: autoaggression, life stresses, maladaptation, self-destruction, anxiety, social pessimism.

Совладание с повседневным стрессом у студентов медицинских специальностей

*М. Г. Ивашкина, Д. Н. Чернов, Н. П. Радчикова, В. В. Фурсов,
С. В. Есина, О. Е. Баксанский, А. Е. Тарасова, Т. Р. Саноян,
Р. А. Субботина, А. Н. Акопян, В. С. Делеви, Е. Н. Полянская,
В. Г. Утробина, В. А. Ерохина*

Проведено исследование напряженности копинг-стратегий у студентов различных медицинских специальностей. В исследовании приняли участие 605 студентов РНИМУ, обучающихся на 1–2-х курсах педиатрического ($n = 274$), лечебного ($n = 269$) и медико-биологического ($n = 62$) факультетов в возрасте $M = 18,5$ года, $SD = 1$ год. Результаты проведения методик «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирихана и «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса показали, что студенты медицинских специальностей используют конструктивные стратегии совладающего поведения в ситуации повседневного стресса, однако напряженность этих стратегий часто выше нормативной, что говорит о дезадаптивном поведении и свидетельствует о сильном стрессе. В структуре копинг-стратегий у студентов медицинских специальностей выделяются три главные стратегии: решение проблемы, поиск социальной поддержки и уход от проблемы.

Ключевые слова: повседневный стресс, совладающее поведение, копинг-стратегии, студенты, медики.

Все студенты в процессе обучения в вузе испытывают некоторый стресс, но у студентов медицинских специальностей уровень этого стресса особенно высок, так как «обучение студентов-медиков предъявляет повышенные требования, которые не всегда соответствуют психоэмоциональной готовности, уровню психического и физического здоровья учащегося» (Туровая и др., 2014, с. 145). Стресс у студентов-медиков проявляется на психологическом (психоэмоциональные нарушения, снижение работоспособности, нарушение

концентрации внимания, потеря самообладания, низкая самооценка, бессонница, нехватка времени) и биологическом (учащенное сердцебиение, скованность и дрожание мышц) уровнях (Новгородцева, Мусихина, Пьянкова, 2015; Prinz et al., 2012). Длительный стресс приводит к атрофии дендритов нейронов гиппокампа и снижает нейрогенез, что может являться причиной морфологических изменений головного мозга (например, уменьшения объема гиппокампа и плотности клеток зубчатой извилины), что, в свою очередь, может приводить к развитию депрессии (Богданчикова и др., 2019). Стресс, переживаемый в студенческие годы, может способствовать формированию дисфункционального стиля взаимодействия с пациентами, стать одним из факторов снижения уровня профессиональной компетентности врача и быстрого возникновения эмоционального выгорания (Дугбуе, Thomas, Shanafelt, 2005). В силу этого изучение специфики и действенности копинг-поведения у студентов-медиков является актуальной задачей для теории и практики психологии управления стрессом.

Проблема изучения совладающего поведения традиционно рассматривается в рамках транзактной теории совладания со стрессом С. Фолкман и Р. Лазаруса, в соответствии с которой различные варианты копинг-стратегий укладываются в континуум: ориентация на решение проблемы (проблемно-ориентированный копинг) — эмоциональное переживание проблемы (эмоционально-ориентированный копинг). Широко известна также концепция Дж. Амирхана, в которой стратегии совладания со стрессом образуют три группы: 1) стратегия разрешения проблем, применяя которую человек стремится максимально использовать свои личностные ресурсы; 2) стратегия поиска социальной поддержки; 3) стратегия избегания, которая заключается в уходе человека от решения проблемы.

В зарубежных исследованиях обнаружены различия по конструктивности копинг-стратегий у студентов-медиков. Так, высокий уровень стресса наблюдается у тех учащихся, для которых характерно использование эмоционально-ориентированного копинга, стратегий избегания, отрицания, самообвинения. Напротив, стрессоустойчивыми являются те студенты, которые применяют такие стратегии, как активное разрешение проблемы, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, положительное переосмысление (Erschens et al., 2008; Prinz et al., 2012). В нашей стране проведены единичные исследования на небольших выборках (Субботина и др., 2018), которые не позволяют сформировать целостное представление об особенностях совладающего со стрессом поведения у современных российских студентов-медиков.

Целью данного исследования стала проверка того, в какой мере российские студенты различных медицинских специальностей используют конструктивные и неконструктивные копинг-стратегии. Если окажется, что студенты довольно часто используют неконструктивные стратегии или демонстрируют другие признаки неэффективности совладающего поведения (например, сверхнормативный уровень использования копинг-стратегий), то правомерным будет вопрос об организации комплексной консультационно-профилактической психологической и тренинговой работы с ними на уровне структур медицинского вуза, обеспечивающих воспитательную работу и сопровождение личностного развития студентов. Кроме этого, поскольку есть данные о том, что студенты различных медицинских специальностей испытывают разный уровень стресса и различную степень психоэмоциональных нарушений (Prinz et al., 2012), еще одной *целью* исследования стало выявление особенностей структуры копинг-стратегий у студентов различных медицинских специальностей. Такой сравнительный анализ может помочь выявить воспроизводимость паттерна совладающего поведения.

Выборка и процедура исследования. В исследовании приняли участие 605 студентов РНИМУ им. Н. И. Пирогова, обучающихся на 1–2-х курсах педиатрического ($n = 274$), лечебного ($n = 269$) и медико-биологического ($n = 62$) факультетов (средний возраст $M = 18,5$ года, $SD = 1$ год). Выбор контингента (студенты младших курсов) обусловлен тем, что, по некоторым данным, уровень переживаемого стресса и психоэмоциональных нарушений у студентов-медиков резко возрастает в течение первых лет обучения по сравнению со студентами старших курсов, что обуславливает изменения в паттернах совладающего со стрессом поведения (Vitaliano et al., 1989). Сбор данных проводился в середине семестра (марте – апреле и октябре – ноябре) для того, чтобы изучить специфику стратегий совладания у студентов-медиков именно в период повседневного стресса, а не во время сессии. Студенты были проинформированы об общих целях и задачах исследования и дали свое согласие на участие в нем.

Методики исследования. Для определения стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями использовались методика «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхана (Ялтонский, 1995) и опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (Крюкова, Куфтяк, 2007).

Результаты и обсуждение

Результаты сравнения выраженности копинг-стратегий в ситуации повседневного стресса у студентов медицинских специальностей

представлены в таблице 1. Сравнение выраженности копинг-стратегий в ситуации повседневного стресса у студентов медицинских специальностей показало, что выраженность конструктивных стратегий в общем паттерне совладающего поведения у студентов-медиков выше, чем неконструктивных стратегий (таблица 1): чаще всего используются стратегии «Принятие ответственности» и «Планирование решения проблем» (Р. Лазарус) и стратегия «Разрешение проблем» (Дж. Амирхан); чуть реже используются стратегии «Самоконтроль» (Р. Лазарус) и «Поиск социальной поддержки» (обе методики), еще реже – «Положительная переоценка», «Бегство-избегание» (Р. Лазарус) и «Избегание проблем» (Дж. Амирхан); в последнюю очередь студенты склонны обращаться к стратегиям «Конфронтация» и «Дистанцирование». Интересно, что средние значения всех шкал по методике Р. Лазаруса лежат в диапазоне статистической нормы (40–60%), но если рассмотреть процентное соотношение респондентов по уровням выраженности копингов (таблица 1), то можно заметить, что по многим способам совладающего поведения наблюдается высокий уровень напряженности копинга. Так как средний уровень напряженности копинга говорит о том, что адаптационный потенциал личности находится в пограничном состоянии, а высокий уровень – о выраженной дезадаптации, то можно заключить, что более половины студентов-медиков испытывают трудности с адаптацией к учебному процессу: они используют конструктивные копинги, но напряженность этих копингов находится на пределе.

Аналогичные результаты были получены и методике «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхана (таблица 1). Для этой методики также были рассчитаны уровни напряженности копингов (низкий уровень 11–19 баллов, 0–40% от возможных значений шкалы; средний уровень 20–24 балла, 40–60% от возможных значений шкалы и высокий уровень 25–33 балла, 60–100% от возможных значений шкалы). Такие копинг-стратегии, как «Разрешение проблем» и «Поиск социальной поддержки», у более чем половины опрошенных студентов находится на среднем и высоком уровне. Таким образом, в соответствии с данными зарубежных исследований в структуре совладающего поведения студентов-медиков младших курсов преобладают адаптивные копинг-стратегии, связанные с ориентацией на решение проблемы и социальную поддержку, но напряженность этих копингов высока. Следовательно, высокая тревожность и депрессия, неспособность совладать со стрессом, отмечаемые у студентов-медиков во многих исследованиях (Новгородцева, Мухоморова, Пьянкова, 2015; Турова и др., 2014; Prinz et al., 2012), могут

Таблица 1

Напряженность различных копинг-стратегий в ситуациях повседневного стресса у студентов медицинских специальностей (среднее, стандартное отклонение и % студентов с разным уровнем напряженности копинга)

Методика	Копинг-стратегия	M (SD)	Уровень напряженности копинга		
			Низкий 0–40%	Средний 40–60%	Высокий 60–100%
«Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса	Конфронтационный копинг	43,8 (15,8)	45,1	40,0	14,9
	Дистанцирование	42,2 (15,9)	50,6	35,4	14,0
	Самоконтроль	55,7 (16,0)	16,0	42,5	41,5
	Поиск социальной поддержки	55,0 (20,0)	29,3	25,3	45,5
	Принятие ответственности	59,8 (22,8)	21,8	28,8	49,4
	Бегство-избегание	47,7 (16,8)	33,4	44,6	22,0
	Планирование решения проблемы	59,4 (20,5)	19,2	34,2	46,6
	Положительная переоценка	52,4 (18,4)	30,7	32,4	36,9
«Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирихана	Разрешение проблем	25,5 (4,3)	7,4	38,0	54,5
	Поиск социальной поддержки	21,6 (5,1)	33,1	38,8	28,1
	Избегание проблем	19,1 (3,6)	57,9	33,9	8,3

в большей степени объясняться не использованием неконструктивных копинг-стратегий, а неумением эффективно применять ресурс конструктивных стратегий совладающего поведения. Эти результаты могут быть использованы для определения направления комплексной консультационно-профилактической и тренинговой работы со студентами медицинских вузов.

Далее, для сравнения структур копинг-стратегий был применен факторный анализ (метод главных компонент с последующим вращением «Варимакс»). Результаты статистического анализа (таблица 2) показывают, что для всех факультетов достаточным оказалось выделение трех факторов (три фактора объясняют 55%, 56% и 59% общей дисперсии для выборок лечебного, педиатрического и медико-биологического факультетов соответственно), что может свидетельствовать всего о трех основных подходах к совладающему поведению в ситуации повседневного стресса и достаточности методики

Дж. Амирхана для практических целей. Более подробное разделение копинг-стратегий в соответствии с данными методики Р. Лазаруса позволяет только конкретизировать отдельные аспекты выделенных трех основных подходов к копинг-поведению.

Факторные структуры у студентов лечебного и педиатрического факультетов практически одинаковы и представляют собой три основных подхода к совладанию: 1) стратегию поиска социальной поддержки, которая включает в себя одноименные шкалы обеих методик; 2) стратегию решения проблем, которая включает шкалы «Разрешение проблем» (методика Амирхана), «Планирование решения проблем», «Самоконтроль» и «Положительная переоценка» (методика Лазаруса); и 3) стратегию избегания («Избегание проблем» (методика Амирхана), «Бегство-избегание» и «Дистанцирование» (методика Лазаруса), а также «Принятие ответственности» (методика Лазаруса). «Конфронтационный копинг» входит практически с одинаковыми весами во все три фактора у студентов лечебного факультета и в два фактора у студентов педиатрического факультета, что говорит о невыраженности места этой копинг-стратегии в структуре совладающего поведения студентов-медиков.

Структура копинг-стратегий у студентов медико-биологического факультета немного отличается, хотя состоит, по сути, из тех же трех основных компонентов: 1) стратегии поиска социальной поддержки, которая включает в себя не только шкалы поиска социальной поддержки обеих методик, но и связана с отсутствием самоконтроля и умения дистанцироваться от проблемы; 2) стратегии решения проблем, которая включает шкалы «Разрешение проблем» (методика Амирхана) и «Планирование решения проблем» (методика Лазаруса); 3) стратегии, включающей все остальные копинги, из которых наибольшие веса имеют «Бегство-избегание», «Принятие ответственности» и «Конфронтационный копинг» (методика Лазаруса).

Выводы

Студенты медицинских специальностей используют конструктивные стратегии совладающего поведения в ситуации повседневного стресса, однако напряженность этих стратегий часто выше нормативной, что говорит о дезадаптивном поведении и свидетельствует о сильном стрессе. В структуре копинг-стратегий у студентов медицинских специальностей выделяются три главных компонента, которые можно назвать стратегиями решения проблемы, поиска социальной поддержки и ухода от проблемы.

Таблица 2
Матрицы факторных нагрузок для данных, полученных на трех факультетах
(лечебный, педиатрический и медико-биологический)

Методика	Копинг-стратегия	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
	<i>Лечебный факультет</i>			
«Способы совладающего поведения»	Конфронтационный копинг	0,38	0,29	0,29
	Дистанцирование	0,20	0,57	-0,07
	Самоконтроль	0,60	0,38	-0,20
	Поиск социальной поддержки	0,27	0,12	0,80
	Принятие ответственности	0,26	0,57	0,04
	Бегство-избегание	-0,09	0,81	0,26
	Планирование решения проблемы	0,84	-0,08	0,08
	Положительная переоценка	0,72	0,12	0,17
	Разрешение проблем	0,72	-0,21	0,08
	Поиск социальной поддержки	-0,07	0,05	0,88
Доля общей дисперсии	Избегание проблем	-0,15	0,69	0,01
		0,22	0,19	0,15

<i>Педиатрический факультет</i>					
«Способы совладающего поведения»	Конфронтационный копинг	0,19	0,30	0,38	
	Дистанцирование	0,18	0,59	-0,10	
	Самоконтроль	0,60	0,44	-0,28	
	Поиск социальной поддержки	0,21	0,11	0,82	
	Принятие ответственности	0,20	0,60	0,14	
	Бегство-избегание	-0,18	0,81	0,11	
	Планирование решения проблемы	0,85	-0,04	0,09	
	Положительная переоценка	0,71	0,09	0,27	
	Разрешение проблем	0,70	-0,24	0,10	
	Поиск социальной поддержки	-0,03	-0,06	0,83	
Избегание проблем	-0,19	0,48	-0,15		
Доля общей дисперсии	0,21	0,18	0,16		
<i>Медико-биологический факультет</i>					
«Способы совладающего поведения»	Конфронтационный копинг	0,61	0,11	0,03	
	Дистанцирование	0,40	- 0,31	- 0,35	
	Самоконтроль	0,13	- 0,53	0,36	
	Поиск социальной поддержки	0,11	0,85	0,07	
	Принятие ответственности	0,70	0,09	0,11	
	Бегство-избегание	0,77	0,11	-0,25	
	Планирование решения проблемы	0,03	-0,09	0,81	
	Положительная переоценка	0,60	0,30	0,27	
	Разрешение проблем	-0,09	0,03	0,88	
	Поиск социальной поддержки	0,12	0,83	-0,08	
Избегание проблем	0,56	-0,44	-0,40		
Доля общей дисперсии	0,21	0,19	0,18		

Литература

- Богданчикова Л. В., Колесникова А. Б., Мокашева Евг. Н., Мокашева Е. Н.* Исследование влияния стресса на уровень когнитивно-аффективных и соматических расстройств у студентов медицинского вуза // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 5 (4). С. 32–35.
- Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В.* Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
- Новгородцева И. В., Мусихина С. Е., Пьянкова В. О.* Учебный стресс у студентов-медиков: причины и проявления // Медицинские новости. 2015. № 8. С. 75–77.
- Субботина Р. А., Акоюн А. Н., Баксанский О. Е.* Особенности копинг-поведения в юношеском возрасте на примере студентов медицинского вуза // Коллекция гуманитарных исследований. 2018. № 4 (13). С. 75–86.
- Туровая А. Ю., Каде А. Х., Величко М. А., Уваров А. В., Плотникова А. О.* Проявления психоэмоционального стресса у студентов-медиков в зависимости от успеваемости в период сессии // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5 (1). С. 145–146.
- Ялтонский В. М.* Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией: Дис. ... докт. мед. наук. СПб., 1995.
- Dyrbye L. N., Thomas M. R., Shanafelt T. D.* Medical student distress: Causes, consequences, and proposed solutions // Mayo Clinic Proceedings. 2005. № 80. P. 1613–22.
- Erschens R., Loda T., Herrmann-Werner A., Keifenheim K. E., Stuber F., Nikendei C., Zipfel S., Junne F.* Behaviour-based functional and dysfunctional strategies of medical students to cope with burnout // Medical Education Online. 2018. № 23 (1). P. 1535738.
- Prinz P., Hertrich K., Hirschfelder U., De Zwaan M.* Burnout, depression and depersonalisation. Psychological factors and coping strategies in dental and medical students // GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. 2012. № 29 (1). P. 10.
- Vitaliano P., Maiuro R., Russo J., Mitchell E.* Medical student distress. A longitudinal study // The Journal of Nervous and Mental Disease. 1989. № 177 (2). P. 70–76.

Medical student ways of coping with everyday stress

*M. G. Ivashkina, D. N. Chernov, N. P. Radchikova, V. V. Fursov,
S. V. Esina, O. E. Baksanskiy, A. E. Tarasova, T. R. Sanoyan,
R. A. Subbotina, A. N. Akopyan, V. S. Delevi, V. G. Utrobina,
E. N. Polyanskaya, V. A. Erokhina*

The study of medical student ways of coping with everyday stress was conducted. The study involved 605 Pirogov Medical University students enrolled in 1st–2nd courses of pediatric (n = 274), medical (n = 269), and biomedical (n = 62) faculties, age M = 18.5 y. o., SD = 1 y. The results of the application of “Coping Strategy Indicator” (CSI) by J. Amirkhan and “Ways of Coping Questionnaire” (WCQ) by R. Lazarus showed that medical students use adaptive coping strategies in situations of everyday stress, however, the severity of these strategies is often higher than normative, which indicates maladaptive behavior and severe stress. In the structure of coping strategies, students of medical specialties have three main components, which can be called strategies for solving the problem, seeking social support and avoiding the problem.

Keywords: everyday stress, coping behavior, coping strategies, students, medical workers.

Типы индивидуальности и стратегии совладающего поведения

А. Ю. Калугин

Интегральная индивидуальность представляет собой иерархическую систему взаимосвязанных разноуровневых свойств. Структура взаимосвязей свойств может отличаться у разных людей, а вероятностный характер межуровневых связей может говорить о бесконечном разнообразии возможных индивидуальных структур. Однако есть основания полагать, что существуют основополагающие линии развития, интеграции индивидуальности, которые находят отражение в типах индивидуальности. В данном исследовании на выборке 1640 респондентов (54% женщин) в возрасте от 16 до 35 лет было выделено пять типов индивидуальности, которые затем сравнивались по выраженности совладающего поведения. Результаты исследования могут свидетельствовать в пользу наличия типов индивидуальности как реального психологического феномена.

Ключевые слова: индивидуальность, типы индивидуальности, стратегии совладающего поведения.

Введение

Согласно теории В. С. Мерлина (1986), индивидуальность представляет собой иерархическую систему, состоящую из ряда подсистем: от биохимического до социально-исторического уровня. Свойства разных уровней взаимодействуют друг с другом, интегрируя индивидуальность в единое целое (взаимодействие разноуровневых свойств обусловлено системообразующим фактором). Вероятно, интегративные процессы в индивидуальности создают структуры связанных между собой свойств (Вяткин, Дорфман, Калугин, 2018), кото-

Исследование выполнено при поддержке РНФ, проект № 18-18-00386, Институт психологии РАН.

рые могут отличаться у разных людей. Все это позволяет говорить о возможности существования типов индивидуальности.

Данная статья продолжает ряд исследований, направленных на выявление и изучение типов индивидуальности (Калугин, 2019; Kalugin, Volkova, 2019). Ранее с использованием разных статистических подходов были обнаружены четыре достаточно устойчивых типа: 1) экстраверты, ориентированные на социальные взаимодействия; 2) экстраверты, ориентированные на взаимодействие с предметным миром; 3) интроверты; 4) импульсивные психопатичные личности.

В настоящем исследовании мы также попытались выделить типы индивидуальности и описать различия в стратегиях совладающего поведения (копингах), присущих данным типам. Совладающее поведение определяется как поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных действий, способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией (Крюкова, 2010). В такой интерпретации копинги могут быть хорошим маркером проявления типов индивидуальности, так как поведение человека во многом определяется тем, как он соотносит свои индивидуальные особенности с актуальной ситуацией и контекстом жизни. В этой связи можно ожидать, что копинги у разных типов индивидуальности будут различаться, отражая особенности этих типов.

Цель исследования: выявить и изучить специфику типов индивидуальности и, в частности, особенностей совладающего поведения типов.

Гипотеза: типы индивидуальности будут значимо различаться по стратегиям совладающего поведения. Специфика копинга позволит лучше понять механизмы адаптации типов к окружающей среде.

Метод

Участники исследования. Выборка исследования была случайным образом отобрана из большего массива собранных данных, чтобы соответствовать соотношению мужчин и женщин в российской популяции (46% мужчин и 54% женщин). Итоговую выборку составили 1640 респондентов, из которых 754 мужчины и 886 женщин, в возрасте от 16 до 35 лет ($M = 21,73$ года, $SD = 4,24$ года)*.

* Данные собраны Лабораторией психологии способностей и ментальных ресурсов ИП РАН в рамках проекта № 18-18-00386, поддержанного РФФ.

Психодиагностический инструментарий

1. Свойства темперамента изучались с помощью «Опросника формально-динамических свойств индивидуальности» (ОФДСИ) (Русалов, 2012).
2. Фундаментальные свойства личности: экстраверсия-интроверсия, нейротизм-эмоциональная стабильность, психотизм-мягкосердечие – изучались с помощью модифицированного опросника PEN Г. Айзенка (Волкова, 2016).
3. Черты характера измерялись с помощью «Опросника черт характера» (ОЧХ) (Русалов, 2012).
4. Мотивация: мотивация достижений, мотивация доступности освоения профессии, мотивация субъективной значимости (ценности) профессии – изучались с помощью одноименных опросников (Волкова, 2016).
5. Уровень интеллекта изучался с помощью: 1) теста простых логических задач (ЛОГОП); 2) опросника «Когнитивные стили индивидуальности человека» (КСИЧ) (Волкова, 2016).
6. Ценностные и смысложизненные ориентации изучались с помощью: 1) теста жизнестойкости (Personal Views Survey III-R), в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой (2006); 2) теста смысложизненных ориентаций (СЖО) (Purpose-in-Life Test, PIL), в адаптации Д. А. Леонтьева (2000); 3) теста «Аксиологическая направленность личности» (АНЛ) А. В. Капцова (2011); 4) теста духовных способностей (Spiritual Personality Inventory).
7. Стратегии совладающего поведения изучались с помощью методики «Юношеская копинг-шкала», в модификации Т. Л. Крюковой (2010).

Всего – 63 частных показателя разноуровневых свойств индивидуальности (общие, агрегированные шкалы методик не включались в анализ) и 18 шкал копинга.

Методы анализа данных. Для выделения типов индивидуальности использовалась иерархическая кластеризация (метрика – квадрат евклидовых дистанций, метод Уорда). Отбор оптимального количества кластеров осуществлялся с помощью метода «локтя» (*elbow method*) и гар-статистики, основанной на ресемплинге и имитационных процедурах Монте-Карло. Шкалы копинга не участвовали в выделении типов индивидуальности.

Сравнение средних в выявленных группах по первичным переменным осуществлялось с использованием многомерного и одномерного однофакторного дисперсионного анализа (множественные

сравнения – критерий Тьюки). Анализ данных производился в среде языка программирования R.

Результаты

На первом этапе на основе 63 переменных разноуровневых свойств индивидуальности был проведен иерархический кластерный анализ. Метод «локтя» указывал, что оптимальным будет выделение двух кластеров, далее следовал вариант с пятью кластерами. К схожим выводам можно было прийти на основе анализа гар-статистики: оптимален вариант с двумя кластерами, следующий по значимости – пять кластеров. На основе теоретического анализа и результатов предыдущих исследований был выбран вариант с пятью кластерами. Размер групп составил (указано количество респондентов; в скобках – доля в процентном отношении от общего числа респондентов): 429 (26,2%), 385 (23,5%), 409 (24,9%), 135 (8,2%) и 282 (17,2%) респондентов.

Многомерный дисперсионный анализ выявил значимые различия между кластерами: $V_{\text{Pillai}} = 0,45$, approx. $F(96;1543) = 13$, $p < 0,001$. Одномерный ANOVA показал, что значимые различия между кластерами обнаруживаются по всем первичным переменным. С помощью критерия Тьюки были уточнены различия между группами по каждой зависимой переменной. Помимо переменных, отражающих разноуровневые свойства индивидуальности, в анализ были включены шкалы копинга, что позволило рассмотреть специфику совладающего поведения типов.

Обсуждение

Разные статистические методы анализа данных позволяют получить разное количество типов индивидуальности. В данном случае мы осознанно пошли по пути эмпирического выделения кластеров, а не ограничили их количество четырьмя, учитывая результаты предыдущих исследований (Kalugin, Volkova, 2019; Калугин, 2019). Тестирование альтернативных вариантов позволяет лучше понять степень устойчивости обнаруженных ранее типов.

Доля респондентов каждого из первых трех кластеров близка 25%, что может говорить о достаточно равной представленности данных типов в популяции. Четвертый и пятый кластеры совместно также близки 25%, однако если указать разбиение на 4 кластера, то пропорция близкая 25% не сохраняется, первые два кластера сливаются в один, составляя 49,6% общей выборки, остальные сохраняют свой

процент: 24,9, 8,2 и 17,2. Таким образом, вероятно, четвертый и пятый типы меньше представлены в популяции.

На основе анализа значимых различий средних значений, выявленных с помощью дисперсионного анализа, типы индивидуальности могут быть описаны следующим образом (в описание также добавлены результаты сравнения шкал копинга):

- *Первый кластер* включает эмоционально стабильных личностей, адаптивных, интеллектуальных, с высокой смысложизненной ориентацией и средне выраженными ценностными ориентациями. У них нет преобладающих копингов, в то же время ряд копингов им не свойственен, таких как «чудо» (надежда на чудо, что всё само собой уладится), «несовладание» (отказ от каких-либо действий по решению проблемы), «разрядка» («выпускание пара», слезы, крик и иные формы отреагирования), «игнорирование» (сознательное игнорирование проблемы) и «самообвинение».
- *Второй кластер* – высокоактивные, коммуникативные респонденты с ярко выраженной экстраверсией, низкой психопатичностью и дистимностью, демонстративные; полнезависимые, с преобладанием узкого диапазона эквивалентности, гибкостью, рефлексивностью, абстрактной концептуализацией и толерантностью к нереалистичному опыту; обладающие высокой жизнестойкостью, смысложизненными и ценностными ориентациями. Из копингов данный тип предпочитает «решение проблемы», «работа» (упорная работа и стремление к достижениям), «друзья» (общение с близкими и друзьями), «позитивный фокус» (оптимистичный взгляд на мир и на себя), «отвлечение» (стремление отвлечься от проблемы и отдохнуть) и «активный отдых» (занятия физкультурой и спортом).
- *Третий кластер* описывает интровертированных личностей, все индивидуальные показатели которых снижены либо имеют среднее значение; наиболее выражена дистимность. Предпочитаемых стратегий совладания они не проявляют, однако есть стратегии, к которым они прибегают крайне редко: «решение проблемы», «работа», «друзья», «принадлежность» (стремление быть частью группы), «позитивный фокус», «активный отдых».
- *Четвертый кластер* представлен психопатичными личностями, низкоинтеллектуальными, эмоционально нестабильными, возбуждаемыми, дистимными, экзальтированными, с высоко выраженной мотивацией доступности профессии; им свойственна полнезависимость, широкий диапазон эквивалентности, ригид-

ность и импульсивность, нетолерантность к нереалистичному опыту; низкие смысложизненные и ценностные ориентации. Из копингов им присущи «несовладание», «разрядка», «общественные действия» (организация групповых действий для разрешения проблемы), «игнорирование», «религиозная поддержка» (поиск опоры в вере в бога, молитвы о помощи), «профессиональная помощь» (обсуждение своей проблемы с квалифицированным специалистом). Напротив, стратегии «решение проблемы» и «работа» им вообще не свойственны.

- *Пятый кластер* характеризует людей высокоэмоциональных, со сниженной активностью и адаптивностью, эмотивных, тревожных и циклотимных; им присуща низкая жизнестойкость и низкие показатели смысложизненных ориентаций, но ценностные ориентации выше среднего. Они прибегают к следующим стратегиям совладания: «социальная поддержка» (стремление поделиться своей проблемой с другими, заручиться поддержкой, услышать одобрение или совет), «беспокойство», «чудо», «самообвинение», – и крайне редко выбирают «общественные действия» и «профессиональную помощь».

Заключение

Таким образом, пять типов индивидуальности достаточно хорошо дифференцируются на всех уровнях индивидуальности. Наиболее выражена специфика типов на уровне личности – ценностных и смысложизненных ориентаций. Стратегии совладающего поведения позволяют лучше понять особенности типов и косвенно подтвердить их существование (шкалы копинга не использовались для выделения кластеров).

Литература

- Волкова Е. В.* Технологии развития ментальных ресурсов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Вяткин Б. А., Дорфман Л. Я., Калугин А. Ю.* Общее и различия в ценностных ориентациях и психодинамике студентов: интегративная модель. Сообщение 1. Предпосылки исследования // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». 2018. Т. 28. Вып. 1. С. 42–50.
- Калугин А. Ю.* Индивидуальность человека и ее типы // Ананьевские чтения – 2019: Психология обществу, государству, политике: материалы международной научной конференции, 22–25 октября

- 2019 г. / Под общ. редакцией А. В. Шаболтас, О. С. Дейнека. Отв. ред. И. А. Самуйлова. СПб.: Скифия-Принт, 2019. С. 284–285.
- Капцов А. В.* Психологическая аксиометрия личности и группы. Самара: Самлюкспринт, 2011.
- Крюкова Т. Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова—Авантитул, 2010.
- Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000.
- Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
- Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
- Русалов В. М.* Темперамент в структуре индивидуальности человека: Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Kalugin A., Volkova E.* Typology of individuality: problems and solutions // Book of Abstracts: XVI European Congress of Psychology (ECP 2019) (2–5 July, 2019, Lomonosov Moscow State University, Moscow). М.: Moscow University Press, 2019. P. 767–768.

Types of individuality and coping strategies

A. Yu. Kalugin

Integral individuality is a hierarchical system of interrelated multilevel properties. The structure of interrelationships of properties can differ from person to person, and the probabilistic nature of inter-level relationships may indicate an infinite variety of possible individual structures. However, there is reason to believe that there are fundamental lines of development, integration of individuality, which are reflected in types of individuality. In this study, a sample of 1640 respondents (54% of women) aged 16 to 35 years were identified as having five types of individuality, which were then compared by the severity of coping behavior. The results of the study may indicate the presence of individuality types as a real psychological phenomenon.

Keywords: individuality, types of individuality, coping strategies.

Роль когнитивного стиля «ригидный/гибкий познавательный контроль» в защитно-совладающей активности взрослых

М. А. Крылова

В работе представлены теоретические и эмпирические результаты исследования когнитивно-стилевой характеристики личности «ригидный/гибкий познавательный контроль» и его связи с защитно-совладающей активностью взрослых в трудных жизненных ситуациях. Для сбора данных использовалась батарея методик, включающая методику «Свободные ассоциации» Р. Гарднера и др.; Опросник способов совладания (ОСС) Р. Лазаруса и С. Фолкман (1988), в адаптации Крюковой Т. Л. и др.; Опросник Плутчика – Келлермана – Конте «Индекс жизненного стиля» (ИЖС), в адаптации Л. И. Вассермана и Е. А. Трифионовой; Семантический дифференциал оценки ситуации; Проективный рисунок. Получены данные о выраженности стратегии «Поиск социальной поддержки и оценки ситуации как обнадеживающей и безопасной» в группе испытуемых с гибким познавательным контролем. Доказывается, что у респондентов с гибким познавательным контролем более полная и расширенная субъективная оценка ситуации. Делается вывод о том, что личности с гибким познавательным контролем лучше справляются с трудными жизненными ситуациями.

Ключевые слова: когнитивно-стилевые характеристики личности, ригидный/гибкий познавательный контроль, трудная жизненная ситуация, совладающее поведение, механизмы психологической защиты.

Введение

Проблема изучения когнитивно-стилевых характеристик личности интересует исследователей с 50-х годов XX века. Американские ученые (R. Gardner, J. Kagan, P. Oltman, H. Witkin и др.) обратились

к проблематике того, как индивидом воспринимается, анализируется, усваивается информация, получаемая из окружающей действительности. Все эти процессы были обозначены единым термином «когнитивные стили». Отечественные ученые заинтересовались данным феноменом несколько позже. Первые исследования в этой области начали проводиться с середины 70-х годов XX века такими учеными, как М. С. Егорова, И. Н. Козлова, В. Л. Колга, И. М. Палей, Е. Т. Соколова, А. В. Соловьев.

Согласно М. А. Холодной, «когнитивные стили – индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения» (Холодная, 2004). Когнитивный стиль «ригидный/гибкий познавательный контроль характеризуется степенью субъективной трудности смены способа переработки информации в ситуации когнитивного конфликта, например, при переходе от вербальных функций к сенсорно-перцептивным. При обучении ригидность познавательного контроля связывается с низкими показателями запоминания, низкой успеваемостью, импульсивностью и нейротизмом. При принятии решений такие личности склонны не прибегать к предварительному сбору информации и не обдумывать свои действия (Корнилова и др., 1986). Получены эмпирические свидетельства связи данного стиля с защитно-совладающей активностью: ригидные респонденты, сталкиваясь с трудностями, предпочитают использовать механизмы психологической защиты (вытеснение, регрессия) и стратегию совладания «Уход в себя», гибкие респонденты отличаются разнообразием стратегий совладания, осознанным реагированием на ситуацию (Алексапольский, 2008).

Исходя из представленных выше исследований, можно предположить, что ригидный/гибкий познавательный контроль связан с защитно-совладающей активностью (совладающее поведение, механизмы психологической защиты) взрослых. Мы предполагаем, что данная связь осуществляется посредством субъективной оценки трудной жизненной ситуации, ее ментальной репрезентации.

Исследование и полученные результаты

Целью данного исследования было изучение роли когнитивного стиля «ригидный/гибкий познавательный контроль» в защитно-совладающей активности взрослых в трудных жизненных ситуациях.

Методики. Когнитивно-стилевая характеристика личности «ригидный/гибкий познавательный контроль» изучалась с помощью ме-

тодики «Свободные ассоциации» Р. Гарднера. Респондентам предлагалось записать любые слова, которые они связывают со словом «Дом». Показателем ригидности/гибкости познавательного контроля выступило количество отдаленных по смыслу ассоциаций со словом-стимулом «Дом», например: «забота», «любовь», «тепло», «уют» и т. д. (наибольшее количество таких слов характеризует испытуемых с гибким познавательным контролем, наименьшее — с ригидным). Для диагностики защитно-совладающей активности мы применяли: Опросник способов совладания (ОСС) Р. Лазаруса и С. Фолкман (1988), в адаптации Крюковой Т. Л. и др. (2003); Опросник Плутчика — Келлермана — Конте «Индекс жизненного стиля» (ИЖС), в адаптации Л. И. Вассермана и Е. А. Трифионовой (2005). Для изучения ментальной репрезентации трудной жизненной ситуации применялся семантический дифференциал оценки ситуации, составленный для целей исследования, а также проективный рисунок с инструкцией: нарисовать в образной форме трудную жизненную ситуацию с учетом наиболее важных, существенных характеристик.

Предварительно проводился контент-анализ проективного рисунка; были выделены 8 типов ситуаций: *Преодоление препятствия*, *принятие решения* (29,62%); *Метафоричность* (16,04%); *Болезнь, инвалидность, смерть* (14,19%); *Одиночество* (10,49%); *Стихийные бедствия* (8,02%); *Крик о помощи* (8,02%); *Работа, безработица, финансовые трудности* (7,4%); *Поломка техники* (6,17%).

Семантический дифференциал трудной жизненной ситуации состоял из 25 шкал, характеризующих силу воздействия, эмоциональный фон, безопасность, временные характеристики и разрешимость/неразрешимость проблемы. Также отметим, что трудные ситуации для оценки определялись самими респондентами и были теми же, что и в Опроснике способов совладания. Они касались: *работы; ссоры/разлуки с близким человеком; проблем в учебе; финансовых трудностей; болезней близких; переезда в другой город; автомобильных аварий и поломки техники.*

В исследовании приняли участие 169 человек (120 женщин и 49 мужчин) от 18 до 35 лет, $M = 25,4$ года. Выборка была разделена на две группы на основе медианного критерия: в группу испытуемых с ригидным познавательным контролем вошли респонденты с показателями $Med \leq 10$ — 93 человека, с гибким познавательным контролем — $Med > 10$ — 76 человек.

Применялись статистические методы: описательные статистики, медианный критерий, критерий U Манна — Уитни, корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена).

При сравнении групп мы не нашли значимых различий в механизмах психологической защиты, однако установили, что респонденты с гибким познавательным контролем значимо чаще в трудных жизненных ситуациях используют стратегию совладания Поиск социальной поддержки ($U=267, p \leq 0,006$). В субъективной оценке трудных жизненных ситуаций они чаще отмечают следующие характеристики: Обнадеживающая ($U=290, p \leq 0,046$), Полная ($U=286, p \leq 0,035$), Безопасная ($U=253, p \leq 0,001$).

Данный факт может говорить о том, что люди с гибким познавательным контролем в трудных жизненных ситуациях пытаются всесторонне изучить проблему с помощью привлечения внешних источников информации, включая близких, значимых других. Ситуации, которые произошли с участниками исследования данной группы, чаще характеризуются с положительной точки зрения. Можно предположить, что личности с гибким познавательным контролем имеют большую социальную направленность, а с ригидным познавательным контролем – возможно, предпочитают отстраниться от возникших трудностей, что подтверждается другими исследованиями (Алексапольский, 2008). В исследовании Н. А. Русиной и И. В. Хабаровой, проведенном на выборке студентов-медиков, оказалось, что испытуемые-мужчины с гибким познавательным контролем не зависят от мнения окружающих, что, на наш взгляд, наоборот, противоречит предпочтению Поиска социальной поддержки в стратегиях совладания (Русина, Хабарова, 2014).

В нашем исследовании не был воспроизведен результат, полученный А. А. Алексапольским, а именно респонденты с ригидным познавательным контролем оказались склонны в трудных ситуациях использовать механизмы психологической защиты, а не стратегии совладания. Предполагаем, что это можно объяснить различиями в возрастных особенностях исследуемых выборок.

На третьем этапе статистической обработки данных был проведен корреляционный анализ в каждой из групп с целью выявления достоверных ($p \leq 0,05$) взаимосвязей между защитно-совладающей активностью, субъективной оценкой трудной жизненной ситуации и показателями методики «Проективный рисунок».

Связи защитно-совладающей активности с субъективной оценкой трудной жизненной ситуации. В группе с гибким познавательным контролем было обнаружено большое количество корреляций (взаимосвязи с оценкой ситуации обнаружились у всех стратегий совладающего поведения и механизмов психологической защиты), обобщая которые можно сказать, что эти респонденты дают более детализированную оценку событий. Связи касались всех смысло-

вых единиц ситуации: и силы воздействия (тяжелая, сильная, опасная), и эмоционального фона (грустная, обидная, скучная), и разрешимости/неразрешимости проблемы (неразрешимая, безнадежная, гибкая), и прочего.

В группе с ригидным познавательным контролем подобных связей выявлено гораздо меньше, а с Дистанцированием, Самоконтролем, Принятием ответственности, Отрицанием, Регрессией, Замещением и Интеллектуализацией корреляций у описаний ситуации обнаружено не было. Можно предположить, что респонденты с ригидным познавательным контролем стараются более подробно разобраться в трудной жизненной ситуации с целью успешного ее преодоления.

Связи защитно-совладающей активности и показателей Проективного рисунка. В группе с гибким познавательным контролем оценка Крика о помощи (изображения знаков восклицания, сигналов SOS) оказалась связанной с Дистанцированием ($r_s = 0,24$), Отрицанием ($r_s = 0,27$) и Проекцией ($r_s = 0,25$); *Поломка техники* (изображение сломанных автомобилей, компьютеров, телефонов) – с Самоконтролем ($r_s = 0,33$), Планированием решения проблемы ($r_s = 0,34$), Интеллектуализацией ($r_s = 0,35$). В группе с ригидным познавательным контролем коррелировали *Преодоление препятствий, принятие решений* (на рисунках отображаются лабиринты, ямы, горные вершины) с Поиском социальной поддержки ($r_s = 0,24$). Этот результат противоречит нашему предыдущему выводу о том, что при совладании с трудными ситуациями данную стратегию предпочитают личности с гибким познавательным контролем. Возможно, объяснение в том, что субъективная оценка ситуации с помощью семантического дифференциала является осознанным действием респондента, где взвешивается каждая деталь ответа; рисунок же содержит долю бессознательного: есть цель, но не очевиден результат. Для прояснения этого вопроса построение образа трудной жизненной ситуации нуждается в дальнейшем, более тщательном изучении.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что различия в группах касаются совладающего поведения и субъективной оценки ситуации. Корреляционные связи многочисленны в группе с гибким познавательным контролем: у них более полная и насыщенная оценка ситуации, что помогает представителям данного стилового полюса лучше справляться с трудными жизненными ситуациями.

Литература

- Александровский А. А.* Стилиевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Вассерман Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б.* и др. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля (Пособие для психологов и врачей). СПб.: Изд-во: СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2005.
- Корнилова Т. В., Скотникова И. Г., Чудина Т. В., Шуранова О. И.* Когнитивный стиль и факторы принятия решения в ситуации неопределенности // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. Таллин, 1986. С. 99–103.
- Крюкова Т. Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. (изд. 2-е, исправленное, дополненное). Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова: Авантитул, 2010.
- Русина Н. А., Хабарова И. В.* Изучение стилей мышления и когнитивных стилей студентов медицинского вуза // Психология. Экономика. Право. 2014. № 2. С. 14–21.
- Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004.

The role of the “rigid/flexible cognitive control” cognitive style in adult protective and coping activity

M. A. Krylova

The paper presents theoretical and empirical studies of the cognitive and stylistic characteristics of the personality Rigid/flexible cognitive control and its relationship with the protective and coping activity of adults. The aim of the study was to study the role of the cognitive style of rigid/flexible cognitive control in the protective and coping activity of adults in difficult life situations. To collect data, a battery of methods was used, including the “Free Association” method Of R. Gardner et al.; the questionnaire of coping methods (OSS) of R. Lazarus and S. Folkman (1988) in the adaptation of T. L. Kryukova et al.; Plutchik-Kellerman-Conte questionnaire “index of life style” (IHS) in the adaptation of L. I. Wasserman and E. A. Trifonova; Semantic differential of situation assessment; Projective drawing. We obtained data on the severity of the Search for social support in the group of subjects with flexible cognitive control in the strategies of coping behavior and Encouraging, Safe, Complete in the assessment of the situation. It is proved that respondents with flexible cognitive control have a more complete and expanded subjective assessment of the situation. It is concluded

that individuals with flexible cognitive control are better able to cope with difficult life situations.

Keywords: cognitive and style characteristics of the individual, rigid/flexible cognitive control, difficult life situation, coping behavior, mechanisms of psychological protection.

Роль проактивного копинга в преодолении стрессовой ситуации

Е. В. Куфтяк

В статье представлены результаты одного из этапов серии эмпирических исследований, направленных на анализ взаимосвязей уровня стресса, реакции на стрессоры и выбора стратегий проактивного совладающего поведения. Проактивный копинг рассматривается как когнитивный процесс и поведение, осуществляемые в ожидании стрессового события. Применялись опросники «Шкала воспринимаемого стресса», «Опросник проактивного копинга». По результатам исследования установлено, что у пилотов санитарной и пожарной авиации стратегии проактивного и рефлексивного копинга играют компенсаторную роль в процессе противодействия стрессу. У лиц, имеющих высокий уровень восприятия стресса, в условиях распространения COVID-19, использование проактивного совладания становится менее защитным для внутреннего психического состояния. Таким образом, проактивное совладание выступает эффективным копинг-подходом, помогающим избежать повышенного уровня стресса, адекватно справляться со стрессом.

Ключевые слова: совладание с трудностями, проактивный копинг, стресс, травматические события, экстремальные профессии, пандемия.

Постановка проблемы

Люди способны предвидеть грядущие события, которые могут повлиять на их жизнедеятельность. Когнитивные процессы и поведение, осуществляемые в ожидании стрессового события, называются проактивным копингом (Aspinwall, Taylor, 1997). Проактивное совладание определено как «усилия, предпринимаемые до наступления потенциально стрессового события, чтобы предотвратить его

или изменить до того, как оно произойдет» (Aspinwall, Taylor, 1997, p. 417). Проактивное совладание имеет следующие отличия от совладания. Во-первых, проактивное совладание требует от индивида наличия навыков и ресурсов, предназначенных для обеспечения готовности к встрече с потенциальными стрессорами до их возникновения. Люди с высоким уровнем проактивного совладания считают, что стресс является частью жизни человека и необходимо быть готовым к его преодолению. Проактивное совладание не подготавливает человека к конкретному типу стрессора, а, скорее, подготавливает его к стрессу в целом (Куфтяк, 2019). Во-вторых, проактивное совладание не помогает человеку в преодолении существующих стрессоров и поэтому требует независимого набора навыков и ресурсов. Например, одним из навыков является способность предсказывать или распознавать ситуации, которые могут вызвать стресс в будущем. Шварцер утверждал, что проактивное совладание — это совокупность ресурсов, способствующих продвижению к сложным целям, которые впоследствии приводят к личностному росту, благодаря способности заранее видеть любые риски, требования и возможности (Schwarzer, 2001).

Современные исследования последствий переживания стресса и травматических событий представителями опасных профессий сосредоточены на том, как пожарные, полицейские и медики реагируют на конкретные типы травматических событий и клинические проявления симптомов ПТСР (Wagner et al., 2010). Переживание стрессовых ситуаций приводит к тому, что человек в процессе реализации профессиональных задач начинает испытывать трудности в эффективном функционировании не только в личной жизни, но и на работе, что сказывается на продуктивной активности и конструктивном поведении. В ряде исследований показано, что уровень нарушений, происходящих на рабочем месте, зависит от типа травматического события, которое было пережито, и от того, связано ли это событие с рабочим местом; если событие произошло в рабочей среде или связано с рабочими обязанностями, то вероятно проявление симптомов на работе (Bolton et al., 2004).

Западными психологами выявлено, что автомобильные аварии, смертельные случаи, пожары, инциденты с участием детей и ожоги считаются наиболее напряженными ситуациями в борьбе с пожарами (Wagner, Martin, 2012). Дополнительными стрессогенными ситуациями выступают неадекватная полицейская защита, нападение толпы при оказании медицинской помощи, увеличение числа отравлений, числа травм и смертельных исходов, обезумевшие родственники или случайные прохожие, тяжелые травмы (Wagner et al.,

2009). Наконец, ситуации, в которых работник экстренной службы опасается за свою личную безопасность, также способствуют развитию травматического стресса. Пострадавшие сотрудники могут оказаться в зоне отчуждения, забыть, где они находятся, потерять счет времени и показаться ненадежными, немотивированными и безответственными (Bolton et al., 2004).

Пандемия коронавируса COVID-19, переживаемая людьми, является уникальной ситуацией в истории человечества. Возможность заражения вирусом, несущим потенциально опасные осложнения, воспринимается человеком как стрессовая ситуация (Бойко и др., 2020). Во время острой фазы пандемии на первый план выходят такие факторы стресса, как социальная дистанцированность, реорганизация семейной жизни и привычного жизненного уклада (Куфтяк, 2007), экономические проблемы, страх перед COVID-19, потеря членов семьи/друзей. В период вспышки коронавирусной болезни в Китае 54% участников онлайн-исследования оценили влияние пандемии на свое психическое здоровье как умеренное или тяжелое, причем наиболее часто участниками отмечались депрессивные симптомы и тревога. Таким образом, текущая ситуация, связанная с распространением коронавируса COVID-19, имеет психотравмирующее воздействие на человека.

Несмотря на многочисленные исследования, связанные с изучением ПТСР, существует потребность в дополнительных исследованиях. В психологии существуют пробелы в изучении стратегий совладания, используемых представителями экстремальных служб, участниками травматических событий, и, насколько известно, проактивное совладание еще не было эмпирически изучено в данных группах.

Организация исследования, результаты и их обсуждение

Целью данного исследования является анализ взаимосвязей уровня стресса, реакции на стрессоры и выбора стратегий проактивного совладающего поведения.

Методики. Выраженность стресса оценивалась с использованием опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» (ШВС-10; адаптация В. А. Абабков, К. Барышникова, О. В. Воронцова-Венгер, И. А. Горбунов и др., 2016). Стратегии проактивного совладания изучались с использованием методики «Опросник проактивного копинга» (адаптация Е. П. Белинской, 2018).

Первая серия исследования посвящена изучению стратегий совладания, используемых представителями экстремальных служб.

Летная деятельность по уровню воздействия вредных факторов среды и стресса в рейтингах экстремальных профессий занимает верхние позиции. Выборку первой серии исследования составили пилоты санитарных и пожарных подразделений Департамента ГО и ЧС г. Москвы, 39 человек; стаж профессиональной деятельности – от 5 до 43 лет; возраст от 26 до 60 лет ($M = 46,6$; $SD = 8,8$).

Вторая серия исследования проведена в период пандемии COVID-19 как ситуации глобального вызова, представляющей витальную угрозу человечества. Выборку второй серии исследований составили 205 человек (84% женщин) в возрасте от 18 до 45 лет ($M = 23,1$, $SD = 7,9$). Исследование было проведено в Интернете (в период с 30.03.2020 по 30.04.2020) с использованием Google-форм.

Математико-статистический анализ осуществлялся с использованием программы SPSS v. 20 методами сравнения двух независимых выборок (t -критерий Стьюдента), корреляционного анализа.

В первой серии исследования с использованием критерия U Манна – Уитни установлено, что пилоты санитарной авиации чаще (на уровне тенденции) выбирают стратегии проактивного и превентивного совладания, чем пилоты пожарной авиации ($p = 0,08$). Так, пилоты санитарной авиации чаще воспринимают трудную ситуацию как источник позитивного опыта (проактивный копинг) и склонны быть на шаг вперед, чтобы предотвратить опасные последствия (превентивный копинг). Исследование связи между показателями стресса и стратегиями проактивного совладания показало, что стратегии проактивного и рефлексивного копинга играют компенсаторную роль в процессе противодействия стрессу.

Под проактивным совладанием понимаются усилия, которые предпринимаются до наступления потенциального стрессового события с целью его предотвращения или возможного изменения до момента наступления. Для пилотов проактивное совладание отрицательно предсказывает усилия по противодействию стрессу. Вероятно, для пилотов проактивное совладание может быть полезным поведением, поскольку помогает избежать повышения перенапряжения и воспринимаемого стресса. Пилоты регулярно проводят предполетную подготовку и предварительный разбор полетов, чтобы избежать негативных инцидентов на рабочем месте, минимизировать последствия нештатных ситуаций. Возможно, эта предварительная работа готовит пилотов к использованию подхода экстремального планирования (т. е. проактивного совладания) в качестве механизма совладания и в других сферах жизни.

Во второй серии исследований для корректного анализа данных выборка была разделена на две подгруппы с высоким и низким пока-

зателями по общему показателю уровня переживаемого стресса методики ШВС-10. В подгруппу с высокими показателями по ШВС-10 вошли участники со значениями от 33 баллов и выше ($n=90$, 44%, средний возраст 22,7 года), в подгруппу с низкой интенсивностью стресса – до 32 баллов ($n=115$, 56%, средний возраст 23,4 года).

Уровень перенапряжения и сопротивления стрессу выше в группе с высоким уровнем стресса ($p<0,001$, $p=0,04$), что согласуется с общим уровнем переживания стрессовой ситуации. Участники с низким уровнем стресса обнаружили более частый выбор проактивного копинга ($p=0,008$), а с высоким уровнем стресса – поиск инструментальной поддержки ($p=0,015$).

Для выявления специфики взаимосвязей между психологическими показателями стрессовой напряженности, выбором стратегий проактивного копинга в выделенных группах был использован корреляционный анализ.

Исследование соотношения показателей перенапряжения, противодействия стрессу и общей выраженности стресса, стратегий проактивного копинга в группе с невыраженным стрессом обнаружило пять отрицательных взаимосвязей ($p<0,05$). Эти связи указывают на то, что проактивное совладание, превентивное и рефлексивное совладание, стратегическое планирование помогают избежать перенапряжения и сопротивления стрессу, снизить уровень стресса. Во второй группе количество взаимосвязей в два раза меньше: их всего три ($p<0,05$), по направленности – две положительные и одна отрицательная. Так, проактивный копинг отрицательно связан с уровнем перенапряжения, а поиск инструментальной поддержки положительно связан с уровнем перенапряжения и общим уровнем стресса. Вероятно, для лиц, интенсивно переживающих стрессовую ситуацию, использование проактивного совладания становится менее защитным для внутреннего психического состояния.

Интересным оказалось сравнение двух выборок по возрасту: ранней взрослости (от 18 до 24 лет; $M=19,8$ года; $n=166$, 81%) и средней взрослости (от 25 до 45 лет; $M=36,3$ года; $n=39$, 19%). Выявлены статистически значимые различия между группами: у взрослых более выражены усилия по противодействию стрессу ($p=0,05$), а молодые люди чаще выбирают стратегию поиска инструментальной поддержки ($p<0,001$).

В группе молодых людей обнаружено четыре корреляционных связи между показателями перенапряжения, общей выраженности стресса и выбором стратегий совладающего поведения. Показано, что проактивное совладание отрицательно связано с перенапряжением и общей выраженностью стресса ($p<0,001$), а поиск инстру-

ментальной поддержки – положительно ($p < 0,001$). В группе взрослых корреляционных связей не было обнаружено.

Заключение

Модель проактивного, ориентированного на будущее совладания не дает ответа о том, какие конкретные действия человек будет совершать, столкнувшись с определенным стрессором. Вместо этого в модели сделан акцент на общем успехе людей в предотвращении и уменьшении их переживаний в отношении воспринимаемого стресса. Проактивное совладание выступает эффективным копинг-подходом, помогающим избежать повышенного уровня стресса, снизить возможность неконструктивного преодоления стресса.

Литература

- Бойко О. М., Медведева Т. И., Ениколопов С. Н., Воронцова О. Ю., Казьмина О. Ю.* Психологическое состояние людей в период пандемии COVID-19 и мишени психологической работы // Психологические исследования. 2020. Т. 13. № 70. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.05.2020).
- Куфтяк Е. В.* Совладающее поведение в период взросления: соотношение механизмов психологических защит, реактивного и проактивного совладания // Методология, теория, история психологии личности / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Никитина, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 680–690.
- Куфтяк Е. В.* Совладающее поведение в контексте семейных трудностей // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Сер. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2007. Т. 13. № 2. С. 144–149.
- Aspinwall L. G., Taylor S. E.* A stitch in time: Self-regulation and proactive coping // Psychological Bulletin. 1997. V. 121. P. 417–436.
- Bolton E., Holohan D. R., King L. A., King D. W.* Acute and post-traumatic stress disorder // J. C. Thomas, M. Hersen (Eds). Psychopathology in the workplace: Recognition and adaptation. N.Y.: Brunner–Routledge, 2004. P. 119–131.
- Schwarzer R.* Stress, resources and proactive coping // Applied Psychology: An International Review. 2001. V. 50. P. 400–407.
- Wagner S. L., Martin C. A.* Can firefighters' mental health be predicted by emotional intelligence and proactive coping? // Journal of Loss and Trauma. 2012. V. 17. P. 56–72.

- Wagner S. L., McFee J. A., Martin C. A.* Effects of traumatic stress on firefighters' world assumptions // *Traumatology*. 2009. V. 15. P. 75–84.
- Wang C., Pan R., Wan X., Tan Y., Xu L., Ho C. S.* et al. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. V. 17. № 5. P. 1729. doi: 10.3390/ijerph17051729.

Role of proactive coping in overcoming stressful situations

E. V. Kuftyak

The article presents the results of one of the stages of a series of empirical studies aimed at analyzing the relationship between stress levels, responses to stressors and the choice of strategies for proactive coping behavior. Proactive coping is seen as cognitive processes and behaviors performed in anticipation of a stressful event. The questionnaires “scale of perceived stress” and “questionnaire of proactive coping” were used. According to the results of the study, it was found that in pilots of sanitary and fire aviation, proactive and reflexive coping strategies play a compensatory role in the process of countering stress. In individuals with a high level of stress perception, the use of proactive coping becomes less protective for the internal mental state when COVID-19 is distributed. Thus, proactive coping is an effective coping approach that helps to avoid increased levels of stress and adequately cope with stress.

Keywords: coping with difficulties, proactive coping, stress, traumatic events, extreme professions, pandemics.

Стратегии совладания и культурно-ценностные ориентации в раннем юношеском возрасте

О. А. Москвитина

Способность к совладанию определяется не только личностными и средовыми ресурсами, но и интериоризованными культурно-ценностными ориентациями, определяющими уместность использования стратегии поведения в зависимости от трудной жизненной ситуации. Целью пилотажного исследования являлось определение взаимосвязи стратегий совладания и культурно-ценностных ориентаций в раннем юношеском возрасте. С помощью *H*-критерия Краскела – Уоллиса были выявлены различия в использовании стратегий совладания старшеклассниками с разным типом культурно-ценностных ориентаций: традиционному окружению более свойственны стратегии дистанцирования, меньшей степени планирования решения проблем и положительной переоценки ситуации; современному типу культуры – стратегии избегания и положительная переоценка; динамически развивающейся культуре мало свойственны дистанцирование и избегание. Показано, что у каждой референтной группы есть свои ведущие стратегии совладания с трудностями, и мера их влияния на способность личности к совладанию с трудностями нуждается в дальнейшем исследовании.

Ключевые слова: стратегии совладания, тип культуры, культурно-ценностные ориентации, референтная группа, ранний юношеский возраст.

Проблема исследования

Способность к успешному поведению в трудных жизненных ситуациях определяется не только обладанием личности ресурсами внутренними – психологическими и внешними – средовыми, но и особенностями культурно-ценностных ориентаций, которые

по-разному могут влиять на использование личностью имеющихся у нее возможностей.

Ценностные ориентации и нормы, усваиваемые личностью в процессе ее вхождения в социум, имеют свою специфику в зависимости от типа культуры, из недр которой они происходят. Культура может быть определена как «исторически выработанный порядок устойчивых взаимоотношений между людьми в связи с их коллективным существованием в имеющихся природных и исторических условиях, а также совокупность продуктов, идей, структур и технологий, порожденных в процессе этих взаимоотношений» (Костина, Флиер, 2009, с. 26). Природные и исторические условия развития того или иного общества определяют наличие множества культур.

Существуют разные подходы к типологии видов культур. Согласно одной из типологий, культуру можно разделить на виды: креативный, традиционный и массовый. Каждому из этих типов культур свойственен свой образ жизни, свой уклад, а следовательно, и ценностные ориентиры, нормы поведения и определенный взгляд на то, каким образом член общества должен вести себя в обыденных и сложных ситуациях. Основными характеристиками образа жизни, которые базируются на этих типах культуры, являются следующие: креативная культура — предполагает высокую степень приобщенности к современности, ее возможностям и проблемам; традиционная культура — отчуждена от современности настолько, насколько это возможно, и исповедует традицию; массовая культура, являющаяся по сути потребительской и использующая достижения современности, с одной стороны, а с другой — не желающая отягощать себя ее проблемами (Флиер, 2015).

Влияние культуры на совладающее поведение личности было подтверждено рядом исследований: влияние культурного контекста на выбор способа совладающего поведения и его интенсивность (Гущина и др., 2014), в частности, особенности совладания в российской культуре, сохранившей, по большей части, коллективистические традиции (Хазова, 2013).

Представляется, что изучение принадлежности респондентов к той или иной культуре должно учитывать ряд моментов. Во-первых, нет единой культуры, но есть большое количество местных культур у разных народов, которые возникли из исторического опыта их существования в определенных природных и общественных условиях на протяжении своей истории (Костина, Флиер, 2009). Во-вторых, возникающий новый тип культуры не уничтожает предыдущий тип, но наслаивается на него (Коломиец, 2012). В-третьих, явление урбанизма накладывает отпечаток и на образ жизни, и принадлежность

к субкультуре городов, характеризующейся ослаблением общественного контроля, коллективизма и сплоченности, анонимностью и рациональностью поведения и т. д. (Хоруженко, 1997).

В основе принадлежности человека к определенной культуре лежит его культурное самоопределение, под которым понимается «интегративное личностное образование, характеризующееся осознанием субъектом культурной идентичности в контексте присвоения культурных ценностей и проявляющееся в проектировании своей социальной деятельности на основе принятия культурного идеала как императива» (Горностаева, 2015, с. 3). Процессы идентификации и формирования социальной идентичности, в частности и культурной идентичности особенно активно происходят в период ранней юности, под которым в современных исследованиях понимается «период жизни, смысл которого состоит в преобразовании системы отношений к себе, людям и миру в целом, т. е. реализации полного самоопределения. Реалистичная картина своих достоинств и недостатков, развитое мироотношение, открытая коммуникативная позиция — психологические условия успешного вступления в мир взрослых и реализации своего личностного потенциала» (Терюшкова, 2017, с. 24). Вступая во взрослую жизнь, юноша должен усвоить не только культуру — этику, эстетику, ценностные ориентации, принятые в обществе, но и базовые подходы к разрешению трудных ситуаций, а именно тех, которые приняты среди взрослых людей; он должен стремиться подходить к преодолению трудностей «по-взрослому». Именно эти образцы и идеальные модели поведения задает культура, которые могут приниматься или отвергаться молодым человеком в дальнейшем, в процессе освоения им взрослой жизни.

Исследование и полученные результаты

Целью данного пилотажного исследования стало выявление внутри однородной выборки респондентов раннего юношеского возраста лиц, описывающих свое близкое окружение с точки зрения определенного типа культурно-ценностных ориентаций и уточнение возможного влияния этой принадлежности на предпочитаемые респондентами стратегии совладающего поведения.

В пилотажном исследовании был использован метод опроса. С помощью теста культурно-ценностных ориентаций Дж. Таусенда (вариант Л. Г. Почебут, 2012) оценивались тенденции в принадлежности ближнего окружения респондентов к одному из трех типов культуры. В основе данного теста лежит теория Ф. Клакхон и Ф. Стробеба, предполагающая существование традиционного, современного

и динамически развивающегося типов культур, которые в своей основе различаются по временной направленности принадлежащих к ним людям. Соответственно, традиционная культура ориентируется на прошлое, на традиции, обычаи и строгий социальный контроль со стороны близкого окружения; современная культура ориентирована на настоящее, на влияние статуса и роли внутри системы на отношения между людьми, которые регулируются посредством морали, этических норм и правил; динамически развивающаяся культура ориентирована на будущее, индивидуализм, независимость; социальный контроль осуществляется через соблюдение законов (Браун, Яницкий, 2015). Посредством использования методики Р. Лазаруса и С. Фолькман «Копинг-тест» (в адаптации Т.Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, 2007) выявлялась частота использования респондентами в обыденной жизни стратегий совладания.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью подсчета процентного соотношения между показателями; достоверно значимые различия между выделенными на основании принадлежности к типу культуры ближайшего окружения респондентов оценивались по *H*-критерию Краскела – Уоллиса; связи между стратегиями совладания и типами культуры рассчитывались непараметрическим методом ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 42 старшеклассника 15–17 лет ($M = 16,2$ года), 23 девушки и 19 юношей, обучающихся в образовательном учреждении крупного города Московской области.

Выбор стратегий совладающего поведения старшеклассников характеризуется тем, что респонденты не проявили явных предпочтений в выборе стратегий совладающего поведения: 17% респондентов опрошенных выбирают стратегию «Положительная переоценка» и 15% – «Планирование решения проблемы»; менее всего выборов оказалось у стратегий «Дистанцирование» – 11% и «Поиск социальной поддержки» – 8%. Остальные стратегии: «Принятие ответственности», «Бегство-избегание», «Конфронтация» и «Самоконтроль» набрали по 12–13%.

Тест культурно-ценностных ориентаций показал, что выбор типа культуры, к которому принадлежит ближайшее окружение респондентов, распределился следующим образом: 62,8% выбрали современный тип культуры, по 18,6% получили традиционный и динамически развивающийся типы культуры.

В соответствии с выбором типа культуры респондентами они были распределены на три группы. С помощью однофакторного дисперсионного анализа (*H*-критерия Краскела – Уоллиса) были выявлены статистически значимые различия ($p \leq 0,01$) в предпочтении

стратегий совладающего поведения между выделенными по типу культуры группами:

- для респондентов, характеризующих свое окружение с позиций ценностей *традиционной культуры*, наиболее характерно чаще прибегать к способам, входящим в стратегию «Дистанцирование»; реже выбирать способы из стратегии «Планирование решения проблемы»;
- для респондентов, характеризующих свое окружение с позиций ценностей *современной культуры*, наиболее характерно выбирать способы, входящие в стратегию «Бегство-избегание», способы, входящие в стратегию «Положительная переоценка» и стратегию «Планирование решения проблемы»;
- для респондентов, характеризующих свое окружение с позиции ценностей *динамически развивающейся культуры*, наиболее характерно редко прибегать к способам из стратегии «Дистанцирование» и время от времени к способам из стратегии «Планирование решения проблемы».

С помощью непараметрического метода ранговой корреляции Спирмена были выявлены достоверные ($p \leq 0,01$) обратные связи между частотой использования стратегии «Конфронтация» ($r = -0,42$) и представлениями референтной группы для старшеклассников о важнейшем факторе при принятии решений: склонность ориентироваться на прошлое связана с частым обращением к стратегии «Конфронтация»; склонность ориентироваться на будущее – к редкому обращению к этой стратегии. Прямые связи между частотой использования стратегии «Планирование решения проблемы» ($r = 0,40$) и представлениями референтной группы о главном во взаимоотношениях между людьми: о главенстве наследства и происхождения во взаимоотношениях между людьми является прямо связанным с редким использованием этой стратегии, а главенство индивидуальности, самобытности личности во взаимоотношениях связана с частым ее использованием, а также достоверно значимые прямые связи выявлены между частотой использования этой стратегии и представлениями о целях жизни: представление о цели жизни только как существования связано с редким ее использованием ($r = 0,44$), а цель жизни – достижение совершенства – с частым использованием. Также это представление прямо связано с частотой обращения к стратегии «Поиск социальной поддержки» ($r = 0,48$): представление о существовании в качестве главной цели жизни связано с низким использованием этой стратегии, а достижение совершенства – с высоким.

Заключение

Таким образом, пилотажное исследование показало, что группы, выделенные на основании представлений старшеклассников о культурно-ценностных ориентациях их референтных групп, различаются по предпочтению стратегий совладающего поведения: группе «традиционный тип культуры» присущи стратегии «Дистанцирование» и «Конфронтация» и редкое использование стратегии «Планирование решения проблемы» и «Поиск социальной поддержки»; группе «современный тип культуры» – стратегии «Бегство-Избегание», «Положительная переоценка» и «Планирование решения проблемы»; группе «динамически развивающаяся культура» – стратегии «Планирование решения проблемы» и «Поиск социальной поддержки», также их характеризует редкое обращение к стратегиям «Дистанцирование» и «Конфронтация» и эпизодическое обращение к стратегии «Планирование решения проблемы».

Полученные данные показывают, что по параметру «стратегии совладания» результаты групп «традиционная культура» и «динамически развивающаяся культура» во многом противоположны друг другу, а группа современной культуры, отличаясь от них, использует стратегии, по направленности напоминающие обе эти группы.

Исследование показало, что воспринимаемые старшеклассниками культурно-ценностные ориентации их референтных групп подразделяются по типам культур. В действительности маргинальные (не разделяемые большинством населения) типы культур даже в небольшом городе претерпевают значительные изменения и не могут, с одной стороны, в неизменном виде решать проблемы современного мира, а с другой – в измененном виде могут быть с трудом определяемы как принадлежащие к конкретному типу культуры.

Литература

- Браун О. А., Яницкий М. С.* Методика оценки репрезентации в массовом сознании базовых характеристик культурных типов по М. Мид // Сибирский психологический журнал. 2015. № 55. С. 123–136.
- Горностаева Е. Е.* Ситуация культурной идентификации как средство формирования культурного самоопределения личности // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. № 4. URL: <http://naukovedenie.ru/sbornik6/4.pdf> (дата обращения: 30.04.2020).
- Гущина Т. В., Крюкова Т. Л., Екимчик О. А.* Культура, стресс и копинг: влияние социокультурного контекста на выбор типа совладания // Вестник Костромского государственного университе-

- та. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2014. Т. 20. № 4. С. 73–81.
- Коломиец Н. В.* Современный концепт типологии культуры // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2012. № 4. С. 7–12.
- Костина А. В., Флиер А. Я.* Три типа культуры – три функциональные стратегии жизнедеятельности // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2009/2 (18). С. 23–36.
- Терюшкова Ю. Ю.* Динамика самоопределения личности в ранней юности: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 2017.
- Флиер А. Я.* Культура общества как системный феномен // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2015. № 4 (44). С. 21–27.
- Хазова С. А.* Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования // Вестник Костромского государственного университета. 2013. Т. 19. № 5. С. 188–191.
- Хоруженко К. М.* Культурология. Энциклопедический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.

Coping strategies and cultural and value orientations in early youth

О. А. Moskvitina

The ability to cope is determined not only by personal and environmental resources, but also by internalized cultural and value orientations that determine the appropriateness of using a behavior strategy depending on a difficult life situation. The purpose of the pilot study is to determine the relationship between coping strategies and cultural and value orientations in early adolescence. Using the *H* Kruskal–Wallis test revealed differences in the use of coping strategies by students with different types of cultural value orientations: traditional, surrounded by the more typical strategy of distancing, less planning, problem solving and positive reappraisal of the situation; for the modern type of culture – typical strategies of avoidance and positive reappraisal; for dynamically evolving culture – a little peculiar distancing and avoidance. It is shown that each reference group has its own leading strategies for coping with difficulties and the measure of their influence on the ability of the individual to cope with difficulties needs further research.

Keywords: coping strategies, type of culture, cultural and value orientations, reference group, early youth

Аутентичность личности и моральные мотивы в ситуациях повседневного и хронического стресса

С. К. Нартова-Бочавер, М. А. Ковалёва

Исследовалась связь аутентичности личности и моральных мотивов у респондентов, переживающих стресс разного качества и интенсивности. Аутентичность личности понимается как следование человека своему истинному «Я» и одновременно — логике своего жизненного пути. В исследовании принимали участие 140 респондентов из трех групп: условно благополучные (студенты московского университета с мягкими требованиями), группа повседневного стресса (студенты российского университета с жестким ассесментом) и пациенты спинального отделения одного из реабилитационных центров (хронический стресс). Использовались Шкала аутентичности А. Вуда и Модель моральных мотивов Р. Янофф-Бульман и Н. Кернес. Оказалось, что и уровень аутентичности, и выраженность моральных мотивов были выше в группе хронического стресса и ниже всего — в группе повседневного стресса, но при этом связь аутентичности и моральных мотивов практически не обнаружена ни в одной из рассмотренных групп респондентов.

Ключевые слова: аутентичность, самоотчуждение, подверженность внешним влияниям, повседневный стресс, хронический стресс, моральный мотив, справедливость.

Введение

Быть аутентичной личностью, самим собой — естественная потребность человека, которая депривируется в условиях неопределенности, вызванной давлением среды, информационными перегрузками

Участие С. К. Нартовой-Бочавер (идея, метод, сбор данных групп повседневного стресса и благополучных) поддержано РНФ, проект № 20-18-00262.

и высоким темпом жизни, приводя к размыванию идентичностей личности (социальной, экономической, религиозной, гендерной). Переживание отчужденности от самого себя и мира влечет неосознанные ошибки в принятии социальной роли, деятельности, понимании своего предназначения в целом. Аутентичность – это следование человека своей природе (индивидуальности) и одновременно – своему пути (предназначению, призванию) (Нартова-Бочавер, 2011). Согласно Г. Барретт-Леннард, аутентичность личности представляет собой композицию трех измерений (Wood et al., 2008). Аутентичная жизнь – это соответствие стиля жизни собственным ценностям и мотивам субъекта; Подверженность внешним влияниям – склонность поддаваться неавторитетным влияниям и проявлять конформность; Самоотчуждение – непонимание самого себя и дистанцирование от собственных переживаний, недоверие своему опыту. Две последние составляющие реверсивны.

Многочисленные данные свидетельствуют о благотворном вкладе присутствия этой узкой черты личности в разные составляющие психологического благополучия, т. е. аутентичность представляет собой однозначно адаптивный феномен, полезный для субъекта. В то же время данные о «возвышающей» функции аутентичности немногочисленны и довольно противоречивы. С одной стороны, аутентично живущие люди проявляют большее сочувствие и сострадание другим людям (Zhang et al., 2019). С другой – проведенное в России обширное исследование медиков показало, что аутентичность скорее отрицательно связана с моральными мотивами; более того, моральные мотивы неожиданно оказались выше у тех врачей, которые демонстрируют высокий уровень самоотчуждения и подвержены внешним влияниям (Бочавер и др., 2019). Складывается впечатление, что служение идее, в силу гуманного характера профессии врача, сочетается с забыванием собственных потребностей, иначе говоря, с самоотречением, что, в свою очередь, приводит к высокому профессиональному выгоранию.

Таким образом, соотношение аутентичности и морали неоднозначно, и теоретических предпосылок к выдвижению гипотез о связи моральных мотивов и аутентичности в настоящий момент нет. Недостаточно также исследований проявления аутентичности в условиях стресса разного уровня (Дымова и др., 2015). Можно предположить, что, если аутентичность означает верность собственным выборам и вообще своему жизненному пути (Леонтьев, Шильманская, 2019), то вмешательство обстоятельств, нарушающее ход жизни, может дезориентировать человека, депривируя его потребность в подлинном бытии. Однако в то же время есть данные, которые кос-

венно демонстрируют нелинейность внутриличностных процессов в условиях стрессов, их опосредованность другими переменными-медиаторами (Karlsen et al., 2006).

Организация исследования и его результаты

В данном исследовании было поставлено два исследовательских вопроса. 1. Как различается уровень диспозициональной аутентичности в условиях переживания повседневного и хронического стресса? 2. Как связь аутентичности и моральных мотивов опосредована уровнем переживаемого стресса?

Выборку составили 140 человек (16–40 лет, 66 женщин). *Первая группа* (условно благополучные) включала 40 студентов-москвичей, обучающихся в гуманитарном вузе городского значения. Этот университет имеет репутацию прогрессивного вуза с гуманным отношением к студентам, уровень отчисления составляет не более 5%, практикуется гуманное отношение к студентам, которые, в свою очередь, патриотичны по отношению к своему вузу и транслируют переданные им ценности в своей профессии, в основном альтруистического содержания.

Вторая группа (повседневный стресс) включала 50 студентов одного из наиболее престижных классических университетов всероссийского значения; студенты приезжают из других городов и стран, учебный план очень насыщен, атмосфера отличается жестким ассессментом и высокой конкуренцией, 21% студентов не заканчивают вуз. В силу конкуренции студенты не всегда проявляют солидарность друг с другом, а жестко оценочная позиция по отношению к ним возвращается к преподавательскому составу в виде избыточной критичности и требовательности. Отсутствие теплой стабильной атмосферы приводит к эмоциональному напряжению и истощению студентов, в силу чего они часто обращаются за помощью в психологическую службу вуза. Многие выпускники находят работу в престижных фирмах разной направленности; как правило, это профессии не альтруистического содержания.

Третья группа (хронический стресс) включала 50 пациентов одного из реабилитационных центров, имеющих тяжелые спинальные травмы. Большинство этих респондентов оказались инвалидами в силу собственных ошибочных действий или неосторожности (например, прыжка из окна «на спор»), причем травма была получена ими в большинстве случаев в юности, поэтому они не могут, в отличие от людей, имеющих ограничения здоровья от рождения, воспринимать свое увечье как «вариант жизни».

Для изучения аутентичности личности использовалась Шкала аутентичности А. Вуда (Wood et al., 2008), в адаптации С. К. Нартовой-Бочавер и В. А. Бардадымова (Бардадымов, 2012). Шкала включает три субшкалы, соответствующие трем составляющим диспозициональной аутентичности, и содержит 12 утверждений. Пример утверждения: «Для меня важнее понравиться другим, чем „оставаться самим собой“» (реверсивный).

Для изучения моральных мотивов использовался опросник Модель моральных мотивов (*Moral Motives Model, MMM scale*), разработанный Р. Янофф-Бульман и Н. Кернес (Janoff-Bulman, Carnes, 2013; Nartova-Vochaver, Kuznetsova, 2018). Модель моральных мотивов содержит шесть субшкал, отражающих выраженность мотивов, каждый из которых характеризуется модальностью и объектом. Прескриптивные мотивы определяют те морально позитивные действия, которые человеку стоит совершить — это Усердие (*Self-Reliance, Industriousness*), Помощь/честность (*Helping*) и Социальная справедливость/социальная ответственность (*Social Justice*). Проскриптивные мотивы, напротив, идентифицируют действия, которые человеку не стоило бы совершать, и таким образом предохраняют его от аморальных, греховных и противоправных поступков. К этой группе мотивов относятся самоограничение (*Self-Restraint*), Непричинение вреда (*Not-Harming*) и Социальный порядок/общественная солидарность (*Social Order*). Кроме того, мотивы направлены на разные объекты (на себя, социальную группу, сообщество в целом).

Для сравнения групп использовался однофакторный дисперсионный анализ (таблица 1).

Вопреки ожиданиям оказалось, что показатель аутентичной жизни имеет наибольшее значение в группе хронического стресса, затем — в группе условно благополучных и, наконец, — переживающих повседневный стресс ($p=0,001$). Подверженность внешним влияниям и самоотчуждение сильнее выражены в группе повседневного стресса, за которой следуют условно благополучные и затем — респонденты, переживающие хронический стресс ($p=0,041$ и $p<0,001$, соответственно). Таким образом, группа повседневного стресса по результатам Шкалы аутентичности оказывается наименее благополучной — именно студенты из престижного вуза и условно здоровые, однако находящиеся в условиях высоких требований, оказались наиболее отчужденными от своего истинного «Я», в то время как люди с нетривиальным и драматичным опытом — значимо более аутентичными, не подверженными внешним влияниям и свободными от проявления самоотчуждения, т. е. хорошо знающими себя. Можно предположить, что экстремальный опыт обостряет воспри-

Таблица 1
Средние значения показателей
по шкалам опросников: сравнение групп (ANOVA)

Шкала	ХС	ПС	УБ	<i>p</i>
<i>Аутентичность</i>				
Аутентичность жизни	20,9	17,2	19,4	0,001*
Подверженность внешним влияниям	13,3	15,6	15	0,041*
Самоотчуждение	7,7	15,6	11,8	<0,001**
<i>Моральные мотивы</i>				
Помощь другим	5,5	5	5,2	0,027*
Непричинение вреда	5,3	4,6	5	0,007**
Социальная справедливость	4,6	4,2	4,6	0,15
Социальный порядок	4,4	4	3,9	0,016*
Усердие	5,5	5,2	5,2	0,09
Самоограничение	4,5	4,4	4,3	0,74

Примечание: ХС – группа хронического стресса, ПС – группа повседневного стресса, УБ – условно благополучные, ** – $p < 0,01$, * – $p < 0,05$.

имчивость и к своей природе, и к своему пути; впрочем, полученные факты требуют разностороннего рассмотрения: возможно, хронический стресс пробуждает «высшие» качества личности и стимулирует ресурсы, в то время как повседневный – всего лишь истощает. Результаты требуют дальнейшего осмысления.

Далее были проанализированы связи аутентичности с моральными мотивами. Результаты вновь оказались контринтуитивными. По выраженности моральных мотивов Помощь другим, Непричинение вреда и Социальный порядок вновь лидерами оказались респонденты из группы хронического стресса, а наименьшие показатели (за исключением Социального порядка) оказались в группе повседневного стресса. Вновь складывается впечатление, что именно повседневные нагрузки, обусловленные собственным личностным выбором и амбициями, не сопряженные с высокими рисками для жизни и здоровья, оказывают дисгармонизирующее и дегуманизирующее влияние на личность.

На следующем этапе анализа были проинтерпретированы связи аутентичности и моральных мотивов в группах разного уровня стресса (таблица 2).

Результаты вновь оказались неожиданными. Аутентичность личности ни в одной из групп не была связана с моральными мотивами

Таблица 2

Связи моральных мотивов и аутентичности, r_s

Шкала	Аутентичность жизни			Подверженность внешним влияниям			Самоотчуждение		
	ХС	ПС	УБ	ХС	ПС	УБ	ХС	ПС	УБ
Помощь другим	0,00	0,07	-0,30	-0,12	0,01	0,43**	0,14	-0,13	0,10
Непричинение вреда	-0,10	-0,05	-0,43**	-0,16	-0,09	0,20	0,19	-0,14	0,19
Соц. справедливость	0,05	0,03	-0,38*	-0,01	-0,02	0,57**	0,16	0,03	0,05
Соц. порядок	-0,32*	-0,15	-0,39*	0,11	0,14	0,26	0,21	0,01	0,08
Усердие	0,20	0,06	-0,02	-0,34*	0,05	0,09	-0,04	-0,23	0,06
Самоограничение	-0,11	-0,12	-0,16	0,15	0,05	0,20	0,18	0,22	0,27

положительно. Так, у спинальных пациентов она была отрицательно связана с мотивом социального порядка, иначе говоря, люди, чувствующие подлинность собственной жизни, одновременно сопротивлялись поддержанию социального порядка и соблюдению правил. В группе хронического стресса (студентов престижного вуза) связи аутентичной жизни с моральными мотивами отсутствовали. Что же касается условно благополучных студентов, то здесь аутентичная жизнь оказалась отрицательно связана сразу с тремя моральными мотивами: непричинением вреда, социальной справедливостью и порядком. Таким образом, складывается впечатление, что аутентичная жизнь, по крайней мере, в юношеском возрасте, предполагает скорее моральную раскрепощенность, чем следование правилам.

Заключение

Итак, проведенное исследование привело к весьма нетривиальным, неоднозначным результатам. Оказалось, что в ситуации выраженного хронического стресса, сопровождаемого полным изменением жизненного стиля, круга общения и деятельности, аутентичность, равно как и моральные мотивы, выражены сильнее, чем в группе людей, переживающих повседневный стресс, не сопряженный с сильными вызовами или угрозами. Иначе говоря, тяжелые испытания способны пробудить и чувство подлинности, и высшие переживания в форме моральных мотивов. Что же касается повседневного стресса, то из наших результатов следует, что он скорее истощает, но не возвышает, не облагораживает и не делает жизнь человека бо-

лее подлинной, т. е. никак не способствует «промывке окон». Промежуточную позицию занимает группа условно благополучных респондентов-студентов, которые существуют в условиях стабильности и дружелюбия.

Что же касается связи аутентичности и моральных мотивов, то, к сожалению, нельзя заключить, что переживание подлинности собственного бытия как-то возвышает человека и направляет его в сторону более гуманного отношения к другим. Складывается впечатление, что аутентичность – это глубоко личное, интимное качество субъекта, которое вообще не соотносимо с ожиданиями социума и не предполагает сопряженность с социальным миром. В то же время наши результаты могут быть обусловлены ограничениями исследования – небольшой и смещенной выборкой, отсутствием лонгитюда и доэкспериментальным корреляционным планом – и, безусловно, требуют дополнительных исследований.

Литература

- Бардадымов В. А.* Аутентичность личности подростков на разных стадиях аддиктивного поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.
- Бочавер К. А., Данилов А. Б., Нартова-Бочавер С. К., Квитчастый А. В., Гаврилова О. Я., Зязина Н. А.* Перспективы салютогенного подхода к профилактике синдрома выгорания у российских врачей // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 1. С. 58–77.
- Дымова Е. Н., Тарабрина Н. В., Харламенкова Н. Е.* Параметры психологического благополучия/неблагополучия при разном уровне психической травматизации // Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». 2015. № 2. С. 37–50.
- Леонтьев Д. А., Шильманская А. Е.* Жизненная позиция личности: от теории к операционализации // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 90–100.
- Нартова-Бочавер С. К.* Понятие аутентичности в зарубежной психологии личности: история, феноменология, исследования // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 6. С. 18–29.
- Janoff-Bulman R., Carnes N. C.* Surveying the moral landscape: moral motives and group-based moralities // Personality and Social Psychology Review. 2013. V. 17 (3). P. 219–236.
- Karlsen E., Dybdahl R., Vittersø J.* The possible benefits of difficulty: How stress can increase and decrease subjective well-being // Scandinavian Journal of Psychology. 2006. V. 47. № 5. С. 411–417.

- Nartova-Bochaver S. K., Kuznetsova V. B.* Friendly home and inhabitants' morality: mutual relationships // *Frontiers in psychology*. 2018. V. 8. P. 2348.
- Wood A. M., Linley P. A., Maltby J., Baiouisis M., Joseph S.* The Authentic Personality: A Theoretical and Empirical Conceptualization and the Development of the Authenticity Scale // *Journal of Counseling Psychology*. 2008. V. 55. № 3. P. 385–399.
- Zhang J. W., Chen S., Tomova Shakur T. K., Bilgin B., Chai W. J., Ramis T., Shaban-Azad H., Razavi P., Nutankumar T., Manukyan A.* A compassionate self is a true self? Self-compassion promotes subjective authenticity // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2019. V. 45 (9). P. 1323–1337. doi: 10.1177/0146167218820914.

Personal authenticity and moral motives in situations of everyday and chronic stress

S. K. Nartova-Bochaver, M. A. Kovaleva

The connection between the personal authenticity and moral motives in respondents experiencing stress of different quality and intensity was studied. Authenticity of a person is understood as a person' following their true Self and at the same time – the logic of his life course. The study involved 140 respondents from three groups: conditionally well-off (students of Moscow University with soft demands), a group of everyday stress (students from a Russian University with a hard assessment) and patients of the spinal Department of one of the rehabilitation centers. The Authenticity scale by A. Wood and the Model of moral motives by R. Janoff-Bulman and N. Carnes were used. It was found that both the level of authenticity and moral motives were higher in the group of chronic stress and lowest in the group of everyday stress but the connection between authenticity and moral motives was not found in any of the groups of respondents considered.

Keywords: authenticity, self-alienation, accepting the external influences, everyday stress, chronic stress, moral motive, self-reliance, helping, justice.

Материнский пренатальный стресс: фактор тревоги и страха и способы совладания с ними

О. Ю. Одинцова

В статье обсуждается беременность как стресс, кризис и этап личностного развития. Вследствие многообразных трансформаций, обусловленных беременностью, акцентируется контекст ее рассмотрения как модели естественного, пролонгированного, динамически развивающегося стресса. Используется дефиниция «материнский пренатальный стресс», отражающая напряжение, обусловленное трансформациями в жизни женщины, возникающими вследствие ожидания ребенка и вызывающими специфическое копинг-поведение. Тревога и страх рассматриваются как факторы, усугубляющие стресс беременности. Выявляется высокая реактивная и личностная тревога среди беременных женщин, предлагается ее позитивное истолкование. Обсуждается проблемно-ориентированный стиль совладания как доминирующий. Исследуется связь проблемно-ориентированного копинга с некоторыми личностными чертами.

Ключевые слова: беременность, материнский пренатальный стресс, тревога, совладание, проблемно-ориентированный копинг.

Введение

Беременность зачастую рассматривается как этап качественных изменений в функционировании личности, детерминантами которых выступают трансформации различных аспектов бытия субъекта. В этой связи в психологической литературе период ожидания ребенка интерпретируется как пролонгированный нормативный *стресс*, присутствующий в жизни большинства женщин (Филиппова, 2020). Однако встречаются публикации, осмысляющие беременность как *кризис*, возникающий вследствие резкого нарушения

Исследование выполнено в рамках Госзадания № FZEW-2020-0005.

в равновесии структурных элементов личности (Ид, Эго, Супер-Эго) и индивидуальности, создающие картину распада личности (Мордас, Харисова, 2018). Подобный ракурс работ характерен преимущественно для изысканий психоаналитической направленности (Х. Дойч, Д. Пайнз, Т. Бенедек, Дж. Кестенберг, Г. Бибринг и др.). В них акцентируется, что данные кризисы являются испытанием психического здоровья человека и при неблагоприятном разрешении обуславливают тенденции его патологического развития. Косвенное подтверждение этих идей отражается в статистических показателях выраженности пренатальной депрессии. В европейских странах около 14% женщин сталкиваются с депрессией во время беременности (Gavin и др., 2005); в России из выборки 343 беременных женщины у 65% отмечается пренатальная депрессия различной степени тяжести, от пограничной до тяжелой (Якупова, Бухаленко, 2019).

С другой стороны, обсуждение беременности как кризиса является достаточно дискуссионным и неоднозначным, поскольку имеют место исследования, подчеркивающие позитивные аспекты личностного *развития* в период ожидания ребенка – возможность самоактуализации и самореализации женщины. В частности, беременность рассматривается как движение по направлению к новой социальной роли наивысшей важности для развития женщины – роли матери. Ожидание ребенка провоцирует изменения системы ценностных ориентаций женщины, происходит их перегруппировка с целью дальнейшей реализации себя в роли матери. В результате этих новообразований беременность трактуется как развивающий субъекта кризис, содействующий созреванию его личности (Творогова, Кулешова, 2017).

Иными словами, беременность как особый период функционирования индивида анализируется в трех основных контекстах: как стресс, кризис и этап развития. Несмотря на правомерность каждой из описанных позиций, предпочтительной представляется обсуждение беременности как модели естественного динамически развивающегося стресса. В этом случае использование концепта *«материнский пренатальный стресс»* отражает напряжение, обусловленное физиологическими, индивидуально-личностными, социально-ролевыми и социокультурными преобразованиями в жизни женщины, возникающими вследствие ожидания ребенка и вызывающими специфическую когнитивно-оценочную и поведенческую реакцию, направленную на адаптацию и преодоление стресса. В этом смысле беременность соотносится с парадигмой стресса и совладания. Ожидание ребенка выступает в качестве биологической предпосылки изменений личности и жизнедеятельности женщины. Одна-

ко усилению дистресса способствует переживание тревоги и страха, которые нередко свойственны данному периоду. Так, согласно зарубежным исследованиям, около 80% беременных женщин испытывают тревогу и страх в связи с беременностью и/или предстоящими родами (Melender, 2002). Тревоге и страху как неравновесным психическим состояниям в течение беременности посвящены работы И. В. Добрякова, А. И. Захарова, С. А. Гончаровой, Т. Л. Крюковой, Ю. В. Ковалёвой, О. А. Соколовой, Е. А. Сергиенко, О. Б. Подобиной, Г. Г. Филипповой и др.

Отметим, что традиции англоязычного подхода к проблеме *тревоги и страха* предполагают их совместное, слитное обсуждение еще с первых работ З. Фрейда. Данная установка отражается в «Справочнике по диагностике и статистике психических расстройств» (*DSM-V*) – классификаторе психических нарушений Американской психиатрической ассоциации, где описывается большое количество разновидностей тревожно-фобических расстройств (12 видов), но разделение их на группы фобических и тревожных не предусмотрено. Традиции отечественной психологической мысли предполагают качественные различия тревоги и страха по множеству оснований. В частности, если *страх* является адекватной реакцией организма на конкретную реальную или мнимую угрозу, то *тревога* не имеет четкого повода для возникновения, это вероятностное переживание неудачи («а вдруг...»), субъективно ощущаемое как неопределенная, диффузная или беспредметная опасность. Тревога выступает сигналом, свидетельствующим о нарушении психической адаптации в связи с ожиданием неблагоприятного развития событий. Среди ее основных симптомов выделяют соматические (одышка, учащенное сердцебиение, головокружение, нервная дрожь, стеснение в груди, потливость, трудности засыпания и др.) и психические проявления (нетерпеливость, раздражительность, чрезмерное беспокойство, постоянные неприятные воспоминания и т. д.).

В контексте беременности тревога изучается и как эмоциональная реакция, и как черта личности, и как симптом в структуре расстройств (прежде всего, пренатальной и постнатальной депрессии). В представленной работе мы исходим из понимания тревоги как эмоциональной реакции в ответ на стресс, детерминированный беременностью и усиливающий его проявление, и как личностной черты. При этом, несмотря на позицию самостоятельной феноменологии тревоги и страха, предполагаем, что исследование тревоги в какой-то степени затрагивает проблематику пренатального страха.

Программа исследования

Целью работы является выявление тревоги как фактора материнского пренатального стресса и способов совладания с ним.

Гипотеза: материнский пренатальный стресс связан с переживанием тревоги и детерминирует определенные стратегии совладания.

Выборка: 41 беременная женщина; срок беременности – от 4 до 38 недель; возраст – от 19 до 40 лет ($M = 26,7$ года). Исследование проводилось индивидуально с каждым участником, количество встреч варьировалось до одной до трех.

Методы исследования: структурированное авторское интервью, целью которого было выявление присутствия медицинских осложнений (патологии) беременности и специфики переживаний, связанных с беременностью; Шкала тревоги (State-Trait Anxiety Inventory (STAI), C. D. Spielberger), в адаптации Ю. Л. Ханина; методика исследования самоотношения (МИС) С. В. Пантилеева; Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (КПСС) (Coping Inventory for Stressful Situations (CISS), Endler, Parker), в адаптации Т. Л. Крюковой.

Полученные результаты подвергались количественному анализу (дескриптивная статистика, корреляционный анализ по Спирмену) и качественному анализу.

Результаты и их обсуждение

Анализ авторского интервью продемонстрировал следующие характеристики выборки: женщины с осложненной беременностью различной этиологии составили 44% ($n = 19$) (госпитализированные в последующем в отделение патологии беременности). Из них 18 респонденток субъективно оценивали собственные осложнения беременности как серьезные и требующие контроля и/или вмешательства медицинских работников, одна респондентка не рассматривала протекание беременности как неблагоприятное. Женщины с физиологическим (нормальным) течением беременности составили 56%.

Использование Шкалы тревоги Спилбергера – Ханина выявило следующие результаты: беременные женщины с высокой реактивной тревожностью составили 66% от общего числа выборки, с умеренной – 32%, с низкой – 2%. Испытуемые с высокой личностной тревожностью исчисляются 56%, с умеренной личностной тревожностью – 44%, беременные женщины с низкой личностной тревожностью не обнаружены. Подобные результаты закономерны: *реактивная тревожность* характеризует состояние исследуемого в ответ на стрессовое воздействие в текущий момент времени. Большая часть

женщин в авторском интервью связывает беременность с напряжением, беспокойством, снижением работоспособности и общей активности, повышением утомляемости, истощаемостью, ощущением нестабильности и пр. Подобные ответные реакции субъекта отражают внутреннее восприятие беременности как стрессора. Вместе с тем объективной предпосылкой полученных результатов выступает наличие в выборке женщин с осложненной беременностью, что соответствующим образом отражается на показателях реактивной тревожности.

Личностная тревожность как устойчивая индивидуальная диспозиция сопряжена с предрасположенностью субъекта к тревоге и восприятию происходящих с ним событий как угрожающих. Преваляирование высоко тревожных женщин, вероятно, объясняется повышенной включенностью испытуемых в ситуацию вследствие высокой личностной значимости периода ожидания ребенка. В работе О. А. Соколовой, Е. А. Сергиенко предложено позитивное истолкование высокой личностной тревожности как фактора, повышающего ответственность женщины за свое поведение: «Именно тревожные женщины более серьезно оценивают собственные состояния и их возможное влияние на ребенка... проявляют повышенную ответственность при принятии решений, связанных с собственной жизнью и жизнью ребенка, в большей мере склонны анализировать себя и свои состояния» (Соколова, Сергиенко, 2007, с. 78). Полученные результаты согласуются с зарубежными и отечественными исследованиями разных лет. Помимо вышеупомянутой публикации, отметим диссертацию Ю. В. Ковалёвой, интерпретирующей умеренное повышение реактивной и личностной тревожности как фактор, адекватный ситуации и способствующий чуткому реагированию женщин на изменения внутренних и внешних условий протекания беременности (Ковалёва, 2004).

Предпочтения беременных женщин в использовании стиля совладания распределяются следующим образом: проблемно-ориентированный копинг (ПОК) выбрали 43,9% респонденток; копинг, ориентированный на избегание (КОИ) — 41,5%, при этом его составляющая (субшкала) «социальное отвлечение» (СО) свойственна для 31,7%, субшкала «отвлечение» (О) — для 4,9%, собственно избегание — для 4,9% респонденток. Эмоционально-ориентированный копинг (ЭОК) — у 14,6% респонденток.

Преобладание *проблемно-ориентированного стиля* (43,9%) отражает нацеленность беременных женщин на аналитический подход к решению проблем, мобилизацию усилий для преодоления возникающих трудностей, осуществление саморегуляции и контроля текущих

обстоятельств, актуализацию и осмысление успешного опыта преодоления схожих проблемных ситуаций. Доминирование проблемно-ориентированного копинга логично: беременность представляется необратимым событием, ее принятие и осознание (в особенности, отношение к беременности и будущему ребенку как к ценности) побуждает женщину конструктивно регулировать и совладать со стрессорами с целью минимизации негативных последствий для ребенка. Беременная женщина осознает степень личностной ответственности за будущего ребенка и выступает в этой связи активным субъектом, стремящимся упорядочить канву трудных жизненных событий с учетом его потребностей.

Социальное отвлечение (31,7%) демонстрирует, по сути, устремленность беременных женщин к использованию социальной поддержки (эмоциональной, действенной, информационной) и/или совладанию с помощью других людей. Это и понятно: женщина нуждается во врачебном наблюдении, ориентирующим будущую мать на определенные формы поведения для успешного завершения беременности и рождения здорового ребенка. В этой связи беременность (как благополучная, так и неблагополучная) неизбежно связана с межличностной ориентацией, с увеличением социальных контактов и потребностью в них, в той или иной мере поддерживающих ее, что отражается на статистических показателях. Отметим, что в западных публикациях популярным контекстом изучения социального совладания в период беременности является исследование партнерской поддержки и специфики ее влияния на материнский пренатальный дистресс (в частности, депрессию, тревожность и фобии).

Эмоционально-ориентированный копинг (14,6%) находится на третьем месте в выборах респонденток (представлен всего у 6 женщин). Следовательно, поведение, связанное с разрядкой эмоций, сдерживанием, фантазированием, эмоциональным отстранением и пр. не представляется популярным и не подтверждает стереотип о повышенной эмоциональности беременных женщин. Эти результаты косвенно отображают наличие у будущих матерей адаптивных механизмов самоконтроля (и самосохранения в целом): беременные стремятся оградить себя от волнений, избегая ситуаций и реакций, которые могут их спровоцировать. Редко применяемыми стратегиями являются отвлечение и собственно избегание (по 4,9%). Полученные нами результаты согласуются с исследованием О. Б. Подобиной (Подобина, 2005), что повышает их достоверность.

С целью выяснений особенностей самопринятия, нюансов самооценки и некоторых личностных черт была использована «Методика исследования самоотношения» (МИС). Применение корре-

ляционного анализа по Спирмену выявило наличие связей между стилем совладания, самоотношением и уровнем тревожности (как реактивной, так и личностной). Установлено, что проблемно-ориентированный стиль совладания у беременных женщин имеет достоверные прямые связи с такими личностными характеристиками, как *самоуверенность* ($r_s=0,68, p<0,001$), *отраженное самоотношение* ($r_s=0,48, p=0,001$), *открытость* ($r_s=0,44, p=0,004$), *саморуководство* ($r_s=0,37, p=0,017$), и обратную – с *внутренней конфликтностью* ($r_s=-0,56, p<0,001$).

Иными словами, беременную женщину, использующую проблемно-ориентированный стиль совладания (ПОК), можно описать как уверенную в себе личность, убежденную в социальном одобрении со стороны других субъектов, с развитой рефлексией (параметр «открытость»), интернальным локусом контроля, уверенностью в контроле над собственными чувствами и мыслями, ощущением «внутреннего стержня», организующего и интегрирующего ее личность (шкала «саморуководство»). Для нее не свойственно отрицание проблем, закрытость, чрезмерный самоанализ вплоть до самокопания и самодовольство (шкала «внутренняя конфликтность»). На основании данного портрета можно говорить о хорошей социальной адаптивности и стрессоустойчивости данной категории беременных женщин, что логично отражается в предпочтениях конструктивной, т. е. проблемно-ориентированной стратегии совладания. Также были выявлены отрицательные корреляции проблемно-ориентированного копинга с личностной тревожностью ($r_s=-0,61, p<0,001$) и реактивной тревожностью ($r_s=-0,38, p=0,015$). Соответственно, женщины, ориентированные на использование ПОК, менее тревожны, а значит, их психические ресурсы более сохранены и не требуют дополнительной регуляции.

Выявлена также обратная связь эмоционально-ориентированного копинга и *самообвинения* ($r_s=-0,37, p=0,016$), то есть для будущих матерей свойственно отсутствие негативных эмоций в свой адрес и способность адекватно воспринимать собственные ошибки и просчеты в поведении, что необходимо для благополучного эмоционального фона в течение беременности.

Выводы

Беременность является биологической предпосылкой многообразных и многоаспектных преобразований в жизни женщины – физиологических, индивидуально-личностных, социально-ролевых, социокультурных. Эти трансформации вызывают напряжение и субъективную

оценку ситуации как угрожающей, опасной. Понятием, адекватно отражающим состояние женщины в данный период, представляется материнский пренатальный стресс.

Усилению материнского пренатального стресса способствует переживание выраженной реактивной и личностной тревоги. Однако помимо усугубления стрессового состояния, тревога имеет позитивное истолкование, содействуя большей включенности в ситуацию беременности, ответственности при принятии решений, рефлексии своих состояний.

Стресс беременности детерминирует использование определенных стратегий совладания. Женщины склонны в большей степени использовать проблемно-ориентированный копинг, отражающий аналитический подход в решении проблемных ситуаций, и социальное отвлечение – совладание с помощью других людей.

Проблемно-ориентированный стиль совладания у беременных женщин связан с такими личностными характеристиками, как самоуверенность, отраженное самоотношение, открытость, отсутствие внутренней конфликтности. На основании данного описания можно говорить о социальной адаптивности и стрессоустойчивости женщин, предпочитающих проблемно-ориентированный стиль.

Литература

- Ковалёва Ю. В.* Контроль поведения при различном течении беременности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Крюкова Т. Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Изд. 2-е, испр., доп. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010.
- Мордас Е. С., Харисова Р. Р.* Беременность как стадия личностного развития женщины // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 2. С. 135–150. doi: 10.17759/cpp.2018260209.
- Подобина О. Б.* Совладающее поведение женщины на этапе принятия роли матери: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005.
- Соколова О. А., Сергиенко Е. А.* Динамика личностных характеристик женщины в период беременности как фактор психического здоровья матери и ребенка // Психологический журнал. 2007. Т. 2. С. 69–81.
- Творогова Н. Д., Кулешова К. В.* Состояние благополучия женщины в период беременности // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2017. Т. 9. № 4 (45). URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 5.05.2020).
- Филиппова Г. Г.* Психология материнства. Изд. 2-е. М.: Юрайт, 2020.

- Якупова В. А., Бухаленко Д. А.* Пренатальная депрессия: Риски и направления профилактики // Вопросы психологии. 2019. № 2. С. 154–161.
- Gavin N. I.* Perinatal Depression: A Systematic Review of Prevalence and Incidence // N. I. Gavin, B. N. Gaynes, K. N. Lohr, S. Meltzer-Brody, G. Gartlehner, T. Swinson. *Obstetrics & Gynecology*. 2005. V. 106. P. 1071–1083. doi: 10.1097/01.AOG.0000183597.31630.db.
- Melender H.-L.* Experiences of fears associated with pregnancy and childbirth: a study of 329 pregnant women // *Birth: Issues in Perinatal Care*. 2002. № 29 (2). P. 101–111. doi: 10.1046/j.1523-536X.2002.00170.x.

Maternal prenatal stress as a factor of anxiety and fear and coping-strategies

O. Yu. Odintsova

The paper present pregnancy as a stress, crisis and stage of personal development. Pregnancy is discussed as a model of natural, prolonged, dynamically developing stress. The definition of “maternal prenatal stress” associated with tension and multi-transformations in a woman’s life. Anxiety and fear are considered factors that aggravate the stress of pregnancy. High reactive and personal anxiety among pregnant women is revealed, its positive interpretation is proposed. The problem-oriented style of coping is discussed as dominant. The relationship of problem-oriented coping with some personality traits is investigated.

Keywords: pregnancy, maternal prenatal stress, anxiety, coping, problem-oriented coping.

Переживание одиночества у пожилых людей в учреждениях интернатного типа

А. С. Пастушкова, И. В. Завгородняя

В статье рассматривается специфика переживания одиночества у пожилых людей, проживающих в условиях учреждений интернатного типа и семьи. Выявлены различия в выраженности трех видов одиночества: отчуждающего, диффузного и диссоциированного. Установлено, что пожилые люди, проживающие в условиях учреждений интернатного типа, характеризуясь более выраженным общим уровнем одиночества, обладают также более выраженными уровнями диффузного и отчуждающего одиночества и менее выраженным уровнем диссоциированного одиночества. Это свидетельствует о наличии у них стремления обособиться, вызванного постоянным присутствием большого числа чужих людей и усталостью. Установлено расхождение выраженности видов переживания одиночества у пожилых людей на осознаваемом и неосознаваемом уровне, что может быть обусловлено действием психологических защитных механизмов.

Ключевые слова: пожилой возраст, учреждения интернатного типа, одиночество, переживание одиночества, отчуждающее одиночество, диффузное одиночество, диссоциированное одиночество.

Люди пожилого возраста являются достаточно уязвимой категорией населения, что создает необходимость исследования их жизненных ресурсов. От состояния здоровья, самоощущения, психологических особенностей людей зависит их качество жизни. В силу этого государство уделяет большое внимание обеспечению их функционирования. В современном обществе наблюдается тенденция увеличения средней продолжительности жизни, происходят изменения в законодательстве в отношении положения и статуса пожилых людей в социуме, поэтому изучение их психологических особенностей приобретает особую актуальность.

В силу объективных (потеря близких) или субъективных (осознание конечности бытия) причин у пожилых людей актуализируется одиночество (Ибрагимова, 2016). Переживание одиночества может способствовать снижению удовлетворенности жизнью, появлению различных искажений психологического и психосоматического характера, приводить к нарушению функционирования человека. Проживание в учреждениях интернатного типа может выступать источником повышения уровня одиночества пожилых людей.

Актуальность темы исследования продиктована практическими запросами социальной сферы общества, связанными с увеличением средней продолжительности жизни и необходимостью поддержания достойных условий жизни для старшего поколения, обеспечения их физического и психологического комфорта, в связи с чем также возникает необходимость пополнения научных знаний о переживании одиночества у пожилых людей.

Цель данной работы – изучение особенностей переживания одиночества у пожилых людей, проживающих в учреждениях интернатного типа.

Одиночество – психическое состояние человека, которое отражает переживание своей отдельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми (Корчагина, 2008).

Отчуждающее одиночество вызывается механизмами обособления, носит длительный временной характер. При таком виде одиночества наблюдается обособление, последующее отчуждение от объектов: мест, близких людей, привычек и т. д.

Диффузное одиночество вызвано механизмом идентификации, преобладает тенденция идентифицироваться с другими людьми, идеями, при этом происходит потеря собственного «Я», формируется зависимость от окружающих, заполнение внутреннего мира, часто представляемого как пустого, чужими мыслями, чувствами.

Диссоциированное одиночество представляет собой смену обособления и идентификации, в силу чего человек испытывает амбивалентные чувства к одному и тому же объекту. Такие люди ищут себе «зеркала», но меняют их по своим потребностям (Корчагина, 2008).

Пожилый возраст оказывает влияние на личностные особенности человека. На социальном уровне особенностями, характеризующими пожилую возраст, являются прекращение активной трудовой деятельности, выход на пенсию и, как следствие, проблема реализации дальнейших целей жизни. На психологическом уровне мы можем наблюдать такие черты характера, как мнительность, тревожность, замкнутость. У пожилых людей наблюдается консерватизм в отно-

шении правил поведения, норм, лабильность настроения, снижение интенсивности эмоций.

Пожилые люди, проживающие в учреждениях интернатного типа, проявляют ряд специфических черт: зависимость от персонала, пассивность, ощущение отсутствия самоконтроля своей жизни и т. д. Они испытывают достаточно устойчивое чувство одиночества, воспринимая его как негативное переживание, связанное с отсутствием рядом близкого человека, нехваткой домашнего тепла, уюта, любви, заботы и поддержки. (Бражникова, 2016). При этом в других исследованиях показано, что чувство одиночества менее остро переживается пожилыми людьми, проживающими в учреждениях интернатного типа, по сравнению с одиноко живущими людьми (Дьяченко, 2013), что объясняется наличием социальных контактов у пожилых людей в интернатах в отличие от одиноких пожилых людей, социальный круг которых ограничен.

В качестве *гипотезы* исследования выступило предположение о том, что пожилые люди, проживающие в учреждениях интернатного типа, характеризуются высоким уровнем переживания одиночества с выраженностью его диффузного и отчуждающего видов.

В качестве *методик исследования* выступили: опросник для определения вида одиночества С. Г. Корчагиной (Корчагина, 2008), проективная методика «Вид одиночества», разработанная нами в целях исследования и прошедшая этап экспертного оценивания. В ходе работы с методикой респондентам последовательно предъявляется ряд рисунков, соответствующих отчуждающему, диффузному и диссоциированному видам одиночества, с целью их ранжирования по преобладающему переживанию одиночества. Опросник Корчагиной использовался с целью выявления особенностей переживания одиночества пожилыми людьми на осознаваемом уровне; проективная методика применялась с целью выявления особенностей переживания одиночества пожилыми людьми на неосознаваемом уровне.

Выборку составили 214 человек в возрасте 57–69 лет, 123 женщины и 91 мужчина. Из них 107 человек (79 женщин и 28 мужчин в возрасте 57–69 лет) проживают в учреждениях интернатного типа Воронежской области (БУ ВО «Дом-интернат для престарелых и инвалидов „Пансионат «Коротоякский»“», БУ ВО «Дом-интернат для престарелых и инвалидов „Пансионат «Каширский»“», БУ ВО «Дом-интернат для престарелых и инвалидов „Новоусманский»“), 107 человек проживает в семьях (44 женщины и 63 мужчины в возрасте 57–69 лет).

Результаты исследования

Методика Корчагиной была использована с целью определения общего уровня переживания одиночества и уровней выраженности его видов у пожилых людей на осознаваемом уровне; полученные результаты представлены на диаграммах (рисунки 1–2).

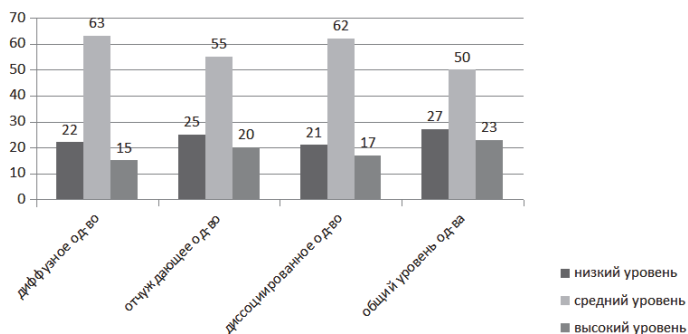


Рис. 1. Частота встречаемости видов переживания одиночества у пожилых людей, проживающих в учреждениях интернатного типа (в %)

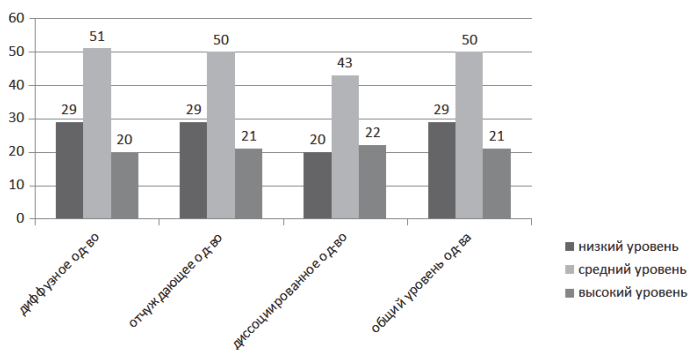


Рис. 2. Частота встречаемости видов переживания одиночества у пожилых людей, проживающих в семьях (в %)

В целом у большего числа пожилых людей, проживающих в учреждении интернатного типа, по сравнению с респондентами, проживающими в семьях, выявлен более высокий уровень переживания одиночества. При проживании в учреждении интернатного типа, даже несмотря на совместное проживание по несколько человек в комнате и наличие определенного круга общения и совместного досуга, пожилые люди испытывают негативные чувства, что может

быть связано с недостаточной близостью общения, доверия, теплоты в отношениях.

Как можно видеть, у пожилых людей, проживающих в учреждениях интернатного типа, реже встречается (15%) высокий уровень переживания диффузного одиночества по сравнению с пожилыми людьми, проживающими в семьях (20%), а также реже встречается высокий уровень переживания диссоциированного одиночества (17% у пожилых людей, проживающих в интернатах, по сравнению с 22% пожилых людей, проживающих в семьях).

По данным проективной методики «Вид одиночества» можно выявить выраженность переживания различных видов одиночества на неосознаваемом уровне (рисунок 3).

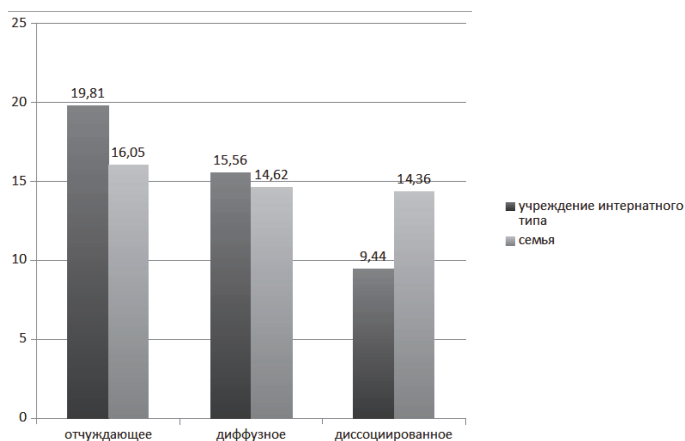


Рис. 3. Средние значения выраженности переживания одиночества у пожилых людей, проживающих в учреждениях интернатного типа и в семьях

У проживающих в учреждениях интернатного типа пожилых людей на неосознаваемом уровне более выражено одиночество отчуждающего вида ($M = 19,81$) и диффузного вида ($M = 15,56$) по сравнению с пожилыми людьми, проживающими в семьях ($M = 16,05$ и $M = 14,62$, соответственно).

Лица, переживающие диффузное одиночество, подозрительны, сопротивляются и приспосабливаются в конфликтах, возбудимы, тревожны; стремятся к общению для подтверждения своей значимости, но при этом не делятся своими переживаниями, поэтому общение не удается. Они демонстрируют абсолютное согласие с мнениями, принципами, моралью, интересами того, с кем коммуницируют. При этом у таких людей часто преобладают разнонаправленные тен-

денции, что связано с идентификацией с разными людьми, обладающими различными характеристиками. Полученные результаты могут быть связаны со стремлением обособиться, вызванным постоянным присутствием большого числа чужих людей и усталостью.

Средние значения одиночества диссоциированного вида ниже у пожилых людей, проживающих в учреждении интернатного типа ($M=9,44$), по сравнению с пожилыми людьми, проживающими в семьях ($M=14,36$). Людей, переживающих диссоциированное одиночество, отличает возбудимость, демонстративность характера, эгоистичность и подчиняемость.

Применение t -критерия Стьюдента позволяет утверждать, что переживание одиночества на осознаваемом уровне статистически значимо выше ($t=3,4, p \leq 0,01$) у пожилых людей, проживающих в учреждении интернатного типа, по сравнению с пожилыми людьми, живущими в семьях.

Статистически значимо выше переживание на осознаваемом уровне диффузного одиночества ($t=2,3, p \leq 0,05$) и отчуждающего одиночества на осознаваемом ($t=2,4, p \leq 0,05$) и неосознаваемом ($t=5,7, p \leq 0,01$) уровнях у пожилых людей, проживающих в учреждениях интернатного типа. Это может говорить об их усталости от большого количества людей. В то же время у пожилых людей, проживающих в учреждениях интернатного типа, статистически значимо ниже выражено диссоциированное одиночество ($t=8,3, p \leq 0,01$), что может быть связано с отсутствием подходящих объектов для идентификации или более полным принятием себя.

В целом гипотеза исследования подтвердилась частично. Не нашло подтверждения предположение о высоком уровне переживания одиночества у пожилых людей, проживающих в учреждениях интернатного типа, – выявлен средний уровень переживания одиночества. Это может объясняться тем, что пожилые люди, проживающие в учреждениях интернатного типа, уже смогли пережить процесс адаптации к условиям проживания с помощью снижения уровня интенсивности эмоций и совладания с другими проблемами, что, по-видимому, привело к снижению интенсивности переживания одиночества. При этом нельзя исключать влияние фактора семейной ситуации, прошлого опыта пожилого человека и его личностных особенностей.

Выводы

Таким образом, в качестве выводов можно отметить следующее. Переживание одиночества на осознаваемом уровне значимо вы-

ше у пожилых людей, проживающих в учреждении интернатного типа, по сравнению с пожилыми людьми, живущими в семьях, при этом у большинства наблюдается средний уровень переживания одиночества. У пожилых людей, проживающих в учреждениях интернатного типа, более выражено переживание диффузного и отчуждающего одиночества по сравнению с пожилыми людьми, проживающими в семьях.

Присутствует расхождение в выраженности видов переживания одиночества у пожилых людей на осознаваемом и неосознаваемом уровне, что может отражаться на их психоэмоциональном состоянии, поведении и общении с окружающими.

Литература

- Бражникова М. А.* Взаимосвязь одиночества и личностных особенностей пожилых людей, проживающих в доме престарелых // Молодой ученый. 2016. № 27. С. 770–772.
- Дьяченко И. А.* Социальные условия проживания как фактор переживания одиночества в пожилом возрасте // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2013. № 161. С. 274–279.
- Ибрагимова Ф. Х.* Взаимосвязь переживания одиночества в пожилом возрасте с субъективной удовлетворенностью жизнью. URL: https://universiade.msu.ru/archive/Lomonosov_2016/data/8506/uid-104069_report.pdf.
- Корчагина С. Г.* Психология одиночества. М.: МПСИ, 2008.
- Корягина К. А.* Особенности переживания состояния одиночества // Молодой ученый. 2018. № 2. С. 224–227.
- Краснова О. В.* Социальная психология старости. М.: Академия, 2002.
- Максимова С. Г.* Социально-психологические особенности личности позднего возраста. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008.

Experience of loneliness in elderly people in residential institutions

A. S. Pastushkova, I. V. Zavgorodnaya

The article deals with the specifics of loneliness in elderly people living in residential institutions and families. Differences in the expression of three types of loneliness in the elderly: alienating, diffuse and dissociated. It was found that older people living in residential institutions are characterized by a more pronounced overall level of loneliness, they also have more pro-

nounced levels of diffuse and alienating loneliness and a less pronounced level of dissociated loneliness. This indicates that they have a desire to separate themselves, caused by the constant presence of a large number of strangers and fatigue. There is a discrepancy in the severity of the types of loneliness experiences in older people at a conscious and unconscious level, which may be due to the action of psychological defense mechanisms.

Keywords: elderly age, residential institutions, loneliness, experience of loneliness, alienation loneliness, diffuse loneliness, dissociated loneliness

Переживание опыта домашнего насилия в подростковом возрасте: анализ клинического случая

С. Э. Ретя, З. В. Луковцева

В работе вводится категория «совладающие переживания» и определяется ее психологическое содержание. Представлен анализ последствий многолетнего домашнего насилия в аспекте механизмов совладания на примере случая подростка, получающего лечение в психиатрическом стационаре по поводу депрессивного эпизода с суицидальными тенденциями. На протяжении значительной части своей жизни пациент находился в ситуации физического и психологического домашнего насилия (как в отношении него самого, так и в отношении матери и сестры) со стороны отца. При рассмотрении клинического случая охарактеризованы индивидуальные последствия продолжительного домашнего насилия и совладающие переживания, помогающие пациенту справляться с травматическим опытом.

Ключевые слова: подростковый возраст, домашнее насилие, последствия домашнего насилия, совладание, совладающие переживания, депрессия, подростковая депрессия.

Домашнее (семейное, внутрисемейное) насилие в отношении детей и подростков является, к сожалению, актуальной и распространенной проблемой как в Российской Федерации, так и по всему миру. По данным российской статистики, ежегодно не менее двух тысяч детей погибают от домашнего насилия, столько же совершают самоубийство по причинам, связанным с жестоким обращением дома, и около двух миллионов детей терпят побои со стороны родителей (Ярская-Смирнова, 2008).

Домашнее насилие может принимать различные формы: физическое, сексуальное, психологическое, экономическое. Невозможно однозначно ответить на вопрос о том, какая из них является наиболее распространенной, учитывая технические сложности сбора дан-

ных, высокую латентность обсуждаемого явления и его комплексный характер.

Переживание ребенком/подростком домашнего насилия (в особенности – систематического) ведет ко множеству неблагоприятных последствий для психического развития, становления личности, состояния здоровья, социального функционирования и качества жизни в целом. Подробный анализ таких последствий представлен в ряде публикаций (Качаева, 2017; Ташева, 2011). Наибольшую распространенность, по совокупным литературным данным, имеют психологическая (в другой формулировке – психическая) травматизация; нарушение нормального хода психического развития с формированием характерных дизонтогенетических и «возрастных» симптомов; развитие психических нарушений, затрагивающих различные сферы – аффективную, личностную, когнитивную, телесную (психосоматическую) и деятельностьную; деформация системы отношений личности, социальная изолированность и дезадаптация.

Психологическую/психическую травматизацию можно рассматривать как пункт, имеющий самостоятельное значение, и, разумеется, как общий радикал для остальных последствий.

В современных исследованиях показано, что тяжесть, интенсивность, продолжительность и возможность хронификации последствий во многом зависят от длительности психотравмирующей ситуации, а также от возраста человека, в котором он впервые столкнулся с домашним насилием (Аракелян, 2014; Васкэ, 2009, 2015). Соответствующие исследования позволили разграничить основные последствия продолжительного насилия, которому подросток начал подвергаться еще в детстве, и впервые начавшегося насилия. В первом случае у пострадавшего будут преобладать эмоциональная напряженность, снижение порога фрустрационных реакций, чувство вины, ненависть к агрессору и человеку, который мог изменить ситуацию, но не сделал этого (например, к матери), а также снижение самооценки и аутоагрессия. Во втором случае ведущую роль будут играть переживания страха и социальной изоляции на фоне общего накопления негативных эмоций (Васкэ, 2009, 2015; Степанова, 2011).

Говоря о последствиях домашнего насилия, специалисты традиционно фокусируются на отрицательных, негативных феноменах. Между тем в прогностическом аспекте и с точки зрения оказания психологической помощи крайне важно принимать во внимание все аспекты совладания с травматическим опытом. Мы остановимся здесь не на копинг-стратегиях, а на *переживании* ситуации семейного насилия, помогающем ребенку/подростку выдерживать происходящее, и будем использовать данный термин в значении, принятом

в одноименном направлении психологической науки – психологии переживания. Не всегда феномены такого рода можно назвать здоровыми и продуктивными в широком смысле слова, так как сама их цель – обеспечить выживание в нездоровой ситуации, однако они, безусловно, на определенном отрезке времени выполняют адаптивную роль. Условно их можно обозначить как *совладающие переживания*. Подчеркнем, что речь идет не о принимаемых решениях, совершаемых действиях или навыках (относящихся к совладающему поведению), а о внутреннем модусе взаимодействия пострадавшего с окружающим миром.

Описанные психологические механизмы мы проиллюстрируем на примере клинического случая подростка А. (15 лет).

Пациент госпитализирован за полтора месяца до настоящего обследования впервые, в связи с суицидальными тенденциями. Диагноз на момент обследования: депрессивный эпизод средней степени без соматических проявлений. Получает медикаментозную терапию и проходит семейную психотерапию вместе с матерью (важно отметить, что обследование проводил не тот психолог, который терапевтически сопровождает данную семью). Целью обследования было определение особенностей переживания пациентом опыта домашнего насилия. Мать мальчика к планируемому обследованию отнеслась с тревогой. Ее согласие на встречу подростка с психологом было получено после индивидуальной беседы, в ходе которой разъяснились процедура и этические аспекты обследования.

Встреча проходила один на один в кабинете психолога и продолжалась в течение полутора часов. Характеризуя микростатус пациента, можно сказать следующее: мальчик выглядит на свой возраст, держится сообразно ситуации, контактен, общается с психологом открыто и охотно. Зрительный контакт поддерживает, лицо подвижное, преобладает выражение тоски и обиды. Говорит быстро, сбивчиво, невнятно, задыхаясь и «проглатывая» слова. В голосе часто звучат слезы. В начале беседы сразу заявляет, что о многих вещах ему говорить очень тяжело.

С мальчиком была проведена вводная беседа и после предложены методики, направленные на исследование особенностей идентификации и переживания насилия. Методики предполагали интерпретацию пациентом описаний насильственных ситуаций (эти описания предлагались психологом в качестве стимульного материала) и рассказ о значимых событиях своей жизни с построением «линии жизни».

Характеризуя семейную ситуацию, пациент сообщает, что отец на протяжении всей семейной истории проявлял физическое наси-

лие по отношению к старшей сестре и матери. Со слов обследуемого, на его памяти отец не работал: «...работала только мама. Но он мог потратить все семейные деньги...». О насилии отца в отношении него самого говорит мало, концентрируясь скорее на действиях в отношении сестры и матери. Конкретные акты насилия описывает скупо, без детализации, обращаясь в основном к фактической стороне происходившего («вытащил», «наорал», «сорвался», «избил», «душил» и т. д.). Также сообщает о случаях школьного буллинга (со стороны как сверстников, так и учителей): «В двенадцать лет — не только дома проблемы, но и в школе. Там были вещи, о которых я маме не рассказывал. Потому что она бы пришла разбираться, и это... только бы разрушило совсем мою репутацию. Она уже так делала несколько раз, поэтому я старался ей не рассказывать. Были унижения со стороны одноклассников».

Во время рассказа временами заглядывает психологу в глаза и быстро отводит взгляд. О своих переживаниях начинает говорить после описания хронологии событий, в мрачных, безрадостных тонах. Ниже приводятся примеры высказываний.

- «Я бы не сказал, что у меня были радостные моменты в жизни. То есть в детстве были моменты, которые тогда казались мне хорошими, но позже я начал о них думать и понял, что ничего хорошего в них не было. Лет с четырнадцати начал пересматривать свое отношение. Начал много переосмысливать. Все было дерьмово».
- «Дома часто мог ходить с ножом. Научился спать под крики с утра. Прячать эмоции, делать вид, что я весь такой веселый, когда мне плохо. А так я мало чему научился за свою жизнь».
- «Мне по большей части фигово».
- «До попадания сюда я даже не думал, что у меня серьезная ситуация. Я только сейчас задумываюсь, что у меня тяжелая жизнь».
- «Сейчас наконец-то стало спокойно, и я всё это перевариваю».

Неоднократно подчеркивает, что хороших моментов в его жизни не было. Обозначает, что были события и хуже, чем те, о которых он говорил, но он не готов сейчас делиться этим опытом.

В процессе исследования особенностей идентификации и интерпретации насильственных ситуаций выявляется отчетливая установка против насилия в любой форме (ниже приводятся примеры утверждений).

- «Неправильно обижать людей за что-то, что они не могут контролировать».

- «Это плохо. Срываться на другом из-за своих проблем просто неправильно. Так не должно быть».
- «Я вообще не сторонник физического насилия».
- Прослеживается также тенденция к опосредованию описания ситуаций насилия личным опытом:
- «У меня тоже что-то похожее было. Отец придерживался похожих взглядов на управление финансами в семье. Только он не работал, работала только мама».
- «Нехорошая ситуация. Издевательства в школе, потому что ты слабее, как было у меня...».
- «Ругаться на детей... Я пожил в семье, где на меня постоянно срывались...».

Основные результаты диагностики можно обобщить следующим образом. Из переживаний пациента, которые можно отнести к негативным/дезадаптирующим последствиям домашнего насилия, наиболее значимыми являются:

- выраженные посттравматические переживания на момент обследования (эмоциональная напряженность с фиксацией на травматических воспоминаниях, чувства вины и одиночества, ненависть к агрессору);
- ретроспективные переживания, касающиеся автобиографической представленности истории насилия (негативное переосмысление детского опыта);
- переживание социальной дезадаптированности;
- высокая степень актуализации тематики насилия.

Помимо этого, можно предположить, что депрессивное состояние обследуемого и суицидальные тенденции, вследствие которых он был госпитализирован в психиатрический стационар, также являются отсроченными последствиями пережитого насилия.

Характеризуя совладающие переживания пациента, можно отметить сформированность выраженных, ярко эмоционально окрашенных установок против насилия. Мы считаем, что сочетание неприятия проявлений насилия по отношению к другим людям и выраженной опосредованности этой установки личным опытом помогает мальчику поверить в неправомерность и несправедливость того, что произошло с ним. Учитывая, что самообвинение, стыд и вина за произошедшее входят в число традиционных и прогностически неблагоприятных последствий насилия (как домашнего, так и любого другого), совладающие переживания данного пациента можно считать действительно продуктивными и ресурсными.

К менее продуктивным, однако по-своему значимым совладающим переживаниям в рассматриваемом случае можно отнести мрачное, безысходное и трагичное отношение к своей жизни, связанное с имеющимся опытом. Это можно рассматривать в свете наличия у пациента депрессивного расстройства, однако следует учитывать и личностный смысл подобных переживаний как «объяснимой печали». Мы предполагаем, что функция такого отношения пациента к своей жизни также может быть связана с признанием травматичности случившегося и «разрешении» себе горевать по несчастливому детству. При оказании своевременной и грамотной психологической помощи эти переживания также могут оказаться полезными в преодолении травмы.

Заключение

В данной работе был представлен анализ случая мальчика 15 лет, имеющего пролонгированный опыт физического и психологического насилия со стороны отца и получающего психиатрическое лечение в связи с последствиями описанного опыта. Выявлены как дезадаптирующие последствия насилия, так и совладающие переживания. Последние обеспечивают ратификацию пациентом собственных негативных эмоций, связанных с опытом насилия, и помогают ослабить влияние самообвинительных установок и чувства стыда.

Литература

- Аракелян К. Н.* Опыт пережитого насилия и склонность к виктимному поведению подростков: гендерный аспект // Вестник СПбГУ. 2014. № 4. С. 58–65.
- Васкэ Е. В.* Анализ эмоционального реагирования несовершеннолетних потерпевших в ситуациях пролонгированной incestуальной связи // Российский психологический журнал. 2009. Т. 6. № 3. С. 42–48.
- Васкэ Е. В.* Психологические механизмы переживания сексуального насилия малолетними жертвами инцеста // Прикладная юридическая психология. 2015. № 1. С. 66–76.
- Качаева М. А., Дозорцева Е. Г., Нуцкова Е. В.* Отсроченные последствия пережитого домашнего насилия у женщин и девочек // Психология и право. 2017. Т. 7. № 3. С. 110–126.
- Степанова И. Б., Явчуновская Т. М.* Подросток и насилие: проблемы и факты // Всероссийский криминологический журнал. 2011. № 4. С. 50–55.

Тащева А. И., Груднева С. В. Восприятие детьми семейного насилия // Психология и право. 2013. № 1. С. 1–11.

Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В., Антонова Е. П. Домашнее насилие над детьми: стратегии объяснения и противодействия // Социологические исследования. 2008. Т. 7. № 1. С. 1–17.

Analysis of a case of experiencing domestic violence in adolescence

S. E. Retsya, Z. V. Lukovtseva

In the paper the term “coping experiences” is coined and its psychological content is determined. An analysis of the consequences of long-term domestic violence in the aspect of coping mechanisms is presented on the example of a teenager receiving treatment in a psychiatric hospital for a depressive episode with suicidal tendencies. For a significant part of his life, the patient was in a situation of physical and psychological domestic violence (both against himself and against his mother and sister) by his father. Further, when considering the clinical case, the individual consequences of prolonged domestic violence and coping experiences that help the patient cope with the traumatic experience are described.

Keywords: adolescence, domestic violence, consequences of domestic violence, coping, concurrent experiences, depression, adolescent depression.

Психологические факторы восприятия боли подростками

*А. И. Снетков, А. Д. Акиньшина, С. Ю. Батраков, Ю. В. Быховец,
И. М. Дан, Г. А. Виленская, Е. А. Никитина*

В работе продемонстрирована связь уровня и динамики до- и пост-операционной боли с уровнем стресса, оценкой социальной поддержки, выбором стратегий совладания и характеристиками внимания и памяти у подростков (N = 46) с доброкачественными опухолеподобными образованиями костной ткани. Показано, что подростки с острой болью в дооперационном периоде чаще отмечают проблемы в общении со сверстниками, при этом корреляция уровней боли и стресса обнаруживается только у девочек. В дальнейшем операция и появление/рост болевых ощущений выступают стрессовыми факторами, что проявляется в снижении характеристик внимания и памяти, изменении копинг-стратегий. Оценки уровня воспринимаемой боли обратно связаны с частотой использования продуктивных стратегий совладания. Социальная поддержка помогает справляться со стрессовыми переживаниями после операции при наличии болевого синдрома.

Ключевые слова: подростки, стресс, боль, хирургическая операция, стратегии совладания, исполнительные функции.

Введение

Международная ассоциация по изучению боли определяет боль как «неприятное сенсорное и эмоциональное переживание, сопровождающееся фактическим или возможным повреждением тканей, или состояние, словесное описание которого соответствует подобному повреждению» (Hunfeld, Passchier, 1997). Известно, что боль выполняет предостерегающую функцию, сигнализируя о возникновении риска для организма, при этом ощущение боли, оценка ее

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-00-00393к.

уровня и формирование поведенческой реакции не всегда коррелируют со степенью повреждения или опасностью заболевания. «На восприятие, переживание и переработку болевых ощущений существенное влияние оказывают психологические и социокультурные факторы, такие как особенности познавательной деятельности, эмоциональные переживания, в особенности такие как уровень тревоги и депрессии, интерпретация боли как угрожающей; имеют значение гендерные различия, возраст, профессиональная и финансовая состоятельность, прошлый опыт, особенности воспитания в семье, культуральные характеристики» (Соловьева, 2019, с. 2). Есть данные о половых различиях восприятия боли: так, женщины более чувствительны к боли, чем мужчины в связи с социально-психологическими особенностями и биологической спецификой функционирования нервной системы (Решетняк, Решетняк, 2014).

В то же время опыт переживания боли может приводить к значимым психологическим изменениям в диапазоне от развития посттравматического стрессового расстройства до реализации возможностей личностного роста.

Столкновение с необходимостью оперативного вмешательства и с болью представляет собой серьезное испытание для подростка. Переживание боли у детей может сопровождаться различными психологическими и социальными последствиями как краткосрочными, так и отсроченными по времени. Среди них называют тревожность, ипохондрию, учащение избегающего поведения (Клипинина, 2007).

В результате неадекватной послеоперационной анальгезии у пациентов может сформироваться синдром хронической боли, который не только влечет за собой инвалидизацию, увеличение продолжительности и стоимости лечения, но также может приводить к задержке общей и социальной реабилитации ребенка.

Ортопедические операции у детей и подростков относятся к наиболее травматичным и сопровождаются выраженным болевым синдромом в послеоперационном периоде, что ведет к увеличению числа компонентов в схеме анестезии. В настоящее время в медицине развивается концепция упреждающего и мультимодального подходов к лечению послеоперационной боли, всё чаще отдается предпочтение регионарным методам, в том числе с продленным эффектом, позволяющим контролировать боль в течение нескольких дней.

В то же время возможности немедикаментозной поддержки пока исследованы недостаточно. Имеются данные о том, что психологические методы воздействия в целом признаны эффективными при боли различного генеза. Положительные результаты в отношении эффективности психотерапии были зарегистрированы при спе-

цифических болевых расстройствах, таких как боль в пояснице, фибромиалгия, головная боль напряжения и мигрень, боль, связанная с ревматоидным артритом, хронические боли в животе у подростков и т. д. (Castelnuovo, Schreurs, 2019).

Эффективность различных видов психотерапевтического воздействия (когнитивной и бихевиоральной терапии, использования медитации) на пациентов взрослого возраста с хронической болью сравнивается в широкомасштабных исследованиях (Day et al., 2020). Стрессогенность острой и хронической боли, а также возможные способы ее снижения у детей и подростков изучены гораздо меньше.

Исследование восприятия специфики постоперационной боли подростками имеет высокую практическую значимость, так как болевой синдром определяет не только отношение подростка к ситуации лечения, но и его дальнейшую адаптацию. При этом интенсивность боли до и после операции, отношение к боли со стороны подростка и его родителей может стать одним из факторов формирования хронической боли, что было бы крайне нежелательным исходом (Снетков и др., 2020).

В данной работе мы хотели изучить связь восприятия боли с интенсивностью до- и постоперационного стресса, оценками исполнительных функций и стратегиями совладания подростков, находящихся на лечении в связи с опухолями опорно-двигательного аппарата.

Методика

В исследовании с согласия их родителей приняло участие 46 подростков (19 девочек, 27 мальчиков, 12–17 лет, $M = 14,0$ года) с впервые выявленными доброкачественными опухолями и опухолеподобными заболеваниями скелета, находившиеся на лечении в отделении детской костной патологии и подростковой ортопедии НМИЦ ТО им. Н. Н. Приорова. Все участники исследования заполняли комплекс психологических методик дважды — при поступлении в стационар и после оперативного вмешательства. При каждом психологическом тестировании, а также на протяжении первых 3-х суток после операции регулярно (3 раза в день) дети оценивали уровень боли по Шкале Вонга — Бейкера. По каждому респонденту были получены данные о диагнозе, травматичности и инвазивности операции, типе применяемой анестезии/анальгезии. Всем детям оперативное вмешательство проводилось под общей многокомпонентной анестезией или под аксиальной блокадой (спинномозговая анестезия), у части детей к общей анестезии добавлялась регионар-

ная анестезия, а у части детей послеоперационный болевой синдром купировался внутримышечным введением анальгетиков (Снетков и др., 2020).

Также были проанализированы следующие показатели:

- 1) воспринимаемый стресс (по методике PSS-C (2014) Шкала воспринимаемого стресса для детей ШВС-Д);
- 2) стратегии совладания (по опроснику «Юношеская копинг-шкала» (ЮКШ-АСС) Э. Фрайденберг, Р. Льюис (1993), в адаптации Т.Л. Крюковой, 2007);
- 3) эмоциональная и инструментальная поддержка, социальная интеграция, а также удовлетворенность социальной поддержкой (по опроснику социальной поддержки SOZU-22 Дж. Сомер, Т. Фюдрик, 1993, в адаптации А. Б. Холмогоровой, 2007);
- 4) рабочая память: повторение цифр в обратном порядке (Wechsler, 2008); когнитивная гибкость: тест Струпа (Jensen, 1965) – время выполнения каждой серии, количество ошибок, показатель интерференции (разность между временем выполнения серий 2 и 3; переключение и распределение внимания: методика совмещения признаков Когана (Блейхер, Крук, 1986) – показатели времени выполнения и количество ошибок в каждой из 4 серий: простой пересчет карточек, классификация по цвету, классификация по форме, классификация по двум основаниям одновременно;
- 5) частота выборов положительных, нейтральных и отрицательных эмоций при оценивании фотоизображений нейтральных лиц (Никитина, 2019).

Результаты

В первой части работы нас интересовало, существуют ли различия в переживании стрессовой ситуации, связанной с госпитализацией и оперативным вмешательством между подростками с наличием или отсутствием болевого синдрома. Для решения этой задачи все респонденты были разделены на 3 группы по уровню боли до операции: в первую группу (низкий уровень) вошли дети с значениями 0 и 1 по Шкале боли ($n = 23$; 11 девочек, 12 мальчиков), во вторую группу (средний уровень) – дети с постоянной, но не мешающей болью (2–3 балла по шкале боли, $n = 10$; 3 девочки, 7 мальчиков), в третью группу (высокий уровень) – дети с болью от заметной до сильной, $n = 13$; 5 девочек, 8 мальчиков). Мы сравнивали результаты крайних групп: I и III; для проверки достоверности различий использовался критерий *U* Манна – Уитни.

Оказалось, что между крайними группами нет значимых различий ни по суммарному уровню воспринимаемого стресса, ни по оценке социальной поддержки. Однако стресс в этих подгруппах находится в интервале средних нормативных значений, за исключением подгруппы девочек с высоким уровнем боли (ср. значения стресса в I группе 11,35; у девочек – 11,64, у мальчиков – 11,50; в III группе – 13,92; у мальчиков – 13,00, у девочек – 15,40). В то же время полученные данные демонстрируют тенденцию к повышению уровня стресса с усилением боли.

Анализ результатов ответов подростков на отдельные вопросы опросника PSS-C позволил увидеть значимые различия в пунктах, связанных с общением с ровесниками. При ощутимой боли респонденты несколько чаще указывали на конфликты с друзьями за последний месяц ($p=0,03$) и значимо реже ($p<0,01$) чувствовали, что у них достаточно друзей. Для подростков взаимодействие со сверстниками играет важную роль, поэтому благополучие именно в этой сфере отражается на состоянии ребенка.

По всей выборке видно, что дети с заметной болью в целом реже использовали продуктивные стратегии. При этом использование конкретных стратегий у мальчиков и девочек различалось. Девочки с болью реже, чем девочки без болевого синдрома, использовали решение проблемы ($p=0,067$) и фокусирование на позитиве ($p=0,039$), а также поддержание отношений с другими ($p=0,004$). Для мальчиков с болью и без боли эти стратегии совладания не различались. В то же время ощутимая боль для мальчиков связана с меньшими значениями социального копинга ($p=0,015$), надежды на чудо ($p=0,005$) и отказом от решения проблемы ($p=0,044$).

При оценке эмоций по нейтральным лицам мальчики с высокой болью несколько чаще ($p=0,09$) приписывали этим лицам отрицательные эмоции, а девочки чаще выбирали нейтральные прилагательные ($p=0,004$) и реже отрицательные ($p=0,057$). В соответствии с гипотезой об эмоциональной конгруэнтности люди с высоким уровнем стресса склонны приписывать нейтральным лицам негативные определения. Наши данные по восприятию лиц свидетельствуют о том, что высокий уровень боли является стрессовым фактором для мальчиков и девочек. Однако проявляется это по-разному: мальчики переносят свое негативное состояние вовне, приписывая отрицательные эмоции другим, девочки замыкаются в себе и не замечают проблемы окружающих. Полученные результаты хорошо коррелируют с выводами Б. фон Даванс с коллегами (von Dawans et al., 2019), также продемонстрировавших особенности реакции женщин и мужчин на острый психосоциальный стресс: у женщин стремле-

ние к закрытости коррелировало с субъективной оценкой стресса и с уровнем кортизола.

При оценке исполнительных функций подростков обнаружилось, что дети с более выраженной болью (III группа) допускают больше ошибок во 2-й и 4-й сериях методики Когана (где требуется распределение внимания на несколько признаков) (до операции только в 4-й серии $p=0,04$, после операции – $p=0,004$ и $p=0,05$, соответственно), а также во 2-й и 3-й сериях теста Струпа (после операции $p=0,02$ и $p=0,01$, соответственно), чем дети I группы. Таким образом, боль нарушает процессы внимания, связанные с его распределением на несколько признаков.

Далее мы сравнили 3 группы детей: те, у кого уровень боли до и после операции не изменился (12 чел., 5 девочек), те, у кого он уменьшился (16 чел., 7 девочек), и те, у кого уровень боли возрос (18 чел., 7 девочек) после операции (возрастные различия между группами незначимы). Оказалось, что у детей с уменьшившейся болью уровень воспринимаемого стресса до операции был ниже, чем у детей со стабильным уровнем боли ($p=0,04$), однако эти дети чаще ошибались в 1-й серии методики Когана (простой пересчет) после операции ($p=0,03$) (возможно, влияние анестезии/анальгезии, вызывающее рассеянность внимания и\или нарушение моторики). У детей с возросшим уровнем боли по сравнению с детьми со стабильным уровнем боли была хуже рабочая память после операции ($p=0,05$), они делали больше ошибок в 3-ей серии теста Струпа ($p=0,02$), и в 1-й серии методики Когана ($p=0,03$), а также тратили больше времени на 3-ю серию методики Когана ($p=0,04$) (т.е. у них ухудшалась когнитивная гибкость).

При сравнении детей с возросшим уровнем боли с детьми со снизившимся уровнем боли различия были обнаружены только в стратегиях совладания. Дети с уменьшившимся уровнем боли имели меньший общий балл по ЮКШ ($p=0,006$), более низкие баллы по шкалам несовладания ($p=0,04$), разрядки ($p=0,05$), самообвинения ($p=0,002$), а также – совместного действия ($p=0,04$) и поиска профессиональной поддержки ($p=0,007$). При этом у них наблюдался более высокий уровень воспринимаемого стресса как до, так и после операции ($p=0,02$ и $p=0,04$, соответственно). Таким образом, высокий уровень боли или ее усиление негативно сказывается на когнитивных функциях подростков, а усиление боли приводит к более частому выбору непродуктивных стратегий совладания, хотя можно отметить и учащение социально ориентированных стратегий, таких, как совместные действия или обращение за профессиональной поддержкой.

Получены результаты о различии в переживании стресса в зависимости от динамики спада боли: уровень постоперационного стресса выше у тех подростков, у которых отмечался высокий уровень боли в течение трех дней после операции, по сравнению с теми, у кого боль была высокой только в первый день после операции, а далее ее уровень снижался до среднего или низкого уровней ($p=0,004$). Полученный результат показывает, что стрессогенное воздействие имеет именно кумулятивный характер боли.

В нашем исследовании стратегии совладания рассматриваются как ресурсы для преодоления стресса. Показано, что подростки со средним уровнем постоперационного стресса, у которых отсутствовал болевой синдром до операции, а после операции уровень боли был средним или высоким, наиболее часто использовали стратегию совладания активный отдых по сравнению с подростками с высоким уровнем постоперационного стресса со сходным опытом боли ($p=0,046$).

Подростки со средним уровнем постоперационного стресса, с болевым синдромом средней и высокой интенсивности до и после операции, в качестве стратегий совладания наиболее часто используют социальную поддержку ($p=0,007$) и общественные действия ($p=0,023$), по сравнению с подростками с высоким уровнем стресса со сходным болевым опытом.

Заключение

Таким образом, мы получили данные о том, что уровень переживаемой боли на этапе поступления в больницу слабо связан с интенсивностью стресса. Вероятно, в большей степени источниками стресса выступают объективные характеристики ситуации госпитализации (изменения привычного распорядка дня, окружающей обстановки, невозможность заниматься привычными делами, отсутствие непосредственного контакта с широким кругом близких людей) и психологические факторы (личностные особенности пациентов, неопределенность будущего лечения и его результативности и т. п.). При этом наличие позитивных отношений с друзьями, как наиболее значимая ценность данного возраста, выступила фактором совладания с болевыми ощущениями.

Дальнейшая операция и появление/рост болевых ощущений (особенно носящих кумулятивный характер) являются стрессовыми факторами. Индикаторами негативного воздействия боли являются данные о снижении когнитивных функций (память, внимание). Социальная поддержка (стремление поделиться своей проблемой с дру-

гими, заручиться их поддержкой, одобрением, совместные действия с другими людьми) помогает справиться со стрессовыми переживаниями после операции при наличии болевого синдрома.

Полученные в нашем исследовании результаты показывают вклад восприятия боли в психологическую картину переживаний подростков, находящихся на лечении в связи с опухолями опорно-двигательного аппарата.

Литература

- Клипинина Н. В.* Некоторые особенности восприятия и переживания боли детьми: взгляд психолога // Регулярные выпуски «РМЖ». № 1 от 15.01.2007. С. 9. URL: https://www.rmj.ru/articles/pediatriya/Nekotorye_osobennosti_vospriyatiya_i_pereghivaniya_boli_detymi_vzglyad_psihologa (дата обращения: 10.05.2020).
- Решетняк В. К., Решетняк Д. В.* Гендерные различия восприятия боли (экспериментальные исследования) // Российский журнал боли. 2014. № 3–4 (44–45). С. 54–61.
- Снетков А. И., Капырина М. В., Матвейчук Н. Н., Батраков С. Ю., Дан И. М., Акиньшина А. Д., Горбатюк Д. С.* Степень травматичности и особенности анестезиологического пособия оперативного вмешательства у детей с опухолями и опухолеподобными заболеваниями скелета (в печати).
- Соловьева С. Л.* Психологические факторы хронической боли // Медицинская психология в России. 2019. Т. 11. № 6 (59). URL: http://mprj.ru/archiv_global/2019_6_59/nomer03.php (дата обращения: 01.05.2020).
- Castelnuovo G., Schreurs K. M. G.* Editorial: Pain management in clinical and health psychology // *Frontiers in psychology*. 2019. V. 10. Article 1295. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01295/full> (дата обращения: 01.05.2020).
- Day M. A., Ehde D. M., Burns J., Ward L. C., Friedly J. L., Thorn B. E., Ciol M. A., Mendoza E., Chan J. F., Battalio S., Borckardt J., Jensen M. P.* A randomized trial to examine the mechanisms of cognitive, behavioral and mindfulness-based psychosocial treatments for chronic pain: Study protocol // *Contemporary Clinical Trials*. 2020. V. 93. Article 106000. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1551714420300781> (дата обращения: 08.05.2020).
- Hunfeld J. A. M., Passchier J.* Боль и оценка степени боли у детей // РМЖ. 1997. № 7. С. 2. URL: https://www.rmj.ru/articles/pediatriya/Boly_i_ocenka_stepeni_boli_u_detey/#ixzz6L1KgAmz8 (дата обращения: 20.04.2020).

von Dawans B., Ditzen B., Trueg A., Fischbacher A., Heinrichs M. Effects of acute stress on social behavior in women // Psychoneuroendocrinology. 2019. V. 99. P. 137–144.

Psychological factors of pain perception by teenagers

A. I. Snetkov, A. D. Akinshina, S. Y. Batrakov, Y. V. Bykhovetz, I. M. Dan, G. A. Vilenskaya, E. A. Nikitina

The study demonstrates the relationship between pre- and postoperative pain levels and dynamics and stress levels, social support, choice of coping strategies and characteristics of attention and memory in adolescents (N=46) with benign tumor-like formations of bone tissue. It was shown that adolescents with acute pain in the preoperative period were more likely to have problems in communication with their peers, while the correlation of pain and stress levels was found only for girls. Further surgery and pain increase turned out to be stress factors, which was manifested in a decrease of attention and memory characteristics and changes in coping strategies. Assessments of the level of perceived pain were negatively related to the frequency of productive coping strategies use. Social support helps to cope with stressful experiences after surgery in the presence of pain.

Keywords: adolescents, pain, stress, surgery, coping strategies, executive functions.

Повседневный стресс и ресурсы совладания у студентов в период обучения в вузе

Н. Э. Солянин, Т. В. Ледовская

Изучались экстернальные и интернальные ресурсы совладающего поведения. Студенты вуза (N = 102) заполняли опросники: «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, «Определение уровня самооценки» С. В. Ковалёва, Тест жизнестойкости (С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева), Шкалу тревожности Спилбергера – Ханина, «Локус контроля» Дж. Роттера, а также авторскую анкету «Экстернальные ресурсы совладания со стрессом». Выявлены разнообразные связи копинг-стратегий с жизнестойкостью и ее компонентами (контроль, принятие риска и вовлеченность), а также связь копинг-стратегии «положительная переоценка» с личностной и ситуативной тревожностью — эти характеристики рассматриваются как интернальные ресурсы совладания у студентов. Другая группа характеристик, с которыми обнаружены связи копингов — место проживания, сфера занятости, финансовое положение, состояние здоровья и наличие вредных привычек — рассматривается как экстернальные ресурсы совладающего поведения у студентов. Связи копинг-стратегий с религиозностью не обнаружено.

Ключевые слова: способности, человеческий капитал, совладающее поведение, стресс, ресурсы совладания.

Введение

В связи с изменениями в требованиях к прохождению экзаменационных испытаний, всё более актуальным становится изучение психологических особенностей студентов в период обучения, а именно способностей совладания с трудными, стрессовыми ситуациями. Вопрос развития способностей студентов педагогического вуза к пре-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-29-07156.

одолению стрессовых ситуаций представляет особую актуальность в контексте рассмотрения человеческих ресурсов. Мы исходим из того, что выпускник педагогического университета, являясь сам по себе человеческим ресурсом, в свою очередь является транслятором знаний, компетенций, ценностей подрастающему поколению «человеческих ресурсов». Следовательно, его способность противостоять стрессам, в первую очередь, имеет решающее значения для его будущей педагогической деятельности и качеством ее реализации.

Придерживаясь понимания совладающего поведения костромской психологической школы (Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапаровская, С. А. Хазова и др.), вслед за ними под ресурсом копинг-поведения мы понимаем совокупность (систему) личностных и средовых средств, ценностей, возможностей, которые имеются в наличии в потенциальном состоянии и которые человек может осознанно использовать при необходимости в совладании с трудной жизненной ситуацией (Крюкова, 2013).

Необходимость исследования ресурсов совладания подчеркивается и зарубежными коллегами. В частности, отмечается, что несмотря на то, что количество исследований стресса, ресурсов совладания с ним и копингов постоянно увеличивается, сохраняется необходимость лучшего понимания того, какие стратегии решения проблем используют студенты, как они используются и как влияют на здоровье, психологическое благополучие и жизнестойкость. Автор освещает некоторые из наиболее заметных моделей стресса, уделяя особое внимание транзакционной структуре, предложенной Р. Лазарусом, и модели сохранения ресурсов, разработанную С. Хобфоллом (Dewe, 2017). Автор на основании этого делает вывод о том, что способы совладания разумно описывать моделью «требования-контроль-поддержка» или моделью «требования-контроль-ресурсы». Эти модели показывают, как решение проблемы реализуется посредством контроля, поддержки и последующего возможного обучения стратегиям совладания (копингам), а также посредством решения проблемы ресурсов, где в условиях высоких потребностей сами ресурсы становятся стратегиями совладания (там же).

Иными словами, в случае возникновения стрессовой ситуации человек может справиться с ней через обучение новым стратегиям совладания либо через использование определенных ресурсов.

Рассматривая вопрос ресурсов совладания со стрессом, исследователи анализируют и пытаются выявить достаточно разнообразные возможности преодоления этого состояния.

В частности, была предпринята попытка изучения взаимосвязи религиозности, копинг-ресурсов и симптомов депрессии у студен-

тов. Оказалось, что ресурсы, направленные на преодоление стресса, частично взаимосвязаны с негативными религиозными копингами и симптомами депрессии, главным образом, за счет снижения социальной свободы. Полученные результаты, по мнению авторов, не свидетельствуют о том, что ресурсы, необходимые для преодоления стресса, способствуют установлению взаимосвязи между позитивными религиозными копингами и депрессивными симптомами (Davis et al., 2014).

В свою очередь, опрашивали людей с низким уровнем дохода по вопросу их подверженности стрессорам в городах и использования ими религиозных ресурсов для совладания с трудностями, в частности, таких как социальная поддержка, духовная поддержка и общественные услуги, предоставляемые их общинами. Установлено, что при низких уровнях стресса интенсивное использование этих ресурсов защищало от развития депрессивных симптомов. При высоких уровнях стресса защитные функции не реализовывались. В целом, авторы делают вывод о том, что у людей с затрудненным материальным положением в ситуации стресса ресурсными являются именно аспекты социальной поддержки, общественных услуг, мало связанных с их религиозным характером (Carleton et al., 2008).

По нашему мнению, здесь наблюдается определенное противоречие: с одной стороны, религиозность может являться ресурсом совладания, а с другой — речь идет о важности социальной поддержки в рамках религиозной организации, и вероисповедание тут абсолютно не связано с эффективностью копингов.

Проводилось исследование факторов стресса, связанных с конкретными условиями деятельности, в частности, с географической удаленностью, местом проживания. Специфика деятельности участников исследования характеризовалась неопределенностью: обширная электронная переписка, поездки на очные встречи, продление рабочих дней для совместной работы в разных часовых поясах. Всё это создавало перегрузку и напряжение в работе, т. е. являлось стрессором (Nurmi, 2011). Результаты этого исследования показали, что опытным работникам, которые обладают хорошими навыками самоуправления, удалось справиться с этими источниками нагрузки путем установления приоритетов и четких ограничений на рабочую нагрузку, тогда как менее опытные работники были перегружены и нуждались в большей социальной поддержке со стороны своих лидеров, партнеров по команде, близких друзей. Автор делает вывод, что, в случае дистанцирования от места основной деятельности, необходимо опираться на личностные ресурсы совладания со стрессом.

Исследовалась также взаимосвязь между предполагаемой поддержкой семьи и эффективностью копинг-стратегий у студентов аспирантуры. Выяснилось, что поддержка членов семьи имеет значительное влияние на способность учащихся справляться со стрессовыми ситуациями, связанными с учебной деятельностью. Интересным является тот факт, что поддержка чувствуется сильнее со стороны матери, у которой такая же специальность (Klink et al., 2008).

В качестве ресурсов совладания исследователи рассматривают и вредные привычки. В частности, употребление алкоголя в студенческой среде считается нормальным явлением (по мнению студентов). Вместе с тем, эти же студенты указывают как на эффективность вредной привычки для преодоления определенных стрессовых ситуаций, так и на то, что для них сама необходимость употребления алкоголя является стрессовой ситуацией (Piacentini, Vanister, 2006).

При изучении такой вредной привычки, как курение, оказалось, что учащиеся действительно воспринимают ее как ресурс совладания со стрессовыми ситуациями (Dugan, Lloyd, Lucas, 1999).

Существует ряд исследований, в которых акцент делается больше на индивидуально-психологические особенности обучающихся. Например, изучалась взаимосвязь уровня стресса с ресурсами человека, а именно с самооценкой, физической выносливостью, социальной поддержкой (взаимодействие со сверстниками) и когнитивными способностями. Авторам удалось установить, что участники с более высокой самооценкой, высокими когнитивными способностями и высоким уровнем социальной поддержки воспринимали стрессовое воздействие с меньшими потерями для организма (Luria, Torjman, 2009).

В исследовании взаимосвязи между стратегиями совладающего поведения, стилем мышления, жизнестойкостью, социальной поддержкой, тревогой и демографическими характеристиками студентов выяснилось, что деструктивные копинги и негативное мышление связаны с тревожностью (Mahmoud et al., 2015).

Представляет интерес исследование тревожности студентов в контексте использования копинг-стратегий I. K. Weigold, Ch. Robitschek, в котором особое внимание уделялось особенностям личности, связанным с убеждением, что люди могут эффективно контролировать свою жизнь и быть за нее ответственными (интернальный локус контроля). К таким особенностям были отнесены психологическая устойчивость, стремление к саморазвитию и эффективные копинг-стратегии. Авторы делают вывод, что эти характеристики взаимосвязаны с признаками тревоги. Такие результаты свидетельствуют о том, что локус контроля и тревожность помогают справляться

со стрессом, т. е. являются ресурсами совладающего поведения (Weigold, Robitschek, 2011).

Таким образом, анализ научной литературы позволяет говорить о наличии двух групп ресурсов совладания со стрессом. Во-первых, это внешние, экстернальные ресурсы, к которым мы можем отнести все варианты социальной поддержки, семейное и материальное положение, вредные привычки, религиозные взгляды, место проживания, сферу занятости. Во-вторых, это внутренние, личностные ресурсы: локус контроля, самооценка, тревожность и жизнестойкость.

Результаты проведенного исследования

Цель эмпирического исследования – определить интернальные и экстернальные ресурсы совладания со стрессом у студентов вуза. Выборку исследования составили студенты педагогического направления подготовки ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, с 1 по 4 курс. Общий объем выборки – 102 человека.

Использовались следующие методики: 1) тест-опросник «Определение уровня самооценки» С. В. Ковалёва; 2) тест жизнестойкости (С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева); 3) опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса; 4) шкала Спилбергера – Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности; 5) тест «Локус контроля» Дж. Роттера; 6) авторская анкета «Экстернальные ресурсы совладания со стрессом», предназначенная для выявления преобладающих экстернальных ресурсов у студентов (семейное и материальное положение, наличие вредных привычек, религия, место проживания, сфера занятости). Статистическая обработка включала непараметрический U -критерий Манна – Уитни и коэффициент корреляции r_s Спирмена.

При анализе взаимосвязей ресурсов совладания и копинг-стратегий у студентов были получены следующие результаты:

1. Копинг «принятие ответственности» коррелировал с интернальными ресурсами совладающего поведения: личностной ($r_s = 0,35$, $p \leq 0,01$) и ситуативной тревожностью ($r_s = 0,25$, $p \leq 0,05$). Таким образом, эти два ресурса являются определяющими в выборе данного копинга студентами.

2. Одним из самых важных ресурсов совладания у студентов оказывается жизнестойкость и ее составляющие (вовлеченность, принятие риска и контроль): выявлены ее связи с выбором таких копинг-стратегий, как положительная переоценка, планирование решения проблемы, дистанцирование и конфронтация. Судя по обнаруженным корреляциям теста жизнестойкости со стратегией «принятие

ответственности», студенты меньше прибегают к ней при высоком уровне жизнестойкости ($r_s = -0,19, p \leq 0,05$), и, в частности, контроля ($r_s = -0,22, p \leq 0,05$). Иными словами, находясь в стрессе, студенты с высоким уровнем жизнестойкости не будут признавать значимость своей роли в возникновении проблемы и будут принимать ответственность за ее решение.

3. Выявлены связи стратегии совладания со стрессом «планирование решения проблемы» с высоким уровнем жизнестойкости в целом ($r_s = 0,22, p \leq 0,05$), а также ее компонентов: контроля ($r_s = 0,27, p \leq 0,01$) и принятия риска ($r_s = 0,26, p \leq 0,01$). Студенты при среднем уровне развития контроля способны владеть ситуацией, а при осознании и принятии риска активизируют свои волевые и эмоциональные ресурсы в борьбе со стрессовыми ситуациями и целенаправленно продумывают дальнейшее решение проблемы.

4. Жизнестойкость и ее компоненты коррелировали и с менее эффективными стратегиями совладания. В частности, вовлеченность ($r_s = 0,23, p \leq 0,05$), контроль ($r_s = 0,25, p \leq 0,05$) и принятие риска ($r_s = 0,21, p \leq 0,05$) оказываются определяющими при выборе копинг-стратегии «конфронтация». За счет вовлеченности студентов в какую-либо стрессовую (фрустрирующую) ситуацию они могут начать проявлять нецеленаправленную поведенческую активность, выраженную в импульсивности поведения, враждебности, трудностях планирования действий.

5. Жизнестойкость в целом ($r_s = 0,30, p \leq 0,01$) и ее компонент «вовлеченность» ($r_s = 0,28, p \leq 0,01$) коррелировали со стратегией «положительная переоценка». Это говорит о том, что, когда учащиеся погружаются в ту или иную проблему, они преодолевают свои негативные переживания за счет ее положительного переосмысления и рассмотрения этой трудности как стимула для личностного роста. В связи с тем, что сама по себе жизнестойкость позволяет человеку выдержать испытания судьбы, то при положительной переоценке ситуации студент начинает ориентироваться на философское осмысление проблемной ситуации.

6. С выбором стратегии «дистанцирование» коррелировали материальное положение ($r_s = 0,23, p \leq 0,05$) и состояние здоровья ($r_s = 0,18, p \leq 0,05$). Соответственно, чем хуже у студентов материальное положение и чем слабее их здоровье, тем чаще они прибегают к копинг-стратегии «дистанцирование». Неудовлетворительное материальное положение и слабое здоровье не позволяют студентам активно сопротивляться стрессовой ситуации, не позволяют им полноценно и эффективно совладать с ней. При таких условиях жизни студентам проще дистанцироваться от проблемной ситуации, тем самым

сохранив свое душевное спокойствие, направив силы на решение других жизненно важных проблем. Таким образом, корреляционный анализ позволил выделить экстернальные ресурсы совладания со стрессом у студентов.

Включение в анализ данных анкетирования позволило выявить связи копингов с экстернальными ресурсами совладания со стрессом:

1. Студенты, не состоящие в супружеских отношениях, чаще использовали копинг-стратегию «положительная переоценка» ($U=206,5$, $p \leq 0,05$). Это можно объяснить тем, что люди еще не несут ответственности за своего партнера и не находятся в зависимой позиции от него и поэтому проще переживают фрустрирующие ситуации, неся ответственность исключительно за себя. Таким образом, семейное положение является ресурсом совладающего поведения.

2. Оказалось, что у студентов, которые совмещают работу и учебу, больше развита копинг-стратегия «поиск социальной поддержки» ($U=886$, $p \leq 0,05$). Возможно, при большой загруженности студенты, которые одновременно учатся и работают, в целом переживают больший стресс. В связи с большей занятостью, с большим истощением собственных ресурсов, они чаще прибегают к поддержке извне, им важны попытки решения проблемы за счет привлечения внимания со стороны и возможности облегчения жизни при обращении за советом или поддержкой к другому человеку. Обращение за помощью к другим людям может способствовать активному преобразованию ситуации, улучшает эмоциональное состояние. Благодаря данной копинг-стратегии работающий студент сможет снизить психологическое напряжение и это позволит ему эффективно бороться со стрессовой ситуацией. Таким образом, сфера занятости (совмещение учебы и работы) оказывает влияние на выбор стратегий совладающего поведения.

3. Студенты, проживающие одни, чаще выбирали копинг-стратегию «положительная переоценка» ($U=613$, $p \leq 0,050$), а студенты, проживающие с родственниками, — копинг-стратегии «дистанцирование» ($U=252$, $p \leq 0,05$), «самоконтроль» ($U=245$, $p \leq 0,05$) и «принятие ответственности» ($U=252$, $p \leq 0,05$). То есть студенты, которые проживают с родственниками, не нацелены на осмысление, конструктивный анализ и решение проблемы в контексте личностного роста. Таким образом, место проживания является экстернальным ресурсом совладающего поведения.

Благодаря дистанцированию студент может снижать значимость родительского влияния на него, тем самым сохраняя душевное равновесие, а высокий уровень самоконтроля успешно помогает ему в этом за счет сдерживания эмоций и минимизации их влия-

ния на происходящий «негатив». В дальнейшем это может сказаться на учебной деятельности, так как учащийся, вероятно, будет замкнут и чрезмерно требователен к себе.

Студенты, находящиеся в браке и проживающие совместно с супругом, гораздо чаще выбирали стратегии «принятие ответственности» ($U=187, p \leq 0,05$) и «положительная переоценка» ($U=189, p \leq 0,05$). Таким образом, мы видим, что в ситуации стресса их активность направлена как на эмоциональную составляющую (преодоление негативных переживаний за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста), так и на самих себя (признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение). Выявленная закономерность оказывается гармоничным сочетанием копинг-стратегий.

4. Респонденты, не имеющие вредных привычек, часто выбирали такую стратегию копинг-поведения, как конфронтация ($U=904,0; p \leq 0,05$), преодолевая стрессовую ситуацию за счет импульсивности и враждебности. Копинг-действия при этом теряют свою целенаправленность и эффективность, становясь преимущественно результатом разрядки эмоционального напряжения. Оказалось, что студенты, имеющие вредные привычки, не прибегают к копинг-поведению, а справляются со стрессом при помощи курения и других средств подобного рода, то есть при помощи психологических защит. Специально отметим, что вредная привычка как экстернальный ресурс преодоления стресса, не имеет явного положительного эффекта.

5. Значимых различий в уровне выраженности копинг-стратегий у верующих и неверующих студентов выявлено не было, таким образом, мы не можем утверждать о религии как ресурсе совладания в студенчестве.

Заключение

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что в ходе исследования удалось определить интернальные и экстернальные ресурсы совладания со стрессом у студентов вуза: жизнестойкость и ее компоненты (контроль, принятие риска и вовлеченность) оказываются интернальными ресурсами совладания, оказывая как положительное, так и отрицательное влияние. Жизнестойкость положительно связана с такими копинг-стратегиями, как конфронтация, планирование решения проблемы и положительная переоценка. Адекватные личностная и ситуативная тревожность определяют выбор студентами копинг-стратегии «положительная переоценка». Экстернальными ресурсами совладающего поведения у студентов являются место

проживания (наиболее эффективным вариантом будет проживание одному или с супругом, нежели с родственниками), сфера занятости (студентам лучше не совмещать работу и учебу), стабильное финансовое положение, удовлетворительное состояние здоровья и наличие вредных привычек.

Литература

- Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Сер. «Педагогика, психология, социокинетика». 2013. Т. 19. № 5. С. 184–187.
- Carleton R. A., Esparza P., Thaxter P. J., Grant K. E.* Stress, religious coping resources and depressive symptoms in an urban adolescent sample // Journal for the Scientific Study of Religion. 2008. V. 47. Iss. 1. P. 113–121.
- Davis D. E., Ashby J., McElroy S., Hook J.* Religious coping, coping resources and depressive symptoms: Test of a mediation model // Counseling and Values. 2014. V. 59. Iss. 2 P. 139–154.
- Dewe Ph.* Demand, resources and their relationship with coping // The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice. 1st ed. 2017.
- Dugan Sh., Lloyd B., Lucas K.* Stress and coping as determinants of adolescent smoking behavior // Journal of Applied Social Psychology. 1999. V. 29. Iss. 4. P. 870–886.
- Klink J. L., Byars-Winston A., Bakken L. L.* Coping efficacy and perceived family support: potential factors for reducing stress in premedical students // Medical Education. 2008. V. 42. Iss. 6. P. 572–579.
- Luria G., Torjman A.* Resources and coping with stressful events // Journal of Organization Behavior. 2009. V. 30. Iss. 6. P. 685–707.
- Mahmoud J. S. R., Staten R., Lennie T. A., Hall L. A.* The relationships of coping, negative thinking, life satisfaction, social support and selected demographics with anxiety of young adult college students // Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing. 2015. V. 28. Iss. 2. P. 97–108.
- Nurmi N.* Coping with coping strategies: how distributed teams and their members deal with the stress of distance, time zones and culture // Stress & Health. 2011. V. 27. Iss. 2. P. 123–143.
- Piacentini M. G., Banister E. N.* Getting hammered? Students coping with alcohol // Journal of Consumer Behavior. 2006. V. 5. Iss. 2. P. 145–156.
- Weigold I. K., Robitschek Ch.* Agentic personality characteristics and coping: their relation to trait anxiety in college students // American Journal of Orthopsychiatry. 2011. V. 81. Iss. 2. P. 255–264.

Day-to-day stress and coping resources of students during university studies

N. E. Solynin, T. V. Ledovskaya

External and internal resources of coping behavior were studied. University students (N = 102) filled out questionnaires: “Methods of coping behavior” by R. Lazarus, “Determining the level of self-esteem” by S. V. Kovalev, the test of resilience (S. Maddi, adapted by D. A. Leontiev), the Spielberger–Khanin anxiety scale, “Locus of control” by J. Rotter, as well as the author’s questionnaire “External resources of coping with stress”. Various correlations of coping strategies with resilience and its components (control, risk-taking and engagement), as well as the relationship of the coping strategy “positive re-evaluation” with personal and situational anxiety are identified. These characteristics are considered as internalized coping resources in students. Another group of characteristics with which coping relationships are found – place of residence, employment, financial status, health status and bad habits – is considered as external resources of coping behavior in students. No association of coping strategies with religiosity was found.

Keywords: abilities, human capital, coping behavior, stress, coping resources.

Проблемы восприятия и понимания приемного ребенка замещающими матерями

А. А. Стреленко

Целью исследования стало определение особенностей Я-образа замещающей матери и особенностей образа приемного ребенка в ее сознании. С помощью методики СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая), было проведено исследование (N = 18) по определению структуры и содержания 4 групп образов: Я-образ приемной матери, образ абстрактного ребенка, образ реального приемного ребенка, образ реального приемного ребенка в будущем. Выявлены взаимосвязи между элементами Я-образов замещающих мам и образов их детей. При этом образ приемного ребенка в настоящем времени имеет свои отличительные особенности, которые не имеют повторения ни в одном другом образе. Полученные результаты позволяют прогнозировать результаты взаимодействия в диаде «замещающая мать – приемный ребенок» с целью предупреждения возвратов приемных детей в государственные учреждения.

Ключевые слова: Образ, Я-образ, социально-перцептивные образы, приемный ребенок, замещающие родители, замещающие матери, приемно-замещающие семьи.

Известно, что категория образа выступает предметом изучения различных наук, в том числе и психологии. В самой психологии понятие образа используется в нескольких значениях. Оно включает в себя самого субъекта, других людей, пространственную среду, а также временную последовательность событий. С точки зрения теории познания, образ есть одна из форм отражения объективной реальности.

По мнению В.Л. Ситникова, под образом ребенка понимается целостная совокупность житейских и научных представлений о ребенке, комплекс социальных установок на ребенка, формирующихся в сознании человека и актуализующихся в процессе изучения ре-

бенка и взаимодействия с ним. Образ ребенка может отражать и сам ребенок. Такой образ принято называть Я-образ ребенка. В само понятие «образ ребенка» и его видов входит и художественный образ, и Я-образ, и образ сверстника, и образ-перспектива, и образ-ретроспектива; образы «реальных» и «абстрактных» детей представляются в формах образа-идеи, а также образа-роли (Ситников, 2001).

В прошлом сама проблема образа ребенка в различных теоретических подходах рассматривалась как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Так, например, с позиции культурно-исторического подхода в работах Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович, М. И. Лисиной и др. образ ребенка рассматривался в рамках материнско-детских взаимосвязей.

Важно отметить, что в родительских представлениях о своих детях содержатся глобальные и дифференцированные образы ребенка, которые имеют культурно-историческую основу, а также включают в себя особенности когнитивного образа ребенка, согласно позиции, которую занимают родители по отношению к нему. Уровень соответствия образа реальному ребенку может модифицироваться. Правда, чем больше образ соответствует оригиналу, тем лучше для психического развития самого ребенка. Оптимальный вариант когнитивного видения родителями ребенка — образ, который создает зону ближайшего развития личности ребенка. Осуществление построения взаимоотношений и сотрудничества с ребенком безусловно важно в плане ориентации родителя на его «зону ближайшего развития», на его благополучие (Ситников, 2001; Стреленко, 2009; Flaquer, 2014).

Важно отметить, что по проблеме взаимоотношений в диадической связи «мать — ребенок» проведено немало исследований. Так, В. Н. Ослон приводит внушительный анализ теорий о психическом развитии ребенка и воздействии семьи, в том числе автор не обходит стороной вопрос о влиянии матери на личностное развитие не только биологических, но и приемных детей (Ослон, 2006).

Однако важно сказать, что в Республике Беларусь практически отсутствуют исследования, которые бы достаточно полно отражали проблему социально-перцептивных образов, в том числе образов детей в сознании замещающих родителей.

Целью нашего исследования стало определение особенностей Я-образа замещающей матери, изучение особенностей образа приемного ребенка в ее сознании. В эмпирическом анализе за основу были взяты такие группы образов как Я-образ приемной матери, образ абстрактного ребенка, образ реального приемного ребенка, образ реального приемного ребенка в будущем.

Работа проводилась на курсах приемно-замещающих родителей в Государственном учреждении дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования» в декабре 2019 года. Исследуемую выборку составили 18 замещающих матерей в возрасте от 35 до 66 лет ($M = 50,1$ года). Все респонденты – это родители с различным стажем работы в должности приемного родителя (родитель-воспитатель). Исследование проводилось после установления эмоционального контакта и анонимно, что способствовало снижению страха, тревожности, социальной желательности.

В работе были использованы вербальная и невербальная части методики «СОЧ(И)» – структура образа человека (иерархическая), разработанная В.Л. Ситниковым (Ситников, 2001).

На основании проведенного эмпирического исследования с помощью методики «СОЧ(И)» – структура образа человека (иерархическая), метода контент-анализа, были получены следующие результаты (рисунок 1).

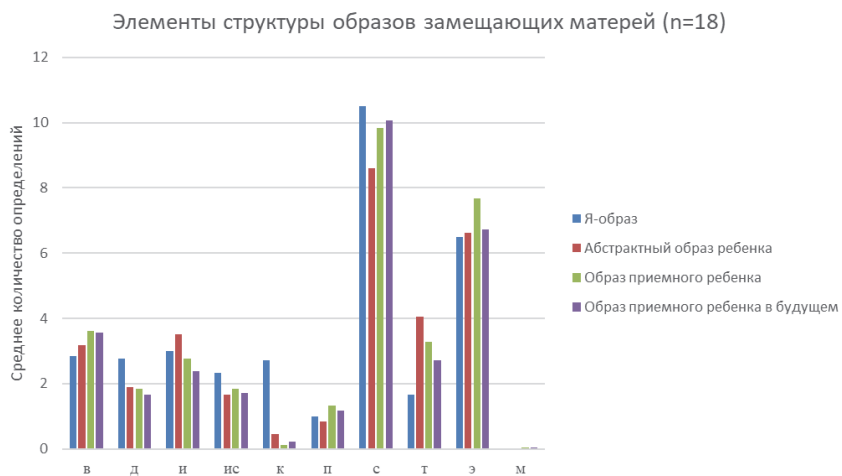


Рис. 1. Сопоставление структурных компонентов образов

Как видно из рисунка 1, на первое место выходят социальные характеристики по всем изучаемым образам. Далее отмечают эмоциональные характеристики, которые, как и социальные характеристики преобладают над остальными структурными компонентами. В совокупности с ними и по остальным структурным компонентам изучаемых образов было проведено ранжирование. И только на третьем ранговом месте отмечается разница по структурным характеристикам образов. В описаниях Я-образа замещающих мам на третьем

месте присутствуют интеллектуальные характеристики, в абстрактном образе на третьем месте отмечаются телесные характеристики, а в двух последующих образах (образ реального приемного ребенка и образ реального приемного ребенка в будущем) на третьем ранговом месте определяются волевые характеристики. По нашему мнению, это связано с тем, что замещающие мамы при взаимодействии с приемными детьми сосредотачиваются на развитии у них таких волевых качеств, как «активность», «внимательность», «выдержанность», «сдержанность», «исполнительность», «мужественность», «настойчивость», «надежность» и др.

По результатам проведенного ранжирования при попарном сравнении всех 4 вариантов образов можно отметить, что по своим структурным характеристикам Я-образ замещающей матери имеет больше схожести с абстрактным образом ребенка, а вот образ реального приемного ребенка по показателям ранжирования имеет больше сходства с образом реального приемного ребенка в будущем. Но вместе с тем, во всех четырех изучаемых образах имеются подобию в ранговых показателях по социальным и эмоциональным характеристикам.

Вместе с тем мы проанализировали соотношение характеристик разной модальности в изучаемых образах (рисунок 2).

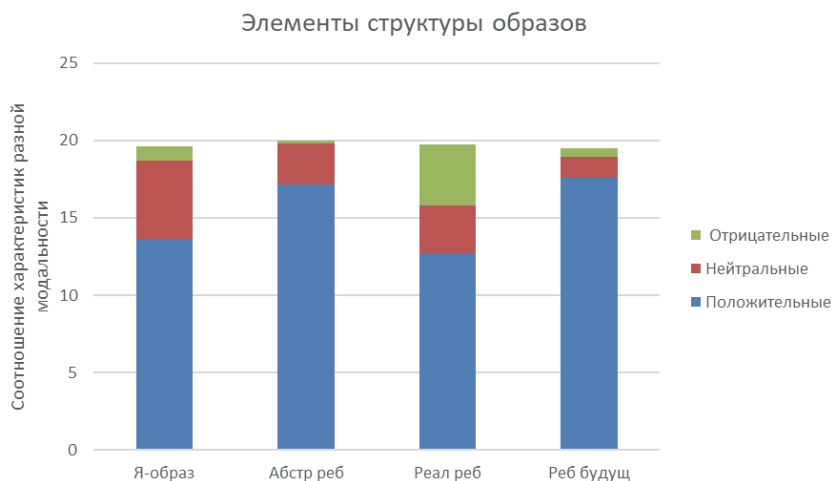


Рис. 2. Сопоставление характеристик образов по модальности

Как видно из рисунка 2, при сопоставлении изучаемых образов отмечаются некоторые особенности по модальным характеристикам. Так, образ приемного ребенка по сравнению с остальными образа-

ми имеет больше отрицательных и меньше положительных характеристик. В свою очередь образ этого же ребенка в будущем по представлениям замещающих мам должен стать значительно лучше не только по сравнению с ним теперешним, но и существенно лучшим, чем они являются сами. Фактически таким эталоном, правда, с чуть меньшим набором нейтральных характеристик, для них будет является абстрактный образ ребенка. Согласно рисунку 2, образ абстрактного ребенка весьма похож на образ реального приемного ребенка в будущем. И совершенно не похож на образы как реального приемного ребенка в настоящем, так и на Я-образ замещающих мам. Отсюда вполне логичны некоторые вопросы о том, как и каким образом приемные мамы собираются формировать, развивать положительные качества в образе своего приемного ребенка, а также действительно ли образ абстрактного ребенка становится своеобразным ориентиром в вопросах воспитания и взаимодействия с приемным ребенком?

В дальнейшем полученные данные были подвергнуты математико-статистическому анализу. Так как изучаемый признак не имеет нормального распределения, нами был использован коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена для определения связи между изучаемыми переменными.

По результатам проведенного корреляционного анализа (пакет SPSS v. 23) были выявлены положительные корреляционные связи между сравниваемыми структурными характеристиками изучаемых образов: Я-образа замещающей матери с образами абстрактного ребенка ($r_s = 0,77, p \leq 0,01$), приемного ребенка ($r_s = 0,80, p \leq 0,01$), и приемного ребенка в будущем ($r_s = 0,78, p \leq 0,01$); образа абстрактного ребенка с образами приемного ребенка ($r_s = 0,96, p \leq 0,01$) и приемного ребенка в будущем ($r_s = 0,95, p \leq 0,01$); а также образа приемного ребенка с образом приемного ребенка в будущем ($r_s = 1,00, p \leq 0,01$).

На основании результатов корреляционного анализа можно заключить, что все социально-перцептивные образы связаны между собой.

Мы предполагали, что могут иметь место корреляционные связи по модальным характеристикам образов. Была обнаружена одна положительная корреляция образа абстрактного ребенка с образом приемного ребенка в будущем ($r_s = 1,00, p \leq 0,01$). Соответственно, можно заключить, что абстрактный, умозрительный образ весьма тесно связан с образом ребенка в будущем. Вслед за Ситниковым мы рассматриваем положительные, нейтральные (амбивалентные) и отрицательные модальные характеристики образов как характеристики, которые отражают отношение к человеку (Ситников, 2001).

Следует отметить, что замещающие мамы, вероятнее всего, будут сосредоточены на формировании положительных качеств у своих приемных детей, а также будут стремиться уменьшить количество отрицательного в их поведении и личности.

Вместе с тем нами был проведен качественный анализ изучаемых образов. Так, были определены частотные словари Я-образов замещающих мам, образов их приемных детей.

Анализ содержания образов мам и их детей, в том числе детей в будущем, обобщенных по структурно-частотному принципу, показывает, что есть не только структурно-статистическая связь, но и содержательно-качественная взаимосвязь между элементами Я-образов мам и образов их детей. При сравнении дословных совпадений, независимо от того какой образ отражается, мамы представляют себя и своего приемного ребенка «добрыми», «веселыми», «заботливыми», «умными», «трудолюбивыми». Вместе с тем отмечаются и некоторые противоречия. Так, в детских образах мамы представляют своих детей как «ласковых», в то время как в своем образе они указывают на противоположную характеристику «строгая». Вместе с тем, важно отметить, что по сравнению с образами их приемных детей в Я-образах замещающих мам отмечается значительно больше конвенциональных характеристик, которые отражают общепринятые объективные особенности. Например, в изученной выборке замещающие мамы отмечают в своем образе такие общие характеристики, как: «мама», «женщина», «бабушка», «дочь», «педагог», «повар» и др. Возможно, что такая особенность в выборке мам является психологической защитой собственной личности. Вместе с тем в образе приемного ребенка мамы отмечают отдельные особенности, которые не имеют повторения ни в одном другом образе. Например, это такие личностные качества как «ленивый», «медлительный», «скрытый», «упрямый», «терпеливый», «вспыльчивый», «задиристый».

Также нами были проанализированы данные по второй части методики СОЧ(И), которая направлена на изучение малоосознаваемых явлений. Результаты представлены в таблице 1.

После анализа результатов ранжирования психогеометрических фигур в нашем исследовании определилось 6 пар образов.

Как видно из таблицы 1, с одной стороны, наибольшее количество по сопоставлению отмечается в паре Я-образ мам и образ приемного ребенка в будущем (89%). Вероятно, что замещающие мамы при взаимодействии со своими приемными детьми будут ориентироваться на знания и представления о самой себе, а также на свое самоотношение. Вместе с тем, большое количество совпадений отмечается в паре Я-образ мам и абстрактный образ ребенка (72%). Такие пока-

Таблица 1

Невербальное сопоставление и противопоставление образов

№	Я-АР		Я-ПР		Я-ПРБ		ПР-ПРБ		АР-ПР		АР-ПРБ	
	с	п	с	п	с	п	с	п	с	п	с	п
1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0
2	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
3	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1
4	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
5	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
6	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0
7	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0
8	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1
9	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0
10	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0
11	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1
12	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
13	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
14	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
15	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0
16	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
17	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0
18	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0
частота	13	4	12	7	16	3	12	6	12	5	12	3
отн. частота, %	72	22	67	39	89	17	67	33	67	28	67	17

Примечание: условные обозначения: Я – Я-образ замещающей мамы; АР – образ абстрактного ребенка; ПР – образ приемного ребенка; ПРБ – образ приемного ребенка в будущем.

затели наводят нас на мысль о том, что к моменту принятия реального ребенка в свою семью в ориентации на взаимоотношения с приемным ребенком замещающие мамы будут ориентироваться на уже сформированный некий обобщенный образ ребенка, включающий, возможно как научные знания, так и имплицитные знания о ребенке и способах его воспитания.

С другой стороны, наибольшая численность противопоставлений отмечается в паре Я-образ мам и образ приемного ребенка (39%).

Вероятно, такое несоответствие образов может провоцировать чрезмерное напряжение во взаимоотношениях с ребенком, а также вести к конфликтному взаимодействию в семье.

По нашему мнению, важно указать еще на одно противопоставление образов: диада образ приемного ребенка — образ приемного ребенка в будущем (33%). Вероятно, причиной или причинами такого противопоставления могут являться психологические трудности, с которыми приходится сталкиваться замещающим мамам в вопросах взаимодействия с приемными детьми, а скорее, с теми противоречиями, которые возникают между родительскими ожиданиями и той реальностью, которая связана с неумением общаться с приемным ребенком, понимать и воспринимать его таким, какой он есть на самом деле. По всей вероятности, такие затруднения могут приводить к состоянию фрустрации, напряжению и тревоге у замещающих родителей и вместе с тем к возникновению предубеждения о своих родительских возможностях. Появление подобных негативных особенностей в личности замещающих мам не может не сказаться на процессе взаимодействия в семье и, вероятно, будет способствовать появлению искажения в восприятии принимаемого ребенка. Как следствие таких психологических трудностей у родителей — возврат ребенка в государственное учреждение, что будет усугублять психическое состояние ребенка, возможно — на всю последующую жизнь.

Заключение

Таким образом, на основании проведенного эмпирического исследования по определению особенностей социально-перцептивных образов приемного ребенка в сознании замещающих мам следует отметить следующее.

Во-первых, Я-образ замещающих мам тесно связан с образом приемного ребенка по своим структурным характеристикам. Во-вторых, по модальным характеристикам Я-образ замещающих мам не коррелирует ни с одним из детских образов. В-третьих, анализ показал, что между элементами Я-образов замещающих мам и образов их детей отмечается содержательно-качественная взаимосвязь. По наполняемости таких содержательных характеристик к Я-образу мам приближены два варианта образа: образ абстрактного ребенка и образ приемного ребенка в будущем. В-четвертых, анализ невербального сопоставления и противопоставления образов показал, что наибольшие психологические трудности и проблемы связаны с построением взаимоотношений замещающей мамы с приемным ребенком.

Литература

- Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006.
- Ситников В. Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. СПб.: Химиздат, 2001.
- Стреленко А. А. Социально-перцептивные образы виктимной личности: монография. Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009.
- Flaquer L. Family-related factors influencing child well-being // Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective, 2014. P. 2229–2255. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8_87.

Problems of social perception and mutual understanding of the foster child at foster's mothers

A. A. Strelenko

The aim of the study was to determine the characteristics of the I-images of the substitute mother and the characteristics of the image of the foster child in her mind. Using the SOCH (I) method human image structure (hierarchical), a study was carried out (N = 18) to determine the structure and content of 4 groups of images: I-image of a foster mother, an image of an abstract child, an image of a real foster child, an image of a real foster child in the foster family in the future. The relationship between elements of self-esteem of foster mothers and images of their children is determined. The image of the foster child in the present has its own distinctive features that are not repeated in any other image. The results obtained make it possible to predict the results of interaction “foster mother—foster child” dyad in order to prevent foster children from returning to government institutions.

Keywords: Image, I-image, socio-perceptual images, foster child, foster parents, foster mother, foster family.

Генетические маркеры психологической устойчивости и совладающего поведения

А. Г. Фаустова

В статье рассматривается психологическая устойчивость (резилентность) как междисциплинарный конструкт, одинаково востребованный в гуманитарных и естественных науках. Показано, что для описания сущности психологической устойчивости чаще всего используются категории «способность», «свойство», «состояние». Описаны проявления психологической устойчивости в контексте переживания психотравмирующей ситуации. Обоснована актуальность и практическая значимость изучения молекулярно-генетических основ и нейробиологических механизмов личностных и поведенческих проявлений психологической устойчивости. Представлен обзор современных представлений о генетической обусловленности психологической устойчивости. Особое значение имеет исследование генов, регулирующих активность нейропептида Y и серотонинергической, дофаминергической, гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой систем. Приводится описание дизайна эмпирического исследования генетических и поведенческих коррелятов психологической устойчивости при психологических травмах.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, совладание, психологическая травма, посттравматический стресс, геном, эпигеном, однонуклеотидный полиморфизм.

Постановка проблемы

Психологическая устойчивость является объектом изучения, в равной степени востребованным в гуманитарных и естественно-научных дисциплинах. Если в психологии интерес к устойчивости обнаружи-

Исследование выполнено в рамках гранта Президента РФ для молодых ученых-кандидатов наук, проект МК-1199.2020.6.

вается в стремлении к идентификации ее структуры и компонентов, пониманию ее соотношения с феноменологически близкими категориями (стрессоустойчивость, эмоциональная стабильность и т. п.), то естественные науки позволяют обозначить молекулярно-генетические и нейробиологические механизмы, обеспечивающие проявления психологической устойчивости на разных уровнях личностного и социального функционирования субъекта. Так, по данным общенаучного журнала Nature за 2019 год, психологическая устойчивость упоминается в следующей связи: стресс и стресс-зависимые расстройства (в том числе – посттравматическое стрессовое расстройство); воспалительные заболевания; нейропсихиатрические расстройства; «устойчивый фенотип»; управление психологической устойчивостью; совладание и копинг-поведение. Наличие или отсутствие у субъекта психологической устойчивости приобретает особое значение, когда он/а попадает в кризисную и/или экстремальную ситуацию, переживает критическое жизненное событие. Низкий уровень выраженности устойчивости часто рассматривается в качестве одного из факторов риска для развития расстройства адаптации или посттравматического стрессового расстройства.

До начала 2000-х годов применение методов молекулярной генетики в данном контексте было направлено на понимание генетической архитектуры посттравматического стрессового расстройства, при этом психологическая устойчивость фигурировала в таких исследованиях как оборотная сторона медали, а выводы о ее генетических коррелятах делались «от противного». Однако личностные и поведенческие проявления так называемого «устойчивого фенотипа» могут иметь собственные генетические, нейроэндокринные и иммунные корреляты. Выполненные к настоящему моменту исследования в данной области проведены на Западе, что существенно ограничивает генерализацию выявленных закономерностей и настойчиво требует верификации в условиях современного российского общества.

Положение психологической устойчивости в междисциплинарном пространстве неизбежно связано с наличием многочисленных, иногда несводимых друг к другу, дефиниций.

Перечень категорий, с помощью которых в психологии раскрывается сущность психологической устойчивости, включает такие, как «свойство», «качество» или «система свойств/качеств», «ресурс», «способность», «состояние». В единую систему координат их сводит отнесенность психологической устойчивости к конкретному субъекту, который проявляет ее в процессе совладания с необычными для себя обстоятельствами. В таком случае критерием наличия по-

тенциала устойчивости будет считаться способность эффективно преодолевать воздействия, выходящие за рамки привычного опыта, без перехода в состояние дезадаптации.

Наравне с термином «психологическая устойчивость» сейчас активно употребляется англицизм «резилентность» (*resilience*), при определении которого делается акцент на врожденности этого свойства личности, которое позволяет сохранять необходимый уровень личностного и социального функционирования в неблагоприятных условиях. Спектр проявлений психологической резилентности содержит как успешное совладание с негативными, психотравмирующими обстоятельствами, так и быстрое восстановление после пережитого.

Интересно, что в естественных науках психологическая устойчивость изучается преимущественно в контексте совладания с последствиями психотравмирующих ситуаций. Здесь преобладает отнесение данного феномена к категории способностей. При этом уязвимость субъекта по отношению к травматическому стрессу и посттравматический рост рассматриваются в качестве частных случаев психологической устойчивости.

В наиболее общем плане психологическая устойчивость представляет собой способность совладать с критическими, экстремальными ситуациями, привлекая личностные ресурсы и ресурсы социальной поддержки (Maul et al., 2019). Делается особый акцент на возможности субъекта поддерживать адаптивный уровень физического и психологического функционирования и избежать при этом возникновения серьезных психопатологических симптомов, поддерживать оптимальную функциональную траекторию после психотравмирующего события. Так, при изучении посттравматического стресса психологическая устойчивость олицетворяет потенциал индивида к избеганию или преодолению негативных нейробиологических, индивидуально-психологических и социальных последствий психологической травматизации. Проявлением резилентности в таком случае можно считать именно активный адаптивный процесс, совладание, а не просто отсутствие или сдерживание психопатологических симптомов.

Использование потенциала психологической устойчивости подразумевает мобилизацию многочисленных периферических и центральных нейробиологических и психофизиологических механизмов, участвующих в формировании подходящего к ситуации непатологического ответа.

Среди факторов, детерминирующих манифестацию психологической устойчивости в ситуации травматического стресса, следует упомянуть: объективные параметры — генез (происхождение) пси-

хологической травмы, ее личностный смысл для индивида; социально-демографические и социально-психологические переменные (возраст и пол субъекта); социально-экономический статус; социальное окружение и качество социальной поддержки; внутриличностные аспекты (самооценка и самоотношение); защитные механизмы личности; копинг-стратегии и стили совладания; оптимизм.

Некоторые проявления совладающего поведения обеспечиваются нейробиологическими механизмами (например, преодоление навязчивых воспоминаний о психологической травме), активность которых зависит от экспрессии конкретных генов. Смещение фокуса внимания на исследования генетических маркеров психологической устойчивости, по нашему мнению, знаменует переход от модели, ориентированной на патологию, к модели, ориентированной на совладание. Понимание генетической архитектуры психологической устойчивости может приблизить научную общественность и практикующих специалистов к усовершенствованию существующих и созданию новых вариантов психологической профилактики и реабилитации индивидов, подвергшихся воздействию психотравмирующих событий. Закономерности, выявленные в области эпигенетики, позволят так подобрать средовые воздействия (например, психотерапевтические методы и техники), чтобы оказать влияние на экспрессию генов-кандидатов, и тем самым усилить потенциал психологической устойчивости субъекта.

Солидный массив аргументов в пользу того, что склонность к психологической устойчивости может наследоваться, накоплен благодаря близнецовым исследованиям, хотя такой дизайн неизбежно допускает наличие артефактов. В проекте J. Kim-Cohen et al. (2004) приняли участие более 1000 пар близнецов, его результаты показали, что 46% вариативности когнитивной устойчивости и 70% вариативности поведенческой устойчивости объясняются генетическими факторами. В целом доля наследственности может составлять от 8% до 50%.

Закономерности генетической обусловленности психологической устойчивости уточняются в исследованиях по поиску генов-кандидатов.

Изучение генов, регулирующих активность серотонинергической системы

Многообещающей находкой является выявление функциональной нагрузки гена *SLC6A4*, кодирующего транспортер серотонина. В промоторном участке этого гена обнаружен полиморфизм 5-HTTLPR,

S-аллель которого приводит к подавлению экспрессии транспортера серотонина, что проявляется в фенотипе низким уровнем выраженности эмоциональной устойчивости (Stein, Campbell-Sills, Gelernter, 2009). Носители короткого аллеля данного гена также отличаются повышенной уязвимостью к психотравмирующим ситуациям и более склонны к развитию большого депрессивного расстройства (Zhao et al., 2017). Тем не менее делать выводы о том, что наличие L-аллеля является генетическим маркером психологической устойчивости пока преждевременно.

Изучение генов, участвующих в регуляции моноаминергической системы

Пациенты с ПТСР и респонденты, подвергшиеся психотравмирующему воздействию, но демонстрирующие психологическую устойчивость, различаются по плотности транспортеров дофамина в нейронах полосатого тела, что позволяет сделать вывод о важности дофаминергической медиации в процессе совладания с последствиями психологической травмы. Риск развития посттравматического стрессового расстройства ассоциирован с наличием полиморфизма VNTR в промоторном регионе гена *SCL6A3* и полиморфизма rs1800497 гена *DRD2* (Li et al., 2016). Носители семи и более копий полиморфизма VNTR в третьем экзоне гена *DRD4*, пережившие психологическую травму в детстве, отличаются высоким уровнем выраженности психологической устойчивости (Maul et al., 2019).

Выявление однонуклеотидного полиморфизма rs4680 гена *COMT* – наиболее часто воспроизводимый результат генетических и геномных исследований психологической устойчивости и уязвимости. Этот ген регулирует экспрессию катехол-О-метилтрансферазы, участвующей в метаболизме дофамина, адреналина, норадреналина. Гомозиготные носители Met-аллеля демонстрируют пониженный уровень выраженности устойчивости по отношению к негативным эмоциональным состояниям (Smolka et al., 2005).

Изучение генов, вовлеченных в регуляцию гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы

Данная нейроэндокринная система обеспечивает комплекс психофизиологических реакций организма в ответ на воздействие психотравмирующих обстоятельств. Можно обозначить всего несколько исследований, в которых прослеживаются ассоциации между генами, регулирующими гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковую

систему, и проявлениями в фенотипе психологической устойчивости. Так, наличие полиморфизмов гена *CRHR1*, связанного с активностью рецепторов кортикотропин-рилизинг гормона, коррелирует с пониженным риском развития депрессивных симптомов у тех индивидов, кто в детстве пережил психотравмирующие события (Laryea, Arnett, Muglia, 2012). Обнаружена взаимосвязь между полиморфизмами гена *FKBP5*, регулирующего FK-506 связывающий протеин, и вероятностью возникновения и тяжестью симптомов ПТСР. Причем такая корреляция преимущественно свойственна тем, кто подвергся воздействию психотравмирующих факторов в детстве (Watkins et al., 2016).

Изучение генов, связанных с экспрессией нейропептида Y

Нейропептид Y является низкомолекулярным биологически активным нейропептидом, который действует в качестве нейромодулятора в головном мозге. В контексте переживания и совладания с психотравмирующими ситуациями особенно интересно взаимодействие нейропептида Y с кортикотропин-рилизинг гормоном. Нейропептид Y здесь способен нейтрализовать анксиогенные эффекты, спровоцированные воздействием кортикотропин-рилизинг гормоном в некоторых отделах головного мозга. Среди тех, кто пережил психотравмирующие ситуации, носители T-аллеля полиморфизма rs17147 гена *NPY* лучше адаптируются к травматическому стрессу и проявляют более выраженные способности к позитивному планированию будущего, что является существенным аспектом психологической устойчивости (Gan et al., 2019).

Прикладной аспект состоит в том, что применение обнаруженных закономерностей позволит идентифицировать в процессе генетического тестирования индивидов с повышенным риском возникновения нарушений адаптации и развития психопатологической симптоматики, и таким образом сделать шаг к персонализированному оказанию клинико-психологической помощи.

Многие ученые склонны рассматривать психологическую устойчивость как феномен с полигенной обусловленностью, следовательно, полногеномный поиск ассоциаций является более приемлемой методологией исследования. К настоящему моменту для идентификации генетических маркеров психологической устойчивости был предпринят только один полногеномный анализ ассоциаций (Stein et al., 2019). Однако генерализация результатов данного исследования ограничивается особенностями респондентов – выборку составили исключительно представители военно-вооруженных сил.

Дизайн собственного исследования

В рамках проекта «Генетические и поведенческие корреляты психологической устойчивости при психологических травмах» нам предстоит определить влияние полиморфизмов генов *DBH*, *COMT*, *DRD2* на формирование «устойчивого фенотипа» и описать наиболее распространенные поведенческие проявления психологической устойчивости с учетом генеза психологической травмы. Ранее было установлено, что устойчивость к воздействию психотравмирующих событий может опосредоваться дофаминергической медиацией. В ходе исследования будет проведена оценка ген-средовых взаимодействий, результирующих в формирование психологической устойчивости, что будет достигнуто за счет контроля индивидуальной экспозиции к психотравмирующим ситуациям, а также за счет применения стратегии последовательных (поперечно-срезовых) измерений.

В качестве основной гипотезы выступает предположение о том, что склонность к психологической устойчивости, рассматриваемая в контексте совладания с последствиями психотравмирующей ситуации, обуславливается на генетическом уровне.

При планировании этапов данного исследования особенно учитывается задача оценить ген-средовые корреляции, поэтому нами предусмотрена организация трех исследовательских срезов с периодичностью в 6 месяцев. Взаимодействие с респондентами на каждом из исследовательских срезов будет включать следующие обязательные компоненты: 1) получение биологического материала для генетического анализа; 2) интервью с психологом, опрос и психологическое тестирование.

На каждом исследовательском срезе будет получен комплект эмпирических данных в виде перечня однонуклеотидных полиморфизмов генов *DBH*, *COMT*, *DRD2* и поведенческого профиля, указывающего на доминирующие поведенческие признаки психологической устойчивости.

Вывод

Выявление генетических маркеров «устойчивого фенотипа», особенно связанных с регуляцией дофаминергической системой, и их поведенческих коррелятов позволит нам приблизиться к ответу на вопрос, возможно ли распространить элементы такого профиля личности на категорию «уязвимых» пострадавших, избегая при этом избыточных затрат на неуместную психофармакотерапию.

Литература

- Gan Y., Chen Y., Han X.* et al. Neuropeptide Y gene x environment interaction predicts resilience and positive future focus // *Applied Psychology. Health and Well-Being*. 2019. V. 11. № 3. P. 438–458.
- Kim-Cohen J., Moffitt T. E., Caspi A.* et al. Genetic and environmental processes in young children's resilience and vulnerability to socioeconomic deprivation // *Child Development*. 2004. V. 75. № 3. P. 651–668.
- Laryea G., Arnett M. G., Muglia L. J.* Behavioral studies and genetic alterations in Corticotropin-releasing hormone (CRH) neurocircuitry: Insights into human psychiatry disorders // *Behavioral Sciences*. 2012. V. 2. № 2. P. 135–171.
- Li L., Bao Y., He S.*, et al. The association between genetic variants in the dopaminergic system and posttraumatic stress disorder: A meta-analysis // *Medicine*. 2016. V. 95. № 11. P. e3074.
- Maul S., Giegling I., Fabbri C.* et al. Genetics of resilience: Implications from genome-wide association studies and candidate genes of the stress response system in posttraumatic stress disorder and depression // *American Journal of Medical Genetics*. 2019. № 183. P. 77–94.
- Smolka M. N., Schumann G., Wrase J.* et al. Catechol-O-methyltransferase val158met genotype affects processing of emotional stimuli in the amygdala and prefrontal cortex // *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*. 2005. V. 25. № 4. P. 836–842.
- Stein M. B., Choi K. W., Jain S.* et al. Genome-wide analyses of psychological resilience in U. S. Army Soldiers // *American Journal of Medical Genetics*. 2019. V. 180. № 5. P. 310–319.
- Stein M. B., Campbell-Sills L., Gelernter J.* Genetic variation in 5HTTLPR is associated with emotional resilience // *American Journal of Medical Genetics*. 2009. V. 150B. № 7. P. 900–906.
- Watkins L. E., Han S., Harpaz-Rotem I.* et al. FKBP5 polymorphisms, childhood abuse, and PTSD symptoms: Results from the National Health and Resilience in Veterans Study // *Psychoneuroendocrinology*. 2016. № 69. P. 98–105.
- Zhao M., Yang J., Wang W.* et al. Meta-analysis of the interaction between serotonin transporter promoter variant, stress, and posttraumatic stress disorder // *Scientific Reports*. 2017. V. 7. № 1. P. 16532.

Genetic markers of psychological resilience and coping behavior

A. G. Faustova

The article considers psychological resilience as an interdisciplinary construct, equally demanded in the humanities and natural sciences. It is shown that

the categories “ability”, “property”, “state” are most often used to describe the essence of psychological resilience. The manifestations of psychological resilience in the context of experiencing a traumatic situation are described. The relevance and practical significance of studying the molecular-genetic foundations and neurobiological mechanisms of personal and behavioral parameters of psychological resilience is substantiated. A review of current views about the genetic predispositions of psychological resistance is presented. Of particular importance is the study of genes that regulate the activity of the neuropeptide Y and serotonergic, dopaminergic, and hypothalamic-pituitary-adrenal systems. An empirical study of the genetic and behavioral correlates of psychological resilience in psychological trauma is described.

Keywords: psychological resilience, coping, psychological trauma, posttraumatic stress, genome, epigenome, single nucleotide polymorphism.

Феномен отрицания признаков посттравматического стресса: осознаваемые и неосознаваемые стратегии

Н. Е. Харламенкова

Анализируются психологические последствия влияния на человека стрессоров высокой интенсивности. Преимущественное внимание уделяется выборке респондентов с низким уровнем посттравматического стресса ($n = 141$), которая, согласно сформулированной гипотезе, может представлять собой негетерогенную группу людей с разным уровнем дистресса. Показано, что значительное несоответствие уровня посттравматического стресса (ПТС) и психопатологической симптоматики проявляется комплексом симптомов – Психотизма, Тревожности и Враждебности. Умеренное по степени несоответствие ПТС и психопатологической симптоматики обнаруживается симптомами Депрессии, Межличностной сензитивности и Обсессивности-компульсивности. Обсуждается проблема «обходного пути» как способа редукции напряжения, возникающего при несоответствии признаков ПТС и дистресса, который состоит в усилении определенного этим несоответствием комплекса симптомов.

Ключевые слова: психотравмирующие события, посттравматический стресс, психопатологическая симптоматика, психотизм, тревожность, враждебность.

Постановка проблемы

Проблема жизни и смерти, отношение к ней человека многое определяет в понимании его целей и установок, желаний и намерений, предпочтений и приоритетов. В. Н. Дружинин рассматривал эту проблему как одно из существенных оснований исследования личности, понимания выбора ею жизненного пути («варианта жизни»). Наибо-

Исследование выполнено по Госзаданию № 0159-2020-0004.

лее трагическим развитием жизненного сценария является путь человека, пережившего экстраординарную ситуацию, событие, которое разделило жизнь на «до» и «после»; иногда таких событий бывает несколько. В. Н. Дружинин называл это состояние души «глобальной психической травмой» или «катастрофой внутри индивидуального мира, микрокосмоса» (Дружинин, 2016), душевным разладом, который изменяет отношение человека к жизни в целом.

Психологические последствия влияния на человека психотравмирующих событий не следует рассматривать как исключительно негативные, нарушающие привычные способы адаптации, т. е. кардинально меняющие представление о себе, трансформирующие картину мира *каждого человека*, кто испытал влияние травматического стрессора. Тем не менее при анализе работ, касающихся психической травматизации, чаще всего складывается именно такое впечатление: исследователи стараются сосредоточить свое внимание на наиболее тяжелых случаях воздействия интенсивного стрессора, на психической травме «глобального масштаба». В связи с этим анализируются проблемы тревоги и депрессии, склонность к суициду, зависимость от ПАВ, агрессивное поведение, социальная изоляция и многое другое (Быховец, Падун, 2019; Польская, Мельникова, 2020; Smith, Paulus, Gallagher et al., 2019; Whiteman, Kramer, Petriet al., 2019).

Наряду с негативными последствиями психотравматизации всё более интенсивно обсуждаются задачи, решение которых предполагает изучение различных ресурсов человека — копинг-стратегий, психологического благополучия, жизнеспособности (Головей, Петраш, Стрижицкая и др., 2018; Махнач, 2017). Так, в исследовании Ю. В. Быховец и М. А. Падун показано, что между уровнем посттравматического стресса (ПТС) и личностной тревожностью существует строгая положительная связь; при этом люди с высокими показателями тревожности чаще используют такие стратегии регуляции эмоций, как самообвинение, принятие, руминация, катастрофизация, обвинение других. Низкой тревожности соответствуют иные стратегии, в частности, когнитивная переоценка, реализуемая благодаря когнитивным усилиям, направленным на изменение отношения к проблемной ситуации (Падун, Быховец, 2019, с. 78–79). Стратегии регуляции эмоций могут осуществляться субъектом осознанно и неосознанно.

Широкий спектр факторов, обеспечивающих защиту и восстановление целостности личности после тяжелых жизненных неудач и потерь, включает в себя социальную поддержку, систему копинг-стратегий, жизнестойкость, модели привязанности, посттравма-

тический рост (Chan et al., 2016; Choi, Kangas, 2020; Wamser-Nanney et al., 2018).

Проведенные в лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии РАН исследования реализуются благодаря подходу, предложенному Н. В. Тарабриной, согласно которому не вполне корректно анализировать только крайне выраженные признаки психотравматизации, корреспондирующие с клинической картиной посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), — следует рассматривать весь диапазон проявлений посттравматического стресса (Тарабрина и др., 2007). Акцентируя внимание на этом вопросе, исследователи тем не менее продолжают интересоваться особенностями ПТС умеренного и высокого уровня выраженности, при этом *низкий уровень* остается за пределами научного анализа.

Можно предположить, что подобное невнимание к группе людей с низкими показателями ПТС вызвано тем, что она рассматривается как успешно пережившая влияние психотравмирующего фактора. С нашей точки зрения, это не совсем так. Представляется, что группа включает в себя, с одной стороны, тех, кто действительно смог совладать с трудной жизненной ситуацией, а с другой — тех, кто не осознает своего состояния, не способен его отрефлексировать. Кроме того, низкие показатели ПТС характерны для людей, осознанно отрицающих факт негативного влияния интенсивного стрессора, не готовых признаваться в этом себе и другому человеку.

Анализ данных выборки людей с низким уровнем посттравматического стресса и разделение ее на подгруппы можно было бы осуществить с помощью разных критериев. С одной стороны, допустимо исследовать различия, связанные с ресурсами совладания — копинг-стратегиями, стратегиями регуляции эмоций, психологическим благополучием; с другой — уместно сравнить выделившиеся подгруппы по уровню переживаемого дистресса, уровню выраженности психопатологической симптоматики. Остановившись на последнем варианте сравнения подгрупп, мы ожидали, что возможные различия в группе респондентов с низким уровнем ПТС покажут разнообразие симптомов, указывающих на актуальное психическое состояние человека, которое может быть бессимптомным либо симптоматичным. Последнее, т. е. симптоматичное, также может различаться и проявляться комплексом симптомов, характеризующих невротическое состояние человека, либо системой признаков, свойственных психотическому состоянию.

С целью выявления разных подгрупп респондентов с низким уровнем ПТС и обсуждения характера этих различий была сформулиро-

вана гипотеза исследования, определены методы диагностики уровня ПТС и психопатологической симптоматики, сопоставлены данные подгрупп с разными показателями Индекса тяжести симптомов.

Для проверки *гипотезы* о негомогенности выборки людей с низким уровнем ПТС, проводилось исследование, в котором приняли участие молодые люди (средний возраст 21 год) из разных городов России – Астрахани (n = 129 чел.), Казани (n = 85 чел.), Костромы (n = 90 чел.), Москвы (n = 82 чел.), Читы (n = 123 чел.). Всего 509 чел., из них 232 мужчин и 277 женщин.

Методики

Методика PCL-5 (Posttraumatic Stress Disorder Checklist) использовалась для выявления тяжелых жизненных событий и их последствий. Наиболее частыми оказались такие события, как известие о смерти близкого человека (n = 101), дорожно-транспортные происшествия (ДТП) (n = 74), опасные заболевания (n = 49), несчастный случай с близкими людьми, насильственная смерть (n = 42), физическое насилие (n = 37). Подсчитывались общий индекс психотравматизации и степень выраженности симптомов посттравматического стресса (ПТС): навязчивое повторение (кластер В), избегание (кластер С), негативные изменения в когнитивно-эмоциональной сфере (кластер D), возбудимость (кластер Е) (Тарабрина и др., 2017).

Опросник выраженности психопатологической симптоматики (Symptom Check List-90-r-Revised, SCL-90-R) применялся для оценки психопатологических симптомов – Соматизации (SOM), Межличностной сенсензитивности (INT), Обсессивно-компульсивного расстройства (О – С), Депрессии (DEP), Тревожности (ANX), Враждебности (HOS), Фобической тревожности (PHOB), Паранойяльной симптоматики (PAR), Психотизма (PSY).

Для проверки гипотез использовались следующие статистические критерии: *H* Крассела – Уоллиса, *U* Манна – Уитни; все описываемые далее различия достоверны ($p < 0,001$).

Результаты и их обсуждение

Предварительно выборка (N = 509) была разделена на подгруппы с низким (n = 141), умеренным (n = 239) и высоким (n = 129) уровнем ПТС. Далее был проведен анализ различий между тремя группами респондентов по психопатологической симптоматике (опросник SCL-90-R). Оказалось, что группы различаются по всем симптомам: Соматизации ($H = 45$); Обсессивно-компульсивным расстройствам

($H=26$); Интерперсональной чувствительности ($H=32$); Депрессии ($H=42$); Тревожности ($H=54$); Враждебности ($H=53$); Навязчивым страхам (фобиям) ($H=48$); Параноидности (паранояльности) ($H=54$) и Психотизму ($H=59$), что было вполне ожидаемо.

Для проверки основной гипотезы исследования дальнейший анализ был проведен только на выборке с *низким уровнем* ПТС ($n=141$ чел., из них 78 муж. и 63 жен., средний возраст 21 год). Если говорить о психотравмирующих событиях, то наиболее часто в этой группе указывали ДТП, известие о смерти близкого человека, физическое насилие, пожары и взрывы, опасное для жизни заболевание и другие стрессовые события (например, экзамены, вызвавшие травматический стресс). В данной работе мы не рассматривали отдельные события и вызванные ими психологические последствия, но провели анализ психопатологической симптоматики. Также не анализировались различия между жителями разных городов России по уровню ПТС.

Исследования, проведенные Н. В. Тарабриной и ее учениками, показывают, что уровень психопатологической симптоматики (Соматизация, Тревожность, Враждебность и др. симптомы) тесно связан с уровнем ПТС по принципу прямой зависимости (Тарабрина, Агарков, Быховец и др., 2007). Для оценки негомогенности выборки с низким уровнем ПТС было принято решение разделить эту группу ($n=141$) на подгруппы по общему Индексу тяжести симптомов (GSI) опросника SCL-90-R и сопоставить подгруппы по отдельным видам симптомов. Используя показатели нижнего ($LQ=0,23$) и верхнего ($UQ=0,74$) квартилей, выборка была разделена на следующие подгруппы: гр. 1 – с низким GSI ($n=36$), гр. 2 – с умеренным GSI ($n=68$) и гр. 3 – с высоким GSI ($n=37$). Статистический анализ результатов был проведен аспиранткой ИП РАН Д. А. Никитиной.

При сопоставлении подгрупп с низким (гр. 1) и высоким (гр. 3) Индексом тяжести симптомов были обнаружены различия по шкалам SOM ($U=176,5$), O-C ($U=192,0$), INT ($U=176,5$), DEP ($U=176,5$), ANX ($U=163,5$), NOS ($U=150,5$), PNOB ($U=216,0$), PAR ($U=227,5$), PSY ($U=81,0$). Наибольшие различия выявлены по шкалам Психотизма, Тревожности и Враждебности. Результаты показывают, что одни респонденты с низким ПТС (гр. 1) существенно отличается от других (гр. 3) по психопатологической симптоматике. Особое внимание следует обратить на комплекс признаков, которые характеризуют 3-ю подгруппу. Это – Тревожность (переживание опасности, паника, страх) и Враждебность (агрессия, раздражительность, гнев), которые сочетаются с Психотизмом – стремлением к социальной изоляции, установлению дистанции с другими людьми, избеганию обще-

ния. Представляется, что данная подгруппа респондентов склонна отрицать наличие признаков посттравматического стресса и компенсаторно проявлять тревогу и агрессию, предпочитая социальную изоляцию. Несоответствие оценок ПТС и психопатологической симптоматики указывает на желание избегать негативных мыслей и чувств, которые возникают в связи с упоминанием о травматическом событии, действуя, скорее, неосознанно; при этом вопросы, касающиеся настроения, чувств и мыслей, не соотносимые с травмой, позволяют человеку частично (по принципу «обходного пути»), отреагировать свои эмоции.

При сопоставлении подгрупп с умеренным (гр. 2) и высоким (гр. 3) Индексом тяжести симптомов были обнаружены различия по всем шкалам: SOM ($U=688,0$), O-C ($U=644,0$), INT ($U=648,5$), DEP ($U=549,0$), ANX ($U=545,0$), NOS ($U=555,5$), PNOB ($U=670,0$), PAR ($U=676,5$), PSY ($U=540,0$). Важно отметить, что несколько более заметные различия были обнаружены по тем же самым шкалам: Психотизму, Тревожности и Враждебности. Установленный факт подтверждает, что при высоком уровне Индекса тяжести симптомов в сочетании с низкими показателями ПТС, избегание мыслей и разговоров о пережитом стрессе существенно влияет на результат работы респондента с опросником PCL-5. В этом случае признаки ПТС – избегание, вторжение, негативные изменения в когнитивно-эмоциональной сфере, возбудимость – отрицаются, однако вследствие подавления этих переживаний неосознанно проявляются в виде внутреннего напряжения и обнаруживаются в различных симптомах.

Различия по всем шкалам опросника SCL-90-R выявлены и при сравнении подгрупп с низким (гр. 1) и умеренным (гр. 2) Индексом тяжести симптомов: SOM ($U=569,5$), O-C ($U=360,5$), INT ($U=315,5$), DEP ($U=242,5$), ANX ($U=562,0$), NOS ($U=678,5$), PNOB ($U=757,0$), PAR ($U=760,5$), PSY ($U=429,0$). Интересно отметить, что наиболее благоприятная ситуация складывается в первой подгруппе – с низким ПТС и низкими показателями психопатологической симптоматики (гр. 1). Данная группа, скорее всего, имеет достаточное количество ресурсов, чтобы справиться со своими переживаниями. Изменение данного состояния происходит тогда, когда все симптомы становятся более выраженными – особенно это касается показателей шкал Депрессии, Межличностной сензитивности и Обсессивности-компульсивности (гр. 2), т. е. когда нарушается эмоциональный контакт с реальностью, что проявляется не столько в отрицании ситуации, сколько в оценке отсутствия достаточных ресурсов совладания с ней. Редукция напряжения происходит в виде совершения различных ритуалов, циклично повторяющихся дейст-

вий, навязчивых мыслей и образов, которые могут осознаваться человеком, склонным к рефлексии и самоанализу.

Проведенный статистический анализ данных показал, что выборка респондентов с низким уровнем ПТС ($n = 141$) действительно является негомогенной и, несмотря на невысокий уровень психотравматизации, признаки дистресса в трех подгруппах, выделенных по Индексу тяжести симптомов, существенно различаются. Показательно, что средние значения по опроснику SCL-90-R в подгруппе с высоким Индексом тяжести симптомов сопоставимы с данными респондентов с диагностированным посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР) (Тарабрина и др., 2007, с. 165–168). Особенно следует выделить Депрессию ($Med = 1,31$), Обсессивность-компульсивность ($Med = 1,3$), Межличностную сензитивность ($Med = 1,22$) и общий Индекс тяжести симптомов ($Med = 1,03$), по которым полученные данные существенно превышают норму. Также высокими оказались значения по шкалам Тревожность ($Med = 1,0$) и Паранойяльная симптоматика ($Med = 1,0$); по остальным шкалам значения близки к норме.

Полученный нами факт имеет значение для понимания природы посттравматического стресса, механизмов психологической защиты и особенностей совладания с травматическим стрессом. Думается, что совладание с травматическим и повседневным стрессом имеет каждое свою специфику, по-разному проявляется в зависимости от характера переживаемого события (Тарабрина и др., 2017; Головей и др., 2018). Трудные испытания, экстремальные жизненные обстоятельства, которые пришлось на период детства, подросткового возраста и, частично, ранней взрослости, переживаются людьми 20–30-летнего возраста по-разному. Рассогласование между оценкой признаков ПТС и Индексом тяжести симптомов находит компенсаторное проявление в акцентуации этих симптомов и отражается на общем самочувствии человека, особенно при недостаточном осознании своего состояния и непродуктивности способов совладания с трудностями.

Заключение

Резюмируя, отметим, что исследования психологических последствий влияния на человека травматических событий проводятся в России более 20 лет. Рассматривая эти последствия дифференцированно, Н. В. Тарабрина доказывает этим необходимость изучения психологических характеристик, сопряженных с признаками посттравматического стрессового расстройства. Кроме того, убедительно

показано, что исследовать нужно не только выраженный посттравматический стресс, коррелирующий с клинической картиной ПТСР, но и субклинический уровень ПТСР, т. е. весь диапазон посттравматического стресса. Уделяя в данной работе внимание только слабо выраженному ПТС, мы планировали проверить гипотезу о неомогенности выборки, демонстрирующей такой уровень стресса. Верификация гипотезы была осуществлена с помощью деления выборки с низким уровнем ПТС на подгруппы по Индексу тяжести симптомов. Анализ данных подтвердил предположение о различиях в согласованности уровня ПТС и психопатологической симптоматики в этой группе респондентов. Показано, что при наибольшем рассогласовании этих показателей наблюдаются более явные симптомы Психотизма, Тревожности и Враждебности, которые, по-видимому, не полностью осознаются человеком (психотическая реакция на травму) и являются компенсаторным вариантом редукции отрицаемого субъектом ПТС. Средние показатели Индекса тяжести симптомов характеризуются другой группой симптомов, а именно: симптомами Депрессии, Межличностной сензитивности и Обсессивности-компульсивности, которые могут частично осознаваться (невротическая реакция на травму).

В целом следует отметить, что неосознанное отрицание симптоматики посттравматического стресса существенно более негативно сказывается на актуальном психическом состоянии человека, по сравнению с другими случаями; мир оказывается не только враждебным, но и чужим, и перестает рассматриваться как ресурс совладания с психической травмой, как ресурс посттравматического роста.

Возможность конструировать свою жизнь и управлять чувствами открывает для человека новые горизонты даже в тех жизненных обстоятельствах, которые кажутся непреодолимыми, поэтому, как писал Владимир Николаевич Дружинин, «поблагодарим судьбу и случай, который забросил нас в этот крохотный участок „пространства-времени“, в эпоху, когда можно — я надеюсь — думать, говорить и действовать в соответствии со своими желаниями и способностями, не рискуя многим, когда можно созидать свою уникальную жизнь...» (Дружинин, 2016, с. 154).

Литература

Быховец Ю. В., Падун М. А. Личностная тревожность и регуляция эмоций в контексте изучения посттравматического стресса // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 1. С. 78–89. doi: 10.17759/psyclin.2019080105.

- Головей Л. А., Петраш М. Д., Стрижицкая О. Ю., Савеньшева С. С., Муртазина И. Р. Роль психологического благополучия и удовлетворенности жизнью в восприятии повседневных стрессоров // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 4. С. 8–26. doi: 10.17759/cpp.2018260402.
- Дружинин В. Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2016.
- Махнач А. В. Жизнеспособность человека как предмет изучения в психологической наука // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 4. С. 5–16. doi: 10.7868/S0205959217040018.
- Польская Н. А., Мельникова М. А. Диссоциация, травма и самоповреждающее поведение // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 1. С. 25–48. doi: 10.17759/cpp.2020280103.
- Тарабрина Н. В., Агарков В. А., Быховец Ю. В., Калмыкова Е. С., Макарецук А. В., Падун М. А., Удачина Е. Г., Химчян З. Г., Шаталова Н. Е., Щепина А. И. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1. Теория и методы / Под общ. ред. Н. В. Тарабриной. М.: Когито-Центр, 2007.
- Тарабрина Н. В., Харламенкова Н. Е., Падун М. А., Хажуев И. С., Казымова Н. Н., Быховец Ю. В., Дан М. В. Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Chan K. J., Young M. Y., Sharif N. Well-being after trauma: A review of post-traumatic growth among refugees // Canadian Psychology / Psychologie canadienne. 2016. V. 57 (4). P. 291–299. doi: 10.1037/cap0000065.
- Choi K. J., Kangas M. Impact of maternal betrayal trauma on parent and child well-being: Attachment style and emotion regulation as moderators // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy. 2020. V. 12 (2). P. 121–130. doi: 10.1037/tra0000492.
- Smith L. J., Paulus D. J., Gallagher M. W., Norman S. B., Tran J. K., Vujanovic A. A. Perceived stress and probable alcohol misuse in firefighters: The role of posttraumatic stress // International Journal of Stress Management. 2019. V. 26 (4). P. 367–377. doi: 10.1037/str0000118.
- Wamser-Nanney R., Howell K. H., Schwartz L. E., Hasselle A. J. The moderating role of trauma type on the relationship between event centrality of the traumatic experience and mental health outcomes // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy. 2018. V. 10 (5). P. 499–507. doi: 10.1037/tra0000344.
- Whiteman S. E., Kramer L. B., Petri J. M., Weathers F. W. Trauma type and suicidal ideation: The mediating effect of cognitive distortions // Traumatology. 2019. V. 25 (4). P. 262–268. doi: 10.1037/trm0000192.

Phenomenon of post-traumatic stress symptoms denial: conscious and unconscious strategies

N. E. Kharlamenkova

The psychological consequences of the high intensity stressors effect on a person are analyzed. The main attention is paid to the sample with a low level of post-traumatic stress ($n = 141$), which, according to the hypothesis, is an inhomogeneous group of people with different levels of distress. It was shown that a significant discrepancy between the level of post-traumatic stress (PTS) and psychopathological symptoms is manifested by a complex of symptoms – Psychoticism, Anxiety and Hostility. A moderate level of discrepancy between the PTS and psychopathological symptoms is revealed by the symptoms of Depression, Interpersonal Sensitivity and Obsessive-Compulsive. The problem of a “workaround” is discussed as a way to reduce the stress that occurs when the level of PTS and distress are in discrepancy with each other, which consists in enhancing the set of symptoms determined by this inconsistency.

Keywords: traumatic events, post-traumatic stress, psychopathological symptoms, psychoticism, anxiety, hostility.

Исследование тревожности у пациентов гастроэнтерологического профиля

Т. В. Чапала, М. Илич

Многочисленные психологические исследования подтверждают, что на возникновение заболеваний желудочно-кишечного тракта влияет эмоциональное состояние, которое проявляется как повышенная тревожность. Цель нашего исследования – изучить психосоциальные характеристики и уровень ситуативной и личностной тревожности у больных гастроэнтерологического профиля, находящихся на стационарном лечении. Базой исследования выбрано гастроэнтерологическое отделение Тольяттинской городской клинической больницы № 5 г. Тольятти. В исследовании приняло участие 55 человек с заболеваниями гастроэнтерологического профиля разных клинических форм. Результаты исследования показали, что во время стационарного лечения возникает необходимость в психологическом сопровождении как самих больных, так и их родственников. У участников исследования выявлен высокий уровень реактивной и личностной тревожности. Уровень личностной тревожности у женщин выше, чем у мужчин; у женщин определены более выраженные негативные эмоциональные состояния и опасение за свою жизнь.

Ключевые слова: болезни гастроэнтерологического профиля, личностная и ситуативная тревожность, психосоциальные характеристики больных.

Введение

Гастроэнтерологические заболевания представляют широкую группу заболеваний органов пищеварения, многие из которых относятся к психосоматическим расстройствам. Данные комплексных психологических исследований выявляют закономерности функционирования психологических процессов, тесно связанных с эмоциональ-

ным состоянием человека (Малкина-Пых, 2020). Частые стрессовые ситуации, эмоциональная неустойчивость и неблагоприятные социальные условия – всё это отрицательно влияет на физиологические процессы (Барановский и др., 2019). Для сохранения психологического здоровья необходимо сохранять баланс как психического, так биологического и социального здоровья (Чапала, 2015).

Социально-психологические концепции предлагают рассматривать здоровье и болезнь с учетом ситуационного подхода (Орлова, 2011). Данный подход можно применять в исследованиях эмоциональных состояний больных с заболеваниями гастроэнтерологического профиля, у которых выявляется высокий уровень реактивной и ситуативной тревожности. Личностные особенности реагирования, интенсивность тревоги, деструктивные эмоции, сложные жизненные ситуации приводят к дисфункции желудочно-кишечного тракта (Мельникова, 2009). Постоянные тревога и чувство страха, затруднения в выражении своих эмоций угнетают функции желудочно-кишечного тракта, препятствуя процессам переваривания, всасывания и усвоения пищи. Со временем образуются хронические заболевания, сопровождающиеся частыми приступами с необходимостью лечения в стационарных условиях.

Психологические и социальные характеристики, такие как семейные отношения, условия жизни, материальное благополучие, социально-психологические контакты, личностные и семейные ценности влияют на субъективную картину болезни, тесно взаимодействуют с эмоциональным состоянием человека. В связи с этим необходимо исследовать психологические и социальные характеристики, а также уровень ситуативной и личностной тревожности у больных гастроэнтерологического профиля, чтобы понять, какое они имеют значение в развитии заболеваний желудочно-кишечного тракта.

Проведенное исследование и его результаты

Цель исследования – изучить психологические и социальные характеристики и уровень ситуативной и личностной тревожности у больных с гастроэнтерологическими заболеваниями в стадии обострения, находящихся на стационарном лечении.

Методы исследования. Для реализации цели авторами была разработана «Анкета социально-психологических характеристик», состоящая из трех блоков по 20 вопросов: социальный, экономический и психологический (Чапала, Илич, 2019). В данной работе представлены результаты с использованием анкеты психологического и со-

циального блоков и диагностики тревожности (методика исследования ситуационной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера, в адаптации Ю. Л. Ханина).

База исследования и выборка. Исследование проводилось в г. Тольятти на базе ГБУЗ СО «Тольяттинская городская клиническая больница № 5», в отделении гастроэнтерологии. Эмпирическое исследование было одобрено Комитетом по биоэтике при Самарском государственном медицинском университете. В экспериментальную выборку вошли 55 человек: 42 (76,3%) женщины и 13 (23,7%) мужчины, в возрасте от 18 до 83 лет ($M = 58,83$ года; $SD = 14,95$ года), с заболеваниями желудочно-кишечного тракта, разных клинических форм в стадии обострения (все диагнозы были проставлены врачами гастроэнтерологами), находящихся на стационарном лечении.

Результаты исследования. Анализ ответов на вопросы, касающиеся социальных и психологических характеристик людей с заболеваниями гастроэнтерологического профиля, выявил следующее: на вопросы о социальном и семейном благополучии почти половина (47%) испытуемых с заболеваниями гастроэнтерологического профиля ответили, что не испытывают трудностей и довольны своей жизнью, 25% считают причиной имеющихся у них трудностей плохое состояние своего здоровья, 13% беспокоит низкая материальная обеспеченность, у 11% больных возникают трудности в трудовой деятельности и только 4% постоянно сталкиваются с трудностями в разных жизненных сферах.

Анализ ответов на вопросы о материальном благополучии, выявил: 72% пациентов недовольны своим материальным положением (уровнем заработной платы и пенсии) и только 28% устраивает свое благосостояние. Однако 87% участников исследования отметили, что уровень дохода не соответствует их уровню жизни и потребностям, и лишь 13% подтвердили, что их устраивает имеющийся уровень дохода.

89% участников исследования довольны своими отношениями в семье, 11% недовольны своими отношениями с близкими людьми. 40% больных отметили, что испытывают удовольствие от общения с людьми «близкими по духу», 20% приятнее общается в интернете, 19% нравится находится в кругу семьи и с детьми, 13% участникам снять напряжение помогают занятия спортом, 8% больных получают удовольствие от чтения книг и «релаксации». 84% довольны социально-психологическим климатом в своем окружении, 16% имеют сложности в отношениях с окружающими людьми. Большинство больных (71%) в повседневной жизни попадают в конфликтные ситуации, 29% отмечают, что не конфликтуют с окружающими людьми.

Анализ анкетных вопросов, которые позволяют исследовать адаптационные характеристики, показал следующее: 53% пациентов в течении нескольких дней привыкают к новым условиям и жизненным обстоятельствам, 28% больных отметило, что комфортно себя чувствуют с первого дня у новых условиях и в новом коллективе, 19% человек постоянно испытывают трудности в новой среде и долго привыкают к новым условиям.

42% участников в трудных жизненных ситуациях делятся своими переживаниями с семейным кругом, 25% могут довериться только людям из своего близкого окружения, друзьям, 24% человек стараются справиться сами, отвлекаются на занятия «по душе», 4% отметили, что для снятия напряжения употребляют большое количество пищи или принимают успокоительные лекарственные препараты.

Все участники исследования заявили, что значимое место в их жизни занимает здоровье. На следующем месте по значимости для 42% больных – отношения с близкими людьми, для 20% – материальное благополучие, 18% участников выбирают правильное питание, для 15% человек важна самореализация, отношения с друзьями, «быть в тренде», 5% отмечают, что для них важно качественное образование.

Мысли о будущем у 37% участников исследования связаны с беспокойством о семейном благополучии и о будущим своих детей, у 19% – с чрезмерным употреблением населения города спиртных напитков и наркотических веществ, 17% беспокоит загрязненная окружающей среды, 14% – снижение материального благополучия населения, и 13% участников обеспокоены своим профессиональным и карьерным ростом.

На вопросы, раскрывающие способы совладения с тревогой, 89% участников ответили, что никогда не обращались за психологической помощью к психологам, и только 11% обращались к психологам за консультациями, при сложных жизненных ситуациях (по рекомендации врача). 85% считают, что у них возникает необходимость в психологическом сопровождении во время стационарного лечения, 15% отметили, что не нуждаются и сами справляются с психологическими проблемами. Больше половины группы (55%) пациентов с заболеваниями желудочно-кишечного тракта отметили, что близкие им люди никогда не обращались к психологам, 32% не владеют такой информацией и только у 13% участников, родственники получали профессиональную психологическую помощь. Однако 55% больных отметило, что близкие им люди нуждаются в психологической помощи, 27% считают, что родственники не нуждаются в поддержке специалиста и 18% больных отметили, что профессио-

нальное психологическое сопровождение необходимо как больным, так и членам семьи больного, находящегося на стационарном лечении.

В связи с тем, что на стационарном лечении не предусмотрено психологического сопровождения, больным был задан следующий вопрос: необходимо ли развивать оказание психологической поддержки в условиях стационара. 49% пациентов дали положительный ответ и хотели бы получать профессиональное психологическое сопровождение, 44% не знают, нужно ли оказывать психологическую помощь в стационаре, так как не владеют информацией о функциях психологов в стационаре, и 6% отрицают пользу психологической поддержки.

Исследование уровня тревожности у больных гастроэнтерологического профиля с применением методики Спилбергера – Ханина, определило следующее: у 78% больных выявлен высокий уровень ситуативной тревожности, у 20% определен средний уровень ситуативной тревожности и только у 2% участников – низкий уровень. Средний уровень значения по шкале «ситуативная тревожность» составил $M = 50,47$ балла, $SD = 7,01$ балла.

Сравнение показателей по уровню ситуативной тревожности у мужчин и женщин в выборке показало, что у 80% женщин высокий уровень ситуативной тревожности, у 16% среднее значение и у 4% низкий уровень ситуативной тревожности.

У 70% больных мужчин выявлено высокое значение ситуативной тревожности, среднее значение определяется у 30%, низких показателей уровня ситуативной тревожности у мужчин не выявлено.

Полученные показатели уровней ситуативной тревожности представлены в таблице 1. Проведенный анализ данных с применением *t*-критерия Стьюдента статистически значимых различий в уровне ситуативной тревожности между женщинами и мужчинами не обнаружил ($t=0,87$, $p=0,390$).

Таблица 1

Сравнение результатов диагностики ситуативной тревожности у больных с заболеваниями гастроэнтерологического профиля

Ситуативная тревожность	Все участники			Мужчины			Женщины		
	M	SD	%	M	SD	%	M	SD	%
Высокая	53,34	4,22	78	53,12	4,94	70	51,47	4,94	80
Средняя	41,36	3,00	20	40,50	4,81	30	42,12	0,89	16
Низкая	27,00	0,00	2	0,00		0	27,00	0,00	4

Исследование личностной тревожности у пациентов гастроэнтерологического профиля выявило у 87% больных высокий уровень личностной тревожности, у 13% – средний уровень тревожности; низкого уровня личностной тревожности не выявлено. Средний уровень значений по шкале «личностная тревожность» составил $M = 53,52$ балла, $SD = 7,34$ балла.

Сравнительный анализ уровня личностной тревожности между мужчинами и женщинами показал следующее: у 95% женщин с заболеваниями гастроэнтерологического профиля определен высокий уровень личностной тревожности, и только у 5% – среднее значение.

У мужчин выявлен высокий уровень личностной тревожности у 61%, и средний уровень личностной тревожности у 39%. Низкого уровня тревожности не выявлено ни в группе мужчин, ни в группе женщин.

Сравнение данных по уровню личностной тревожности представлено в таблице 2. По t -критерию Стьюдента определяются статистически значимые различия в уровне личностной тревожности между женщинами и мужчинами с заболеваниями гастроэнтерологического профиля ($t = 4,114$, $p < 0,001$).

Таблица 2

Сравнение результатов диагностики личностной тревожности у больных с заболеваниями гастроэнтерологического профиля

Личностная тревожность	Все участники			Мужчины			Женщины		
	M	SD	%	M	SD	%	M	SD	%
Высокая	55,29	5,92	87	50,50	4,13	70	56,21	5,71	95
Средняя	41,42	3,82	13	42,40	2,30	30	39,00	5,47	5
Низкая	0,00		0	0,00		0	0,00		0

Заключение

Проведенное исследование позволяет заключить следующее: анализ социальных и психологических характеристик определил, что большинство больных с заболеваниями гастроэнтерологического профиля никогда не обращалось за психологической помощью, хотя потребность в психологическом сопровождении испытывают. Считают, что психологическое сопровождение, необходимо как для больных стационара, так и для родственников больных. Большинство участников отмечает хороший психологический климат в семьях, они

довольны семейной жизнью, но большинство часто попадает в конфликтные ситуации с близкими людьми. Участники единодушны в выборе здоровья и отношений в семье как жизненных приоритетов. Можно отметить у участников исследования хорошую социальную и психологическую адаптацию к новым условиям стационара.

У большинства больных отмечается высокий уровень значений реактивной и личностной тревожности, что может быть следствием длительного течения хронического заболевания. Повышенная тревожность, возможно, вызвана страхом и беспокойством за свое будущее. Не выявлено значимых различий между уровнем ситуативной тревожности у женщин и мужчин, что может означать, что и мужчины, и женщины текущую ситуацию, связанную со здоровьем, принимают реактивно. Сравнение уровня личностной тревожности у женщин и мужчин позволяет сделать вывод: мужчины, вероятно, психологически устойчивее женщин переносят изменения жизненных условий и лучше адаптируются к пребыванию в стационаре.

Литература

- Барановский А. Ю., Вассерман Л. И., Фёдорова В. Л., Чугунов Д. Н.* Синдром раздраженной кишки: клиничко-психологические и психосоциальные соотношения // Экспериментальная и клиническая гастроэнтерология. 2019. Т. 172. № 12. С. 34–39.
- Малкина-Пых И. Г.* Психосоматика желудочно-кишечных заболеваний: Книга-практикум (учебное пособие). СПб.: СПбГИП-СР, 2020.
- Орлова М. М. Социально-психологическая ситуация болезни на примере больных желудочно-кишечными заболеваниями: анализ объективных и субъективных составляющих // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13, № 2–4. С. 875–880.
- Психология гастроэнтерологических расстройств: Избранная аннотированная библиография / Сост. М. Л. Мельникова; под ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск: Ergo, 2009.
- Чапала Т. В.* Психология здоровья как предмет исследования: теоретический обзор // Актуальные проблемы и новые технологии медицинской (клинической) психологии и психотерапии: сборник материалов научно-практической конференции с международным участием, посвященной 25-летию факультета медицинской психологии. 2016. С. 248–252.
- Чапала Т. В., Илич М.* Исследование социально-психологических характеристик и тревожности у пациентов гастроэнтерологичес-

кого профиля (на примере хронического панкреатита) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. «Педагогика, психология». 2019. Т. 39. № 4. С. 58–64.

Study of anxiety in patients with gastroenterological diseases

T. V. Chapala, M. Ilich

Numerous psychological studies confirm that the formation of diseases of the gastrointestinal tract is affected by an emotional state, which manifests itself as increased anxiety. The purpose of our study is to study psychosocial characteristics and the level of situational and personal anxiety in patients with gastroenterological diseases in hospital treatment. The study was carried out on the basis of the inpatient Department of gastroenterology “Togliatti city clinical hospital № 5”, city Togliatti. The study involved 55 people with gastroenterological diseases of various clinical forms. The results of the study showed that during inpatient treatment, there is a need for psychological support, both for the patients themselves and their relatives. A high level of reactive and personal anxiety was found in the study participants. The level of personal anxiety in women is higher than in men. Women have more pronounced negative emotional and fear for their lives.

Keywords: gastroenterological diseases, psychological diagnostics of anxiety, personal and situational anxiety, anxiety in women, anxiety in men, psychosocial characteristics of patients with gastrointestinal diseases.

Различия в восприятии боли и уровне стресса у подростков с опухолями опорно-двигательного аппарата и разным уровнем физической активности

Н. Е. Шаталова

В статье представлены результаты изучения восприятия боли подростками-пациентами отделения детской костной патологии и подростковой ортопедии Национального медицинского исследовательского центра травматологии и ортопедии им. Н. Н. Приорова (г. Москва), с диагнозом «опухоль опорно-двигательного аппарата». Показано, что у подростков, которые до появления симптомов заболевания или постановки диагноза активно занимались спортом, отмечается значимая положительная динамика (снижение) уровня стресса, несмотря на то, что средние субъективные оценки боли в постоперационном периоде выше, чем до операции, по сравнению со сверстниками, не посещавшими спортивные секции. Выявлено, что уровень стресса перед хирургической операцией зависит от возраста пациента, а после операции на уровень стресса оказывает большее влияние субъективная оценка боли.

Ключевые слова: интенсивность боли, уровень стресса, уровень физической активности, подростки, опухоли опорно-двигательного аппарата.

Постановка проблемы

Боль различной локализации сопровождается множеством острых и хронических заболеваний, и часто именно она является главной причиной обращения за медицинской помощью. Боль является стрессором, субъективно воспринимается как событие, несущее угрозу (реальную или потенциальную) психологическому и/или физичес-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-00-00393к (18-00-00049).

кому благополучию, влияет на качество жизни пациентов, во многих случаях становится причиной нетрудоспособности, ограничивает, а в некоторых случаях препятствует выполнению определенной деятельности. В связи с этим проблема комплексного исследования боли не теряет своей актуальности на протяжении развития человечества и в настоящее время является одной из центральных в медицине, в частности детской хирургии. Некоторые вопросы, например, о роли психологического компонента переживания боли, остаются недостаточно изученными.

Еще в Древней Греции предпринимались попытки сформулировать представление о болезни и боли. Так, интенсивность боли, согласно биомедицинской модели Декарта, полностью зависит от тяжести повреждения органа, без учета личностных и ситуационных факторов, и может быть полностью купирована после медицинского вмешательства.

Однако, в настоящее время научно доказано, что в основе формирования механизмов боли лежат не только биологические факторы: это сложный психофизиологический феномен, включающий «неприятное сенсорное и эмоциональное переживание, связанное с действительным или потенциальным повреждением тканей»*. В получившей широкое распространение биопсихосоциальной концепции боли акцент делается не на самом физическом заболевании, а на «комплексном взаимодействии биологических, психологических и социальных переменных» (Данилов, 2010). Если в возникновении заболевания и сопровождающих его нарушений, в том числе боли, ведущую роль играют биологические факторы, то на восприятие этих нарушений, значительное влияние оказывают психологические компоненты, а поведенческие реакции на них формируются под влиянием различных социальных факторов.

Надо заметить, что степень выраженности боли не всегда реально сопоставима с физическими нарушениями и изменениями в организме пациента. Исследования показывают существование различий в ощущении одних и тех же физических симптомов разными людьми, причем во многих случаях реакция пациентов на лечение не соответствует их объективному физическому состоянию (Desroches et al., 1967; Mechanic, 1962). Доказано, что субъективное восприятие пациентом боли зависит не столько от степени повреждения ткани или органа, сколько от множества других факторов: эмоционально-личностной настроенности на ее восприятие, представлений о ситуации в целом, о причинах заболевания и его последствиях, ожиданий

* URL: <http://www.iasp-pain.org>.

относительно результатов лечения, боязни рецидива заболевания (и, соответственно, возвращении боли), тревоги, депрессивных симптомов, распределения внимания, настроения, предшествующего опыта, окружения, культурного фона, влияния социокультурного контекста и т. п. (Боксер, Григорьев, 2005; Данилов, 2010; и др.).

Несмотря на множество работ в данной области, проблема боли у детей до сих пор изучена недостаточно хорошо. Вплоть до конца 80-х годов прошлого века считалось, что дети раннего возраста боли не чувствуют, а в более старшем возрасте переносят ее легче, чем взрослые и в меньшей степени страдают от ее последствий. Еще одно заблуждение заключалось в том, что дети способны более точно, чем взрослые, определить и описать локализацию и интенсивность боли. В настоящее время уже доказано (Исаев, 2000), что у детей нет особой переносимости боли, ответ на болевые ощущения включает целый спектр реакций, сходный с таковым у взрослых. Что касается интенсивности болевых ощущений, дети часто не в состоянии дать им точную и своевременную оценку, а в ряде случаев искажают информацию. Среди причин такого искажения можно назвать опасения ребенка быть неправильно понятым либо боязнь лечения или дополнительных, зачастую болезненных, обследований. Дети из неблагополучных семей искажают информацию, понимая «бесполезность» своих жалоб, а порой стараясь, таким образом, избежать наказания.

К. И. Григорьев отмечает, что в послеоперационном периоде у 2/3 маленьких пациентов наблюдается болевой синдром, а каждый третий ребенок испытывает сильную боль. В данном случае «чисто медицинское явление (неэффективно подобранная доза анальгетиков) накладывается на психологическое (отсутствие у прооперированного ребенка необходимой информации о болезни), в связи с чем ребенок считает боль обязательным компонентом заболевания» (Григорьев, 2005).

Как справедливо отмечает Григорьев, болевые ощущения воспринимаются каждым пациентом по-разному, поэтому «лечение, помогающее снять боль определенного типа у одного ребенка, к сожалению, может быть неэффективным при лечении аналогичной боли у другого» (там же). Эмпирические исследования, проведенные М. В. Самойловой с соавторами показали, что общее когнитивное развитие может оказаться неэффективным в случае слабой ориентировки в ситуации боли и незнании способов поведения в ней. Так, в ходе занятий, направленных на преобразование когнитивной и поведенческой сфер, обучение приемам саморегуляции, восприятие боли у детей претерпело существенные изменения: они на-

учились «более четко и дифференцированно воспринимать болевые ощущения и... у них снизилось субъективное ощущение боли» (Самойлова и др., 2014). Отмечались снижение эмоционального напряжения, принятие ситуации и изменение позиции ребенка к ситуации боли с пассивной (ожидание, что она пройдет сама) на активную (способность к действию, направленному на ослабление или устранение болевых симптомов).

Восприятие боли и оценка ее интенсивности зависит не только от психологических переменных, но и от такого фактора, как занятие спортом. Выявлены достоверные различия в восприятии боли в выборке взрослых спортсменов от контрольной выборки, которую составили здоровые добровольцы, не занимающиеся спортом (Матусевич, Лавшук, 2018).

Нельзя обойти вниманием тот факт, что болевые ощущения часто вызывают стрессовые реакции, однако уровень стресса, как реакции на боль, не всегда зависит от ее интенсивности. В. А. Бодров раскрывает понятие индивидуальной подверженности стрессу, считая, что оно «отражает ее обусловленность воздействием социальных, психологических, физиологических факторов» (Бодров, 2005). По мнению М. А. Падун, развитие навыков и способностей в сфере регуляции эмоций позволяет успешно совладать со стрессом (Падун, 2016).

Организация исследования

Всё вышесказанное позволило сформулировать *гипотезу* о различиях в восприятии боли подростками с диагнозом «опухоль опорно-двигательного аппарата» в зависимости от степени физической активности, предшествующей заболеванию, но в тоже время независимости уровня воспринимаемого стресса от субъективной оценки боли. *Целью* исследования было выявление особенностей субъективного восприятия боли и динамики стрессовых реакций у подростков с разным уровнем физической активности.

Исследование проводилось на базе отделения детской костной патологии и подростковой ортопедии Национального медицинского исследовательского центра травматологии и ортопедии имени Н. Н. Приорова (г. Москва).

Участниками исследования стали 40 подростков в возрасте 11–18 лет (Med = 14 лет) с опухолями или опухолеподобными заболеваниями опорно-двигательного аппарата (ОДА) (N = 40). Среди респондентов было 23 мальчика и 18 девочек. Все они впервые переживали факт госпитализации и предстоящего операционного вмешательства.

В полных семьях воспитывались 33 подростка, в неполных — 7. Семеро подростков оказались единственным ребенком в семье, тогда как большинство — 33 человека — имели братьев и/или сестер. Хронических заболеваний ни у кого из них не выявлено. Все подростки на момент обследования обучались в общеобразовательной школе, а также получали дополнительное образование в музыкальной школе, на языковых курсах и т. п. Часть подростков указали, что на протяжении от полугода до нескольких лет занимались в спортивных секциях (единоборства, плавание и др.), один из них посещал занятия по спортивным танцам. Остальные по тем или иным причинам ограничивали свою физическую активность школьными уроками физкультуры.

По данным предварительной беседы выборка была разделена на две подгруппы. В первую подгруппу («Спорт») вошли 14 мальчиков и 8 девочек, которые до появления симптомов заболевания либо постановки диагноза активно занимались спортом, посещая спортивные секции ($n = 22$). Возраст респондентов этой группы: 11–17 лет. ($Med = 13$). Во вторую подгруппу («Не-спорт») были включены подростки, для которых занятия спортом ограничивались уроками физкультуры в школе ($n = 18$), из них 9 мальчиков и 9 девочек. Возраст респондентов в этой подгруппе от 12 до 18 лет ($Med = 14,5$).

Различия между подгруппами касаются только уровня физической активности до появления симптомов заболевания (чаще всего это болевые ощущения) либо до постановки диагноза, выражавшегося в регулярных занятиях спортом или отсутствии таковых.

Методики: 1. Шкала воспринимаемого стресса (*The Perceived Stress Scale-10, PSS-10*). В нее включены 10 вопросов, позволяющих оценить уровень восприятия напряженности ситуации в течение месяца, предшествующего обследованию. 2. Шкала Вонга — Бейкера для оценки интенсивности боли по изображению лица (*Face Scale*). Шкала представляет собой цветную картинку с изображением шести лиц, обозначающих разные градации боли от 0 — «боли нет» (улыбающееся лицо) до 10 — «самая страшная боль, всё остальное не имеет значения» (плачущее лицо, искаженное гримасой). Ребенку предъявляется шкала и дается инструкция: «Посмотри, пожалуйста, на эти картинки. Здесь изображены лица людей, переживающих боль. Скажи, какое из них, как тебе кажется, как ты чувствуешь, соответствует твоему переживанию боли». Также учитывались травматичность и инвазивность операции.

Исследование проводилось в два этапа: за 3 дня до и через несколько дней после операции. И на первом, и на втором этапах после беседы с подростком применялись обе методики.

Результаты

Сравнение подгрупп по оценкам интенсивности боли показало снижение болевых ощущений в группе Не-спорт (средние оценки до операции 2,38, после 1,94) и усиление интенсивности боли в группе Спорт (от 1,77 до 2,09). Однако достоверных различий по критерию «угловое преобразование Фишера» не выявлено ($\varphi^* = 0,82, p > 0,05$). Динамика интенсивности боли представлена в таблице 1.

Таблица 1
Динамика интенсивности боли в подгруппах

Группа	Девочки			Мальчики		
	Уменьшилась	Б/изменений	Усилилась	Уменьшилась	Б/изменений	Усилилась
Спорт	3	3	2	4	2	8
Не спорт	2	3	4	6	1	2

Статистический анализ полученных данных в подгруппе Спорт не показал значимых взаимосвязей между уровнем стресса, оценкой боли и травматичностью операции.

В подгруппе Не-спорт достоверность корреляции между травматичностью хирургических вмешательств и уровнем воспринимаемого стресса в постоперационном периоде находится в зоне неопределенности ($r = 0,54, p < 0,05$). В качестве возможного объяснения следует предположить, что, в отличие от более сложных и травматичных операций, предполагающих общую анестезию, малотравматичная операция не воспринимается подростком как стрессовая ситуация. Большой вклад в такое восприятие хирургического вмешательства вносят, по-видимому, беседы с врачами, поддержка родных. Соответственно, уровень воспринимаемого стресса у подростков после малотравматичных операций, как правило, не превышает средние значения.

В этой же подгруппе уровень воспринимаемого стресса у девочек положительно коррелирует с оценкой интенсивности боли до операции ($r = 0,71, p < 0,05$). Можно предположить, что в данном случае на уровень стресса оказывает влияние не столько оценка боли перед операцией, сколько динамика ее интенсивности, так как болевые ощущения у большинства девочек усилились, либо остались без изменений (таблица 1).

Как показал анализ динамики уровня воспринимаемого стресса, в подгруппе Спорт изменения достоверно выражены: показате-

ли первого этапа значимо снижаются после операции ($T=36$, $p < 0,01$ критерий Уилкоксона); а в подгруппе Не-спорт значения критерия находятся в зоне неопределенности ($T=30$, $p < 0,05$). Полученные результаты подтверждают выводы З.А. Киреевой о высокой стрессоустойчивости людей, систематически занимающихся физкультурой (Киреева, 2015). Можно утверждать, что регулярные физические нагрузки не только формируют определенные личностные качества, но и являются одним из факторов эффективного совладания со стрессом. Учитывая, что в группе Спорт средние оценки интенсивности боли увеличиваются после операции, снижение уровня стресса может свидетельствовать о более развитых навыках самоконтроля и регуляции эмоций, формирующихся в процессе спортивных занятий. Таким образом, можно говорить, что гипотеза, выдвинутая в начале исследования, получила подтверждение.

Анализ динамики интенсивности боли не показал значимых изменений ни в подгруппе Спорт, ни в подгруппе Не-спорт, что может свидетельствовать о влиянии на субъективное восприятие болевых ощущений иных факторов, независимых от уровня физической активности.

Если говорить о выборке в целом, то значимая взаимосвязь выявлена между уровнем стресса и возрастом в период до операции ($r=0,65$, $p < 0,01$), но уже в постоперационном периоде эта связь не прослеживается ($p > 0,05$). Очевидно, что чем моложе пациент, тем меньший страх он испытывает, впервые оказавшись в лечебном учреждении по поводу хирургической операции. В период после операции обнаружена взаимосвязь на уровне тенденции между уровнем воспринимаемого стресса и оценкой интенсивности постоперационной боли ($r=0,39$, $p < 0,05$). Данный факт связан, вероятно, не только с интенсивностью постоперационной боли. Во время первой беседы многие подростки отмечали, что ждут операцию, так как хотят, чтобы «всё побыстрее закончилось» и связывают с операцией свои надежды на прекращение боли. Однако из 40 респондентов положительная динамика, т.е. совпадение реального и ожидаемого результатов, отмечается только у 15 (37,5%), тогда как 16 подростков отметили усиление боли, у 9 уровень болевых ощущений не изменился. Таким образом, у большинства респондентов (62,5%) ожидания не оправдались, в связи с чем они испытывали больший стресс в постоперационном периоде по сравнению с теми, кто отмечали на втором этапе исследования уменьшение болевых ощущений. При этом необходимо отметить, что указанная тенденция наблюдается у девочек ($r=0,52$, $p < 0,05$), тогда как у мальчиков корреляционные взаимосвязи не выражены.

Выводы

Подводя итоги, можно еще раз отметить, что активные занятия различными видами спорта в прошлом являются одним из эффективных ресурсов совладания со стрессом в непростой для подростков ситуации госпитализации и хирургической операции.

У подростков с опухолями опорно-двигательного аппарата, занимающихся спортом, динамика уровня воспринимаемого стресса более выражена, чем у их сверстников с таким же диагнозом, чья физическая активность ограничивается только школьными занятиями физкультурой, либо сведена к минимуму по причине слабого здоровья.

Уровень стресса в предоперационном периоде зависит от возраста: младшие подростки испытывают меньший стресс перед хирургическим вмешательством.

Чем меньше разница между ожидаемой и реальной интенсивностью постоперационной боли, при условии ее положительной динамики (т. е. снижения), тем ниже уровень стресса в постоперационном периоде у подростков, независимо от уровня их физической активности.

Литература

- Бодров В. А.* Психологический стресс и адаптация человека // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2005. № 3 (32). С. 19–24.
- Боксер О. Я., Григорьев К. И.* Наука о боли: патофизиологические и медико-психологические аспекты // Медицинская сестра. 2005. № 8. С. 2–5.
- Григорьев К. И.* Роль медсестры в профилактике болевых ощущений у детей // Медицинская сестра, 2005. № 8. С. 5–10.
- Данилов А. Б.* Биопсихосоциальная модель и хроническая боль // Российский журнал боли. 2010. № 1 (26). С. 3–7.
- Исаев Д. Н.* Психосоматические расстройства у детей: руководство для врачей. СПб.: Питер, 2000.
- Киреева З. А.* Исследование взаимосвязи стрессоустойчивости личности и уровня физической активности // Вестник КГУ. 2015. № 2. С. 55–57.
- Матусевич Н. О., Лавшук Д. А.* Влияние занятий спортом на оценку острой боли // Стратегия формирования здорового образа жизни населения средствами физической культуры и спорта: тенденции, традиции и инновации. 2018. С. 185–188.

- Падун М. А.* Нарушения регуляции эмоций после психической травмы // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 4. С. 74–84.
- Самойлова М. В., Шарыпова О. П., Захарян А. И.* Феномен боли у детей и подростков // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2014. № 9. С. 238–245.
- Desroches H. E, Kaiman B. D., Ballard H. T.* Factors influencing reporting of physical symptoms by aged patients // *Geriatrics*. 1967. V. 22. P. 169–175. URL: <http://www.iasp-pain.org>.
- Mechanic D.* The concept of illness behavior // *J. Chron. Dis*. 1962. V. 15. P. 189–194.

Differences in pain perception and stress level in adolescents with tumors of the musculoskeletal system with different levels of physical activity

N. E. Shatalova

The article presents the results of a study of pain perception by adolescents – patients of the Department of Pediatric Bone Pathology and Adolescent Orthopedics of the National Medical Research Center of Traumatology and Orthopedics named after N. N. Priorov (Moscow), with a diagnosis of a musculoskeletal tumor. It was shown that adolescents who, before the onset of symptoms of the disease or diagnosis were actively involved in sports, showed significant positive dynamics in the level of stress, despite the fact that the average subjective assessment of pain in the postoperative period is higher than before surgery compared with peers who did not attend sports sections. It was revealed that the level of stress before surgery depends on the patient’s age, and after surgery, the subjective assessment of pain has a great influence on the level of stress.

Keywords: Pain intensity, stress level, level of physical activity in adolescents, musculoskeletal tumors.

Раздел 8

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Способности становления студента субъектом в профессиональном обучении

И. Б. Акимов

Целью эмпирического исследования являлось подтверждение предположения о том, что способность студентов быть субъектом профессиональной деятельности взаимосвязана с личностными ценностями, выступающими медиатором связей между академической мотивацией и стадиями становления субъектности студентов. В исследовании представлены результаты корреляций стадий становления субъектности студентов колледжа и показателей академической мотивации, а также личностных ценностей. Проведен медиаторный анализ для подтверждения выдвинутой гипотезы. В исследовании использовались диагностические методики: тест аксиологической направленности личности АНЛ4.5.2, опросник стадий становления субъектности студентов; методика «Шкала академической мотивации». Установлено, что существует влияние академической мотивации на стадии становления субъектности, опосредованное личностными ценностями, благоприятствующими становлению субъектности в учебной деятельности у студентов среднего профессионального обучения.

Ключевые слова: способность, ценности, стадия, академическая мотивация, субъектность, медиатор.

Проблема формирования *учебной мотивации*, так же, как и формирование личностных ценностей, способностей к обучению приобретает особую актуальность в учреждениях среднего профессионального образования (СПО), в которые поступают молодые люди преимущественно с невысоким уровнем обученности, низкой мо-

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект №20-013-00238.

Автор благодарит за консультативную помощь д. психол. н. А. В. Капцова.

тивацией учения, часто неосознанно сделавшие выбор профессии (Ведута, 2015). На протяжении нескольких лет данная проблема изучалась многими российскими психологами. Так, с 2016 г. по 2019 г. проводилось лонгитюдное исследование ценностных ориентаций (ЦО) студентов техникума (Захаришева, 2019), где автор утверждает, что ЦО формируются при усвоении социального опыта и проявляются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других элементах внутреннего мира, реализуются в поведении личности. В структуре деятельности ЦО тесно связаны с познавательными и волевыми характеристиками, они обеспечивают устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения (там же).

Проблема формирования *профессиональной мотивации* в процессе обучения студентов техникума является центральным звеном учебно-профессионального процесса и для ее практической реализации необходимо целенаправленное воздействие, по утверждению группы авторов (Бочкарева и др., 2018). Профессиональная мотивация представляет собой внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, всё это связано, в первую очередь, с тем, что высокий уровень формирования профессиональной мотивации приводит к эффективному развитию профессиональной образованности личности. Большое значение имеет положительное *отношение* обучающихся к получаемой профессии. Осознанный выбор профессии студентом положительно скажется на его профессиональной подготовке, осознании себя в обществе, своей роли и места в системе профессиональной деятельности (Бочкарева и др., 2018).

«Деятельность» становится высшей формой конкретной реализации психической активности, когда индивид из субъекта (носителя) спонтанной активности превращается в субъект действий (деятельности), целенаправленно реализующий свою активность в конкретных действиях (операциях). В понимании В. И. Панова, «профессиональная деятельность представляется, как высшая форма развития „профессиональной активности“, единицей анализа и критерием, при этом выступает становлением субъектности будущего профессионала, т. е. становление его способности быть субъектом профессиональной деятельности» (Панов, 2016, с. 20).

Анализируя субъектность в данном контексте, мы должны понимать, что она представляется в двух взаимосвязанных и обусловленных друг другом планах проявления профессиональной активности: а) операциональном (инструментальном) плане – в форме конкретных действий (умений, навыков); б) регуляторном плане – в форме способности самостоятельно осуществлять произвольную регуля-

цию (планирование, контроль и коррекцию) правильности выполнения указанных профессиональных действий.

Из вышесказанного можно сформулировать ряд положений, которые характеризуют становление субъектности индивида, осваивающего профессиональные действия, как критерий и единица анализа превращения «профессиональной активности» в «профессиональную деятельность» (Панов, 2016). Так, обучение профессии должно включать как передачу от обучающего обучающемуся соответствующего профессионального действия «по образцу» (т. е. действия-образца), так и передачу функции произвольного контроля (регуляции) за правильностью выполнения требуемого действия-образца.

В рамках развивающего обучения профессиональной деятельности необходимо выявить актуальный уровень развития обучающихся и зону их ближайшего развития. И при освоении профессиональной деятельности становление субъектности обучающегося должно пройти ряд этапов, где каждый предшествующий уровень является условием, предпосылкой и субъективным средством овладения последующего.

В. И. Панов выделяет следующие стадии субъектности (Панов, 2017):

- субъект потребности (мотивированный индивид);
- субъект восприятия действия образца, – позиция «Наблюдатель»;
- субъект репродуктивного выполнения требуемого действия, – позиция «Подмастерье»;
- субъект произвольного выполнения действия-образца при внешнем контроле правильности его выполнения, – позиция «Ученик»;
- субъект самостоятельного выполнения действия-образца при наличии самостоятельного, внутреннего контроля правильности его выполнения, – позиция «Критик»;
- субъект внешнего контроля за правильностью выполнения действия-образца другими, – позиция «Мастер»;
- субъект развития, или позиция «Творец», когда освоенное обучающимся действие превращается из объекта усвоения в субъективное средство овладения другими, новыми действиями, становится возможностью творческого самовыражения (Панов и др., 2017).

Проанализировав существующий теоретический и практический материал исследователей в данной области (Дружинин, 2007; Журавлёв и др., 2015; Психология способностей..., 2005, 2015; и др.), мы видим проблему в недостаточной изученности стадий становления субъектности для студентов среднего профессионального образо-

вания, их взаимосвязей с академической мотивацией. *Гипотеза* исследования: академическая мотивация взаимосвязана со стадиями становления субъектности, что опосредовано личностными ценностными ориентациями, благоприятствующими реализации способностей становления субъектом профессиональной деятельности у студентов среднего профессионального обучения.

Методика исследования

Эмпирическое пилотное исследование проводилось в феврале 2020 года на выборке обучающихся очной формы (направление подготовки «Гуманитарное») первого курса гуманитарного колледжа: 40 человек (из них 13 юношей), возраст $M = 17,5$ года, $SD = 0,71$ года. Для проведения эмпирического исследования были выбраны следующие методики:

1. Тест аксиологической направленности личности АНЛ4.5.2. (Капцов, 2015);
2. Опросник стадий становления субъектности студентов (Панов и др., 2017);
3. Методика «Шкала академической мотивации» (ШАМ) (Гордеева и др., 2013).

Проверка гипотезы осуществлялась с помощью регрессионного анализа и критерия Собея с использованием пакета IBM SPSS. В исследовании предикторами выступали мотивы учебной деятельности, личностные ценности – медиатором, а стадии становления субъектности – зависимой переменной.

Результаты исследования

Перед проведением медиаторного анализа с помощью коэффициента корреляции Пирсона были выявлены следующие взаимосвязи.

Как видно из таблицы 1, академическая мотивация познания коррелирует с ценностными ориентациями общественной жизни и с личностными ценностями коллективности, креативности, жизнедеятельности и индивидуальности. То есть стремление студентов познать и понять изучаемые предметы пропорционально, прежде всего, ценности активности студентов, проявляющейся в выраженности общественной активности, что подтверждает другие исследования (Захарищева, 2019), а также творчества, которое может обрести как коллективные, так и индивидуальные формы.

Таблица 1
Корреляции личностных ценностей и шкал академической мотивации ($n = 40, p < 0,05$)

Шкала мотивации	Ценность общественной жизни	Ценность досуга	Ценность коллективности	Ценность духовной уловленности	Ценность креативности	Ценность жизнедеятельности	Ценность традиций	Ценность индивидуальности
познания	0,38	–	0,37	–	0,32	0,38	–	0,32
достижения	0,44	0,39	–	0,40	0,47	0,41	0,37	0,44
саморазвития	0,39	0,42	–	0,39	0,37	0,39	0,33	0,42

Мотивация достижения, характерная подростковому возрасту, присуща (таблица 1) студентам, максимально ценящим высокие результаты в учебной деятельности, испытывающая удовлетворение в процессе решения трудных задач. Вместе с этим учебная деятельность связана с переживаниями проблем жизни общества, прежде всего общественно-политической жизни, значимостью увлечений, стремлением делать в своей жизни только то, что приводит к внутренней гармонии, реализацией своих творческих возможностей, активной вовлеченностью в любой процесс жизни, стремлением студента к соблюдению правил, обычаев, обрядов, к независимости от других людей. Следует обратить внимание на то, что познание для студентов СПО свойственно как в коллективе, так и индивидуально, а достижение успеха характерно для лиц с низкой ценностью коллективности. Из таблицы 1 следует, что мотивация достижения студентов взаимосвязана с теми же личностными ценностями, что и стремление студентов к развитию своих способностей. Ценностная обусловленность мотивов достижения и саморазвития отличает подростков СПО от сверстников, обучающихся в общеобразовательной школе, у которых эти связи различные.

Рассмотрим взаимосвязи личностных ценностей со стадией субъектности «мастер», выраженной у студентов, которые с помощью внутреннего контроля оттачивают собственное планирование, анализируют ошибки и причины их появления и при этом для студентов остаются значимыми проблемы жизни общества (0,51), общественно-политической жизни, увлечений (0,47), стремления студента к другим людям, группам, сообществам (0,35), стремления делать в своей жизни только то, что приводит к внутренней гармонии (0,54), реализация своих творческих возможностей, внесение различных изменений во все сферы своей жизни (0,49), активная вовлеченность в любой процесс жизни (0,49), стремления студента к соблюдению правил, обычаев, обрядов (0,31), не теряя при этом своей индивидуальности (0,38).

Одновременно на стадии становления субъектности «мастер» выявлены взаимосвязи с познавательной мотивацией (0,38), мотивацией достижения (0,45), мотивацией саморазвития (0,48). Студенты, работая над собой, приучают себя к внутреннему контролю, стараются планировать свой день, неделю, месяц. Занимаясь планированием, они выявляют ошибки и анализируют причины их появления. Вместе с тем, стремятся узнать новое, желают добиться максимально высоких результатов, достичь развития своего потенциала в рамках учебной деятельности (Акимов, 2020). Таким образом, из анализа данных корреляций можно сделать вывод, что полученные

результаты взаимосвязей ценностей, стадий становления субъектности и академической мотивации имеют статистически достоверные результаты, что создает предпосылки к медиаторному анализу данных.

Для проверки гипотезы о том, что личностные ценности являются медиатором связи шкалы академической мотивации со стадиями субъектности, было использовано несколько моделей медиаторного анализа между зависимой переменной (стадии становления субъектности), независимой переменной (академическая мотивация) и медиатором (личностные ценности). Согласно Р. М. Барону и Д. А. Кенни, для подтверждения медиаторного эффекта необходимо выполнение определенных условий, а именно должно быть показано, что независимая переменная влияет на зависимую (с); независимая переменная влияет на медиатор (а); медиатор влияет на зависимую переменную (b); регрессионный коэффициент в модели оценки влияния независимой переменной на зависимую при контроле медиатора (с') снизился по сравнению с коэффициентом непосредственного влияния (Baron, Kenny, 1986). Чтобы исключить ошибочную недооценку влияния медиатора и переоценку влияния независимой переменной на зависимую, был применен критерий Собея.

В итоге были получены статистические модели, в которых удалось выявить медиаторный эффект личностных ценностей (таблица 2).

Интерпретируя результаты, отметим, во-первых, что личностные ценности являются медиатором развития способностей стадий становления субъектности (в данном случае на стадии «мастер»), во-вторых, развитие личностных ценностей усиливает позитивное влияние академической мотивации. В Моделях 1, 2 и 6 видно, что отношение студента к общественной жизни влияет на взаимосвязь мотива познания и способность стать мастером в учебной деятельности. Перепад коэффициентов «с» и «с'» (0,45 и 0,26) достаточно значительный, что свидетельствует о сильном влиянии ценности сферы общественной жизни. Аналогичное влияние можно отметить в Моделях 2 и 6. Отношение студента к общественной жизни влияет на взаимосвязь мотива достижения и способности стать мастером. Перепад коэффициентов «с» и «с'» (0,44 и 0,27) в Модели 2 говорит о самой высокой достоверности опосредованного влияния, что подтверждает высокую роль ценности общественной жизни для студента, мотивирующей его на достижения в учебе и стремление к способности стать мастером. Влияние ценности общественной жизни студента на взаимосвязь мотива саморазвития и способности стать мастером учебы показало, что перепад коэффициентов «с» и «с'» (0,54 и 0,25) в Модели 6 свидетельствует о средней достоверности результата и это гово-

Таблица 2

Характеристики медиаторных моделей влияния академической мотивации на стадию становление субъектности «Мастер» у студентов среднего специального образования

Медиаторная модель	Нестандартизированный коэффициент регрессии				Критерий Собея $Z(p < 0,05)$
	a	b	c	c'	
Модель 1	0,66	0,34	0,45	0,26	2,06
Модель 2	0,64	0,34	0,44	0,27	2,32
Модель 3	0,38	0,44	0,44	0,29	1,95
Модель 4	0,53	0,34	0,44	0,30	2,20
Модель 5	0,53	0,44	0,44	0,32	2,32
Модель 6	0,65	0,34	0,54	0,25	2,12
Модель 7	0,47	0,44	0,54	0,32	2,02
Модель 8	0,36	0,65	0,54	0,50	2,16

Примечание: Модель 1 – Мотив познания (предиктор) – Ценность общественной жизни (медиатор); Модель 2 – Мотив достижения (предиктор) – Ценность общественной жизни (медиатор); Модель 3 – Мотив достижения (предиктор) – Ценность жизнедеятельности (медиатор); Модель 4 – Мотив достижения (предиктор) – Ценность досуга (медиатор); Модель 5 – Мотив достижения (предиктор) – Ценность креативности (медиатор); Модель 6 – Мотив саморазвития (предиктор) – Ценность общественной жизни (медиатор); Модель 7 – Мотив саморазвития (предиктор) – Ценность креативности (медиатор); Модель 8 – Мотив саморазвития (предиктор) – Ценность духовного удовлетворения (медиатор).

рит о небольшом влиянии ценности общественной жизни студента на саморазвитие при становлении способностей мастера.

В Модели 3 прослеживается влияние ценности жизнедеятельности студента на взаимосвязь мотива достижения и способности стать мастером. Перепад коэффициентов «с» и «с'» (0,44 и 0,29) свидетельствует о высокой достоверности медиаторного анализа активности в учебе студентов СПО. Они готовы что-то делать и достигать успеха, для них важен процесс достижения успеха. Для этого педагогический состав должен давать задания, соразмерные зоне ближайшего развития каждого студента.

Модель 4. Кроме ценностей сферы общественной жизни в качестве медиатора выступает ценность сферы досуга, что для подростков важно. Оказалось, что ценность досуга опосредует взаимосвязь мотивации достижения и стадии субъектности «мастер». В процес-

се досуга студенты СПО реализуют стремление к успеху и развитие мастерства для дальнейших достижений в учебной деятельности.

Модель 5, 7 и 8. Среди личностных ценностей и тех медиаторов, которые дали положительные корреляции, выделим ценность креативности, которая опосредует влияние мотива достижения и мотива саморазвитие на стадию субъектности «мастер». Данное влияние говорит о роли творчества молодежи и его влиянии на все стороны жизни студентов.

Мы не рассматриваем стадию становления субъектности «Творец» намеренно, так как считаем, что мастер своего дела, выпускник среднего профессионального учреждения, будет достойным гражданином и хорошим специалистом в своей сфере деятельности.

Выводы

В ходе эмпирических исследований выявлено, что существуют прямые взаимосвязи личностных ценностей, академической мотивации и стадий становления субъектности студентов колледжа как способности быть субъектом профессиональной деятельности.

Эмпирически доказано, что существует влияние академической мотивации на стадию становления субъектности «мастер», опосредованное личностными ценностными ориентациями, благоприятствующими реализации способностей к учебной деятельности.

Роли медиатора связи показателей академической мотивации со стадиями становления субъектности «мастер» выступают ценности сфер общественной жизни и досуга студентов среднего профессионального образования, которые в большей степени формируются во внеучебной деятельности студентов. Личностные ценности, креативности, жизнедеятельности и духовной удовлетворенности являются предикторами развития способностей, характерных для стадий становления субъектности «мастер», усиливая позитивное влияние академической мотивации на профессиональное становление студентов.

Литература

Акимов И. Б. Особенности субъектности мотивации обучающихся среднего профессионального образования // Экопсихологические исследования — 6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. С. 500–504.

- Бочкарева Т. Н., Литвиненко С. В., Гусева Л. В., Тонких А. П.* Оценка формирования профессиональной мотивации студентов среднего профессионального образования // Интернет-журнал «Мир науки. 2018. № 2. С. 1–9.
- Ведута О. В.* Мотивационные кризисы и кризисно-обусловленная модель формирования учебной мотивации студентов // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 395. С. 198–203.
- Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35–45.
- Дружинин В. Н.* Психология способностей: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Журавлёв А. Л., Ушаков Д. В., Холодная М. А.* Исследования интеллекта и творчества в Институте психологии РАН: научные школы Я. А. Пономарёва и В. Н. Дружинина // Современные исследования интеллекта и творчества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 7–12.
- Захарышева М. А.* Динамика ценностных ориентаций участников чемпионата Worldskills // Среднее профессиональное образование. 2019. № 8. С. 54–58.
- Капцов А. В.* Психологическая аксиометрия личности и группы: Методическое пособие. Самара: Самлюкспринт, 2015.
- Капцов А. В., Колесникова Е. И.* Освоение предметных компетенций студентами с различной выраженностью субъектности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2017. № 2 (22). С. 110–118.
- Панов В. И.* Этапы овладения профессиональными действиями: психо-психологическая модель становления субъектности // Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». 2016. № 4. С. 16–25.
- Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И.* Методика оценки стадий субъектности участников образовательного процесса // Эффективность личности, группы, организации: проблемы, достижения и перспективы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. М.: Кредо, 2017. С. 294–296.
- Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы Всероссийской научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.

Baron R. M. Kenny D. A. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations // *J. of Pers. and Soc. Psychol.* 1986. V. 51 (6). P. 1173–1182.

Abilities of forming a student to be a agency in a professional education

I. B. Akimov

The purpose of the empirical study was to confirm the assumption that the ability of students to be a subject of professional activity is interrelated with personal values that mediate the relationship between academic motivation and the stages of formation of students' agency. The study presents the results of correlations of personal values, stages of formation of agency of College students depending on the scale of academic motivation. A mediator analysis was performed to confirm the hypothesis. The following diagnostic methods were used: axiological orientation of the personality ANL4.5.2, questionnaire of the stages of formation of agency of students; the method "Scale of academic motivation". It is established that there is an influence of academic motivation at the stage of formation of agency, mediated by personal values that favor the implementation of abilities to become agency in educational activities of students of secondary vocational training.

Keywords: ability, values, stage, academic motivation, agency, mediator.

Доверие профессионала к себе в профессиональной Я-концепции

А. А. Алдашева, М. Е. Зеленова, В. С. Лим, А. А. Лекалов, О. В. Рунец

В статье представлены результаты психологического обследования летчиков ВКС в процессе врачебно-лётной экспертизы. Показано, что доверие профессионала к себе является системообразующим фактором в профессиональной Я-концепции и связано с показателями профессиональной востребованности, которые обеспечивают толерантность к неопределённости в сфере межличностного взаимодействия, способность принимать на себя ответственность и риски, быть самоэффективным и компетентным. Полученные данные отражают роль личностного доверия к себе в формировании профессиональной идентичности в пространстве «общество – профессия – человек». Показана компонентная структура профессиональной Я-концепции, выделены такие регуляторы ее функционирования, как самоотношение, отношение профессионала к целям деятельности и ее совместному характеру, а также отношение значимых других к личности профессионала.

Ключевые слова: профессионально важные качества, неопределённость, доверие профессионала к себе, профессиональная «я-концепция», социально-психологическая идентичность.

Введение

Проблема профессионала традиционно рассматривается в пространстве «общество – профессия – человек» как поиск психологических закономерностей становления субъекта труда, развития личности профессионала, индивидуально-психологических особенностей, способов регуляции и требований профессии (Алдашева, 2016; Бодров, 2001; Зеленова и др., 2016; Личность профессионала...,

Исследование выполнено по Госзаданию № 0159-2020-0001.

2013; и др.). Исследованиями выделяются устойчивые связи и отношения, вне зависимости от динамичности современного мира, технологического прогресса, социально-экономических процессов, роли человеческого фактора, среди которых можно выделить феномен доверие. Сегодня общепризнано, что неопределенность, сложность и неоднозначность профессиональной среды являются, с одной стороны, источниками стресса, а с другой – точками роста и развития.

Способность профессионала доверять себе и своим действиям, совладать с неопределенными ситуациями и соответствовать требованиям момента, сохраняя успешность в деятельности – всё это нами было показано в более ранних исследованиях (Алдашева, Рунец, 2015). Выделенный психологический конструкт «Доверие профессионала к себе» включает доверие как самоотношение в форме психологической установки безусловного принятия себя, как ценности, и отношение к себе, опосредованное принятием профессиональной роли (Алдашева, 2016).

Принятие профессиональной роли формируется под влиянием требований деятельности, проявляется в мотивационно-ценностных ориентирах, в трудовых установках, жизненных программах, смыслах жизни и деятельности (Бодров, 2001) и предполагает достижение профессиональной компетентности. Большинство исследователей определяют профессиональную компетентность не просто как обладание опытом, знаниями, умениями, а рассматривают ее через потенциальную готовность профессионала решать задачи со знанием дела, как сложное психологическое образование, и определяют ее уровни (Харитоновна, 2007). Существенным признаком профессиональной компетентности Е. А. Зуборев называет индивидуальный стиль решения задач деятельности, опосредованный личностным отношением к делу (Зуборев, 2008).

Необходимость поддержания должного уровня компетентности, осознание необходимости соответствовать контексту деятельности обеспечивается за счет умения профессионала обращаться к многообразным сторонам личного и социального опыта и эмоционального взаимодействия, умения получать и вычленять нужную информацию, быть в курсе происходящих событий. Перечисленные аргументы позволили А. А. Алдашевой представить профессиональную компетентность как психологическое образование, состоящее из технологической и надпрофессиональной компетентностей.

Рассматривая соотношение понятий «доверие» и «самоэффективность», А. Бандура определяет, что доверие к себе выражено в вере в самоэффективность (*self-efficacy*), как позитивной оценке своих возможностей достигать желаемого результата. Автором показано,

что доверие влияет на поведение и компетентность, позволяя решать сложные ситуации и проблемы (Bandura, 1997). П. Штомпка обращает внимание на один из основных компонентов доверия к себе – готовность положиться на себя в принятии рискованного решения, последствия которого трудно изменить (Sztompka, 1999). Следует согласиться с Д. Гамбетто, который считает, что доверие есть конкретный уровень «субъективной вероятности» оценивания действий и влияния на собственные действия (Gambetta, 1988), что определяет диапазон риска и ответственности, который профессионал может принять.

Таким образом, проблема доверия профессионала к себе рассматривается во взаимосвязях компетентности, самоэффективности и оценки субъективной вероятности развития ситуации, которые определяют автономность действий и готовность к творческому решению профессиональных задач, в неопределенной ситуации вынуждает работника принимать решения, идти на риск и нести ответственность. Исходя из вышесказанного, доверие профессионала к себе обеспечивает толерантность к специфическим факторам «VUCA-мира», изменяющего не только условия деятельности, но и межличностное взаимодействие.

Цель – исследование профессиональной Я-концепции летчиков ВКС. Основным требованием профессиональной деятельности является строгая регламентация деятельности, а надежность летчика определяется не только устойчивостью к экстремальным условиям среды, но и квалификацией, проявлением совместности в ситуации неопределенности и риска, а также состоянием его здоровья.

Методы и участники исследования

В рамках договора между ИП РАН и Филиалом №1 ФГКУ «ГВКГ им. академика Н. Н. Бурденко» МО РФ было проведено психологическое обследование. Выборку составили летчики ВКС, N=87, M=37 лет, SD=7,9 года. Применялись следующие методики: 1. «Опросник профессиональной востребованности личности» (ПВЛ) Е. В. Харитоновой (УРПП – удовлетворенность реализацией профессионального потенциала; ППС – принадлежность к профессиональному сообществу; ППВ – переживание профессиональной востребованности; ПА – профессиональный авторитет; ОРПД – оценка результатов профессиональной деятельности; СО – самоотношение); 2. «Шкала Саморуководство» опросника МИС С. Р. Пантилеева; 3. «Новый опросник толерантности к неопределенности» (НТН) Т. В. Корниловой; 4. «Методика изучения доверия к себе» (МИДС) Н. Б. Астаниной,

опробованная на взрослой выборке; 5. Тест «Я-лидер» А. Н. Лутошкина (УС-управление собой; ОЦ – осознание цели; ОС – организаторские способности). Статистическая обработка включала вычисление коэффициента корреляции r_s Спирмена, кластерный анализ, использовалась программа Statistica v. 8.0.

Результаты исследования

Анализ множественной корреляции позволяет выделить два основных ядра, с которыми связано наибольшее количество показателей. Первым системообразующим элементом плеяды является показатель «Доверие к себе» (МИДС), который связан со шкалами методики ПВЛ. Так, доверие к себе коррелирует с самооценкой результатов профессиональной деятельности (ОРПД, $r_s=0,58$, $p<0,0001$); переживанием принадлежности к профессиональному сообществу (ППС, $r_s=0,53$, $p<0,0001$); принятием себя как профессионала (ППВ, $r_s=0,56$, $p<0,0001$); и отношением к себе, как профессионалу (СО, $r_s=0,53$, $p<0,0001$). Данные взаимосвязи говорят о том, что доверие личности к себе как ценности у летчиков предполагает отношение к себе как профессионалу – авторитетному и компетентному, признанному профессиональным сообществом, руководством и близкими. Эмоционально-ценностное принятие себя, открытость к диалогу, устойчивость и динамичность в отношениях с другими указывают на важность совместности в деятельности летчиков, об этом говорит отрицательная взаимосвязь «Доверие к себе» (МИДС) с показателем межличностной интолерантности личности (МИТН, $r=-0,52$, $p<0,0001$).

Другим центром множественной корреляции можно назвать показатели лидерского потенциала, связанные со шкалой «Саморуководство» и шкалами опросника ПВЛ. При рассмотрении связей между показателями «Я-лидер», и шкалой «Саморуководство» обнаружены следующие корреляции: УС, $r_s=0,55$, $p<0,0001$; ОЦ, $r_s=0,41$, $p<0,0001$ и ОС, $r_s=0,41$, $p<0,0001$. Их объединение позволяет говорить о направленности летчиков на мобилизацию и выделить эти показатели как профессионально важные качества летчиков ВКС. Корреляции между шкалами лидерского потенциала и способностью летчика оценить результаты профессиональной деятельности (ОРПД, $r_s=0,53$, $p<0,0001$); стремлением к достижению профессионального авторитета (ПА, $r_s=0,54$, $p<0,0001$); переживанием профессиональной востребованности (УРПП, $r_s=0,50$, $p<0,0001$); принадлежностью к профессиональному сообществу (ППС, $r_s=0,55$, $p<0,0001$), позволяют интерпретировать их как социально-психологические

признаки профессиональной идентичности (Ермолаева, 2008). Так, корреляционные взаимосвязи второго ядра объединяют профессионально важные качества летчиков, такие как ориентация на задачу, способность управлять техническими и межличностными процессами деятельности, — эти связи являются признаками социально-профессиональной идентичности.

Таким образом, полученные корреляционные плеяды позволяют выделить основные элементы профессиональной Я-концепции в пространстве «общество — профессия — личность». Результаты анализа показывают, что доверие к себе как личностное образование в пространстве профессиональной деятельности поддерживает самоотношение летчика и отношение значимых других к летчику как профессионалу. Позитивное самоотношение способствует формированию чувства профессиональной идентичности в пространстве «я и профессия». Другим системообразующим компонентом, «вписывающим» профессиональную Я-концепцию в пространство деятельности, является саморуководство как умение, обеспечивающее самоэффективность в достижении профессиональных целей и социально значимых результатов труда. Можно сказать, что восприятие себя в качестве основного источника развития и успеха в труде предполагает доверие профессионала к себе, направляющее активность летчика на саморуководство, осознание цели деятельности, достижение технологической компетентности, способность ориентироваться не только на самоэффективность, но и на влияние на других.

Заключение

Результаты изучения доверия профессионала к себе в пространстве деятельности летчиков ВКС показали, что базовое доверие личности к себе является системообразующим в профессиональной Я-концепции и связано с показателями профессиональной востребованности, которые обеспечивают толерантность к неопределенности, в том числе, и в сфере межличностного взаимодействия, способности принимать на себя ответственность и риски профессиональной деятельности, быть самоэффективным и компетентным. Полученные данные позволяют показать роль личностного доверия в формировании всех уровней профессиональной идентичности в пространстве «общество — профессия — человек». Компонентная структура профессиональной Я-концепции выделяет основные регуляторы ее функционирования, такие как самоотношение, отношение профессионала к целям деятельности, ее совместности, и отношение значимых других к личности профессионала. Важным результатом можно назвать

выделение роли профессионального авторитета в Я-концепции, который свидетельствует о понимании летчиками социальной значимости профессии в менталитете социума и социального признания труда военных летчиков.

Литература

- Алдашева А. А.* Доверие профессионала к себе в пространстве профессиональной деятельности // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2016. № 3 (51). С. 62–71.
- Алдашева А. А., Рунец О. В.* Феномен доверия профессионала к себе как предиктор успешности деятельности // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлёв, А. Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 224–234.
- Бодров В. А.* Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. М.: Пер Сэ, 2001.
- Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества / Отв. ред. А. Б. Купрейченко, И. В. Мерсиянова. М.: Изд-во НИУ ВШЭ, 2013.
- Ермолаева Е. П.* Психология социальной реализации профессионала: монография. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Зеленова М. Е., Лекалов А. А., Костенко Е. В.* Диагностика психологического здоровья летчиков в практике врачебно-лётной экспертизы // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2016. № 3 (51). С. 114–121.
- Зуборев Е. А.* Развитие психологической компетентности специалистов кадровых служб: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Харитонова Е. В.* Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» // Успехи современного естествознания. 2007. № 3. С. 67–68.
- Bandura A.* Self-Efficacy: The Exercise of Control. W. H. Freeman and Company—Stanford University, 1997.
- Gambetta D.* (Ed). Trust Making and breaking cooperative relations. Oxford: Blackwell, 1988.
- Sztompka P.* Trust: A Sociological Theory. Cambridge—N. Y.: Cambridge University Press, 1999.

Self-trust of professional in the professional self-concept

A. A. Aldasheva, M. E. Zelenova, V. S. Lim, A. A. Lekalov, O. V. Runets

The article presents the results of a psychological examination of VKS pilots in the process of medical flight examination. It is shown that the professional's self-trust is systemically important in the professional self-concept, and is associated with indicators of professional demand, which ensure tolerance to uncertainty in the field of interpersonal interaction, the ability to take responsibility and risks, be self-efficient and competent. The data obtained determine the role of personal self-trust in the formation of levels of professional identity in the space "society–profession–person". The component structure of the professional self-concept is shown, the regulators of its functioning are highlighted as self-attitude, the attitude of the professional to the goals of the activity and the compatibility of activities, as well as the attitude of significant others to the personality of the professional.

Keywords: professionally important qualities, uncertainty, professional self-trust, professional self-concept, social and psychological identity.

Связи профессиональной интуиции и субъектной саморегуляции сотрудников ОВД как предпосылки успешности профессиональной деятельности

И. В. Васильева

Профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел связана с преодолением сложных, опасных ситуаций. Рациональные способы решения не всегда могут быть использованы в ситуациях дефицита времени и информации на принятие решения. Интуиция выступает в качестве одного из ресурсов принятия решения в экстремальной профессиональной ситуации. Особенности принятия решения связаны с типом субъектной саморегуляции: автономным или зависимым. В исследовании участвовали 39 сотрудников полиции, в возрасте от 20 до 48 лет. Стаж от полугода до 25 лет. Методы: опросник автономности-зависимости Г. С. Прыгина, опросник представлений о своей интуиции И. В. Васильевой и П. Е. Григорьева. Параметры профессиональной интуиции связаны с типом субъектной саморегуляции. Автономные сотрудники не склонны принимать интуитивные решения в негативном эмоциональном и/или физическом состоянии, зависимые – наоборот ($r=-0,47$). Автономные сотрудники чаще обращаются к кинестетической модальности при манифестации интуитивного образа ($r=-0,36$).

Ключевые слова: интуиция, субъектная саморегуляция, автономность – зависимость, полиция, профессиональная деятельность.

Введение

В настоящем исследовании *субъектная саморегуляция* рассматривается как универсальный механизм согласования активности личности с требованиями деятельности (Прыгин, 2009, с. 15). Данное по-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00423.

нятие не только не противоречит, но и полностью соответствует так называемому субъектному подходу в современной психологии (Личность и бытие..., 2008; Субъектный подход..., 2009; Человек, субъект..., 2013; и др.). Выделяются три типа личности по эффективности субъектной саморегуляции: автономный, зависимый, смешанный. Представители автономного типа при выполнении задач профессиональной деятельности опираются преимущественно на внутренние условия – «собственные знания, суждения, личностные качества» (Прыгин, 2009 с. 15), активно стремятся преобразовать мир в соответствии с собственными потребностями, преодолевая препятствия. Представители зависимого типа тесно связаны с внешними условиями, вынуждены на них опираться при принятии решений, учитывать и подстраиваться под них.

Содержание профессиональной деятельности сотрудников полиции связано с необходимостью принятия решений в условиях риска для жизни и здоровья самих сотрудников и граждан, чья безопасность обеспечивается. И здесь наблюдается некоторое противоречие: с одной стороны, профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел жестко регламентирована официальными документами, с другой, – ситуации риска для жизни и здоровья, как правило, не стандартны и с трудом поддаются регламентации, а значит требуют нетипичного способа решения. Таким образом, в текущей деятельности от сотрудников полиции имплицитно ожидается смешанный или зависимый тип субъектной саморегуляции, а в экстремальных условиях – автономный.

Специфика профессиональной деятельности, степень ее экстремальности в структуре органов внутренних дел такова, что функционал сотрудников тыловых подразделений существенно отличается от функционала сотрудников, работающих в дорожно-патрульной службе государственной инспекции безопасности дорожного движения, уголовном розыске, патрульно-постовой службе. Однако тип субъектной саморегуляции является достаточно устойчивым личностным образованием и не может быстро изменяться (об общих закономерностях саморегуляции см.: Психология повседневного..., 2016; Совладающее поведение..., 2008; Стресс, выгорание..., 2008; и др.).

По данным Г. С. Прыгина (2009), процессы предвосхищения предстоящих событий проявляются в личностно-типологических особенностях саморегуляции: чем автономнее субъект, тем активнее он использует антиципационные явления в своей деятельности.

В наших исследованиях было показано, что интуиция, как одно из антиципационных явлений, связана с эффективностью в профес-

сиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел (Васильева, 2018), следователей прокуратуры (Васильева, 2006). Также в наших исследованиях показана включенность интуиции в структуру саморегуляции профессиональной деятельности (Васильева, 2010). Возникает вопрос: как связан родственный феномен субъектной саморегуляции с параметрами интуиции в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел? Интуиция рассматривается в том числе как ресурс принятия решения в ситуациях, когда рациональный подход невозможен, вследствие дефицита времени на принятие решения, дефицита или наоборот, избытка (в частности, нерелевантной) информации, угрозы для жизни и здоровья граждан и сотрудников полиции.

«Интуиция — это процесс принятия решения на неосознаваемом уровне, инициация которого обеспечивается биологическими и личностными потребностями на основе действия локальных и нелокальных стимулов внешней и внутренней среды и реализуется посредством механизмов: неосознаваемого мышления, чувствительности организма к подпороговым стимулам и обратной связи (биологической и психической)» (Васильева, 2018, с. 20).

Выделены содержательные характеристики интуиции: основные и дополнительные, раскрывающие условия активации интуиции. К основным характеристикам интуиции относятся сила, точность, произвольность, интенциональность, временная направленность. Сила понимается частота манифестации, выраженность интуиционных феноменов в жизнедеятельности человека. Точность проявляется в степени детализированности образа, на основании которого субъект принимает решение (увидел во сне прямое решение проблемы или метафору, которая помогает решить эту проблему). Произвольность проявляется в диапазоне от спонтанного возникновения интуиционных догадок до произвольного использования интуиции для решения насущных задач. Интенциональность интуиции проявляется в готовности мысленно настраиваться на приближение желаемого результата. Временная направленность интуиции реализуется в отношении, как прошлого, настоящего (текущий момент и самое ближайшее будущее), так и будущего (относительно отдаленного).

В качестве факторов, способствующих активации интуиции выделяются: позитивное или напротив, негативное эмоциональное и физическое состояние или состояние уравновешенности; повседневные или экстремальные ситуации; самосубъектные или межличностные отношения; аудиальная, визуальная, кинестетическая модальности репрезентации интуиционного образа; измененные

состояния сознания как условие проявления интуиции; направленность интуиции на прошлое, настоящее или будущее; задачи профессиональной деятельности как условие проявления интуиции.

Характеристика *выборки*: в исследовании приняли участие 39 сотрудников органов внутренних дел, в возрасте от 20 до 48 лет, $M = 29,64$ года, $SD = 6,6$ года. Распределение по признаку пола: 33 мужчины и 6 женщин. Стаж сотрудников: от полугода до 25 лет, $M = 6,48$ года, $SD = 7,66$ года.

Методы исследования: 1) опросник автономности – зависимости Г. С. Прыгина (Прыгин, 2009) и опросник представлений о собственной интуиции И. В. Васильевой, П. Е. Григорьева (Васильева, Григорьев, 2018).

Методы обработки данных: связи между показателями интуиции и субъектной саморегуляции оценивались посредством коэффициента корреляции r_s Спирмена; также были рассчитаны описательные статистики.

Результаты и обсуждение

Описательные статистики в таблице 1 позволяют утверждать, что для сотрудников полиции субъектная саморегуляция выражается преимущественно в автономности, то есть сотрудники предпочитают ориентироваться на внутренние убеждения в принятии решений и склонны преодолевать внешние препятствия на пути к достижению цели. Статистически значимых различий по полу, возрасту, стажу среди сотрудников полиции по показателю автономности – зависимости не обнаружено. Показатели интуиции по исследуемой группе в целом – средние.

Для оценки связи параметров интуиции с типами субъектной саморегуляции был применен коэффициент корреляции r_s Спирмена, и получены следующие результаты:

- 1) показатели негативного эмоционального/физического состояния как фактора активации интуиции связаны с показателями способности к самоорганизации сотрудников полиции: $r_s = -0,47$, $p < 0,05$;
- 2) кинестетическая модальность как форма манифестации интуиции связана с показателями способности к самоорганизации сотрудников полиции: $r_s = -0,36$, $p < 0,05$.

Полученные результаты можно истолковать следующим образом: сотрудники органов внутренних дел с автономным типом субъектной саморегуляции склонны использовать кинестетическую мо-

Таблица 1
Описательные статистики обследуемой выборки

Показатель	M	Min	Max	SD
Автономность/зависимость	12,36	7	16	1,81
Сила интуиции	29,15	4	51	11,65
Точность интуиции	24,41	3	47	10,15
Произвольность интуиции	13,90	2	29	6,59
Интенциональность интуиции	10,05	1	19	4,95
Временная направленность интуиции	12,72	1	26	7,31
Позитивное эмоциональное/физическое состояние как фактор активации интуиции	8,69	0	19	4,79
Негативное эмоциональное/физическое состояние как фактор активации интуиции	3,90	0	10	2,70
Активация интуиции в экстремальных и трудных ситуациях	13,92	0	27	6,56
Активация интуиции в повседневной жизни	16,77	2	28	6,25
Самосубъектные отношения как фактор активации интуиции	6,72	0	17	3,72
Межличностные отношения как фактор активации интуиции	10,03	0	22	6,33
Аудиальная модальность интуиции	7,33	0	21	4,16
Визуальная модальность интуиции	5,46	0	14	3,35
Кинестетическая модальность интуиции	4,31	0	8	2,15
Измененные состояния сознания как фактор активации интуиции	3,97	0	11	2,11
Уравновешенность как фактор активации интуиции	7,41	0	16	3,83
Направленность интуиции на прошлое	3,36	0	13	2,28
Направленность интуиции на настоящее	5,26	0	15	3,78
Направленность интуиции на будущее	10,18	0	22	6,48
Активация интуиции в профессиональной деятельности	12,62	2	22	5,20

дальность для манифестации интуитивных образов. Это согласуется с ранее полученными результатами о том, что наиболее часто интуиция манифестируется посредством кинестетической модальности у сотрудников ДПС ГИБДД (в частности) и в целом по выборке сотрудников органов внутренних дел (Васильева, 2018). Возможно,

что это связано с архаичными формами реагирования в экстремальных ситуациях.

Заключение

Для сотрудников органов внутренних дел преимущественно характерен автономный тип субъектной саморегуляции. По особенностям манифестации параметров интуиции, автономные сотрудники полиции не склонны принимать интуитивные решения в негативном эмоциональном/физическом состоянии, что может потенциально влиять на их профессиональную эффективность. Наоборот, сотрудники, склонные при принятии решения ориентироваться на внешние условия — зависимые, подвержены в том числе принятию интуитивных решений в неравновесном негативном состоянии.

Кинестетическая модальность является преобладающей формой манифестации интуитивного образа для сотрудников с автономным типом саморегуляции.

Ограничения исследования: учитывая неравновесный состав выборки по полу, необходимо ограниченно рассматривать полученные результаты для женщин — сотрудников полиции.

Литература

- Васильева И. В.* Интуитивность как фактор эффективной деятельности следователя // Вестник Тюменского государственного университета. 2006. № 6. С. 198–201.
- Васильева И. В.* Интуиционные механизмы в структуре саморегуляции в экстремальных ситуациях у представителей опасных профессий. Тюмень: Печатник, 2010.
- Васильева И. В.* Интуиция как профессионально-важное качество, обеспечивающее эффективность деятельности сотрудников ОВД // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Ю. П. Поварёноква. Ярославль, 2018. С. 153–156.
- Васильева И. В.* Профессиональная интуиция сотрудников органов внутренних дел: Дис. ... доктора психол. наук. М.: МосУ МВД им. В. Я. Кикотя, 2018.
- Васильева И. В., Григорьев П. Е.* Теоретические и экспериментальные проблемы профессиональной интуиции сотрудников МВД. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2017.

- Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Прыгин Г. С.* Психология самостоятельности. Ижевск–Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009.
- Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлёва, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А. Л. Журавлёва, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлёва, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы Международной конференции. Т. 1. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

Connexions between professional intuition and subjective self-regulation of police officers as premises for the success of professional activities

I. V. Vasileva

The professional activity of police officers is connected with overcoming difficulties, dangerous situations. Rational solutions always ought not be used in situations with lack of time and information to make decisions. Intuition is one of the decision-making resources in an extreme professional situation. Features of decision making are related to the type of subjective self-regulation: autonomous or dependent. The study involved 39 police officers, aged from 20 to 48 years. Professional experience from six months to 25 years. Methods: the questionnaire autonomy-dependency (G. S. Prygin), the questionnaire of self ideas about intuition (I. V. Vasileva, P. E. Grigoryev). The parameters of professional intuition are associated with the type of subjective self-regulation. Autonomous police officers are not inclined to make intuitive decisions in a negative emotional and/or physical state, dependent ones contrariwise ($r=-0.47$). Autonomous police officers often turn to kinesthetic modality during the manifestation of an intuitive representation ($r=-0.36$).

Keywords: intuition, subjective self-regulation, autonomy – dependence, police, professional activities.

К вопросу функционирования стилей делового общения в конкретной профессиональной среде

В. В. Вильчес-Ногерол

В статье представлены результаты исследования стилей делового общения на примере четырех групп представителей социэкономических профессий (медсестры, сотрудники колонии-поселения, менеджеры и смешанная группа). Метод исследования: опросник В. А. Толочка «Стили делового общения». В качестве гипотез выступили следующие предположения: 1) доминирующую роль в становлении и функционировании стилей играет корпоративная культура; 2) в группах с нестабильной и жесткой организационной средой большинство стилей носят неконструктивный характер. На основании результатов факторного анализа и *t*-критерия, в каждой группе выявлено шесть стилей. Полученные данные подтверждают рабочие гипотезы. Помимо выявленных стилей, проанализированы также четыре типа корпоративной культуры: стабильная и гибкая (медсестры); нестабильная и жесткая с позиции специфики и регламента деятельности (сотрудники колонии-поселения); нестабильная жесткая с точки зрения групповых норм (менеджеры); диффузная (смешанная группа). Для комплексного анализа приводится статистика увольнений сотрудников.

Ключевые слова: стили делового общения, взаимодействие, корпоративная культура, медсестры, менеджеры, сотрудники колонии-поселения, смешанная группа

Введение

Актуальными вопросами изучения современной профессиональной деятельности представляются аспекты, связанные со способностями субъекта в решении конкретных рабочих задач; с развитием прогностических возможностей в выделении целей деятельности и кри-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00550.

териев ожидаемых результатов; а также вопросы различных моделей поведения и стилей взаимодействия и др. (Дикая и др., 2015; Дружинин, 2007; Журавлёв и др., 2019; Сизова, 2015; Толочек, 2015, 2019; Холдная, 2004; Шадриков, 2010).

В качестве научной базы данного исследования выступает концепция «Стили делового общения» (СДО) В. А. Толочка. Особенностями данного подхода является анализ поведения субъектов во взаимодействии друг с другом, а конкретно – выделение определенных стилей взаимодействия. Помимо этого, корпоративная среда представляется основной детерминантой в формировании и функционировании СДО (Российская деловая культура..., 1998; Субъект труда и организационная среда..., 2009; и др.). Данные аспекты видятся особенно актуальными в случае представителей соционических профессий, так как эффективная коммуникация является важным фактором в успешном решении рабочих задач и конструктивном взаимодействии.

Организация исследования

Цель исследования: сравнительный анализ особенностей СДО сотрудников колонии-поселения (далее сотрудники КП), медсестер, менеджеров и представителей смешанной группы.

Гипотезы:

- 1) корпоративная культура является основной детерминантой становления и развития СДО;
- 2) в жестких условиях организационной среды большинство стилей признается неэффективными.

Для выявления СДО использовалась *исследовательская методика* – опросник «Стили делового общения» В. А. Толочка. Респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале выраженность разных компонентов СДО (от 0 до 4 баллов). Исследование проводилось на *четырёх выборках*: сотрудники ФКУ колонии-поселения № 2 г. Зеленограда – 32 чел. (далее сотрудники КП), медицинские сестры ГБУЗ «Научно-исследовательский институт – Краевая клиническая больница №1 им. проф. С. В. Очаповского» – 112 чел.; менеджеры по продажам компании «Пронто Медиа Холдинг» – 85 чел.; смешанная группа (участники психологического онлайн курса) – 59 чел. Для анализа данных использовались описательные статистики, корреляционный и факторный анализ, *t*-критерий для независимых выборок (пакет статистических программ SPSS v. 10). В данной статье описаны результаты факторного анализа и *t*-критерия.

Результаты

По итогам факторного анализа, в группе сотрудников КП выделились шесть факторов, которые мы соотносим с типовыми стилями: 1) «Рациональный, прагматический, открытый»; 2) «Системность, ориентация на взаимодействие»; 3) «Несистемное взаимодействие, формализация деятельности»; 4) «Жесткость, эмпатия, саморазвитие»; 5) «Избегание взаимодействий, пассивность»; 6) «Обедненный стиль».

В выборке медицинских сестер также выделились шесть факторов, рассматриваемых нами как типовые стили делового общения: 1) «Рациональность, независимость, открытость»; 2) «Соперничество, аргументация, активность»; 3) «Уклонение, демонстрация силы, импульсивность»; 4) «Пассивность, демократичность, сотрудничество»; 5) «Дистантность, формализация деятельности»; 6) «Минимизация взаимодействий, твердость».

В выборке менеджеров также выделилось шесть факторов (стилей): 1) «Формализация взаимодействий, минимизация сотрудничества, поощрение активности партнера»; 2) «Мягкость и уклончивость, дистанцирование»; 3) «Твердость, дистанцирование, упорство, силовое противостояние»; 4) «Высокая активность, непоследовательность, негибкость, невидение перспективы»; 5) «Либеральный стиль». 6) «Жесткость, дистанцирование, ориентация на компромиссные решения».

В смешанной выборке выделились также шесть факторов (стилей): 1) «Открытость, рефлексивность, ориентация на партнера»; 2) «Рациональность, прагматичность, твердость»; 3) «Пассивность, дистантность, ограниченное взаимодействие»; 4) «Гибкость, открытость, пассивность»; 5) «Высокая активность, управление ресурсами, эмоциональная ограниченность»; 6) «Агрессивный, силовой, закрытый».

По результатам *t*-критерия статистически значимые различия ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$) в группах *менеджеров* и *медсестер* обнаружены по следующим стилевым компонентам: коммуникативная функция; стратегия компромисса; умеренная динамика развития процесса; демонстрация силы; аргументация; использование невербальных средств в общении; угрозы, санкции, наказания; дальняя психологическая дистанция; использование четких критериев; функция эмоциональной взаимосвязи; стратегия соперничества; проявление твердости; фиксированное время взаимодействия; функция управления взаимодействиями; просьба, обращение за поддержкой к партнеру; поощрение; функция саморазвития; высокая активность; привлечение других к решению вопроса; использование телефона.

В выборках *менеджеров и сотрудников КП* можно отметить следующие различия: спокойная динамика развития процесса; демонстрация силы; использование невербальных средств; угрозы; использование четких критериев; деловые письма; фиксированное время взаимодействия; стратегия содействия; функция управления взаимодействиями; высокий темп взаимодействий; постановка конкретных целей; использование телефона.

Среди стилевых компонентов со статистически значимыми различиями в группах *медсестер и сотрудников КП* выделились следующие: угрозы; дальняя психологическая дистанция; деловые письма; функция эмоциональной взаимосвязи; проявление твердости; функция саморазвития; привлечение других к решению вопроса.

Сопоставляя результаты *смешанной группы и менеджеров* можно выделить следующие статистически значимые различия: демонстрация силы; угрозы, санкции, наказания; дальняя психологическая дистанция; функция эмоциональной взаимосвязи; стратегия соперничества; проявление твердости; фиксированное время взаимодействия; функция управления взаимодействиями; просьба, обращение за поддержкой к партнеру; стратегия поощрения; функция саморазвития; высокая активность; привлечение других к решению вопроса; использование телефона; деловые письма; спокойная динамика развития процесса; высокий темп взаимодействий; стратегия уклонения; постановка четких задач.

Сравнивая результаты *смешанной группы и медсестер* перечислим следующие статистически значимые различия: стратегия компромисса; аргументация; использование невербальных средств; стратегия соперничества; высокая активность; деловые письма; высокий темп взаимодействий; стратегия уклонения.

В *смешанной выборке и в группе сотрудников КП* выделились различия по следующим стилевым компонентам: стратегия компромисса; использование невербальных средств; функция эмоциональной взаимосвязи; проявление твердости; стратегия поощрения; функция саморазвития; привлечение других к решению вопроса; деловые письма; стратегия содействия; стратегия уклонения; стратегия соперничества.

Обсуждение результатов

Рассматривая специалистов разных профессий, работающих в различных по типу учреждениях (государственные структуры и коммерческая компания), были также проанализированы особенности отдельной организационной среды как основной детерминанты

в становлении СДО. Таким образом, соотнося степень доминирования и внутригрупповые нормы, выделились четыре типа корпоративной культуры: 1) стабильная и гибкая (медсестры); 2) нестабильная, жесткая (менеджеры); 3) нестабильная, жесткая (сотрудники КП); 4) диффузная (смешанная группа).

Выборка медсестер относится к наиболее благополучной группе, об этом также свидетельствует низкий процент текучести кадров. Однако, как видно из полученных результатов, даже в благополучной корпоративной среде не исключается наличие неконструктивных моделей взаимодействия: один СДО можно признать эффективным, условно эффективными – три, два – неэффективными.

Корпоративная среда менеджеров характеризуется как нестабильная и жесткая, данная тенденция подтверждается высоким процентом увольнений (за год с момента исследования уволились 50% сотрудников). Помимо специфических условий труда: ненормированный рабочий график, ограниченное, формализованное общение, ориентир на решение рабочих задач, в компании транслируется со стороны руководства конкурентная модель взаимодействий. Исходя из этого, все СДО относятся к неэффективным.

Говоря о сотрудниках КП, которые работают в особых условиях, предполагающих взаимодействие со спецконтингентом, имея в виду отношения, опосредованные закрытой территорией, деятельность, жестко регламентированную законом и правовыми нормами, организационную среду можно отнести также к нестабильному и жесткому типу. Динамика кадровых процессов следующая: примерно 30% уволенных сотрудников за четыре года. Следовательно, не приходится говорить о стабильности даже в государственной организации. К эффективным стилям можно отнести два, остальные признаны неэффективными.

В случае со смешанной выборкой мы говорим о диффузной корпоративной культуре. В силу того, что все респонденты имеют разные социально-демографические и профессиональные характеристики, единая среда отсутствует. Относительно конструктивности СДО отмечается следующее: один эффективный стиль, условно эффективными признаны три стиля, два СДО относятся к неэффективным.

Исходя из вышеизложенного анализа, можно сделать следующие *выводы*. В ситуации жесткого давления со стороны корпоративной культуры (как у менеджеров и сотрудников КП) большинство СДО мы относим к неконструктивным. Опираясь на результаты *t*-критерия и классифицируя стили по критерию эффективности в каждой выборке, мы говорим о различной степени открытости к коммуникации, стремления налаживать конструктивное взаимодействие,

желания развиваться и реализовываться как профессионалу. Также очевидно, что роль социально-демографических характеристик вторична в становлении и функционировании стилей, по сравнению с влиянием организационной среды.

Заключение

Настоящее исследование позволяет системно подойти к проблеме СДО: проанализированы не только представители разных профессиональных групп, но и разные профессиональные среды. Полученные результаты демонстрируют активную и доминирующую роль корпоративной культуры как основной детерминанты СДО. В связи с этим, логично искать закономерности в выявленных стилях и говорить о неких уже заданных моделях взаимодействия в конкретной среде, что является перспективами для дальнейших исследований.

Литература

- Дикая Л. Г., Журавлёв А. Л., Занковский А. Н.* Современное состояние и перспективы исследований адаптации и реализации профессионала в условиях непрерывных социально-экономических изменений // Институт психологии РАН. Организационная психология и психология труда. 2016. Том 1. № 1. С. 7–48.
- Дружинин В. Н.* Психология способностей: избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Журавлёв А. Л., Нестик Т. А., Юревич А. В.* Прогнозирование и его перспективы в психологической науке // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 1. С. 118–125.
- Российская деловая культура: история, традиции, практика. М.: Торгово-промышленная палата РФ, 1998.
- Сизова Л. А.* Психологические детерминанты профессионально-личностной самореализации медицинской сестры многопрофильного лечебного учреждения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2015.
- Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2019.
- Толочек В. А.* Психология труда. 3-изд. доп. СПб.: Питер, 2019.
- Толочек В. А.* Стили деятельности: ресурсный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Холодная М. А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2004.

Шадриков В.Д. Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010.

To the question of functioning styles of business communication inside a specific professional environment

V. V. Vilches-Nogerol

The article presents the results of the research of styles of business communication on four groups of socio-economic profession's representatives (medical nurses, colony-settlement employees, managers, mixed group). Research Method: Questionnaire of V. A. Tolochek "Styles of business communication". The hypotheses were: 1) corporate culture plays the dominant role in the formation and functioning of styles; 2) in groups with an unstable and rigid organizational environment, most of the styles are non-constructive. Based on the results of factor analysis and *t*-test, six styles were identified in each sample. The data obtained confirm the working hypotheses. In addition to the identified styles, four types of corporate culture were also analyzed: stable and flexible (medical nurses); unstable and tough from the standpoint of specificity and regulations (colony-settlement employees); unstable and tough in terms of group norms (managers); diffuse (mixed group). For a comprehensive analysis, statistics on employee dismissal are also provided.

Keywords: styles of business communication, interaction, corporate culture, medical nurses, managers, colony-settlement employees, mixed group.

Карьерные установки у предпринимателей

Т. В. Гижук

Целью предпринятого исследования выступило изучение особенностей карьерных установок у предпринимателей. В качестве метода психологической диагностики использовалась «Шкала карьерных установок» (Т. В. Гижук). Методом математико-статистической обработки явился *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок. $N = 1193$, выборка была гетерогенной по поло-возрастным, социально-демографическим признакам, должностному положению в организационной иерархии и уровню оплаты труда. В ходе исследования доказывается, что у людей, занимающихся предпринимательской деятельностью, карьерные установки носят интернальный характер. Предприниматели отличаются субъектным отношением к своей профессиональной жизни. Они склонны считать, что их профессиональный успех зависит не от внешних факторов, а от собственных усилий по реализации профессиональных планов.

Ключевые слова: карьерные установки, предпринимательская деятельность, интернальность.

В современной науке предпринимательская деятельность изучается преимущественно в юридическом, экономическом и социологическом аспектах. Психологические исследования предпринимательской инициативы, собственным предметом которых являются факторы, механизмы и закономерности ее обуславливающие, в настоящее время еще достаточно разрознены и фрагментарны (см.: Психология профессиональной деятельности..., 1995; Психология, управление, бизнес..., 2016; Социально-психологические исследования..., 1995; и др.).

В западной науке развитие предпринимательства имеет вековую историю и связано с трудами с Р. Кантильона, А. Тюрбо, Ф. Ке-

Исследование проводилось при поддержке гранта БРФФИ № Г19М-065 от 02.05.2019.

нэ, А. Смита, И. Шумпетера, М. Вебера, В. Зомбарта, П. Дракера и др. Возглавляемые этими учеными научные школы определили *характеристики предпринимательства*: деятельность в условиях риска и экономической неопределенности (Р. Кантильон, Ф. Найт); выведение системы из состояния равновесия и приведение ее к этому состоянию (Л. Мизес, Ф. Хайек); революционная смена факторов производства (Ж. Б. Сэй, И. Шумпетер); практическая реализация новаторской идеи (И. Тиммонс, П. Дракер, Ф. Тоссиг, Г. Шмоллер).

Исследования предпринимателей в странах СНГ на порядок малочисленнее, прежде всего, в связи с тем, что рыночная экономика и класс предпринимателей возникли здесь сравнительно недавно, практически в начале 1990-х годов. Исследования, раскрывающие сущность предпринимательских качеств, в русскоязычной науке отражены в работах А. И. Агеева, А. В. Батаршева, В. Н. Дружинина, А. Л. Журавлёва, А. Б. Купрейченко, А. В. Морозова, В. П. Познякова, С. К. Рощина, А. Е. Чириковой, А. Н. Чиликина, Ю. В. Щербатых и др.

В русскоязычной психологии проведены научные исследования психологических факторов развития профессиональной карьеры предпринимателей малого и среднего бизнеса (А. Л. Журавлёв, Т. В. Корнилова); выявлены ведущие особенности смысловой сферы отечественных предпринимателей, их профессиональной ментальности, ключевых ценностей и мотивов предпринимательской деятельности (И. В. Андреева, А. А. Чекунов, Е. П. Белинская, Н. И. Толмачев); изучены коммуникативные свойства личности предпринимателей (Н. Ш. Акаева, С. Т. Джанерян, Ю. Э. Клейменова, М. Ю. Коноваленко); обозначены значимые стороны их профессиональной идентичности (Е. П. Ермолаева, Г. М. Андреева); выявлена психологическая обусловленность личностных деформаций предпринимателей с разным уровнем успешности (С. Н. Гаджиева); исследованы детерминанты успешности предпринимательской деятельности; проанализированы особенности женской карьеры, связанной с предпринимательством (Ф. О. Семёнова, Г. В. Турецкая, С. Т. Джанерян); изучены психологические условия развития коммуникативных свойств личности предпринимателя (Н. Ш. Акаева).

Проведенный анализ позволил заключить, что большинство исследователей психологии предпринимательства сходятся в том, что *предприниматель есть активный субъект деятельности, в высокой степени детерминирующий свой успех своими способностями, опытом, поведенческими стратегиями, характерологическими и другими личностными особенностями.*

Выполненный анализ и систематизация существующих подходов к изучению психологических факторов развития деловой ини-

циативы указывают на то, что современное состояние разработки проблемы характеризуется *следующими пробелами*:

- во-первых, существует определенное смешение понятий: предпринимательская активность, предпринимательская инициатива, деловая инициатива и т. д. Некоторая их несогласованность возникает вследствие одновременного наличия нормативно-правового, экономического и психологического подходов к определению названного понятия. Важной задачей является в хорошем смысле его психологизация, то есть определение психологической сущности понятий предпринимательство, предпринимательская деятельность, предприимчивость, инициативность;
- во-вторых, возникает впечатление некоторой механистичности, раздробленности в исследованиях влияния отдельных качеств на предпринимательскую (деловую) инициативу. Очевидна необходимость в выявлении интегративной переменной, придающей смысл выявляемым перечням качеств. Данный недостаток возможно преодолеть с позиций *субъектного подхода* (см.: Личность и бытие..., 2008; Субъективный подход..., 2009; и др.). На самом деле, субъектом предпринимательской деятельности выступает личность, а все частные регуляторы сознания принадлежат и подчиняются ей;
- в-третьих, практически отсутствуют исследования предикторов ухода (перехода) в предпринимательскую деятельность (из занятости в самозанятость), а также психологических факторов выбора предпринимательской деятельности, психологической готовности к ее реализации. Психологическими факторами деловой инициативы выступают свойства личности, которые создают комплексную предрасположенность к деловой инициативе. При наличии такого рода предрасположенности у личности при встрече с благоприятными условиями среды возникают намерения, цели и желания для начала и развития предпринимательской деятельности. Важной задачей психологической науки является изучение предрасположенности к предпринимательской деятельности.

Таким образом, перспективным направлением исследований является изучение личностных особенностей предпринимателей, обуславливающих готовность к предпринимательской деятельности (Дорофеев и др., 1996; Кочеткова, Журавлёв, 1999; и др.). На наш взгляд, ключевым фактором, обуславливающим психологическую готовность личности к предпринимательской деятельности, явля-

ются имеющиеся у личности социальные установки (аттитюды) относительно будущей траектории собственной профессиональной жизни.

Предположительно, развитая деловая инициатива будет сопряжена с установками, отражающими *интернальность личности* по отношению к профессиональной жизни («Над своей профессиональной жизнью нужно работать»; «Человек при желании может добиться всего, чего захочет (любых карьерных целей)»; «Возможность заработать есть у каждого человека, было бы желание» и т. д.). В то время как наличие установок *экстернальной направленности* («Работать над своей профессиональной жизнью бессмысленно, всё равно от человека по большому счету ничего не зависит», «Возможность заработать есть далеко не у всех», «Большинство профессионально успешных людей чьи-то родственники или друзья», «Успешным людям просто однажды повезло» и т. д.) будет препятствовать деловой инициативе. Формирование оптимальных установок относительно профессиональной деятельности будет способствовать раскрепощению деловой инициативы личности.

Выборка и методики эмпирического исследования

Гипотеза исследования: есть различия карьерных установок у людей, занимающихся и не занимающихся предпринимательской деятельностью. Эмпирическое исследование проводилось на репрезентативной популяционной *выборке* белорусов в возрасте от 18 до 68 лет ($M = 32,87$ года, $SD = 11,38$ года). Выборка была гетерогенной по полу-возрастным, социально-демографическим признакам (семейное положение, родительский статус), должностному положению в организационной иерархии и уровню оплаты труда. Респонденты принимали участие в исследовании на добровольной безвозмездной основе. Общее число респондентов составило 1193 человека.

Сбор эмпирических данных производился с помощью личностного опросника «Шкала карьерных установок» (Т. В. Гижук), позволяющего диагностировать преобладание интернальных либо экстернальных установок личности по отношению к своей профессиональной жизни. Величина коэффициента дискриминативности для пунктов опросника варьирует от 0,30 до 0,62; значение коэффициента α Кронбаха равняется 0,86. С учетом приведенных характеристик опросник может быть признан соответствующим психометрическим стандартам надежности, а полученные с его помощью диагностические результаты – заслуживающими доверия.

Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования

Гипотеза о различиях карьерных установок предпринимателей проверялась с помощью *t*-критерия Стьюдента (таблица 1).

Таблица 1

Сравнение карьерных установок предпринимателей и людей, не занимающихся предпринимательской деятельностью

Шкала	М		<i>t</i>	<i>p</i>
	предприниматели	остальные респонденты		
Интернальность карьерных установок	83,63	77,81	2,87	<0,005

Как видно из таблицы 1, существуют статистически значимые различия интернальности карьерных установок у респондентов, занимающихся и не занимающихся предпринимательской деятельностью.

Выводы

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что для предпринимателей характерна более выраженная интернальность карьерных установок. То есть люди, занимающиеся предпринимательской деятельностью, убеждены, что течение их профессиональной жизни зависит от их собственных усилий и активности. Они склонны считать, что возможности реализовать свой профессиональный замысел есть у каждого человека вне зависимости от каких-то объективных показателей. Собственный успех они также склонны объяснять не чередой случайных факторов, а закономерной реализацией своих планов по достижению поставленных целей.

Литература

- Дорофеев Е. Д., Журавлёв А. Л., Позняков В. П.* Социально-психологические факторы деловой активности предпринимателей // Ежегодник Российского психологического общества. 1996. Т. 2. № 2. С. 64.
- Кочеткова Н. В., Журавлёв А. Л.* Динамика социально-психологических качеств современного российского предпринимателя // Социальная психология экономического поведения. М.: Наука, 1989. С. 130–142.

- Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Психология предпринимательской деятельности: развитие российского предпринимательства в начале 1990-х годов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1995.
- Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2016.
- Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е. В. Шорохова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999.
- Субъектный подход в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Career installation entrepreneurs

T. V. Gizhuk

The purpose of this study was to study the features of career attitudes among entrepreneurs. The “Scale of career attitudes” (T. V. Gizhuk) was used as a method of psychological diagnostics. Student’s *t*-test was used as a method of mathematical and statistical processing to compare two independent samples. The study covered 1193 respondents. The sample was heterogeneous by gender, age, socio-demographic characteristics, position in the organizational hierarchy, and level of remuneration. In the course of the research, it is proved that people engaged in entrepreneurial activities have an internalized career orientation. Entrepreneurs, to a greater extent, have a subjective attitude to their own professional life. They tend to believe that their professional success depends not on external factors, but on their own efforts to implement professional plans.

Keywords: career goals, entrepreneurial activity, internality.

Опыт обыденного творчества как ментальный ресурс будущего профессионала

С. А. Гильманов

В статье на основе теоретического подхода к ментальному опыту М. А. Холодной излагаются содержание и результаты изучения опыта обыденного творчества студентов — будущих педагогов-психологов, рассматриваемого как ментальный ресурс. В эмпирическом исследовании видов, поводов создания, актуального использования творческих продуктов, характеристик процесса обыденного творчества, выявлены такие свойства опыта обыденного творчества, как доминирование в качестве продуктов творчества функциональных бытовых предметов, преобладание функциональных характеристик продуктов, а не их целостности, завершенности, эстетических свойств и др. Автор предлагает рассматривать обыденное творчество как вид творчества повседневного, выделяя такие признаки, как мотивационная и предметная отнесенность к быту, реализация интересов и предпочтений человека.

Ключевые слова: обыденное творчество, повседневное творчество, ментальный опыт, ментальные ресурсы.

Введение

Острая потребность общества в творческих решениях множась актуальных проблем, а значит — и в людях, способных творчески выполнять деятельность, обуславливает рост интереса психологов к повседневному проявлению творчества в мотивах, процессах, продуктах, актуализируемых, осуществляемых и создаваемых человеком в его обыденной жизнедеятельности. Несмотря на обилие исследований в этой области, малоизученными остаются многие аспекты *повседневного творчества*, в том числе специфика создаваемых продуктов, особенности протекания творческого процесса, место и роль

повседневного творчества в развитии личности, способы обращения к нему в саморазвитии и в социальных практиках и др.

На наш взгляд, одним из возможных подходов к исследованию повседневного творчества является рассмотрение его как определенного личностного ресурса, который может играть роль не только в общем развитии, в повседневной жизнедеятельности человека, но и в профессиональной деятельности. Особенно важно это для профессий, в которых осуществляется прямое влияние на человека и общество, на развитие личности – педагогов, психологов, психотерапевтов и др. В таких профессиях творчество становится одним из ведущих факторов, влияющим на оптимальность осуществления деятельности, совершенствования профессионального мастерства (подробнее см.: Личность профессионала..., 2013; Методы психологического обеспечения профессиональной..., 2014; Проблемы фундаментальной и прикладной психологии..., 2008; и др.).

Цель: выявление основных характеристик опыта обыденного творчества как ментального ресурса будущего профессионала, на основе теоретических подходов к изучению обыденного творчества и ментального опыта и их изучения в эмпирическом исследовании.

Теоретические аспекты изучения повседневного творчества как личностного ресурса

Повседневное (обыденное) творчество (*everyday creativity*) активно изучается в зарубежной психологии (Р. Бегетто, М. Боден, Дж. Кауфман, В. Панг, Р. Ричардс, Р.Дж. Робинсон, М.А. Рунко, Р.К. Симонтон, Р.Дж. Стернберг, М. Чиксентмихайи, Т. Эмейлбил и др.). Предложены концептуальные подходы к рассмотрению повседневного творчества: модель *DIFI* (*Domain, Individual, Field, Interaction framework*) Чиксентмихайи (Csikszentmihalyi, 1988); подход «4 П», в котором выделены такие ракурсы рассмотрения творчества, как личность, процесс, продукт, влияние окружающей среды (Rhodes, 1961; Doaa, 2019 и др.); модель «Четыре Т», в которой выделены «Малое Т» – повседневное творчество (*everyday creativity*), творческие действия, в которых средний человек может участвовать каждый день), «Мини-Т» («новая и лично значимая интерпретация опыта, действий и событий»), «Про-Т» (достижение профессионального уровня в любой творческой области) и «Большое Т» (творчество великих людей) (Kaufman, Beghetto..., 2009). Во всех случаях повседневное творчество рассматривается в основном как низший, первичный уровень творчества, как один из аспектов жизнедеятельности человека, связанный

с проявлением «обыденных способностей»: понятийного мышления, восприятия, памяти и рефлексивной самокритики (Voden, 2004, p. 1). Эти же характеристики можно отнести и к исследованиям творчества в отечественной психологии (Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, Л. Я. Дорфман, Я. А. Пономарёв, О. К. Тихомиров и др.), в том числе и в тех работах, в которых повседневное творчество рассматривается в контексте направления, часто называемого психологией повседневности (Л. И. Анцыферова, Н. В. Гришина, М. С. Гусельцева и др.).

Если рассматривать повседневное творчество не со стороны общих психологических характеристик творчества в его «высоких» проявлениях, а как определенный вид действий, процесс, характеристики творческих продуктов, играющих роль как в личностном развитии и формировании опыта человека, так и в организации социальной жизнедеятельности, то могут быть выявлены его ресурсные потенциалы и возможности опоры на него в личностном развитии и социальных практиках. И здесь важными понятиями являются понятия ментального ресурса и ментального опыта, активно разрабатываемые в психологии в последние десятилетия. Следует, однако, отметить разнообразие объема и содержания понятия «ментальный ресурс», используемого в психологических исследованиях. Если в западной психологии термин *mental resources* используется чаще при обращении к сохранению когнитивных функций при старении (Salthouse, 2008), изучении потребительского поведения (Laran, Buechel, 2017) и даже при разработке проблем формирования предвзятости при наличии слабости и уязвимости (Riskind, Neuhoff, Kaiyun, 2015), то в отечественной психологической науке это понятие отражает широкий спектр характеристик личности и охватывает как индивидуальные, так и социальные аспекты жизнедеятельности человека. Под ментальными ресурсами понимают систему устойчивых индивидуально-психологических характеристик, связанную с успешностью деятельности в сложных ситуациях (Д. А. Леонтьев); механизм, позволяющий субъекту за счет процессов концептуализации событий и своих собственных психических возможностей поддерживать и развивать (регулировать) собственную активность, представленные в опыте как «воспринимаемые, категоризируемые, интерпретируемые и оцениваемые аспекты физической, социальной и интрапсихологической среды, имеющие личностную значимость и ценность для достижения позитивных результатов» (Хазова, 2014, с. 117). В структуре ментальных ресурсов выделяют когнитивные, эмоциональные и волевые способности, эмоционально-волевые, интеллектуальные, коммуникативные,

мотивационные и телесные группы ресурсов (С. А. Хазова), связывают их с уровнем организации субъектности (Е. А. Сергиенко), с самодетерминацией (Д. А. Леонтьев).

Для нас близки подходы С. А. Хазовой к определению ментального ресурса через категорию ментального опыта, М. А. Холодной, выделяющей четыре уровня (слоя) ментального опыта – когнитивный, понятийный, метакогнитивный, интенциональный, – отражающих переработку информации, контроль состояния интеллектуальных ресурсов, определение критериев выбора определенной предметной области, поиска решения (Холодная, 2002). Мы считаем, что опыт, формирующийся у человека в процессе обыденного творчества, может быть рассмотрен как ментальный ресурс на этих четырех уровнях. Процессы и продукты обыденного творчества на *когнитивном* уровне проявляются в структурировании деятельности, образном, схематическом выражении информации; на *понятийном уровне* – в процессах семантизации, категоризации и концептуализации; на *метакогнитивном уровне* – в контроле и регулировании процесса, самоконтроля, оценке значимости структурированности, целостности, завершенности; на *интенциональном уровне* – в мотивах и поводах обращения к творчеству, стремлении и переживании момента «открытия», в переживании ценности процесса и продукта, в смысловом регулировании создания продукта творчества на основе идеала.

Эмпирическое исследование опыта обыденного творчества

Мы исследовали проявления обыденного творчества у студентов Югорского государственного университета, анализируя продукты обыденного творчества, их значение в жизнедеятельности, причины, поводы и мотивы включения человека в творческие действия, планы создания творческих продуктов, особенности выполнения творческих действий и протекания творческого процесса. Использовались методы опроса (эссе «Мое лучшее творческое достижение», опросник «Процессы и продукты творчества как компоненты творческого поведения»), наблюдения (наблюдались проявления, свидетельствующие об эмоциональной вовлеченности в процесс создания продукта, об отношении к продукту творчества, о ценности полученного опыта), изучения продуктов деятельности (вид, структурированность, целостность, завершенность продукта, его судьба). В исследовании в течение 2017–2020 гг. участвовали 117 студентов 4 курса бакалавриата Югорского государственного университета, будущих педагогов-психологов. 61 человек обучается на очном отделении (мужского

пола – 7, женского – 54), 56 – на заочном отделении (мужского пола – 4, женского – 52), возраст исследуемых – от 20 до 34 лет*.

В данной статье приведем результаты качественного анализа эссе «Мое лучшее творческое достижение» и его презентации. Для написания эссе студент сам определял, что для него является самым лучшим творческим достижением (интенциональный аспект), описание продукта и процесса его создания позволяло выделить когнитивные, понятийные и метакогнитивные стороны полученного опыта. Творческий продукт описывался по определенному плану (причина создания; функциональное предназначение продукта; как возник замысел воплощения в жизнь; сроки вынашивания замысла и изготовления; переживался ли момент «открытия»; какова судьба продукта). Продукт при презентации демонстрировался аудитории (сам продукт или его фото, схема, чтение созданного текста и пр.) с последующими ответами на вопросы и обсуждением, что давало возможность наблюдать реакции автора, уточнять отдельные аспекты мотивов, замысла, создания и нынешнего состояния продукта. На основе характеристик продукта (структурированность, целостность, завершенность) и качественного анализа содержания устного доклада о продукте устанавливались область творчества, причины и мотивы создания и предназначение продукта, его судьба (в том числе и значимость) и современное состояние. Выделялись такие стороны процесса создания продукта, как длительность, интенсивность, структурированность, осознанность, характер протекания (сочетание ситуационных и устойчивых мотивов, наличие и характер инсайта, специфика возникавших трудностей и препятствий, свойства творческих находок и др.).

Опишем полученные данные по видам, поводам создания, актуальному использованию продуктов, по характеристикам творческого процесса. В видах представленных продуктов доминируют функциональные бытовые предметы: вязаные, сшитые, кулинарные изделия, иные предметы (64 экз.), презентруемые девушками.

* Некоторые результаты исследования, полученные два года назад на меньшей выборочной совокупности, публиковались ранее (см.: *Гильманов С. А.* Повседневное творчество: мотивы, процессы, продукты // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 1409–1416; *Гильманов С. А.* Обращение к повседневному творчеству в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования: Сб. материалов Всерос. очной науч.-практ. конф. с междунар. участием, 19 апр. 2019 г.: в 2 ч. Ч. 1. Сургут: РИО СурГПУ, 2019. С. 278–287).

Представлены 23 продукта, которые можно отнести к произведениям искусства, — стихотворения, рисунки, фото, картины, режиссерские постановки и др., 16 связанных с профессией продуктов (методики, тесты, игры и др.), 4 технических устройства (модель ракеты, крепление для генератора автомобиля для «дрифтовых» способов езды, бытовые устройства), 10 продуктов (реклама турпоездок, программные разработки, дизайн квартиры и др.) сложно классифицировать, в силу неопределенности свойств, недостаточной от-refлексированности процесса создания. Большинство продуктов создавалось к определенному событию (праздничной дате, конкурсе и др., 57 из них — функциональные бытовые предметы), по личному побуждению, не вызванному внешними обстоятельствами, создано 22 продукта (17 из них — «произведения искусства») в связи с бытовой, производственной или учебной необходимостью, а также с выполнением некоторых обязанностей создано 26 продуктов, из них: 13 — связаны с профессией, для 12 продуктов авторы не могли определить повод для создания. Активно используются в жизнедеятельности 29 продуктов (функциональные бытовые предметы), используются и совершенствуются 15 (в основном связанные с профессией продукты), сохраняются как приятные воспоминания — 50 (39 — произведения искусства), забыты и представлены для презентации после припоминания — 23.

При описании свойств продуктов только 37 человек обращали внимание на признаки целостности, завершенности, эстетические свойства, большая часть авторов ограничивалась функциональными характеристиками. Ярко выявилась особенность практического мышления, отмеченная еще Ю. К. Корниловым: большинство исследуемых имело дело с объектом, меняющим свою природу: от идеального замысла до материального предмета, от сырого природного материала до обработанного продукта (Корнилов, 2000), что затрудняло рефлексивное отражение образных, схематических, понятийных способов выражения информации, анализ и оценку значимости структурированности, целостности, завершенности продукта. Выявились и то, что ценятся и помнятся те продукты, которые создавались по личным поводам, без внешнего стимулирования.

Большинство описаний процессов создания творческих продуктов осуществлялось в понятийном отражении и сводилось к выделению 2–3 этапов, в которых отразились возникшие трудности и способы их преодоления («сначала я хотел, но..., и тогда...», «не получалось то, что..., я долго думала, а потом...», «не могла никак..., потом поняла...»), однако достаточно полное описание переживания инсайта встретились только у 33 человек (упомянуты переживания

инсайта без описания у 52 человек, не могли вспомнить таких переживаний 32 человека). Эмоции при инсайте описаны как «восторг», «удовольствие», «эйфория», «буря эмоций», «удивление» и др.

Несмотря на преобладание «внешних» поводов создания продуктов, процесс у большинства исследуемых зависел от «внутренне» поставленных задач, его логика и последовательность были подчинены задуманным свойствам, которыми должен обладать продукт. В нескольких случаях описаны варианты изменения вида творческого продукта под влиянием цели (вместо задуманного оригинального торта были изготовлены конфеты в виде символических фигурок; планирующаяся методическая разработка учебного занятия была изменена на тест, выявляющий коммуникативные умения и др.). Во всех случаях оформленность и завершенность продукта определялись по субъективным критериям, ориентиром которых была функциональная пригодность.

Обсуждение результатов эмпирического исследования

Таким образом, процессы и продукты повседневного творчества на когнитивном уровне проявляются в самостоятельном структурировании деятельности, образном, схематическом, понятийном выражении информации, свойств, этапов процесса создания творческого продукта. В процессе создания творческих продуктов человек самостоятельно контролирует и регулирует свои действия, осуществляет самоконтроль, оценивает значимость, структурированность, целостность, завершенность процесса и продукта. Поведение не регламентируется извне, человек сам создает определенную микросреду творчества, подключая различных людей, находя и систематизируя информацию, «включая» и «выключая» эмоциональную вовлеченность, актуализируя участие созданного продукта в жизнедеятельности (действиях, обеспечении бытовых нужд, отношениях и пр.) людей. На интенциональном уровне опыт обыденного творчества несет в себе мотивы и поводы обращения к творчеству, стремление к самостоятельности и самодетерминированности, содержит переживание моментов «открытия», формирует ценности творческих процессов и продуктов. Обыденное творчество совершается не в специально созданных условиях с внешней стимуляцией (как это происходит, например в обучении, производственной деятельности и пр.), а по собственному решению человека, когда он сам определяет, какой продукт создавать, независимо от того, что актуализировало это решение: внутренний посыл, производственная ситуация, обстоятельства родственных и личностных отношений и т. д.

Для профессионала, как будущего, так и настоящего (в нашем примере студенты-заочники – в основном действующие педагоги и педагоги-психологи) опыт обыденного творчества может быть важным фактором повышения самостоятельности, самодетерминированности, творческой направленности осуществления деятельности. В. Н. Дружинин отмечал: «...творчество, в отличие от различных форм адаптивного поведения, происходит не по принципам «потому что» или «для того чтобы» (каузальному и телеологическому), а «несмотря ни на что», то есть творческий процесс является реальностью, спонтанно возникающей и завершающейся» (Дружинин, 2007, с. 162).

Заключение

Таким образом, опыт обыденного творчества является определенным ментальным ресурсом в образовательной и профессиональной деятельности. Его актуализация возможна при прямом обращении к рефлексии опыта при создании того или иного творческого продукта, при переносе когнитивных, метакогнитивных компонентов опыта в выполняемые действия, при изменении ценностного отношения авторов продуктов к своему обыденному творчеству.

Сегодня, как в общем, так и профессиональном и высшем образовании, опыт обыденного творчества почти не используется на уровне форм и методов обучения, обращение к нему остается в области индивидуальной практики отдельных педагогов. Перед обучающимся человеком опыт его обыденного творчества предстает как процесс решения разовых личных задач, не связанных с опытом как целостным ментальным ресурсом. Вынесение творческого опыта за рамки «серьезной» деятельности – недостаток как личностного осознания, так и образования. Между тем реализация опыта обыденного творчества как ментального ресурса возможна при включении в число учебных заданий создания продуктов, имеющих признаки, сходные с теми, что имеются в обыденном опыте обучаемых, в изменении ситуационных факторов, используемых в организации образовательного процесса, в структурировании этапов обучения по примеру тех, что складываются в процессе повседневного творчества.

Есть основания различать понятия «обыденное творчество» и «повседневное творчество», подчеркивая в первом случае не ежедневность творчества, а его мотивационную и предметную отнесенность к быту, в котором создаются поводы к созданию определенных творческих продуктов, реализуются интересы и предпочтения человека, вырабатываются способы создания и использования результатов творчества, что и составляет самосформированный твор-

ческий ментальный опыт. Обыденное творчество – вид ежедневного творчества, когда мотивы и поводы обусловлены бытовыми обстоятельствами и личными интересами, продукты предназначены для использования в обыденной действительности, а процесс автономного творчества «растворен» в массе привычных для человека действий.

Литература

- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007.
- Корнилов Ю. К.* Психология практического мышления. Монография. Ярославль, 2000.
- Личность профессионала в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.
- Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Хазова С. А.* Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: Дис. ... доктора психол. наук. Кострома, 2014.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002.
- Boden M. A.* The Creative Mind: Myths and Mechanisms. N. Y.: Routledge, 2004.
- Csikszentmihalyi M.* Society, culture and person: A system view of creativity // R. J. Sternberg (Ed.). The nature of creativity. N. Y.: Cambridge University Press, 1988. P. 325–329.
- Doa K. H.* Creativity trilateral dynamics: playfulness, mindfulness and improvisation // Creativity studies. 2019. V. 12. Iss. 1. P. 1–14.
- Kaufman J. C., Beghetto R. A.* Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity // Review of General Psychology. 2009. V. 13. № 1. P. 1–12.
- Laran J., Buechel E.* Mental resources increase preference for dissimilar experiences // Journal of the Association for Consumer Research. 2017. V. 2 (1). P. 123–135.
- Rhodes M.* An analysis of creativity // Phi Delta Kappan. 1961. V. 42. № 7. P. 307–309.
- Riskind J. J., Neuhoff J., Kaiyun L.* Effects of mental resource availability on looming task performance // Attention Perception & Psychophysics. 2015. № 78 (1). P. 107–113.

Salthouse T. A. Exercise and Mental Resources: Methodological Problems // Exercise and Its Mediating Effects on Cognition. V. 2 / W. W. Spirduso, L. W. Poon, W. Chodzko-Zajko (Eds). Champaign, IL: Human Kinetics, 2008. P. 111–116.

Experience of ordinary creativity as a mental resource of a future professional

S. A. Gilmanov

The article presents the content and results of studying the experience of everyday creativity considered as a mental resource of students – future pedagogues-psychologists. In an empirical study of the types, reasons for creating, actual use of creative products, and characteristics of the process of everyday creativity, such properties of the experience of everyday creativity as the dominance of functional household items as creative products, the predominance of functional characteristics of products, rather than their integrity, completeness, aesthetic properties, and others are revealed. The author proposes to consider ordinary creativity as a type of everyday creativity, highlighting such features of the first one, as motivational and objective relatedness to everyday life, the realization of human interests and preferences.

Keywords: everyday creativity, ordinary creativity, mental experience, mental resources.

Жизненные ориентации и статусные требования как основания для определения способностей работника

А. А. Грачев

Определяются два основания дифференциации способностей работника – ролевое и мотивационное. Ролевое основание позволяет дифференцировать способности на организационные, профессиональные, управленческие, исполнительские и командные. Мотивационное основание используется для определения трех групп способностей работника – дефицитарных, самореализационных и духовных, которые интерпретируются как жизнеспособность работника. Проявляя в своем рабочем поведении ролевые способности и жизнеспособность, работник учитывает организационные требования и свои жизненные интересы. Особенности способностей работника позволяют определить практические приложения, состоящие в формировании и развитии этих способностей в интересах работника и организации.

Ключевые слова: основания способностей работника, ролевое основание, культурная специфичность, мотивационное основание, жизненные ориентации работника

Обращение к проблеме дифференциации и содержательной характеристики способностей работника связано с развитием организационной психологии, которая рассматривает человека-работника не только как субъекта профессиональной деятельности (это характерно для традиционной психологии труда), а шире – как человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в организации (Грачев, 2008; Психология, управление, бизнес..., 2016; Субъект труда и организационная среда..., 2019).

В психологии труда проблема способностей работника чаще всего отождествляется с проблемой профессиональных способностей и, тем самым, с профессиональной деятельностью работника.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00542а.

Обосновывая связь способностей с деятельностью в концептуальном плане, В. Д. Шадриков рассматривает способности как фактор, определяющий внутренние условия деятельности и проявляющийся в производительности, качестве и надежности деятельности. Так же, как и деятельность, способности направляются мотивами, целями и личностными смыслами, обеспечивающими единую оперативную направленность проявления способностей (Шадриков, 2010).

Иное основание для определения общих способностей использует В. Н. Дружинин, выделяющий три группы этих способностей по их функциям в общей системе психики (Б. Ф. Ломов) – коммуникативные, регуляторные и познавательные способности (Дружинин, 2007). Проводя анализ когнитивных способностей, на которые Дружинин обращает основное внимание, он использует фактически тот же деятельностный принцип для определения общих когнитивных способностей. Понимая психику как единую систему, перерабатывающую информацию (т. е. фактически осуществляющую когнитивную деятельность, направленную на порождение знаний), он выделяет в этой переработке три компонента и соответствующие им способности: а) приобретение (обучаемость), б) применение (интеллект), в) преобразование (креативность). При этом каждой способности соответствует определенная мотивация: обучаемости – познавательная мотивация, интеллекту – мотивация достижений, креативности – мотивация самоактуализации (там же).

Таким образом, общие способности а) обеспечивают деятельность человека и, соответственно, дифференцируются по характеристикам этой деятельности, б) непосредственно связаны с мотивацией, определяющей направленность способностей. Конечно, эти положения применимы и к характеристике способностей работника. К примеру, мотивация в соотношении со способностями рассматривается и в последнем руководстве организационной психологии (Handbook of industrial..., 2003).

Однако для этого необходимо сделать замечание: в применении к работнику имеет смысл использовать не понятие деятельности, а понятие *поведения работника*, считая, что поведение – шире деятельности и включает ее как компонент. Такое представление характерно для современной организационной психологии и психологии труда, которые рассматривают активность человека в организации не как систему деятельностей, а как *систему ролей*. Так, М. Доннетт считает именно ролевую систему исходной составляющей социальной организации (Handbook of industrial..., 1976).

Фактически те же самые представления характерны и для отечественной психологии. Так, А. В. Филиппов при анализе управ-

ления организацией использует понятие профессионально-должностной позиции, понимая ее как *функцию* в структуре организации (Филиппов, 1981). Близка к этой позиции и точка зрения Е. А. Климова, который вводит понятие трудового поста как ограниченной вследствие разделения труда и тем или иным образом зафиксированной области приложения сил человека (Климов, 1996).

Таким образом, для характеристики способностей работника имеет смысл использовать два основания: а) *мотивационное*, связанное с тем, что мотивация определяет направленность способностей и б) *ролевое*, отражающее требования организации к работнику.

Ролевое основание характеристики способностей работника

Роли работника определяются тем, что он а) стремится соответствовать организационным требованиям (*член организации*), б) осуществляет свою профессиональную деятельность (*профессионал*), вступает в отношения в) руководства-подчинения (*руководитель и подчиненный*) и г) партнерские (*коллега*) (Грачев, 2018).

Исполнение этих ролей обеспечивается соответствующими способностями:

- член организации: организационные способности – способность оптимизировать организационную среду и организационные ситуации;
- профессионал: профессиональные способности – профессионально важные качества;
- руководитель: управленческие способности;
- подчиненный: исполнительские способности;
- коллега: способность работать в команде – командные способности.

Работник в определенной степени реализует в своем поведении все эти роли. В значительной степени востребованность каждой из этих ролей определяется организационной культурой. В соответствии с этим можно утверждать, что тип организационной культуры предполагает доминирование определенных ролей и востребованность соответствующих способностей. Если воспользоваться типологией организационной культуры Камерона – Куинна (Камерон, Куинн, 2001), можно дать характеристику связи типа культуры и ролевых способностей.

Иерархическая культура. Можно утверждать, что доминирующие роли в этой культуре – *руководитель и подчиненный*. Ведущая роль руководителя в этой культуре проявляется в том, что именно

он устанавливает правила, регламентирующие поведение членов организации, организует работу, осуществляет контроль. Эти функции обеспечиваются *управленческими* способностями руководителя. Основная функция подчиненного в иерархической культуре — соблюдение установленных правил, что является решающим условием организационной эффективности. То есть в этом типе культуры исполнительность предпочтительнее профессионализма, и, соответственно, здесь востребованы как управленческие, так и *исполнительские* способности.

Клановая культура. Для этого типа культуры характерна значимость неформальных отношений, стремление работников к включенности в эти отношения, к поиску эмоционального тепла в этих отношениях.

Для определения востребованности ролевых способностей в этом типе культуры имеет смысл разделить его на два подтипа — *семейную культуру*, характерную для восточных организаций, и *дружескую*, более характерную для России (подробнее см.: Культура и поведение..., 2008; Российская деловая культура..., 1998; и др.). В семейной культуре и для рядовых работников, и для руководителей характерна приверженность к организации, приобретающая форму приверженности семье. В соответствии с ней основная роль в этой культуре — роль *члена организации*, эффективное исполнение которой обеспечивает единство организации. В связи с этим основное значение имеет формирование у всех членов организации не только организационной философии, но и *организационных* способностей, направленных на обеспечение организационной эффективности. В дружеской модели основную роль играют горизонтальные коммуникации — отношения с товарищами по работе. В связи с этим основная роль в такой культуре — роль *коллеги*, а востребованные в этой культуре способности — *командные*, основной составляющей которых выступают коммуникативные способности.

Рыночная культура. В этой культуре, ориентированной на высокие результаты, основная роль работника — роль *профессионала*, обеспечивающего высокие производственные результаты (Личность профессионала..., 2013; и др.). Эти результаты обеспечивают *профессиональные способности*, имеющие форму профессионально важных качеств. Поскольку в такой культуре преобладают вертикальные деловые коммуникации, то, наряду с ролью профессионала, в ней значима роль *руководителя*, обеспечивающего условия для высокопродуктивной работы.

Адхократическая культура. В этой культуре, так же, как и в рыночной, основная роль — роль *профессионала*. В отличие от рыноч-

ной культуры, приоритетность роли профессионала в адхократической культуре проявляется в ориентации работника не на результат, а, скорее, на процесс и соответственно — в интересе к решению сложных задач. В этой культуре, наряду с ролью профессионала, высока значимость роли *коллеги*, поскольку в наше время решение сложных задач в организации — это командная работа как одна их форм делового взаимодействия. Это требует, как и в клановой культуре, *командных* способностей.

Итак, ролевая характеристика способностей основана на целостном описании поведения человека-работника в организации. Учет специфики организационной культуры дает основания для определения востребованности тех или иных ролевых способностей в данной организации и рекомендаций по подбору персонала, использованию и формированию этих способностей.

Мотивационное основание характеристики способностей работника

Как уже выше было сказано, мотивация определяет направленность способностей человека и взаимодействует с ними в процессе регуляции деятельности и поведения. В организационной психологии можно встретить довольно большое число мотивационных моделей, которые делятся на две группы — процессуальные и содержательные. Можно было бы использовать в качестве основания для характеристики способностей процессуальные модели и в соответствии с ними ввести понятие процессуальных (оперативных) способностей. Однако для определения способностей более общего уровня — общих способностей работника — логично использовать конкретную модель содержательной мотивации.

В качестве такой модели в наших прежних публикациях (Грачев, 1999, 2008) была обоснована трехкомпонентная модель жизненных ориентаций человека в применении к работнику. В этих работах жизненные ориентации (понятие, основанное на работах Фрейда, Фромма, Франкла и Маслоу) понимаются как наиболее общие (более общие, чем потребности) детерминанты *жизнедеятельности человека, определяющие общую направленность его жизни*.

Дефицитарной ориентации будет соответствовать *дефицитарное* поведение работника, характеризующееся выраженной ориентацией на достижение полезного, утилитарного результата. Ориентации на самореализацию соответствует поведение в форме *самореализации*, для которого характерны стремление к реализации своего потенциала, интерес к делу, творчество, «ощущение потока». Духов-

ная ориентация предполагает рабочее поведение в форме *служения*. Таким образом, способности обеспечивают соответствующую форму поведения работника.

Направленность *дефицитарных способностей* определяется содержанием дефицитарной ориентации и особенностями дефицитарного поведения (для определения содержания в значительной степени используется концепция потребностей Маслоу):

1. Способность достигать максимальных результатов при минимальных затратах.
2. Способность извлекать материальную выгоду из своей работы.
3. Способность позаботиться о своем здоровье во время работы.
4. Способность организовать свою работу по критериям достаточной простоты и безопасности.
5. Способность установить благоприятные отношения с коллегами, руководителями и подчиненными.
6. Способность быть успешным и презентировать свою успешность значимым лицам.
7. Способность доминировать.
8. Способность подчиняться.

Направленность *самореализационных способностей* определяется содержанием ориентации на самореализацию и особенностями этой ориентации:

1. Способность адекватно оценить и реализовать свой практический потенциал, определить для себя сложные, но посильные производственные задания.
2. Способность адекватно оценить и реализовать свой когнитивный потенциал, определить познавательный интерес к различным аспектам своей работы.
3. Способность адекватно оценить и реализовать свой коммуникативный потенциал, определить условия для интенсивного и глубокого общения на работе.

Направленность духовных способностей определяется содержанием духовной ориентации – на ценности добра, истины и красоты – и ее особенностями:

1. Способность спроектировать и реализовать свою рабочую философию – найти и реализовать в своей работе духовные ценности.
2. Способность спроектировать и организовать рабочие условия по критерию самосовершенствования и, как следствие, стать добрее, умнее, красивее.

3. Способность определить свое место в общей системе работ и ответственность за личные результаты в этой системе.
4. Способность оказывать бескорыстную помощь товарищам по работе.

Три рассмотренные группы способностей обеспечивают реализацию основных жизненных ориентаций работника и могут пониматься как его жизнеспособность. В этом отношении понятие жизнеспособности соотносимо с понятием любви к жизни, и предложенное понимание жизнеспособности работника означает способность реализовать в работе свою любовь к жизни.

Понятие жизнеспособности в современной психологии, в том числе и отечественной, достаточно разработано (Махнач, 2016). В нашем случае имеется в виду именно жизнеспособность работника в аспекте обеспечения его жизненных интересов. В других работах, как правило, используются понятия, включающие в себя способность удовлетворить внешние требования к человеку; в нашем же случае внешние требования нашли свое отражение в ролевых способностях.

Вывод

Таким образом, работник, проявляя свои ролевые способности и жизнеспособность в рабочем поведении, сочетает организационные требования и свои жизненные интересы. Ролевое основание способностей работника позволяет дифференцировать способности на организационные, профессиональные, управленческие, исполнительские и командные. Мотивационное основание используется для определения трех групп способностей работника – дефицитарных, самореализационных и духовных.

Рассмотренные особенности способностей работника позволяют определить практические приложения, состоящие в организации процедур подбора персонала, в формировании и развитии этих способностей в интересах работника и организации.

Литература

- Грачев А. А. Жизненные ориентации как детерминанты жизнедеятельности// Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999.*
- Грачев А. А. Психологическое проектирование производственной организации. СПб.: Институт практической психологии, 2008.*

- Грачев А. А.* Психологическая модель работника в организационной психологии // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии / Отв. ред. А. Н. Занковский, А. Л. Журавлёв. М.: «Изд-во Институт психологии РАН», 2018. С. 755–769.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007.
- Камерон К., Куинн Р.* Диагностика и изменение организационной культуры. СПб.: Питер, 2001.
- Климов Е. А.* Психология профессионала. Избр. психол. труды. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
- Культура и поведение в организации: российский опыт /Отв. ред. С. П. Дырин, А. Л. Журавлёв, Т. О. Соломанидина. М., 2008.
- Личность профессионала в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Махнач А. В.* Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия / Под ред. А. Л. Журавлёва и др. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2016.
- Российская деловая культура: история, традиции, практика. М.: Торгово-промышленная палата РФ, 1998.
- Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2019.
- Филиппов А. В.* Методология психологического анализа управленческой деятельности // Методология инженерной психологии, психологии труда и управления. М.: Наука, 1981. С. 96–109.
- Шадриков В. Д.* Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010.
- Handbook of industrial and organizational psychology / Ed. W. C. Dunnette. Chicago: Rand McNally and Co., 1976.
- Handbook of industrial and organizational psychology / Ed. W. C. Borman et al. N. Y.: John Wiley & Sons Inc., 2003.

Life orientations and status requirements as the basis for determining the employee's abilities

A. A. Grachev

There are two grounds for differentiating employee abilities – role-based and motivational. The role basis allows you to differentiate between organizational, professional, managerial, executive, and team abilities. The motivation-

al basis is used to determine three groups of employee abilities – deficient, self-fulfilling and spiritual, which are interpreted as employee viability. The employee, showing role-playing abilities and vitality in their work behavior, combines organizational requirements and their life interests. Features of the employee's abilities allow you to determine practical applications that consist in the formation and development of these abilities in the interests of the employee and the organization.

Keywords: bases of employee's abilities, role basis, cultural specificity, motivational basis, employee's life orientations.

Рефлексивность как ресурс профессиональной самореализации педагога

Л. И. Еремина

В статье дана характеристика понятий «рефлексия», «рефлексивность», представлены подходы к изучению рефлексивности (функционально-деятельностный, метасистемный, дифференциальный, системно-типологический, историко-психологический). Рефлексивность как особое свойство индивида соотносится с рефлексией, имеет разную меру выраженности. Описан опыт эмпирического исследования рефлексивности педагогов как основы профессионального развития личности. Методы исследования: эссе «Взгляд со стороны», опросник «Дифференциальный тест рефлексивности», методика определения индивидуальной меры рефлексивности. В качестве методов активного социально-психологического обучения описаны рефлексивные игры и упражнения, включенные в рефлексивный тренинг-практикум.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивность, концепции рефлексии, профессиональная самореализация.

Проблема исследования

Мобильность, дистанционность, технологичность, трансграничность, вариативность и интегрированность современного образования требуют от педагогов постоянного профессионально-личностного развития. Высокий уровень профессионализма педагога предполагает наличие профессионально-личностных качеств, в том числе и рефлексивности, способствующей успешности осуществления педагогической деятельности. Исследования показывают (А. А. Бизяева, Б. З. Вульф, А. К. Маркова, И. В. Орлова, А. А. Реан, И. Н. Семёнов и др.), что рефлексивность выступает ресурсом профессиональной самореализации педагога.

О необходимости дифференциации понятия «рефлексивность», выделения различных ее видов (по направленности, по особенностям рефлексивного отношения) в своих исследованиях указывают А. В. Карпов, Д. А. Леонтьев, В. Д. Шадриков и др., рассматривая данный конструкт с позиций различных категорий (психических процессов, свойств, состояний, способов деятельности и др.).

По мнению В. Д. Шадрикова, рефлексивность – это качество личности, определяющее рефлексию как процесс (Шадриков, Кургинян, 2015). С позиции функционально-деятельностного подхода, рефлексия, выступая проявлением рефлексивности в деятельности, имеет индивидуальную меру выраженности по отношению к отдельным структурным компонентам этой деятельности. Исследуя рефлексии деятельности субъекта, внимание уделено способности «осознавать себя в деятельности», познавать себя через обращение к результатам деятельности. Рефлексируя в отношении конкретной деятельности, субъект проявляет способность осознанно воспроизводить полученный опыт, овладевать им, превращать его в обобщенный способ действия в конкретной ситуации (Шадриков, Кургинян, 2015).

Исходя из метасистемного подхода к изучению рефлексии, степень выраженности способности к рефлексии определяет уровень, стратегии, произвольную психическую регуляцию деятельности и поведения (Карпов, 2003). А. В. Карпов отмечает, что рефлексивность в целом соотносится с рефлексией как процессом и рефлексированием как состоянием. Рефлексивность в аспекте категории «психическое свойство» характеризуется автором как качественно особое свойство индивида, имеющее определенный диапазон различий в индивидуальной мере выраженности (Карпов, 2003).

В дифференциальной модели рефлексивности Д. А. Леонтьев рассматривает рефлексии как объяснительный принцип развития самосознания и психики в целом, давая оценку ее роли в регулировании жизнедеятельности, что обуславливает разные формы рефлексии (арефлексия, интроспекция, квазирефлексия, системная рефлексия). Последняя (системная рефлексия) понимается как уникальная и достаточно редкая человеческая способность, дающая возможность смотреть на себя со стороны; системная рефлексия, в которой направленность сознания на себя происходит не за счет, а в дополнение к его направленности на внешнюю ситуацию, представляет собой единственную полноценную разновидность рефлексии, в полной мере выполняющую приписываемые рефлексии позитивные функции. Системная рефлексия, основанная на самодистанцировании, проявляет себя в том, что субъект сумел встать на чужую позицию

и увидеть себя новыми глазами, увидев одновременно полюс субъекта и полюс объекта. Не любая рефлексия полезна, но не всякая и вредна; дифференциальный подход позволяет отделить то, что является ценным ресурсом личностного потенциала, от «ментального мусора», выступающего ненужным балластом нашей деятельности, сознания и саморегуляции (Леонтьев, Аверина, 2011).

Согласно системно-типологическому подходу, рефлексия характеризуется как переосмысление и перестройка субъектом содержания своего сознания, деятельности, поведения, общения. В соответствии с этим И. Н. Семёнов и С. Ю. Степанов выделяют кооперативную, коммуникативную, личностную и интеллектуальную рефлексию (Степанов, Семёнов, 1985).

Историко-психологический подход использует Г. В. Ожиганова в исследовании рефлексии. Рефлексия, по мнению автора, является базовым по отношению к понятиям «рефлексивные способности» и «рефлексивность», отражая уникальное человеческое свойство — возможность осознать самого себя (Ожиганова, 2018). Рефлексивность понимается как устойчивая черта личности, связанная с возможностью актуализации рефлексивных состояний и процессов, имеющая разную меру выраженности у каждого индивида. Универсальным механизмом развития, позволяющим осознать необходимость изменения индивидуального самосознания в целях продуктивной адаптации к изменяющейся внешней и усложняющейся внутренней среде, выступают рефлексивные способности (там же). Рефлексивность является индивидуальной характеристикой жизнеспособности человека и определяется как степень выраженности у личности способности к рефлексии, являясь личностной детерминантой процессов регуляции и саморегуляции (Лактионова, 2017).

Эмпирическое исследование

Цель: диагностика рефлексивности педагогов как основы профессионального развития личности. Объектом исследования были выбраны педагоги, отличающиеся по возрастным особенностям и опыту работы в образовательных организациях. В исследовании мы предположили, что опыт работы в образовательной организации связан с уровнем развития рефлексивности педагогов. В эмпирическом исследовании приняли участие 65 педагогов города Ульяновска и Ульяновской области. *Выборка* состояла из 28 магистрантов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 — Педагогическое образование, имеющих опыт работы в образовательной организации до трех лет, и 37 педагогов (учителей начальных классов) высшей и первой ка-

тегории, имеющих стаж педагогической работы около 10 лет, в возрасте от 33 до 43 лет.

Были использованы следующие *методы исследования*: эссе «Взгляд со стороны» (Леонтьев, Салихова, 2007), опросник «Дифференциальный тест рефлексивности» (Леонтьев и др., 2009), методика определения индивидуальной меры рефлексивности (Карпов, 2003). Анализ документов проводился для сбора данных о возрасте и педагогическом стаже респондентов. Использовался *U*-критерий Манна – Уитни для выявления различий в уровне развития рефлексивности.

В течение трех недель учителя начальных классов проходили курсы повышения квалификации «Профессионально-личностное развитие учителя в условиях реализации ФГОС НОО и профессионального стандарта педагога» в объеме 72 часов. Основной задачей одного из модулей данного курса «Психологические аспекты образовательных отношений и деятельности в условиях реализации ФГОС общего и профессионального образования» являлось активное включение слушателей в процесс рефлексивного осмысления собственной профессиональной позиции и стимулирование профессиональной самореализации педагога. Учителя начальных классов знакомились с теоретическим материалом о рефлексивной деятельности педагога, в ходе практических занятий развивали рефлексивность за счет использования игрорефлексивных заданий и психотехнических упражнений.

В магистратуре по направлению подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование и направленности (профилю) образовательной программы «Проектирование и управление в социально-образовательной сфере» в основном обучаются молодые специалисты, имеющие небольшой опыт работы в образовательной организации. Основная профессиональная образовательная программа построена на основе модульного принципа. В рамках изучения вариативного модуля «Профессиональное развитие личности» студенты изучают курс «Профессиональная рефлексия в образовании и социальной сфере», направленный на развитие рефлексивности и формирование рефлексивной позиции в профессиональной деятельности. Курс способствует самоорганизации и саморазвитию молодых специалистов, способных критически мыслить, анализировать проблемные, нестандартные ситуации, использовать рефлексивные методы в оценке ресурсов и достижения поставленных целей, определять способы действий и приоритетные направления профессиональной деятельности.

По мнению Б. З. Вульфова, одна из задач в подготовке профессионала – это «задать» рефлексию, важно побудить к рефлексив-

ной деятельности, чтобы захотелось анализировать, осмысливать деятельность, уметь это делать и уметь видеть ошибки, сомневаться, искать пути и варианты их преодоления; то есть рефлексия – это особый случай индивидуального самоуправления (Вульфов, 1997). Рефлексия в контексте профессиональной деятельности определяется как соотношение себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная профессия. Рефлексивность педагога в содержательной и процессуальной составляющих связана с особенностями педагогической работы, анализом и осмыслением собственного педагогического опыта. Формируя рефлексивные умения у обучающихся, учитель должен сам обладать рефлексивной культурой, и иметь возможность занять рефлексивную позицию к своей профессиональной деятельности, критерием оценки которой является степень ее влияния на личностное и интеллектуальное развитие учеников (Бизяева, 2004).

Особенностью деятельности преподавателя вуза выступало обучение взаимодействию магистрантов, слушателей курсов (носителей рефлексии) посредством использования современных технологий активного обучения (групповая дискуссия), интерактивных технологий (рефлексивные тренинги-практикумы), игровых технологий (игрорефлексии), технологий проблемного обучения (кейс-метод), и групповой работы (работа в малых группах) и др.

В перечисленных и других формах обучения важнейшими становятся групповые феномены (факторы), в том числе групповая рефлексия и групповая рефлексивность (включая саморефлексивность группы), которые в последнее десятилетие стали активно разрабатываться (Нестик, Журавлёв, 2017; и др.). Значимость рефлексивных игр в практике управления, в образовании раскрывают в своих исследованиях М. И. Найденов, А. В. Растянников, И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков и др. Данные технологии, методы, приемы, техники способствуют осознанному пониманию и усвоению теоретического материала, развитию умений управлять собственным поведением, формированию способности занять аналитическую позицию по отношению к своей деятельности.

Приведем пример некоторых рефлексивных игр и упражнений, которые использовались в ходе рефлексивного тренинга-практикума. *Упражнение «Закончи предложение»*: участникам необходимо закончить два предложения «Быть учителем хорошо, потому что...», «Быть учителем плохо, потому что...». *Упражнение «Рефлексивная мишень»*: лист делится на 4 сектора (содержание деятельности, методы работы, деятельность педагога, деятельность слушателей). Каждый участ-

ник оценивает результаты состоявшегося взаимодействия по каждому сектору от 0 до 10 баллов, после чего происходит рефлексивный анализ «выстрелов» в рефлексивную мишень. *«Метод пяти пальцев»* Л. Зайверта: осуществляется анализ прошедшего дня по пяти направлениям 1) мыслительный процесс – что нового и интересного было? 2) близость цели – что я сегодня сделал и чего достиг? 3) состояние духа – каким было мое настроение? 4) услуга – чем я помог, кого порадовал? 5) бодрость – каким было мое здоровье, физическое состояние? *Упражнение «Цветок лотоса»*: используя методику «Цветок лотоса», необходимо разработать стратегический план развития организации (образовательной организации), в том числе и внедрение инновации. *Упражнение «SWOT-анализ»*: участники осуществляли SWOT-анализ, выделив внутренние факторы (сильные и слабые стороны) и внешние факторы (возможности и риски), например, управленческой (проектной) деятельности организации, факторов развития кадрового потенциала организации, психологического климата в организации, внешней и внутренней среды организации и пр. Релаксация, самовнушение, визуализация, концентрация применялись в упражнениях («Мое педагогическое кредо», «Карусель», «Без маски», «Автопортрет», «Комиссионный магазин» и др.), направленных на мысленное сосредоточение на собственном состоянии, размышлении о своих действиях, поведении, общении.

Результаты исследования показали, что уровень системной рефлексии невысокий и у магистрантов (32,2), и у педагогов (34,2), по сравнению со средними значениями. Это означает, что способность к самодистанцированию, позволяющему взглянуть на себя со стороны, и охватить одновременно полюс субъекта и полюс объекта, выражена лишь у небольшой группы респондентов. Мы можем предположить, что у молодых специалистов это объясняется слаборазвитой способностью к самоуправлению, переходом из мыследействия в другую позицию, а у педагогов со стажем работы – невозможностью (в том числе и нехваткой времени) «остановиться», сделать мыслительную «остановку» с целью объективировать актуальную жизненную ситуацию, безоценочно описать способы и нормы действования. У молодых специалистов уровень квазирефлексии выражен в большей степени (24,6), чем у опытных педагогов (16,2). Это говорит о том, что молодые специалисты, возможно, в силу возрастных особенностей и малого жизненного опыта (в том числе педагогического) оторваны от актуальной жизненной ситуации, оперируют объектами в «идеальном поле», уходят в посторонние размышления, не имеющие отношения к актуальной ситуа-

ции. И для группы молодых специалистов (22,4), и для группы педагогов (23,6) характерен средний уровень интроспекции, что объясняет направленность респондентов на собственные внутренние переживания, сосредоточенность педагогов на своем психическом состоянии. Возможно, это объясняется спецификой профессиональной деятельности (направленностью отношений в системе «человек – человек»).

При сопоставлении результатов двух выборок (магистрантов и учителей начальных классов), мы обнаружили у магистрантов выше фантазирование, а у педагогов – интроспекция. Анализ эссе показал, что у 32% респондентов выделена системная рефлексия, педагоги сумели встать на чужую позицию и увидеть себя новыми глазами, были попытки описать видение себя родственниками, родителями, учениками, администрацией. Различия оказались статистически достоверными ($U=364$, $p \leq 0,05$) по шкале квазирефлексии. Также было обнаружено, что для молодых учителей и педагогов со стажем работы были характерны индикаторы среднего уровня рефлексивности (стены 4,9 у магистрантов; 5,8 у педагогов). Включение в процесс обучения с помощью рефлексивного тренинга-практикума оказывало положительный эффект на развитие рефлексивности педагогов ($\Delta 1,3$ – магистранты, $\Delta 0,9$ – педагоги).

Заключение

Рефлексивность характеризуется как свойство индивида, качество личности и взаимосвязано оно с понятием «рефлексия». Рефлексивность проявляется в способности педагога занять аналитическую позицию по отношению к своей профессиональной деятельности. Благодаря рефлексивной оценке, у педагога развиваются умения обретать новые смыслы и ценности, формируется отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности, равноправному участнику образовательного процесса. Рефлексивность, выступая ресурсом личностного и профессионального развития, позволяет осознать необходимость изменения самосознания, саморегуляции и поведения в педагогической деятельности.

Методы активного социально-психологического обучения (рефлексивный тренинг-практикум, рефлексивные игры и упражнения, игрорефлексии, рефлепрактики) позволяют развивать рефлексивность педагогов. В дальнейшем планируем, используя тест рефлексии деятельности (Шадриков, 2015) изучить меру выраженности рефлексии педагога по отношению к различным компонентам осуществляемой им деятельности.

Литература

- Бизяева А. А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004.
- Вульфов Б. З.* Рефлексия: учить, управляя // Мир образования. 1997. № 1. С. 63–64.
- Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–58.
- Лактионова А. И.* Взаимосвязь смысловых образований и рефлексивности с жизнеспособностью человека // Психологический журнал. 2017. Т. 23. № 5. С. 27–40.
- Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж.* Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования. 2011. № 2 (16).
- Нестик Т. А., Журавлёв А. Л.* Рефлексивность социальных групп: перспективные направления исследований // Рефлексивные процессы и управление: Сборник материалов XI международного симпозиума. М., 2017. С. 196–200.
- Ожиганова Г. В.* Рефлексия, рефлексивность и высшие рефлексивные способности: подходы к исследованию // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2018. Т. 24. № 4. С. 56–60.
- Растянный А. В., Степанов С. Ю., Ушаков Д. В.* Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: Пер Сэ, 2002.
- Степанов С. Ю., Семёнов И. Н.* Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.
- Шадриков В. Д., Кургиян С. С.* Рефлексия субъекта в структуре деятельности // Современные исследования интеллекта и творчества / Под ред. А. Л. Журавлёва, Д. В. Ушакова, М. А. Холодной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 280–300.

Reflectivity as a resource of a teacher's professional self-realization

L. I. Eremina

The article describes the concepts of “reflection”, “reflexivity”, presents approaches to the study of reflexivity (functional-activity, metasystem, differential, system-typological, historical and psychological approaches). Reflexivity as a special property of an individual correlates with reflection, has a different measure of severity. The article describes the experience of an empirical study of the reflexivity of teachers as the basis of professional develop-

ment of the individual. The research methods were: the essay “A view from the side”, the questionnaire “Differential reflexivity test”, a methodology for determining an individual measure of reflexivity. Reflective games and exercises that are included in a reflexive training workshop are described as methods of active socio-psychological training.

Keywords: reflection, reflexivity, concepts of reflection, professional self-realization.

Индивидуально-типические характеристики в сохранении профессионального здоровья летчиков

М. Е. Зеленова, А. А. Лекалов, В. С. Лим, Е. В. Костенко

Проблема профессионального долголетия летных специалистов и снижение доли аварийности по причине «человеческого фактора» продолжают сохранять свою актуальность и практическую значимость. Представленное эмпирическое исследование является одним из этапов работы по созданию методического комплекса, направленного на диагностику наиболее значимых внутренних ресурсов поддержания работоспособности и профессионального здоровья летных специалистов. Цель исследования – выявление индивидуально-типических характеристик, способствующих стрессоустойчивости летчиков ВКС. Применялись стандартизированные методики, направленные на диагностику состояний сниженной работоспособности и стресса. Выявление индивидуально-типических характеристик респондентов осуществлялось на базе теста FPI. Результаты исследования позволили получить профили FPI, характерные для групп летчиков с разной степенью выраженности симптомов негативных психических состояний.

Ключевые слова: психодиагностика, профессиональное здоровье, экстремальные условия деятельности, ошибочные действия, индивидуально-типические характеристики.

Введение

В научном наследии В. Н. Дружинина важное место занимают вопросы методологии и проблемы организации научного исследования в области психологии. Выделяя три основных класса методов (эмпирические, теоретические и интерпретационно-описательные), ученый неоднократно подчеркивал определяющую роль их «вза-

Исследование выполнено по Госзаданию № 0159-2020-0001.

имодействия» в зоне соприкосновения, обозначая «место встречи» как детерминанту объективности полученных в исследовании фактов (Дружинин, 1994).

Диагностике психофизиологических возможностей субъекта труда, выполняющего трудовые обязанности в условиях рабочей среды с высокими показателями воздействия факторов экстремальности, опасности и неопределенности, посвящены эмпирические исследования А. А. Алдашевой, В. А. Бодрова, В. И. Медведева и др. (Алдашева, Медведев, 2019; Бодров, 2009; Проблемы фундаментальной..., 2008; и др.). На базе методических разработок, предложенных В. И. Моросановой, показано значение сформированности индивидуально-стиля саморегуляции для обеспечения успешности выполнения работы специалистов таких экстремальных видов труда как спасатели и пожарные (Моросанова, 2010). В рамках структурно-интегративного подхода к изучению стресса разработаны и успешно применяются комплексные психологические технологии для оценки индивидуальной стресс-резистентности и сниженной работоспособности, а также предложены методы коррекции и регуляции стресса (комплексы ИДИКС и ИОРС) у специалистов разных видов технико-экономических и социоекономических профессий (Леонова, Кузнецова, 2009).

Тем не менее, диагностика конкретных ресурсов и профессионально важных качеств, влияющих на продуктивность и качество работы, продолжает оставаться в центре внимания психологов труда. По-прежнему исследователи подчеркивают актуальность изучения профессионального стресса и необходимость разработки методического инструментария для выявления дифференцированных рабочих состояний (функциональных, парафункциональных и дисфункциональных), рассмотренных в тесной взаимосвязи с особенностями профессии и личностными качествами субъекта труда (Занковский, 2019). Обзор по проблеме внутренних ресурсов успешности деятельности, проведенный группой авторов на большом массиве эмпирических данных, показал, что эмпирическая конкретизация и систематизация работ в этой области все еще далека от построения целостной психологической теории (Иванова и др., 2018).

Как отмечают специалисты, на современном этапе развития авиации и конструирования высокотехнологичных летательных аппаратов, позволяющих осуществлять полетные действия на основе автоматизированных систем управления, проблема активности человека-оператора, сформированность у летчика образа полета, наличие профессионально важных качеств, способности к совмещенной деятельности и т. д., не утратили, а напротив, приобрели большую

актуальность и значимость для практики (Жданько, Ворона, 2018; Баканов, Зеленова, 2015). Рост статистики аварийности по причине «человеческого фактора» (в том числе и «ошибок пилота», вызванных нарушениями соматического и психического состояния летных специалистов), привел к необходимости совершенствования методов врачебного осмотра, а также включению психологических методов в процесс диагностики профессионального здоровья летчиков (Пономаренко, 2014).

Представленное эмпирическое исследование является одним из этапов работы, практической целью которой является разработка методического психодиагностического комплекса, направленного на выявление значимых внутренних ресурсов сохранения работоспособности и профессионального здоровья у летных специалистов. Цель данного этапа исследования – выявление индивидуально-типических характеристик, способствующих стрессоустойчивости летчиков ВКС.

Организация исследования

Эмпирическое исследование осуществлено в рамках совместной научно-исследовательской работы Института психологии РАН и госпиталя «ГВКГ им. акад. Н. Н. Бурденко» МО РФ г. Москвы (Зеленова, 2014; Зеленова и др., 2016). Выборку составили летные специалисты разных родов авиации, направленные в госпиталь для прохождения ВЛК с целью подтверждения профессиональной пригодности и допуска к полетам по критериям профессионального здоровья. Всего на данном этапе в исследовании приняли участие 149 человек, средний возраст $M = 33,72$ года, $SD = 7,34$ года.

Для диагностики симптомов стресса и признаков нарушения работоспособности были использованы стандартизированные, широко применяемые в психологической практике, методики: «Шкала психологического стресса» (PSM-25) Л. Лемура, Р. Тесье, Л. Филлиона; «Шкала стрессогенности событий» (ШСС) Т.Х. Холмса, Р.Х. Раге; Опросник «Дифференцированная оценка состояний сниженной работоспособности» (ДОРС) А. Б. Леоновой и С. Б. Величковой; методика включает следующие шкалы (индексы сниженной работоспособности):

1. Утомление (ИУ);
2. Монотония (ИМ);
3. Психическое пресыщение (ИП);
4. Стресс (ИС).

Для выявления индивидуально-типических характеристик респондентов применялся «Многофакторный личностный опросник» (FPI-114) в адаптации Т. И. Ронгинской и А. А. Крылова. Структуру данного теста составляют 12 субшкал, позволяющих исследователю построить индивидуально-типический профиль на основе диагностики следующих характеристик:

1. Невротичность (Н);
2. Спонтанная агрессивность (СА);
3. Депрессивность (Д);
4. Раздражительность (Р);
5. Общительность (О);
6. Уравновешенность (У);
7. Реактивная агрессивность (РА);
8. Застенчивость (З);
9. Открытость (ОТ);
10. Экстраверсия/интроверсия (ЭИ);
11. Эмоциональная лабильность (ЭЛ);
12. Маскулинность/фемининность (МФ).

Индекс соматического здоровья летчиков определялся врачами госпиталя на основе результатов прохождения медицинской комиссии (ВЛК). Статистическая обработка данных включала применение критерия *U* Манна – Уитни и коэффициента корреляции r_s Спирмена.

Результаты исследования

В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа, отражающие взаимосвязи шкал методики FPI с показателями сниженной работоспособности и негативных психических проявлений.

Как видно из таблицы 1, наиболее значимые коэффициенты корреляций отражают взаимосвязи, существующие между суммарным индексом стресса PSM-25 и индексами работоспособности по методике ДОРС, с одной стороны, и показателями FPI: 1) склонность к невротизации, астенизации и психосоматическим нарушениям (шкала «Невротичность»); 2) склонность к колебаниям настроения, возбудимости, нарушениям саморегуляции (шкала «Эмоциональная лабильность»); 3) склонность к аффективному реагированию (шкала «Раздражительность»); 4) склонность к депрессии («Депрессивность»). Менее высокие взаимосвязи получены относительно таких показателей FPI, как: «Агрессивность реактивная» и «Агрессивность спонтанная» (шкалы, отражающие наличие в поведении

Таблица 1
Результаты корреляционного анализа

Шкала FPI	Показатель негативных психических состояний					
	Индекс PSM-25	Индекс ШСС	ДОРС ИУ	ДОРС ИМ	ДОРС ИП	ДОРС ИС
Невротичность (Н)	0,54**	0,24*	0,56**	0,50**	0,59**	0,64**
Агрессивность (СП)	0,22	0,23*	0,23*	0,19	0,11	0,28*
Депрессивность (Д)	0,38**	0,16	0,45**	0,35**	0,37*	0,53**
Раздражительность (Р)	0,42**	0,25*	0,39**	0,31**	0,34**	0,32**
Общительность (О)	-0,28*	-0,01	-0,27*	-0,28*	-0,24*	-0,29**
Уравновешенность (У)	-0,18	0,05	-0,20	-0,13	-0,29**	-0,20
Агрессивность (АР)	0,24*	0,17	0,18	0,16	0,08	0,32**
Застенчивость (З)	0,32**	0,18	0,42**	0,35**	0,16	0,47**
Открытость (О)	0,38**	0,18	0,30**	0,14	0,08	0,17
Экстраверсия/интроверсия (ЭИ)	-0,04	0,19	-0,11	-0,05	-0,14	-0,08
Эмоциональная лабильность (ЭЛ)	0,52**	0,09	0,39**	0,43**	0,36**	0,48**
Маскулинность/фемининность (МФ)	-0,05	0,13	-0,07	-0,05	-0,10	-0,06

симптомов психопатизации интротенсивного/экстратенсивного типа); «Застенчивость» (как склонность к пассивно-оборонительному реагированию на стресс); «Открытость» (как степень критичности и направленности на близкое общение). Установлено также, что чем выше показатель FPI «Общительность» (степень коммуникативности и активности в межличностной сфере), тем ниже значения индексов негативных психических состояний.

Применение метода сравнительного анализа при сопоставлении групп с «высокими» и «низкими» индексами негативных психических состояний подтвердило результаты корреляционного анализа. Профили FPI летчиков в зависимости от выраженности стресса представлены на рисунке 1.

Рассмотрение выраженности структурных характеристик FPI относительно границ тестовых нормативов показало, что в основном значения усредненных субшкал не выходят за пределы «средних» и «низких» интервалов. Установлено, что летчики с меньшим числом признаков стресса преимущественно попадают в нижний интервал по показателям «Раздражительности», «Открытости», «Эмоциональной лабильности», а также имеют «высокий» уровень «Урав-

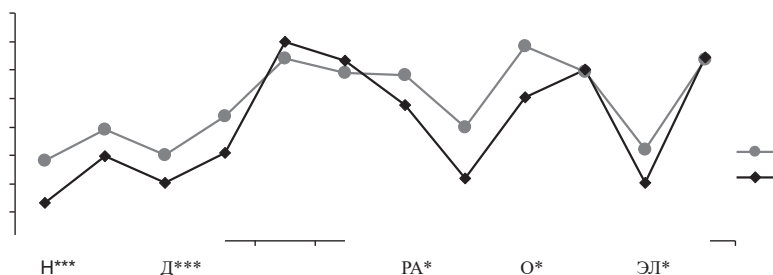


Рис. 1. Профили FPI летчиков с высоким (BC) и низким (HC) уровнем стресса

новешенности». Профиль FPI группы летчиков с более выраженными признаками стресса характеризуется «высокими» значениями показателя «Открытость». Показатель «Эмоциональная лабильность» находится на границе среднего и нижнего интервалов.

Следует отметить, что индивидуально-типические характеристики, измеряемые с помощью теста FPI, относятся к числу качеств, значимых для процесса социального взаимодействия, а также отражают адаптивные способности индивида (об общих закономерностях профессиональной адаптации подробнее см.: Бодров и др., 2012; Психология адаптации..., 2007; и др.). Эмоциональная лабильность и предрасположенность к невротизации тесно связаны с успешностью преодоления стресса, а агрессия относится к неконструктивным способам выхода из трудных ситуаций. Профиль FPI, где соответствующие субшкалы получили высокую выраженность, свидетельствует об эмоциональной неустойчивости субъекта трудовой деятельности и требует дополнительного внимания специалистов, так как предполагает более высокую вероятность появления дезадаптивных реакций и состояний в условиях воздействия сильных стрессоров.

Сравнение профилей FPI летчиков с разным медицинским статусом показало, что чем выше индекс соматического здоровья, тем ниже «Невротичность», «Эмоциональная нестабильность», «Тревожность» и «Импульсивность». Данные характеристики оказались в наибольшей степени связанными с нарушениями профессионального здоровья летных специалистов.

Заключение

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выявить значимые связи между показателями профессионального

здоровья и индивидуально-типическими характеристиками (структурными особенностями профиля FPI) летных специалистов ВКС. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы на практике в качестве индикаторов развития дезадаптивных состояний в условиях полета и учитываться в совокупности с другими медицинскими и психологическими критериями для прогнозирования профессионально-релевантного поведения в летном виде труда.

Литература

- Алдашева А. А., Медведев В. И.* Социальная экология. Экологическое сознание. М.: Модуль, 2019.
- Баканов А. С., Зеленова М. Е.* Когнитивно-стилевые детерминанты успешности профессиональной деятельности // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 61–75.
- Бодров В. А.* Профессиональное утомление: фундаментальные и прикладные проблемы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Бодров В. А., Дикая Л. Г., Журавлёв А. Л.* Психологическая адаптация к профессиональной деятельности: Основные направления и результаты современных исследований // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 3 / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлёва. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 9–32.
- Дружинин В. Н.* Структура и логика психологического исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1994.
- Жданько И. М., Ворона А. А.* Актуальные проблемы развития авиационной психологии // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 4. С. 154–167.
- Занковский А. Н.* Профессиональный стресс и функциональные состояния // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2019. Т. 4. № 1. С. 221–243.
- Зеленова М. Е.* Социально-психологические факторы регуляции профессионального здоровья летчиков // Социальная психология и общество. 2014. № 1. С. 54–74.
- Зеленова М. Е., Лекалов А. А., Костенко Е. В.* Диагностика психологического здоровья летчиков в практике врачебно-летней экспертизы // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2016. № 3 (51). С. 114–121.
- Иванова Т. Ю., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Кошелева Н. В.* Современные проблемы изучения личностных ресурсов

в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т. 8. № 1. С. 85–121.

Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2009.

Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010.

Пономаренко В. А. Теоретические и экспериментальные данные о профилактике безопасности полета. М.: Когито-Центр, 2014.

Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлёва. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Individual typical features in preserving the occupational health of pilots

M. E. Zelenova, V. L. Lim, A. A. Lekalov, E. V. Kostenko

The problem of professional longevity of flight specialists and accident rate reduction due to the “human factor” continue to remain relevant and practical. The presented empirical study is one of the stages in creation of methodological complex aimed at diagnosing the most significant internal resources for maintaining working capacity and professional health of flight specialists. The purpose of study is to identify individual-typical characteristics that contribute to stress resistance of military pilots. Standardized techniques were used to diagnose conditions of reduced working capacity and stress. Identification of the individual typical characteristics was based on FPI test. The results of the study allowed to obtain FPI profiles typical for groups of pilots with various level of negative mental states symptoms.

Keywords: psychodiagnostics, occupational health, extreme conditions of activity, erroneous actions, individual typical features.

Профессиональные педагогические способности студентов педагогического вуза

Т. Г. Киселёва, Т. Р. Ковригина, И. И. Мельникова, А. Э. Симановский

Существует разрыв между потребностью школы в молодых квалифицированных кадрах и низкой мотивацией выпускников педагогических вузов. Одной из причин такой ситуации является недостаточное развитие педагогических способностей студентов в период обучения в вузе. Чтобы регулировать данный процесс, внося коррективы в подготовку будущих учителей, необходимо иметь объективные данные о мотивах выбора, профессиональных представлениях студентов, а также механизмах и этапах формирования педагогических способностей. На решение этих задач было нацелено данное исследование. Были выявлены особенности ведущей мотивации студентов, их представлений о профессии учителя, динамики погружения в профессию. Авторы интересовали вопросы, касающиеся изменений в структуре мотивов и потребностей, определяющих отношение студентов к будущей профессии, а также возможные причины изменений в профессиональной картине мира в ходе обучения в вузе.

Ключевые слова: педагогические способности, качество образования, уровень удовлетворенности, осознанность, ответственность, мотивация профессионального выбора, профессиональная самореализация.

Постановка проблемы

Система образования переживает кризис, который обусловлен рядом причин социального, экономического, нравственно-этического характера и др. Один из аспектов изучения кризиса связан с кадровым вопросом. Сегодня ученые и практики особые опасения высказывают о нарастании кадровых проблем в образовании: тревожно выглядит статистика кадрового состава общеобразовательных организа-

ций в нашей стране. По результатам международного исследования, проведенного Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСД) в 2013 году, оказалось, что количество учителей свыше 50 лет в Российской Федерации составляет около 40%, что существенно выше, чем в других странах-участницах опроса. Старение учительского корпуса придает особую остроту проблеме оттока из учительской профессии молодых и перспективных кадров. Решение о том, оставаться или уходить из профессии, зависит от множества факторов, при этом адекватные профессиональные представления об учительском труде являются одними из важнейших. Привлекательность учительской профессии определяет выбор образовательного маршрута уже у абитуриента на этапе выпуска из школы. В дальнейшем, в период обучения профессиональная картина мира может корректироваться. На наш взгляд, система подготовки учительских кадров в педагогических вузах нуждается в существенной модернизации. Подготовка студентов-будущих педагогов должна быть направлена на раскрытие их потенциала, способствовать личностному и профессиональному росту, а также формировать профессиональные педагогические способности.

При анализе педагогических способностей студентов вуза мы опирались, во-первых, на положения Б. М. Теплова, о том, что говорить о способностях корректно лишь в том случае, если речь идет об успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей, а также о том, что способность не сводится к знаниям, навыкам или умениям (Теплов, 1961). Способность не есть что-то раз и навсегда данное, это понятие динамическое, которое существует только в движении, только в развитии. При этом важно подчеркнуть, что развития способности невозможно вне соответствующей деятельности. Именно поэтому, рассматривая педагогические способности студентов педагогического вуза, мы анализируем компоненты педагогической деятельности, отношение к ней, мотивацию, чтобы понять динамику формирования и становления педагогических способностей, механизмы и инструменты воздействия на данный процесс.

Мы разделяем позицию Б. М. Теплова, который доказал взаимосвязь понятий «способности» и «одаренность», подчеркивая, что одаренность всегда существует по отношению к чему-либо, проявляясь в какой-либо деятельности (там же). Это дает основание утверждать, что педагогические способности не являются врожденными характеристиками, но их формирование нельзя откладывать до начала собственно педагогической деятельности, а надо начинать в процессе подготовки в педагогическом вузе.

Другим методологическим постулатом нашего исследования стала теория В. Н. Дружинина, который выделял в структуре способностей: а) способность решать задачи на основе применения имеющихся знаний, б) способность преобразовывать знания с участием воображения и фантазии, в) способность приобретать знания (Дружинин, 2000). Такая операционализация позволила наметить конкретные исследовательские шаги по формированию педагогических способностей.

Итак, существует противоречие между потребностью системы образования в молодых специалистах, с одной стороны, и снижением привлекательности учительской профессии у студентов и молодых учителей, вызванной неадекватными профессиональными представлениями, недостаточно сформированными педагогическими способностями, с другой стороны.

В теоретическом плане представляет интерес исследование, проведенное в Центральном университете Минданао (Филиппины), авторы которого выясняли знания и представления о профессии учителя, а также мотивы выбора профессии учителя. Было выявлено, что большинство респондентов рассматривало педагогическую профессию как престижную, дающую им возможность построить карьеру. Этим авторы объясняют стремление студентов хорошо учиться и стремление стать учителем, что говорит о знанием компоненте в структуре педагогической способности (Saks et al., 2016). Связь между престижем учительского труда и внутренней/внешней мотивацией была обнаружена в исследовании мотивов выбора профессии учителя в Гонконге. В условиях высокого престижа профессии наибольшую значимость имеют мотивы, связанные с заработной платой, стабильностью работы и гарантией профессиональной карьеры и занятости в течение всей трудовой жизни (Köning, Rothland, 2012). Такая же тенденция наблюдается в Китае, Турции, Филиппинах, Малайзии. Это страны, где общий экономический уровень населения достаточно низок, и учительская зарплата представляется достаточно высокой. К сожалению, в большинстве европейских стран престиж учительской профессии не высок. Эстонские исследователи К. Saks, R. Soosaar и Н. Pives признают, что престиж профессии учителя в этой стране очень низок. Авторы называют два фактора, влияющие на престиж профессии: низкий уровень оплаты труда и отношение учителя к сотрудникам сферы услуг (Saks of al., 2016). Авторы утверждают, что в тех странах, где престиж профессии учителя не высок, наибольшее значение приобретают внутренние факторы: альтруистические мотивы, желание получать удовлетворение от работы, призвание. В России отношение к учительскому труду приравнено

к «услугам»: образовательные услуги, услуги по присмотру и воспитанию детей раннего и дошкольного возраста и т. п.

В масштабном исследовании, проведенном И. С. Ваташак, оказалось, что на первом месте стоит фактор интересной и разнообразной работы, на втором – условия стабильности и определенности, на третьем – уважение со стороны детей. Со значительным отрывом от первых трех идут такие факторы, как «уважение коллег», «уважение администрации школы» и «достойная зарплата». Молодых учителей привлекает динамичность, разнообразие и содержательная насыщенность деятельности. Ядром педагогической деятельности является взаимодействие с учениками, поэтому важным фактором привлекательности учительского труда является взаимное уважение (Ваташак, 2015).

Разные факторы могут как взаимно усиливать негативную мотивацию, уводящую из профессии, так и компенсировать негативное влияние одних факторов, создавая общий позитивный настрой, способствующий решению сохранить вид деятельности. Взаимодействие факторов анализировалось в исследовании К. А. Маслинского и В. А. Иванюшиной, которые изучали причины текучести кадров среди учителей. Были выделены следующие группы факторов, влияющих на решение уйти из профессии: индивидуальные факторы, обуславливающие возможность трудоустроиться вне школы, стрессовые факторы, связанные с учительской профессией, социально-психологические качества, включающие возможность личностной самореализации в учительской профессии и эмоциональная привязанность к учительской профессии (Маслинский, Иванюшина, 2016). Наиболее сильное влияние на решение уйти из учительской профессии оказывают проблемы с учениками, низкая заработная плата и слишком высокая нагрузка. При этом низкая уверенность в своей эффективности также влияет на снижение привлекательности учительского труда, а высокая уверенность в эффективности, напротив, значительно ослабляет действие стрессовых факторов. Приверженность своей профессии оказалась самым сильным предиктором того, что учителю будет трудно принимать решение об уходе из профессии. По мнению авторов исследования, помогая учителям обрести уверенность в своей эффективности, можно усилить приверженность учителя профессии и таким образом удержать его в системе образования.

Представляет интерес исследование динамики отношения к учительской профессии у слушателей курсов повышения квалификации, которое было проведено в Йилдизком техническом университете в Турции. Авторы поставили задачу определить существование

различий в отношениях к учительской профессии в зависимости от пола, возраста и опыта преподавания. Оказалось, что пол и учебный предмет, который преподает учитель, не влияют на отношение к учительской профессии. У учителей истории, математики, философии и физики оказалось примерно близкое отношение к профессии, причем с увеличением опыта преподавания отношение к профессии только улучшается (Bademcioglu et al., 2014).

Исследование изменения привлекательности педагогической профессии у студентов в процессе обучения также было предпринято в Нижегородском государственном педагогическом университете. Было обнаружено, что в ходе учебы студенты постепенно теряют желание становиться учителем. К выпускным курсам у 50% студентов мотивация стать учителем значительно снизилась, а 10% твердо решили не работать по профессии. Авторы считают, что у трети студентов это связано с трудностями, с которыми сталкиваются студенты при освоении профессии учителя (Arkhipova et al., 2019). В процессе обучения в вузе у студентов меняется структура мотивов, влияющая на отношение к будущей профессии. Если на этапе поступления в вуз у студентов преобладали познавательные мотивы (82%), а профессиональные мотивы практически не присутствовали, то к старшим курсам значение учебно-познавательных мотивов падает и растет значимость профессиональных мотивов (там же). Аналогичные результаты были получены Н. И. Никулиной в Самарском университете, где изучалась мотивация обучения в магистратуре. Было обнаружено, что первое место занимают профессиональные мотивы, второе – мотивы творческой самореализации и только на третьем месте находятся учебно-познавательные мотивы. При этом автор отмечает, что сам процесс познания, открытия чего-то нового, приобретение глубоких и прочных знаний, возможность заняться научной деятельностью не столь значимы для студентов, они в большей степени ориентированы на профессиональное становление и творческую самореализацию (Никулина, 2019). Это означает, что содержание учебно-познавательных мотивов в процессе профессионализации учителя меняется; учебно-познавательные мотивы из ведущих постепенно превращаются в средство самореализации в профессии.

Результаты исследования и их обсуждение

Нами было проведено исследование, целью которого стало выявление динамики формирования профессиональных представлений и педагогических способностей у студентов в процессе обучения в педагогическом вузе, выделение механизмов, способствующих повы-

шению удовлетворенности процессом обучения в педагогическом вузе, сохранению интереса к педагогической деятельности после окончания вуза. Для этого была составлена анкета, включающая 12 вопросов, проанализированы результаты педагогической практики, сопоставлены результаты теоретического и практического обучения, а также участие студентов в конкурсах профессионального мастерства. Все полученные результаты подверглись качественно-количественному анализу. Для проверки достоверности различий был использован t -критерий Стьюдента для зависимых выборок и коэффициент корреляции r Пирсона.

В исследовании приняли участие студенты Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского в объеме 1169 человек, что составляет 37,1% от всей численности обучающихся по направлениям бакалавриата и магистратуры.

Среди студентов, принимавших участие в опросе, удовлетворенность обучением в педагогическом вузе в среднем составляет 3 балла по 5-балльной шкале, при этом большинство респондентов на вопрос о том, если бы им пришлось заново принимать решение о выборе вуза или профиля, ответили «скорее нет». Среди опрошенных только 41,4% собираются работать по своей специальности, еще 22,9% хотят работать по смежной специальности, таким образом, эффективность деятельности вуза по подготовке педагогических кадров составляет чуть более 60%.

Среди студентов, *которые пришли за качественным образованием*, четверть (26%) тех, для кого это было мечтой детства. Этот факт подтверждает значимая корреляция между этими показателями ($r=0,07$, $p<0,05$). Ведущую роль в выборе будущей педагогической профессии играют учителя ($r=0,08$, $p<0,01$), друзья ($r=0,09$, $p<0,01$), а также профориентационная работа, проводимая в вузе ($r=0,09$, $p<0,01$). Студентам, ориентированным на качественное образование, не важен выбор ЕГЭ или стоимость обучения ($r=-0,12$ и $r=-0,16$, $p<0,01$). Они уверены в своем выборе и хорошо представляют свою будущую профессию ($r=0,25$, $p<0,01$), готовы работать по выбранной специальности ($r=0,11$, $p<0,01$) и дальше учиться и совершенствоваться ($r=0,07$, $p<0,05$). Такой позитивный портрет студента четко подтверждает идею о том, что осознанность профессионального выбора влечет за собой принятие ответственности за свой выбор и способствует качественной подготовке и самоподготовке студентов.

Совсем иная картина обнаружена при анализе мотивов студентов, которые выбрали педагогический вуз, потому что *нетрудно было поступить, несложно учиться или приемлемая стоимость обучения*, а также тех, кто изначально *планировал поступить в другой вуз*,

но, на всякий случай, подал документы сюда. Для них это никогда не было мечтой ($r=-0,12$, $p<0,01$), на многих оказывали давление родители ($r=0,08$, $p<0,01$), поэтому этот выбор был неосознанным и несамостоятельным. Эти студенты не считают профессию педагога социально значимой ($r=-0,17$, $p<0,01$), но для них был важен набор ЕГЭ ($r=-0,28$, $p<0,01$). При такой мотивации эти студенты смутно представляют свою будущую деятельность ($r=0,11$, $p<0,01$), а при наличии выбора ни за что бы не стали поступать в педагогический вуз ($r=-0,31$, $p<0,01$), на тот же профиль ($r=-0,24$, $p<0,01$). Свою будущую деятельность они не связывают с педагогикой и планируют получить другую специальность ($r=0,20$, $p<0,01$).

Резюмируя эту часть исследования, стоит задуматься о введении профессиональных проб на педагогические специальности, чтобы к детям приходили выпускники педагогических вузов не от безысходности и невозможности пойти работать куда-то еще, а те, кому нравится работать с детьми, кто чувствует в себе педагогическое призвание. В этом случае мы говорим о создании условий для формирования педагогической способности. В противном случае качество образования будет неуклонно снижаться, так как если педагог не любит свой предмет и то, чем он занимается, он никогда не сможет замотивировать, увлечь детей своей дисциплиной.

На следующем этапе нашего исследования мы постарались отследить динамику изменений студентов по мере их взросления и углубления в профессии. Проверка достоверности различий показала, что мотив «качество образования» значимо важен только первокурсникам ($p=0,02$). Этот факт мы связываем с успешной рекламой, проводимой вузом в период приемной кампании. Дальше студенты получают возможность на деле оценить качество предоставляемого образования, и этот мотив утрачивает свое влияние. На становление педагогической способности данный мотив не оказывает серьезного влияния.

По мере формирования учебно-профессиональной деятельности на старших курсах и в магистратуре у студентов возникает понимание, что в педагогический вуз проще поступить и легче учиться, что является одним из мотивов у старшекурсников ($p=0,028$ и $p=0,02$). Начиная со второго курса, значимо влиять на удовлетворенность учебной деятельностью начинает экономический мотив, касающийся стоимости обучения ($p=0,01$), поэтому наличие бюджетных мест мотивирует студентов повышать академические успехи ($p=0,33$). Стоит отметить, что данная мотивация обратно пропорционально связана с формированием педагогической способности, т. е. чем больше значимость имеет экономическая мотивация, тем меньше студент

участвует в волонтерской педагогической деятельности, не участвует в конкурсах профессионального мастерства, а на учебную деятельность смотрит только как на способ получения стипендии. Студенты 1–2-го курса выбирают тот или иной профиль, считая педагогическую профессию высокооплачиваемой ($p=0,03$) и что будет легко найти работу по специальности ($p=0,017$), но в дальнейшем эти мотивы перестают действовать, так как формируются более адекватные представления о требованиях учительского труда и размере заработной платы. При этом отметим, что для формирования ключевых компонентов педагогической способности обучение на втором курсе можно рассматривать как наиболее чувствительный период.

Мы обнаружили интересную закономерность функционирования мотивации у старшекурсников. У выпускников, желающих работать в образовании, в тенденции доминирует мотив, связанный с поддержанием семейных традиций ($p=0,083$), тогда как выпускники, не планирующие возвращаться в школу на работу, оправдывают свое поступление в педагогический вуз набором вступительных экзаменов ($p=0,05$). Наличие семейных педагогических династий, а следовательно, семейных традиций, связанных с преподаванием, достоверно коррелирует с высокими академическими успехами, особенно по практическим курсам, что показывает один из возможных путей формирования педагогической способности.

Если первокурсниками при выборе направления подготовки и профиля обучения движет представление о педагогической профессии как социально значимой ($p=0,04$), то по мере взросления этот «романтический образ» педагогической деятельности ослабевает и меняется на противоположный. Кроме того, только первокурсники демонстрируют уверенность в правильности выбора профессии ($p=0,02$), к третьему курсу начинает доминировать позиция: «У меня очень смутное представление о выбранной профессии, но я надеюсь, что оно прояснится в начале профессиональной деятельности» ($p=0,31$), а к четвертому курсу появляется позиция: «Для меня важно получить высшее образование, главное — окончить университет». Такая антимотивация разрушает или проверяет степень сформированности (закрепления) педагогической способности.

На вопрос-провокацию: «Если бы вам пришлось заново принимать решение о поступлении в вуз, выбрали бы вы снова ЯГПУ?» — только первокурсники повторили бы свой выбор ($p=0,013$). Тогда как на вопрос о повторном решении о выборе профиля обучения, утвердительно ответили и первокурсники, и второкурсники, и магистранты ($p=0,07$, $p=0,05$ и $p=0,08$, соответственно). Мы склонны связывать приверженность вузу и специальности у студентов млад-

ших курсов с недостаточной информированностью о содержании будущей профессиональной деятельности, поскольку на младших курсах преобладают дисциплины, формирующие универсальные и общепрофессиональные компетенции, а погружение в профессию и формирование профессиональной способности реально начинается только с третьего курса. А вот ответы магистрантов говорят об осознанном выборе профиля подготовки, что подтверждает сформированность определенного уровня педагогической способности.

Выводы

Результаты опроса, педагогической практики, теоретического и практического обучения студентов, а также их участие в конкурсах профессионального мастерства позволяют с оптимизмом смотреть на выпускников, так как отвечая на вопрос о планах после окончания вуза, студенты говорят, что планируют работать или по своей, или по смежной специальности, причем чем старше курс, тем достоверно больше доля студентов, давших такой ответ, достигая к обучению в магистратуре 82% ($p = 0,038$). Наше исследование позволило получить объемную картину профессиональных представлений студентов об учительской профессии и корректировать их картину мира в учебной и внеучебной деятельности.

Литература

- Ватащак И. С.* Контекстные и содержательные факторы привлекательности педагогической профессии для молодых педагогов в Российской Федерации: сравнительный анализ // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2015. № 2. С. 45–50.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007.
- Маслинский К. А., Иванюшина В. А.* Остаться учителем? Факторы, влияющие на отношение к уходу из учительской профессии // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 8–30.
- Никулина И. В.* Мотивы учебной деятельности обучающихся в магистратуре // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 137–143.
- Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.
- Arkhipova M. V., Belova E. E., Gavrikova Y. A., Mineeva O. A.* Research on teacher career motivation in the russian pedagogical university context // Advances in Intelligent Systems and Computing. V. 907. 2019. P. 105–115.

- Bademcioglu M., Karataş H., Alci B.* The Investigation of Teacher Candidates' Attitudes Towards Teaching Profession // The International Journal of Educational Research. 2014. V. 5 (2). P. 16–29.
- Köning J., Rothland M.* Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. V. 40 (3). 2012. P. 289–315.
- Saks K., Soosaar R., Ilves H.* The students' perceptions and attitudes to teaching profession, the case of Estonia // Proceedings of 7th International Conference on Education and Educational Psychology. Rhodes, Greece, 2016. P. 470–481.

Professional pedagogical abilities of students of pedagogical university

T. G. Kiseleva, T. R. Kovrigina, I. I. Melnikova, A. E. Simanovsky

There is a gap between the school 's need for young skilled staff and the low motivation of teachers 'graduates. One of the reasons for this situation is the insufficient development of pedagogical abilities of students during their studies at the university. In order to regulate this process in order to make adjustments to the training of future teachers, it is necessary to have objective data on the motives of choice, on the professional representations of students, as well as on the mechanisms and stages of the formation of pedagogical abilities. The study carried out by the authors was aimed at achieving these objectives. Answers were received to questions related to the leading motivation of students choosing a pedagogical university, their ideas about the profession of a teacher, as well as the dynamics of immersion in the profession, the ability to apply the obtained theoretical knowledge to solve practical problems. The authors were interested in issues related to changes in the structure of motives and needs that determine the attitude of students towards their future profession, as well as possible reasons for changes in the professional picture of the world during their studies at the university.

Keywords: pedagogical abilities, quality of education, level of satisfaction, awareness, responsibility, motivation of professional choice, professional self-realization.

Взаимосвязь изменений когнитивных способностей и способностей к становлению субъектности магистрантов

Е. И. Колесникова, А. В. Капцов

Аналитический обзор исследований изменения когнитивных способностей студентов на этапах многоуровневого образования выявил противоречие между их развитием в период обучения на бакалавриате и снижением продуктивности учебной деятельности в магистратуре. Было выдвинуто предположение об изменениях у студентов в период обучения в магистратуре способностей к становлению субъектности в учебной деятельности. Для доказательства эмпирической гипотезы проведено лонгитюдное исследование продолжительностью в шесть лет на выборке 48 студентов, обучающихся в магистратуре по инженерным направлениям. Установлено, что в среднем выраженность стадий становления субъектности как способностей к освоению учебной деятельности студентов второго курса магистратуры имеют тенденции к регрессу при росте общих когнитивных способностей. В нижней медианной подвыборке по общим когнитивным способностям студентов выявлена взаимосвязь общего интеллекта со стадиями становления субъектности «мастер» на первом курсе магистратуры и «творец» — на втором.

Ключевые слова: способности, общий интеллект, стадии субъектности, учебная деятельность, многоуровневое образование.

Введение

Когнитивные способности обучающихся в вузе традиционно привлекают внимание как в научном, так и практическом аспекте. Стоит заметить, что в образовательном процессе в вузе гораздо большее внимание уделяется практическому воплощению когнитивных способностей в виде итогов промежуточной аттестации, академической

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 17-06-00871-ОГН.

успеваемости и, в последнее время, уровней освоенности различного рода компетенций (профессиональных, универсальных и т. п.). Это связано со смещением вектора целей и задач высшего образования в направлении соответствия критериев подготовки выпускников вуза потребностям экономики, в частности, и общества, в целом. Изменчивость критериев порождает требование внести в программы подготовки формирование универсальных основ востребованности выпускников. Таким критерием, например, может быть интеллектуальный ресурс обучающихся в структуре общих способностей их личности.

В исследованиях В. Н. Дружинина когнитивным ресурсом субъекта, позволяющим создать адекватную репрезентацию (представление) о той или иной ситуации, рассматривается интеллект индивида. Модель интеллектуального диапазона (В. Н. Дружинин) как «нижний» и «верхний» пороги индивидуальных интеллектуальных достижений связывает уровень психометрического интеллекта, индивидуальную продуктивность субъекта для различных сфер деятельности (учебной, профессиональной и др.).

Размышляя о модели интеллектуального диапазона, Н. Г. Немировская отмечает, что решение вопроса о том, использует или нет индивид отведенные ему природой возможности, зависит от его мотивации, компетентности в той сфере, которую он для себя избрал, и от тех внешних условий, которые предоставляет ему общество (Немировская, 2014). То есть, «верхний порог» — верхняя граница продуктивности (предельный уровень индивидуальных достижений) — задается индивидуальным уровнем интеллекта. Недостаток же мотивации и компетентности препятствует индивиду достичь верхнего порога индивидуальных достижений. А нижнюю границу индивидуальных достижений в деятельности определяют требования деятельности, которые проявляются в феномене «интеллектуального порога».

Действительно, когнитивные способности как компоненты индивидуального ресурса соотносятся с реальными интеллектуальными достижениями. Например, в исследовании А. В. Трифионовой в качестве таких достижений установлены рейтинг учебной успешности и социометрические показатели (Трифимова, 2015).

Верифицируя модель интеллектуального диапазона в условиях профессиональной деятельности, А. Н. Воронин показал, что параметры интеллектуального диапазона различны в разных видах профессиональной деятельности и что в зависимости от специфики деятельности будут наблюдаться специфические связи между видами интеллекта и показателями индивидуальной продуктивности. Однако уровня описания отдельных взаимосвязей на современном на-

учном этапе, считает Воронин, недостаточно, и необходим переход от синтетических и аналитических моделей к описательным. Это даст возможность комплексного изучения способностей в онтологическом плане, рассмотрения способностей не только как уже состоявшейся действительности, но и как скрытых потенциальных возможностей, в число которых входят и задатки (Воронин, Горюнова, 2016, с. 9).

Согласно концепции когнитивного ресурса Дружинина, «мысленная реконструкция проблемной ситуации требует определенного количества когнитивных элементов, что соответственно будет определять и субъективный уровень сложности задания» (Дружинин, 2001, с. 9). Это положение важно для организации обучения на разных его уровнях, ведь от бакалавриата к магистратуре уровень сложности заданий возрастает. К тому же для успешного решения исследовательских задач, даже в ходе обучения магистрантов, необходимо обладать определенным внутренним ресурсом – мотивацией и способностями (Бордовская, Костромина, 2013). От их развития зависит степень включенности в научный поиск, обнаружение и формулирование проблемы, эффективное выстраивание исследования, умелое использование навыков организации своей познавательной активности, видение нового в получаемых результатах, использование их на следующих этапах решения проблемы.

Исследование когнитивных способностей магистрантов Санкт-Петербургского университета (Чувгунова, 2015) показало, что подавляющее большинство испытуемых обладает высокими показателями интеллекта и его составляющих, так и показателями академической успешности (обязательными учебными работами в виде курсовых работ и ВКР). Однако при этом публикационная активность в виде статей в журналах, выступлений на научных конференциях присуща лишь отдельным обучающимся в магистратуре.

Многие задания, выполняемые студентами, не только формируют знания, умения и навыки, но и развивают их способности. Поэтому в вузах часто можно наблюдать в ходе регулярного психологического мониторинга тенденцию к росту когнитивных характеристик. Не в каждой учебной группе достигают статистически значимых параметров и определяются совокупностью факторов, одним из которых является напряженность учебной деятельности студентов. Для преподавателей вузов не секрет, что напряженность имеет высокий уровень на младших курсах и спадает по мере подхода студентов к выпускным аттестационным испытаниям. Переход высшей школы на многоуровневую подготовку разделил весь период обучения студентов как минимум на две неравные части как по изучае-

мому материалу, так и по интенсивности и напряженности учебной деятельности.

Относительно невысокая напряженность на старших курсах бакалавриата, исключая период итоговой аттестации, приводит к выработке соответствующего стиля учебной деятельности, который переносится на период магистерской подготовки. Академическая мобильность студентов в среднем невысока, поэтому продолжение обучения, как правило, осуществляется в том же вузе, где обучался студент на бакалавриате, на той же кафедре, у тех же преподавателей. Как следствие невысокой напряженности учебной деятельности можно наблюдать в психологическом мониторинге в виде регресса у некоторых студентов когнитивных характеристик. В этой связи возникает вопрос: если когнитивные характеристики магистрантов проявляются неравномерно, а учебная деятельность продолжается, то каковы причины?

Возможно, ответ надо искать в том, как сформированы учебные действия обучающихся, каковы закономерности изменения стадий становления субъектности учебных действий и способностей учиться, как происходит их структурообразование в целостной системе способностей личности? Ведь становление структуры интеллекта, обуславливающей продуктивность интеллектуальной деятельности, как пишет Е. В. Волкова, происходит в направлении от хаотичности и малой дифференцированности когнитивных функций к более четкой их дифференциации и связности (Волкова, 2013). В процессе возрастного развития наблюдается последовательно изменяющееся соотношение периодов стабилизации и доминирования когнитивных функций. В этой связи *гипотеза* эмпирического исследования была следующей: существует ли взаимосвязь между изменениями общего уровня интеллекта и стадиями становления субъектности учебных действий студентов, обучающихся в магистратуре.

Результаты лонгитюдного исследования

Для подтверждения эмпирической гипотезы было проведено лонгитюдное исследование на выборке магистрантов, в количестве 48 человек («очищенная» выборка, $M = 21,8$ лет, $SD = 0,85$; 73% юноши). В исследовании студентов инженерных направлений использовались данные психологического мониторинга всех обучающихся. Для диагностики уровня общего интеллекта использовались стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена (Равен, 2001), а для оценки стадий становления субъектности магистрантов – опросник стадий становления субъектности OCC-C3 (Капцов, Колесникова, 2018).

Для каждого испытуемого была определена разность уровня интеллекта по Равену между поступлением и окончанием бакалавриата, т. е. за четыре года. Стадии становления субъектности были определены в начале первого и второго курсов магистратуры. Поскольку уровень общего интеллекта и становления субъектности был распределен по нормальному закону, то для определения различий использовался *t*-критерий Стьюдента для зависимых выборок.

В результате сравнительного анализа установлено, что изменения общего интеллекта за четыре года наблюдений изменились с уровня 50,68 сырых баллов ($SD_1 = 3,11$) на первом курсе до 51,45 баллов ($SD_4 = 2,62$) ($p = 0,05$). Поскольку медиана выборки составила 52 балла, то были определены изменения уровня интеллекта, по Равену, в двух подвыборках. В низкой части выборки изменения оказались не значимы ($M_1 = 49,40$, $SD_1 = 3,15$ и $M_4 = 49,80$, $SD_4 = 2,10$, $p = 0,42$), и в высокой части имел место прирост общего интеллекта ($M_1 = 52,46$, $SD_1 = 1,72$ и $M_4 = 53,35$, $SD_4 = 1,06$, $p = 0,0027$). Иначе говоря, интеллект студентов с более низкими показателями по тесту Равена практически не изменился, а с высокими показателями – продолжал развиваться.

Что касается стадий становления субъектности, то закономерность оказалась одинаковой и монотонно убывающей во всех стадиях субъектности. Это говорит о том, что первый год магистратуры сопровождался в среднем снижением способностей к обучению, что не должно было сказаться на качестве выпускников. Однако особенность номотетических исследований заключается в получении усредненных закономерностей, не свойственных отдельным субъектам образовательного процесса (Русалов, 2010). В этой связи были рассмотрены искомые взаимосвязи отдельно для двух подвыборок с общим уровнем интеллекта ниже и выше медианного значения. В подвыборке с высоким уровнем общего интеллекта не обнаружена взаимосвязь изменения уровня интеллекта, который имел положительную динамику, с изменениями стадий становления субъектности, что создает противоречие между ростом когнитивных способностей и развитием способностей к дальнейшему обучению в рамках магистерской подготовки. Вероятнее всего, поскольку все магистранты уже работают по специальности, то свои возрастающие когнитивные способности применяют в профессиональной сфере, которая в данном исследовании не оценивалась.

Совсем иная закономерность получена в подвыборке испытуемых с более низким уровнем общих способностей. Установлено, что в ней существует прямая взаимосвязь изменений в развитии общего интеллекта и стадий становления «мастер» на первом курсе магистратуры

(коэффициент корреляции Пирсона $r=0,63$, $p=0,021$) и стадии становления «творец» на втором курсе магистратуры ($r=0,67$, $p=0,001$).

Таким образом, проведенные лонгитюдные исследования показали, что развитие когнитивных способностей студентов взаимосвязано с развитием способностей стать субъектом учебной деятельности гетерохронно и имеет типологические особенности.

Литература

- Бордовская Н. В., Костромина С. Н.* Потенциальная и реальная готовность студента к исследованию // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 125–133.
- Волкова Е. В.* Возрастная динамика показателей интеллекта в подростковом и юношеском возрасте // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Т. 3 / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 29–32.
- Воронин А. Н., Горюнова Н. Б.* Когнитивный ресурс. Структура, динамика, развитие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2001.
- Капцов А. В., Колесникова Е. И.* Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. «Психология». 2018. № 2 (24). С. 107–117.
- Немировская Н. Г.* Подход В. Н. Дружинина к проблеме интеллекта: концепция «когнитивного ресурса» и модель «интеллектуального диапазона» // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 206–211.
- Равен Дж. К., Корт Дж. Х., Равен Дж.* Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам. Раздел 3. Стандартные Прогрессивные матрицы (включая Параллельные и Плюс версии). М.: Когито-Центр, 2002.
- Русалов В. М.* Экспериментальные исследования внутреннего мира отдельно взятого человека // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 61–65.
- Трифонова А. В.* Соотношение понятийных, креативных когнитивных способностей и реальных интеллектуальных достижений в структуре индивидуального интеллектуального ресурса // Акмеология. 2015. № 3 (55). С. 161–163.

Чувгунова О.А. Реализация исследовательского потенциала в условиях образовательного процесса вуза // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2015. Вып. 1. С. 78–86.

The relationship of changes in cognitive abilities and the ability to establish the agency of undergraduates

E. I. Kolesnikova, A. V. Kapsov

An analytical review of studies of changes in the cognitive abilities of students at the stages of multilevel education revealed a contradiction between their development during the bachelor's degree and the decrease in the productivity of educational activities in the master's program. An assumption was made about changes in students during the period of study in the magistracy of the ability to establish agency in educational activities. To prove the empirical hypothesis, a six-year longitudinal study was conducted on a sample of 48 students studying for a master's degree in engineering. It has been established that, on average, the severity of the stages of the formation of agency as the ability to master the educational activities of second-year graduate students has a tendency to regress with an increase in general cognitive abilities. In the lower median sub-sample of the general cognitive abilities of students, the relationship of general intelligence with the stages of the formation of agency "master" in the first year of the magistracy and "creator" in the second is revealed.

Keywords: abilities, general intelligence, stages of agency, educational activity, multilevel education.

Личностные компетенции субъекта управленческой деятельности в сфере здравоохранения

Е. Р. Миронова

Целью исследования выступает анализ личностных профилей и выявление специфической конфигурации личностного компонента управленческих компетенций субъекта профессиональной управленческой деятельности в сфере здравоохранения. Диагностика личностных компетенций врачей-руководителей с применением Калифорнийского психологического опросника (*CPI*) и сравнение личностных профилей врачей-руководителей и руководителей вспомогательных подразделений позволило выделить некоторые специфические личностные компоненты управленческой компетентности врача-руководителя, такие как: ориентация на статус, социальная зрелость, нормативность, сензитивность. Научно обоснованные личностные компоненты управленческих компетенций врача-руководителя позволят сформировать и использовать более точные критерии отбора управленцев для учреждений в сфере здравоохранения, определять ключевые направления повышения их управленческой компетентности.

Ключевые слова: компетентность, личностный компонент управленческой компетенции, субъект управленческой деятельности в сфере здравоохранения, социальный опыт, социальная зрелость, самостоятельность, сензитивность.

Основопологающим фактором успешной деятельности современного медицинского учреждения является эффективность управления, которая во многом определяется компетентностью руководителей. *Компетентность* выступает как характеристика субъекта труда, предполагающая его готовность и умение эффективно решать профессиональные задачи в рамках конкретной должности в конкретной организации. Компетентность предполагает, что субъект обладает

необходимым набором компетенций, то есть, совокупностью знаний, профессионального опыта (умений и навыков), а также личностных характеристик (Дикая, Журавлёв, 2013; Психология, управление, 2016; Субъект труда..., 2019; и др.).

Перечень требований к знаниям, умениям и практическим навыкам руководителей в сфере здравоохранения закреплены в соответствующем профессиональном стандарте (Приказ..., 2017). Б.А. Ясько рассматривает профессиональные знания и опыт как пороговую компетентность, специфичную для конкретных профессиональных сфер. Так, например, в системе здравоохранения данные компоненты управленческих компетенций имеют специфическую конфигурацию, определяемую особенностями конкретного медицинского учреждения, уровнем его управления и др. (Ясько, 2011).

Менее определенными и менее изученными на сегодняшний день являются личностные компоненты управленческой компетентности. Проблема личностных детерминант эффективного менеджмента обсуждается в отечественной и зарубежной психологии давно (см., напр.: Журавлёв, 1983 и др.), но, по-прежнему, относится к разряду дискуссионных. В последние годы появляются немногочисленные научные исследования различных личностных характеристик субъекта профессиональной управленческой деятельности в сфере здравоохранения. В контексте компетентностного подхода изучают как базовые личностные качества врача-руководителя, обеспечивающие его управленческую компетентность независимо от уровня менеджмента и специфики конкретной медицинской организации, так и их вариативность для топ – (главные врачи и их заместители) и линейного (заведующие отделениями) менеджмента (Каримова, Зокальский, 2019; Решетников и др., 2015; Ясько, Остроушко, 2016; и др.).

Дизайн исследования

Цель исследования: на основе анализа личностных профилей выявить специфическую конфигурацию личностного компонента управленческих компетенций субъекта профессиональной управленческой деятельности в сфере здравоохранения.

Организация и инфраструктура исследования. Исследование проведено на базе городских и региональных многопрофильных медицинских учреждений здравоохранения. Основную группу респондентов составили 45 руководителей клинических подразделений

(выборка 1 – заместители главного врача, заведующие отделениями, старшие медицинские сестры). Также в исследовании приняли участие 43 руководителя, возглавляющих в данных медицинских учреждениях различные вспомогательные подразделения (выборка 2 – руководители отдела персонала, бухгалтерии, отдела ИТ, службы безопасности и др.).

Для диагностики личностных компетенций руководителей использовался Калифорнийский психологический опросник (CPI) – комплексный диагностический инструмент, предназначенный для целостного психологического описания личности, ее свойств и характеристик. Опросник включает в себя 462 утверждения, к которым респондент выражает свое отношение. В результате обработки получают показатели по 20 диагностическим шкалам, оценивающим 4 группы личностных характеристик:

- 1-я группа шкал характеризует сформированность социального опыта, социальных навыков, особенности стиля взаимодействия, которые диагностируются как совокупность таких показателей, как доминирование (Do), способность к статусу (Cs), общительность (Sy), социальное присутствие (Sp), самопринятие (Sa), независимость (In), эмпатия (Em);
- 2-я группа шкал характеризует степень социальной зрелости, принятия или сопротивления социальным нормам, самоконтроль и чувство ответственности; диагностируются через такие показатели, как ответственность (Re), социализация (So), самоконтроль (Sc), хорошее впечатление (Gi), обычность (Cm), чувство благополучия (Wb), толерантность (To);
- 3-я группа шкал характеризует ориентацию на достижения, самостоятельность и описывает совокупность таких показателей, как достижение через подчинение (Ac)/достижение через независимость (Ai), интеллектуальная эффективность (Ie);
- 4-я группа шкал направлена на оценку адаптивных характеристик личности и уровня ее сензитивности через диагностику проницаемости (Py), гибкости (Fx), чувствительности (F/M).

Таким образом, данный диагностический инструмент охватывает широкий спектр личностных характеристик, большинство из которых и рассматриваются исследователями в качестве детерминант управленческой компетентности врача-руководителя. Это – коммуникативные качества, ответственность, самостоятельность (независимость), гибкость, социальный и эмоциональный интеллект и другие (Ясько, 2011; и др.).

Основные результаты

Для каждой группы респондентов были сформированы усредненные личностные профили (рисунок 1). Сравнение проводилось по описанным выше группам диагностических шкал.

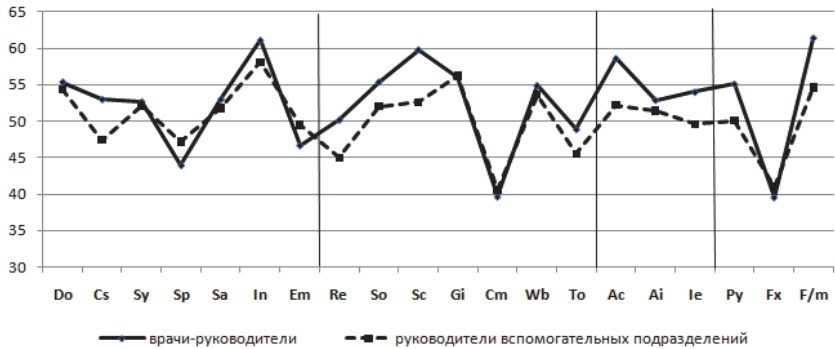


Рис. 1. Усредненные личностные профили руководителей в сравниваемых выборках

Отмечены более высокие значения стандартных отклонений в группе руководителей вспомогательных подразделений практически по всем диагностическим шкалам, что позволяет предположить большую дифференциацию (большой разброс) индивидуальных показателей респондентов в данной выборке относительно средних значений, и, соответственно, большую однородность показателей в группе врачей-руководителей.

Применение статистического *U*-критерия Манна – Уитни для сравнения показателей по каждой шкале показало достоверность различий между сравниваемыми выборками по таким шкалам 1-й группы, как Cs (способность к статусу), Sp (социальное присутствие). Данные сравнения представлены в таблице 1.

Так, для врачей руководителей в исследуемой выборке отмечен более высокий, по сравнению с группой руководителей вспомогательных подразделений, уровень честолюбия, стремления к высокому статусу. В управленческой деятельности это проявляется как ориентация на предпочтительное использование инструментов власти (статуса), как приоритет формализованного взаимодействия с подчиненными через приказы, указания, распоряжения. В то же время, зафиксирован более низкий уровень вариативности поведения врачей-руководителей, их большая прямолинейность во взаимодействии, неготовность к манипуляциям, в том числе и управленческим.

Таблица 1

Результаты сравнения выборок по 1-й группе шкал
(социальный опыт)

Шкала	Врачи-руководители		Руководители вспомога- тельных подразделений		U	p
	M	SD	M	SD		
Do	55,4	7,21	54,4	10,94	833	>0,05
Cs	56,0	5,72	47,4	8,36	701	≤0,01
Sy	52,7	5,74	52,1	6,19	864	>0,05
Sp	44,0	7,18	52,2	10,62	705	≤0,01
Sa	53,0	3,97	51,8	8,14	841	>0,05
In	51,1	3,62	48,1	5,95	693	>0,05
Em	46,7	6,74	49,5	8,46	855	>0,05

При сравнении показателей по 2-й группе шкал выявлены достоверные различия между сравниваемыми выборками по шкалам ответственности (Re) и самоконтроля (Sc). Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты сравнения выборок по 2-й группе шкал
(социальная зрелость)

Шкала	Врачи-руководители		Руководители вспомога- тельных подразделений		U	p
	M	SD	M	SD		
Re	55,2	6,09	45,0	7,06	933	≤0,01
So	55,4	5,43	52,0	8,44	233	>0,05
Sc	59,8	3,93	50,6	7,67	827	≤0,01
Gi	56,0	7,37	56,2	8,75	103	>0,05
Cm	39,7	7,16	40,6	5,74	227	>0,05
Wb	54,9	5,55	53,6	7,91	532	>0,05
To	48,9	5,67	45,5	8,40	603	>0,05

Проведенное сравнение позволяет говорить о более высоком уровне выраженности в группе врачей-руководителей таких характеристик социальной зрелости, как стремление к социальной определенности, нормативность поведения, организованность, готовность действо-

вать по установленным правилам и следовать принятым обязательствам, предпочтение предсказуемости перемен, стремление действовать планомерно.

Сравнение показателей по 3-й группе шкал позволило зафиксировать достоверные различия по таким шкалам, как достижение через подчинение (Ac) и интеллектуальная эффективность (Ie). Так, отмечено, что респонденты в группе врачей-руководителей отдают предпочтение и чувствуют себя более комфортно в хорошо организованной и структурированной среде, демонстрируют в поведении стремление следовать установленному порядку, четко определенным критериям в работе. Формирование и пребывание в такой среде обеспечивает возможности для большей эффективности, в том числе, управленческой. Слабо структурированная среда может потребовать дополнительных ресурсов для приспособления, адаптации (Психология адаптации, 2007; и др.).

Более высокие средневыборочные значения по показателю интеллектуальной эффективности в группе врачей-руководителей определяют их большую (по сравнению с выборкой 2) склонность к интеллектуализации своего труда, что проявляется в умении работать с информацией, предлагать и анализировать варианты действий, прорабатывать стратегические решения. Данные сравнения двух выборок представлены в таблице 3.

По показателям 4-й группы достоверные различия зафиксированы по шкалам Ру (психологический склад ума, проницательность) и F/M (чувствительность, аффилиативная потребность) (таблица 4).

Более высокий уровень проницательности в группе врачей-руководителей проявляется в умении хорошо понимать других людей, интерпретировать мотивы их поведения, а также анализировать детали собственного поведения. Также в данной выборке отмечен более высокий уровень чувствительности, сензитивности, эмоционального неприятия критики.

Таблица 3

Результаты сравнения выборок по 3-й группе шкал (достижения)

Шкала	Врачи-руководители		Руководители вспомогательных подразделений		U	p
	M	SD	M	SD		
Ac	63,6	5,46	52,2	10,20	928	≤0,01
Ai	52,9	7,39	51,4	7,18	159	>0,05
Ie	57,0	6,00	50,0	10,00	855	≤0,01

Таблица 4

Результаты сравнения выборок по 4-й группе шкал
(сензитивность)

Шкала	Врачи-руководители		Руководители вспомога- тельных подразделений		U	p
	M	SD	M	SD		
Py	58,1	7,83	50,1	5,79	932	≤0,01
Fx	39,6	8,05	41,0	7,64	553	>0,05
F/M	61,4	18,6	54,6	21,30	818	≤0,01

Выводы

Таким образом, представленные результаты позволяют обратить внимание на некоторые специфические личностные компоненты управленческой компетентности врача-руководителя, такие как ориентация на статус, социальная зрелость, нормативность, сензитивность. Для их более глубокого и точного обоснования необходим анализ личностно-психологических профилей врачей-руководителей на большей выборке, а также в сравнении с профилями руководителей за рамками сферы здравоохранения. Также представляется перспективным и необходимым анализ личностных профилей руководителей во взаимосвязи с индивидуальными показателями эффективности их управленческой деятельности. Научно обоснованные личностные компоненты управленческих компетенций врача-руководителя позволят сформировать и использовать более точные критерии отбора управленцев для учреждений в сфере здравоохранения, определить ключевые направления повышения их управленческой компетентности, сделать процесс формирования и развития управленческой компетентности менеджера в сфере здравоохранения управляемым и более эффективным.

Литература

- Дикая Л. Г., Журавлёв А. Л.* Предисловие. Личность профессионала как объект психологического исследования // Личность профессионала в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 11–22.
- Журавлёв А. Л.* Коммуникативные качества личности руководителя и эффективность руководства коллективом // Психологический журнал. 1983. Т. 4. № 1. С. 57–67.

- Каримова Д. Ю., Закальский В. А.* Изучение управленческих компетенций руководящих кадров здравоохранения среднего звена, на примере заведующих отделениями анестезиологии и реанимации многопрофильных стационаров // ОРГЗДРАВ: Новости. Мнения. Обучение. Вестник ВШОУЗ. 2019. № 3 (17).
- Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 768н от 07.11.2017 «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области организации здравоохранения и общественного здоровья»».
- Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия / Под ред. А. Л. Журавлёва и др. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2016.
- Решетников В. А., Коршевер Н. Г., Доровская А. И.* Подготовка специалистов в области управления здравоохранением: значимость формирования компетенций // Казанский медицинский журнал. 2015. № 6.
- Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2019.
- Ясько Б. А., Остроушко М. Г.* Врач как субъект управленческой деятельности: психологический анализ личностных ресурсов управленческой компетентности // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. «Педагогика и психология». 2016. № 1 (173).
- Ясько Б. А.* Психология менеджмента в системе здравоохранения: компетентностный подход // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. «Педагогика и психология». 2011. № 1.

Personal competence of the subject of health management

E. R. Mironova

The purpose of the study is to analyze personal profiles and to identify the specific configuration of the personal component of the managerial competencies of the subject of health management. Diagnostics of the personal competence of medical supervisors using the California Psychological Questionnaire (CPI) and comparisons of personal profiles of physicians Managers and managers of support units have made it possible to identify certain specific personal components of the management competence of the medical supervisor, such as social experience, social maturity, autonomy, normative, sensitivity. Scientifically based personal components of the managerial competences of the subject of health management will make it possible

to establish and use more precise criteria for the selection of managers for health-care institutions and to identify key areas for improvement of their managerial competence.

Keywords: Competence, personality component of managerial competence, subject of health management, social experience, social maturity, autonomy, sensitivity.

Исследование согласованности Я – ролевого поведения в группах социномических профессий

Ю. В. Мисиук, С. А. Хазова

В статье рассматривается степень выраженности Я – ролевого согласия и его влияние на ролевое исполнение в группах социномических профессий. Несоответствие «Я» и профессиональной роли может выступать фактором снижения эффективности ее выполнения, создавать состояние когнитивной и общей напряженности. Целью исследования является изучение структуры идентификационных характеристик и выраженности ролевых противоречий в группах менеджеров и педагогов. Для эмпирического исследования использовались диагностические методы: методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?», также известная, как «Методика двадцати утверждений»; методика С. И. Ериной «Диагностика уровня ролевого конфликта в деятельности управленца». Были выявлены существенные различия согласованности Я и роли у представителей разных профессиональных групп. В полной мере Я – ролевое согласие касается группы менеджеров, которые в большей степени идентифицируют себя со своей профессиональной группой и демонстрируют низкий уровень личностно-ролевого конфликта, по сравнению с педагогами.

Ключевые слова: идентичность, структура идентичности, ролевой конфликт, личностно-ролевой конфликт, Я – ролевое согласие.

Идентичность, несомненно, определяет профессиональное становление личности, обеспечивая целостность Я-образа и профессии. С точки зрения Т. Р. Сарбина, термин «Я» относится к представлениям личности о себе: ценности, убеждения, требования роли. Для объяснения связи между Я и ролью автор вводит понятие Я – ролевого согласия и его влияние на ролевое исполнение, что в понимании автора означает степень, в которой качества Я – черты, ценности, убеждения – и требования роли демонстрируют между собой полное

или частичное соответствие (цит. по: Андреева, 2002). Он утверждал, что в случае, если характеристики Я совпадают с требованиями роли, ее исполнение является более эффективным. Несоответствие между Я и ролью, как было показано в сходных исследованиях У. Смелсера (цит. по: Ерина, 2000), создает состояние когнитивной и общей напряженности, которое может выступать как фактор, ведущий к меньшей эффективности исполнения роли.

Структуру Я-образа мы рассматриваем через категорию социальной идентичности. В работе мы опираемся на подход Н.Л. Ивановой, согласно которому социальная идентичность трактуется в качестве целостного динамичного образования, системы социальных конструктов личности, формирующейся в рамках определенных социальных условий и выступающей основанием восприятия индивидом новых социальных ценностей. Структурно она представляет собой единство когнитивных, ценностных и мотивационных компонентов, которые объединяются в несколько функциональных блоков, получивших условные названия «базисный», «индивидуально-личностный» и «профессионально-деловой» (Иванова, 2004). Ролевые конфликты теснейшим образом связаны с ролевым развитием личности, которое является важнейшей составляющей социализации личности на протяжении жизни человека. Предполагается, что структура идентичности может быть рассмотрена как относительно устойчивое соотношение произвольно или произвольно выбираемых ролей (Ерина, 2000). Изменение социально-экономического уклада жизни общества сопровождается не только сменой социальных ролей, но и появлением новых требований к профессии. Осознанное внимание к вопросу «Кто Я?» характеризует человека на протяжении всей его жизни (Личность профессионала..., 2013; Психология адаптации..., 2007; Субъект труда и организационная среда..., 2019; и др.).

Интересно, на наш взгляд, будет проследить степень выраженности Я – ролевого согласия и его влияния на ролевое исполнение представителей социономических профессий. Социономическими профессиями класса «человек – человек», по Е. А. Климову, являются профессии, в рамках которых в трудовой деятельности преобладают ситуации межперсонального делового общения (Климов, 2004). Особенности труда специалистов коммуникативных профессий Н. Е. Водопьянова с соавт. считают следующие: высокую насыщенность рабочего дня, обусловленную общением с другими людьми; большое количество различных по смысловому и эмоциональному содержанию деловых контактов; высокий уровень ответственности за результат общения; необходимость понимания индивидуальных

особенностей, притязаний и экспектаций своих партнеров по общению; наличие конфликтных и напряженных ситуаций общения, помимо этого, их деятельность перегружена специфическими стресс-факторами (Водопьянова и др., 2013).

Важно отметить, что больший или меньший статус профессиональной идентичности в структуре идентификационных оснований личности в качестве фактора социализации и личностного самоопределения в значительной степени зависит от той объективной роли института профессии, которую он играет в данном обществе, и какая ценность профессии фигурирует в общественном сознании. В сообществах с традиционно высоким социальным статусом профессии, профессиональная идентичность выступает как ведущий фактор психологического благополучия (Ермолаева, 2001).

Программа исследования

Целью нашего исследования является изучение структуры идентификационных характеристик и выраженности ролевых противоречий в группах социоэкономических профессий (менеджеров и педагогов). Для эмпирического исследования Я – ролевого согласия использовались следующие *диагностические методы*: 1. Методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?», также известная, как «Методика двадцати утверждений» (Twenty Statements Self-Attitude Test), которая широко распространена в исследовании социальной идентичности, прежде всего, ее когнитивного компонента – представленности различных категорий в идентификационных матрицах человека (Кузьмин и др., 2015). Респондентам предлагалось в течение 12 мин в письменной форме дать двадцать ответов на вопрос «Кто Я?», называя наиболее важные характеристики. Полученная совокупность самоописаний подвергалась контент-анализу (подробнее о методе см.: Социальная психология, 2002, с. 43–47; и др.). Все идентификационные характеристики опрошенных на основании модели социальной идентичности Н. Л. Ивановой разделили на три функциональных блока: «базисный», «индивидуально-личностный» и «профессионально-деловой» (Иванова, 2004). Эта классификация позволяет рассмотреть идентификационные характеристики, относящиеся к участию в деятельности, связанные с тем, как субъект видит себя в своей профессиональной роли, насколько идентифицирует себя с ней.

Базисный блок социальной идентичности – это блок, узко локализованный, обусловленный преимущественно условиями, данными человеку от рождения. В этом блоке преобладают признаки,

близкие семейной, национальной субкультуре (родственные отношения, внешнее сходство и т. д.). Они связаны с отнесением себя к определенной группе, близкой респонденту по признаку родства, например, указание родственных связей или принадлежность к одной субкультуре.

Индивидуально-личностный блок проявляется в мотивации самоуважения и направленности на овладение требованиями культуры. Здесь преобладают конструкты, в которых выражены признаки культуры, взаимоотношений, общения. Большое внимание уделяется культурным нормам, отношению с окружающими, духовному развитию и самосовершенствованию, личностному росту, культурному контексту общения.

Профессионально-деловой блок проявляется в преобладании идентификационных характеристик, относящихся к учебно-профессиональной позиции, участию в деятельности, самооценке способностей, мотивации саморазвития, ценностям, связанным с профессиональным ростом. Для выявления состояний психологического конфликта в ходе выполнения социальной роли в условиях несовместимых требований и ожиданий к исполнителю была использована методика С. И. Ериной «Диагностика уровня ролевого конфликта в деятельности управленца» (Ерина, 2000). Полученные по шкале данные позволяют диагностировать наличие психологического конфликта по степени его выраженности при выполнении социальной роли и проанализировать, какие стороны в деятельности вызывают конфликтные переживания: множественность ролей, несовместимость требований роли, или несоответствие Я – ролевому ожиданию.

Статистическая обработка результатов проводилась с применением пакета Statistica. Использовались непараметрические критерии обработки данных: *U*-критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ на основе коэффициента Спирмена.

Выборка. Эмпирическую базу составили представители социомических профессий. В исследовании приняли участие 100 человек в возрасте от 18 до 48 лет, составившие две группы, равные по количеству: учителя общеобразовательных школ города Ярославля, условно обозначаемые как «Педагоги», – 50 чел.; менеджеры среднего звена, сотрудники коммерческих организаций – «Менеджеры» – 50 чел. Состав выборки по половому и возрастному признакам: мужчин – 32 чел., женщин – 68 чел. «Педагоги»: возраст испытуемых – от 26 до 48 лет, из них женщин – 39 чел. (78% от общей выборки); мужчин – 11 чел. (22%). «Менеджеры»: возраст от 18 до 36 лет, из них женщин – 29 чел. (58%); мужчин – 21 чел. (42%).

Результаты исследования

В основе любого профессионального становления лежат процессы идентификации.

С помощью теста М. Куна, Т. Макпартленда «Кто Я?» изучалась представленность различных категорий в идентификационных матрицах исследуемых профессиональных групп. Полученные результаты позволили констатировать большое разнообразие содержательных характеристик структуры идентичности в обеих группах испытуемых. Результаты распределились следующим образом: «базисный» блок – «Менеджеры» ($M=6,44$), «Педагоги» ($M=7,92$); «индивидуально-личностный» блок – «Менеджеры» ($M=5,62$), «Педагоги» ($M=5,52$); «профессионально-деловой» блок – «Менеджеры» ($M=7,56$), «Педагоги» ($M=5,36$).

В результате сравнительного анализа выявились существенные различия в выраженности «базисного» ($U=761$, $Z=3,42$, $p<0,001$) и «профессионально-делового» блока ($U=544,5$, $Z=4,91$, $p<0,001$). Отметим, что преобладающими в группе «Менеджеров» являются идентификационные характеристики, относящиеся к профессиональной позиции и участию в деятельности – «профессионально-деловому» блоку. Часто встречаются такие самоописания, как «Я профессионал своего дела», «Я менеджер», «Я сотрудник компании». У «Педагогов» эти характеристики выражены меньше всего. Это подтверждает, что менеджеры в большей степени идентифицируют себя со своей профессиональной группой, нежели педагоги.

В группе педагогов наибольшее количество самоописаний характеризует выраженность «базисных» характеристик, то есть наблюдается преобладание таких идентификационных характеристик, как семейные, полоролевые, этнические, больше выражены мотивация самозащиты и ценности материального и семейного благополучия. Наиболее часто встречающимися являются такие характеристики как: «Я гражданин», «Я человек», «Я женщина», «Я дочь», «Я жена». Этот блок свидетельствует о поиске своего места в социальном мире, сохранению определенности. По «индивидуально-личностным» характеристикам, предполагающим преобладание персональной идентичности, значимых различий выявлено не было, показатели находятся примерно на близких уровнях.

Результаты исследования выраженности ролевого конфликта (РК)

В обеих группах испытуемых ролевые конфликты (РК) являются достаточно выраженным явлением. Это говорит о том, что и менедже-

ры, и педагоги в профессиональной деятельности часто находятся в ситуациях несовместимых ожиданий (требований), и эти ситуации воспринимаются ими как конфликтные. Структура ролевых конфликтов в группах респондентов распределилась следующим образом: в группе «Менеджеров» основные переживания связаны с внутриролевым конфликтом. Они чаще воспринимают себя в ситуации несовместимых требований и ожиданий, как к исполнителю роли. Эта форма РК касается расхождения ожиданий между разными группами «сверху» и «снизу». На менеджера, как человека «в середине», действуют две противоположно направленные силы, обусловленные различными наборами ожиданий со стороны руководства и подчиненных. У «Педагогов» этот тип РК представлен в наименьшей степени – в своей профессиональной деятельности они реже сталкиваются с ситуациями противоречивых требований.

Уровень личностно-ролевого конфликта статистически значимо выше в группе педагогов ($U=858$, $Z=2,73$, $p<0,001$). Можно утверждать, что в группе менеджеров характеристики Я совпадают с требованиями роли, когда роль и Я в группе педагогов в большей степени неконгруэнтны. Это подтверждает, что менеджеры внутренне более тождественны со своей профессиональной деятельностью, об этом свидетельствует преобладание «профессионально-делового» блока в структуре идентичности.

Рассматривая взаимосвязь уровня личностно-ролевого конфликта и выраженности РК в группе «Педагогов» была выявлена положительная корреляция ($r=0,36$, $p<0,01$), то есть при увеличении личностно-ролевого конфликта идет усиление ролевого конфликта в целом. Иными словами, при увеличении ролевого конфликта соответственно увеличивается уровень несоответствия внутренних ценностей, стандартов и представлений индивида как личности о требованиях профессиональной роли.

При рассмотрении межролевого конфликта, можно отметить незначительные различия в выраженности показателей. Жизненные роли «Педагогов» функционируют с большими противоречиями, создавая ситуации ролевых конфликтов. В сравнении с группой «Менеджеров», где средний возраст испытуемых 23 года и большинство «несемейных», «Педагоги», в основном более зрелые женщины, имеющие семью, детей, соответственно, являются носителями таких ролей, которые предъявляют им несовместимые и трудно совместимые ожидания (учитель, жена, мать).

Интересно отметить, что выраженность внутриролевого конфликта представлена в обеих группах испытуемых примерно одинаково. Это свидетельствует о том, что и «Менеджеры», и «Педагоги» хотят соответствовать ролевым ожиданиям членов своих групп.

Структура социальной идентичности в группах «Менеджеров» и «Педагогов» с высокой и низкой выраженностью личностно-ролевого конфликта

Так как главной задачей исследования является попытка обнаружить несоответствие выполняемой роли и Я-концепции, представляется интересным подробное рассмотрение личностно-ролевого конфликта. Необходимо проследить, насколько приверженность роли детерминирует доминирование той или иной идентичности. Из результатов, представленных в предыдущем разделе, обнаружилось, что особенности идентификации в группе «Менеджеров» и «Педагогов» заметно различаются. Было выявлено, что личностно-ролевой конфликт достоверно выражен в группе «Педагогов», где заметно преобладают лица с высоким уровнем личностно-ролевого конфликта, по сравнению с группой «Менеджеров». В этой группе испытуемых в структуре социальной идентичности выраженным является «базисный» блок. «Педагоги» с низким уровнем личностно-ролевого конфликта демонстрируют преобладание профессиональной идентичности. Корреляционных связей по показателям личностно-ролевого конфликта в этой группе не обнаружено.

Группа «Менеджеров» с низким уровнем личностно-ролевого конфликта демонстрирует наибольшую выраженность идентификационных характеристик, относящихся к профессиональной позиции, участию в деятельности, включающих оценку профессиональных компетенций и профессиональных действий – «профессионально-деловому блоку». Преобладание данного блока над другими свидетельствует о более высокой идентификации с профессией. «Менеджеры» тождественны со своей профессией, принимают себя в профессии, хорошо ее понимают. Корреляционный анализ демонстрирует наличие обратной связи «профессионально-делового» блока идентичности и выраженности личностно-ролевого конфликта ($r = -0,65$, $p < 0,001$). Иными словами, чем больше идентификация с профессией, тем меньше выраженность личностно-ролевого конфликта. Таким образом, опираясь на позицию Т. Р. Сарбина, можно говорить, что Я – ролевое согласие в большей мере касается группы «Менеджеров», где мы наблюдаем ярко выраженную профессиональную идентичность и низкий личностно-ролевой конфликт. Лица, плохо идентифицирующие себя со своей профессиональной группой, обладают высоким личностно-ролевым конфликтом.

Выводы

Выявлены существенные различия согласованности Я и роли у представителей социономических профессий. «Менеджеры» в большей степени идентифицируют себя со своей профессиональной группой, нежели «Педагоги». В полной мере Я – ролевое согласие касается группы «Менеджеров», где мы наблюдаем ярко выраженную профессиональную идентичность и низкий личностно-ролевой конфликт.

В группе «Педагогов» Я и роль в большей степени неконгруэнтны – невысокая профессиональная идентичность с высокой выраженностью личностно-ролевого конфликта. Для них более характерно состояние когнитивной и общей напряженности, которое может выступать как фактор, ведущий к снижению эффективности исполнения роли.

Литература

- Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А.* Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы. М.: Аспект-Пресс, 2002.
- Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С., Наследов А. Д.* Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социономических профессий // Вестник СПбГУ. Сер. 12. «Социология». 2013. № 4.
- Ерина С. И.* Ролевой конфликт и его диагностика в деятельности руководителя. Ярославль, 2000.
- Ермолаева Е. П.* Психология профессионального маргинала в социально-значимых видах труда // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 5. С. 69–78.
- Иванова Н. Л.* Структура социальной идентичности личности: проблема анализа // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 52–60.
- Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: ИЦ «Академия», 2004.
- Кузьмин М. Ю., Конопак И. А., Синева О. В.* Проблема анализа методики «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. Макпартленда при помощи процедуры многомерного шкалирования // Известия Иркутского государственного университета. Сер. «Психология». 2015. Т. 11. С. 15–26.
- Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Социальная психология: Учебное пособие для вузов / Отв. ред. А. Л. Журавлёв. М.: Пер Сэ, 2002.

Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2019.

Research of the self-role behavior congruency in groups of socioeconomic professions

Y. V. Misiyuk, S. A. Hazova

The article describes the degree of manifestation of the self-role congruency and the influence of this on the role playing in the groups of socioeconomic professions. The imbalance between the self and a professional role may lead to doing the job less effectively, creating a state of cognitive and general tension. The purpose of the research is to study the structure of identifying features and the role conflict intensity among groups of managers and teachers. This empirical investigation is based on diagnostic methods “Twenty Statements Self-Attitude Test” by Manfred Kuhn and Thomas McPartland, and “The Role Conflict and Its Diagnostics in the Activity of the Head” by S. I. Eri-na. Some essential differences of congruency between the self and the role were elicited among the representatives of different professional groups. According to the obtained results the self – role congruency fully refers to the group of managers, who identify themselves with their professional group more and demonstrate a low level of self-role distance compared to teachers.

Keywords: identity, identity structure, role conflict, self-role distance, the Self, role congruency.

Профессиональные способности и профессиональная самореализация пожилого человека в современной организации

Ю. В. Мишина

Исследование вопроса старения с каждым годом становится все более актуальным. Это связано с увеличением продолжительности жизни в современном обществе. Так, в настоящее время количество людей старше 65 лет составляет 15–16% от общего количества населения, а в некоторых странах и больше. В ближайшие годы это количество будет только увеличиваться. Цель нашего исследования – установить факторы, которые способствуют сохранности когнитивного ресурса. Методы, используемые в работе – логический анализ концепций старения, тестирование методом статических срезов, корреляционный, регрессионный и факторный анализы эмпирических данных. Основные результаты, полученные в нашем исследовании, можно сформулировать так: на сохранение когнитивных функций влияет длительная интеллектуальная деятельность в сферах деятельности «человек – человек» и «человек – знак», что помогает данной категории людей сохранять свои профессиональные способности до глубокой старости.

Ключевые слова: когнитивные функции, старение, профессиональная деятельность.

Современные тенденции ставят остро вопрос профессиональных навыков и компетенций в условиях быстро меняющихся технологий и социальных обстоятельств. События настоящего времени показывают востребованность профессионалов разных специальностей. После врачей и медицинских работников специальность Преподавателя оказалась очень востребованной, но современные тенденции онлайн обучения предъявляют к ним новые требования. Согласно общемировой статистике, согласно которой 15–16% населения со-

ставляют пожилые люди, такое же процентное соотношение эта категория людей составляет и в преподавательском составе. Переход на дистанционное обучение в связи с пандемией у некоторых специалистов вызвал сложности.

Обзор литературы показывает, что проблема старения настолько многогранна, что насчитывается примерно тридцать теорий, предлагающих объяснения этих вопросов (Давыдовский, 1966). Все теории сводятся к двум большим группам: стохастические и программируемые теории старения. Биологи считают, что происходит возрастное ухудшение функционирования организма. Теория самоинтоксикации, предложенная в 1904 г. (Мечников, 1964) говорит о том, что старение организма определяет действие кишечных ядов. Такие же выводы вытекают как следствие перенесенных инфекционных заболеваний (Botwinick, 1977). Экспериментально установлено, что возраст влияет на чувствительность организма к канцерогенным веществам и как следствие увеличивает вероятность онкологических новообразований (Анисимов, 2008). В целом стохастические теории интерпретируют старение как дисгармонию физиологических процессов (Богомолец, 1940).

В своем исследовании мы изучали факторы, которые влияют на сохранность когнитивных функций. Также рассматривалось влияние предшествующей, длительной трудовой деятельности на их сохранность. Выделили пять профессиональных сфер, среди которых «человек – человек», «человек – знак», «человек – техника», «человек – образ», «человек – природа» (по Е. А. Климову). Для профессий класса «человек – человек» системообразующими индикаторами дееспособности в поздний период жизни предстает сочетание абстрактной и логической форм мышления (рисунок 1), необходимых для ведения внутреннего или озвученного диалога.

На рисунках 2–3 представлены результаты изучения логичности невербального мышления людей интеллектуального и неинтеллектуального труда. Статистически значимые связи между когнитивными функциями у некоторых представителей наиболее распространенных профессий не найдены.

Когнитивные изменения в возрастной динамике имеют двоякую направленность. Снижение невербальных функций становится статистически различимым к возрасту 50 лет. Что касается второсигнальных функций, то они противостоят старению мозга, что подтверждается результатами нашего исследования лиц с высшим образованием и активной мыслительной деятельностью. На основании этого мы высказываем предположение о дисбалансе «кристаллизованного» и «подвижного» интеллектов в пользу последнего.

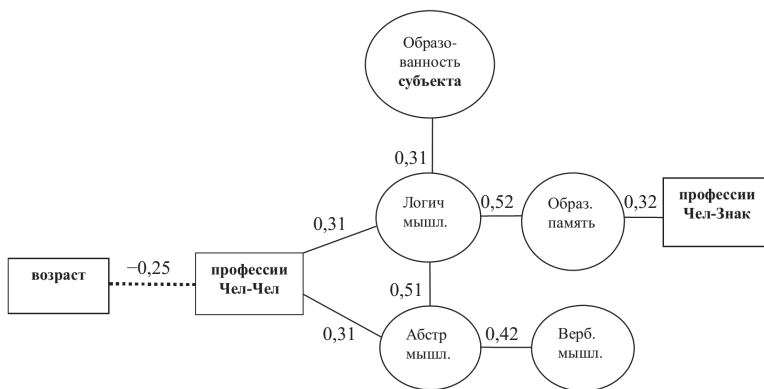


Рис. 1. Плеяда связей календарного возраста с когнитивными функциями субъекта, занятого интеллектуальным трудом

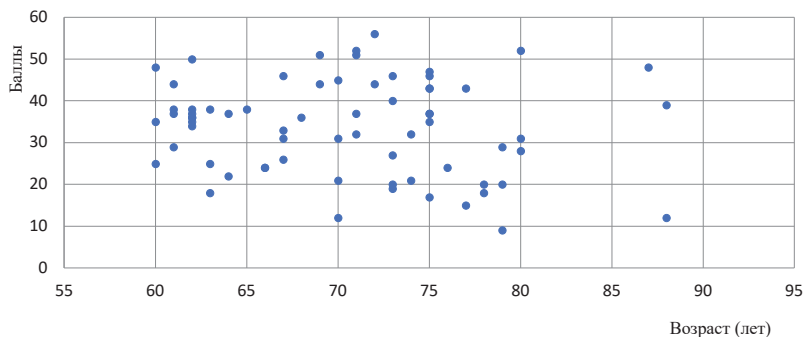


Рис. 2. Возрастные изменения логичности невербального мышления субъектов пожилого возраста интеллектуального труда

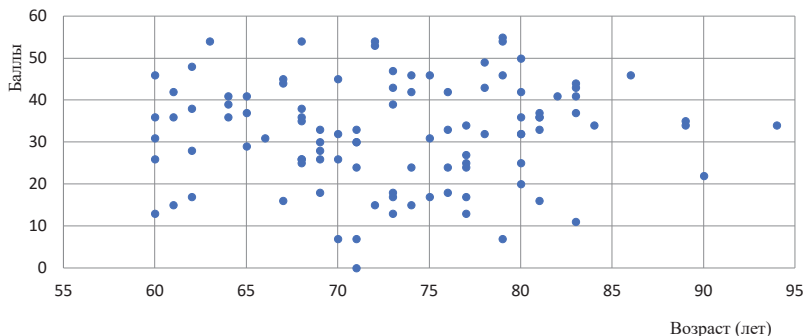


Рис. 3. Возрастные изменения логичности невербального мышления субъектов пожилого возраста неинтеллектуального труда

Первый диагностируется методиками Бине – Симона и определяется накопленными в жизни знаниями и опытом. Функциональная основа кристаллизованного интеллекта – развитие структуры коры головного мозга, приобретающая в зрелости устойчивость к внешним воздействиям (Нот, 1982). Именно этот интеллект и позволяет опираться на приобретенные профессиональные способности в течение жизни. Второй – «подвижный» – определяет способность решать проблемы, не поддающиеся решению известными алгоритмами. В настоящее время именно подвижный интеллект позволяет быстро реагировать на изменяющиеся условия жизни, что очень важно с точки зрения профессиональных навыков. Функциональные отличия подвижного интеллекта: оперативная обработка поступающей информации, установление сложных связей между особенностями стимулов, а также умозаключения на основе осознанных связей между образами или объектами.

При ежедневной интеллектуальной активности мозг в непрерывном поиске подвержен постоянному тренингу. Инволюция высших психических процессов замедляется, а после 70-летнего возраста стабилизируется. Невостребованность интеллектуальных функций неизбежно приводит к их деградации. Длительная интеллектуальная деятельность позволяет избежать этого.

Самооценка специалистов интеллектуального и неинтеллектуального труда (рисунки 4–5) несет на себе отпечаток возрастных изменений. Что касается динамики самооценки личности, то она не подвержена статистически значимым возрастным изменениям, поскольку она не связана с потерей продуктивности когнитивных функций. Самооценка связана только с осознанием своего возраста и семейного статуса. Взгляды молодых субъектов с возрастом утра-

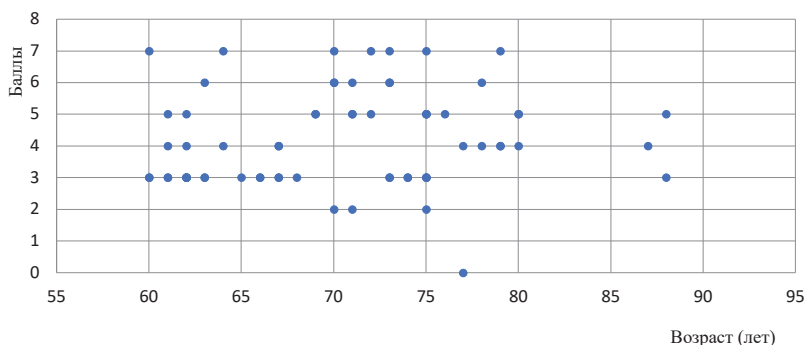


Рис. 4. Возрастные изменения самооценки субъектов пожилого возраста интеллектуального труда

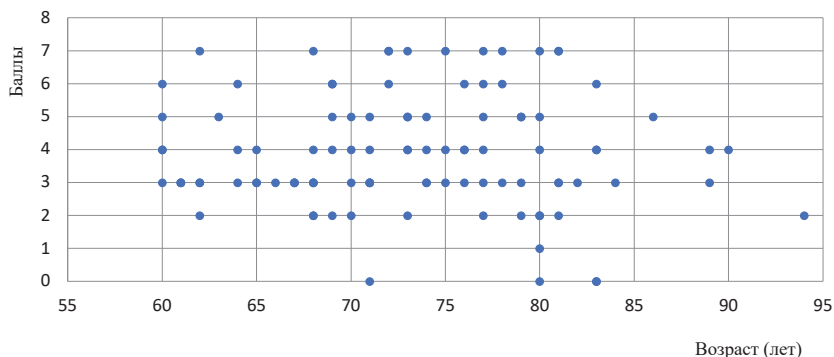


Рис. 5. Возрастные изменения самооценки субъектов пожилого возраста неинтеллектуального труда

чивают свою гибкость. Очень часто субъекты умственного труда пожилого возраста остаются востребованными на своих служебных должностях благодаря своей квалификации и накопленному опыту. Благодаря кристаллизованному интеллекту, это явление объяснимо когнитивным накоплением, обозначенным П. Б. Балтесом (2001) как мудрость (Харлменкова, Журавлёв, 2014; и др.), они пребывают в статусе консультантов, что придает им значимость среди сослуживцев. Постоянная занятость и профессиональные способности повышают уровень самооценки. После официального выхода на пенсию их самооценка склонна к фоновому повышению.

На основании корреляционного и регрессионного анализов был сделан вывод о том, что на сохранность когнитивных функций в пожилом возрасте положительно влияет длительная интеллектуальная деятельность в сферах профессий «человек – человек» и «человек – знак».

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации процесса подготовки преподавательского состава с учетом их возрастных особенностей. Наши исследования показали, что на сохранность когнитивных функций в пожилом возрасте положительно влияет длительная интеллектуальная деятельность в сферах профессий «человек – человек» – это педагоги, врачи-терапевты, следователи и адвокаты, топ-менеджеры и др. Субъекты длительного и регулярного умственного труда могут сохранять профессиональные способности и продуктивность высших психических функций до 80-летнего возраста. Как следствие, эти результаты

можно использовать при составлении программ повышения квалификации, разделяя обучающихся на возрастные группы, для наилучшего освоения новых технологий.

Результаты исследования могут быть использованы при оценке возрастной дееспособности специалистов умственного труда в медико-социальной экспертизе Минтруда, занятости и соцзащиты, в конкурсном отборе на объявленные вакансии, в диагностике лиц пред- и раннего пенсионного возраста, управляющих техническими системами и аппаратами повышенной опасности, в учебных курсах «Геронтопсихология» и «Акмеология» при подготовке профессиональных психологов, преподавателей и врачей в университетах.

Литература

- Профилактика старения для всех / Под ред. В. Н. Анисимова. М.: Учитель, 2015.
- Богомолец А. А.* Продление жизни. Киев.: Изд-во Академии наук УССР, 1940.
- Балтес П. Б.* Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психология развития. СПб.: Питер, 2001. С. 436–459.
- Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Смысл – Эксмо, 2005.
- Давыдовский И. В.* Геронтология. М.: Медицина, 1966.
- Журавлёв А. Л., Харламенкова Н. Е.* Мудрость личности (к 90-летию со дня рождения Л. И. Анцыферовой) // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 5. С. 99–101.
- Мечников И. И.* Этюды оптимизма. М.: Наука, 1964.
- Суханов А. В., Слесова О. В., Дума С. Н.* Состояние когнитивных функций и изменения в эмоциональной сфере при психоорганическом синдроме у пожилых жителей Новосибирска // Мир науки, культуры образования. 2014. № 1 (44). С. 345–347.
- Юсупов И. М.* Психология позднего периода жизни. Казань: Познание, 2013.

Professional abilities and professional self-realization of an elderly person in a modern organization

Yu. V. Mishina

The study of the issue of aging is becoming more and more relevant every year. This is due to the increase in life expectancy in modern society. So at present, the number of people over 65 makes up 15–16% of the total popula-

tion, and in some countries more. In the coming years, this amount will only increase. The purpose of our study is to establish factors that contribute to the preservation of a cognitive resource. The methods used in the work are a logical analysis of the concepts of aging, testing using the method of static slices, correlation, regression and factor analysis of empirical data. The main results obtained in our study can be formulated as follows: the preservation of cognitive functions is influenced by long-term intellectual activity in the areas of activity “person – person” and “person – sign”, which helps this category to maintain their professional abilities until old age.

Keywords: cognitive functions, aging, professional activity.

Биопсихологический возраст как предиктор эффективности деятельности спасателей

С. А. Орлова

В статье проведено эмпирическое исследование влияния показателей биопсихологического возраста спасателей на эффективность их деятельности. В качестве респондентов в исследовании приняли участие 48 аттестованных спасателей МЧС России (14 женщин и 34 мужчины) в возрасте от 22 до 59 лет с различным стажем профессиональной деятельности. В результате исследования было выявлено, что для опрошенной группы в целом характерно превышение биологического возраста над календарным, а психологический возраст практически всегда соответствует биологическому. Субъективная оценка эффективности собственной деятельности респондентов превышает объективные показатели. Выявлена разница в субъективных и объективных оценках спасателей-женщин и мужчин. Результаты исследования отражают влияние биологического возраста и показателя «оценка ожидаемого пенсионного возраста» на уровень самооценки эффективности спасателей. Гипотеза о влиянии показателей биопсихологического возраста на эффективность деятельности спасателей частично подтверждается.

Ключевые слова: психологический возраст, биологический возраст, старение, спасатели, эффективность деятельности.

Основная часть работы спасателей проходит в контексте чрезвычайной ситуации. Под такой ситуацией принято понимать обстановку, появившуюся вследствие какой-либо аварии, катастрофы природного или техногенного характера, вызвавшую жертвы или создающую угрозу жизни и здоровью населения и материальным ценностям. Она провоцирует сильное психическое напряжение, препятствует оптимальному функциональному состоянию, снижает эффектив-

Исследование выполнено при поддержке РФФ, проект № 19-18-00058.

ность деятельности (Николаева, Хлоповских, 2016; Психология повседневного и травматического стресса..., 2016; Стресс, выгорание, совладание..., 2011; и др.).

Для эффективного выполнения поставленных задач спасатель должен обладать соответствующими психологическими характеристиками, например, такими, как высокий уровень развития интеллекта, низкий уровень фрустрации, эмоциональная вовлеченность, коммуникабельность, развитое пространственное, логическое мышление, эмоциональная и нервно-психическая устойчивость (Методическое руководство, 2013). Также важен ряд социально-психологических характеристик, проявляющихся в общении (Березина, 2015). На эффективность деятельности спасателей прежде всего влияют показатели нервно-психической устойчивости, психологической готовности, мотивационная сфера (Психология экстремальных ситуаций..., 2007), качества интеллекта, трудовые и волевые качества, морально-нравственные свойства (Ковтунович и др., 2007).

В современных исследованиях, посвященных изучению эффективности деятельности специалистов профессий особого риска, так или иначе преследуется цель выявить важнейшие факторы, которые могут повлиять на профессиональное и социальное долголетие сотрудников. Чтобы получить больше полезных для науки сведений, нам нужно использовать такие данные, которые могли бы отразить наибольшее количество показателей физического и психологического здоровья человека в течение его жизни (Березина, 2010). Хорошим примером такого показателя может являться *биопсихологический возраст* — комплексный показатель, который содержит и отражает другие, более узкие характеристики, такие, как биологический возраст и психологический возраст, а также ряд дополнительных характеристик, которые вычисляются по специальным формулам с использованием данных биологического и психологического возраста (Березина и др., 2020).

На биопсихологический возраст может также повлиять продолжение профессиональной деятельности. Результаты современных исследований показали, что испытуемые, не имеющие постоянного места работы, биологически и психологически старше испытуемых, имеющих работу. Отсутствие постоянной работы является стрессором, провоцирующим переживание фрустрации, апатии и т. п., что может повлечь за собой развитие девиантного поведения (Мельник, 2019). Возраст спасателя является достаточно важной характеристикой, учитывается при профессиональной подготовке и часто исследуется психологами. Например, было выявлено, что молодые спасатели чаще имеют низкие показатели нервно-психичес-

кой устойчивости, а с возрастом у спасателей проявляется снижение уровня стрессоустойчивости (Шевченко и др., 2013). Также у спасателей с увеличением возраста отмечалось снижение уровня тревожности (Николаева, Хлоповских, 2016) и рост показателя готовности к риску (Григорян, Андреева, 2016).

Организация исследования

Цель исследования – изучить влияние биопсихологического возраста на эффективность деятельности спасателей МЧС России.

Методы исследования

Определение биологического возраста по методике В. П. Войтенко. Самооценка психологического возраста по К. А. Абульхановой и Т. Н. Березиной. Вычисление психобиологического возрастного индекса. Вычисление индекса относительного биологического старения (БВ-ДБВ). Вычисление индекса относительного психологического старения (ПВ-КВ). Оценка ожидаемого пенсионного возраста. Методика самооценки эффективности профессиональной деятельности. Экспертная оценка эффективности профессиональной деятельности спасателей. Архивный метод, анализ документов. Оценка карьерных достижений. Методы описательной статистики (построения гистограмм, расчет и сравнение средних показателей). Корреляционный анализ по Пирсону, дисперсионный анализ, сравнение двух групп испытуемых с использованием критерия Манна – Уитни.

Испытуемые: 48 спасателей, из них 14 женщин и 34 мужчины. Все испытуемые являются аттестованными спасателями МЧС России в возрасте от 22 до 59 лет (средний возраст 34,1) со стажем профессиональной деятельности спасателей от 1 до 13 лет. Участие в исследовании добровольное.

Результаты исследования

Для проведения анализа мы разделили выборку на подгруппу мужчин и подгруппу женщин и получили результаты о наличии статистически значимых различий, что представлено в таблице 1.

Полученные результаты говорят о том, что в целом мужчины-спасатели биологически и психологически старше, чем женщины-спасатели, однако, женщины чувствуют себя психологически старше относительно собственного биологического возраста (об этом говорит показатель «психологическая возрастная зрелость»). Мужчины-

Таблица 1
Различия между показателями
мужчин-спасателей и женщин-спасателей

Показатель	М (SD)	
	Мужчины	Женщины
Биологический возраст	39,9 (5,2)	29,3 (9,5) **
Оценка ожидаемого пенсионного возраста	61,9 (1,4)	59,2 (1,4) **
Самооценка эффективности	64,9 (14,2)	45,4 (13,2) **
Общий показатель эффективности	3,3 (1,2)	1,9 (1,0) **
Психологическая возрастная зрелость	0,8 (0,1)	1,0 (0,2) **
Индекс «БВ-ДБВ»	-1,4 (5,3)	-5,5 (6,0) *
Психологический возраст	32,6 (6,1)	28,0 (7,6) *

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

спасатели ожидают выхода на пенсию позже, чем их коллеги-женщины. Это легко объясняется тем, что подавляющее большинство выборки не имеет никаких дополнительных условий выхода на пенсию, поэтому пенсионный возраст для них определяется законодательством РФ.

Субъективные и объективные оценки эффективности деятельности выше у мужчин-спасателей, чем у женщин-спасателей. Это может быть связано с тем, что работа спасателя тяжела как в физическом, так и в эмоциональном плане, поэтому считается, что мужчины лучше способны справляться с такой деятельностью, чем женщины.

Мы разделили нашу выборку на подгруппу мужчин и подгруппу женщин; в силу малого количества испытуемых в женской подвыборке мы решили рассмотреть корреляционные связи с наименьшими p -значениями в качестве тенденций, которые могут достигнуть достоверности в случае увеличения выборки (таблица 2).

Таблица 2
Тенденции к взаимосвязи показателей в женской подвыборке

Показатели		r	p
Статическая балансировка	Коэффициент эффективности	0,53	0,054
Статическая балансировка	Общий показатель эффективности	0,52	0,056
Статическая балансировка	Самооценка эффективности	0,48	0,083

Мы можем наблюдать тенденцию к взаимосвязи показателя «статическая балансировка» и всех показателей эффективности деятельности у женщин-спасателей. Предположительно такой результат связан с тем, что физические данные спасателей являются одними из важнейших, необходимых для работы, успешное выполнение физических упражнений действительно может как оказывать влияние на самооценку эффективности собственной деятельности, так и объективно позволять спасателям лучше выполнять свою работу.

Для оценки влияния переменных биопсихологического возраста на показатели эффективности деятельности спасателей был проведен дисперсионный анализ. Были получены статистически значимые результаты о влиянии показателей биопсихологического возраста на самооценку эффективности деятельности спасателей (таблица 3).

Таблица 3
Влияние показателей биопсихологического возраста на самооценку эффективности деятельности

Показатель	Направление воздействия	F-критерий	p
Биологический возраст	Увеличивает	3,97	0,026
Должный биологический возраст	Увеличивает	3,36	0,034
Оценка ожидаемого пенсионного возраста	Увеличивает	3,25	0,048

С возрастанием показателя биологического возраста увеличивается и показатель самооценки эффективности деятельности спасателей. Это можно объяснить следующим: показатель биологического возраста тесно коррелирует с показателем календарного возраста ($r=0,51$, $p=0,002$). Как правило, более старшие биологически спасатели являются более старшими и календарно, а также более опытными в работе. Имея большой опыт работы, они могут высоко оценивать эффективность своей деятельности.

Показатель «оценка ожидаемого пенсионного возраста» также влияет на самооценку эффективности деятельности спасателей: с увеличением значения ожидаемого пенсионного возраста увеличивается и показатель самооценки эффективности деятельности спасателей. Получается, что чем позже спасатель ожидает выхода на пенсию, тем более высоко он оценивает эффективность собственной деятельности. Возможно, спасатели, которые готовы продолжать работать дольше, чем их коллеги, испытывают удовлетворение от работы и хотят выйти на пенсию позже, чтобы дольше иметь воз-

можность заниматься любимым делом. Они получают удовольствие от работы и считают, что их деятельность эффективна. Предположительно, под действием положительных эмоций у них активируются резервные возможности организма (Березина, 2000).

Заключение

Для спасателей в целом характерно превышение биологического возраста над календарным, а психологический возраст спасателей практически всегда соответствует биологическому. Спасатели оценивают эффективность своей деятельности достаточно высоко, однако в результате использования метода экспертной оценки было обнаружено, что большинство имеет средние объективные показатели эффективности деятельности. Мужчины-спасатели чувствуют себя биологически и психологически старше, чем женщины-спасатели, эффективность деятельности мужчин-спасателей субъективно и объективно оценивается выше, чем у их коллег противоположного пола. На уровень самооценки эффективности деятельности спасателей влияют прежде всего биологический возраст и показатель «оценка ожидаемого пенсионного возраста». Чем выше биологический возраст спасателя и чем позже он ожидает выхода на пенсию, тем выше он оценивает эффективность собственной деятельности.

Гипотеза о влиянии показателей биопсихологического возраста на эффективность деятельности спасателей частично подтверждается, увеличение показателя «оценка ожидаемого пенсионного возраста» ведет к улучшению эффективности работы.

Литература

- Березина Т. Н.* Творческая активность в структуре самоотношения и утверждения самости как фактор антистарения // Мир психологии. 2010. № 4 (64). С. 130–141.
- Березина Т. Н.* Воспитание добра. М., 2015.
- Березина Т. Н., Рыбцова Н. Н., Рыбцов С. А., Фатьянов Г. В.* Индивидуально-личностные факторы пенсионного стресса у представителей интеллектуального типа, проживающих в России и иммигрировавших в страны Евросоюза // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 1. С. 8–21. doi: 10.17759/jmfp.2020090101.
- Григорян А. Р., Андреева О. В.* Сравнительное исследование детерминант принятия решений в зависимости от должностного статуса у сотрудников регионального управления МЧС (на примере

- Тверской области) // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». 2016. № 1. С. 170–176.
- Ковтунович М. Г., Рожков Н. В., Ениколопов С. Н., Орлова Е. В.* Психологическая подготовка спасателей: Учебное пособие для спасателей студенческих спасательных отрядов / Под ред. М. Г. Ковтунович. М., 2007.
- Мельник В. П.* Сравнительный анализ показателей психологического и биологического возрастов у безработных и работающих граждан // Биопсихологический возраст профессионалов: результаты и перспективы исследований: монография / Под общ. ред. Т. Н. Березиной. М.: Энциклопедист-Максимум, 2019. С. 90–95.
- Методическое руководство по проведению профессионального психологического отбора в Министерстве Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. М., 2013.
- Николаева А. Н., Хлоповских Ю. Г.* Психологические особенности поведения населения при чрезвычайных ситуациях // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2016. № 1 (7). С. 285–290.
- Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общ. ред. Ю. С. Шойгу. М.: Смысл, 2007.
- Стресс, выгорание, совладание в современном контексте. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Шевченко Т. И., Макарова Н. В., Бохан Т. Г.* Стрессоустойчивость специалистов опасных профессий МЧС России // Вестник Томск. гос. ун-та. 2013. № 369. С. 164–167.

Biopsychological age as predictor of rescuers work efficiency

S. A. Orlova

The article provides the empirical research of biological and psychological rescuers' age indicators influence on their performance. The 48 certified Emercom rescuers (14 women and 34 men) of age between 22 and 59 with a various professional experience were interviewed. The research reveals the surveyed group demonstrates an excess of biological age relative to the calendar one, and the psychological age almost always corresponds to the biological one. The respondents' subjective self-performance estimation exceeds objective indicators. The difference in subjective and objective estimations of female

and male rescuers was revealed. The results of the study represent the influence of biological age and the “estimate of expected retirement age” indicator on the level of self-estimation of rescuers performance. The hypothesis about the influence of biopsychological age indicators on the rescuers performance is partially confirmed.

Keywords: psychological age, biological age, aging, rescuers, work efficiency.

Профессиональные способности в контексте системной работы с персоналом

В. В. Пантелеева

В статье представлена авторская модель систематизации управления человеческими ресурсами, предназначением которой является учет совокупности факторов активизации и развития профессиональных способностей сотрудников. В модели описывается трехмерное пространство, образованное пересечением осей, которые упорядочивают перечень основных подсистем работы с персоналом, специфику кадровой политики и методов психологического воздействия на персонал. Результатами эмпирической проверки предложенной модели являются выявленные значимые связи между деятельностной эффективностью организации и переменными, описанными в модели. Подтвержденная гипотеза о том, что степень деятельностного проявления профессиональных способностей сотрудников обеспечивается спецификой реализации ключевых направлений работы с персоналом в соотношении с типом корпоративной политики и управленческой доктрины, с одной стороны, и степенью «зрелости» и ответственности исполнителей, с другой, — позволяет применять предложенную модель в практической работе психолога с персоналом.

Ключевые слова: профессиональные способности, эффективность организации, система работы с персоналом.

Важнейшей задачей теоретической психологии является обеспечение практических психологов принципиальным пониманием механизмов использования факторов, влияющих на предмет их профессиональной деятельности (Журавлёв, Ушаков, 2012; Методы психологического обеспечения..., 2014; и др.). Основной целью практической психологии в сфере сопровождения трудовой деятельности является создание условий, способствующих достижению высокой производительности с одновременным повышением удовлетворенности

трудом (Дикая и др., 2015; и др.). Описанный эффект, как нам представляется, в своей основе имеет обеспечение условий для максимального раскрытия способностей в деятельности исполнителей. В этой связи необходимо сформулировать четкое понимание двух аспектов: что является критерием наличия способностей в той или иной профессиональной сфере и какие условия выступают в качестве факторов развития этих способностей.

В. Н. Дружинин, развивая положение А. А. Бодалева о значении психологии способностей, назвал в числе основных проблем в разработке этого направления влияние социальной среды микро-, мезо- и макроуровней на развитие и активное проявление способностей (Дружинин, 2007). Он также отмечает серьезное влияние на развитие и задействование способностей в деятельности оценочных нормативов, в том числе формально и неформально выраженного общественного мнения и самых разных форм поощрения, делающих престижным компетентность личности в той или иной деятельности. Профессиональные способности описаны В. Д. Шадриковым как такие индивидуальные свойства субъекта трудовой деятельности, которые определяют продуктивность в качественном и количественном своеобразии (Шадриков, 2010).

В качестве критерия выраженности способностей (в том числе и профессиональных) в отечественной психологии принято рассматривать успешность выполняемой деятельности. Способность человека к эффективной реализации профессиональной деятельности, — пишет В. А. Толочек, — понимается как свойство психологической функциональной системы обеспечивать реализацию целей деятельности. В связи с этим ключевым вопросом в решении практических задач является четкое определение целей и параметров эффективности деятельности конкретного профессионала. Профессиональные способности, по мнению Толочека, обеспечивают достижение «зрелости деятельности», признаками которой являются регламентированные предмет и средства труда, значительная степень осознанности параметров социальной ценности создаваемого продукта, четко обозначенные критерии качества и требуемой квалификации, понимание различий в формах организации деятельности в соотношении с изменением условий деятельности и др. Как видим, для понимания и, соответственно, использования механизмов активизации и развития профессиональных способностей требуется системный учет совокупности условий для организации деятельности исполнителя (Толочек, 2015, 2019).

Все больше современных предприятий в числе приоритетных задач рассматривают построение системной работы с персоналом,

предназначением которой является активизация и развитие профессиональных способностей (Психология, управление..., 2016; Современное состояние и перспективы развития..., 2015). Однако в значительной доле случаев управление кадрами носит скорее стихийный и несистемный характер (Спивак, 2000; World Economic Forum, 2016). Проблемой является невозможность разработки единственно верного шаблона управления поведением персонала для организаций, отличающихся по таким параметрам, как: масштаб производства, профиль предприятия и тип производственных процессов, форма собственности, стадия жизни организации, типы организационной структуры и корпоративной культуры, виды коммуникационных сетей, кадровая политика в области социально-трудовых отношений, стиль руководства, степень централизации руководства, уровень структурированности задач и профессиональная квалификация персонала (Половинко, 2002; Российская деловая культура..., 1998; Синявец, 2002; и др.).

Анализ и проекция каждого из указанных параметров на содержание работы с персоналом в ее основных подсистемах позволила нам разработать *трехмерную модель системы элементов управления человеческими ресурсами*. Соотнесение нескольких параметров, характерных для конкретной организации, позволяет в каждом конкретном случае находить стартовую точку для планирования и наполнения конкретным содержанием комплекса мероприятий по работе с персоналом. Первую ось предлагаемой трехмерной модели формируют *основные подсистемы работы с персоналом*: функциональный анализа труда, оценка профессиональной пригодности и отбор, адаптация и обучение, регулярная мотивирующая оценка эффективности, нематериальное мотивирование, HR-брендинг (Армстронг, 2007). Вторая ось модели условно названа *«кадровая политика, стиль руководства и оргкультура»*. Логика расположения переменных этой оси определяется спецификой взаимодействия двух ключевых участников процесса управления – работодателя и работника в континууме «субъект-объектные – субъект-субъектные отношения». Для поиска конкретных значений оси нами были проанализированы классификации подходов к управлению таких авторов как К. Левин, Д. Мак-Грегор, Ф. Фидлер, П. Херси, К. Бланшар, Р. Лайкерт, Р. Блейк и Дж. Моутон, И. П. Волков, А. Л. Журавлёв и др. Сравнение и обобщение выделенных авторами стилей руководства позволило нам по четырем основаниям выделить семь видов кадровой политики и соответствующих им стилей руководства. В качестве этих оснований нами приняты степень ориентации на людей или на задачи (приоритет приверженности персонала или органи-

зационной структуры), структурированность или сложность задач и «зрелость» исполнителей, которая выражается в уровне подготовленности, способности и желании достигать целей и брать на себя ответственность за трудовое поведение.

Третья ось в системе координат нашей модели элементов управления персоналом связана с уже названным выше параметром зрелости исполнителя и отражает оптимальный для нее *уровень конкретности-концептуальности управленческого воздействия на поведение работника*. Выделяя этот фактор, мы основывались на существующей в практической психологии традиции различать уровни психологического воздействия в процессе обучения, воспитания, психологической коррекции по степени их осознанности в континууме от частного и конкретного к общему и абстрактному. Мы изучили широко используемые в психологии рекламы и воздействия, психологическом консультировании и организационном консультировании положения теории логических категорий обучения и коммуникации Г. Бейтсона на основе теории логических типов Б. Рассела и А. Уайтхеда, нейрологические уровни Р. Дилтса, философскую концепцию Я. Фельдмана, а также подход практикующего консультанта по управлению С. В. Ковалёва. Обобщив изложенные авторами представления об уровнях смысловой переработки информации, мы получили третью координату для пространства кадровых решений, которая отражает значение в континууме от уровня формальных требований к деятельности до уровня смыслового соотнесения, видения и миссии. Пересечение трех осей модели позволяет структурировать содержание основных подсистем работы с персоналом в зависимости от уровня осознанности и зрелости работников и типа кадровой политики предприятия.

Для эмпирической проверки разработанной модели было проведено исследование, в котором проверялась гипотеза о том, что степень деятельностного проявления профессиональных способностей сотрудников (деятельностная эффективность) обеспечивается спецификой реализации ключевых направлений управления персоналом в соотношении с типом корпоративной политики и управленческой доктрины, с одной стороны, и степенью зрелости и ответственности исполнителей — с другой. В качестве респондентов были привлечены руководители и специалисты 34 предприятий из сфер государственного управления, производства, образования и ряда коммерческих предприятий (строительство, продажи, IT-разработки, отдых и обслуживание, СМИ).

Методики исследования. Выявление форм и степени реализованности отдельных функций по работе с персоналом, а также отдель-

ных аспектов перечисленных ранее переменных осуществлялось с помощью разработанной нами анкеты. Для оценки параметра эффективности как критерия степени проявления профессиональных способностей сотрудников использовалась методика определения деятельностной эффективности организации В. Зигерт и Л. Ланг, позволяющая выявить меру согласованности выполнения профессиональных обязанностей и конструктивности подходов к решению проблем. Концепция управления персоналом (управленческая доктрина) и преобладающий стиль руководства выявлялись методикой «Управленческая решетка» Р. Блейка и Дж. Моутон, «Стиль руководства» А. Л. Журавлёва и методикой изменения организационной культуры OCAI К. Камерона и Р. Куинна. Для выявления уровня концептуальности (абстрактности) восприятия оценивались приоритетные ценности с помощью методики «Ценностные ориентации» М. Рокича и разработанной анкеты. Для обработки полученных данных использовался метод корреляционного анализа Спирмена.

Анализ полученных данных осуществлялся посредством сопоставления деятельностной эффективности организации с особенностями методов работы с персоналом и методов управленческого воздействия для каждой из выделенных нами концепций управления персоналом и управленческой доктрины. Выявлена отрицательная связь деятельностной эффективности с признаками управленческой доктрины научной организации труда и использования трудовых ресурсов ($r = -0,56$), которая выражается в чертах директивного (авторитетного, определяющего) и патерналистского (благосклонно-авторитарного) управленческих стилей, описывается так называемой теорией X в представлениях руководителя о подчиненных. Отмечена тенденция к положительной связи эффективности с приемами управленческой доктрины контрактации индивидуальной ответственности ($r = 0,34$), которая находит выражение в наставническом (интеграционном) стиле или стиле производственно-социального управления. Отмечается устойчивая положительная корреляция эффективности организации с проявлениями управленческой доктрины командного менеджмента ($r = 0,53$), реализующейся посредством партисипативного (соучаствующего) и делегирующего (попустительского) стилей руководства.

Влияние фактора концептуальности (конкретности – абстрактности) методов воздействия на персонал проявилось в следующих взаимосвязях. Преобладание методов воздействия и управления на уровне формальных требований к деятельности отрицательно сказывается на итоговой деятельностной эффективности ($r = -0,54$). Чем больше в компании применяется мероприятий на уровне бес-

печения ключевой компетентности, тем выше вероятность более эффективного взаимодействия персонала ($r=0,33$). Обеспечение в компании условий для смыслового соотнесения своей деятельности с профессиональной реализацией в компании также положительно связано с деятельностной эффективностью ($r=0,48$).

Сопоставление количества и содержательности реализуемых функций по работе с персоналом в организациях с выраженными признаками управленческой доктрины научной организации труда выявило отрицательную связь с представленностью функции мотивирующей оценки персонала и применения как материальных, так и нематериальных форм мотивации ($r=-0,32$). Среднее количество реализуемых направлений работы с персоналом оказалось самым низким (1,85). При анализе учитывалось применение различных специальных методов отбора персонала (структурированное интервью, тестирование, разработка моделей компетенций и пр.), обучения и адаптации персонала, мотивирующей оценки, материальных и нематериальных форм стимулирования, планирования карьеры и современных форм учета кадрового потенциала. Интересно, что чем в большей степени задействован уровень влияния через регламентацию формальных требований, тем меньше представлены в системе управления персоналом любые методы работы с ним — от отбора до учета (все взаимосвязи отрицательные). В компаниях с преобладанием инструментов регламентации труда над построением человеческих отношений более низким является уровень идентификации с компанией ($r=-0,50$). Ключевыми ценностями сотрудников являются комфортные условия и график работы, отсутствие лишних обязанностей, стабильность требований и вознаграждения, отсутствие материальных затруднений, исполнительность в выполнении указаний руководителя и инструкций, невысокие амбиции, потребность в защищенности и стабильности. К персоналу, в первую очередь, предъявляются требования: исполнительность и дисциплинированность, четкое выполнение инструкций, адекватность притязаний, честность и лояльность.

Управленческая доктрина, ориентированная на человеческие отношения, находит проявления в наставническом управленческом стиле и стиле, описываемом как производственно-социальное управление (Р. Блейк, Дж. Моутон), при котором руководитель стремится к балансу между достижением результатов и возможностями людей. В изученных нами организациях реализация данных стилей опирается на использование методов влияния, основанных на согласовании целей работодателя и работника ($r=0,45$), однако более сложный (согласно нашей модели) уровень влияния, основан-

ный на общности культуры и соотнесенности ценностных ориентаций, находится с проявлениями этой доктрины в противоречии ($r=-0,39$). Чем более представлены признаки этой доктрины в компании, тем меньше уделяется внимания таким направлениям работы как планирование карьеры ($r=-0,35$) и учет кадрового потенциала ($r=-0,35$). С баллами по методике оценки деятельности эффeктивности корреляция отсутствует. Ключевые ценности сотрудников компаний этой группы: хорошие отношения с коллегами, общественное признание (уважение окружающих), возможность планировать свою карьеру и жизнь, достижение значимых для себя целей.

Управленческая доктрина контрактации индивидуальной ответственности и профессионального развития опирается на консультативно-демократический стиль руководства и положительно связана с проявлениями доктрины командного менеджмента ($r=0,57$). В таком управленческом стиле воздействие на уровне формальных требований к деятельности оказалось нецелесообразным ($r=-0,45$). Положительная связь выявлена между количеством признаков данной управленческой доктрины и методами воздействия на уровне культуры и ценностного соотнесения ($r=0,39$), а также на уровне соотнесения собственных смыслов с миссией и видением компании ($r=0,39$). Факторами удовлетворенности трудом и значимыми ценностями сотрудников в организациях такого типа являются совпадение своих и корпоративных ценностей, удовлетворенность содержанием своей работы, понимание своей роли в компании, понимание смысла своей работы, творческий характер труда. В числе требований работодателя к персоналу выделяются способность работать в условиях многозадачности, самоконтроль и организованность, стремление к достижениям и самореализации, ориентация на результат, инициативность и настойчивость, готовность принимать решения и брать на себя ответственность, независимость (способность действовать самостоятельно, решительно). Признаки данной доктрины оказались положительно связаны с представленностью в системе работы с персоналом направлений: отбор кадров ($r=0,61$), материальное и моральное стимулирование ($r=0,49$) и планирование карьеры и индивидуальное развитие работников ($r=0,55$). Общее количество применяемых методов работы с персоналом самое высокое из всех управленческих доктрин (в среднем 3,7).

Управленческая доктрина командного менеджмента реализуется через партисипативный (соучаствующий) или делегирующий (попустительский) управленческие стили. Видимое отсутствие жесткого контроля за процессами обусловлено высокой квалификацией, творческим и ответственным отношением исполнителей к работе. Воз-

действие на уровне формальных требований к деятельности в данном случае не применяется ($r = -0,52$), в противовес ему задействован самый высокий уровень смыслового соотнесения и миссии ($r = 0,53$), а из всех направлений работы с персоналом наиболее характерными являются методы индивидуального развития и сопровождения карьерного роста сотрудников ($r = 0,77$). Следует отметить, что доктрина командного менеджмента в нашей выборке представлена в невысокой степени.

Заключение

Конструктивное развитие организации, сопровождающееся повышением ее эффективности, связано с движением по оси «Кадровая политика/управленческая доктрина» от уменьшения директивности к увеличению демократичности отношений. С каждым переходом на новый уровень система работы с персоналом требует смены способов реализации каждой из функций управления персоналом. Учет фактора «зрелости» и готовности персонала к определенному типу управленческого воздействия для каждого вида кадровой политики позволяет четко определить приоритеты и методы работы с персоналом. В силу выявленных взаимосвязей можно говорить о том, что система работы психолога с персоналом носит характер периодический, т. е. на каждом новом этапе развития организации требуются изменения принципов и приемов создания условий для деятельностного проявления профессиональных способностей. Соотнесение трех параметров управленческой ситуации – кадровой политики, уровня концептуальности методов воздействия, конкретной подструктуры работы с персоналом – позволяет провести аудит системы управления персоналом, наметить желаемое направление изменений, сформулировать принципы и стратегию кадровой политики, спланировать конкретные мероприятия по всем направлениям работы с персоналом.

Литература

- Армстронг М.* Практика управления человеческими ресурсами / Пер. с англ. под ред. С. К. Мордовина. 8-е изд. СПб.: Питер, 2007.
- Дикая Л. Г., Журавлёв А. Л., Занковский А. Н.* Современное состояние и тенденции развития психологии труда и организационной психологии // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 9–24.

- Дружинин В. Н.* Психология способностей. Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Журавлёв А. Л., Ушаков Д. В.* Теория и практика: взгляды с разных сторон (ответ на комментарии) // Психологический журнал. 2012. Т. 33 № 2. С. 127–132.
- Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Л. Г. Дикая, М. А. Холодная. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.
- Одегов Ю. Г.* Чем управление человеческими ресурсами принципиально отличается от управления персоналом? // Вестник ОмГУ. Сер. «Экономика». 2018. № 1.
- Половинко В. С.* Управление персоналом: системный подход и его реализация: моногр. / Под науч. ред. Ю. Г. Одегова. М.: Информ-Знание, 2002.
- Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия / Под ред. А. Л. Журавлёва и др. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2016.
- Российская деловая культура: история, традиции, практика. М.: Торгово-промышленная палата РФ, 1998.
- Синявец Т. Д.* Парадигмальные изменения в содержании стратегии и политики управления персоналом // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2017. № 1.
- Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлёв, А. Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии / Отв. ред. А. Н. Занковский, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Сивак В. А.* Организационное поведение и управление персоналом. СПб.: Питер, 2000.
- Толочек В. А.* Личностное и профессиональное развитие субъекта: способности, профессионально важные качества, компетенции и компетентность, ресурсы и потенциал // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлёв, А. Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 107–116.
- Толочек В. А.* Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения // Вестник СПбГУ. Сер. «Психология». 2019. Т. 9. Вып. 2 (30). С. 123–137.
- Шадриков В. Д.* Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010.

The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution: Executive Summary // World Economic Forum, 2016. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf.

Professional abilities in the context of system HR management

V. V. Panteleeva

The author's model of human resource management systematization is presented in the article. The model takes into account the factors of activation and development of professional abilities of employees. The model is a three-dimensional space, which is formed by the intersection of the axes, ordering a list of the main subsystems of working with personnel, the specifics of personnel policy and methods of influencing personnel. The results of an empirical verification of the proposed model are revealed significant relationships between the organizational activity efficiency and the variables described in the model. The hypothesis that the degree of activity manifestation of professional abilities of employees (activity efficiency) is related to the specifics of implementing work with personnel in relation to the type of corporate policy and management doctrine, on the one hand, and the degree of maturity and responsibility of performers, on the other hand, allows us to apply the proposed model in the practical work of a psychologist with staff.

Keywords: professional abilities, organization efficiency, personnel management system.

Характеристика типов, видов и форм одаренности профессионала

Ю. П. Поварёнков

Цель исследования заключается в обосновании системогенетического подхода к определению и классификации одаренности профессионала как базовой категории психологической теории профессионализации личности. В статье выделяется два типа одаренности профессионала – профессиональная и метапрофессиональная одаренность, а также – многообразие их видов. Автор определяет отдельные формы одаренности профессионала: одаренность в области первичного формирования, функционирования, оптимизации и вторичного формирования различных типов и видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности. Зафиксировано специфическое содержание выделенных типов, видов и форм одаренности профессионала, что повышает точность диагностики одаренности и эффективность сопровождения профессионала.

Ключевые слова: деятельность профессионала, профессиональная одаренность, метапрофессиональная одаренность.

Причины, побудившие нас обратиться к данной проблеме, обусловлены тем, что объем и содержание понятия «одаренность профессионала» фактически не определены в психологии (см.: Дикая и др., 2016; Личность профессионала..., 2013; Субъект труда..., 2019; и др.), а лишь обозначены. В литературе выделяются различные виды одаренности: общая и специальная, креативная и лидерская, математическая и музыкальная и т. д. Но понятие одаренности профессионала или профессиональной одаренности в отечественных психологических словарях отсутствует. Отсутствует оно и в энциклопедическом словаре.

Принимая во внимание важную роль, которую играют профессионалы в жизни общества, такую концептуальную неопределен-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00782.

ность нельзя признать конструктивной и не только в теоретическом плане, но и практическом, Такая неопределенность создает известные диагностические и методические трудности при изучении и развитии одаренности профессионала.

С учетом сказанного задачи данного исследования заключаются в следующем: во-первых, определить и операционализировать понятие «одаренность профессионала» опираясь на теорию способностей и одаренности В.Д. Шадрикова, во-вторых, обозначить базовые основания для классификации одаренности профессионала, в-третьих, представить классификацию типов, видов и форм одаренности профессионала.

Сформулированные задачи свидетельствуют о том, что мы не ставим перед собой сверхнормативную цель придумать какое-то особое определение одаренности профессионала. Скорее наоборот мы лишь стремимся конкретизировать понятие одаренности профессионала с позиций теории способностей и одаренности В.Д. Шадрикова.

Развивая представления С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1946) и Б.М. Теплова (Теплов, 1961) об одаренности, Шадриков определяет общую одаренность «как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности» (Шадриков, 2010, с. 131). Говоря другими словами, Шадриков рассматривает одаренность не как совокупность, не как сочетание способностей, а прежде всего как систему способностей.

Он считает, что понять одаренность как системное образование можно только в том случае, если вскрыть онтологическую природу способностей, которые являются ее компонентами. Принимая во внимание сказанное, Шадриков рассматривает способности человека как свойства его различных функциональных систем, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности.

Шадриков выделяет три типа способностей человека: чувствовать, познавать и желать, которые проявляются как свойства индивида, как свойства субъекта деятельности и как свойства личности. По его мнению, они образуют метасистему одаренности. «В данной метасистеме проявление каждой способности, — пишет В.Д. Шадриков, — будет обусловлено не только ее природным механизмом... но и ее обусловленностью другими способностями. В деятельности качественная специфика отдельной способности выступает как выражение отдельной грани одаренности, которая, в свою очередь, рассматривается как системное качество» (Шадриков, 2010, с. 139).

Итак, мы обозначили в самых общих чертах подход Шадрикова к пониманию одаренности, что позволяет нам подойти к формулировке предварительного определения одаренности профессионала.

Одаренность профессионала – это система способностей профессионала как индивида, субъекта деятельности и личности познавать, чувствовать и желать, которая влияет на эффективность и индивидуальное своеобразие выполнения деятельности.

Из теории Шадрикова и приведенного определения следует, что ведущим основанием для выделения и дифференциации одаренности профессионала выступает специфика выполняемой им деятельности. Следовательно, анализ специфики деятельности профессионала позволит наметить типы, виды и формы одаренности профессионала.

Возникает законный вопрос: какую деятельность выполняет профессионал? Для специалиста в области психологии труда данный вопрос покажется наивным и странным. Очевидно и несомненно, что профессионал выполняет профессиональную деятельность (Бодров, Журавлёв, 2003; Методы обеспечения..., 2014; Проблемы фундаментальной..., 2008; и др.). Но только ли профессиональную деятельность он выполняет?

Чтобы ответить на данный вопрос, обратимся к психологическим определениям понятия «профессионал». Например, А. К. Маркова рассматривает профессионала как «человека, который овладел нормами профессиональной деятельности, профобучения и осуществляет их на высоком уровне... и следует профессиональным ценностным ориентациям; который изменяет и развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии; который стремится внести творческий вклад в профессию...» (Маркова, 1996, с. 254).

Анализ многочисленных психологических определений профессионала, включая приведенное, свидетельствует, что профессионалом можно назвать человека, который не только эффективно выполняет профессиональную деятельность, но и эффективно обеспечивает собственное профессиональное становление и развитие, самосовершенствование и самореализацию и т. д. (Дикая и др., 2016; и др.).

Следовательно, профессионал является не только субъектом профессиональной деятельности, но и субъектом собственной профессионализации в целом.

Таким образом, можно констатировать, что профессионал реализует два типа активности: первый тип – это профессиональная деятельность. Второй тип, используя терминологию Мервиса и Холла, можно назвать метапрофессиональной деятельностью (Hall, 1995).

Первый тип деятельности ориентирован на производство потребительных стоимостей и подробно исследован в психологии (Поварёнков, 2018а). Второй тип деятельности ориентирован на воспроизводство и формирование самого профессионала и на поддержание высокого уровня его функциональных возможностей.

Этот тип деятельности менее исследован, а в психологии труда его обычно сводят лишь к учебно-профессиональной деятельности. Однако в психологических исследованиях карьерного и профессионального развития выделяют и другие виды метапрофессиональной деятельности: оптационную, адаптационную деятельность, профессиональное самоопределение, совладающую деятельность, проектирование профессиональной карьеры, реализацию карьеры и т. д. (Поварёнков, 2018б).

Нетрудно заметить, что основанием для классификации типов и видов деятельности профессионала являются профессиональные общественные задачи, решаемые профессионалом (Абульханова-Славская, 1980).

Обозначенные два типа деятельностей профессионала являются основой для выделения и двух типов одаренности профессионала: одаренности профессиональной и метапрофессиональной.

Учитывая тот факт, что профессиональная и метапрофессиональная деятельность, в свою очередь, делятся на многочисленные виды и подвиды, можно зафиксировать, соответственно, различные виды и подвиды профессиональной и метапрофессиональной одаренности.

Например, метапрофессиональную одаренность можно дифференцировать на следующие ее виды: одаренность в области учебно-профессиональной деятельности, оптационная и адаптационная одаренность, одаренность в области проектирования и реализации карьеры, профессионального самоопределения и профессиональной самореализации и т. д.

Проведенное выделение различных типов и видов одаренности профессионала позволяет уточнить сформулированное выше определение одаренности профессионала. *Одаренность профессионала* — это система способностей профессионала как индивида, субъекта деятельности и личности познавать, чувствовать и желать, которая влияет на эффективность и индивидуальное своеобразие выполнения различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

Следующий шаг конкретизации понятия одаренности профессионала связан с выделением специфических форм осуществления профессиональной и метапрофессиональной деятельности. Основанием для выделения таких форм являются ведущие состояния,

в которых может находиться психологическая система деятельности и личности профессионала. Методологической основой такой дифференциации является динамический подход к анализу деятельности профессионала (Анцыферова, 2006; Харламенкова, Журавлёв, 2018; и др.).

Выделяются 4 *базовых состояния*, в которых может находиться система деятельности профессионала: состояние становления, или образования деятельности; состояние функционирования, или реализации деятельности; состояние оптимизации, или саморегуляции; состояние развития, или преобразования деятельности.

Становление — это первичное формирование субъектом профессиональной и метапрофессиональной деятельности на основе имеющихся у него ресурсов. Нормативная цель — закладка и образование психологической системы профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

Функционирование — это базовое состояние деятельности, связанное с ее реализацией. Нормативная цель — получение результата, для достижения которого формировалась профессиональная и метапрофессиональная деятельность.

Оптимизация — это совершенствование и рационализация психологической системы деятельности. Нормативная цель — повышение эффективности профессиональной и метапрофессиональной деятельности за счет имеющихся ресурсов.

Преобразование — это качественная перестройка психологической системы деятельности. Нормативная цель — повышение эффективности профессиональной и метапрофессиональной деятельности за счет привлечения дополнительных ресурсов и качественного изменения ее структуры.

Имеющиеся в нашем распоряжении данные, которые подтверждаются результатами практических наблюдений, говорят о том, что на эффективность становления, функционирования, оптимизации и развития психологической системы деятельности влияют в целом разные, хотя в чем-то и совпадающие по составу системы способностей профессионала.

Что свидетельствует об этом? Например, на это указывает тот факт, что не все успешно функционирующие профессионалы способны к оптимизации и рационализации своей деятельности либо к качественной перестройке психологической системы деятельности при изменении ее объективных и субъективных условий.

На практике хорошо известны случаи, когда высокая успешность обучения в вузе не гарантирует высокую успешность в профессиональной деятельности. Этот факт позволил развести учебно

важные и профессионально важные способности. С другой стороны, успешная профессиональная деятельность не всегда сочетается с высокой карьерной успешностью. Этот факт свидетельствует о том, что эффективное выполнение профессиональной деятельности и успешность построения карьеры профессионала зависит, в том числе, от разных систем способностей.

Следовательно, есть все основания для выделения 4 базовых форм одаренности профессионала. Назовем их: одаренность в области становления профессиональной и метапрофессиональной деятельности, одаренность в области ее функционирования, одаренность в области оптимизации профессиональной и метапрофессиональной деятельности и одаренность в области ее развития.

Проведенный анализ позволяет провести дальнейшее уточнение понятия одаренности профессионала.

Одаренность профессионала – это система способностей профессионала как индивида, субъекта деятельности и личности познавать, чувствовать и желать, которая влияет на эффективность и индивидуальное своеобразие становления, реализации, оптимизации и развития профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

Дальнейшая конкретизация понятия «одаренность профессионала» связана с выделением базовых параметров эффективности деятельности. Шадриков, как известно, выделяет три таких параметра: производительность, качество и надежность (Шадриков, 2007). Установлено, что на эти параметры влияют определенные подсистемы

Таблица 1

Деятельностные основания для классификации типов, видов и форм одаренности профессионала

Тип деятельности	Вид деятельности (примеры)	Форма деятельности			
		Становление	Функционирование	Оптимизация	Развитие
Профессиональная	Политическая				
	Экономическая				
	Юридическая				
	Другая				
Метапрофессиональная	Оптационная				
	Адаптационная				
	Совладающая				
	Другая				

способностей профессионала. Состав этих подсистем может частично совпадать, но чаще всего они не совпадают и даже могут вступать в противоречие. Обращаем внимание на таблицу 1, которая позволяет в первом приближении обозначить базовые основания для классификации типов, видов и форм одаренности профессионала.

Говоря другими словами, необходимый уровень параметров деятельности профессионала обеспечивается различными подсистемами способностей. Этот факт позволяет, в заключение, еще раз уточнить определение понятия одаренности профессионала.

Одаренность профессионала — это система способностей профессионала как индивида, субъекта деятельности и личности познавать, чувствовать и желать, которая влияет на производительность, качество, надежность и индивидуальное своеобразие становления, реализации, оптимизации и развития профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

Заключение

1. Опираясь на основные положения системогенетического подхода к проблеме способностей, в статье определено понятие одаренности профессионала, как разновидности специальной одаренности, которая влияет на эффективность и индивидуальное своеобразие выполнения различных типов и видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности.
2. В ходе теоретического анализа выделены два типа одаренности профессионала: профессиональная и метапрофессиональная, которые делятся на различные виды и подвиды в полном соответствии со спецификой и разнообразием решаемых человеком профессиональных и метапрофессиональных задач.
3. На основе анализа состояний, в которых могут находиться типы и виды деятельности профессионала, в статье определены основные формы одаренности профессионала в области становления (образования), функционирования (реализации), оптимизации (саморегуляции) и преобразования (развития) профессиональной и метапрофессиональной деятельности.
4. Уточнение специфики различных типов, видов и форм одаренности профессионала обеспечивает более точную диагностику готовности личности к решению профессиональных задач и повышает эффективность его сопровождения на разных этапах трудового пути.
5. Дифференциация типов, видов и форм одаренности профессионала позволяет объяснить и теоретически обосновать причины

несовпадения эффективности решения близких по содержанию профессиональных задач. Например, можно объяснить почему успешность обучения в профессиональном учебном заведении в ряде случаев не гарантирует успешность протекания профессиональной адаптации индивида и высокую эффективность профессиональной деятельности, которой обучался человек.

Завершая статью, отметим, что в ней намечена лишь общая схема психологического анализа одаренности профессионала как субъекта профессионального и карьерного развития. Многие ее положения, несомненно, нуждаются в концептуальной и эмпирической проверке и уточнении, что и может стать целью последующих исследований.

Литература

Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980.

Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

Бодров В. А., Журавлёв А. Л. Методологические принципы и результаты фундаментальных исследований профессиональной деятельности // Проблемы психологии и эргономики. 2003. Вып. 2 (23). С. 64–69.

Дикая Л. Г., Журавлёв А. Л., Занковский А. Н. Современное состояние и перспективы исследований адаптации и реализации профессионала в условиях непрерывных социально-экономических изменений // Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2016. С. 15–32.

Личность профессионала в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

Поварёнков Ю. П. Уточненная характеристика типов и видов деятельности профессионала // Организационная психология и психология труда. 2018а. Т. 3. № 2. С. 4–26.

Поварёнков Ю. П. Определение и классификация профессиональных и метапрофессиональных задач личности // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018б. С. 1324–1332.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: ГУПИ, 1946.

Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2019.

Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

Харламенкова Н. Е., Журавлёв А. Л. Динамический подход к исследованию психики человека // Институт человека: Идея и реальность. М., 2018. С. 280–290.

Шадриков В. Д. Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010.

Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Логос, 2007.

Hall D. T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond // *Journal of Vocational Behavior*. 1995. V. 35. P. 64–75.

Characteristics of types, types and professional gift forms

Yu. P. Povarenkov

The purpose of the study is to substantiate a system-genetic approach to the definition and classification of the giftedness of a professional as a basic category of the psychological theory of personality professionalization. The article distinguishes two types of professional giftedness – professional and metaprofessional giftedness, as well as the diversity of their types. The author defines individual forms of professional giftedness: giftedness in the field of primary formation, functioning, optimization and secondary formation of various types and types of professional and meta-professional activities. The specific content of the selected types, types and forms of giftedness of a professional is fixed, which increases the accuracy of diagnostics of giftedness and the effectiveness of professional accompaniment

Keywords: professional activity, professional giftedness, metaprofessional giftedness.

Взаимосвязь стилей и типов мышления и факторов когнитивного оценивания

Л. А. Савельева, М. М. Кашанов

Изучение когнитивной основы синдрома эмоционального выгорания представляется актуальной проблемой, открывающей новые перспективы профилактики этого синдрома. Целью исследования стало определение взаимосвязи стилей, типов мышления, уровня креативности и факторов когнитивного оценивания у 30 студентов педиатрического факультета с использованием методик «Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций» (Е. В. Битюцкая); «Стили мышления» (А. К. Белоусова); «Методика определения типа мышления и уровня креативности» (В. А. Ганзен, К. Б. Малышев, Л. В. Огинец). Установлено, что в исследуемой группе практический стиль мышления является доминирующим, а инициативный стиль выявляется значительно реже, чем управленческий и практический. Наиболее часто наблюдаются образно-знаковый тип мышления и средний уровень креативности. Символический и образно-символический типы мышления не обнаруживаются. Существует прямая корреляционная связи между типами мышления, креативностью и факторами когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций.

Ключевые слова: студенты, стили мышления, типы мышления, уровень креативности, когнитивное оценивание.

Введение

Совершенствование профессиональных способностей и повышение уровня профессиональной адаптации и самореализации человека в современной организации сопряжено с преодолением неизбежных трудностей (Дикая и др., 2016; и др.). Их возникновение связано с возрастанием интенсивности деятельности субъекта, со-

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00102а.

провожающейся нервно-психической напряженностью. Подходы к исследованию проблемы эмоционального выгорания у различных категорий профессионалов широко представлены в современной психологии (Личность профессионала..., 2013; Психология, управление..., 2016; Субъект труда..., 2019; и др.). Понятие «эмоциональное сгорание» введено в психологический оборот Х. Дж. Фрейденбергером. Существенный вклад в понимание эмоционального сгорания как психического состояния, характеризующегося чувством эмоционального перенапряжения и переутомления, внесла К. Маслач (Maslach, 1998). Благодаря многочисленным исследованиям, феноменология распространилась на широкий круг профессионалов.

Необходимость исследования возможностей овладения врачами эффективными конфликтными и коммуникативными деонтологическими компетентностями, основами творческого мышления сохраняет свою остроту (Кашапов, 2000, 2015; Кашапов, Пошехонова, 2017). Поиск когнитивной основы и когнитивного оценивания синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников, как представителей профессий социономического типа «человек – человек», представляется актуальной проблемой, открывающей новые возможности профилактики синдрома эмоционального выгорания.

К исследованию психологии мышления обращались в разное время ученые многих психологических школ и направлений. Все открытия касались общепсихологических закономерностей мыслительной деятельности, присущей всем людям. При этом в тени психологических исследований оставались проблемы мышления отдельного человека, изучение которых началось только в середине XX века. С этого времени в психологической науке начинается отчет становления проблематики стиля мышления.

На современном этапе развития когнитивной психологии существует несколько направлений исследования стилей мышления как индивидуально своеобразных особенностей мыслительной деятельности: психофизиологическое; функциональное направление; когнитивное направление (Белоусова, 2011; Belousova, 2014). А. К. Белоусова под *стилем мышления* понимает функциональную организацию порождения и развития новообразований у человека и его стабильные и устойчивые проявления (Belousova, 2015).

Мышление представляет собой обобщенную и опосредованную внутренним миром человека форму информационного взаимодействия с окружающей действительностью и устанавливающую связи и отношения между познаваемыми объектами. *Тип мышления* – это индивидуальный способ аналитико-синтетического преобразова-

ния информации. Независимо от типа мышления человек может характеризоваться определенным профилем мышления. *Профиль мышления* конкретного человека отображает доминирующие способы умственной переработки информации на основе присущих ему типов мышления, уровня его креативности и является важнейшей личностной характеристикой, определяющей продуктивность деятельности, склонности, интересы и профессиональную направленность.

В психологической теории стресса и копинга Р. Лазаруса понятие «когнитивное оценивание» описано как «угроза», «потеря», «вызов», «контроль над ситуацией», а также дан анализ возможностей копинга. Этот подход базируется на разделении когнитивной оценки и эмоции. Напротив, принцип единства когнитивного и эмоционального компонентов оценки, процесс категоризации положен в основу концепции образа мира А. Н. Леонтьева. Восприятие формирует чувственный образ ситуации, когниция связана с пониманием ситуации, ее осмыслением. Рефлексия репрезентирует в сознании личностный смысл, рассматриваемый как отношение мотива к цели.

Е. В. Битюцкая и В. А. Петровский описали когнитивное оценивание трудной ситуации как «антизащитный механизм»: человек должен оценить ситуацию как трудную, иначе он не преодолеет ее (Битюцкая, Петровский, 2010, с. 87–88). В процессе категоризации ситуация относится к категории трудных путем соотнесения с признаками-критериями. На основе теоретического анализа и эмпирических данных автора показано, что результатом оценивания являются значимость ситуации; установление соответствия происходящего мотивам и личностному смыслу; определение успешности реализации деятельности в отношении к цели, оценка степени подконтрольности, понятности, прогнозируемости ситуации, ее влияния на будущую жизнь; соизмерение своих возможностей с условиями; степень трудности ситуации (Битюцкая, 2013).

Цель исследования — определить характер взаимосвязи стилей, типов мышления, уровня креативности и факторов когнитивного оценивания у обучающихся по программе высшего образования по специальности 31.05.02 Педиатрия (уровень специалитета).

Объектом исследования выступает синдром эмоционального выгорания. Предметом исследования является структурно-функциональная характеристика когнитивного оценивания как предиктора эмоционального выгорания.

Общая гипотеза исследования: существуют специфические особенности когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций, стилей, типов мышления и уровня креативности на уровне высшего образования.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования были сформулированы следующие задачи: установить психологические характеристики когнитивного оценивания студентов педиатрического факультета; выявить структурно-функциональные характеристики когнитивного оценивания, стилей мышления, типов мышления и уровня креативности.

Выборка исследования. В исследовании приняли добровольное участие 30 студентов педиатрического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет» Минздрава России.

Методы исследования: 1. Методика «Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций» (Е. В. Битюцкая); 2. Методика «Стили мышления» (А. К. Белоусова); 3. «Методика определения типа мышления и уровня креативности» (В. А. Ганзен, К. Б. Малышев, Л. В. Огинец).

Методы статистической обработки данных. Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета прикладных программ Statistica v. 10.0. С целью оценки нормальности распределения данных использовали критерий Колмогорова – Смирнова с поправкой Лиллифорса. Для установления взаимосвязи переменных применяли линейный корреляционный анализ Пирсона. Различия считались статистически значимыми при $p < 0,05$.

Результаты исследования и обсуждение

Анализ результатов, полученных при использовании методики «Стили мышления» (А. К. Белоусова), продемонстрирован в таблице 1.

Представленные в таблице 1 результаты свидетельствуют о том, что доминирующим стилем мышления студентов педиатрического факультета, определяющим в целом характер совместной деятельности, является практический стиль, который характеризуется функцией реализации идей.

При анализе результатов исследования по методике «Профиль мышления» выявлены 6 (20,0%) респондентов с низким и средним уровнем оценки базового типа мышления, которые были исключены из дальнейшего рассмотрения, поскольку интерпретации подвергаются только результаты, достигшие высокого уровня выраженности. Из анализа были удалены 3 (10,0%) респондента, демонстрировавшие одновременное наличие трех типов мышления высокого уровня выраженности. При интерпретации результатов использованы данные 21 (70,0%) участника исследования (таблица 2).

Представленные в таблице 2 результаты демонстрируют распределение типов мышления в исследуемой группе. Предметный тип мышления встречался в 4 (19,0%) случаях, знаковый тип мыш-

Таблица 1

Стили мышления студентов педиатрического факультета (n = 30)

Стиль мышления	n (%)
1. Инициативный	2 (6,7)
2. Критический	3 (10,0)
3. Управленческий	9 (30,0)
4. Практический	16 (53,3)

Таблица 2

Типы мышления студентов педиатрического факультета (n = 21)

Тип мышления	n (%)
Предметный	4 (19,0)
Символический	0 (0,0)
Знаковый	4 (19,0)
Образный	3 (14,3)
Предметно-образный (практический склад)	2 (9,5)
Предметно-знаковый (гуманитарный склад)	1 (4,8)
Предметно-символический (операторный склад)	1 (4,8)
Образно-знаковый (художественный склад)	5 (23,8)
Знаково-символический (теоретический склад)	1 (4,8)
Образно-символический (технический склад)	0 (0,0)

ления наблюдался у 4 (19,0%) респондентов; образный тип мышления – у 3 (14,3%) участников. Символический тип мышления в группе наблюдения не зарегистрирован. Вместе с тем, отмечались комбинации базовых типов мышления, достигшие высокого уровня выраженности, в частности, предметно-образный тип (практический склад) – 2 (9,5%) наблюдения; предметно-знаковый тип (гуманитарный склад) – 1 (4,8%) наблюдение; предметно-символический тип (операторный склад) – 1 (4,8%) наблюдение; образно-знаковый тип (художественный склад) – 5 (23,8%) наблюдений; знаково-символический тип (теоретический склад) – 1 (4,8%) наблюдение. Образно-символический тип, свидетельствующий о наличии технического склада мышления, не встречался. Таким образом, наиболее часто в исследуемой группе выявлялся образно-знаковый (художественный склад) мышления.

В зависимости от выраженности креативности (творческих способностей) оптанты были разделены на три группы. Низкий уровень креативности демонстрировали 4 (13,3%) респондента, средний уровень креативности – 18 (60,0%), высокий уровень креативности – 8 (26,7%) участников.

Результаты изучения когнитивного оценивания ситуаций, а также ситуационных характеристик с использованием методики «Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций» (Е. В. Битюцкая) представлены в таблице 3.

Таблица 3
Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций
у студентов педиатрического факультета (n = 30)

Факторная структура когнитивного оценивания	Результат, баллы M (SD)
Общие признаки трудных жизненных ситуаций (F1)	3,4 (2,1)
Неподконтрольность ситуации (F2)	2,6 (1,2)
Непонятность ситуации (F3)	2,2 (1,1)
Необходимость быстрого, активного реагирования (F4)	2,8 (1,9)
Затруднения в принятии решения (F5)	2,3 (1,6)
Трудности прогнозирования ситуации (F6)	2,9 (1,3)
Сильные эмоции (F7)	3,1 (1,9)
Перспектива будущего (F8)	3,2 (2,0)

При исследовании когнитивного оценивания ситуаций, а также ситуационных характеристик в общей группе студентов педиатрического факультета не было обнаружено, что по каким-либо критериям ситуация вызывает трудности у респондентов (балл $\leq 4,0$). Анализ показателей по фактору «Общие признаки трудных жизненных ситуаций» позволил определить, что с точки зрения когнитивного оценивания ситуация не является трудной. Остальные критерии могут варьировать в зависимости от содержания ситуации и личностных особенностей, однако ситуация не характеризуется как сложная.

Проведенный корреляционный анализ позволил обнаружить статистически значимую взаимосвязь образного типа мышления и уровня креативности ($r=0,64$, $p < 0,05$); знакового типа мышления и уровня креативности ($r=0,43$, $p < 0,05$); уровня креативности и затруднений в принятии решения ($r=0,41$, $p < 0,05$). Затруднения в принятии решения, в свою очередь, коррелировали со знаковым типом мышления ($r=0,45$, $p < 0,05$), а инициативный стиль мышления имел

прямую связь с когнитивным оцениванием по шкалам «Общие признаки трудных жизненных ситуаций» ($r=0,51, p<0,05$) и «Перспектива будущего» ($r=0,42, p<0,05$).

Заключение

Таким образом, практический стиль мышления является доминирующим у будущих педиатров (уровень специалитета). У студентов педиатрического факультета наиболее часто наблюдаются образно-знаковый тип мышления, а также средний уровень креативности по шкале оценки творческих способностей. При этом символический и образно-символический типы мышления не обнаруживаются. Существует прямая корреляционная связь между типами мышления, креативностью и факторами когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций.

Литература

- Белоусова А. К., Пищик В. И.* Стиль мышления. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2011.
- Битюцкая Е. В.* Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиций деятельностного подхода А. Н. Леонтьева // Вестник московского университета. Сер. 14. «Психология». 2013. С. 40–56.
- Битюцкая Е. В., Петровский В. А.* Когнитивное оценивание, психологическая защита и тревожность в структуре субъективного образа трудной жизненной ситуации // Психология индивидуальности. Материалы III Всеросс. науч. конф. / Отв. ред. А. Б. Орлов. М.: ИД ГУ ВШЭ, 2010. Ч. 1. С. 87–88.
- Дикая Л. Г., Журавлёв А. Л., Занковский А. Н.* Современное состояние и перспективы исследований адаптации и реализации профессионала в условиях непрерывных социально-экономических изменений // Институт психологии РАН. Организационная психология и психология труда. 2016. Т. 1. № 1. С. 7–48.
- Кашапов М. М.* Психология профессионального педагогического мышления: Автореф. дис. ... доктора психол. наук. М., 2000.
- Кашапов М. М.* Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлёв, А. Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 186–195.
- Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В.* Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 3. С. 57–65.

- Куликов Д. К.* Особенности мышления, или зеркало самосознания для искусственного интеллекта // Электронный научный журнал «Инженерный вестник Дона». 2014. № 4 (2). С. 30.
- Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия / Под ред. А. Л. Журавлёва и др. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2016.
- Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2019.
- Belousova A.* Thinking style as a factor of variable cognitive education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences. LUMEN 2014 – From Theory to Inquiry in Social Sciences.* 2014. V. 149. P. 97–101.
- Belousova A. K.* Development of a personal potential in collaborative thinking activity // *Procedia – Social and Behavioral Sciences. 5th ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology.* 2015. V. 171. P. 987–994.
- Maslach C., Goldberg J.* Prevention of burnout: New perspectives // *Applied and Preventive Psychology.* 1998. V. 7. P. 63–74.

The relationship of styles and types of thinking and factors of cognitive assessment

L. A. Savelyeva, M. M. Kashapov

Studying the cognitive basis of emotional burnout syndrome seems to be an urgent problem, opening up new prospects for the prevention of emotional burnout syndrome. The purpose of the study was to determine the relationship of styles, types of thinking, level of creativity and cognitive assessment factors in 30 students of the pediatric faculty using the methods “Cognitive assessment of difficult life situations” (E. V. Bityutskaya); “Styles of thinking” (A. K. Belousova); “Methodology for determining the type of thinking and level of creativity” (V. A. Ganzen, K. B. Malyshev, L. V. Oginets). It was established that in the study group the practical style of thinking is dominant, and the initiative style is revealed much less often than the administrative and practical styles of thinking. The most often observed is a figurative and sign type of thinking and an average level of creativity. Symbolic and figurative and symbolic types of thinking are not found. There is a direct correlation between types of thinking, creativity and factors of cognitive assessment of difficult life situations.

Keywords: students, styles of thinking, types of thinking, level of creativity, cognitive assessment.

Роль интеллектуальных способностей спортсмена в механизме мобилизации психической и физической работоспособности

Н. Г. Самойлов, А. В. Алёшичева

Целью работы является поиск участия интеллектуальных способностей в механизме психической регуляции поведения и деятельности спортсмена. Было использовано более 20 психодиагностических методик для изучения компонентов психологического здоровья и интеллектуальных способностей. Это позволило выявить их связи с духовно-нравственно-смысловой, ценностно-потребностной и эмоционально-волевой сферами, а также определить участие «силы воли» и «силы духа» при стремительном подъеме работоспособности. Указано, что интеллектуальные способности существенным образом влияют на механизм мобилизации психической и физической работоспособности спортсменов высокой квалификации. Роль указанных способностей заключается в соотношении полученной информации со стремительно усложняющимися обстоятельствами, осмыслении поведения в экстремальной и неопределенной ситуации и аналитическом расчете оперативных действий, необходимых для надежного достижения поставленной цели.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, спортсмены-профессионалы, мобилизация работоспособности.

Общеизвестно, что *способности человека* имеют важное значение в обучении, приобретении специальности и, в целом, в развитии общества. В связи с этим значимым условием в воспитании, образовании и деятельности личности становится процесс развития познавательной активности, творческого мышления и формирование способностей успешно применять полученные знания, умения и собственный опыт в профессиональной деятельности, особенно в ситуациях неопределенности и повышен-

ной опасности (Дружинин, 2007; Психология способностей..., 2005, 2015; и др.).

Основополагающая роль в актуализации успеха в профессиональной деятельности многими авторами видится в наличии у субъекта интеллектуальных способностей и креативного подхода к решению поставленных задач (Kelly et al., 2018). В исследованиях Л. С. Выготского, В. Н. Дружинина, Е. А. Климова, К. К. Платонова, В. Д. Шадрикова и др. подчеркивается связь интеллекта с успешностью деятельности. Д. В. Ушаков (2004) делает акцент на его индивидуальных проявлениях. М. А. Холодная (2002) убедительно показывает взаимосвязь и взаимодействие интеллекта с регуляцией психических функций, с «метакогнициями» как познавательными стилями деятельности. Б. М. Теплов связывает результативность деятельности не только со способностями, но и мотивами, знаниями, умениями и волевыми качествами. Б. Г. Ананьев считает, что развитие способностей связано со становлением личности, ее характером и мировоззрением.

Развитие и проявление способностей в спортивной деятельности, чаще всего, представляются связанными с грамотным отбором, после чего акцент делался на совершенствовании и становлении наследственно обусловленных задатков. Второй аспект успешной реализации личности в спорте заключается в выделении исследователями специальных способностей, необходимых в конкретном виде спорта. Например, для футболиста – это чувство времени, у пловцов – чувство воды (Li et al., 2018).

Обстоятельный анализ развития интеллектуальных способностей подростков в условиях спортивной деятельности осуществлен Г. А. Кузьменко (2013). Ею рассмотрено содержание интеллектуальных способностей в спортивной деятельности, виды интеллекта, реализуемые в ней, а также уровни их проявления. Безусловно, развитие способностей в спорте необходимо и имеет большое значение, особенно для детского и юношеского возраста.

Вместе с тем, у спортсменов высокой квалификации и профессионалов, требования к которым стремительно возрастают, изучение роли интеллектуальных способностей и практическое применение этих знаний весьма актуально. Особую важность представляют данные о действенном участии интеллекта и креативности личности спортсмена в рациональной оценке и анализе непредвиденных условий, в мобилизации психофизиологических резервов и возможностей к стремительному подъему работоспособности (об общих закономерностях формирования этих явлений см.: Методы психологического обеспечения..., 2014; и др.).

Необходимость решения этой проблемы для спортсменов продиктована поиском путей увеличения своих возможностей, способностей побеждать. При этом не менее важно с общечеловеческих и гуманистических позиций то, что ее решение расширит перспективы разработки практических рекомендаций действующим спортсменам высокой квалификации по сохранению своего психического и психологического здоровья при хроническом утомлении психики, усилении депрессии, тревоги, агрессии, конфликтности и других негативных состояниях. О его значительном ухудшении у спортсменов сообщается в многочисленных отечественных и зарубежных публикациях (Gouttebarga et al., 2017).

Учитывая актуальность и практическую важность данной проблемы, становится понятной значимость выявления роли интеллектуальных способностей спортсменов, особенно высокой квалификации, в механизме мобилизации психической и физической работоспособности. Следует отметить, что, несмотря на большое количество трактовок интеллекта, его исследование у спортсменов встречается довольно редко.

Рассматривая интеллектуальные способности с позиции их роли в достижении максимально возможных для личности результатов в соревновании, следует обратить внимание на функционирование основных компонентов спортивной деятельности: информационного, когнитивного, эмоционально-волевого и регулятивного. У интеллектуально способного спортсмена с названными компонентами будут формироваться связи с элементами психической мобилизации, обогащающие роль интеллекта в достижении поставленной цели за счет активизации функций каждого из них.

Интеллектуальные способности спортсменов высокой квалификации необходимы для мобилизации их психической и физической работоспособности в непредвиденных, неопределенных или экстремальных условиях соревнований. Их роль заключается в оперативном анализе происходящего, грамотном прогнозировании будущего и в филигранном расчете пути достижения цели.

Механизм мобилизации психической работоспособности описан в специальной монографии (Алёшичева, Самойлов, 2019). Нами было показано, что посредством формирования функциональной системы психической регуляции поведения и деятельности главенствующую роль в ее работе играет духовно-нравственно-смысловая сфера, выступающая ядром психологического здоровья личности (Психическое здоровье личности..., 2014; и др.).

Пусковым моментом в актуализации функций данного механизма является получение информации об изменениях ситуации в дея-

тельности спортсмена. С этого момента происходит отражение психикой и формирование первичного образа возникающих изменений в среде. От *информационного* компонента интеллектуальных способностей спортсмена будет зависеть то, насколько быстро и эффективно, соотнеся полученную информацию со стремительно усложняющимися обстоятельствами, он способен предвидеть возможность ее искажения. Качество перечисленных процессов определяется также *когнитивным* компонентом интеллектуальных способностей, которые в экстремальных условиях соревнований значительно повышают операционально-деятельностные функции интеллекта.

Следующим шагом в упомянутом механизме выступает активизация *ценностно-смысловой сферы* с участием духовно-нравственного потенциала. В результате включения системы ценностных ориентаций происходит осмысленная оценка и проектирование оперативных действий и поведения с учетом и расчетом возможных усложнений и рисков будущей деятельности. Активизация ценностно-смысловой сферы осуществляется одновременно с духовно-нравственным потенциалом. При этом происходит осознание происходящего, требований общества, спортивной федерации, государства и соотнесение их с личными ценностно-смысловыми установками. Данный процесс осуществляется также с помощью социального интеллекта личности спортсмена, в результате чего обретается понимание социальной значимости собственной деятельности. Вследствие работы высшего уровня ценностных ориентаций появляется ответ на вопрос: ради чего я должен рисковать в травмоопасных или экстремальных ситуациях? Ради успеха команды, страны, т. е. других людей, — в этом проявляется нравственность спортсмена.

Интеллектуальные способности важны для осмысления последствий своих действий, а их предвидение осуществляется посредством антиципации. Выработка плана выхода из создавшихся сложных обстоятельств сопровождается ярко выраженным *эмоциональным* компонентом интеллектуальных способностей спортсмена. На уровне максимального напряжения начинают обостряться внутриличностные противоречия, усиливается борьба мотивов, в исходе разрешения которых через оценку совестью личной ответственности за свое решение, спортсмен оказывается перед «точкой бифуркации» и неотвратимостью сделать выбор: продолжать бороться или остановиться.

С этого момента (в зависимости от уровня духовного потенциала, гражданской позиции, культуры и мировоззрения спортсмена) возникает состояние, которое обозначают «сила духа» — состояние высокого духовного экстаза, порождающего веру в успешность сво-

их действий и поведения. На этом этапе интеллектуальные способности обуславливают укрепление уверенности спортсмена в возможности выиграть, выстоять, побороть страх и опасения, возникающие на почве бурных эмоциональных проявлений (эмоциональный компонент). Достижение упомянутой уверенности подкрепляется специфическим механизмом волевых функциональных проявлений (Барабанов, 2013). В данном механизме важной позицией является превращение поставленной перед спортсменом задачи в лично значимую – это некое объединение требуемых от него действий и поведения с его нравственными мотивами и ценностями (Иванников, 2006).

В формировании волевого звена при реализации механизма регуляции поведения спортсмена принимает участие и *эмоционально-волевой* компонент интеллектуальных способностей. А поскольку волевые действия всегда характеризуются энергетической составляющей, то растет уровень «силы воли». *Регулятивный* компонент интеллектуальных способностей проявляет свою активность на разных этапах работы рассматриваемого механизма, но особую значимость он обретает при соединении двух подсистем: 1) психического отражения действительности; 2) активационно-энергетической. Функциональное проявление первой состоит в смыслообразующей активности, ценностной направленности личности и духовно-нравственной составляющей ее психологического здоровья. Вторая подсистема под действием первой и координационного влияния регулятивного компонента осуществляет физиологическую роль: обеспечение энергетических и трофических процессов (Чуприкова, 2015).

Объединение этих подсистем детерминирует формирование функциональной системы психической регуляции поведения и деятельности, обеспечивающей мобилизацию психической и физической работоспособности.

Заключение

В заключение следует отметить, что деятельность в спорте высших достижений невозможна без активного применения интеллектуальных способностей спортсменов. Являясь сложной, многокомпонентной системой, они в разные периоды спортивной деятельности сами выступают частью, компонентом, звеном более крупных систем, например, функциональной системы психической регуляции поведения и деятельности.

В механизме мобилизации психической и физической работоспособности спортсмена интеллектуальные способности, в целом, выпол-

няют координирующую роль по активизации осмысления процесса достижения интеллектуально рассчитанного, надежно полученного положительного результата своего выступления на соревновании.

Литература

- Алёшичева А. В., Самойлов Н. Г.* Психологическое здоровье личности: монография. М.: Когито-Центр, 2019.
- Барбанов Д. Д.* Сравнительный анализ изменений волевой регуляции у студентов первого и второго курса (мониторинг) // Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». 2013. № 4. С. 119–130.
- Дружинин В. Н.* Психология способностей: Избранные труды / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Иванников В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006.
- Кузьменко Г. А.* Развитие интеллектуальных способностей подростков в условиях спортивной деятельности: теоретико-методологические и организационные предпосылки. СПб.: Прометей, 2013.
- Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.
- Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.
- Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы Всероссийской научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Теплов Б. М.* Избранные труды: В 2 т. Т 1. М.: Педагогика, 2005.
- Ушаков Д. В.* Структура и динамика интеллектуальных способностей: Автореф. дис. ... доктора психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2004.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.
- Чуприкова Н. И.* Психика и психические процессы. Система понятий общей психологии. М.: Языки славянской культуры, 2015.

- Gouttebarga V., Hopley P., Kerkhoffs G.* et al. Symptoms of Common Mental Disorders in Professional Rugby: An International Observational Descriptive Study // *International Journal of Sports Medicine*. 2017. V. 38 (11). P. 864–870.
- Kelly S., Thelwell R., Barker J. B.* et al. Psychological support for sport coaches: an exploration of practitioner psychologist perspectives // *Journal of Sports Sciences*. 2018. V. 36. № 16. P. 1852–1859.
- Li Y., Huang W., Zhang X.* et al. The Outstanding Effect of Kayak Athletes Psychological Stress Relaxation from Workout for Water Sports Center in Jiangxi Province // *4th International Conference on Education Technology, Management and Humanities Science (ETMHS)*. 2018. V. 194. P. 51–55.

Role of intellectual abilities of an athlete in the mechanism of mobilization of mental and physical operation

N. G. Samoilov, A. V. Aleshicheva

The aim of the work is to search for the participation of intellectual abilities in the mechanism of mental regulation of the behavior and activities of an athlete. More than 20 psychodiagnostic methods were used to study the components of psychological health and intellectual abilities. This made it possible to identify their connections with the spiritual, moral, semantic, value-need and emotional-volitional spheres, as well as to determine the participation of “willpower” and “strength of mind” with a rapid rise in working capacity. It is indicated that intellectual abilities significantly affect the mechanism of mobilization of the mental and physical performance of highly qualified athletes. The role of these abilities is to correlate the information received with rapidly complicating circumstances, comprehend behavior in an extreme and uncertain situation, and analytically calculate the operational actions necessary to reliably achieve the goal.

Keywords: intellectual abilities, professional athletes, mobilization of working capacity

Особенности профессионального педагогического мышления, метакогнитивных и регулятивных процессов у педагогов разных дошкольных образовательных организаций

И. В. Серафимович, А. С. Сабаканова

Рассмотрены некоторые особенности когнитивных, метакогнитивных и регулятивных свойств педагогов. Исследование реализовано на выборке педагогов дошкольных образовательных организаций (N=60). Значимых отличий в целом по уровню профессионально-надситуативного мышления, регулятивных и метакогнитивных процессов не выявлено. Вместе с тем, существуют характерные отличия, обусловленные спецификой деятельности и территориальной принадлежностью дошкольных организаций. Обнаружены различия по некоторым параметрам ситуативности-надситуативности педагогического мышления: полнота анализа педагогической проблемной ситуации и обоснованность способов решения выше в сельской малокомплектной дошкольной организации, а также выше частота использования метакогнитивных стратегий. Установлено, что показатель саморегуляции – самостоятельность – значимо выше в дошкольной организации, осуществляющей инклюзивное направление, а показатель гибкости – в учреждениях общеразвивающей направленности.

Ключевые слова: профессиональное мышление, профессионализация, ситуативность-надситуативность мышления, метакогнитивные знания и активность, метакогнитивные процессы и стратегии, стиль саморегуляции.

В современной системе образования большая роль принадлежит дошкольному образованию, как первой ступени общего образования. Кроме того, Указом Президента Российской Федерации 2018–

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00102а.

2027 годы объявлены в России Десятилетием детства (от 29 мая 2017 г. № 240), среди основных мероприятий значится развитие современной инфраструктуры и повышение доступности дошкольного образования. Одно из главных действующих лиц в системе дошкольного образования – воспитатель. В настоящее время предъявляются высокие требования к его личностным и профессиональным компетенциям. Эффективность и качество профессиональной деятельности педагога определяются уровнем его профессиональной компетентности (В. И. Андреев, Р. Х. Гильмеева, Э. М. Никитин, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской С. Е. Шишов, А. Г. Шмелев), мотивацией и личностными особенностями, определяющими успешность выполнения деятельности (Дружинин, 1999; Личность профессионала..., 2013), и в целом педагогическим мышлением, уровнем его ситуативности-надситуативности (Кашапов и др., 2017).

Профессиональное мышление обусловлено проблемными ситуациями, которые являются неотъемлемой частью деятельности педагога. В исследованиях М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой выявлено, что во все уровни решения педагогической проблемной ситуации включается *метапознание*, которое представляет собой способность субъекта анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своими когнитивными процессами. Структурно-функциональная организация психики предполагает включенность метасистемного уровня в само ее содержание, в ее собственную структуру (Карпов, 2018, с. 31), а метакогнитивные процессы, направленные на внутреннюю субъективную реальность, занимают центральную позицию «в самооценивании текущей и прошлой деятельности, построении обобщенного самопредставления, текущем самоосознании и формировании автобиографического знания» (Карпов, 2015, с. 14).

В соответствии с результатами многочисленных исследований, «степень использования метакогнитивных процессов и стратегий влияет на успешность деятельности...» (Метакогнитивные основы..., 2012, с. 66), а также на различные аспекты педагогического процесса, на что указывают различные исследователи (А. В. Карпов, М. М. Кашапов, Ю. В. Пошехонова, И. В. Серафимович, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, Р. W. Stewart). Деятельность педагогов дошкольного образования, связанная с разнообразием педагогических проблемных ситуаций, запускающих педагогическое профессиональное мышление, направленное на поиск способов, вариантов и методов действия в каждой из них, необходимым образом предполагает и процессы саморегуляции. По мнению В. Н. Дружинина, «любой интеллектуальный акт предполагает активность субъекта и наличие са-

морегуляции при его выполнении», и регулирует процесс решения при интеллектуальном акте именно сознание, а подсознательное пребывает в субдоминантном положении (Дружинин, 1999, с. 17–18).

В. И. Моросанова дополняет вышесказанную мысль, добавляя, что в проблемной ситуации выбора «снятие неопределенности возможно лишь средствами регуляции, а в случае психической регуляции – средствами саморегуляции...» (Моросанова, 2011, с. 37). Владение средствами саморегуляции, как определяющего условия профессионализма, отмечали такие исследователи, как В. А. Бодров, Н. Д. Завалова, Г. М. Зараковский, М. А. Котик, А. Б. Леонова, В. Л. Марищук, Г. С. Никифоров. Степень профессионализма педагога так или иначе оказывает влияние на личностное развитие воспитанников, что подтверждается исследованиями таких психологов, как Л. А. Венгер, М. И. Лисина, В. С. Мухина, К. Роджерс, В. А. Петровский, Э. Эриксон. Таким образом, вопросы профессионального мышления и сопровождающих его метакогнитивных и регулятивных процессов остаются актуальными и на сегодняшний день, что и определило *цель* нашего исследования: изучение особенностей профессионального педагогического мышления, метакогнитивных и регулятивных процессов у педагогов различных образовательных организаций. Исследование проведено с участием 60 педагогов (от 22 до 71 года) с дифференциацией по трем различным дошкольным образовательным организациям Ярославской области: городской детский сад, осуществляющий инклюзивное направление в образовании (ДОО 1), сельский общеразвивающий детский сад (ДОО 2), городской общеразвивающий детский сад (ДОО 3). Стаж работы педагогов составляет от 1 до 30 лет. Поскольку профессиональную деятельность в различных сферах, в том числе и педагогической затронула не только специализация, но и дифференциация в зависимости от социальных условий и возможностей возрастает необходимость изучения особенностей тех или иных психологических феноменов субъекта для его успешной профессиональной деятельности (Личность профессионала..., 2013; Субъект труда..., 2019; и др.).

Методы исследования. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова). Методика ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым педагогической проблемной ситуации (М. М. Кашапов, И. В. Серафимович). Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М. М. Кашапов, Ю. В. Пошехонова). Шкала самооценки метакогнитивного поведения (Д. ЛаКоста, адаптация А. В. Карпова).

По результатам опросника «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова) значимых различий при парном сравнении раз-

ных регуляторных процессов саморегуляции внутри различных дошкольных организаций не выявлено. Вместе с тем, в представленных дошкольных организациях обнаружены значимые различия по показателям осознанного планирования своей деятельности (выше в городской общеразвивающей дошкольной организации: $t=2,1, p \leq 0,05$), а также по показателям регуляторно-личностных свойств саморегуляции – гибкости и самостоятельности. Самостоятельность, как стиль саморегуляции, в большей степени выражен в дошкольной организации, осуществляющей инклюзивное направление ($t=1,8, p \leq 0,1$). В то время как значимо преобладают показатели гибкости у педагогов городской общеразвивающей и сельской дошкольных организаций ($t=2,9, p \leq 0,01$; $t=3,9, p \leq 0,01$, соответственно) (таблицы 1–2).

Таблица 1

Сравнение показателей опросника «Стиль саморегуляции поведения» у педагогов разных ДОО, значения t -критерия Стьюдента

Группы	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
ДОО 1 и ДОО 2	0,5	0,0	0,4	0,1	1,0	1,8[†]	0,6
ДОО 1 и ДОО 3	1,7	0,6	0,3	0,0	0,7	1,8[†]	0,2
ДОО 2 и ДОО 3	2,1*	0,6	0,6	0,0	1,5	0,3	0,4

Примечание: * – $p \leq 0,05$; † – $p \leq 0,1$.

Таблица 2

Сравнение показателей опросника «Стиль саморегуляции поведения» по t -критерию Стьюдента

Группа	М		t
	Гибкость	Самостоятельность	
ДОО 1	5,43	4,52	1,90
ДОО 2	5,94	3,33	3,9**
ДОО 3	5,07	3,52	2,9**
Вся выборка	5,48	3,79	5,1**

Примечание: ** – $p \leq 0,01$.

Значимое превалирование показателей осознанного планирования своей деятельности в городской общеразвивающей организации может быть связано с необходимостью педагога осуществлять взаимодействие с большим числом субъектов образовательного процесса (дети, их законные представители, коллеги), т. е. большей интенсивностью социума, что способствует более четкому планированию своей педагогической деятельности, а возможно планирование своей деятельности — одно из требований к профессиональной деятельности в данной дошкольной организации и считается приоритетным, поэтому у педагогов показатели значимо выше, чем в двух других дошкольных организациях.

Наличие значимо высоких показателей по шкале «самостоятельность» в дошкольной организации, осуществляющей инклюзивное образование, могут свидетельствовать об ответственной автономности педагогов в организации своей деятельности и поведения, что в рамках инклюзивного пространства способствует самостоятельному поиску решений в проблемной ситуации, их анализу и оценке. Сходное мнение опубликовала О. А. Козырева, говоря об «инклюзивной компетентности», включая в это понятие такие способности как самостоятельное приобретение новых знаний и умений по вопросам инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, проектирование своего дальнейшего профессионального развития и владение собственной профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, позволяющем решать профессиональные задачи в инклюзивном пространстве (Козырева, 2017). Кроме этого, А. В. Москвина называет осознанность, способность к выбору, активность, самостоятельность, устойчивость по отношению к решению сложных инклюзивных проблем — качествами, свидетельствующими о переходе к новому, практическому уровню педагогического мышления (Москвина, 2017).

По уровню ситуативности — надситуативности педагогического мышления значимые отличия между организациями отсутствуют. При этом отмечаются значимые различия по критерию «полнота анализа ситуации» (выше в сельской дошкольной организации: $t=2,5$, $t=2,1$, $p \leq 0,05$), суть которого состоит в установлении проблемности при учете возникновения различных противоречий, причин. Кроме того, в сельской дошкольной организации значимо выше показатели по критерию «аргументированность» в сравнении с полученными данными в городской дошкольной организации, осуществляющей деятельность инклюзивной направленности ($t=2,5$, $p \leq 0,05$, таблица 3). Данный параметр мышления предполагает обоснованность способов решения относительно причин возникновения ситуа-

Таблица 3

Сравнение показателей методики ретроспективного описания и прогностического самоанализа педагогической проблемной ситуации у педагогов разных ДОО по критерию Стьюдента, t (М)

Группы	К1	К2	К3	К4	К5	К6	К7	К сумма
ДОО 1 и ДОО 2	0,4	1,4	2,5 (0,20 и 0,38)	0,2	0,3	0,7	2,5 (0,47 и 0,71)	1,5
ДОО 1 и ДОО 3	0,6	0,2	0,5	1,3	1,0	0,9	1,4	1,2
ДОО 2 и ДОО 3	0,1	1,4	2,1 (0,38 и 0,23)	1,0	1,0	0,9	1,3	0,3

ции. Вероятно, это может быть связано с меньшей укомплектованностью детской группы, что позволяет педагогу детально рассматривать и анализировать каждую проблемную ситуацию и находить наиболее оптимальное решение. Кроме этого, необходимо обратить внимание на более тесное неформальное общение субъектов образовательной деятельности по сравнению с городским социумом, что является особенностью сельской культуры, поэтому воспитатели больше информированы об особенностях детей, семейной обстановки и условий воспитания каждого дошкольника, что позволяет качественно решать педагогические ситуации и профессиональные задачи.

Значимых различий по показателям метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности между дошкольными организациями не выявлено, кроме характеристики – приобретение информации (выше в сельской, чем в городской общеразвивающей дошкольной организации: $t=2,2$, $p\leq 0,05$). Это позволяет предположить, что меньший информационный объем, характерный для сельской местности, меньшая необходимость включения в разнообразные, подчас эклектичные, мероприятия способствуют развитию умения приобретать «только необходимую» для деятельности и жизнедеятельности информацию (таблица 4).

Из полученного результата по методике «Шкала самооценки метакогнитивного поведения» можно сделать вывод о высокой самооценке используемых мыслительных процессов педагогов сельской дошкольной организации ($2,1$, $p\leq 0,05$). Вполне вероятно, что педагоги чаще используют метакогнитивные стратегии для улучшения и/или оптимизации своей профессиональной деятельности, для своего профессионального роста. Они ищут пути достижения поставленных профессиональных задач и решения педагогических ситуаций (таблицы 5–6).

Таблица 4

Сравнение показателей методики самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности у педагогов разных ДОО по критерию Стьюдента, t (M)

Группы	Метакогнитивные знания	Метакогнитивная активность	Концентрация	Приобретение информации	Выбор главных идей	Управление временем
ДОО 1 и ДОО 2	0,1	1,3	0,2	1,3	0,6	0,3
ДОО 1 и ДОО 3	0,1	0,1	0,0	0,8	0,4	1,1
ДОО 2 и ДОО 3	0,0	1,1	0,1	2,2* (7,78 и 6,11)	0,3	1,3

Примечание: * – $p \leq 0,05$.

Таблица 5

Распределение самооценки выраженности метакогнитивного поведения, %

Группа	Уровень выраженности поведения		
	Средний	Повышенный	Высокий
ДОО 1	30,5	52	17,5
ДОО 2	0	89	11
ДОО 3	26	63	11

Таблица 6

Сравнение средних показателей методики «Шкала самооценки метакогнитивного поведения» у педагогов разных ДОО по t -критерию Стьюдента

Группы	M	t
ДОО 1 и ДОО 2	40,39 и 44,33	2,1*
ДОО 1 и ДОО 3	40,39 и 40,70	0,2
ДОО 2 и ДОО 3	44,33 и 40,70	2,1*

Примечание: * – $p \leq 0,05$.

Таким образом, хотя существенных различий по уровню ситуативности-надситуативности мышления не выявлено (т. е. на уровне профессионального мышления как системного образования), но вмес-

те с тем, на уровне элементов структур, качеств профессионального мышления имеются отличительные особенности. Кроме того, можно говорить о наличии особенностей в некоторых составляющих метакогнитивных процессах и свойствах саморегуляции педагогов, обусловленных территориальной принадлежностью и направлением деятельности дошкольных образовательных организаций. На наш взгляд, исследование взаимосвязей уровней мышления, его метакогнитивных и регулятивных составляющих является перспективным направлением изучения профессионального мышления педагогов.

Литература

- Дикая Л. Г., Журавлёв А. Л., Занковский А. Н.* Современное состояние и тенденции развития психологии труда и организационной психологии // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 9–24.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей (Изд. 2-е, расширенное и дополненное). СПб.: Питер, 1999.
- Карпов А. А.* Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: методические указания. Ярославль: ЯрГУ, 2015.
- Карпов А. В.* Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ, 2018.
- Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В.* Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении. // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 3. С. 57–65.
- Козырева О. А.* Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 31–34.
- Личность профессионала в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / Под ред. М. М. Кашапова. Ярославль: ЯрГУ, 2012.
- Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». 2011. № 1. С. 36–45.
- Москвина А. В.* Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования // Kant. 2017. № 1 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>.

- Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлёва. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Серафимович И. В., Сабаканова А. С.* Метакогнитивные признаки профессионального мышления и особенности саморегуляции педагогов как характеристики психологического здоровья // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей. Курск, 2020. С. 258–262.
- Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2019.
- Kashapov M. M., Serafimovich I. V., Poshekhonova Y. V.* Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. V. 10. № 1. P. 80–94.

Features of professional pedagogical thinking, metacognitive and regulatory processes in teachers

I. V. Serafimovich, A. S. Sabakanova

Some features of cognitive and metacognitive regulatory characteristics of teachers are examined. The research was done on a sample of preschool educational organizations' teachers. (N = 60). In general there are no significant differences in the level of professional oversituational thinking, regulatory and metacognitive processes. However, there are peculiar differences that were caused by specific of the activity and connection with the place of the preschool organization. Differences in some parameters of situational-oversituational of pedagogical thinking were discovered: completeness of the pedagogical problem situation's analysis and the validity of the solutions is higher in small rural pre-school organizations, as well as frequency of usage of metacognitive strategies in professional activities is higher too. It was set that independence as the self-regulation factor is much higher in preschool organizations that provide an inclusive learning, and the factor of flexibility is higher in educational organization of general learning. These results require further research and clarification of the interaction features of discussed phenomena.

Keywords: professional thinking, professionalization, situational-oversituational thinking, metacognitive knowledge and activity, metacognitive processes and strategies, self-control

Социально-психологическая адаптированность и компонент эмпатии у студентов социэкономических специальностей

А. А. Смирнов, Е. В. Соловьёва

Социально-психологическая адаптированность (СПА) студентов – не менее важный результат процесса адаптации первокурсников к учебной деятельности, чем их социальная адаптированность (СА). Вузовская адаптация должна характеризоваться с двух сторон: не только со значимости продуктов эффективности обучения и профессионализации, но и со стороны сохранения благополучия личности. Разновидности СПА продиктованы индивидуальными особенностями студентов, а СА обусловлена условиями – типом учебной деятельности. Эмпатия является познающей способностью личности, которая позволяет адекватно отразить и понять другого. Именно поэтому было проведено исследование на установление специфики взаимосвязей СПА с параметрами эмпатии, чтобы выявить различия между типами студентов разных классов будущих профессий. Для этого были использованы методы статистического анализа данных, чтобы рассмотреть взаимосвязь на аналитическом и структурном уровнях. В результате было получено, что студенты социэкономических специальностей различаются между собой. У психологов, юристов и экономистов по-разному выражена эмпатия как фактор взаимодействия с СПА.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптированность, параметры эмпатии, социэкономические специальности, студенты.

В последнее время всё чаще вспоминают древнее проклятие: «Чтобы ты жил в эпоху перемен!» – имея в виду, что жизнь по выработанным целевым и инструментальным стереотипам вызывает у индивида чувство уверенности в завтрашнем дне, не требует напряжения и перестройки поведенческих схем. Однако не следует забывать, что успо-

коенность — это путь к стагнации общества и торможение развития личности. Именно кризисы, требующие перестройки психических механизмов с целью адаптации к новым ситуациям, и составляют основу личностного развития. Такие кризисы существуют и в относительно стабильные для общества времена и побуждают индивида к перестройке собственного поведения — их можно назвать нормативными кризисами: переход к школьному обучению, затем к обучению профессии и т. д. Одним из наиболее важных этапов в развитии личности является этап перехода от учебной деятельности к трудовой. В настоящее время профессии становятся сложными, требуют длительной профессиональной подготовки, поэтому значительная часть выпускников школ готовится к профессии, обучаясь в вузах (подробнее о становлении современного профессионала см.: Личность профессионала..., 2013; Субъект труда..., 2019; и др.).

Переход от учебной деятельности в школе к учебно-профессиональной деятельности в вузе требует от абитуриентов перестройки не только механизмов учебной деятельности, но и формирования ряда профессиональных компетенций и принятия новой социальной роли — роли профессиональной. Обучение в вузе представляет собой переходный период между двумя основными видами деятельности: учением и трудом (Карпов и др., 2003). Вузovская адаптация (ВА) в психологическом плане может рассматриваться как период адаптации не только к условиям обучения в вузе, но и к будущей трудовой деятельности. В структуре вузовской адаптации принято выделять три основных компонента: ДА — дидактический, ПА — профессиональный, СА — социальный.

Важность и новизна задачи определяет актуальность проблемы выявления закономерностей общего, типичного и индивидуального в адаптации к профессии (см., напр.: Бодров и др., 2012). Среди факторов, способных оказать влияние на вузовскую адаптацию, одним из важных, но недостаточно изученных, является способность к эмпатии, которая проявляется, прежде всего, в профессиях субъект-субъектного типа. Эмпатия — это способность к познанию другого человека (Бойко, 1996). Она может быть не просто механизмом межличностных отношений и взаимодействий, но и методом познания и понимания, который заключается в том, что исследователь должен «вчувствоваться» в изучаемый объект (Психология, 2000).

Нами было ранее установлено воздействие эмпатии на вузовскую адаптированность как вид социальной адаптации, поэтому подробно эти вопросы здесь рассматриваться не будут (Смирнов, Соловьева, 2020). Эти обстоятельства продиктовали задачу выявления общих и типологических закономерностей взаимосвязи вузовской адап-

тированности и способностей к эмпатии в профессиях типа «человек – человек». Для решения этой задачи нами было проведено исследование, в котором приняли участие 280 студентов первого курса Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова трех факультетов: экономического – 125 человек, психологического – 40 и юридического – 115 человек.

Процедура исследования заключалась в проведении опроса в сентябре – октябре 2019 г.

Для получения первичных эмпирических данных использовались: методика К. Роджерса и Р. Даймонд «Диагностика социально-психологической адаптации» (в адаптации А. К. Осницкого), которая содержит следующие шкалы: Адаптированность (А), Уход от проблем (УП), Доминирование (Д), Принятие себя (ПрС), Принятие других (ПрД), Эмоциональный комфорт (ЭК), Ожидание внутреннего контроля (ОВК). Для диагностики уровня эмпатических способностей использовалась методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей», содержащая следующие шкалы: рациональный (РЭ), эмоциональный (ЭЭ), интуитивный (ИЭ) – каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии (СЭ); проникающая способность в эмпатии (ПС); идентификация (И); общий уровень эмпатии (ОУ).

Достоверность различий между группами определяли с помощью параметрического *t*-критерия Стьюдента при наличии нормального распределения, при отсутствии такового был использован непараметрический *U*-критерий Манна – Уитни. Взаимосвязь компонентов в структуре выявлялась с помощью коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена. Структурную организацию выделяли с помощью анализа структурных индексов: когерентности, дивергентности и организованности структуры. Определение системообразующих качеств структуры было произведено подсчетом силы значимых корреляций.

Социально-психологическая адаптированность (далее – СПА) и взаимосвязь с компонентами эмпатии у студентов в вузе была изучена нами в более ранних исследованиях, где были установлены взаимосвязи фасилитирующего, ингибирующего и нейтрального характера воздействия эмпатии на СПА (Смирнов, Соловьева, 2020).

Данное исследование обращает внимание на сравнение специальностей социологического типа поскольку именно в них эмпатия, выражается наиболее полно. Были получены следующие результаты. Изначально обратим внимание на сравнения показателей групп студентов разных социологических специальностей (см. таблица 1).

Таблица 1

Сравнение показателей социально-психологической адаптированности и эмпатии у студентов разных факультетов

Показатель	Экономисты	Психологи	Юристы
УП – Уход от проблем	-1,64 (**)	-2,6	-3,01 (**)
Д – Доминирование	1,18 (**)	-0,98***	3,61(**)***
ОВК – Ожидание внутреннего контроля	41,4 (***)	33,53 (***)**	42,79**
РЭ – Рациональный канал эмпатии	2,91 (***)	3,53 (***)**	3,04**
ЭЭ – Эмоциональный канал эмпатии	3,24 (**)	3,15	2,79(**)
ИЭ – Интуитивный канал эмпатии	2,53	2,55	2,48
СЭ – Установки, способствующие эмпатии	3,6	3,83	3,66
ПС – Проникающая способность в эмпатии	3,22	3,43	3,37
И – Идентификация	2,97 (***)	3,43 (***)	3,15
ОУ – Общий уровень эмпатии	18,46 (***)	19,9 (***)**	18,49**

Примечание: без скобок со знаком «*» – значимые различия между психологами и юристами, с одинарными скобками со знаком «*» – различия между экономистами и юристами, с двойными скобками со знаком «*» – различия между психологами и экономистами.

Можно наблюдать, что значимые различия были выявлены у студентов разных факультетов по компонентам социально-психологической адаптированности (СПА). Интересными представляются следующие результаты.

1. Отсутствие различий в интегральном показателе Адаптированности. Все студенты социономических специальностей в среднем адаптированы примерно одинаково в пределах нормы (средние показатели: экономисты – 96,23, психологи – 89,53, юристы – 99,58). И все остальные показатели общей СПА: Принятие других и самопринятие у студентов разных факультетов тоже не различаются.
2. Самый высокий Уход от проблем проявляется у студентов-юристов, самый низкий – у экономистов (шкала обратная). То есть чем выше эскапизм, тем более неадаптивна личность. Действительно, в исследованиях совладающего поведения копинг-стратегия Избегания отрицательно связана с адаптированностью студентов (Смирнов, Соловьева, 2019).

3. Самые высокие показатели по Доминированию и Ожиданию внутреннего контроля наблюдаются у юристов, по сравнению с другими специальностями.

Найдены существенные различия в компонентах эмпатии, которые являются препятствующими и способствующими СПА. Рассмотрим подробнее полученные данные.

1. Ингибирующее воздействие оказывают следующие каналы эмпатии: рациональный, эмоциональный и интуитивный, что было получено нами в более ранних исследованиях. Заметно, что самыми высокими показателями рационального канала обладают психологи. Эмоциональный канал превосходит других по значениям у экономистов, а интуитивный у всех выражен ниже среднего и не имеет различий.
2. Фасилитаторами СПА являются Идентификация и Проникающая способность в эмпатии. Можно наблюдать, что проникающая способность характерна для всех специальностей на одном уровне. Идентификация имеет наибольшие показатели среди студентов-психологов.
3. Интегральный показатель эмпатии дает возможность утверждать, что эмпатия выражена у психологов выше, чем у представителей других специальностей социономического типа (юристов и экономистов).

Остановимся также на анализе взаимосвязей СПА с параметрами эмпатии у студентов различных профессий. Корреляционный анализ был выполнен для каждой специальности и представлен в виде таблицы 2. Взаимосвязи найдены со всеми компонентами СПА (по К. Роджерсу и Р. Даймонд), но подробнее остановимся на рассмотрении интегрального показателя Адаптированности.

Взаимосвязь необходимо рассматривать не только на аналитическом уровне, но и на структурном, поскольку это подразумевает системный подход к изучению (Ломов, 1975). Таким образом, возможно образование «структурных» эффектов, которые нельзя обнаружить при разделении целого на части (Карпов и др., 2003). С этой целью был проведен структурный анализ для каждой социономической специальности (см. таблицу 3).

Известно, что высокий адаптационный потенциал структуры характерен для высоко сплоченной, сильно интегрированной организации качеств, поскольку взаимное содействие компонентов способствует адаптивности, благодаря ее целостности (Карпов, 2015).

Проанализируем структурные особенности каждой из специальностей.

Таблица 2
Взаимосвязи СПА с компонентами эмпатии
у студентов разных факультетов

Компонент эмпатии	r_s		
	Экономисты	Психологи	Юристы
РЭ – Рациональный канал эмпатии			-0,16*
ЭЭ – Эмоциональный канал эмпатии	-0,21**		-0,19*
ИЭ – Интуитивный канал эмпатии		-0,43**	-0,32***
СЭ – Установки, способствующие эмпатии	-0,18*		
ПС – Проникающая способность в эмпатии	0,36***		0,30***
И – Идентификация			
ОУ – Общий уровень эмпатии			-0,16*

Примечание: СПА – социально-психологическая адаптированность.

Таблица 3
Сравнение индексов структурной организации компонентов
социально-психологической адаптированности и параметров
эмпатии у студентов социономических специальностей

Индекс организации структуры	Экономисты	Психологи	Юристы
Когерентности	98	78	82
Дивергентности	42	34	58
Организованности	56	44	24

1. Экономисты обладают адаптационно-сплоченной структурой, по сравнению с психологами и юристами.
2. Психологи отличаются самой низкой дивергентностью. Можно предположить, исходя из аналитического описания, предложенного выше, что психологи обладают высокой эмпатией и показателями фасилитатора – Идентификации. У них взаимосвязи с компонентами эмпатии носят менее разъединяющий характер, а также снижаются негативные воздействия.
3. Юристы имеют структуру аморфного, разобщенного вида. Возможно, это говорит о перестройке качеств структуры первокурсников-юристов.

Для более полного структурного анализа были найдены системообразующие качества для каждой специальности (см. таблицу 4). Они дополняют общее представление об организованности компонентов и вклада каждого в общие структуры.

Таблица 4

Сравнение системообразующих качеств у студентов
социально-экономических специальностей

Экономисты		Психологи		Юристы	
Качество	Вес	Качество	Вес	Качество	Вес
ПС	34	УП	33	ПС	36
ЭЭ	34	Д	32	УП	36
Д	32	ИЭ	27	ОУ	34
СЭ	28	ПрД	27	ИЭ	31
И	26	ОВК	27	Д	29

Примечание: УП – Уход от проблем, Д – Доминирование, ПрД – принятие себя, ОВК – Ожидание внутреннего контроля, ПС – Проникающая способность в эмпатии, ЭЭ – эмоциональный канал, ИЭ – интуитивный канал, СЭ – установки, способствующие эмпатии, ОУ – общий уровень эмпатии.

Поскольку выше приведено подтверждение высокой адаптивности структуры экономистов, то именно их организация качеств устроена наиболее гармоничным образом. У экономистов самым сильным интегрирующим компонентом в изучаемой структуре является Проникающая способность в эмпатии. Она имеет больше положительных связей с другими компонентами, чем отрицательных. Второе место в структуре занимает Эмоциональный канал эмпатии. Было установлено, что отрицательных взаимосвязей в структуру качеств экономистов он привносит больше, нежели способствует сплочению. Главное, на что можно обратить внимание: у экономистов Уход от проблем занимает 8 место по весу (18 – сила связи) и не является образующим структуру, в отличие от организации качеств у психологов и юристов.

Заключение

В заключение подчеркнем следующее. Уход от проблем как компонент социально-психологической адаптированности вносит дезорганизу-

ющий эффект в структуру исследуемых взаимосвязей. Именно это качество отрицательно связано с остальными компонентами СПА. У специальностей с низкой организованностью структуры (психологи и юристы) именно это качество является системообразующим.

Проникающая способность как параметр эмпатии является факсилитатором СПА. Если ПС образует структуру без качества Ухода от проблем, как это было установлено у экономистов, то адаптационный потенциал такой структуры значительно возрастает.

На аналитическом уровне не было обнаружено значимых различий между студентами социономических специальностей по средним показателям интегральной Адаптированности. Однако на структурном уровне подобные различия были установлены. Интеграция психологических качеств СПА и эмпатии выше у экономистов, чем психологов и юристов.

Литература

- Бодров В. А., Дикая Л. Г., Журавлёв А. Л.* Психологическая адаптация к профессиональной деятельности: Основные направления и результаты современных исследований // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 3 / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлёва. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996.
- Карпов, А. В.* Психология деятельности. В 5 т. Т. V: Качественная гетерогения организации. М.: РАО, 2015.
- Карпов А. В., Орёл В. Е., Тернопол В. Я.* Психология профессиональной адаптации. Ярославль: Институт «Открытое общество»–РПО, 2003.
- Личность профессионала в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Ломов Б. Ф.* О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2.
- Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Психология. Учебник для технических вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2000.
- Смирнов А. А., Соловьёва Е. В.* Социальная адаптированность и копинг-стратегии при обучении в вузе // Российская наука: актуальные исследования и разработки: сб. науч. ст. VIII Всерос.

науч.-практ. конф., 10 окт. 2019 г.: в 2 ч. / Под ред. С. И. Ашмарина, А. В. Павлова и др. Ч. 1. Самара: Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2019. С. 209–213.

Смирнов А. А., Соловьева Е. В. Взаимосвязь вузовской адаптированности и параметров эмпатии при уровнях общей эмпатии. Ярославский психологический вестник. 2020. № 1 (46). С. 52–58.

Смирнов А. А., Соловьева Е. В. Социально-психологическая адаптированность и параметры эмпатии студентов в вузе // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2020. № 1 (39). С. 244–251.

Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2019.

Socio-psychological adaptedness and parameters empathy of students at socionomic specialties

A. A. Smirnov, E. V. Solovyeva

Socio-psychological adaptation (SPA) of students is no less important result of the adaptive process of first-year students to educational activities than their social adaptation (SA). University adaptation should be characterized from two sides: not only from the importance and effectiveness of training and professionalization, but also from the side of preserving the well-being of the individual. The varieties of SPA adaptation are dictated by the individual characteristics of students, and CA is determined by the conditions – the type of educational activity. Empathy is the ability of a person that allows you to adequately reflect and understand the other. That is why a study was conducted to determine the specifics of the relationship of SPA with the parameters of empathy, in order to identify differences between the types of students of different directions of future professions. For this purpose, statistical data analysis methods were used to examine the relationship at the analytical and structural levels. As a result, it was found that students of socionomics specialties differ among themselves. Psychologists, lawyers and economists have empathy as a factor of interaction with the SPA is not significantly the same.

Keywords: socio-psychological adaptedness, parameters of empathy, socio-nomic specialties, students.

Специфика проявления синдрома эмоционального выгорания врачей-хирургов

И. Д. Ткаченко, О. Ю. Гребешкова

Статья посвящена изучению особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания у врачей-хирургов в сравнении с врачами-терапевтами. В исследовании использованы опросник выгорания К. Маслач — *Maslach Burnout Inventory* (вариант для медицинских работников в адаптации Н. Е. Водопьяновой); методика «Диагностика эмоционального выгорания личности В. В. Бойко»; методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Норман и др. (адаптированный вариант Т. Л. Крюковой). В исследовании приняли участие 34 хирурга и 34 терапевта. Было выявлено, что для врачей-хирургов, переживающих эмоциональное выгорание, характерен ряд симптомов, присущих только категории врачей этой специальности, а именно деперсонализация в форме эмоционального отстранения и безразличия, редукция профессиональных достижений, связанная с падением уровня оценки себя как профессионала, чувство беспомощности и интеллектуальный ступор.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, профессиональная деятельность, врач-хирург, копинг-стратегия, стресс.

Постановка проблемы

В условиях социально-экономической нестабильности, конкуренции на рынке труда, социальных стрессов, растут требования, предъявляемые к профессионализму личности (см.: Личность профессионала..., 2003; и др.). Однако далеко не каждый может адаптироваться, эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность и социальную роль, а потому возрастает вероятность развития неблагоприятных психических состояний. Считается, что синдром эмоционального выгорания, как следствие возрастающей извне на-

грузки на специалиста, наиболее характерен для работников интеллектуального труда, в особенности для специалистов класса профессий «человек – человек» (Выгорание и профессионализация, 2013; Бодров и др., 2012; Стресс, выгорание..., 2011; и др.). Врачи в высокой степени подвержены этому синдрому, поскольку их труд относится к числу сложных и ответственных видов деятельности. Почти в 50% случаев приобретенная нетрудоспособность медработников связана со стрессом. Обследованы врачи общей практики, среди которых высокий уровень тревоги был выявлен в 41% случаев, а клинически выраженная депрессия – в 26% случаев.

Изучение проблемы синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников в России и за рубежом осуществляется достаточно давно. Так, в 1988–1990 годах в Финляндии было проведено одно из крупнейших исследований, посвященных проблеме эмоционального выгорания. В нем приняли участие 2671 врач, которые в последующем были разделены на группы. Наиболее характерными представителями врачей с высоким уровнем выгорания были мужчины, работающие в области детской психиатрии, к врачам с низким уровнем выгорания относятся сотрудники научно-исследовательских институтов, работники частных клиник. Утверждение, что специалисты сферы психического здоровья, работающие в стационаре, чаще подвергаются синдрому выгорания, чем работники амбулаторного звена, подтверждается и в других исследованиях (Бозыкова, Пфау, 2013; Евдокимов, 2009; Чернавский и др., 2016).

В отечественной психологии вопрос возникновения и распространения выгорания врачей также не остался без внимания. Д. А. Марченко-Тябут и А. А. Головач утверждают, что неблагоприятная картина при изучении эмоционального выгорания наблюдается у врачей-терапевтов. Данная проблема связана со спецификой работы, дефицитом времени в условиях амбулаторного приема, длительным контактом с больными и их семьями, возможным различным исходом заболевания (Маслач, 2001).

Обзор научной литературы показал, что в последние годы обнаруживается значительное распространение (30–50%) синдрома выгорания среди врачей различных специальностей. Л. М. Юрьевой было отмечено, что выгорание может потенцировать даже суицидальное поведение (Юрьева, 2001). Однако, несмотря на большое количество научных публикаций и работ по теме, по сей день малоизученными остаются закономерности развития синдрома эмоционального выгорания у врачей-хирургов в контексте профессиональной деформации.

Исследование и его результаты

Цель исследования: изучение особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания у врачей-хирургов. Мы исходили из *гипотезы* о том, что специализация врача оказывает влияние на развитие и проявление синдрома эмоционального выгорания. Можно ожидать, что синдром эмоционального выгорания у врачей-хирургов имеет свою специфику, отличную от специфики синдрома врачей-терапевтов.

В исследовании были использованы следующие *методы*: анализ литературы, опросник выгорания К. Маслач – *Maslach Burnout Inventory* (вариант для медицинских работников в адаптации Н. Е. Водопьяновой); методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В. В. Бойко); методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман и др.; адаптированный вариант Т. Л. Крюковой); статистические методы: пакет IBM SPSS v. 5.02011: *U*-критерий Манна – Уитни.

В исследовании приняли участие две группы испытуемых: 1-я группа, 34 человека – врачи-хирурги; 2-я группа, 34 человека – врачи-терапевты. Возраст испытуемых варьируется от 27 до 56 лет. Группы были приблизительно уравнены между собой по полу, все участники исследования имеют высшее медицинское образование.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Профессиональное выгорание у врачей-хирургов проявляется в большей степени, чем у врачей других специальностей. Это выражается в большей деперсонализации и высокой степени редукции профессиональных достижений.

С помощью опросника выгорания у хирургов были обнаружены основные признаки деперсонализации: эмоциональное отстранение и безразличие, формальное выполнение профессиональных обязанностей без личностной включенности и проявлений эмпатии.

Таблица 1

Показатели методики Maslach Burnout Inventory у врачей-хирургов и врачей-терапевтов, средние ранги и сравнение по критерию *U* Манна – Уитни

Показатель	Врачи-хирурги	Врачи-терапевты	<i>p</i>
Эмоциональное истощение	19,7	17,4	0,132
Деперсонализация	9,7	5,2	<0,001
Редукция профессиональных достижений	23,7	27,3	0,530

Полученные результаты отражают у врачей-хирургов тенденцию к негативной оценке своей компетентности и продуктивности и, как следствие, снижение профессиональной мотивации, нарастание негативизма в отношении служебных обязанностей, тенденция к снятию с себя ответственности, к изоляции от окружающих, отстраненность и неучастие. Для них также характерны следующие показатели симптомов эмоционального выгорания: средний уровень эмоционального истощения и деперсонализации и высокий уровень редукции профессиональных достижений.

Для терапевтов характерен высокий уровень редукции профессиональных достижений. Терапевт испытывает негативные эмоции по отношению к компонентам своей профессиональной деятельности, что порождает чувство вины. Впоследствии врач избегает эмоциональных проявлений в работе, отстраняется от пациентов и коллег и начинает формально выполнять свои обязанности, при этом принося свои имеющиеся профессиональные заслуги и достижения; показатели уровней симптомов эмоционального выгорания имеют больший разброс. Для них характерны: средний уровень эмоционального истощения, низкий уровень деперсонализации и высокий уровень редукции профессиональных достижений. Врачи-терапевты также испытывают симптомы эмоционального выгорания, но в большей степени для них характерны тенденции к негативной оценке своей компетентности и, как следствие, снижение профессиональной мотивации, наличие отстраненности от коллег, пациентов и профессиональных обязательств.

Согласно таблице 2, результаты интерпретации методики В. Бойко «Диагностика эмоционального выгорания личности» отражают у врачей-хирургов тенденцию к негативной оценке своей компетентности и продуктивности.

Таблица 2

Показатели шкалы напряжения у врачей-хирургов и терапевтов, средние ранги и сравнение по критерию *U* Манна – Уитни

Показатель	Врачи-хирурги	Врачи-терапевты	<i>p</i>
Переживание психотравмирующих обстоятельств	41,41	33,15	0,095
Неудовлетворенность собой	46,81	28,45	<0,001
«Загнанность в клетку»	47,51	27,83	<0,001
Тревога и депрессия	31,74	41,59	0,046
Общий показатель	43,40	31,42	0,016

Врачам-хирургам присуще переживание «загнанности в клетку»: негативные эмоции по отношению к своей профессиональной деятельности, к больным и коллегам, а также бессилие и чувство вины. Они переживают чувство давления обстоятельств, беспомощность, подавленность и интеллектуальный ступор. Врачи-хирурги, в отличие от терапевтов, в большей степени испытывают неудовлетворенность собой, как профессионалами, не ощущают пользы или положительного отклика от результатов своей трудовой деятельности.

Терапевты же в большей степени, чем хирурги, переживают беспокойство и тревожные состояния, связанные с рабочей деятельностью. Ситуативная тревога перерастает в личностную, общее снижение эмоционального тонауса сопровождается падением нервно-психической устойчивости, переменами настроения, напряженностью и волнением.

Согласно результатам в таблице 3, хирурги в большей степени, чем терапевты, переживают симптом эмоционально-нравственной дезориентации. Это проявляется в том, что специалист не только не осознает, что не проявляет должного эмоционального отношения к своему пациенту, но и подкрепляет негативизм оправданиями («таким нельзя сочувствовать», «не могу же я за всех волноваться»). Они также подвергаются большему воздействию эмоционального выгорания в плане сниженной самооценки, чувства беспомощности, в целом состояния интеллектуально-эмоционального ступора. Врачи хирургических специализаций испытывают проблемы в эмоциональной сфере, в частности, сталкиваются с дефицитом эмоций в профессиональной деятельности и проявлениями антигуманистических установок и склонностей.

Таблица 3

Показатели шкалы резистенции у врачей-хирургов и терапевтов, средние ранги и сравнение по критерию *U* Манна – Уитни

Показатель	Врачи-хирурги	Врачи-терапевты	<i>p</i>
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	38,69	35,53	0,520
Эмоционально-нравственная дезориентация	44,81	30,19	0,003
Расширение сферы экономики эмоций	37,99	36,14	0,710
Редукция профессиональных обязанностей	31,93	41,42	0,050
Общий показатель	39,01	35,24	0,459

Врачам терапевтической группы свойственно недооценивать себя как профессионала, снижать ценность своих достижений в профессиональной деятельности и социальную значимость своих действий в рабочей сфере, также для них характерны состояния постоянной тревожности, снижение общего эмоционального тонуса, снижение нервно-психической устойчивости и повышенное по своей силе реагирование на трудные жизненные ситуации.

Как видно из таблицы 4, врачи-хирурги в большей степени, чем врачи-терапевты, испытывают проблемы в сфере эмоционального реагирования, к которым относятся: отсутствие эмоциональной включенности в помощь пациентам и коллегам, отсутствие морального отклика на потенциально располагающие к тому ситуации. Со временем у врачей-хирургов всё реже проявляются положительные эмоции и всё чаще – отрицательные. В эмоциональной картине преобладают резкость, грубость, раздражительность, капризы, обиды. Не исключено возникновение защитного эмоционально-волевого антигуманистического настроения.

Таблица 4

Показатели шкалы истощения у врачей-хирургов и терапевтов, средние ранги и сравнение по критерию *U* Манна – Уитни

Показатель	Врачи-хирурги	Врачи-терапевты	<i>p</i>
Эмоциональный дефицит	45,87	29,27	0,001
Эмоциональная отстраненность	41,75	32,86	0,072
Личностная отстраненность	42,93	31,83	0,024
Психосоматические и психовегетативные нарушения	32,71	40,74	0,105
Общий показатель	42,22	32,45	0,049

В целом, это означает, что в результате продолжительной стрессогенной трудовой деятельности, связанной с межличностными коммуникациями, у врачей-хирургов снижается уровень самооценки, проявляется дефицит эмоций в отношении пациентов, клиентов и коллег, а также возникает антигуманистический настрой в отношении профессионального окружения; симптоматика проявлений эмоционального выгорания проникает в систему ценностей личности хирургов, в ее принципы и установки.

Всё выявленное позволяет сделать вывод о том, что для врачей разных групп характерна разная симптоматическая картина проявлений эмоционального выгорания.

Таблица 5

Показатели предпочтения копинг-стратегий у врачей-хирургов и терапевтов, средние значения и сравнение по критерию *U* Манна – Уитни

Копинг-стратегия	Врачи-хирурги	Врачи-терапевты	<i>p</i>
Решение задач	54,15	20,31	<0,001
Эмоции	35,75	38,22	0,619
Избегание	30,93	42,91	0,015
Отвлечение	26,19	47,51	<0,001
Социальное отвлечение	42,00	32,14	0,420

С помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» были выявлены предпочтительные копинг-стратегии в группах врачей разной специальности. Хирурги в ситуации преодоления стресса предпочитают использовать стратегию решения задач, когнитивный копинг, направленный на рационализацию ситуации и принятие единственно верного решения. Ориентация на разрешение конфликта или проблемы, когнитивная направленность и склонность к практическому способу преодоления стресса (изменение ситуации, а не изменение взгляда на нее) – вот что свойственно хирургам в ситуации совладания со стрессом.

В ситуации совладания со стрессом для терапевтов характерно использовать стратегию избегания, связанную с отвлечением, уходом от конфликта и быстрым переключением на другую проблему. Это значит, что врачам-терапевтам свойственна стратегия ухода от конфликта, ухода от разрешения проблемы и отсутствие включенности в ситуацию.

В ходе исследования были обнаружены сходства в проявлении синдрома в группах хирургов и терапевтов. Так, для врачей данных специальностей в процессе долгой, стрессогенной трудовой деятельности характерно осознание трудно устранимых психотравмирующих факторов, наносящих вред психологического характера (Психология повседневного..., 2015; и др.). При этом врачи-хирурги испытывают данное состояние дольше, чем врачи-терапевты. Врачи полностью исключают эмоции из сферы профессиональной деятельности, не проявляют стремления к творчеству, а также переносят механизмы реагирования, характерные для врачебной деятельности, на другие сферы жизни, не связанные с работой. Также хирурги схожи с терапевтами в том, что переживания эмоционального вы-

горания сопровождаются также нарушениями психосоматического и психовегетативного характера: плохое настроение, бессонница, неприятные ощущения в области сердца, расстройства желудочно-кишечного тракта и обострение хронических заболеваний.

Вывод

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для врачей-хирургов, переживающих эмоциональное выгорание, характерен ряд симптомов, означающих специфику синдрома, характерную только для категории врачей этой специальности. Так, хирургам присущи: деперсонализация в форме эмоционального отстранения и безразличия, редукция профессиональных достижений, связанная с падением уровня оценки себя как профессионала, чувство беспомощности и интеллектуальный ступор.

Литература

- Бодров В. А., Дикая Л. Г., Журавлёв А. Л.* Психологическая адаптация к профессиональной деятельности: Основные направления и результаты современных исследований // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 3 / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлёва. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 9–32.
- Бозыкова А. Н., Пфау Т. В.* Нервно-психическая устойчивость врачей-терапевтов в республике Хакасия // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2013. № 1–2. С. 75–79.
- Бойко В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Сударыня, 1999.
- Выгорание и профессионализация / Под ред. В. В. Лукьянова и др. Курск: Курский гос. университет, 2013.
- Евдокимов В. И.* Оценка формирования синдрома профессионального выгорания у врачей и его профилактика // Вестник психотерапии. 2009. № 30. С. 106–119.
- Козина Н. В.* Экспериментально-психологическое исследование эмпатии у врачей-психотерапевтов и педиатров // Обозрение психиатрии и мед. психологии им. В. М. Бехтерева. 1998. № 1. С. 61–62.
- Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Маслач К.* Профессиональное выгорание: как люди справляются // Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2001.

- Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А. Л. Журавлёва, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Чернавский А. Ф., Петров И. А., Гаврилова А. С., Чернавский М. А.* Эмпирическое исследование стрессоустойчивости у медицинских работников в условиях муниципального стоматологического учреждения // Проблемы стоматологии. 2016. №3.
- Юрьева Л. Н.* Синдром выгорания у сотрудников психиатрических служб: модель формирования и масштаб проблемы // Социальная и клиническая психиатрия. 2004. № 4. С. 91–96.

Specificity of manifestations of the syndrome of emotional burnout in surgeons

I. D. Tkachenko, O. Yu. Grebeshkova

The article is devoted to the study of the peculiarities of the manifestation of the burnout syndrome in surgeons in comparison with therapists. The study used a questionnaire of C. Maslach – Maslach Burnout Inventory (version for medical professionals in the adaptation of N. E. Vodopyanova); methods of Diagnostics of emotional burnout of personality of V. V. Boyko; methods of Coping behavior in stressful situations C. Norman, D. F. Sandler, D. A. James, M. I. Parker; adapted from T. A. Hook, Mann – Whitney U test. The study involved 34 surgeons and 34 therapists. It was found that surgeons experiencing emotional burnout are characterized by a number of symptoms that indicate the specificity of the syndrome, which is unique to the category of doctors in this specialty. So, surgeons are characterized by: depersonalization in the form of emotional detachment and indifference, reduction of professional achievements associated with a drop in the level of self-assessment as a professional, a sense of helplessness and intellectual stupor.

Keywords: emotional burnout syndrome, professional activity, doctor-surgeon, coping strategy, stress.

Личностно-смысловые аспекты профессиональной идентичности: субъектный подход

О. Р. Тучина, Л. С. Бурлаченко

В современной науке особую актуальность приобретает исследование изменения отношения к труду и профессии, ценностно-смыслового содержания профессиональной идентичности в эпоху транзитивности. В настоящее время, в связи с изменением структуры экономики и необходимостью модернизации производства, возникает социальный запрос на повышение привлекательности инженерной профессии для молодежи, что актуализирует исследование личностно-смыслового аспекта профессиональной идентичности инженеров. Цель исследования: выявление основных смысловых доминант и специфики самопонимания профессиональной идентичности инженера. В исследовании приняли участие 97 молодых инженеров и 92 студента инженерных специальностей. Результаты исследования показали, что основными смысловыми доминантами самопонимания профессиональной идентичности инженера являются «профессионализм», «творчество» и «общественная значимость» профессиональной деятельности. Были выявлены значительные различия в группах инженеров и студентов инженерных специальностей: для первой группы творчество и общественная значимость оказались важнее, чем для второй, в которой большое место занимает формальное описание инженерной профессии.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, личностный смысл, инженеры, субъектный подход.

Сегодняшняя социальная реальность, характеризующаяся неустойчивостью социальных систем, частой сменой социальных статусов личности (Психологические исследования..., 2018; Современная социальная реальность..., 2014; и др.) обуславливает методологический сдвиг

Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 19-413-235002.

в изучении личности от принципа единства сознания и деятельности к принципу единства личности и ее бытия (Личность и бытие..., 2008; и др.). Важным теоретическим трендом в современном научном дискурсе является связь личностной идентичности и изменяющихся условий бытийности. Субъектно-бытийный подход к личности можно рассматривать в контексте данного методологического сдвига. Центральное положение этого подхода предполагает рассмотрение личности как субъекта своего бытия (Субъектный подход в психологии ..., 2009; и др.). Ядерным образованием личности является иерархически организованная структура личностных смыслов, главным конструктором в которой выступает смысл жизни. Феномен смысла жизни связан как с интерпретацией личностью своего прошлого и настоящего, так и с планами на будущее (Дружинин, 2010).

Интегрированная множественность идентичностей воплощается в Я-концепции, ядерным образованием которой является личностный смысл (Ожигова, Сапогова, 2014). Личностный смысл рассматривается в качестве стержня, интегрирующего все виды идентичностей, является тем фактором интеграции идентичностей, который обеспечивает баланс социального и персонального аспектов идентичности, не позволяя, с одной стороны, низвести личность до уровня социальной роли, а с другой стороны, «выпасть» из социальных отношений в поисках своей особенности и неповторимости. Органическое единство личности в многообразии ее идентификаций достигается именно через интериоризацию присущих данным идентификациям ценностей, формирование и объективацию личностного смысла, который выступает в качестве психологического механизма реализации личности, т. е. определяет достижение личностью аутентичного бытия.

Современные подходы к проблеме профессиональной и личностной самореализации позволяют связать в единое целое стремления человека к карьерному росту, укорененности в определенной социальной и профессиональной группе, и сохранению своего стиля деятельности и общения для достижения наиболее полной самореализации человека. При этом процесс вхождения человека в социум рассматривается как осознание своего «Я» и выбор наиболее адекватных для данного «Я» групп профессиональной идентичности (Богатырева, Марцинковская, 2019).

Профессионал сливается со своими действиями, полностью управляя ситуацией, таким образом субъект увеличивает свои границы, расширяя индивидуальное «Я». Во время активного проявления трудовой деятельности происходят количественные, качественные, структурные перестройки, что обеспечивает нормальное

функционирование человека как профессионала (Топанова, Габдулина, 2016). Конгруэнтность смысла жизни и смысла профессиональной деятельности приводит личность к успешной жизненной и профессиональной самореализации и психологическому благополучию. В противоположных случаях может фиксироваться неустойчивость личности, отчужденность, утрата собственного Я и даже распад личности.

Ценность профессиональной деятельности и позитивной профессиональной идентичности событий в том, что она является основной формой жизнедеятельности человека в его интеграции в общество, единения с ним, сопровождающегося переживанием чувства причастности к общему делу (Байлук, 2015).

В современном научном дискурсе особую актуальность приобретает исследование изменения отношения к труду и профессии, ценностно-смыслового содержания профессиональной идентичности в эпоху транзитивности. Важной социальной задачей становится поиск условий, путей и способов профессионального самоопределения молодых людей, их самореализации в профессиональной сфере. Требования общества к ряду профессий в современном мире претерпели существенные изменения (Дикая, Журавлёв, 2013; и др.). Это касается и профессии инженера, который сегодня должен выполнять требования, традиционно не входящие в область его компетенции: кроме знания своего дела от него ожидают понимания экономических отношений, социальной ответственности, осознания всех последствий инженерной деятельности для природы и общества.

Исследование личностно-смысловых аспектов профессиональной идентичности предполагает обращение к теориям ценностно-смысловой регуляции личности: смысловой теории личности, идеи организации смыслопоисковой активности человека как условия осмысления жизненного опыта (Леонтьев, 2001). Нарративный принцип исследования самопонимания состоит в том, чтобы используемые методы давали возможность делать выводы о сочетании отражения субъектом воспринимаемых фрагментов объективной действительности и порождения, конструирования им новых реальностей (Тучина, 2012).

Цель исследования: выявление основных смысловых доминант и специфики самопонимания профессиональной идентичности инженеров и студентов инженерных специальностей. В исследовании приняли участие 97 молодых инженеров, 50 мужчин и 47 женщин (средний возраст 24,5 года, средний стаж работы по специальности 1,9 лет) и 92 студента инженерных специальностей, 60 юношей и 32 девушки (средний возраст 19,1 года). Методы: методика «граф-схем»

Б. В. Кайгородова в авторской модификации в группах студентов и молодых инженеров. Респондентам предлагали ответить на вопрос: «Что для вас значит быть инженером?». Для обработки результатов был использован метод контент-анализа (таблица 1).

Таблица 1

Результаты исследования личностно-смысловых аспектов профессиональной идентичности респондентов

Личностно-смысловой аспект профессиональной идентичности	Ответы респондентов (%)					
	Инженеры			Студенты		
	вся вы- борка	юноши	девуш- ки	вся вы- борка	юноши	девуш- ки
профессионализм	40,2	44,6	40,1	45,8	46,3	45,8
творчество	21,5	21,7	20,3	12,9	10,2	14,9
общественная значимость, польза	20,5	16,6	26,0	12,9	13,1	12,7
проводник прогресса	5,6	6,1	4,8	1,1	1,1	0,0
самореализация	3,7	3,3	3,6	3,5	3,8	4,8
престиж	2,8	3,3	1,8	1,1	1,1	0,0
карьера	1,8	1,3	2,1	0,0	0,0	0,0
материальные блага	1,8	1,8	1,3	0,0	0,0	0,0
формальный аспект	1,8	1,3	0,0	22,3	24,4	21,8

Как показали результаты исследования, основной смысловой доминантой самопонимания профессиональной идентичности респондентов является профессионализм. То есть, по мнению респондентов, быть инженером — значит быть профессионалом, мастером своего дела: «Лично для меня быть инженером — значит иметь набор личностных и человеческих качеств, позволяющих комфортно функционировать в какой-либо команде профессионалов, умение слушать, желание учиться, а также иметь ряд профессиональных навыков и опыт» (инженер-строитель, 25 лет). «Ядром» профессионализма, по мнению респондентов (64% ответов), является ответственность: «...быть инженером — нести большую ответственность перед другими людьми и природой» (инженер-автомобилист, 24 года). Также большое значение имеют профессиональные знания, желание учиться и совершенствоваться, а также определенные личностные качества (для инженеров — дисциплина, внимательность, а для студентов — коммуникативные и лидерские качества).

Следующий по значимости личностно-смысловой аспект профессиональной идентичности инженеров – творчество. Респонденты подчеркивают креативный характер данной профессиональной деятельности, возможность и, часто, необходимость проявлять нестандартный, творческий подход к решаемой инженерной задаче: «...это творческий человек, который воплощает свою фантазию в жизнь путем создания новых уникальных зданий и сооружений, пытается продвигать свои инновационные идеи» (инженер-строитель, 24 года).

Социальная значимость профессии инженера является еще одним значимым аспектом самопонимания профессиональной идентичности инженеров, позволяющим «...быть полезным обществу, в дальнейшем, возможно и науке. Улучшать качество жизни людей путем внедрения новых технологий, обслуживать определенные сферы, связанные со специальностью (ЖКХ)» (инженер-энергетик, 27 лет). Показательно, что студенты значительно реже рассматривают творчество и общественную значимость профессиональной деятельности в качестве личностно значимых сторон профессии.

В группе студентов большое место занимает формальное описание инженерной профессии: «инженер – это специалист с высшим техническим образованием» (студент 2 курса), «...быть квалифицированным специалистом, который имеет техническое образование и занимается оптимизацией существующих разработок» (студент 1 курса). Соответственно, личностный смысл профессиональной идентичности у студентов часто еще не сформирован, что, возможно, связано с недостаточной работой в сфере профессиональной ориентации молодежи.

Еще одним показательным моментом проведенного исследования является то, что престиж, карьера и материальные блага практически не рассматриваются респондентами в качестве личностно-смыслового аспекта инженерной профессии. Анализ результатов мужской и женской частей выборки не выявил значительных различий как в группе инженеров, так и в группе студентов. Соответственно, можно говорить об отсутствии гендерной специфики личностно-смысловой сферы профессиональной идентичности инженеров.

Заключение

Субъектно-бытийный подход может служить методологическим основанием для исследования профессиональной сферы. Профессиональная идентичность, с позиций данного подхода, формирует и структурирует основные смысловые ориентиры индивида на жиз-

ненном пути, актуализирует процесс анализа и согласования личностных целей с профессиональными целями.

Результаты исследования показали, что основными смысловыми доминантами самопонимания профессиональной идентичности инженера являются «профессионализм», «творчество» и «общественная значимость» профессиональной деятельности. Выявлены различия в группах инженеров и студентов инженерных специальностей: для первой группы творчество и общественная значимость оказались важнее, чем для второй, в которой большое место занимает формальное описание инженерной профессии. Престиж, карьера и материальные блага практически не рассматриваются респондентами в качестве личностно-смысловых компонентов инженерной профессии.

Литература

- Байлук В. В.* Ценности профессиональной самореализации личности // Педагогическое образование в России. 2015. № 3. С. 19–26.
- Богатырева О. О., Марцинковская Т. Д.* Профессиональная самореализация в пространстве личностного развития // Психологические исследования. 2009. № 1 (3).
- Дикая Л. Г., Журавлёв А. Л.* Предисловие. Личность профессионала как объект психологического исследования // Личность профессионала в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 11–22.
- Дружинин В. Н.* Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2010.
- Леонтьев Д. А.* Поиск смысла в новом тысячелетии // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 18–29.
- Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Ожигова Л. Н., Сапогова И. А.* Профессиональное самоопределение психолога: профессиональные предпочтения и самооценка личности // Личностная идентичность: вызовы современности / Отв. ред. В. В. Знаков, З. И. Рябикина. Краснодар, 2014. С. 180–183.
- Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы: коллективная монография / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Д. А. Китова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Современная социальная реальность России и государственное управление: социальная и социально-политическая ситуация в России в 2012 году. В 2 т. Т. 1. М.: ИСПИ РАН, 2014.

Субъектный подход в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Топанова Г. Т., Габдулина М. А. Профессиональная идентичность в контексте самоактуализации личности // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». 2016. Т. 18. № 12. С. 132–135.

Тучина О. Р. Основные направления исследования феномена самопонимания в современной психологии // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 2. С. 46–52.

Personal and semantic aspects of professional identity: a subjective approach

O. R. Tuchina, L. S. Burlachenko

In modern science, the study of changing attitudes to work and profession, the value-semantic content of professional identity in the era of transitivity is becoming particularly relevant. Currently, due to changes in the structure of the economy and the need to modernize production, a social request arises to increase the attractiveness of the engineering profession for young people, which actualizes the study of the personal-semantic aspect of the engineers' professional identity. Purpose of the research is to identify the main semantic dominants and the specifics of self-understanding of the engineer's professional identity. The study involved 97 young engineers and 92 engineering students. The results of the study showed that the main semantic dominants of self-understanding of the engineer's professional identity are "professionalism", "creativity" and "social significance" of professional activity. Significant differences were found in the groups of engineers and students of engineering specialties: for the first group, creativity and social significance were more important than for the second, in which the formal description of the engineering profession occupies a large place.

Keywords: professional identity, personal meaning, engineers, subjective approach.

Спортивные способности как предиктор спортивной карьеры

И. А. Юров

Спортивные способности – индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность спортивной деятельности. К ним относятся яркая спортивная индивидуальность, спортивное целеполагание, уровень притязаний и ожиданий, мотивация, фрустрация и толерантность, психоакмеологические ресурсы. Психоакмеологические предпосылки прогнозирования спортивных достижений тесно связаны с личностными, социальными, ресурсными и акметехнологическими компонентами спортивной деятельности. Всё это в полной мере относится к выдающемуся спортсмену В. Д. Санееву, подтвердившему своей деятельностью спортивный талант.

Ключевые слова: спортивные способности, индивидуальность, целеполагание, мотивация, уровень притязаний, толерантность, психоакмеология.

Под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, не сводимые к знаниям, навыкам и умениям личности, но объясняющие быстроту и легкость их приобретения.

Мы выделяем *спортивные способности*, проявляемые спортсменами в спорте высших достижений, которые и становятся мировыми рекордсменами, Олимпийскими и Мировыми чемпионами. Примером таких спортсменов является Виктор Данилович Санеев. Он родился 3 октября 1945 г. в г. Сухуми (ныне г. Сухум, Республика Абхазия). С 7 лет занимался футболом, подвижными играми, баскетболом, плаванием. В 11 лет он был зачислен в детско-юношескую спортивную школу на отделение легкой атлетики, где совершенствовал общую физическую подготовку, продолжая заниматься многими видами спорта, включая гимнастику, бег, прыжки, метания. К 16 годам

Виктор приобрел отличные физические (быстроту, гибкость, выносливость, координированность, подвижность суставов, ловкость, силу ног) и специальные качества (спринтерский бег, высокие прыжки на одной и обеих ногах, прыгучесть, ритмичную и оптимальную работу сердечно-сосудистой, дыхательной и вегетативной нервной системы). С 17 лет Виктор успешно участвовал в соревнованиях – юношеских в Грузии, а затем и Всесоюзных соревнованиях. Доведя свои физические, морфологические (рост 188 см, вес 76 кг) и психофизиологические качества до высокой степени развития, в 1968 г. Виктор становится чемпионом СССР в тройном прыжке. В этом же году в возрасте 23 лет выигрывает звание Олимпийского Чемпиона в Мехико, установив два мировых рекорда, ярко проявив свои спортивные способности. Двукратный чемпион Европы (1969, 1974), шестикратный чемпион Европы в помещениях (1970–1972, 1975–1977), восьмикратный чемпион СССР (1968–1971, 1973–1975, 1978), трижды устанавливал мировой рекорд в тройном прыжке, Олимпийский Чемпион в Мюнхене (1972) и Монреале (1976). Единственный в истории трехкратный олимпийский чемпион в тройном прыжке (1968, 1972, 1976). Серебряный призер Олимпийских игр 1980 г. (Москва). Заслуженный мастер спорта СССР.

За эти успехи Указом Президиума Верховного Совета СССР В.Д. Санеев награжден орденом Трудового Красного Знамени в 1969 г., высшим орденом страны – орденом Ленина в 1972 г., орденом Дружбы народов в 1976 г., орденом Октябрьской Революции в 1980 г., что подтверждало его успешность и качественное своеобразие освоения и реализации деятельности, в данном случае спортивной.

Какие индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешности выполнения спортивной деятельности на протяжении 15 лет, проявил трехкратный Олимпийский Чемпион и Мировой рекордсмен Санеев?

Прежде всего, индивидуально-психологической особенностью Санеева стала его ярко выраженная индивидуальность.

В интеграционной (комплексной) теории индивидуальности, в многообразных биосоциальных проявлениях Б. Г. Ананьев видел основной путь реализации идей комплексной антропологии и предлагал всесторонне рассматривать индивидуальность в плоскости междисциплинарных исследований (Головей и др., 2017: и др.). Он рассматривал симптомокомплексы характеристик разного уровня – от биохимических и нейрофизиологических до особенностей творческого самовыражения – в единой структуре человеческой индивидуальности. В рамках этой концепции делались попытки выявления специфики проявления индивидуальности как целостности

(Методология комплексного человекознания..., 2008; и др.). Индивидуальными (биологическими) свойствами являются характеристики пола, возраста, особенности морфологической конституции, гемодинамические и вегетативные характеристики, сенсорно-перцептивные функции, реактивность организма, нейродинамика, свойства активированности.

Индивидуальность есть биопсихосоциальное образование, характеризующее целостностью, своеобразием качеств каждого отдельного человека, эффективностью деятельности. В спорте доминируют индивидуальные, субъектные, личностные подструктуры индивидуальности (росто-весовые, морфологические характеристики, психомоторика, целеполагание, уровень притязаний, толерантность, мотивация, помехоустойчивость, воля). Именно этими ярко выраженными качествами и обладал В. Санеев (Юров, 2013).

Важное значение для Санеева имело целеполагание спортивной деятельности. Оно в полной мере соответствовало следующим характеристикам *жизненной стратегии*, описанным А. Л. Журавлёвым и А. Б. Купрейченко (Журавлёв, Купрейченко, 2012):

- 1) осмысленность жизни – базовая характеристика жизненной стратегии, отражающая осознанное отношение личности к собственной жизни;
- 2) жизненная цель – выполняющая ориентирующую и направляющую функцию в жизни: задает ориентиры, к которым личность стремится;
- 3) жизненная удовлетворенность – обобщенное чувство, отражающее соответствие желаемого и достигнутого;
- 4) управляемость жизни – убеждение личности о наличии сил, способных оказывать влияние на ее жизнь;
- 5) «локус контроля – Я» отражает убеждения личности о возможности и способности контролировать собственную жизнь;
- 6) ценность самоактуализации отражает значимость для личности реализации собственных возможностей, реализация человеком своего потенциала на протяжении жизни обеспечивает полноценное функционирование личности;
- 7) компетентность во времени отражает способность субъекта жить настоящим и воспринимать целостно свою жизнь, включая прошлое и будущее;
- 8) ценностные ориентации показывают, насколько личность разделяет ценности самоактуализирующейся личности;
- 9) самоуважение и самопринятие отражает способность личности ценить свои достоинства и принимать себя такой, как есть;

- 10) гибкость поведения – способность быстро и адекватно реагировать на изменение ситуации;
- 11) непосредственность поведения – способность человека спонтанно и непосредственно выражать свои чувства.

На конкретно-психологическом уровне план и сценарий жизни осуществляется через уровень притязаний и уровень ожидания.

Уровень притязаний – одна из характеристик личности, поскольку в нем отражено существенное для личности соотношение ее «потенций и тенденций» (Б. Г. Ананьев), ее возможностей и стремлений (В. С. Мерлин), потребности личности сохранить свои достижения (Б. А. Вяткин), уровень трудностей выбираемой индивидом цели (В. Г. Гербачевский, В. Гошек) (подробнее см.: Юров, 2014).

Установлено, что у высококвалифицированных спортсменов (таких, например, как Санеев) уровень ожидания, как правило, равен реальной цели, а у спортсменов невысокой квалификации уровень ожидания флуктуирует (может быть как выше, так и ниже реальной цели).

Неудача у мастеров при реализации оперативного уровня притязаний компенсируется широким диапазоном качественного (многовариантного) проявления уровня притязаний, а у немастеров он одно- или двухвариантный.

Оперативный уровень притязаний, тесно связанный и с мотивацией, и с фрустрацией, не всегда в реальной спортивной деятельности соответствует модели выбора Дж. Аткинсона, определяемой двумя тенденциями – добиваться успеха и избегать неудач, которая не исчерпывает всех нюансов уровня притязаний и уровня ожиданий спортсменов (Уэйнберг, Гоулд, 2001).

В спортивной деятельности возможны как типичные, так и нетипичные сдвиги. Они зависят от целей и задач предстоящих соревнований, а также от выраженности и доли качественных характеристик уровня притязаний (значимость соревнований, решаемые задачи в них, период и цикл в соревновательно-тренировочном процессе, подготовленность спортсмена, уровень спортивной формы и т. п.).

Цель не может быть достигнута и уровень притязаний не может быть реализован без мотивации. *Мотивация*, как побуждение к деятельности, у высококлассных спортсменов, таких как Санеев, проявляется через многообразные формы:

1. Мотивация организацией среды. К этой форме работы относятся формирование и поддержание здоровых и ровных отношений между спортсменами, тренерами, руководителями в спортивной деятельности, быту, на отдыхе. Для организации среды исполь-

зуются такие средства, как групповые ритуалы, лозунги, девизы, призывы, слоганы, фотостенды, стенгазеты, рекламные буклеты о лучших спортсменах области, страны, мира.

2. Мотивация успехом. Эта форма предусматривает реализацию принципов от простого к сложному, от маленького успеха к большому. Но здесь следует знать меру, потому что постоянный успех может дать и негативный эффект: у спортсменов чрезмерно повысится самооценка, утратится критическое отношение к своей деятельности.
3. Мотивация неудачей. Опытные специалисты сделают так, чтобы прочувствованная неудача в спортивной деятельности послужит катализатором пересмотра спортсменом своего отношения к тренировкам, соперникам, соревнованиям и будет способствовать реально обоснованному успеху в дальнейших соревнованиях.
4. Мотивация оценкой. Психофизическое напряжение всегда должно заканчиваться количественной и качественной оценкой со стороны тренера, руководителей, «значимых» лиц. Количественная оценка может измеряться объективно (в баллах, отметкой). Качественная оценка может быть положительной и отрицательной: «хорошо», «сегодня лучше, чем вчера», «молодец», «так держать», «отлично», «плохо», «можешь лучше», «не было полной отдачи», «старайся, и у тебя всё получится» и т. п.
5. Мотивация примерами. Пример выдающихся и знаменитых спортсменов имеет очень большое мотивационное значение. С этой целью целесообразно устраивать встречи с олимпийцами, чемпионами и призерами разного уровня, включая международных, соревнований.
6. Мотивация моральными стимулами. К этой форме относятся публичное подведение итогов тренировочного цикла, соревнований с вручением грамот, дипломов, вымпелов, значков, жетонов, торжественное проведение спортивных вечеров, встреч за круглым столом, спортивных линеек и т. д.
7. Мотивация материальными стимулами. Эта форма предполагает вручение призов, подарков, спортивных костюмов, спортивного инвентаря, заключение контрактов, призовые за выступление и победу в соревнованиях различных рангов и т. п. Однако следует учесть, что материальное стимулирование должна иметь разумные пределы и сочетаться с другими формами социально-педагогического воздействия.
8. Мотивация средствами массовой информации (СМИ). Мотивация фото-видео-киноматериалами, заметками и статьями в газе-

тах и журналах об успешной деятельности спортсменов (тренировка, показательных выступлений, соревнований, награждения, чествования, оценки «значимых лиц» и т. п.) благоприятно и стимулирует влияет на их спортивную деятельность.

9. Мотивация эмоциональностью в проведении тренировочных занятий и соревнований (музыкальное сопровождение, марши, туш в честь победителей, смена места и климата тренировочных сборов, оптимальный эмоциональный настрой в команде, связь с болельщиками, клубами поддержки и т. п.) положительно сказывается на мотивации спортсменов.
10. Мотивация перспективой: ближайшей – поездки на тренировочные сборы, соревнования в другой город, область, страну, получение новых знаний, впечатлений, расширение кругозора, изучение нового языка и культуры; дальней – поступление в вуз, получение престижной профессии, работы в знаменитом спортивном клубе, занятие научно-исследовательской или административной работой в сборных командах, в федерации по виду спорта, в судейской коллегии и т. п. (Юров, 2014).

В спорте высших достижений спортсменам приходится преодолевать состояние фрустрации, под которой понимают замешательство, вызванное собственной неудачей в выполнении задания или упреками окружающих. Тип реакции на фрустрацию может быть различным. Он зависит от степени фрустрации, природы индивида, его развития, возраста, жизненного опыта, уровня притязаний. Главную роль играют не только физическое здоровье, но и индивидуально-личностные качества человека: различные степени владения собой, деловитость, идейность, моральный фактор (К. Обуховский); тренированная воля, развитый интеллект (Ю. С. Аргентов). Важную роль в реакциях на фрустрацию играют подготовленность к встрече с фрустрацией (Н. Д. Левитов), согласие с социальными нормами поведения, идейная направленность личности (Мерлин, 2005).

Целенаправленная и оптимально мотивированная спортивная деятельность способствует формированию толерантности, т. е. терпимости, выносливости по отношению к фрустрирующим ситуациям. Толерантность показывает возможность спортсмена справляться с возникающими трудностями. Чем адекватнее и разнообразнее сформированные защитные механизмы у спортсменов, тем оптимальнее они реагируют на стрессовые ситуации, будь то соревнования, сильный соперник, агрессивные действия со стороны окружающих других спортсменов, неблагоприятные внешние условия и т. п., и тем дольше они сохраняют свое психическое здоровье и долголетие

в спорте. Толерантность – это и есть сформированные, прежде всего, активные защитные механизмы, сопровождающиеся какой-либо компенсацией в форме сдерживания, подавления, вытеснения, фантазии, регрессии, рационализации, перемещения и т. п. (Психология повседневного..., 2016; Стресс, выгорание, совладание..., 2011; и др.).

Исходной предпосылкой для оценки индивидуального роста спортивного мастерства служит состояние функциональных систем спортсмена, а высшая степень возможных прогностических модельных обобщений находится на уровне спортивного акмедостижения (планируемый результат, уровень технической, физической, тактической, моральной, психологической подготовленности), что вытекает из самой сущности комплексно-системного подхода к оценке спортивной деятельности. Психоакмеологические предпосылки прогнозирования спортивных достижений тесно связаны с личностными, социальными, ресурсными и акметехнологическими компонентами спортивной деятельности, и всё это в полной мере относится к выдающемуся спортсмену В. Д. Санееву, подтвердившему своей деятельностью спортивный талант.

Литература

- Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001.
- Головей Л. А., Журавлёв А. Л., Тарабрина Н. В.* Б. Г. Ананьев и междисциплинарные исследования в психологии (к 110-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 5. С. 108–117.
- Журавлёв А. Л., Купрейченко А. Б.* Социально-психологическое пространство личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Мерлин В. С.* Лекции по психологии мотивов человека // Психология индивидуальности: Избранные психологические труды. М.: Изд-во МПСИ, 2005. С. 483–528.
- Методология комплексного человекознания и современная психология / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Стресс, выгорание, совладание в современном контексте. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Уэйнберг Р., Гоулд Д.* Основы психологии спорта и физической культуры. Киев: Олимпийская литература, 2001.

Юров И. А. Субъект деятельности в структуре индивидуальности // Человек, субъект, личность в современной психологии. Т. 1. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 228–231.

Юров И. А. Индивидуально-личностные предпосылки деятельностной успешности в спорте: Автореф. ... канд. психол. наук. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014.

Sports abilities as a predictor of sports careers

I. A. Yurov

Sports abilities are individual psychological characteristics that determine the success of sports activities. These include a striking sports personality, sports goal-setting, the level of claims and expectations, motivation, frustration and tolerance, psychoacmeological resources. The psychoacmeological prerequisites for predicting sports achievements are closely related to the personal, social, resource and acme-technological components of sports activities. Which fully applies to the outstanding athlete V. D. Saneev, who has confirmed his sports talent.

Keywords: sports abilities, individuality, goal-setting, motivation, level of claims, tolerance, psychoacmeology.

Раздел 9

КОГНИТИВНЫЕ И СИТУАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ ПРОЯВЛЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И МЕНТАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ЧЕЛОВЕКА В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ

Формирование психологических структур в различных условиях взаимодействия с партнером (человеком или компьютерной программой)

И. О. Александров, Н. Е. Максимова, Б. П. Юркевич, Д. С. Турубар

Участники исследования формировали компетенцию в стратегической игре двух партнеров «Крестики-нолики на поле 15×15» в различных условиях взаимодействия в диаде: 1) при непосредственном взаимодействии партнеров, 2) при взаимодействии с удаленным (скрытым) партнером-человеком и 3) удаленным (виртуальным) партнером – компьютерной программой. Сопоставляли характеристики сформированных в этих условиях кросс-индивидуальных психологических структур, общих для членов диады и лежащих в основе совместной деятельности, а также индивидуально-специфичных составляющих психологических структур. Установлено, что в ситуации непосредственного общения партнеров формируются кросс-индивидуальные структуры со наиболее сложной организацией, обеспечивающие более эффективные игровые стратегии, чем в ситуациях дистантного взаимодействия с партнером. Наибольший дефицит в организации кросс-индивидуальных структур отмечен для ситуации взаимодействия с удаленным виртуальным партнером – компьютерной программой.

Ключевые слова: межиндивидуальное взаимодействие, психологические структуры, кросс-индивидуальные психологические структуры, стратегическая игра двух партнеров, непосредственные vs дистантные взаимодействия.

В изучении закономерностей формирования нового знания и фиксации его в новообразованных психологических структурах (ПС) при взаимодействии с новой предметной областью возможно применение двух вариантов исследования. Первый из них предполагает

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 18-29-22045-мк.

сравнение ПС участников исследования, приобретающих компетенцию в нескольких предметных областях (Максимова и др., 2019а, б). Цель другого варианта, реализованного в настоящей работе, состоит в сопоставлении ПС участников исследования, формирующих компетенцию в одной и той же новой предметной области, но в различных условиях взаимодействия с партнером.

На основании положений системно-эволюционной парадигмы, основанной П. К. Анохиным и В. Б. Швырковым (Анохин, 1975; Швырков, 1988), было конкретизировано и операционализировано представление о компонентах и процессах взаимодействия в определенной предметной области (Максимова, Александров, 2013, 2019б). Для этого был введен конструкт «институционализируемая предметная область» (ИПО). Компонентами ИПО являются: 1) объекты (как естественного происхождения, так и артефакты), отношения между ними, правила их производства и использования, а также 2) институционализируемое сообщество (ИС), поскольку его члены – носители ценностей, норм поведения, ролей и статусов. Каждый индивид, взаимодействуя с составляющими ИПО (в том числе и с членами ИС), является носителем множества информационных моделей социально-предметных взаимодействий, зафиксированных в ПС. Носителем всей совокупности информационных моделей психологических взаимодействий, необходимых для существования ИПО как единого развивающегося системного образования, является ИС. Распределение совокупности информационных моделей психологических взаимодействий на членах ИС образует подмножества кроссиндивидуальных институционализованных психологических структур (КИПС). Каждый член ИС в соответствии с историей его взаимодействий в определенной ИПО становится носителем множества КИПС совместно с другими членами ИС (Максимова, Александров, 2013, 2019б). Информационные модели, составляющие КИПС, формируются в групповых (в том числе в диадных) взаимодействиях. На основании этих положений сформулирована гипотеза данного исследования: *в различающихся условиях межиндивидуальных взаимодействий формируются ПС, а также КИПС с различающимися характеристиками организации.*

Методика

Участники исследования формировали компетенцию в стратегической игре двух партнеров «Крестики-нолики на поле 15×15». Согласно правилам игры, побеждает игрок, построивший первым непрерывную цепочку из 5 знаков по диагонали, вертикали или горизонта-

ли. По условиям межиндивидуального взаимодействия выборка (133 человека, 89 женщин, 44 мужчины, в возрасте от 17 до 31 года, Med = 21,2 года) была разделена на три группы. Диады игроков группы 1 (всего 68 человек) формировались из участников, не встречавшихся друг с другом до данного исследования; они играли в ситуации непосредственного общения, используя общий дисплей. Игроки из группы 2 (32 человека) не встречались друг с другом в исследовании, их дисплеи размещались в разных комнатах; скрытых партнеров по игре представляли либо как удаленного игрока-человека (17 человек), либо как компьютерную программу (15 человек). Скрытым партнером игроков из группы 3 во всех случаях была компьютерная программа, которую представляли игрокам либо как удаленного игрока-человека (15 человек) либо как компьютерную программу (18 человек). Отдельную группу 0 составили 33 варианта реализации программы игры «Крестики-нолики» с игроками группы 3; их анализировали как игры 33 индивидов. Диады игроков продолжали игры до тех пор, пока не совершали более 300 ходов (от 6 до 34 игр). Регистрировали протоколы игры в терминах координат поставленных на поле знаков. На основании протоколов определяли репертуар актов игры для каждого из партнеров как циклов взаимодействия игроков на игровом поле; зарегистрированные последовательности актов игры использовали как основу для реконструкции формального описания психологической структуры (ПС), фиксирующей компетенцию игрока в стратегической игре (обоснование и описание алгоритмов обработки см. в Александров, 2006). ПС описывали в дескрипторах, количественно характеризующих компонентный состав структуры и дифференциацию компонентов из протокомпонентов, отношения между компонентами различного типа, устойчивые последовательности актуализации компонентов, представляющие стратегии различного типа. Организацию ПС описывали как сложную неоднородную семантическую сеть. На семантической сети, описанной как ориентированный граф, образованный на множестве компонентов отношением следования, выделяли группы пересекающихся (имеющих общие компоненты) стратегий. В отличие от непересекающихся стратегий (обозначенных как ординарные) группы взаимопересекающихся стратегий относили к классу метастратегий (Александров, Максимова, 2009, 2010; Александров, Максимова, Турубар, 2015; Максимова и др., 2020). На основании сопоставления описаний ПС партнеров, формирующих компетенцию в одной диаде, определяли характеристики пересекающейся части их ПС. Эту общую часть ПС партнеров по игре – кросс-индивидуальную ПС (КИПС) – описывали в тех же переменных, что и «индивидуальные» части ПС (Мак-

симова и др., 2020). Для описания организации и формирования ПС для выборки испытуемых строили две матрицы данных, характеризующих: 1) состояние ПС каждого участника исследования на момент 256-го акта игры, эту матрицу использовали для факторного анализа; 2) динамику формирования составляющих ПС на протяжении 300 актов игры. Для обработки отобрали переменные, вариативность которых допускала приближение к нормальному распределению, используя процедуру нормализации Тьюки (SPSS v. 17.0). Было отобрано 7 групп дескрипторов ПС, характеризующих: 1) процесс дифференциации протокомпонентов в компоненты ПС, 2) отношения между компонентами AND и XOR, 3) количество и длину линейных стратегий, 4) сложность организации ПС, 5) организацию метастратегий, 6) организацию циклических составляющих метастратегий, 7) организацию метастратегий, образующих КИПС. Набор нормализованных переменных факторизовали (Principal Components) с последующим вращением PROMAX (4). Нормализованные значения факторных оценок для групп 0–3 сравнивали с использованием тестов Краскела – Уоллиса и Джонкхир – Терпстры, с помощью ANOVA. Для сравнения формы кривых, описывающих процесс формирования различных составляющих ПС, использовали значения вычисленных при помощи нелинейного регрессионного анализа доверительных интервалов для аппроксимирующих функций вида $Y = b \times N^c + e^{(d + \frac{f}{N})}$, а также непараметрические тесты для определенных временных срезов кривых на отрезках длительностью 5 актов игры. Гипотезы H_0 отвергали при $p \leq 0,05$.

Результаты

Матрица пригодна для использования факторного анализа (детерминант положителен, критерий Кайзера – Мелькина – Олькина: $KMO = 0,792$, критерий сферичности Бартлетта: $\chi^2 = 8973,65$, $df = 378$, $p < 0,001$). Переменные считали связанными с фактором при факторной нагрузке $\geq 0,60$. Выделено 6 факторов, объясняющих 85,0% дисперсии (F_1, F_2, ..., F_6). Фактор F_1 (35,5% дисперсии) содержит общие характеристики метастратегий (3 переменные), а также циклических стратегий, не связанных в метастратегии, но включенных в состав КИПС (8 переменных). Фактор F_2 (18,7% дисперсии) содержит 7 дескрипторов линейных и циклических стратегий (как входящих, так и не входящих в состав КИПС). Фактор F_3 (13,7% дисперсии) включает 6 дескрипторов метастратегий, входящих в состав КИПС. Фактор F_4 (7,8% дисперсии) содержит 4 дескриптора компонентного состава максимальной по объему ординарной стратегии

для индивидуальной ПС (не включенной в метастратегию и не обязательно связанной с КИПС). Фактор F_5 (5,3% дисперсии) нагружен на 2 переменные – характеристику процесса дифференциации протокомпонентов в компоненты ПС и количество отношений AND между компонентами PS. Фактор F_6 (4,0% дисперсии) содержит 2 переменные – энтропийные характеристики сложности организации доменов ПС (нормированная энтропийная оценка – «критерий организованности» фон Фёрстера $R = 1 - H/H_{\max}$ (Фёрстер, 1964)).

Распределение значений факторных оценок шести выделенных факторов (F_1–F_6) по группам 0–3 представлено на рисунке 1. Сравнение величин факторных оценок в группах 1–3 показывает, что максимальные значения по всем факторам принадлежат испытуемым группы 1 (игравших в условиях непосредственного взаимодействия), а минимальные – испытуемым группы 3 (игравших с удаленным/ виртуальным партнером – компьютерной программой: точный тест Манна – Уитни, для всех факторов $|Z| \geq 3,16$, $p \leq 0,0014$. Тест Джонкхира – Терпстры показал для факторов F_1–F_6 градуальное снижение оценок в ряду групп 1–3 (количество уровней – 3; N = 132; стандартизованная J-T статистика: $\min = -6,136$, $\max = -2,678$; $8,46 \times 10^{-10} \leq p \leq 0,007$). Выявленное градуальное снижение факторных оценок в ряду от 1-й к 3-й группе следует рассматривать как тенденцию: сравнение значений факторных оценок для групп 1 и 2 с помощью точного парного теста Манна – Уитни показало достоверное снижение только для F_2 ($|Z| = 2,52$, $p = 0,0011$), но не для других факторов.

Оценки факторов F_1, F_2 и F_3, объясняющих 67,9% дисперсии, для организации ПС участников исследования из групп 1, 2 (людей) достоверно превышают значения оценок для группы 0 – набора «квазиПС», соответствующих 33 вариантам реализации игр компьютерной программой (точный тест Манна – Уитни, $|Z| \geq 2,07$, $p \leq 0,039$). Оценки факторов F_1, F_2 и F_3 в группах 0 и 3 не различались достоверно (точный тест Манна – Уитни, $|Z| \leq 1,37$, $p \geq 0,174$). Оценки характеристик «квази-ПС» группы 0 по факторам F_5 и F_6 не отличаются от аналогичных факторных оценок для ПС групп 1 и 2 (точный тест Манна – Уитни, $|Z| \leq 1,54$, $p \geq 0,126$); заметим, что это соотношение радикально отличается от показанного для F_1, F_2 и F_3 сходства оценок для группы 0 и группы 3 (см. выше).

Установлено, что соотношение значений отдельных дескрипторов различных составляющих ПС, имеющих нагрузку на какой-либо из факторов (F_1–F_6) в группах участников исследования 0–3, формируется на протяжении формирования компетенции (акты игры №№ 1–300, см. примеры на рисунке 2), приближаясь к соотношению факторов (обобщенной оценке групп переменных), рассчитан-

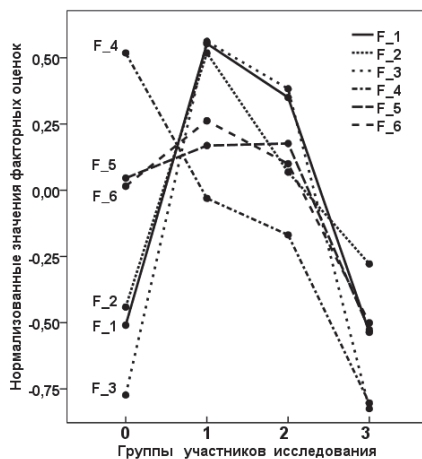


Рис. 1. Соотношение факторных оценок организации ПС в группах, формировавших компетенцию в стратегической игре в различных условиях взаимодействия.

Примечание. По оси абсцисс – группы участников исследования. По оси ординат – медианы нормализованных факторных оценок. F_1–F_6 – факторы, описывающие организацию ПС в группах исследования 0–3

ных для временного среза процесса формирования ПС на акте игры № 256 (см. рисунок 1). На рисунке 2А показано количество формирующихся линейных стратегий (нагрузка на F_2 = 0,911). Эта величина на интервале между актами игры № 5 и № 20 приобретает достоверно максимальные значения в группе 1 (условия непосредственного взаимодействия партнеров) в сравнении с группами 0, 2 и 3 по точному тесту Манна – Уитни ($|Z| \geq 2,57, p \leq 0,010$). До интервала между актами игры №№ 150–160 различия значений этого дескриптора для групп 0, 2 и 3 незначимы, после этого интервала незначимость различий между группами 2 и 3 (взаимодействия с удаленным, виртуальным партнером, человеком или компьютерной программой) сохраняется, а минимальная позиция относительно групп 1, 2 и 3 принадлежит группе 0 (33 варианта реализации игр компьютерной программой) ($|Z| \geq 1,98, p \leq 0,048$).

Соотношение кривых, описывающих динамику сложности организации доменов ПС (нагрузка на фактор F_6 = 0,80) в группах 0–3 (рисунок 2Б), соответствует соотношению оценок F_6, рассчитанных для временного среза процесса формирования ПС на акте игры № 256 (см. рисунок 1). Различия оценок сложности организации доменов ПС в группах 0–3 незначимы на протяжении первых 60 актов игры.

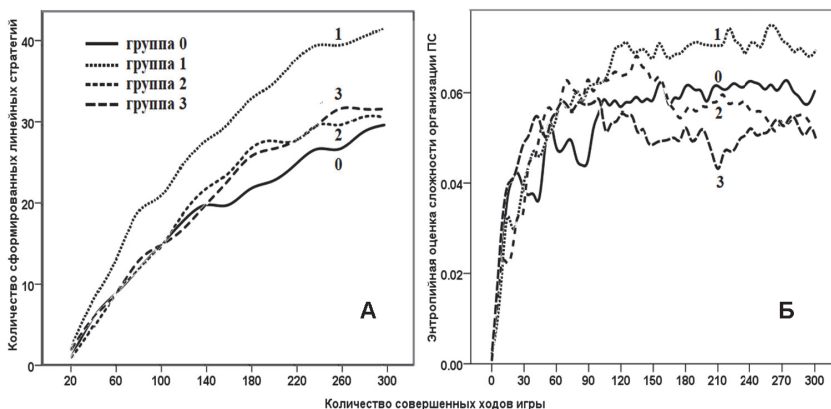


Рис. 2. Динамика формирования организации ПС у участников исследования, формировавших компетенцию в стратегической игре в различных условиях взаимодействия.

Примечание. По оси абсцисс – последовательность актов игры. По оси ординат: на А – количество сформированных линейных стратегий, нагрузка на фактор F_2; на Б – значения нормированной энтропийной оценки сложности организации доменов в ПС, нагрузка на фактор F_6.

Сложность организации ПС в группе 1 (условия непосредственного взаимодействия партнеров) достоверно превышает значения этого показателя в группах 0, 2 и 3, начиная с акта игры № 120 ($|Z| \geq 2,01$, $p \leq 0,045$) до завершения контролируемого интервала формирования компетенции (акт игры № 300). Минимальные значения оценок сложности доменной организации ПС отмечены в группе 3 (взаимодействия с удаленным, виртуальным партнером – компьютерной программой) начиная с акта игры № 130 ($|Z| \geq 2,94$, $p \leq 0,003$) до акта № 250, когда эти значения становятся неотличимыми для групп 2 и 3 ($|Z| \leq 1,87$, $p \geq 0,061$). Сложность организации «квазиПС» в группе 0 (33 варианта реализации игр компьютерной программой) значительно ниже, чем в группе 1 (условия непосредственного взаимодействия партнеров), начиная с акта № 60 ($|Z| \geq 2,01$, $p \leq 0,045$). На интервале после акта № 245 различия в сложности организации доменов ПС в группах 0, 2 и 3 устойчиво незначимы ($|Z| \leq 1,69$, $p \geq 0,090$).

Обсуждение результатов

Установлено, что в различных условиях взаимодействия двух партнеров по стратегической игре формируются ПС с достоверно раз-

личающимися характеристиками организации. Результаты факторизации количественного описания ПС показали, что значимые различия их организации для различных ситуаций взаимодействия партнеров обнаруживаются по крайней мере к акту игры № 256 (рисунок 1). Эти различия показаны для шести выделенных факторов, каждый из которых представляет значения набора дескрипторов ПС для групп участников исследования 0–3 единой факторной оценкой.

Описание динамики формирования различных составляющих ПС (дифференциации протокомпонентов ПС в компоненты, формирования отношений между компонентами, организации ординарных стратегий – как линейных, так и циклических, метастратегий, сложности организации доменов) проведено отдельно по всем дескрипторам ПС для каждой из сравниваемых групп участников исследования (рисунок 2). Соотношение кривых, описывающих динамику дескриптора определенной составляющей ПС в группах участников исследования 0–3, соответствует соотношению значений факторной оценки, имеющей нагрузку на данный дескриптор (ср. рисунок 1 с рисунками 2А и 2Б). Это соответствие показывает, что в выявленных для акта игры № 256 различиях организации ПС в группах 0–3 проявляются особенности условий взаимодействия партнеров на всём протяжении приобретения компетенции.

По первым трем факторам (F_1 , F_2 , F_3), описывающим 67,9% дисперсии, из групп 1, 2, 3 наивысшие значения принадлежат группе 1 (условия непосредственного взаимодействия партнеров). Учитывая результаты сравнения кривых, описывающих динамику формирования различных составляющих ПС, можно заключить, что для ПС участников исследования из группы 1 (по сравнению с группами 2 и 3) характерны наиболее высокий темп дифференциации протокомпонентов в компоненты ПС, формирования отношений между компонентами AND и XOR, наибольшее количество стратегий, линейных и циклических (рисунок 2А), наибольший объем метастратегий, наибольшая сложность организации доменов (рисунок 2Б). Специально следует указать на характерный для группы 1 наибольший объем метастратегий и ординарных стратегий, входящих в состав КИПС. Для групп 2 и 3 (взаимодействовавших со скрытым, виртуальным партнером), напротив, характерны минимальные значения перечисленных характеристик ПС и КИПС. Для участников исследования из группы 3 (их партнером была компьютерная программа) отмечены абсолютно минимальные показатели (рисунок 1), среди них отметим самые низкие показатели сложности организации доменов (рисунок 2Б), организации стратегий и метастратегий, а также КИПС. В работе представлены оценки организации «квазиПС»

33 вариантов реализации игр компьютерной программой. На основании протоколов игры компьютерной программы построены описания «квазиПС» в тех же дескрипторах, которыми описаны ПС игроков. Массив этих описаний включен в исследование как контрастная группа по отношению к ПС игроков (людей, формирующих компетенцию в стратегической игре). Для «квазиПС» характерны минимальные значения по первым трем факторам (F_1, F_2, F_3), т. е. отмечен дефицит в организации КИПС, включенных в них метастратегий и циклических стратегий (F_1, F_3), а также линейных стратегий, не входящих в КИПС (F_2). Заметим, что эти особенности «квазиПС» характерны для ПС игроков из группы 3 (взаимодействовавших с компьютерной программой). Отмеченный дефицит организации ПС характерен для групп игроков, взаимодействовавших с удаленным (невидимым, виртуальным) партнером, он затрагивает те составляющие ПС, которые обеспечивают возможность формирования и реализации стратегий (стратегии и метастратегии), совместную деятельность партнеров (КИПС). Этот дефицит принципиально ограничивает возможности формирования высокого уровня компетенции в проанализированной деятельности, которая определяется как «стратегическая игра двух партнеров».

Выявленные ограничения в формировании ПС в ситуации дистантного взаимодействия с партнером, особенно с виртуальным партнером, затрагивают все стадии формирования ПС, начиная с дифференциации компонентов ПС из протокомпонентов, образования суборганизации компонентов ПС, обеспечивающей взаимодействия компонентов различного типа, и достигая такого новообразования, как КИПС.

Заключение

Организация психологических структур, формирующихся в совместном конкурентном решении стратегических задач (в игре «Крестики-нолики на поле 15 × 15»), различна при разных условиях взаимодействия с партнером. Наиболее сложная организация ПС, наиболее сложные структуры, обеспечивающие решение стратегических задач, *кросс-индивидуальные структуры*, лежащие в основе совместной деятельности, образуются при условии непосредственного взаимодействия с партнером по игре. При взаимодействии с удаленным (невидимым) партнером-человеком в формировании этих структур образуется дефицит. Наибольшее снижение в организации КИПС характерно для удаленного взаимодействия с компьютерной программой, подменяющей удаленного игрока-человека. Можно пред-

положить, что дефицитарные ПС могут формироваться и в других формах деятельности, если взаимодействия с партнерами осуществляются в дистантной форме, например, в виртуальной сетевой среде.

Литература

- Александров И. О.* Формирование структуры индивидуального знания. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Александров И. О., Максимова Н. Е.* Метастратегии в структуре индивидуального знания: организация неоднородной семантической сети // Материалы XV Международной конференции по нейрокосибернетике. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2009. Т. 1. С. 183–186.
- Александров И. О., Максимова Н. Е.* Организация и свойства метастратегий как основы достижения целей в стратегической игре // Четвертая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Томск: Томский государственный университет, 2010. Т. 1. С. 122–124.
- Александров И. О., Максимова Н. Е., Турубар Д. С.* Виртуальные траектории достижения цели в стратегической игре как побочные продукты взаимодействия с предметной областью // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я. А. Пономарёва. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 11–15.
- Анохин П. К.* Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. С. 17–62.
- Максимова Н. Е., Александров И. О.* Компоненты психологического взаимодействия и возможность их операционализации // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Т. 3 / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 161–164.
- Максимова Н. Е., Александров И. О., Заварнова Ю. А., Свиридов В. С., Турубар Д. С.* Дифференциация и организация психологических структур при взаимодействии индивида с новыми предметными областями. Часть I. Свойства аутореплицирующихся структур и их операционализация // Психологический журнал. 2019а. Т. 40. № 1. С. 15–27. doi: 10.31857/S020595920002984-8.
- Максимова Н. Е., Александров И. О., Заварнова Ю. А., Свиридов В. С., Турубар Д. С.* Дифференциация и организация психологических структур при взаимодействии индивида с новыми предметными областями. Часть II. Эмпирические доказательства существова-

- ния аутореплицирующихся структур // Психологический журнал. 2019б. Т. 40. № 2. С. 47–65. doi: 10.31857/S020595920004055-6.
- Максимова Н. Е., Александров И. О., Юркевич Б. П., Турубар Д. С.* Кросс-индивидуальные психологические структуры и феномен антропоморфизации в совместной деятельности // Известия Иркутского государственного университета. Сер. «Психология». 2020. Т. 31. С. 81–95. doi: 10.26516/2304-1226.2020.31.81.
- Фёрстер Г.* О самоорганизующихся системах и их окружении // Самоорганизующиеся системы. М.: Мир, 1964.
- Швырков В. Б.* Системно-эволюционный подход к изучению мозга, психики, сознания // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 1. С. 132–148.

Formation of psychological structures in different conditions of interaction with partner (human or computer's program)

Participants of investigation acquired competence in the strategic game of two players on the board 15 × 15 in different conditions: 1) immediate interactions, 2) interactions with hidden distant partner-human, 3) interactions with hidden virtual partner-computer's program. The quantitative characteristics of cross-individual psychological structures (which provide joined activity of partners and common for two players) as well as individual-specific psychological structures formed in above-mentioned conditions of interactions were compared. It was found that in condition of immediate interactions cross-individual psychological structures achieved the highest level of organizational complexity and greatest number of game strategies among all conditions of partners interactions. The most deficient cross-individual psychological structures were formed in the condition of interactions with distant virtual partner-computer's program.

Keywords: inter-individual interactions, psychological structures, cross-individual psychological structures, strategic game of two partners, direct vs distant interactions.

Удовлетворенность жизнью в юношеском возрасте в связи с активностью использования социальных сетей

О. С. Андреева

В статье рассматривается связь активности использования социальных сетей и удовлетворенности жизнью у юношей и девушек 19–25 лет (N = 50). Удовлетворенность жизнью в данном контексте рассматривается через показатели субъективного психологического благополучия. В результате эмпирического исследования было обнаружено, что в целом количество времени, которое проводят пользователи в социальных сетях, не влияет на переживание благополучия, однако в частном случае замечено повышение тревожности. Было обнаружено, что в значительной степени на ощущение благополучия оказывает влияние не время, проводимое в социальных сетях, а время, которое тратится на непосредственное «живое» общение. При этом в социальных сетях пользователи в большей степени видят средство для поддержания контакта с другими, а не средство для снятия напряжения или повышения настроения; в то же время при появлении чувства одиночества респонденты используют публикации в социальных сетях как способ разрешения ситуации.

Ключевые слова: общение, социальные сети, интернет-коммуникация, удовлетворенность жизнью, субъективное благополучие.

Актуальность и теоретическая база исследования

В современном мире более ранние (традиционные) средства коммуникации – устное слово, письмо, книга, телефон – теряют свою актуальность. Данные коммуникации легко (и всё чаще) заменяет всемирная паутина, доступ к которой становится всё проще. Интернет представляет собой новое культурное пространство со своим особым языком, особым содержанием, которое зачастую невозможно контролировать. Человек всё больше погружается в мир

виртуального общения, с помощью которого он получает необходимую ему социальную поддержку, т. е. включается в некую социальную группу (сообщество), где имеет возможность реализовать либо компенсировать свои потребности в общении и чувстве защищенности.

В то же время возникает вопрос: как активное использование социальных сетей влияет на субъективное психологическое благополучие их пользователей? Проблема состоит в том, что данные исследований, касающихся влияния социальных сетей на субъективное благополучие людей, противоречивы. Так, одно исследование показывает, что непосредственной связи между использованием социальной сети (в особенности Фейсбука) и ухудшением благосостояния нет (Valenzuela, Park, Kee, 2009), другие работы приводят противоположные данные (Huang, 2010; Chou, 2012).

Тем не менее есть работы, предполагающие, что отношения между использованием Фейсбука и благосостоянием могут быть более детальными и потенциально находиться под влиянием большего количества факторов, включая число друзей в социальной сети, депрессивную симптоматику, одиночество и самооценку (Forest, Wood, 2012; Kim, Haridakis, 2009; Manago et al., 2012). Исследование Э. Кросса (Kross, 2013) показало, что использование Фейсбука влечет за собой снижение двух компонентов субъективного благополучия: как люди чувствуют себя время от времени и насколько удовлетворены они своими жизнями. Исследование, проведенное датским Институтом исследования счастья (Tromholt et al., 2015) также выявило, что пользователи социальной сети Фейсбук менее счастливы в целом, имеют скудные социальные контакты вне сети, обладают пониженной концентрацией и ощущают, что тратят много времени впустую.

В исследовании, проведенном Ф. Сабатини и Ф. Саррацино (Sabatini, Sarracino, 2017) авторы выполнили первый эмпирический анализ связи между использованием социальных сетей и субъективным благосостоянием на большой и национально репрезентативной выборке. Проверая причинную связь в результатах, они не обнаружили значимой корреляции между использованием сайтов социальных сетей и субъективным благополучием. По результатам анализа также было выявлено, что количество взаимодействий людей «лицом к лицу» и уровень социального доверия строго и положительно связаны с уровнем благополучия. Обнаружено, что социальные сети играют положительную роль в уровне субъективного благосостояния через их воздействие на физические социальные взаимодействия. С другой стороны, использование социальных се-

тей связывают с социальным доверием, которое в свою очередь положительно коррелирует с субъективным благосостоянием. При этом полный эффект использования социальных сетей на уровень благосостояния значительно отрицателен. Сабатини и Саррацино выявили, что участие в социальных сетях может разрушать социальное доверие, и также упоминают о том, что взаимодействия людей лицом к лицу положительно сказываются на уровне счастья, в то время как общение в социальных сетях – нет.

Единственное доступное на данный момент отечественное исследование по данной теме – Е. П. Белинской (Белинская, 2013) – показало, что активное включение современных подростков в коммуникацию в социальных сетях нивелирует часть традиционных особенностей социализации данного возраста, определяемых полом, местом проживания и сменой института социализации, при этом для большинства пользователей подросткового и юношеского возраста характеристики коммуникации в социальных сетях совпадают с аналогичными характеристиками реального общения. Большая часть исследованных параметров психологического благополучия подростков оказалась не связана с особенностями коммуникации в социальных сетях; исключение составляют переживание одиночества и частота дружеского общения.

Таким образом, мы видим, что существующие исследования дают несопадающие данные, во многом зависящие от особенностей выборки и применяемых методов. Поэтому в своем исследовании мы не претендуем на полноту охвата вопроса, понимая применимость полученных нами результатов только к определенной возрастной и региональной группе молодежи.

Методы исследования

В исследовании приняли участие 50 человек в возрасте от 19 до 25 лет, из них 29 девушек и 21 юноша, проживающих в г. Тюмени. Эмпирическое исследование проводилось в рамках выпускной квалификационной работы студентки ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» И. С. Чеюшевой.

Целью исследования было установить наличие или отсутствие связи между активностью использования социальных сетей и уровнем удовлетворенности жизнью их пользователей. Удовлетворенность жизнью в данном контексте рассматривается через показатель субъективного психологического благополучия.

В качестве независимых переменных выступали количество проведенного в социальных сетях времени и количество непосредст-

венного (живого) общения с другими людьми; в качестве зависимой переменной – уровень удовлетворенности жизнью (благополучие) пользователей социальных сетей.

В качестве основного *метода* исследования использовалась авторская структурированная анкета, позволяющая получить необходимые данные посредством списка вопросов, отвечающим целям исследования. Каждый из вопросов, кроме первого, где испытуемые выбирали из предложенных вариантов ответа, представлял собой балльную шкалу от 1 до 100 баллов.

Вопрос 1 раскрывал формы активности пользователей, вопрос был выбран для более глубокого понимания причин того или иного влияния социальных сетей, то есть с какими формами активности связаны показатели благополучия; вопросы 2 и 3 позволили узнать степень социальной активности в сетях и вне их, вопросы 4–8 позволили оценить уровень удовлетворенности пользователей и касались компонентов благополучия (оценка социального, физического и психологического состояния). Таким образом, вопросами 2 и 3 были получены данные по независимым переменным, вопросами 4–8 были получены данные по зависимым переменным. Также дополнительно был проведен опрос с целью выявить мотивацию использования социальных сетей.

Процедура проведения исследования заключалась в длительном сборе данных опроса: испытуемые заполняли опрос трижды в день (12:00, 17:00, 21:00) в течение двух недель. Таким образом, всего было проведено 42 замера по каждому участнику (2100 замеров суммарно по выборке).

Анализ результатов проводился методом множественной регрессии, где независимыми переменными были указаны время, проведенное в сети, и время, проведенное в «живом» общении, а зависимыми переменными были выбраны показатели благополучия: активность, настроение, тревога, одиночество, самочувствие и общий показатель благополучия.

Результаты исследования и выводы

Анализ ежедневной активности респондентов в социальных сетях (рисунок 1) показал, что использование социальных сетей было в большей степени обусловлено желанием/необходимостью постоянно находиться на связи с другими людьми, а также получением информации о происходящем с друзьями и знакомыми (новостная лента, просмотр фотографий). Развлекательный аспект социальных сетей (музыка, видео) присутствует, но занимает значительно мень-



Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Чем вы занимались в социальных сетях со времени последнего опроса?», %

ше времени, а потребление контента оказывается несравнимо больше, чем создание контента.

В результате регрессионного анализа были выявлены следующие прямые связи: Благополучие – Живое общение ($p < 0,001$), Самочувствие – Живое общение ($p < 0,001$), Тревожность – Время в сети ($p < 0,01$), Активность – Живое общение ($p < 0,001$), Настроение – Живое общение ($p < 0,001$).

Переменные, отражающие составляющие благополучия, в четырех из пяти случаев имеют положительную связь с переменной «Живое общение». Такие результаты говорят о том, что именно при непосредственном контакте и общении с другими людьми испытуемые в целом ощущали себя гораздо лучше (общий показатель благополучия и самочувствия), были более активны и имели более высокое настроение, показывая важность именно полного контакта с собеседником, во всем многообразии вербальных и невербальных проявлений. Можно предположить, что «живое» общение в большей степени происходит с семьей, друзьями и близкими, то есть с теми людьми и группами, которые представляют интерес и значимость для самого человека. Активность же может расти за счет того, что непосредственное общение может сопровождаться некой совместной деятельностью.

Можно предположить, что именно живое общение с другими людьми, не опосредованное социальными сетями, будет более предпочтительным, но социальные сети позволяют оставаться в контакте с друзьями и близкими, когда нет возможности встретиться друг с другом, а именно необходимость постоянно находиться в контакте с друзьями и подталкивает людей на активное использование социальных сетей. Отдельно отметим, что негативного влияния общения в социальных сетях на параметры благополучия обнаружено не было.

Для уточнения результатов далее был проведен корреляционный анализ по формам активности и показателям благополучия; значимые связи отображены в таблице 1.

Таблица 1

Корреляции форм активности и показателей благополучия

Активность	Благополучие (общ.)	Самочувствие	Чувство одиночества	Настроение
Просмотр видео	–	–0,3	–	–0,3
Публикация	0,34	–	0,37	–

Отметим, что не было выявлено связи между тревожностью (связанной по результатам регрессионного анализа со временем в сети) и конкретными формами активности в сети; вероятно, на этот показатель влияют сторонние факторы. Так, в упомянутом выше исследовании (Tromholt et al., 2015) поднимались вопросы, которые касались проблем с концентрацией и ощущением того, что время тратится впустую. Можно предположить, что и в данном случае могли сыграть роль подобные проблемы. Навязчивое желание проверить социальную сеть на наличие новых сообщений или обновлений в новостной ленте может отвлекать пользователей от их текущей деятельности, мешать ее процессу, в целом могут возникать мысли о том, что это время можно было провести куда более продуктивно, с пользой.

По прямой связи между количеством публикаций в социальных сетях и чувством одиночества можно предположить, что публикация собственного контента является достаточно эффективным копингом для компенсации одиночества, способствующим повышению общего показателя благополучия, возможно, за счет получения внимания и социального одобрения публикаций (лайков и комментариев), а также за счет самого факта продуктивной деятельности. В то же время одна из самых актуальных развлекательных функций социальных сетей – просмотр видео – оказалась отрицательно связанной с показателями самочувствия и настроения. Это может быть связано как с содержанием контента (в исследовании не выяснялось, какие именно видео смотрели), так и с тем же ощущением потраченного впустую времени.

Вывод

Таким образом, суммируя все полученные результаты, можно говорить о том, что количество времени, проведенного в социальных

сетях, не влияет напрямую на удовлетворенность жизнью в целом, но может повышать уровень тревожности пользователей. Основным фактором, связанным с ощущением психологического благополучия, является всё-таки живое общение. В то же время отдельные занятия в социальных сетях способны оказывать как положительное (публикация собственного контента), так и отрицательное (просмотр видео) воздействие на состояние пользователя.

Литература

- Белинская Е. П.* Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2013. Т. 6. № 30. С. 5.
- Чюшова И. С.* Связь активности использования социальных сетей и уровня удовлетворенности жизнью их пользователей: выпускная квалификационная работа: 37.03.01. Тюмень, 2018.
- Chou H. T. G., Edge N.* “They are happier and having better lives than I am”: The impact of using Facebook on perceptions of others’ lives // *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2012. V. 15. № 2. P. 117–121.
- Forest A. L., Wood J. V.* When social networking is not working: Individuals with low self-esteem recognize but do not reap the benefits of self-disclosure on Facebook // *Psychological science*. 2012. V. 23. № 3. P. 295–302.
- Huang C.* Internet use and psychological well-being: A meta-analysis // *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2010. V. 13. № 3. P. 241–249.
- Kim J., Haridakis P. M.* The role of Internet user characteristics and motives in explaining three dimensions of Internet addiction // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2009. V. 14. № 4. P. 988–1015.
- Manago A. M., Taylor T., Greenfield P. M.* Me and my 400 friends: The anatomy of college students’ Facebook networks, their communication patterns and well-being // *Developmental psychology*. 2012. V. 48. № 2. P. 369.
- Sabatini F., Sarracino F.* Online networks and subjective well-being // *Kyklos*. 2017. V. 70. № 3. P. 456–480.
- Tromholt M.* et al. The Facebook experiment: does social media affect the quality of our lives // The Happiness Institute. 2015. URL: <http://www.happinessresearchinstitute.com/publications/4579836749>.
- Valenzuela S., Park N., Kee K. F.* Is there social capital in a social network site? Facebook use and college students’ life satisfaction, trust and participation // *Journal of computer-mediated communication*. 2009. V. 14. № 4. P. 875–901.

Life satisfaction in youth due to social media activity

O. S. Andreyeva

The article deals with the link correlation between social media activity and life satisfaction among boys and girls aged 19–25 (N = 50). Life satisfaction in this context is viewed through subjective psychological well-being indicators. As a result of an empirical study, it was found that in general, the amount of time that users spend on social networks does not affect the experience of well-being, but in a private case, an increase in anxiety has been observed. It has been found that much of the feeling of well-being is influenced not by the time spent on social media, but by the time spent on direct “live” communication. At the same time, on social media, users see more of a means to keep in contact with others, rather than a means to relieve tension or boost mood; At the same time, when there is a sense of loneliness, respondents use social media publications as a way to resolve the situation.

Keywords: communication, social networks, internet communication, life satisfaction, subjective well-being

Психологические предикторы стремления к выбору спойлеров

М. А. Баева, М. Д. Кондратьев

Работа посвящена поиску психологических предикторов предпочтения заблаговременной осведомленности о содержании ключевых моментов произведения (спойлеров) на примере кинофильмов. Для сбора эмпирических данных использовались: шкала толерантности к неопределенности Баднера (Чумакова, Корнилова, 2014), пятифакторный опросник личности 5PFQ (Хромов, 2000), авторский эксперимент. В ходе последнего рассматривалось непосредственное влияние когнитивных предикторов – осведомленности, интереса к фильму и его перитексту, а также характеристик спойлера на удовлетворенность им и самоотчеты участников исследования (N = 103) об изменениях мотивации к просмотру фильмов. Исследование стремилось разрешить неопределенность, возникшую в результате предшествующих исследований явления спойлера, а также выяснить обоснованность житейского негативного отношения к спойлерам. В ходе эксперимента не было обнаружено значимой связи личностных характеристик и стремления к получению и распространению спойлера, однако была обнаружена связь когнитивных феноменов (интерес, удовлетворенность) с мотивацией к просмотру фильмов даже после получения информации об их ключевом моменте.

Ключевые слова: спойлеры, неопределенность, социальные медиа, эффект спойлера, удовольствие от медиа.

Введение

Статья посвящена описанию результатов исследовательской работы, целью которой было изучение психологических предикторов стремления к заблаговременной осведомленности о содержании ключевых моментов произведения – спойлерам. Сегодня потребление

медиаконтента растет, и психологические аспекты, связанные с получением удовлетворения от продуктов медиа, особенно актуальны. Явление спойлера, которое почти не изучено психологией, активно обсуждается в интернет-пространстве.

Например, регулярно в блогах разворачиваются «войны» из-за распространения спойлеров на культовые, ожидаемые фильмы, сериалы и компьютерные игры с проявлением ярко выраженной агрессии со стороны «пострадавших». Спойлеры применимы к продуктам киноиндустрии, литературе, компьютерным играм, публичным выступлениям, основанным на формате сторителлинга и другим нарративным произведениям. Приобрели свои современные названия и виновники, распространители спойлеров — «спойлерофилы» и люди, которые их боятся, — «спойлерофобы».

Некоторые исследователи «эффекта спойлера» (Tsang, Yan, 2009) отмечают, что влияние спойлеров на потребление контента — исключительно негативное и полученная информация не позволяет пережить впечатление от остросюжетных моментов и произведения самостоятельно, лишая удовольствия от сюжета.

В целом результаты немногочисленных психологических исследований феномена спойлера противоречивы. Одни говорят о большем предпочтении историй со спойлерами, чем без них, и объясняют этот феномен склонностью к упрощенной обработке информации, опосредованной знанием о ключевом моменте истории, а также теорией схем (Leavitt, Christenfeld, 2011, 2013). Другие опровергают положительный эффект спойлеров на потребление контента и говорят, что удовольствие снижается, хотя и не у всех (Johnson, Rosenbaum, 2014, 2016).

В классическом варианте удовольствие от медиа объясняется теорией переноса возбуждения (Zillmann, 1975). Она предполагает, что физиологическое возбуждение, вызванное повествовательной неопределенностью, усиливает реакцию на другой стимул (ключевой момент) и путем разрешения возбуждения мы получаем наслаждение медиа, то есть разрешение неопределенности (знание или наблюдение за ключевым моментом) является главным аспектом для положительных эмоций от потребления контента. Несмотря на это, некоторые пользователи в Интернете, как и индивиды в своем социальном окружении, продолжают искать развязки интересующих художественных произведений, а другие распространять эти самые спойлеры.

В контексте сказанного данное исследование направлено на разрешение вопроса о влиянии спойлера на интерес к медиапродукту, отношении к преждевременному раскрытию сюжета и предикторы добровольного выбора получения спойлера.

Таким образом, проблемой, на решение которой направлено исследование, является недостаточная изученность феномена спойлера, связанных с ним психологических феноменов, взаимосвязь получения спойлера и удовлетворенности, интереса к медиа. Конечной целью является выявление характера психологических предикторов стремления к выбору спойлеров.

Описание исследования

Исследование проводилось весной 2020 года, в период самоизоляции, которая повлияла на резкий скачок спроса на медиаконтент. В исследовании приняли участие 103 респондента (22 мужчины и 81 женщина) в возрасте от 18 до 24 лет ($M = 19$ лет). Опираясь на результаты метода фокус-групп, индивидуальных и групповых бесед, наблюдение в интернет-пространстве, этот возраст был определен как самый восприимчивый к спойлерам и негативно настроенный по отношению к ним.

Исследование было предложено студентам вузов различных направлений подготовки, а также молодым людям, состоящим в интернет-сообществах, посвященным кино. Сбор данных проводился дистанционно с использованием электронных форм.

Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики: русскоязычная версия пятифакторного опросника личности *5PFQ* (Хромов, 2000) и русскоязычная адаптация шкалы толерантности к неопределенности Баднера (Чумакова, Корнилова, 2014) для определения личностных характеристик. Второй блок исследования был представлен авторским экспериментом, направленным на изучение влияния получения спойлера и его характеристик на мотивацию к дальнейшему просмотру фильма и распространению спойлеров.

В исследовании Б. Джонсона и Дж. Розенбаум (Johnson, Rosenbaum, 2016) были обнаружены значимые различия между людьми, предпочитающими и отвергающими спойлеры по двум личностным характеристикам — потребности в когниции (размышлении) и аффекте (эмоциях). Мы предположили, что есть ряд других личностных характеристик, которые могут выступать в роли личностных предикторов позитивного отношения к спойлерам. В первую очередь, индивиды, предпочитающие спойлеры, эмоционально неустойчивы и интолерантны к неопределенности, а спойлерофилы — люди, распространяющие спойлеры — отличаются от тех, кто этого избегает, пониженными самоконтролем и практичностью. Также мы изучали, как именно влияет спойлер на испытуемых: оценива-

ли их реакцию, удовлетворенность спойлером и динамику интереса к фильму.

Стимульным материалом авторского эксперимента выступили 16 тематических блоков гугл-формы с вопросами, относящимися к фильмам. Восемь фильмов были реальны, их выход в прокат назначен на даты 2020–2021 годов, 8 фильмов были придуманы для эксперимента. Перитекст (название, описание, афиша) для них был разработан исследователем (Козлов, 2019).

В стимульный материал каждого блока входили вопросы об осведомленности, интересу по названию, описанию и постеру. Ко всем 16 фильмам были придуманы спойлеры, которые предлагались испытуемым после вопросов о заинтересованности в конкретном фильме. Выбор спойлера был добровольный, о чем испытуемым также говорилось в инструкции. После выбора спойлера испытуемых спрашивали об эмоциях, чувствах и мыслях для определения удовлетворенности спойлером, понижении или повышении интереса, а также стремлении к передаче спойлера знакомым.

Результаты и их обсуждение

При подсчетах общей частоты выбора спойлеров выяснилось, что из 103 человек 20 человек не выбрали спойлер ни разу из 16 индивидуальных экспериментальных условий. Остальные 83 человека хотя бы раз за эксперимент предпочли узнать ключевой момент фильма.

При обработке эмпирических данных не было обнаружено значимых различий по личностным характеристикам у групп, предпочитающих и отвергающих спойлеры ни по показателям эмоциональной устойчивости и толерантности к неопределенности, ни по другим личностным показателям (использовался критерий Манна – Уитни, $p > 0,05$). После этого мы решили воспользоваться коэффициентом корреляции Спирмена для поиска взаимосвязи числа полученных спойлеров со значениями шкал личностных опросников (30 шкал опросника Big Five и 2 – из шкалы толерантности к неопределенности). В этом случае также ни одного значимого результата не было найдено.

В то же время при поиске значимых различий с помощью критерия Манна – Уитни выяснилось, что участники исследования, желающие распространить спойлер в будущем, тоже не имеют статистически значимо отличающихся особенностей.

Мы заметили, что показатели «спойлерофилии» крайне низки у всей выборки, то есть наблюдается тенденция к избеганию распространения спойлеров, вероятно, из-за негативного отношения

к спойлерофилам и спойлерам в обществе. При дальнейшем изучении спойлерофилии, ее особенностей и предикторов планируется поменять методики измерения личностных характеристик, а также адаптировать дизайн эксперимента.

Вторая часть проверки гипотез состояла в анализе поведенческих проявлений испытуемых в условиях организованного эксперимента. При анализе результатов мы обнаружили, что спойлеры могут как снижать мотивацию к просмотру фильма, так и повышать. Мы рассматривали все экспериментальные ситуации, в которых испытуемые соглашались получить спойлер. Из 1648 возможных (16 блоков у 103 испытуемых) спойлер был предъявлен по добровольному желанию 608 раз (37% ситуаций). В 269 ситуациях получения спойлера испытуемые сообщили о снижении желания смотреть фильм, в 113 ситуациях не поменяли своего решения, а в 226 экспериментальных ситуациях их интерес вырос.

С помощью регрессионного анализа установлено, что направленность динамики интереса зависит от конкретных предикторов. Зависимой переменной выступал «интерес после получения спойлера», независимыми переменными полученной модели ($F=55,70$; $p < 0,005$; $R^2=0,317$) – «реальность фильма», «удовлетворенность спойлером», «фильм», «интерес до». Таким образом, построенная модель объясняет 32% дисперсии. По результатам полученных коэффициентов регрессии заметен значимый вклад в объяснение зависимой переменной интереса до ($\beta=0,39$) и удовлетворенности спойлером ($\beta=0,42$). То есть чем больше удовлетворенность, тем больше интерес после получения спойлера.

Итак, первым когнитивным предиктором повышения интереса после получения спойлера стала удовлетворенность спойлером, положительная реакция на него. Тут следует различать эмоции относительно замысла сюжета и эмоции на получение спойлера. В нашем случае мы рассматривали второй вариант. Была обнаружена связь между удовлетворенностью спойлером и мотивацией к просмотру фильма после получения спойлера. 64% испытуемых после положительной реакции на спойлер выразили желание посмотреть фильм. В тоже же время всего 25% участников, которым спойлер не понравился, проявили интерес к фильму после. Мы предполагаем, что, когда люди считают ключевой момент интересным, они хотят узнать, что к этому привело, и посмотреть фильм полностью, а также это подсказывает им, стоит ли тратить время, а в некоторых случаях и деньги на этот фильм.

Вторым когнитивным предиктором повышения интереса к спойлеру стал интерес к фильму до осведомленности о ключевом момен-

те. Участники исследования, которым фильм был интересен до раскрытия его ключевого момента, после получения спойлера не только не потеряли к нему интерес, но и стали более заинтересованными в просмотре, а те, кто не был заинтересован в фильме, и после получения спойлера оценили его как неинтересный. Используя таблицы сопряженности, мы увидели, что 72% участников исследования, которым фильм был интересен изначально, хотели посмотреть его даже после спойлера, а 79% тех, кто не был заинтересован в фильме, отвергли его и после спойлера. В свою очередь, интерес к фильму до получения спойлера может зависеть от осведомленности о его реальном выходе и сюжете. Целью проверки этого предположения стало введение в экспериментальную ситуацию 8 выдуманных фильмов, однако значимых различий при проверке критерием Манна – Уитни в интересе к фильму найдено не было. Мы предполагаем, что интерес к фильмам и ряд других предикторов стремления к спойлерам и отношения к ним зависит от личных кинопредпочтений индивидов. Это планируется учесть в следующих исследованиях.

Выводы

Проведенное исследование позволило сформулировать ряд выводов: 1) личностных психологических характеристик как психологических предикторов предпочтения и распространения спойлеров в ходе исследования обнаружено не было; 2) после получения спойлера интерес к фильму может как упасть, так и возрасти. Это зависит от когнитивных предикторов: удовлетворенности спойлером и интереса к фильму до его получения; 3) чем выше удовлетворенность от спойлера у участников исследования, тем больше мотивация посмотреть фильм; 4) у заинтересованных в фильме участников исследования интерес после получения спойлера повышается.

Таким образом, противоречие между результатами предшествующих исследований, изучающих предпочтение и удовольствие от нарративов, может быть рассмотрено с новой стороны, учитывая обнаруженную связь интереса после получения спойлера с переменной «удовольствие от спойлера». В целом мы увидели тенденцию к выбору спойлеров, и, проанализировав данные, можем предполагать, что людям нравятся спойлеры, а точнее — их суть, но они негативно относятся к самому процессу распространения спойлеров, в роли как получателей, так и распространителей.

На наш взгляд, результаты исследования значимы для изучения мотивации распространителей спойлеров и психологических особенностей кинозрителей, для дальнейших исследований психологи-

ческого удовлетворения от медиа и работы практических психологов. Кроме того, в современной культуре индивидуального рекламного подхода к потребителю контента (например, механизм контекстной рекламы) проведенное исследование будет востребовано работниками киноиндустрии, маркетинговых и рекламных агентств.

Литература

- Козлов Е. В.* Периферия зрелища: спойлер и тизер // Наука телевидения. 2019. № 15. С. 139–154.
- Хромов А. Н.* Пятифакторный опросник личности: учеб.-метод. пособие. Курган: Курганский гос. университет, 2000.
- Чумакова М. А., Корнилова Т. В.* Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. № 7 (1). С. 92–110.
- Johnson B. K., Rosenbaum J. E.* Spoiler alert: Consequences of narrative spoilers for dimensions of enjoyment, appreciation and transportation // Communication Research. 2014. № 42 (8). P. 1068–1088. doi:10.1177/0093650214564051.
- Leavitt J. D., Christenfeld N. J.* Story spoilers don't spoil stories // Psychological Science. 2011. № 22 (9). P. 1152–1154.
- Leavitt J. D., Christenfeld N. J.* The fluency of spoilers: Why giving away endings improves stories // Scientific Study of Literature. 2013. № 3 (1). P. 93–104.
- Rosenbaum J. E., Johnson B. K.* Who's afraid of spoilers: Need for cognition, need for affect and narrative selection and enjoyment // Psychology of Popular Media Culture. 2016. № 5 (3). P. 273–289. doi: 10.1037/ppm0000076.
- Tsang A., Yan D.* Reducing the spoiler effect in experiential consumption // Consumer Research. 2009. № 36. P. 253–289.
- Zillmann D., Hay T. A., Bryant J.* The effect of suspense and its resolution on the appreciation of dramatic presentations // Journal of Research in Personality. 1975. № 9. P. 307–323.

Psychological predictors of the desire to choose spoilers

M. A. Baeva, M. D. Kondratyev

The purpose of the research was to study and identify psychological predictors of preferences for early awareness of the content of the main points of works (spoilers) using the example of a movie storyline. The role of personal psychological predictors was considered anxiety, tolerance to uncertain-

ty, self-control and practicality. The following methods were used to collect empirical data: the Russian-language adaptation of the Badner uncertainty tolerance scale (M. A. Chumakova, T. V. Kornilova, 2014), the Russian-language version of the five-factor 5PFQ personality survey (A. B. Khromov, 2000), and the author's experiment. In the course of the author's experiment, the direct influence of cognitive predictors was examined – awareness, interest in the film and its content, as well as characteristics of satisfaction and self-reports of research participants (N = 103) on changes in motivation to watch films. The study sought to resolve the uncertainty that arose as a result of previous studies of the phenomena of the spoiler and satisfaction with artwork after receiving it, as well as to find out the validity of the widespread everyday negative attitude towards the spoiler. During the experiment, no significant relationships were found between personality and characteristics, but a relationship was found with cognitive phenomena such as interest and satisfaction. Subsequent works devoted to the study of psychological phenomena associated with the spoiler phenomenon will be devoted to their refinement and verification.

Keywords: spoilers, uncertainty, social media, spoiler effect, media pleasure.

Универсальный пиктографический язык как средство глобальной коммуникации

П. А. Белимова, С. Б. Жалимова, А. Ф. Джумагулова

Вместе с глобальными изменениями современного мира изменяется парадигма коммуникации между людьми. Этот процесс связан с внедрением технологий в повседневную жизнь и представляет собой расширение знаковой, символической среды в поле коммуникации: появляются всё новые изображения, призванные обозначить атрибуты современного мира. Пиктографическая форма коммуникации является упрощенным, экономичным коммуникативным средством, именно поэтому она повсеместно используется в обучении, реабилитации, навигационной системе общественных пространств, Интернете, при взаимодействии человека с киберфизическими системами. Однако современные пиктографические системы разрознены и мало систематизированы, находятся в постоянной гонке за соответствие требованиям современного мира, почти не исследованы в своем практическом применении и ограничены в выразительных возможностях. Данная статья посвящена описанию начальной стадии ($N = 22$) эмпирического исследования пиктографического языка LoCoS и этапам разработки альтернативной клавиатуры для коммуникации на его основе. Делается вывод о возможности существования универсального пиктографического языка при условии его семантического и технологического совершенствования.

Ключевые слова: человеко-компьютерное взаимодействие, юзабилити, коммуникация, семантика, лингвистика, пиктограммы, клавиатура.

Идея универсального языка как средства безбарьерной коммуникации эпизодически возникала на протяжении практически всей истории человечества. Эти попытки касались не только языковой грам-

Исследование выполнено при поддержке Правительства РФ по гранту 08-08.

матики и лексики (Эсперанто, Блиссимволика), но и формальных логических операций (математический универсальный язык Лейбница), и даже музыки (Сольресоль). Ни один из этих случаев нельзя назвать удачным, так как данные языки не завоевали достаточного количества последователей и, соответственно, не заслужили статуса универсальности. Другими словами, они оказались не в силах конкурировать с закрепившимися знаковыми системами из-за более широких возможностей и многообразия последних, а также по причине того, что требовали глубокого комплексного изучения.

Идея о том, что универсальный язык должен иметь в своей основе пиктограммы, то есть схематичные предметные представления, также не нова. С одной стороны, такими свойствами обладали древние иероглифические языки, например, египетский и китайский, а также клинопись, рунические письма, письменность майя и т.д. Они в разной степени точности отражают атрибуты материального и духовного мира, имеют в своей основе свойство комплементарности и могут быть скомбинированы между собой, образуя новые понятия.

С другой стороны, современный технологичный мир предъявляет требования универсальности и скорости передачи информации, и предметное пиктографическое представление наилучшим образом подходит для этих целей. В XX веке пиктограммы получили широкое распространение в сферах машиностроения, крупных международных событий (Олимпиад), графических компьютерных интерфейсов. Этот культурный феномен индустриальной знаковой среды послужил толчком к дальнейшему развитию локальных символьных систем (Корпан, 2017). Проблема мультимодальности, лингвистики и социальной семиотики знаковых систем в XXI веке получает свое освещение в контексте исследований различных имидж-ориентированных жанров (*image-centric genres*): журналы, реклама, социальные медиа-платформы и др. (Stöckl, Caple, Pflaeging, 2019). Чаще всего анализу подвергается виртуальный диалог социальных сетей как культурно-психологический феномен, в частности эмодзи как средство эмоциональной выразительности в интернет-среде (Kerslake, Wegerif, 2017). При этом подчеркивается такое свойство виртуального диалога, как окказиональность, то есть использование индивидуально-авторских средств выразительности в условиях конкретного контекста (Крылов, 2017).

Таким образом, использование невербальных символов в повседневной деятельности и в процессе коммуникации является характерной особенностью культуры информационного общества. Количество символьных семантических групп возрастает, при этом они

разрознены и не имеют под собой общего грамматического основания, что не позволяет им составить единую языковую структуру.

Стандартизация и универсализация знаковой среды является приоритетной задачей, если нужно составить непротиворечивое представление о некотором явлении у наибольшего количества человек. Это касается как общественных пространств, так и общественных языков. Шаг в направлении такой универсализации делает Юкио Ота (Ota, 2011), который помимо создания универсальных знаков общественных пространств (рисунок 1), предлагает язык визуальной коммуникации LoCoS (рисунок 2).



Рис. 1. Знак аварийного выхода, принятый международной организацией по стандартизации (ISO) и придуманный Юкио Ота в 1987 г.

Рис. 2. Примеры символов из языка LoCoS

Язык LoCoS был вдохновлен Блиссимволикой, довольно активно используемой в сфере обучения детей с ОВЗ и реабилитации. LoCoS, так же как Блиссимволика, обладает свойством комплементарности, то есть его символы могут комбинироваться, образуя другие понятия. Однако, по убеждению автора, LoCoS является более интуитивно понятным, аутентичным современному миру и гибким языком.

В 2007 году специалистом в области человеко-компьютерного взаимодействия Аароном Маркусом (Marcus, 2007) был опубликован прототип клавиатуры на основе языка LoCoS. Прототип учитывал пиксельную размерность символов, предусматривал возможность их объединения и составления предложений, предлагал специфическую информационную архитектуру и способ взаимодействия с интерфейсом. Однако данный прототип был создан для кнопочного

телефона и за несколько лет устарел в связи с развитием мобильных технологий и появлением смартфонов с сильно отличающейся конфигурацией и более широкими возможностями.

Таким образом, представляется актуальным выяснить, возможна ли коммуникация с помощью пиктографического языка LoCoS. Вывод может быть сделан на основе эмпирических исследований в рамках психологической и лингвистической парадигм. Кроме того, необходимым условием для исследования является разработка клавиатуры LoCoS, отвечающей современным техническим требованиям, так как с помощью нее возможно изучение коммуникативного поведения человека как современного пользователя.

Организация исследования

Основная цель пилотного эмпирического исследования заключалась в понимании того, могут ли испытуемые, носители русского языка как основного, совершать коммуникативные акты на языке LoCoS, а именно получать и передавать информацию с помощью пиктограмм. Важно было установить, насколько испытуемым удобно выражать свои мысли и понимать чужие.

В исследовании приняли участие 22 студента факультета Программной инженерии и компьютерной техники Университета ИТМО (г. Санкт-Петербург). Средний возраст испытуемых $M = 21$ год, соотношение мужчин и женщин – 50/50. Ни один из участников исследования никогда не слышал о языке LoCoS до участия в эксперименте.

После 15-минутной вводной инструкции о том, как пользоваться пиктографическим языком, каждому испытуемому был дан вспомогательный материал в виде подробного описания языка и набора из 252 символов. Набор включал все существующие на данный момент символы LoCoS, как основные, так и специфичные.

Испытуемые были разделены на 2 группы и получили раздаточный материал одного из двух вариантов.

На первой стадии исследования испытуемым предлагалось перевести с русского языка на язык LoCoS 5 предложений, отличающихся по включенным частям речи и количеству символов. Кроме того, степень абстрактности и сложности предложений возрастала от первого к последнему.

На второй стадии испытуемые попарно обменивались результатами своего перевода, то есть вариант 1 менялся с вариантом 2. Испытуемые должны были перевести написанное на языке LoCoS на русский язык (т. е. выполнить обратный перевод). Во время выполнения всех заданий было разрешено неограниченно пользоваться

ся раздаточным материалом. Общее время проведения тестирования составило в среднем 60 минут.

После завершения заданий испытуемым было предложено оценить удобство написания и удобство чтения по 10-балльной шкале. Также испытуемым был задан вопрос о возможности использования данного языка и, если да, в каких случаях.

Впоследствии учитывались как субъективные оценки испытуемых, так и точность их ответов при переводе с LoCoS на русский язык. Степень понимания была преобразована в баллы: смысл полностью передан и понятен (3 балла), смысл понятен, но нюансы не замечены (2 балла), смысл понятен частично (1 балл), смысл не понятен (0 баллов).

Результаты исследования

Результаты исследования демонстрируют значительные сложности испытуемых в переводе с языка LoCoS сложных абстрактных предложений. Кроме того, предложения, состоящие из двух слов, одно из которых испытуемым предлагалось придумать и изобразить самостоятельно, также вызвали затруднения при переводе на русский язык (рисунок 3).

Двусоставные распространенные предложения с одним понятием, которое испытуемым предлагалось составить самостоятельно из имеющихся в словаре символов, оказались легче для перево-



Рис. 3. Степень понимания испытуемыми предложений разной сложности при переводе с языка LoCoS

да, чем два предыдущих, что позволило всем испытуемым хотя бы частично понять смысл написанного. В некоторых случаях простые предложения с местоимением и знаками выразительности («?», «!») оказались переведены неточно, но с частичной передачей смысла. Простые предложения с обозначением времени, состоящие из понятий, присутствующих в словаре, позволили полностью передать смысл написанного в 100% случаев.

Исходя из данных результатов, можно сделать следующие выводы: 1) в языке LoCoS существует нехватка символов, в том числе часто используемых. Необходимо дальнейшее развитие семантического ядра данного языка; 2) сложные абстрактные понятия практически невозможно передать в точности (смысл жизни и т.д.), так же как союзы, местоимения, категории состояния; 3) предложения из простых конкретных понятий, имеющихся в словаре, поддаются переводу с высокой точностью; 4) минимальное количество символов в предложении может препятствовать точной передаче смысла и нюансов при переводе; 5) при вольном комбинировании символов для образования понятий вероятность точного перевода и понимания снижается.

Анализ субъективных оценок удобства написания на LoCoS и понимания написанного показал, что составление понятий дается испытуемым легче, чем чтение и перевод на русский язык. Большинство испытуемых оценили удобство чтения и написания чуть выше среднего (рисунок 4).

Испытуемые предположили, в каких областях и сферах они бы стали использовать язык LoCoS: 27% указали на возможность эффективного общения с иностранцами, если участники диалога не владеют каким-либо общим языком; 23% видят использование LoCoS в развлекательных целях: создании квестов, загадок; 23% стали бы

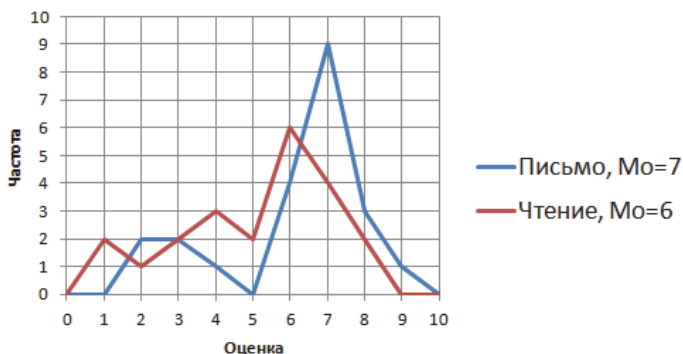


Рис. 4. Субъективные оценки удобства письма и чтения на языке LoCoS

общаться на LoCoS в обычной жизни: переписка в Интернете, общение с друзьями и т.д.; 27% посчитали, что язык неэффективен, и не указали возможные сферы его применения.

Результаты пилотного эксперимента позволяют сделать вывод о том, что коммуникация на языке LoCoS возможна при минимальном обучении, что говорит в пользу тезиса о его интуитивной понятности. Однако семантическое ядро явно ограничено и требует дальнейшего развития, то есть создания новых символов, отражающих обиходные понятия, используемые современным человеком в обычной жизни. Кроме того, эффект комплементарности языка усложняет его понимание в случае отсутствия понятия в словаре. Дальнейшие исследования и разработки могут приблизить разрешение данных проблем.

Разработка прототипа клавиатуры LoCoS

Одним из шагов к реализации коммуникативных возможностей LoCoS является создание клавиатуры. Техническая реализация данного коммуникативного средства может позволить автоматизировать некоторые необходимые для перевода процессы, а именно: включение словаря символов, возможность перевода символов на родной язык пользователя или любой другой язык, продуманная информационная архитектура для поиска символов, предиктивный набор и набор пользовательских, наиболее часто используемых символов. Создание клавиатуры LoCoS сделает возможным проведение дальнейших исследований его коммуникативных возможностей в условиях, приближенных к естественным пользовательским условиям.

Существует ряд сложностей, связанных с адаптацией языка LoCoS к использованию на современных устройствах. Структура языка достаточно сложна и содержит около 3000 знаков, которые строятся из базовых символов. В связи с этим возникает вопрос об архитектуре клавиатуры, методе ввода и эргономике клавиатуры. Для решения этих проблем и проектирования клавиатуры LoCoS были изучены нестандартные клавиатуры, а именно: клавиатуры иероглифических языков (в силу сходства LoCoS со структурой китайского языка), атипичные клавиатуры естественных буквенно-звуковых языков, отличных от стандартной раскладки QWERTY, и клавиатуры альтернативных языков. По результатам анализа были предложены 3 прототипа клавиатур для современных мобильных устройств.

Все три прототипа клавиатуры имеют одинаковый принцип работы, но разную архитектуру. Интерфейс Прототипа 1 включает в себя клавиатуру, строку для предложенных пиктограмм и поле

ввода. Клавиатура состоит из 34 клавиш: 32 из них – основные, содержат в себе базовые символы LoCoS; 2 – функциональные клавиши: `backspace`, пробел (рисунок 5).

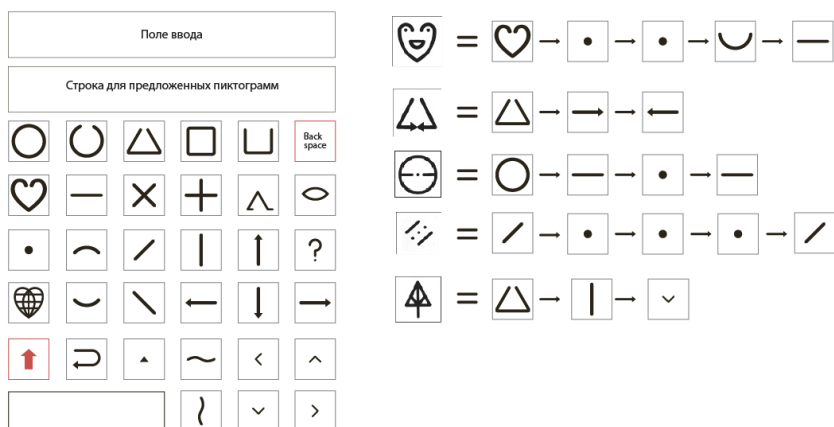


Рис. 5. Прототип 1

Интерфейс Прототипа 2 состоит из клавиатуры, строки для предложенных пиктограмм и трехстрочного поля ввода: первая строка – для наречий, вторая содержит основу предложения, третья – прилагательные. Клавиатура состоит из 13 клавиш: 10 из них – основные, содержат базовые символы LoCoS; 3 – функциональные клавиши: `backspace`, `shift`, пробел. Восемь из основных клавиш при длительном нажатии предлагают выбор определенных символов. Такое количество клавиш позволяет уменьшить размер клавиатуры и поместить трехстрочное поле ввода вместо однострочного (рисунок 6).

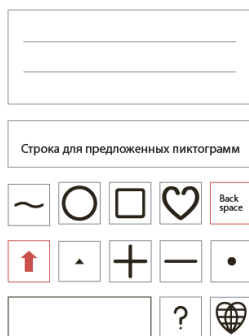


Рис. 6. Прототип 2

В поле ввода, состоящем из 3 строк, строка посередине является основной, и текстовый курсор по умолчанию находится на основной строке. Верхняя и нижняя строки – второстепенные. Для перевода текстового курсора на верхнюю или нижнюю строку необходимо «свайпнуть» клавишу shift вверх или вниз соответственно. При завершении набора символов текстовый курсор автоматически возвращается на основную строку.

Интерфейс Прототипа 3 включает в себя клавиатуру, строку для предложенных пиктограмм и трехстрочное поле ввода. Клавиатура состоит из 23 клавиш: 20 основных и 3 функциональных клавиши: backspace, shift, пробел. Основные клавиши содержат базовые символы языка LoCoS, 10 из которых могут менять направление при «свайпе» вверх, вниз, вправо, влево и по диагонали. Благодаря небольшому количеству клавиш в этом интерфейсе возможно реализовать трехстрочное поле ввода (рисунки 7–8). Трехстрочное поле ввода работает по такому же принципу, что и в Прототипе 2.

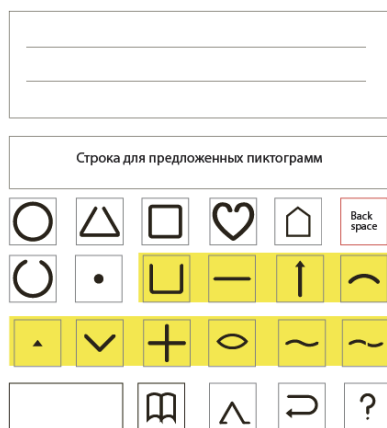


Рис. 7. Прототип 3. Выделенные клавиши меняют направление

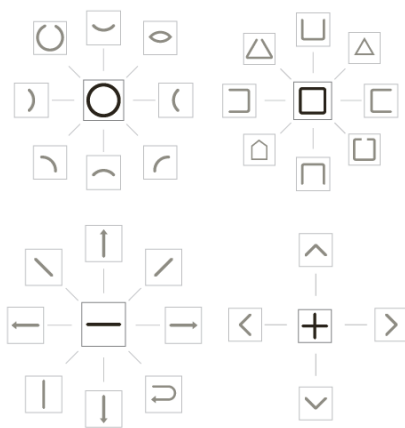


Рис. 8. Выбор символов при длительном нажатии клавиши

Все три клавиатуры имеют одинаковый принцип работы. Пиктограммы собираются путем последовательного набора символов и разграничиваются пробелом. При наборе символов в поле ввода появляются все введенные символы, при нажатии на пробел набор символов преобразуется в пиктограмму, которая содержит набор введенных символов. Параллельно в поле «предложенные пиктограммы» пользователям предлагаются «пикто-слова», состоящие из похожих на введенные ими символы в поле ввода. При выборе

пиктограммы из предложенных, пиктограмма в поле ввода сменяется на выбранную.

При проектировании подобных клавиатур встают вопросы про размерность символов в плане как технической реализации, так и удобства использования данной клавиатуры людьми, в том числе с разными возможностями здоровья: ограниченным зрением, двигательными нарушениями и т. д. Решение этих задач может быть найдено путем программной реализации интерфейса и дальнейших пользовательских исследований.

Заключение

Коммуникативная способность пиктографического языка может быть реализована только путем совместной работы специалистов разных областей: психологов, лингвистов, специальных педагогов, инженеров, программистов, дизайнеров, юзабилити-исследователей. Таким образом, дальнейшие исследования подразумевают междисциплинарное взаимодействие и будут направлены на разработку семантического ядра языка LoCoS, в том числе специализированных терминов, проектирование и создание эргономичной клавиатуры LoCoS, тестирования пользовательского опыта. Кроме того, большой интерес представляет возможность адаптации языка LoCoS к потребностям людей с ОВЗ в контексте расширения их коммуникативных возможностей, обучения и реабилитации.

Результаты работы над универсальным пиктографическим языком могут быть востребованы как в межличностном общении, так и в коммуникации между человеком и машиной: например, при двусторонней передаче информации между пользователем и киберфизическими системами различного свойства. В мире постоянно изменяющейся и совершенствующейся технической обстановки коммуникация оказывается важнейшим условием благоприятного существования современного человека.

Литература

- Корпан Л. М.* Утилитарные системы графических символов XX века и графические компьютерные интерфейсы // Культура и цивилизация. 2017. Т. 7. № 2А. С. 435–448.
- Крылов Ю. В.* Семантика эмодзи в виртуальном диалоге // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 2 (15). С. 50–52.

- Stöckl H., Caple H., Pflaeging J.* Shifts toward image-centricity in contemporary multimodal practices. Routledge, 2019. doi: 10.4324/9780429487965-1.
- Kerslake L., Wegerif R.* The semiotics of emoji: The rise of visual language in the age of the Internet // *Media and Communication*. 2017. V. 5. № 4. P. 75–78. doi: 10.17645/mac.v5i4.1041.
- Ota Y.* The societal role and design of pictograms as “kansei language” (perceptual language) // *Biometrics and Kansei Engineering*, International Conference. Takamatsu, Kagawa, Japan, 2011. P. 1–13. doi: 10.1109/ICBAKE.2011.53.
- Marcus A.* m-LoCoS UI: A universal visible language for global mobile communication // *Human – Computer Interaction. HCI Intelligent Multimodal Interaction Environments / J.A. Jacko (Ed.)*. Berlin – Heidelberg: Springer, 2007. doi: 10.1007/978-3-540-73110-8_16.

Universal pictographic language as a means of global communication

P. Belimova, S. Zhalimova, A. Dzhumagulova

The paradigm of communication between people is changing along with global changes in the modern world. This process is related to the integration of technology into everyday life and represents an expansion of the signs and symbolic environment in the field of communication: more and more new images are appearing designed to mark the attributes of the modern world. Pictorial form of communication is a simplified, cost-effective means of communication, that is why it is widely used in education, rehabilitation, navigation system of public spaces, web and human interaction with cyberphysical systems. However, modern pictographic systems are fragmented and poorly systematized in a constant race for compliance with the requirements of the modern world. They are almost not investigated in their practical application and are limited in their expressive possibilities. This article is devoted to the description of the initial stage (N = 22) of empirical research of pictographic language LoCoS and the stages of development of an alternative keyboard for communication based on it. The conclusion is made about the possibility of the existence of a universal pictographic language on the basis of its semantic and technological improvement.

Keywords: human–computer interaction, usability, communication, semantics, linguistics, icons, keyboard.

Иллюзия движения собственного тела в условиях виртуальной реальности: мозговые механизмы

А. И. Ковалёв, А. О. Рогачёв, О. А. Климова, А. Ф. Гасимов

Целью настоящей работы стало изучение электрофизиологических механизмов иллюзии движения собственного тела в системе виртуальной реальности. Стимуляция представляла собой виртуальный опто-кинетический барабан, который совершал вращения по и против часовой стрелки вокруг вертикальной оси с угловыми скоростями 30, 45 и 60 угл. град./с длительностью 60 с каждое. Испытуемым ($N = 11$) было предъявлено 18 вращений: серия с инструкцией свободного осматривания зрительной сцены (3 скорости \times 2 направления \times 2 повторения), серия с инструкцией фиксировать взгляд по центру виртуальной сцены (3 скорости \times 2 направления \times 1 повторение). Также испытуемые после каждого вращения заполняли опросник «Симуляторное расстройство» и оценивали по 10-балльной шкале выраженность иллюзии. Стимуляция предъявлялась в шлеме виртуальной реальности HTC Vive. Регистрация электроэнцефалограммы во время наблюдения вращений цилиндра производилась с помощью устройства «Мицар-ЭЭГ-10/70-201». Были обнаружены значимые различия в выраженности иллюзии, общем балле опросника «Симуляторное расстройство» и мощности альфа-ритма в теменных отведениях в зависимости от скорости вращения. Обнаружены большие значения мощности бета-ритма в затылочных отведениях в сериях с фиксацией взгляда у испытуемых с высокими значениями выраженности иллюзии.

Ключевые слова: иллюзия движения собственного тела, виртуальная реальность, электроэнцефалография.

Изучение пространственных способностей в широком понимании данного термина как результат работы динамической простран-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ по гранту № 19-18-00474.

венной функции является одной из важнейших задач современной нейронауки. Сложность исследования процессов пространственного позиционирования заключается во многом в том, что для их эффективного изучения требуется построение комплексных процедур, включающих фиксацию субъективных и объективных показателей.

Одним из примеров комплексных феноменов пространственного восприятия является иллюзия движения собственного тела (ИДСТ) – возникновение у неподвижного человека переживания перемещения своего тела в пространстве при наблюдении движущегося стимула, занимающего значительную часть зрительного поля (Меньшикова и др., 2015). В англоязычной литературе эта иллюзия получила название «векция» (от *лат. vectio* – перенос). Показано, что одним из наиболее эффективных способов изучения векции является проведение экспериментов с применением установок виртуальной реальности, которые позволяют создать условия наблюдения зрительной стимуляции большого размера (Keshavarz et al., 2014), что приводит к возникновению иллюзии высокой степени интенсивности.

Точные причины появления ИДСТ до сих пор не определены. Наиболее авторитетной теорией, объясняющей в общем возникновение векции, является теория сенсорного конфликта (Reason, 1975), которая изначально была разработана для объяснения возникновения кинетоза (двигательного расстройства, укачивания). Суть этой теории заключается в том, что информация от различных сенсорных систем интегрируется в мозге, и, при наличии рассогласования между поступающими сигналами, появляется ошибка в определении положения и ориентации тела в пространстве. Следствием такой ошибки становятся иллюзорное перемещение, тошнота и головокружение. Теория сенсорного конфликта получила в дальнейшем ряд уточнений и усовершенствований, главным из которых стало добавление влияния когнитивных высокоуровневых компонентов (знание человека о своем местоположении, прошлый опыт и т. п.) на работу интегратора (Keshavarz et al., 2014).

Несмотря на проведенные эксперименты по изучению векции, получить однозначные нейрофизиологические подтверждения теории сенсорного конфликта со всеми ее усовершенствованиями исследователям не удалось. Тем не менее с использованием различных методов были установлены некоторые общие элементы мозгового устройства иллюзии движения собственного тела. Так, с помощью техник нейроизуализации (функциональной магнитно-резонансной томографии и позитронно-эмиссионной томографии) удалось установить корковые и подкорковые области, связанные с восприятием векции (Kleinschmidt et al., 2002). Предполагается, что широ-

кая нейронная область, вовлеченная в обработку информации о движущихся объектах, вносит свой вклад и в формирование иллюзии движения собственного тела. Это в первую очередь зоны зрительной коры (MST и MT+), задняя часть инсулярной коры (PIVC), части верхней теменной коры, области интра-париетальной извилины (VIP, DIPSL). Эксперименты показали активацию этих зон во время возникновения иллюзии, однако томографические методы не позволили установить временную развертку мозговых механизмов, лежащих в основе появления иллюзии. Для этих целей предполагалось использовать методы электроэнцефалографии (ЭЭГ). Однако стоит отметить, что было проведено небольшое количество экспериментов по изучению векции с помощью ЭЭГ, которые можно разделить на два типа. К первому относится, например, исследование Тило с коллегами (Thilo et al., 2003), в котором испытуемый на широкоформатном дисплее наблюдал движущийся по кругу стимул, создающий иллюзию вращения самого испытуемого – круговую векцию. Промежутки возникновения иллюзии испытуемые отмечали с помощью манипулятора. Одновременно в центральной части поля зрения испытуемому предъявлялся сменяющийся шахматный паттерн. Оказалось, что время переживания иллюзии амплитуда зрительного потенциала N70 на смену паттерна была существенно ниже, чем в отсутствие векции. Авторы пришли к выводу о том, что переживание иллюзии сопровождается снижением вклада зрительных областей коры.

Отметим, что описанные выше эксперименты обладают некоторыми недостатками. Во-первых, стимуляция в этих исследованиях предъявлялась с помощью плоских экранов, диагональ которых не покрывала все зрительное поле испытуемых. Во-вторых, стимулы предъявлялись на время, не превышающее 45 с. Однако такие условия не являются оптимальными для провокации иллюзии (Palmisano et al., 2015).

Исследование и полученные результаты

Способом преодоления методических трудностей в изучении векции является использование систем виртуальной реальности. Как было показано в ряде исследований (Menshikova et al., 2014), устройства виртуальной реальности (VR) позволяют создавать условия для предъявления стимулов, занимающих значительную часть зрительного поля испытуемых. Тем не менее эксперименты по изучению векции с применением VR и ЭЭГ проводились в крайне ограниченном количестве, поэтому целью настоящей работы стало изучение психо-

физиологических механизмов иллюзии движения собственного тела с использованием VR и регистрации ЭЭГ. Гипотеза эксперимента заключалась в том, что во время переживания векции произойдет изменение активности теменных и затылочных отделов головного мозга в диапазоне альфа-ритма.

Испытуемыми стали 11 человек (7 женщин, 4 мужчины, средний возраст составил 22 года). Все испытуемые имели нормальное или скорректированное до нормального зрения и не имели травм головного мозга.

Стимуляция представляла собой виртуальный цилиндр — оптокинетический барабан, внутренняя поверхность которого была окрашена в чередующиеся черные и белые полосы, угловой размер каждой из которых составил 12 угл. градусов. Барабан совершал вращения вокруг вертикальной оси с угловыми скоростями 30, 45 и 60 угл. град/с. Вращения могли быть по часовой стрелке и против часовой стрелки.

Эксперимент состоял из нескольких предъявлений виртуально вращающегося цилиндра, каждое из которых занимало 60 с. Экспериментальная серия содержала предъявление 12 вращений: 3 скорости вращения × 2 направления × 2 повторения. В ходе экспериментальной серии во время наблюдения вращения цилиндра испытуемые получали инструкцию свободного осматривания зрительной сцены и сохранения неподвижного положения тела. Контрольная серия содержала 6 предъявлений: 3 скорости × 2 направления × 1 повторение. В ходе контрольной серии испытуемых просили удерживать взгляд по центру экрана и подавлять возникающие прослеживающие движения глаз. После каждого предъявления испытуемого просили оценить по шкале от 1 до 10 субъективную выраженность ИДСТ. Также после каждого вращения испытуемые заполняли опросник «Симультанное расстройство» (Kennedy et al., 1993) для определения уровня возникающего дискомфорта.

Стимуляция предъявлялась с помощью шлема виртуальной реальности HTC Vive с разрешением дисплеев для каждого глаза 1200 × 1080, угол обзора 110°. Регистрация мозговой активности велась с помощью энцефалографа «Мицар-ЭЭГ-10/70-201» (ООО «Мицар», Россия) от 19 электродов (Ag/AgCl), расположенных по международной системе «10–20 %», относительно объединенного ушного электрода. Фильтрация биопотенциалов осуществлялась в диапазоне 0,5–30 Гц, также применялся режекторный фильтр для частоты 50 Гц. Регистрация производилась с частотой 500 Гц.

Таким образом, анализ влияния независимых переменных «Угловая скорость (УС)» и «Фиксация взгляда (В)» производился по зави-

симым переменным: оценкам интенсивности иллюзии, результатам опросника «Симуляторное расстройство», данным ЭЭГ.

Анализ изменений в биоэлектрической активности головного мозга происходил по двум группам электродов в соответствии с гипотезой исследования: теменным (P3, Pz, P4) и затылочным (O1, O2).

Поскольку ранее проведенные нейровизуализационные исследования показали, что наблюдения оптокинетической стимуляции, индуцирующей появления векции, не только повышает активацию зрительной коры, но и деактивирует теменные отделы и теменно-островковую зону, имеющие отношение к обработке вестибулярной информации (Dietrich et al., 2000), то были выбраны именно эти группы электродов. Для анализа данных ЭЭГ по каждой экспериментальной серии с помощью быстрого Фурье-преобразования был построен спектр мощности в зависимости от частоты. Затем спектры усреднялись между испытуемыми, и в результате для каждой серии был получен свой спектр.

Двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями показал значимое влияние фактора «УС» на зависимые переменные «интенсивность иллюзии»: $F(2; 20) = 5,79, p = 0,041$; «общий балл опросника»: $F(2; 20) = 8,90, p = 0,17$; и «мощность альфа-ритма по отведению Pz»: $F(2; 20) = 4,98, p = 0,021$. Влияния данного фактора на мощность альфа- и бета-ритмов по другим отведениям электроэнцефалограммы выявлено не было. Также не было обнаружено значимого влияния фактора «В»: $F(1; 10) = 0,04, p = 0,849$; и взаимодействия факторов «В» и «УС»: $F(2; 20) = 2,49, p = 0,153$.

Опросник «Симуляторные расстройства» показал, что значение общего балла в среднем также становится выше при увеличении скорости вращения. Увеличение скорости вращения виртуального оптокинетического барабана при всех условиях наблюдения стимуляции приводило к увеличению выраженности иллюзии. Детальный анализ значений выраженности векции позволил выделить две группы испытуемых – первая группа (5 человек) имели значения интенсивности иллюзии при всех скоростях вращения выше 5 баллов из 10, вторая группа (6 человек) при некоторых условиях предъявления стимуляции указывали интенсивность иллюзии менее 5 баллов из 10.

Оценка результатов влияния фактора «УС» и «В» с учетом разделения испытуемых на две группы позволила установить значимое воздействие фактора «В» на переменную «Мощность бета-ритма по отведению O1»: $F(1; 10) = 7,59, p = 0,028$. В сериях с фиксации взгляда у испытуемых из группы с высокими показателями выра-

женности иллюзии мощность бета-ритма выше, чем у испытуемых в группе с низкими оценками интенсивности иллюзии. При этом различий между группами в сериях без фиксации взгляда обнаружено не было.

Обсуждение

Полученные результаты подтвердили выдвинутую экспериментальную гипотезу о том, что изменения в выраженности ИДСТ имеют отражения в изменении ритмов электроэнцефалограммы. Кроме того, обнаруженное увеличение выраженности иллюзии и дискомфортных ощущений с ростом скорости вращения находятся в соответствии с результатами схожих исследований по изучению круговой векции (Меньшикова и др., 2018; Palmisano et al., 2015). Однако обращает на себя внимание тот факт, что в среднем наличие фиксации взгляда в контрольной серии не оказало значимого влияния на зависимые переменные. Во-первых, стимуляция в настоящем эксперименте предъясвлялась в шлеме виртуальной реальности, а не на широкоформатном экране. В шлеме виртуальной реальности в силу небольшого физического расстояния от глаз наблюдателя до экрана шлема пользователь не совершает высокоамплитудных прослеживающих движений глаз в сравнении с ситуацией наблюдения стимула на большом экране. Тем самым условия реализации устойчивой фиксации взгляда в середине зрительного поля и свободного осмотра сцены различаются незначительно. Во-вторых, принятое разделение выборки на две группы показывает, что только часть испытуемых действительно испытывали иллюзию высокой степени интенсивности, тогда как другая группа переживала векцию с небольшой степенью выраженности в целом во всех условиях наблюдения. Этот факт свидетельствует в пользу того, что для ряда испытуемых оба уровня фактора «В» оказались не отличающимися по причине наличия выработанных механизмов адаптации к наблюдению подобных стимулов.

В результате анализа показателей биоэлектрической активности головного мозга было обнаружено снижение мощности альфа-ритма в теменной области с ростом скорости вращения. С учетом значимого увеличения выраженности иллюзии при этом, можно говорить о снижении мощности активности в альфа-диапазоне при переживании векции. Подобное снижение может быть интерпретировано с точки зрения изменения зрительно-вестибулярных взаимодействий при возникновении иллюзии. Иллюзия движения собственного тела возникает в тот момент, когда наблюдатель склонен ин-

терпретировать зрительный стимул как неподвижный, а свое тело, напротив, находящимся в движении. Для этого необходимо снижение веса вестибулярного сигнала в механизме сенсорного конфликта. Уменьшение активации теменной области иллюстрирует такое подавление обработки поступающей вестибулярной информации. Схожий результат был получен в эксперименте С. Харквила с коллегами (Harquel et al., 2020), обнаруживших десинхронизацию альфа-ритма в теменном отделе в момент, предшествующий нажатию испытуемым кнопки манипулятора для сигнализации о возникновении иллюзии. Изменения в активности мозга на уровне бета-ритма были обнаружены только у группы с высокими значениями интенсивности иллюзии и только в серии с инструкцией фиксировать взор по центру виртуального пространства. Было обнаружено, что мощность бета-ритма в этих условиях значимо увеличивается. Увеличение активации на уровне бета-ритма принято рассматривать с точки зрения повышения уровня внимания при выполнении зрительных задач. Так подобные изменения наблюдались в зрительной коре кошек в момент, когда они прослеживали движение руки экспериментатора с кормом. Аналогичные результаты были получены в серии экспериментов на обезьянах при выполнении ими задач на удержание взора на требуемых объектах. Гипотеза о том, что увеличение активности на уровне бета-ритма в зрительной коре связана с механизмами удержания произвольного внимания была также детально рассмотрена и частично подтверждена в серии экспериментов с участием людей (Wiest et al., 2001). В ходе этих работ было показано, что активация зрительной коры представляет собой способ кортикального контроля над работой таламических структур по удержанию объектов в поле зрения наблюдателя. В связи с этим обнаруженная в настоящем эксперименте активация затылочной коры левого полушария на уровне бета-ритма в условиях фиксации взора по центру виртуальной сцены может рассматриваться как индикатор повышения зрительного внимания. Однако важно отметить, что данное повышение было обнаружено только в группе испытуемых с высокими значениями интенсивности иллюзии. Можно предположить, что для данной группы испытуемых задача удержания взора по центру виртуальной сцены оказалась более сложной в связи с развивающейся иллюзией. В ряде экспериментов было показано, что при переживании иллюзии высокой степени интенсивности в движениях глаз наблюдается появление высокоамплитудных и высокочастотных комплексов, представляющих собой механизм сенсорной перенормировки (Menshikova et al., 2014). Это означает, что в условиях инструкции фиксировать взгляд в группе испытуе-

мых с более высокими показателями интенсивности иллюзии могли наступить сложности в удержании взора в связи с необходимостью запуска высокочастотных движений глаз. Дополнительные усилия по удержанию глаз неподвижными и повышению зрительного внимания к центру сцены отразились в увеличении мощности бета-ритма в затылочной области.

Заключение

Таким образом, в ходе проведенных экспериментов было показано, что переживание иллюзии движения собственного тела, индуцированной наблюдением стимуляции в системе виртуальной реальности, имело свое отражение в изменении биоэлектрической активности головного мозга. Обнаруженное увеличение интенсивности иллюзии с ростом скорости вращения подтверждает валидность используемой среды виртуальной реальности.

Литература

- Меньшикова Г. Я., Ковалёв А. И.* Векция в виртуальных средах: психологические и психофизиологические механизмы формирования // Национальный психологический журнал. 2015. № 4. Т. 20. С. 91–104.
- Меньшикова Г. Я., Ковалёв А. И.* Роль нистагменных движений глаз в формировании иллюзии движения собственного тела // Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». 2018. № 4. С. 135–148.
- Harquel S., Guerraz M., Barraud P. A., Cian C.* Modulation of alpha waves in sensorimotor cortical networks during self-motion perception evoked by different visual-vestibular conflicts // Journal of Neurophysiology. 2020. V. 123. № 1. P. 346–355.
- Keshavarz B., Berti S.* Integration of sensory information precedes the sensation of vection: a combined behavioral and event-related brain potential (ERP) study // Behavioural brain research. 2014. V. 259. P. 131–136.
- Kleinschmidt A., Thilo K. V., Büchel C., Gresty M. A., Bronstein A. M., Frackowiak R. S.* Neural correlates of visual-motion perception as object- or self-motion // Neuroimage. 2002. V. 16. № 4. P. 873–882.
- Menshikova G., Kovalev A., Klimova O., Chernorizov A., Leonov S.* Testing the vestibular function development in junior figure skaters using the eye tracking technique // Procedia – Social and behavioral sciences. 2014. V. 146. P. 252–258.

- Palmisano S., Barry R. J., De Blasio F. M., Fogarty J. S.* Identifying objective EEG based markers of linearvection in depth // *Frontiers in psychology*. 2016. V. 7 P. 1205.
- Reason J. T., Brand J. J.* Motion sickness. Academic press, 1975.
- Thilo K. V., Kleinschmidt A., Gresty M. A.* Perception of self-motion from peripheral optokinetic stimulation suppresses visual evoked responses to central stimuli // *Journal of neurophysiology*. 2003. V. 90. № 2. P. 723–730.
- Wiest G., Amorim M. A., Mayer D., Schick S., Deecke L., Lang W.* Cortical responses to object-motion and visually-induced self-motion perception // *Cognitive Brain Research*. V. 12. P. 167–170.

Self-motion illusion in virtual reality: brain mechanisms

A. I. Kovalev., A. O. Rogachev, O. A. Klimova, A. F. Gasimov

The purpose of this work was to study the psychophysiological mechanisms of self-motion illusion in a virtual reality system using electroencephalography. The stimulation was a virtual opto-kinetic drum that rotated clockwise and counterclockwise around a vertical axis with angular velocities of 30, 45 and 60 angular deg/s. The duration of each rotation was 60 seconds. The subjects (N = 11) were presented with 18 rotations: a series with instructions for free viewing of the visual scene (3 speeds × 2 directions × 2 repetitions), a series with instructions to fix the gaze in the center of the virtual scene (3 speeds × 2 directions × 1 repetition). Also, after each rotation, the subjects filled out “Simulator sickness questionnaire” and evaluated the severity of the illusion on a 10-point scale. Stimulation was presented in the HTC Vive virtual reality helmet. Electroencephalogram recording during the observation of cylinder rotations was performed using the device “Mitsar-EEG-10/70–201”. Significant differences were found in the severity of the illusion, the Total score of the questionnaire and the power of the alpha rhythm in the parietal zones, depending on the speed of rotation. The higher the rotation speed, the greater the values of these dependent variables. Large values of beta-rhythm power in the occipital areas were found in the series with fixed eyes in subjects with high values of the intensity of the illusion. Thus, differences in bioelectrical activity of the brain during the experience of the self-motion illusion related mechanisms in visual-vestibular integration and improving the sustainability of attention to the performance of motor tasks of gaze fixation.

Keywords: self-motion illusion, virtual reality, electroencephalography.

Способность приписывать физические свойства виртуальным объектам у дошкольников

С. Г. Крылова, Ю. Е. Водяха, С. А. Минюрова

В статье представлены результаты двух пилотажных экспериментов, направленных на исследование приписывания дошкольниками виртуальным объектам таких физических характеристик, как размерность и масса. Оба эксперимента включали 2 этапа: 1) действия с объемным виртуальным объектом на экране планшетного компьютера (перемещение, вращение); 2) выбор из набора реальных (тестовых) объектов одного, идентичного виртуальному объекту (без визуального контроля). В Эксперименте 1 ($n=20$, возраст 4–5 лет) варьировалась размерность тестовых объектов (трехмерные – двумерные), в Эксперименте 2 ($n=10$, возраст 5–6 лет) варьировалась масса (легкий – тяжелый). В Эксперименте 1 94,1% ответов детей соответствовали опознанию виртуального объекта как трехмерного, несмотря на дефицит гаптической информации. При отсутствии возможности действия с виртуальным объектом доля «трехмерных» ответов значительно снизилась до 66,7% ($\varphi^*=2,08$, $p=0,018$). В Эксперименте 2 только двое из 10 детей смогли различить тестовые объекты по массе; они также идентифицировали виртуальный объект как легкий. Описаны изменения процедуры эксперимента, необходимые для повышения валидности выводов.

Ключевые слова: познание виртуальной реальности, виртуальные объекты, дошкольники, размерность, масса.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00308а.

Выражаем благодарность Газейкиной Анне Ивановне, кандидату педагогических наук, доценту кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике УрГПУ за разработку компьютерного приложения для планшетного компьютера на основе системы Android.

Постановка проблемы

Актуальным предметом исследования для современной психологии является познание детьми особого вида реальности, создаваемой с помощью компьютерных устройств, – виртуальной реальности. Идея о реалистичности для детей альтернативных видов реальности (фантазий, сновидений) обсуждалась в психологии еще в конце 19 века. Позже в исследованиях Ж. Пиаже было показано, как в представлениях ребенка о мире происходит переход от феноменальной субъективной реальности к независимой объективной реальности. Результаты экспериментов, проведенных Е. В. Субботским, также дают аргументы в пользу предположения о сосуществовании в сознании не только детей, но и взрослых альтернативных видов реальности, имеющих «свой тип причинности, пространства и времени» (Субботский, 2007). При создании определенных условий даже взрослые образованные люди могут интерпретировать наблюдаемые ими необычные явления, опираясь на нормативные представления необычной «магической» реальности (Subbotskii, 1991).

Дети, живущие в 21 веке, помимо сказочной и игровой реальности, сталкиваются уже с младенчества с виртуальной реальностью, созданной посредством компьютерных программ и представленной на экранах цифровых устройств. Виртуальная реальность имеет отличия от субъективных видов реальности, являющихся результатом психической деятельности человека. Например, по сравнению со сновидениями и фантазиями (которые еще не воплощены в материальную форму) объекты виртуальной реальности более стабильны и доступны восприятию других людей. Еще одна важная отличительная особенность виртуальной реальности – возможность совершать произвольные действия с виртуальными объектами на экране тачскрин-устройств. Согласно точке зрения Ж. Пиаже, «познание на всех генетических уровнях есть продукт реальных действий, совершаемых субъектом с объектами» (Обухова, 1981). Поэтому возможность осуществления действий с виртуальными объектами позволяет, во-первых, говорить о познании детьми этих объектов и, во-вторых, рассматривать этот процесс как предмет психологического исследования.

Предположение об особом виде познания виртуальных объектов основывается также на отмечаемых исследователями различиях в характере действий с экранными изображениями и реальными предметами (Смирнова и др., 2018): при обследовании реальных объектов задействованы различные анализаторы, что обеспечивает целостность восприятия. Действия с виртуальными объектами – это

скользящие прикосновения на двумерной поверхности экрана, которые не отражают те характеристики объекта, которые могут быть получены на основе гаптического восприятия (форма, масса, упругость, твердость). Поэтому при действиях детей с компьютерными моделями известных им реальных объектов получаемый перцептивный опыт отличается от полученного ранее в реальных условиях. Поскольку компьютерные модели визуально идентичны реальным объектам, то можно предположить, что дети будут переносить свойства реальных объектов на их виртуальные аналоги.

Процедура исследования и полученные результаты

Целью нашего исследования была проверка гипотезы о том, что дошкольники приписывают виртуальным объектам известные им свойства реальных объектов. Для первых экспериментов были выбраны две характеристики — размерность и масса. Размерность является амодальной характеристикой, то есть может быть воспринята на основе сенсорной информации различной модальности — как зрительной, так и кинестетической. Масса, субъективно воспринимаемая детьми как «тяжесть» (Белоус, 1974), непосредственно может быть определена только на основе кинестетического восприятия при совершении действий с предметом (поднятия, перемещения). Масса предмета также может быть примерно оценена на основе косвенных признаков, воспринимаемых визуально, а также с учетом прошлого опыта. Зрительно определив, из каких материалов сделаны предметы, и зная соотношение плотностей этих материалов, можно делать вывод о том, что, например, предмет из пенопласта имеет меньший вес, чем предмет из глины (для предметов одинакового размера). Также можно судить о массе предмета, наблюдая за действиями человека с этим предметом и оценивая степень приложенных им усилий. Представленные в научных публикациях результаты экспериментов свидетельствуют о том, что дети уже в младенческом возрасте могут использовать зрительную информацию для различения предметов по массе. Младенцы 11 месяцев отдавали предпочтение более легкой из двух коробок, ориентируясь на степень деформации под весом этих коробок мягкого основания, сделанного из ваты (Hauf et al., 2012).

Эксперимент 1. Приписывание дошкольниками свойства трехмерности виртуальным объектам. Первый эксперимент был направлен на проверку гипотезы о том, что дошкольники приписывают виртуальным объемным объектам свойство трехмерности несмотря на то, что действия с этими объектами осуществляются на двумерной поверхности экрана. В качестве испытуемых в исследовании приняли

участие 20 дошкольников 4–5 лет с нормативным развитием зрительной и моторно-двигательной функций. Схема эксперимента включала три основных этапа:

I – *Действия с виртуальным объектом* – ребенку предлагалось рассмотреть и «повращать» на экране планшетного компьютера виртуальную модель трехмерного объекта. 3D-модель объекта была создана с помощью пакета Blender и импортирована в приложение под управлением операционной системы Android (рисунок 1). При выборе формы объекта мы исходили из требования наименьшего сходства с каким-либо реальным объектом, знакомым детям (чтобы исключить перенос свойств знакомых реальных объектов на виртуальный объект).

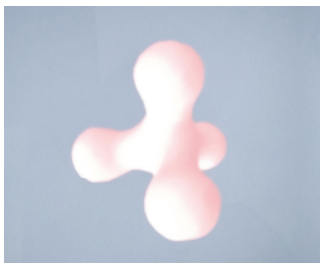


Рис. 1. 3D-модель объекта на экране планшетного компьютера

II – *Ознакомительный* – обследование ребенком одной рукой без визуального контроля четырех реальных объектов в специальном ящике с непрозрачными стенками и отверстием для манипуляций одной рукой. Один из этих объектов являлся копией виртуального объекта (эталонного), три остальных были объектами-дистракторами. Объекты-дистракторы были сделаны путем варьирования двух характеристик виртуального объекта: размерности (трехмерный – двумерный) и формы (наличие – отсутствие округлых утолщений) (рисунок 2). Благодаря отсутствию одной



Рис. 2. Стимульный материал для ознакомительного этапа

из стенок ящика, экспериментатор мог наблюдать за действиями детей по обследованию предметов.

III – *Тестовый* – ребенку предлагалось без визуального контроля выбрать из четырех реальных объектов, которые он обследовал на предыдущем этапе, один объект, идентичный виртуальному («Выбери такую же фигурку, как та, которую ты передвигал на компьютере»), и сказать о том, что фигурка найдена («Нашел/Нашла»).

До начала эксперимента экспериментатор устанавливал с ребенком контакт в игровой форме, знакомил с материалом, из которого были сделаны тестовые реальные объекты – полимерной глиной, демонстрировал способы гаптического контакта с этими объектами.

Для оценки вклада гаптической информации в восприятие размерности объекта были проведены две дополнительные экспериментальные пробы.

Дополнительная проба 1 – *Действия с реальным объектом* – ребенку предлагалось обследовать реальный трехмерный объект, совершая любые действия (прикасаться, ощупывать, вращать, перемещать) при зрительном контроле (рассматривая объект).

Дополнительная проба 2 – *Осмотр виртуального объекта без возможности действий с ним* – ребенку предлагалось только осмотреть на экране планшетного компьютера изображение (фотографию) трехмерного объекта без совершения каких-либо действий с ним.

Затем в обеих дополнительных пробах следовали ознакомительный и тестовый этапы, описанные выше. В пробе 1 в качестве эталонного объекта выступал реальный трехмерный объект, в пробе 2 – виртуальный объект (изображение на экране компьютера).

Результаты Эксперимента 1 и дополнительных проб представлены в таблице 1. Подавляющее большинство детей идентифицировали виртуальный объект в Эксперименте 1 как трехмерный (94,1% ответов). Этот результат не подтверждает наше изначальное предположение о том, что гаптическая информация, получаемая от скользящих движений по двумерной поверхности экрана, вступает в противоречие с визуальной информацией о трехмерном виртуальном объекте, следствием чего может быть увеличение случаев идентификации виртуального объекта с двумерным (уплощенным) объектом.

Распределение ответов в Эксперименте 1 не отличается от распределения ответов в дополнительной пробе 1, когда дети при обследовании эталонного реального объекта получали как визуальную, так и гаптическую информацию об этом объекте, соответствующую его пространственным характеристикам. Таким образом, можно го-

Таблица 1
Идентификация детьми эталонных объектов
с тестовыми объектами различной размерности, %

Проба	Условия предъявления		Объект, выбираемый на тестовом этапе		
			трехмерный		двумерный (уплощенный)
	Визуальная информация	Гаптическая информация	эталонный объект	объект-дистрактор	
Эксперимент 1	полная	неполная (несоответствие визуальной)	58,8	35,3	5,9
Дополнительная проба 1	полная	полная	58,8	35,3	5,9
Дополнительная проба 2	неполная	отсутствие	60,0	6,7	33,3

ворить о том, что именно визуальная информация является основной при формировании представления о размерности объекта. В том случае, когда ребенок не может получить полную визуальную информацию об объекте, точность идентификации размерности объекта снижается. В дополнительной пробе 2 дети могли видеть статическое изображение трехмерного объекта на экране планшетного компьютера, но не могли совершать никаких действий с этим изображением. Поэтому им была доступна ограниченная визуальная информация – одна проекция в плоскости экрана. В этом случае доля ответов, идентифицирующих этот объект как трехмерный, значительно уменьшилась до 66,7% ($\varphi^* = 2,08$, $p = 0,018$).

Полученные результаты позволяют говорить о том, что дети могут точно идентифицировать те пространственные характеристики виртуальных объектов, для восприятия которых достаточно визуальной информации (размерность, форма), даже при условии несоответствия визуальной и гаптической информации, отмечаемой при использовании тачскрин-устройств.

Эксперимент 2. Приписывание дошкольниками массы виртуальным объектам. Второй эксперимент был направлен на проверку гипотезы о том, что дошкольники приписывают виртуальным объектам на экране тачскрин-устройства такую физическую характеристику, как масса. Мы также предположили, что дети будут воспринимать виртуальные объекты как легкие. При формулировке этого предположения мы опирались на представление о таком физическом свойстве,

как инертность. Реальные предметы являются инертными: для того чтобы привести реальный предмет в движение, необходимо приложить силу, прямо пропорциональную его массе. Субъективно величина силы воспринимается как степень напряжения мышц той части тела, которая участвует в осуществлении движения. Таким образом, опыт взаимодействия с реальными предметами указывает на то, что действия с объектами большей массы требуют приложения более значительных усилий. Виртуальные объекты, в отличие от реальных, не обладают свойством инертности (если это специально не задано программой): они приводятся в движение легким прикосновением к экрану. Поэтому мы предположили, что не требующие мышечного напряжения действия с виртуальными объектами будут приводить к восприятию этих объектов как легких (имеющих малую массу).

В пилотажном эксперименте приняли участие 10 детей в возрасте 5–6 лет (старшая группа детского сада), среди них 4 девочки и 6 мальчиков. Поскольку это были дети, не принимавшие участие в Эксперименте 1, то для проведения Эксперимента 2 было использовано компьютерное приложение с тем же эталонным объектом (рисунок 1). Эксперимент осуществлялся по схеме, описанной выше. Сначала ребенку предлагалось подвигать и поворачивать объект на экране планшетного компьютера. После этого ему предлагалось гаптически (без визуального контроля) обследовать два реальных объекта в закрытом («волшебном») ящике (потрогать и поднять каждый из них), а потом выбрать из них один – такой же, как на экране компьютера. Реальные объекты были идентичны по форме и размеру виртуальному объекту, предъявляемому детям на экране планшетного компьютера. Единственное различие между реальными объектами состояло в их массе: масса одного объекта была равна 9 г, масса другого объекта – 40 г. Первый объект (легкий) был сделан из полимерной глины, а второй – из керамической глины с покрытием тонким слоем полимерной глины (для обеспечения идентичности текстуры поверхности).

В процессе обследования реальных тестовых объектов детям также был задан вопрос: «Чем различаются эти фигурки?». Только 2 ребенка из 10 определили вербально, что тестовые объекты различаются по массе, остальные дети либо не отметили различий, либо использовали другие признаки (таблица 2).

Несмотря на то, что дети, которые отметили различие по массе, выбрали в качестве идентичного виртуальному объекту легкий объект, этих результатов недостаточно для подтверждения выдвинутой гипотезы. В дальнейшем необходимо внести изменения в процеду-

Таблица 2

Идентификация детьми виртуального объекта с реальными объектами различной массы

Испытуемый №	Пол	Ответ о различиях между реальными тестовыми объектами («Чем различаются эти фигурки?»)	Выбор тестового объекта («Выбери такую же, как на компьютере»)
1	жен	«Тяжелая и нетяжелая»	легкая
2	жен	«Весом»	легкая
3	муж	«Отличаются» (без указания признака)	легкая
4	муж	Нет ответа	легкая
5	муж	«Не различаются»	легкая
6	жен	«Обе мягкие»	тяжелая
7	муж	«Обе мягкие. Они легкие»	тяжелая
8	муж	«Отличаются формой»	тяжелая
9	жен	«Не отличаются»	тяжелая
10	муж	«Одинаковые»	нет выбора

ру проведения эксперимента с учетом результатов, полученных в исследованиях Н. Г. Белоус (Белоус, 1974, 1976).

1. Ввести этап предварительного тестирования способности детей дифференцировать предметы по массе, поскольку 36% детей шестого года жизни и 26% детей седьмого года жизни в экспериментах Н. Г. Белоус были не способны дифференцировать предметы по массе в «зоне легких предметов» (до 150 г).
2. Ввести обучающий этап для ознакомления детей с «оптимальной» последовательностью действий по обследованию тяжести предметов (Белоус, 1974).
3. Увеличить массу тяжелого тестового объекта до 100 г при соотношении массы легкого и тяжелого объектов не менее 1 : 3,5.

Заключение

Несмотря на пилотажный характер проведенных экспериментов, полученные результаты позволяют сделать предварительные выводы.

Дети дошкольного возраста используют при идентификации виртуальных объектов (компьютерных моделей реальных объектов) такую физическую характеристику, как размерность. В 94,1%

случаев дети выбрали трехмерный, а не двумерный реальный объект в качестве идентичного предъявленному объемному виртуальному объекту, несмотря на то, что действия с виртуальным объектом осуществлялись на двумерной поверхности экрана планшетного компьютера. Исключение возможности осуществления действий с виртуальным объектом (осмотр статичного изображения объемного объекта на экране планшетного компьютера) привело к ограничению визуальной информации об объекте и значимому уменьшению количества выборов в качестве идентичного эталонному трехмерному реальному объекту до 66,7% ($\varphi^* = 2,08$, $p = 0,018$). Таким образом, пространственные характеристики виртуальных объектов на экранных устройствах, для восприятия которых достаточно визуальной информации (размерность, форма), могут быть точно идентифицированы детьми даже при условии несоответствия визуальной и гаптической информации.

Изучение приписывания детьми массы виртуальным объектам требует внесения изменений в процедуру эксперимента, связанную с ограниченными возможностями дошкольников в дифференциации предметов по весу в зоне «легких предметов» (до 150 г).

Литература

- Белоус Н. Г.* Характер действия детей дошкольного возраста при сопоставлении предметов по их тяжести // Дошкольное воспитание. Научные доклады на XXVII Герценовских чтениях. Л., 1974. С. 7–13.
- Белоус Н. Г.* Умственное воспитание детей дошкольного возраста // Сборник научных трудов ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1976. С. 38–47.
- Обухова Л. Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
- Смирнова Е. О., Матушкина Н. Ю., Смирнова С. Ю.* Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 42–53. doi: 10.17759/pse.2018230304.
- Субботский Е. В.* Строящееся сознание. М.: Смысл, 2007.
- Hauf P., Paulus M., Baillargeon R.* Infants use compression information to infer objects' weights: Examining cognition, exploration and prospective action in a preferential-reaching task // Child Development. 2012. V. 83. P. 1978–1995.
- Subbotskii E. V.* Existence as a psychological problem: Object permanence in adults and preschool children // International Journal of Behavioral Development. 1991. V. 14. Iss. 1. P. 67–82. doi: 10.1177/016502549101400104.

The ability to attribute physical properties to virtual objects in preschoolers

S. G. Krylova, Y. E. Vodyaha, S. A. Minyurova

The paper presents the results of two pilot studies aimed at studying the attribution by preschoolers such physical characteristics as dimensionality and mass to virtual objects. Both experiments included two stages: 1) actions with a 3-D virtual object on the screen of a tablet PC (moving, rotating); 2) the choice from a set of real (test) objects the one that is identical to a virtual object (without visual control). In Experiment 1 ($n=20$, children 4–5 years old) the dimensionality of test objects was varied (3-D – 2-D), in Experiment 2 ($n=10$, children 5–6 years old) the mass was varied (light – heavy). In Experiment 1, 94.1% of children's responses corresponded to the recognition of a virtual object as 3-D despite the deficit of haptic information. When preschoolers could only look at the virtual object but not to move it, the proportion of "3-D" responses significantly decreased to 66.7% ($\varphi^*=2.08$ at $p=0.018$). In Experiment 2, only 2 out of 10 children were able to distinguish test objects by mass; these 2 children also identified the virtual object as lightweight. The remaining answers were randomly distributed. Changes to the experimental procedure that are necessary to increase the validity of the conclusions are described.

Keywords: cognition of virtual reality, virtual objects, preschoolers, dimensionality, mass

Формирование фиксированной схемы решения задач и проблем

Н. Ю. Лазарева, И. Ю. Владимиров

В статье описано экспериментальное исследование, направленное на изучение механизмов формирования эффекта серии. Эффект серии – это тенденция решать задачи, опираясь на предыдущий успешный опыт в решении сходных проблем. Изучение механизмов формирования фиксированных схем решения является актуальной исследовательской задачей в контексте разрешения проблемы двойственности прошлого опыта в отношении творческого мышления. Основными механизмами формирования схем решения задач, по мнению авторов, являются процессы, происходящие в подсистемах рабочей памяти. Для проверки данного предположения авторы провели экспериментальное исследование, в котором на материале арифметических и вербальных задач Лачинса формировали у испытуемых фиксированность на определенном алгоритме решения. Для проверки гипотезы о том, что ведущую роль при формировании фиксированной схемы решения играет рабочая память (РП), с помощью метода двойной задачи загружались различные блоки РП. По результатам проведенного исследования сделан вывод: ведущую роль при формировании фиксированной схемы решения задачи играет блок центрального исполнителя РП.

Ключевые слова: эффект серии, эффект Лачинса, мышление, решение задач, рабочая память, управляющие функции.

Введение

Задачей нашей работы является изучение когнитивных механизмов формирования фиксированных схем решения, которые препятствуют нахождению и построению новых путей решения сходных задач.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00801.

Тенденцию решать задачи определенным образом, опираясь на прошлый опыт при решении похожих проблем, впервые в 1942 году описал американский гештальтпсихолог А. Лачинс (Luchins, 1942). Несмотря на то, что данный феномен демонстрирует негативное влияние прошлого опыта на решение задач, изучение его механизмов внесет весомый вклад в разрешение проблемы двойственной природы прошлого опыта в продуктивном и творческом мышлении. В. Н. Дружинин отмечал, что подражание – первая фаза становления креативности в онтогенезе (Дружинин, 2005), именно на основе «первичной креативности» далее формируется истинная способность к творчеству. Таким образом, с одной стороны, прошлый опыт лежит в основе научения, экспертного знания и творчества, с другой – может препятствовать решению новых творческих задач.

Существует множество теорий и описаний феноменов, связанных с ограничением поиска решения, однако до сих пор проблема остается актуальной в связи с тем, что механизмы эффектов фиксированности до сих пор не разгаданы, а люди не способны избежать влияния данных эффектов на их мыслительную деятельность.

Актуальность изучения данных феноменов и раскрытие их механизмов, безусловно, является значимой проблемой на сегодняшний день. Описан достаточно большой массив различных эмпирических данных и различных эффектов ограничения зоны поиска решения, при этом до сих пор не описаны основные их психологические и нейрофизиологические механизмы. Раскрытие механизмов и уровней возникновения данных эффектов, на наш взгляд, является актуальной проблемой современной психологии познавательных процессов.

Так или иначе, на поиск информации влияют различные субъективные факторы, разгадать принцип преломления объективных условий среды через призму человеческого осмысления является одной из наиболее актуальных задач психологии когнитивных способностей.

В данной работе в качестве механизмов формирования фиксированных схем решения задач мы будем рассматривать структуры рабочей памяти. Под рабочей памятью чаще всего понимается система, временно удерживающая и контролирующая информацию в процессе решения когнитивных задач. В своей работе мы опираемся на модель рабочей памяти А. Беддели (Baddeley, 1992). На данный момент не существует объединяющих моделей, которые, с одной стороны, отвечали бы на вопрос об уровнях формирования схем решения, об их роли в процессе решения задач, с другой – описывали бы роль упомянутых систем и процессов в структуре их форми-

рования. Особое внимание в структуре подсистем рабочей памяти при формировании схем решения задач необходимо уделить блоку центрального исполнителя.

На наш взгляд, оптимальным способом для изучения формирования эффекта серии является метод, замедляющий процесс формирования фиксированной установки. Наиболее перспективной нам кажется методика воздействия на формирование фиксированной схемы решения путем введения дополнительной задачи.

Метод

Основная гипотеза: на формирование эффекта серии оказывает влияние интенсивность и тип загрузки подсистем рабочей памяти.

Частные гипотезы: эффект серии не будет формироваться при параллельной загрузке специфического для основной задачи блока рабочей памяти; эффект серии будет формироваться при параллельной загрузке неспецифического для основной задачи блока рабочей памяти; эффект серии не будет формироваться при сильной интенсивности загрузки рабочей памяти; эффект серии будет формироваться при слабой интенсивности загрузки рабочей памяти.

Экспериментальная выборка. 42 человека в возрасте от 18 до 35 лет ($M = 22,2$ года, $Med = 22$ года, $\sigma = 3,5$ года), 7 мужчин и 35 женщин.

Процедура. Эксперимент состоял из двух серий:

- Выработку установки отслеживали на материале *арифметических задач Лачинса* (Luchins, 1942). Классические задачи Лачинса с кувшинами с водой. Первые 8 задач решались по единственно верному определенному принципу ($B - C + 2A$), девятая критическая задача решалась другим единственно верным способом ($A - B$).
- Выработку установки отслеживали на материале *вербальных задач Лачинса* (Luchins, 1942).

Перед испытуемым была представлена строчка из 8 букв, необходимо было среди них найти слово из 4 букв, в единственном числе, именительном падеже (кто? что?), нарицательное; слово необходимо было искать слева направо, не меняя буквы местами, просто отметить лишние буквы-дистракторы. Буквы-дистракторы не допускали образования каких-либо альтернативных слов, соответствующих условиям задачи. Последовательность из 8 букв во всех задачах была следующая: согласная – согласная – гласная – гласная – согласная – согласная – гласная – гласная (Пример: МРИЫДБОА, ответ: рыба). Каждая из 8 букв располагалась на цветном фоне, данная манипу-

ляция была обусловлена тем, чтобы постараться избежать «эффекта превосходства слова».

Каждому испытуемому предлагалось решить 8 установочных задач, в них решение всегда находилось по одному принципу. После решения 8 установочных задач испытуемому нужно было решить 9-ю критическую задачу, которая решалась более простым способом.

Как во время решения установочных, так и во время решения критической задачи испытуемые должны были выполнять *вторичную-параллельную* задачу.

Типы параллельной загрузки (вторичных задач):

- Параллельная задача на материале цифр (материал-специфичная загрузка для арифметических задач);
- Параллельная задача на материале букв (материал-специфичная загрузка для вербальных задач);
- Параллельная задача на материале фигур (неспецифическая загрузка).

Результаты

Формирование эффекта серии на материале арифметических задач. Особо сильное влияние на разрушение фиксированности и решение критической задачи оказывают сложные задания на определение гласной/согласной буквы ($F(1; 10) = 0,5$, $p = 0,5$, $\eta^2 = 0,05$) – нетипичная параллельная загрузка для арифметических задач.

Также сильное влияние оказывают простые задания на определение вертикальности/горизонтальности фигур ($F(1; 10) = 1,9$, $p = 0,2$, $\eta^2 = 0,16$) – нетипичная параллельная загрузка для арифметических задач.

Сложные задания на определение вертикальности/горизонтальности фигур ($F(1; 10) = 4,08$, $p = 0,07$, $\eta^2 = 0,29$); простые задания на определение четности/нечетности чисел ($F(1; 10) = 3,5$, $p = 0,09$, $\eta^2 = 0,26$); сложные задания на определение четности/нечетности чисел ($F(1; 10) = 3,6$, $p = 0,09$, $\eta^2 = 0,26$); простые задания на определение гласной/согласной буквы ($F(1; 10) = 3,9$, $p = 0,08$, $\eta^2 = 0,28$) на уровне тенденции сохраняют значимые различия между последней установочной и критической задачами. Можно предположить, что данные виды параллельной загрузки оказывают меньшее влияние на формирование фиксированности.

Формирование эффекта серии на материале вербальных задач. Особо сильное влияние на разрушение фиксированности и решение критической задачи оказывают сложные задания на определе-

ние четности/нечетности чисел ($F(1; 10) = 0,7$, $p = 0,4$, $\eta^2 = 0,06$) – нетипичная параллельная загрузка для вербальных задач; сложные задания на определение вертикальности/горизонтальности фигур ($F(1; 10) = 1,06$, $p = 0,3$, $\eta^2 = 0,01$) – нетипичная параллельная загрузка для вербальных задач.

Простые задания на определение четности/нечетности чисел ($F(1; 10) = 7,98$, $p = 0,02$, $\eta^2 = 0,4$); простые задания на определение вертикальности/горизонтальности фигур ($F(1; 10) = 8,6$, $p = 0,02$, $\eta^2 = 0,5$); сложные задания на определение гласной/согласной буквы ($F(1; 10) = 9,4$, $p = 0,01$, $\eta^2 = 0,5$); простые задания на определение гласной/согласной буквы ($F(1; 10) = 4,5$, $p = 0,06$, $\eta^2 = 0,3$) на уровне тенденции сохраняют значимые различия между последней установочной и критической задачами. Можно предположить, что данные виды параллельной загрузки оказывают меньшее влияние на формирование фиксированности.

Выводы

Гипотезы 1 и 2 не подтвердились. Напротив, материал-неспецифическая параллельная загрузка оказывает большее влияние на формирование фиксированности, чем специфическая. Вероятнее всего, работа в разных блоках рабочей памяти, а точнее постоянное переключение с работы одного блока на другой, оказывает разрушающее воздействие на эффект серии за счет того, что основная нагрузка идет на процессы управляющего контроля, которые важны для переключения с одного блока рабочей памяти на другой.

Гипотезы 3 и 4 подтвердились только на материале вербальных задач. При этом для разрушения эффекта серии на арифметических задачах было достаточно и слабых по интенсивности форм параллельной загрузки. По нашему предположению, схема решения в вербальных задачах достаточно быстро автоматизируется, при этом испытуемым было трудно вербализовать принцип решения данного типа задач. По всей видимости, фактор сложности особенно важен в тех случаях, когда схема решения быстро может автоматизироваться, как в случае с вербальными задачами. Для решения арифметических задач привлекается больше ресурсов контроля, следовательно, для дезавтоматизации алгоритма решения достаточно даже малой интенсивности отвлекающей нагрузки.

Литература

Дружинин В. Н. Психология творчества // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 5. С. 101–110.

- Baddeley A.* Working memory // *Science*. 1992. V. 255. № 5044. P. 556–559.
- Luchins A. S.* Mechanization in problem solving: The effect of Einstellung // *Psychological monographs*. 1942. V. 54. № 6. P. 1–95.
- Miyake A.* et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis // *Cognitive psychology*. 2000. V. 41. № 1. P. 49–100.

Formation of a fixed scheme for solving tasks and problems

N. Yu. Lazareva, I. Yu. Vladimirov

This paper describes an experimental study aimed at studying the mechanisms of formation of the mental set. The mental set is a tendency to solve problems based on previous successful experience in solving similar problems. Studying the mechanisms of formation of fixed decision schemes is an important research task in the context of resolving the problem of the duality of past experience in relation to creative thinking. The main mechanisms for formation of problem solving schemes, according to the authors, are the processes occurring in the subsystems of working memory. To verify this assumption, the authors conducted an experimental study in which, based on the material of arithmetic and verbal Luchins tasks, that form the subjects' fixity on a specific solution algorithm. And to test the hypothesis that the leading role in formation of a fixed solution scheme is played by working memory (WM), various WM blocks are loaded using the dual-task method. According to the results of the study, the leading role in formation of a fixed scheme for solving the problem is played by the central executive system of the WM.

Keywords: mental set, Einstellung effect, thinking, problem solving, working memory, executive functions.

Формирование профессионального мастерства хоккеистов средствами виртуальной реальности

С. В. Леонов, И. С. Поликанова, В. А. Чертополохов, М. Д. Белоусова

Современный спорт высших достижений предъявляет запредельные требования как к физической, так и к психологической подготовке спортсменов. Это приводит к необходимости развития и совершенствования методологии подготовки атлетов. Особенности психологической подготовки хоккеистов диктуются требованиями к специфике когнитивных процессов во время игры: обилие и динамичность информативных сигналов; быстрый темп предъявления сигналов; временные ограничения и др. Именно поэтому большую роль в деятельности хоккеистов приобретает чувство микроэлементов времени и скорость двигательной реакции. С учетом данной специфики деятельности спортсменов нами предлагается новый методологический подход к формированию и оценке профессионального мастерства хоккеистов, основанный на использовании системы виртуальной реальности. В основе разрабатываемого подхода лежит способность к тренировке восприятия и чувствования микроинтервалов времени у спортсменов и ускорение их времени реагирования, в том числе обучение умению контролировать двигательные реакции в зависимости от условий задачи. В данной работе представлены результаты первого этапа проекта.

Ключевые слова: тестирование, спорт, виртуальная реальность, хоккей, вратарь, виртуальный спорт, время реакции.

Формирование профессионального мастерства в спорте высших достижений в настоящее время является крайне значимой и актуальной задачей, поскольку вызовы современного спорта предъявляют к атлетам запредельные требования, как к физической, так и к психологической подготовке. В современной спортивной практике ши-

Исследование проводится при финансовой поддержке РФФ, проект № 19-78-10134.

роко используются современные технологии, однако в условиях, когда все соперники выступают с минимальным отрывом друг от друга, решающую роль может сыграть именно психологическая подготовка спортсмена. Таким образом, в современном спорте высших достижений существует запрос на создание, развитие, совершенствование методологии подготовки атлетов, базирующейся на использовании современных технологий и инноваций, которые в свою очередь обеспечили бы максимально быстрое и эффективное обучение и совершенствование спортивных навыков. В этих условиях виртуальная реальность претендует на звание нового метода интенсификации тестирования и тренировок, поскольку развитие компактных систем визуализации позволяет создавать реалистичный опыт для отдаленно взятых задач.

Особенности психологической подготовки в хоккее

Хоккей с шайбой представляет собой игровой командный вид спорта на льду, целью которого является забросить шайбу в ворота соперника большее число раз, чем это сделает команда соперника в установленное время. Побеждает команда, забросившая большее число шайб в ворота соперника.

Особенности психологической подготовки хоккеистов, также как и других атлетов в аналогичных видах спорта, диктуются требованиями к специфике когнитивных процессов во время игры: обилие сигналов, несущих важную информацию, их динамичность и вариативность; высокая динамичность сенсорного поля; быстрый темп предъявления сигналов; наличие временных ограничений в процессе выполнения игровых операций; дискретность восприятия и ответных двигательных реакций; устойчивая невосприимчивость по отношению к нерелевантным раздражителям, а также раздражителям-дистракторам; постоянный поиск оптимального решения тактических задач игры на фоне растущего утомления (Новиков, 1969).

Таким образом, мы видим, что в таких видах спорта, как хоккей или футбол, большое значения для эффективной спортивной деятельности имеет временная составляющая в условиях игры. Время выступает внешним организующим фактором, создавая определенного рода структуру, временную сетку, в которой обязан совершать свою деятельность субъект труда. Даже самое идеальное и точное действие целесообразно лишь в том случае, если оно является своевременным. Очевидно, что, вся игра в хоккее разворачивается в условиях ограничения времени, что накладывает определенный отпечаток на деятельность хоккеистов в каждый конкретный момент игры.

Каждый человек способен различать временные интервалы, например, в несколько секунд или минут. Однако для эффективной деятельности в хоккее профессионально важным качеством является умение различать микроинтервалы времени. Благодаря такой способности возникает молниеносность реакции, которая является залогом не только успеха, но даже безопасности хоккеиста.

Однако в хоккее важно не только умение адекватно воспринимать временные интервалы, но также важно и умение строить свои действия в то время, когда это будет нужно, с той скоростью, которая обеспечит максимальную эффективность. Именно поэтому большую роль в деятельности хоккеистов приобретает чувство микроэлементов времени и скорость двигательной реакции.

Время в психологии. Восприятие времени

Для того, чтобы изучить чувство времени, необходимо сначала понять, что же из себя представляет время с точки зрения психологии.

Психологическое время — представление о некоей грамматике, с помощью которой различные состояния нашего сознания выступают перед нами как некий текст, доступный осмыслению (Налимов, 1995).

Л. М. Веккер рассматривает сенсорное (оно же психическое) время не как прямое отражение времени физического. Он сопоставляет эти процессы через соотношение основных временных характеристик, таких как длительность, последовательность и одновременность. Сенсорное время имеет тесную связь с сенсорным пространством. Веккер говорит о временном происхождении зрительно-пространственной симультанности (Веккер, 1998).

Важно отметить, что ни одна временная задача не может быть решена без участия сознания, ведь в ходе выполнения определенной деятельности необходимо ее сопоставление с другими процессами, хронометром (Стрелков, 2001).

При психологическом анализе деятельности хоккеистов большое внимание следует уделить точности действий. Точность действий — это предвидение, внимание, опыт. В свете рассматриваемой проблемы очевиден тот факт, что в каждом из этих понятий есть временной компонент (там же).

В свете рассматриваемой проблемы наиболее важно еще раз подчеркнуть очевидную связь времени и движения. Время — особая характеристика изменения, движения, процесса. Стрелков указывает на то, что особенность времени состоит в том, что оно применяется к особой ситуации: есть движение, и обязательно есть его отсле-

живание (двигательное или перцептивное) субъектом, есть задача синхронизации и отдельная мысль об уходящем настоящем и наступающем будущем, о самих по себе уходе и наступлении (там же).

Хоккей – командный вид спорта, а потому взаимодействие двух и более людей в данном конкретном временном интервале представляются чрезвычайно важными для обеспечения успешности командной деятельности. Таким образом, время имеет еще и социальный аспект, так как выступает средством координации совместной деятельности. Нужно учитывать, что ритм, темп окружающего мира (в случае хоккея – своей команды, команды соперника и других компонентов) – это совершенно не то же самое, что и ритм, темп отдельно взятого субъекта. Совместная деятельность в случае игры в хоккей строится на сложном взаимовлиянии ритмов и темпов различных субъектов.

Для решения любых задач необходим определенный пласт личной информации. Для того чтобы понять, каким образом решаются временные задачи, необходимо понять, каким образом субъект воспринимает время, как он его «чувствует». Изучению данного вопроса посвящена следующая глава данной работы.

Г. Мюнстерберг при рассмотрении проблемы времени подчеркивал, что необходимым элементом, предпосылкой восприятия времени необходимо считать связь ощущения с движениями, с кинестетической чувствительностью, без которых невозможна ориентировка в длительности, быстроте и последовательности (Мюнстерберг, 1996). Восприятие длительности, по Мюнстербергу, сводимо к ощущениям от мускулов и связок, которые присоединяются к тому или иному сенсорному процессу.

П. Жане отмечал, что каждый дифференцируемый человеком промежуток времени связан с действием и ограничен определенным началом и концом этого действия (Жане, 1913).

Таким образом, многие ученые в данной области сходятся во мнении, что процесс восприятия времени человеком неотделим от действия, движения. Следовательно, он тесно связан с анализом телесных ощущений, отражением совершаемых моторных актов в сознании человека. За подобные процессы в человеческом организме несут ответственность анализаторные системы.

Восприятие микроэлементов времени и его связь со скоростью двигательной реакции

Чувство времени являет собой именно комплексное чувство – цельный симбиоз различного рода ощущений: зрительных, слуховых, а также получаемых от мышечно-суставного аппарата. Успех совер-

шаемых действий в спорте, а значит — и успех в игре в целом, напрямую зависит от умения спортсмена произвести самооценку путем сопоставления субъективных ощущений и суждений с объективным положением дел.

Важно подчеркнуть, что в таком скоростном виде спорта, как хоккей, игроки имеют дело с чрезвычайно короткими интервалами времени. В этом кроется и прелесть, и сложность данного вида спорта. Между тем ряд исследователей утверждают, что восприятие таких коротких, «хоккейных», интервалов имеют в своей основе механизм, отличный от того, что обеспечивает восприятие более длинных временных интервалов. При этом данные механизмы совершенно необязательно должны быть связаны друг с другом (Сысоева, 2004). Д. Закай различает следующие интервалы по механизмам восприятия (Zakay, Block, 1997): до 1 секунды, от 1 до 4 секунд, от 4 секунд до нескольких минут и от минут до часов. При этом «психологическое настоящее» длится не более 4 секунд. Восприятие длительности на этом уровне базируется на сенсорной памяти. При оценке длительности интервалов от 4 секунд до минут подключается кратковременная память (Zakay, 1998). Дж. Мишон, в свою очередь, пишет о таких временных константах, как квантум времени (от 5 до 100 мс), иконическое хранение (300 мс), индифферентный интервал (400–700 мс), психологический рефрактерный период (250 мс), первичная память (3–5 с), кратковременная память (20–30 мс) (Michon, Jackson, 1985). Разумеется, восприятие подобных интервалов, измеряемых сотыми долями секунды, напрямую недоступно «обычному» человеку, на что указывает и И. М. Сеченов. Это вполне объяснимо, ведь в обыденной жизни большую роль играют, скорее, минуты и часы. Потому в вопросе возможности и особенностей восприятия микроэлементов времени целесообразно обратить внимание на тех людей, для кого сотые доли секунды представляют большую важность и обуславливают успешность их деятельности.

Как было установлено Г. Гельмгольцем, скорость распространения возбуждения по нерву у человека составляет примерно 70 метров в секунду. Это значит, что на прохождение максимального расстояния в рамках человеческого тела от рецептора к мышцам затрачивается порядка 4 сотых секунды, однако эксперименты показали, что среднее время простой двигательной реакции значительно превышает это значение и приближается к 20 сотым. Таким образом, разумно предположить, что нервный импульс где-то задерживается. Объясняется это тем, что никакая двигательная реакция не может произойти одновременно с появлением раздражителя в случае внезапности его воздействия.

Кроме того, необходимо учитывать индивидуальные особенности людей: кто-то реагирует быстро, а кто-то — медленно. Это зависит от многих факторов, в частности, от особенностей нервной системы. Однако, как показывает практика, целенаправленное, систематическое, специализированное обучение и воспитание позволяют развить такие качества нервной системы, как сила, подвижность, уравновешенность. Применяя определенные методики и подходы, вполне возможно добиться качественно прироста в скорости двигательной реакции (Шаханова и др., 2017).

Большой вклад в экспериментальное развитие данной проблемы, безусловно, внес коллектив С. Г. Геллерштейна и его последователи. Необходимо подчеркнуть, что основной задачей авторам виделось не банальное бездумное ускорение двигательной реакции испытуемых, а овладение качеством скорости (Геллерштейн, 1958). Очевидно, что подобное умение является чрезвычайно важным для спортсменов практически любых видов спорта. Спортсмен действует в условиях, когда окружающая действительность в каждый конкретный момент по-своему уникальна, и каждый раз он должен реагировать именно с той скоростью, которая наиболее целесообразна в данный конкретный момент.

Формирование профессионального мастерства хоккеистов с использованием виртуальной реальности

На основе изложенного нами предлагается новый методологический подход к формированию профессионального мастерства хоккеистов, основанный на использовании системы виртуальной реальности. В основе разрабатываемого подхода лежит способность к тренировке восприятия и чувствования микроинтервалов времени у спортсменов и ускорение их времени реагирования, в том числе обучение умению контролировать двигательные реакции в зависимости от условий задачи.

Для реализации данных целей в настоящее время группой сотрудников факультета психологии и механико-математического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова реализуется междисциплинарный проект, в рамках которого был разработан и протестирован с участием в том числе профессиональных спортсменов симулятор работы вратаря-хоккеиста.

Важным преимуществом использования виртуальной реальности является, с одной стороны, максимальное приближение к реальным условиям хоккея, а с другой — возможность задавать различный уровень сложности. В настоящее время реализован первый этап данного

проекта, в рамках которого разработана имитационная виртуальная среда, моделирующая хоккейную площадку, в которой спортсмену (вратарю) ставится задача по отражению шайб, подаваемых с заданными интервалами времени с различных точек игрового поля. Частота и точки генерации шайб настраиваемы, что позволяет регулировать сложность задачи.

На первом этапе реализации проекта была разработана виртуальная среда, адаптированная для систем виртуальной реальности экранного типа *CAVE-system (Cave active virtual environment)*. Дополнительно стояла задача адаптации среды под компактную систему виртуальной реальности на основе шлема. В качестве параметров системы виртуальной реальности, необходимых для тренировочных целей, были определены следующие: разрешение изображения, угол обзора, задержка вывода изображения на экран, скорость гашения пикселей, величина искажения изображения, наличие встроенной системы отслеживания движений и окулографической системы. Данные критерии использовались при выборе компактной системы виртуальной реальности, подходящей для реализации проекта. По результатам сравнения было отобрано решение *HTC Vive Pro Eye*.

Сцена была создана с применением графического ПО *Unity 3d*. В состав виртуальной сцены были включены следующие элементы: 1) модель хоккейной площадки; 2) модели клюшки и шайбы; 3) параметры: температура льда, материалы шайбы и коньков, которые загружаются в физическую модель для моделирования движения шайбы.

В целях обеспечения экологической валидности исследования все испытуемые надевали защитное снаряжение (коленные щитки, перчатки), а также коньки и брали в руку клюшку. Поверх хоккейной защиты испытуемые надевали костюм системы отслеживания движений (система датчиков, прикрепленных к рукам, ногам и телу) (рисунок 1). Движения клюшки испытуемого отслеживались системой трекинга *HTC Vive*. Также на испытуемого надевался шлем виртуальной реальности *HTC Vive Pro Eye*, в котором предьявлялась разработанная виртуальная среда – позиция хоккейного вратаря перед воротами (рисунок 2).

Перед вратарем ставилась задача – отбивать шайбы. При этом шайбы появлялись в разных частях поля, и вратарь заранее не знал, из какой точки поля полетит следующая шайба. Скорость полета шайбы, ее начальное положение и направление движения задавались каждый раз случайно в заранее заданном диапазоне.

Также присутствовала возможность регулировки скорости (частоты) появления шайб. Возможно использование двух режимов предьявления шайб – автоматического (предьявление шайб по за-



Рис. 1. Испытуемый-хоккеист с надетым защитным снаряжением (коленные щитки, перчатки), поверх которого надет костюм датчиков, прикрепленных к рукам, ногам и телу

ранее составленному алгоритму) или ручного (шайбы выпускаются по команде оператора, следящего за экспериментом). Кроме того, количество одновременно предъявляемых шайб варьировалось. Таким образом, задавались разные уровни сложности выполнения задания.

Регистрируемые параметры включали данные о движении частей тела испытуемого и клюшки, а также данные о полетах шайб, в том числе время генерации, скорость полета и отметка о факте



Рис. 2. Пример виртуального контента

попадания шайбы в ворота. На первом этапе также было проведено тестирование разработанной виртуальной среды с участием профессиональных хоккеистов и новичков в целях ее последующей корректировки и адаптации.

Заключение

В настоящей работе нами предлагается новый методологический подход к формированию профессионального мастерства хоккеистов, основанный на использовании системы виртуальной реальности. В основе разрабатываемого подхода лежит способность к тренировке восприятия и чувствования микроинтервалов времени у спортсменов и ускорение их времени реагирования, в том числе обучение умению контролировать двигательные реакции в зависимости от условий задачи. В данной работе представлены результаты первого этапа проекта. В настоящее время разработана виртуальная среда, адаптированная под хоккей, направленная на процесс обучения и совершенствования мастерства спортсменов разного уровня квалификации, в том числе для оценки и тренировки их зрительно-моторной реакции в условиях, приближенных к реальным, что обеспечивает высокую экологическую валидность предлагаемого подхода.

На следующем этапе реализации проекта планируется проведение исследования на добровольцах по освоению различных двигательных навыков и приемов, специфичных для хоккея.

Литература

- Веккер Л. М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 1998
- Геллерштейн С. Г.* Чувство времени и скорость двигательной реакции. М.: Медицина, 1958.
- Жане П.* Психический автоматизм. М., 1913.
- Мюнстерберг Г.* Основы психотехники: в 2 т. СПб.: ПЭТ – Алтайя, 1996.
- Налимов В. В., Дрогалина Ж. А.* Реальность нереального. М., 1995.
- Новиков Б. И.* Экспериментальные исследования состояния психической готовности футболистов к соревнованию: Автореф. дис. ... доктора пед. наук, 1969.
- Стрелков Ю. К.* Временной анализ труда: как успеть вовремя в трудовой ситуации // Инженерная и профессиональная психология. М.: Академия–Высшая школа, 2001.
- Сысоева О. М.* Психофизиологические механизмы восприятия времени человеком: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.

Шаханова А. В., Коблев Я. К., Петрова Т. Г., Намитокова А. А. Особенности функционального состояния центральной нервной системы спортсменов-дзюдоистов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2017. Т. 12. № 2.

Michon J. A., Jackson J. L. Time, Mind and Behavior. Berlin: Springer, 1985.

Zakay D. Attention allocation policy influences prospective timing // *Psychonomic Bulletin & Review*. 1998. V. 5 (1). P. 114–118.

Zakay D., Block R. A. Temporal cognition // *Current directions in psychological science*. 1997. V. 6 (1). P. 12–16.

Formation of professional skill of hockey players under conditions of modern sport challenges

S. V. Leonov, I. S. Polikanova, V. A. Chertopolokhov, M. D. Belousova

Modern sport of the highest achievements imposes exorbitant requirements on athletes both for physical and psychological training. This leads to the need to develop and improve the methodology of training athletes. Features of the psychological training of hockey players are dictated by the requirements for the specifics of cognitive processes during the game: the abundance and dynamism of informative signals; fast pace of presentation of signals; time limits etc. That is why a great role in the activity of hockey players is acquired by the sense of trace elements of time and the speed of the motor reaction. Given this specificity of athletes' activities, we propose a new methodological approach to the formation and assessment of professional skill of hockey players, based on the use of a virtual reality system. This paper presents the results of the first phase of the project.

Keywords: testing, sport, virtual reality, hockey, goalkeeper, virtual sport, reaction time.

Комплексная методология получения данных для построения модели взаимодействий в сетевом сообществе

В. Н. Носуленко, А. Л. Прочко

В статье обсуждается методология комплексного анализа материалов публикаций в сетевых сообществах с целью выявления характеристик взаимодействия их пользователей, связанных с формированием общих целей и обменом знаниями. Показана возможность интеграции методов сбора данных о пользователях сети и о взаимодействиях между ними и методов, предназначенных для выявления психологических составляющих совместной деятельности. Данные о тематических взаимодействиях в сети позволяют выделить кластеры пользователей и определить направление содержательного анализа их публикаций. В результате этого анализа идентифицируются цели отдельных пользователей, реальный объект их взаимодействия, а также содержание знания, которым обмениваются пользователи или которое создается при их взаимодействии. Показаны примеры конкретных исследований коллаборации, использующих предложенную методологию.

Ключевые слова: коллаборация, совместная деятельность, сетевое общество, знание, кластер, открытое кодирование

Постановка проблемы

Отличительным признаком конца XX и начала XXI веков стало бурное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), влияние которых обнаруживается во всех сферах человеческой жизни. Одним из результатов их внедрения является широкое распространение сетевых взаимодействий между людьми. Переход коммуникации и совместной деятельности людей в цифровое про-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-29-07509.1.

странство затронул не только организационную и управленческую сферу современных предприятий, но и повседневную жизнь почти каждого человека. При этом научное сообщество оказалось недостаточно готовым для анализа и прогнозирования происходящих изменений. Многие традиционные подходы и методы исследования взаимодействия людей оказались неработающими в условиях «делокализации» в пространстве и во времени как субъектов взаимодействия, так и используемых ими средств (Носуленко, Самойленко, 2016).

В этих условиях, при затрудненном доступе к информации о характеристиках взаимодействия людей, широкое распространение получило понятие коллаборации, которое фактически заменило понятие совместной деятельности и вывело на второй план такие психологические составляющие, как «общая цель», «совместные задачи» и т. д. (Ломов, 1999). Вместе с тем обнаружилось другое свойство взаимодействия людей в цифровой среде, позволяющее рассматривать их как интерактивное «сообщество», в котором осуществляется обмен знаниями и опытом между членами сообщества.

Нам представляется, что именно показатель, характеризующий степень обмена знаниями, опытом, а также возможность появления нового знания внутри сообщества, может быть индикатором для оценки «совместности» коллаборации. Здесь требуется анализ не только коллаборации как социально-психологического феномена, но и интегрированных в ней когнитивно-коммуникативных процессов (Носуленко, Самойленко, 2012).

В нашем исследовании сделана попытка создать комплексную методологию получения данных для построения модели взаимодействия членов сетевого сообщества и содержательного анализа этих данных с целью выявления значимых качественно-количественных показателей, необходимых для дифференциации разных групп и разных объектов или тем, вокруг которых организуется коллаборация. Эта работа предполагает интеграцию разных подходов и методов, с одной стороны, разработанных для сбора данных о пользователях сети и о взаимодействиях между ними, а с другой стороны, предназначенных для выявления психологических составляющих совместной деятельности.

Одной из задач анализа данных о коллаборативных отношениях внутри сформированных интернет-сообществ является выделение кластеров пользователей и групп людей, являющихся ядром заданной группы, кластера или всего сообщества. Определять наличие взаимодействия между пользователями можно по-разному. Например, если говорить о сообществах со структурами типа «блог» или «форум», то это могут быть выявленные факты совмест-

ного комментирования одной обсуждаемой темы, участия в одной ветке комментариев, прямого обращения или ответа. В зависимости от требований к детализации полученных кластеров, могут фиксироваться один или несколько типов публикаций. В наших работах было показано, что такой подход позволяет выделять предметно-тематические области внутри сообществ и позволяет отслеживать динамику изменения структуры и интересов сообщества (Прочко, Тищенко, 2017, 2018а, б).

Эти методы дополняются содержательным анализом взаимодействий пользователей в конкретных группах, что позволяет дать точную оценку действиям пользователей и получить необходимые знания для автоматизации классификации пользователей и их публикаций.

Методология

С помощью статистических методов и теории графов строится и расшифровывается (описывается, визуализируется) полная карта сетевого взаимодействия пользователей на конкретном пространстве или площадке. Это позволяет сделать выводы об устройстве сетевого сообщества, выделить ключевые группы пользователей и оценить их влияние.

Для определения основных кластеров в сетевом сообществе на первом этапе как наличие связи рассматривается совместное комментирование конкретной публикации. После этого создается база данных в виде графа, где вершины — пользователи, а каждое ребро (ненаправленное) показывает количество общих тем для двух участников. Таким образом, применяя алгоритмы поиска подсообществ в больших сетях (Прочко, Тищенко, 2018б), можно выделить группы пользователей с наиболее плотными и сильными связями (группируя, например, по интересам). Исходя из задачи поиска наиболее активных групп взаимодействующих пользователей, целесообразно минимизировать количество участников и связей, удалив «слабые» ребра и вершины. В качестве критерия можно выбрать тех пользователей, которые участвуют только в одном или двух обсуждениях и фактически не являются полноценными участниками сообщества.

Выделенные таким образом кластеры являются основой для содержательного анализа публикаций, входящих в каждый из кластеров. Этот анализ осуществлялся с помощью процедур, разработанных для изучения когнитивно-коммуникативных процессов в индивидуальной и совместной деятельности (Лалу, Носуленко, Самойленко, 2007; Носуленко, 2007, 2008; Самойленко, 2010). Материалы публика-

ций заносятся в базу данных, где каждый источник сначала индексируется в соответствии с имеющейся о нем информацией, а затем содержащиеся в публикации тексты и иллюстрации обрабатываются с целью выделения целостных единиц анализа и их подготовки к открытому кодированию (Носуленко, Самойленко, 2011). Каждая единица анализа должна содержать характеристики, в которых относительно независимо выражаются отдельные аспекты обсуждаемых вопросов (Носуленко, 2007; Самойленко, 2010). Детальность единиц анализа определяется конкретными задачами исследования.

Индексация выбранных из сети публикаций осуществлялась по следующим полям базы данных:

- имя пользователя, который продуцировал анализируемый материал;
- количество участия данного пользователя в обсуждениях, происходящих в сетевом сообществе;
- название темы, предложенной инициатором обсуждения;
- количество пользователей, участвующих в обсуждении данной темы;
- номер кластера, к которому относится данная тема;
- роль данного пользователя в обсуждении, выбор которой определялся тремя категориями: инициатор (касается исходного материала, внесенного пользователем, который инициировал обсуждение), участник (касается материалов других участников обсуждения), участник-инициатор (касается материалов инициатора обсуждения, которые им продуцируются в процессе дискуссии с другими пользователями);
- объем текста, входящего в анализируемый материал (количество слов).

Для операционализации процесса поиска публикаций в соответствии с параметрами выделенных кластеров, их индексации, а также для поддержки их последующего кодирования было создано специальное программное обеспечение. Программа имеет два независимых модуля. Первый предназначен для наполнения базы данных из сети и полуавтоматической индексации вставленных материалов.

Второй модуль обеспечивает возможность оперативного выделения единиц анализа (для каждой единицы создается отдельная информационная строка, где дублируется базовая публикация и все параметры ее индексации) и их кодирования по семи полям базы данных:

1. Предмет (название фрагмента анализируемого материала, который можно выделить отдельно).
2. Форма публикации.
3. Цель публикации.
4. Объект, на который направлена публикация.
5. Тип публикации.
6. Тип знания, заключенного в публикации.
7. Эмоциональная окрашенность публикации.

Программа позволяет формировать в каждом поле список соответствующих категорий непосредственно в процессе кодирования, визуализируя в соответствующем окне отдельный фрагмент публикации. Этим обеспечивается условие открытости кодирования, когда эксперт не основывается на исходно заданных категориях, а «конструирует» их по ходу появления нового материала (Носуленко, Самойленко, 2011).

Предложенный подход сбора и анализа данных о взаимодействиях пользователей сетевого сообщества был опробован на примере изучения сообщества «Сами себе психологи»*. В качестве исследуемого набора данных были рассмотрены публикации в сообществе за 2019 год. Здесь мы представим некоторые результаты, демонстрирующие возможности комплексной методологии исследования.

Результаты

На рисунке 1 показано разбиение сообщества на два кластера (кластер 1 – «активная по всем публикациям группа», кластер 2 – «Соционический клуб») и это деление подтверждается другим методом

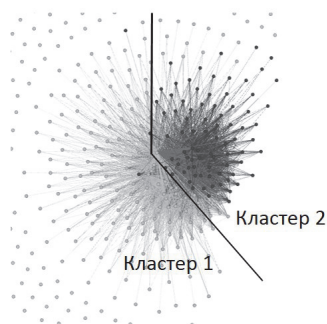


Рис. 1. Кластеризация пользователей (P) исходя из публикаций 2019 года в сообществе «Живого журнала» «Сам себе психолог»

* URL: <https://ru-psiholog.livejournal.com>.

Таблица 1

Фрагмент списка «троек» пользователей (P),
на основании которого выделяется «ядро» кластеров

«Тройки» пользователей (P)			Количество общих тем	Кластер 1	Кластер 2
P1	P2	P13	49	P1	P11
P2	P7	P13	46	P2	P3
P1	P7	P13	42	P13	P14
P2	P8	P13	39	P7	P12
P1	P2	P7	38	P9	P6
P1	P9	P13	38	P8	
P2	P9	P13	38	P5	
P2	P10	P13	38	P4	
P1	P8	P13	37		
P3	P11	P14	36		
P4	P2	P13	36		
P5	P2	P7	35		
P5	P2	P13	35		
P3	P12	P11	35		

поиска – через перечисление общих тем для пар и троек пользователей (таблица 1).

В них и происходит выделение «ядра» кластера – пользователей, которым уделяется повышенное внимание при анализе. В случае с выбранным сообществом мы выделили два кластера, первый кластер – активные пользователи, которые участвуют в обсуждении большинства публикаций, а второй – более узкий, так называемый «Соционический клуб».

Для содержательного анализа первоначально были выбраны публикации, входящие в кластер 2. Эти материалы касаются обсуждений по 16 разным темам, отличающихся количеством участников (от 5 до 84 участников). В результате поиска, осуществленного в сети, в базу данных было вставлено 1294 публикации, состоящие из текстов, иллюстраций и видеофайлов. Объем публикаций кластера 2 варьируется от 1 до 1800 слов (средний объем 87 слов). При этом средний объем текстов участников дискуссии – 74 слова, а инициаторов тем – 1151 слово. Средний объем текстов по темам: от 54 до 168 слов. К моменту написания этой статьи закодировано около 40% публи-

каций, что позволяет сделать выводы по содержанию основных категорий кодирования.

Поле «*Форма публикации*» представлено категориями «*текст*», «*иллюстрация*», «*видео*» и «*звук*».

Для кодирования в поле «*Цель публикации*» создан следующий список категорий: «*передача знания*», «*получение знания*», «*просьба о помощи*», «*оценка себя*», «*оценка других*», «*оценка сообщения*», «*основание темы*», «*согласование позиций*», «*расширение сообщества*», «*провоцирование*».

Поле «*Объект, на который направлена публикация*» представлен следующими категориями: «*высказывание*», «*иллюстрация*», «*участник*», «*группа*», «*тема*», «*работа сети*».

В поле «*Тип публикации*» кодирование осуществляется в соответствии со следующим списком: «*гипотеза*», «*новое знание*», «*вопрос*», «*ответ*», «*стимул*», «*подтверждение*», «*опровержение*», «*идея*», «*информация*».

Кодирование в поле «*Тип знания, заключенного в публикации*» определяется той моделью знания, которую принимает исследователь (обзор моделей знания см.: Носуленко, Терехин, 2017). В самом общем плане целесообразно выделить две категории «*декларативное знание*» и «*процедурное знание*» (Самойленко, Богданова, 2017; Ryle, 1949).

В поле «*Эмоциональная окрашенность публикации*» дается оценка в соответствии с категориями «*позитивная*», «*негативная*» и «*нейтральная*».

Заключение

Одной из задач нашего исследования является выявление явных и неявных взаимодействий в сети Интернет и оценка их результатов, что необходимо для изучения человеческого капитала, лежащего в основе этих взаимодействий. Опосредованность ИКТ общения и взаимодействия между людьми делает такое исследование сложным в связи с невозможностью прямого доступа к участникам взаимодействия и трудностью выявления причинно-следственных связей между различными индикаторами функционирования сетевого сообщества. Наиболее распространенный и операциональный способ исследования сетевых сообществ заключается в выявлении фактов участия отдельных пользователей в обсуждениях, проводимых в сети. Здесь возможно регистрировать и статистически оценивать отдельные контакты между пользователями и определять тематику, продекларированную инициаторами обсуждений.

В нашем исследовании сделана попытка разработать комплексную методологию исследования сетевых сообществ, в которой интегрируются методы сбора данных о пользователях сети и о взаимодействиях между ними и методы, предназначенные для выявления психологических составляющих совместной деятельности. Мы полагаем, что понятия совместной деятельности и обмена знаниями в процессе коммуникативного взаимодействия, глубоко проработанное в психологии, применимы и для оценки так называемых коллабораций в сетевых сообществах. При этом данные о степени обмена знаниями, опытом, а также информация о возникновении нового знания внутри сообщества, могут стать индикатором для оценки «совместности» коллаборации.

Первичная проверка результатов интеграции двух методических подходов показала перспективность выбранного направления. Данные о тематических взаимодействиях в сети позволили выделить кластеры пользователей и определить направление содержательного анализа публикаций конкретных пользователей. Этот анализ дает возможность идентифицировать цели отдельных пользователей, реальный (а не декларируемый инициатором обсуждения) объект взаимодействия, а также содержание знания, которым обмениваются пользователи или которое создается при их взаимодействии. В результате формируются категории, по которым могут строиться кластеры пользователей, объединяющие их уже не по декларируемым темам обсуждений, а по возникающим в этих обсуждениях вопросам, общим целям обсуждения и типам воспроизводимых знаний.

Литература

- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999.
- Лалу С., Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Средства общения в контексте индивидуальной и совместной деятельности // Общение и познание / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 407–434.
- Носуленко В. Н. Расширенная среда общения: проблема эмпирического исследования // Познание в структуре общения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 345–352.
- Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. «Экспериментальная реальность» современной экологической среды // Экопсихологические исследования – 4 / Под ред. В. И. Панова. М.–СПб: Нестор–История, 2016. С. 93–108.

- Носуленко В. Н., Самойленко Е. С.* «Познание и общение»: системная исследовательская парадигма // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 4. С. 5–16.
- Носуленко В. Н., Самойленко Е. С.* Индуктивный анализ в рамках перцептивно-коммуникативного подхода // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы / Под ред. А. В. Карпова. Ярославль: ЯрГУ, 2011. С. 366–370.
- Носуленко В. Н., Терехин В. А.* Передача знаний: обзор основных моделей и технологий // Экспериментальная психология. 2017. Т. 10, № 4. С. 96–115.
- Прочко А. Л., Тищенко В. И.* Особенности взаимодействия пользователей децентрализованных приложений внутри сообщества // Труды Института системного анализа РАН, ежегодник «Системные исследования». М.: Изд-во Института системного анализа РАН, 2018а. С. 256–280.
- Прочко А. Л., Тищенко В. И.* Прогнозирование формирования предметно-тематических областей в коммуникационных сетях участников финансовых рынков // Труды Института системного анализа РАН, ежегодник «Системные исследования». М.: Изд-во Института системного анализа РАН, 2018б. С. 174–195.
- Прочко А. Л., Тищенко В. И.* Особенности виртуальных сообществ финансовой тематики на основе анализа обсуждения торгов акциями компаний // Труды международной конференции «Системный анализ и информационные технологии» (САИТ-2017). С. 447–455.
- Самойленко Е. С.* Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Самойленко Е. С., Богданова И. В.* Современные представления о типах знания и опыта в психологических исследованиях проблемы их капитализации // Экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 4. С. 74–95.
- Ryle G.* The concept of mind. London–N. Y.: Hutchinson's University Library, 1949.

Integrated data acquisition methodology for building a model of interactions in a network community

V. N. Nosulenko, A. L. Prochko

The article discusses the methodology of an integrated analysis of publication materials in network communities in order to identify the characteristics of their users' interaction related to the formation of common goals and knowledge sharing. The possibility of integrating data collection methods

about network users and the interactions between them and methods to identify the psychological components of a joint activity is shown. Data on thematic interactions in the network allow us to identify user clusters and determine the direction of a meaningful analysis of their publications. As a result of this analysis, the goals of individual users are identified, the real object of their interaction, as well as the content of knowledge that users exchange or that is created during their interaction. Examples of studies of collaborative activity are shown.

Keywords: collaboration, cooperative activity, network community, knowledge, cluster, open coding.

Интернет-мемы и интеллект: рекапитуляция пиктографической письменности?

А. С. Савицкий, А. Н. Харитонов, К. И. Ананьева

В исследовании восприятия и понимания интернет-мемов – специфического класса пиктограмм, активно используемых при общении в виртуальной среде, проверялись предположения о возможной связи способности интерпретировать и узнавать интернет-мемы с социальным и эмоциональным интеллектом. При сравнении результатов диагностики социального и эмоционального интеллекта с результатами выполнения участниками исследования (N = 80) заданий на свободную вербализацию и опознание интернет-мемов по описанию были установлены связи последних с различными аспектами социального интеллекта, а связей с эмоциональным интеллектом не обнаружено, что, по мнению авторов, свидетельствует о восприятии, понимании и использовании мемов как знаков письма. В связи с этим авторы полагают, что появление и распространение интернет-мемов является своеобразной рекапитуляцией пиктографического письма на современном витке истории.

Ключевые слова: интернет-мем, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, пиктографическое письмо, рекапитуляция.

Введение

Глобальная коммуникационная сеть создала новую экосистему общения между людьми со своими особенностями поведения, традициями и специфической языковой структурой. Воплощенный в виртуальном пространстве популярный девиз социальных сетей «like, share and repost» (оцени и покажи другим) оказывает сильное влияние на глобальное информационное поле.

Работа выполнена в рамках Госзадания, тема № 0159-2020-0009.

При коммуникации в виртуальной среде наряду со специфическим использованием средств естественных языков быстрыми темпами порождаются и применяются разнообразные знаки-пиктограммы. В глобальной сети активно распространяются интернет-мемы: тип онлайн-контента, используемый не только как привлекающие внимание смешные картинки, но и как эффективный инструмент виртуальной коммуникации. Мемы способны выразить мысли и эмоции пользователей, могут быть опубликованы в качестве комментариев или иллюстраций к материалам на различных онлайн-ресурсах, а также используются в процессе общения в социальных сетях и многочисленных мессенджерах как дополнение к текстовому общению и как отдельные самостоятельные смысловые единицы.

Как человек в качестве участника виртуального общения воспринимает интернет-мем? Как влияет опыт общения в виртуальной среде на восприятие и понимание мемов? Воспринимается ли интернет-мем как элемент культурного кода, аналогичного письменности? Или здесь больше «задействовано» эмоциональное, в некотором смысле слова, художественное восприятие картинки? Насколько такие характеристики, как уровень социального и эмоционального интеллекта человека, связаны с тем, как он воспринимает и анализирует мемы? Мы допускаем, что в зависимости от преобладания того или другого аспекта интеллекта в восприятии и понимании интернет-мемов можно судить о том, какой своей стороной они выступают в процессе общения в виртуальной среде.

Участники исследования

В исследовании приняли участие 80 человек: 52 женщины и 28 мужчин в возрасте от 18 до 59 лет, представители 35 профессий и студенты российских вузов. Перед исследованием всем участникам предлагалось заполнить анкету, включавшую в себя информацию по полу, возрасту, среднесуточному количеству часов пребывания в сети Интернет, информацию о самых посещаемых в интернете сайтах, пользованию социальными сетями и мессенджерами, способам отображения эмоций в процессе виртуальной коммуникации. Также анкета фиксировала, знают ли респонденты что такое интернет-мем и как его можно использовать в общении.

Обработка анкет показала, что все участники эксперимента пользуются интернетом, (для тех, кто интернетом не пользуется, проблема виртуальной коммуникации не актуальна). Из всех участников исследования только трое не знали, что такое интернет-мем, больше трети пользуются мемами в коммуникации, две трети испыты-

емых «лайкают» и делятся мемами в сети Интернет. Среди часто посещаемых респонденты указывали сайты следующей тематики: интернет-магазины, онлайн-банки, спортивные ресурсы, видеохостинг Youtube, переводчики, Telegram-каналы, подкасты, аудиокнижки, удаленное обучение, торрент-трекеры, а также ресурсы, связанные с профессиональной деятельностью. Большинство участников исследования имели базовые представления о том, что такое интернет-мем, могли привести примеры самых популярных мемов, а 59 человек из общего количества участников так или иначе постоянно взаимодействуют с мемами в виртуальном пространстве, оценивая их, распространяя среди других пользователей, либо же используя их как инструмент коммуникации в виртуальном пространстве.

Стимульный материал

Из всего разнообразия интернет-мемов в данной работе были использованы только визуальные интернет-мемы, представлявшие собой графические изображения без сопроводительного текста. Это позволило сузить область исследования и упорядочить стимульный материал, исходя из принципа единообразия. Кроме того, отсутствие текста на изображении лишило испытуемых дополнительных подсказок, способных оказать влияние на их суждения в ходе применения методов свободной вербализации и обратного опознания. Всего было отобрано 15 популярных интернет-мемов, появившихся в сети в период с 2012 по 2019 год: 1) «Всё хорошо» (This is fine), 2) «Это голубь?» (Is This a Pigeon?), 3) «Ждун», 4) «Вжух», 5) «Это фиаско, братан», 6) «Совпадение? Не думаю», 7) «Вот это поворот», 8) «Ничоси», 9) «За себя и за Сашку», 10) «Нельзя просто так взять и...», 11) «Упоротый лис», 12) «Барни Стинсон» (True Story), 13) «Узбагойся», 14) «Заткнись и возьми мои деньги» (Shut up and take my money) и 15) «Два Человека-паука показывают друг на друга».

Методика и процедура исследования

Исследование включало два этапа: свободную вербализацию (описание и интерпретацию) интернет-мема и опознание мема по вербальному описанию.

На первом этапе 40 участников исследования (23 женщины (57,5%) и 17 мужчин (32,5%) в возрасте от 18 до 59 лет, $M = 31$ год) последовательно описывали (устно) каждый из предъявлявшихся интернет-мемов. Время просмотра изображения мема ограничивалось одной минутой. Тексты записывались на диктофон и, для использования

на втором этапе исследования, транскрибировались. Из всего массива полученных текстов выделялись отдельные вербальные единицы-блоки, в качестве каковых рассматривались «характеристики, независимым образом отражающие отдельные аспекты или же сущности воспринимаемых объектов» (Носуленко, Харитонов, 2018; см. также: Ананьева, Харитонов, 2016): тексты свободных описаний преобразовывались с целью удаления из них названий мемов или отсылок к другим мемам. Также удалялись прямые описания самих картинок, за исключением случаев, когда эти описания помогали раскрыть смысловую интерпретацию данного мема. Из описаний исключались частные примеры, сравнения и ситуации, релевантные только для одного конкретного испытуемого.

На втором этапе, проводившемся дистанционно, полученные описанным выше способом вербальные блоки предъявлялись еще 40 человекам, ранее не участвовавшим в исследовании (29 женщины (72,5%) и 11 мужчин (27,5%) в возрасте от 23 до 54 лет ($M = 33$ года), которые должны были сопоставить тексты соответствующим им интернет-мемам. Испытуемые должны были выбрать один из восьми вариантов вербального описания, наиболее подходящий к каждому мему. Четыре варианта ответов представляли собой вербальные блоки, сформированные к данным мемам на первом этапе эксперимента. Еще четыре – также вербальные единицы из первого этапа эксперимента, но только те, что не относились к предъявленному в данный момент мему, а были описаниями других мемов из числа представленных в исследовании, то есть «ошибочные» для данного конкретного мема варианты вербальных единиц.

Все 80 участников исследования выполняли тест социально-го интеллекта Дж. Гилфорда и М. О'Салливен и тест эмоционального интеллекта Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо MSCTIT v. 2.0 (Salovey, Mayer, 1990) в адаптации Е. А. Сергиенко и И. И. Ветровой (Сергиенко, Ветрова, 2010).

Обработка и анализ результатов

Всего было получено 600 свободных вербализаций (40 участников описывали 15 мемов), которые после трансформации в вербальные блоки предъявлялись второй группе участников эксперимента в указанном выше порядке. На основании частотного анализа вербальные блоки были разделены на 4 группы, при этом наиболее частым вербализациям присваивалось 4 балла и так далее по убыванию, соответственно, наиболее редким присваивался 1 балл. Это позволило ранжировать испытуемых по признаку высокой частотности поро-

ждаемых ими описаний. При использовании участником определенных, попадавших в две и более групп, присваивался балл наиболее высокочастотной группы; таким образом, максимально высокий балл, который мог получить один участник за одну вербализацию равнялся 4, а за весь набор стимулов – 60.

Участники исследования, задачей которых было опознать мем по вербальному описанию, получали оценки в баллах по той же логике. Однако если опознание было ошибочным, испытуемые баллов не получали. Максимальной оценкой здесь также было 60 баллов. Частотный анализ по результатам второго этапа показал, что участники исследования в 13 случаях из 15 в качестве ответа выбирали одно из двух самых высокочастотных описаний, сделанных участниками первого этапа. Всего по второй группе испытуемых из 600 возможных выборов только 41 оказался ошибочным, что указывает на хорошую узнаваемость интернет-мемов по описанию.

Количественные результаты первого и второго этапа тестирования сравнивались с результатами тестов социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. О'Салливен и эмоционального интеллекта MSCEIT v. 2.0, а также с данными из анкеты по возрасту и среднесуточному количеству часов, проводимому испытуемыми в сети интернет. В качестве результата теста MSCEIT v. 2.0 в рамках общего исследования использовался общий балл, полученный в ходе тестирования, тогда как для теста социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. О'Салливен использовались не стандартные значения, а композиционная оценка «сырых» баллов, что позволило добавить вариативности к дифференциации испытуемых, не нарушая при этом общей методики тестирования.

Баллы тестов социального и эмоционального интеллекта переводились в стандартизированные z -оценки, и результаты каждого из тестов были распределены по группам: низкий уровень социального/эмоционального интеллекта, (значения, удаленные более чем на -1 величины стандартного отклонения), средний уровень (значения в промежутке от -1 до 1) и высокий уровень (значения более 1).

Проверка гипотез о связи качества вербального описания и точности опознания интернет-мема с уровнем социального и эмоционального интеллекта осуществлялась с помощью непараметрических критериев H Краскела – Уоллиса, U Манна – Уитни и коэффициента корреляции r_s Спирмена.

Сравнительный анализ результатов описания мемов по группам с разным уровнем социального интеллекта показал статистически значимые различия (H Краскела – Уоллиса, $p = 0,037$). Парное сравнение по группам выявило значимые различия между

группой с высоким уровнем социального интеллекта и группами со средним (U Манна – Уитни, $p=0,011$) и низким (U Манна – Уитни, $p=0,051$) уровнями.

Сравнение результатов опознания мемов по описанию с результатами теста на социальный интеллект также показало статистически значимые различия (H Краскела – Уоллиса, $p=0,027$), между группами с высоким и низким (U Манна – Уитни, $p=0,005$), а также группами со средним и низким социальным интеллектом (U Манна – Уитни, $p=0,019$).

Проведенный корреляционный анализ позволил обнаружить тенденцию к низкой, но статистически значимой прямой связи описания мемов ($r_s=0,31$, $p=0,049$) и опознания мемов по их описанию ($r_s=0,39$, $p=0,013$) с уровнем социального интеллекта.

Сравнение результатов по вербализации интернет-мемов и их опознанию по описанию по группам с разным уровнем эмоционального интеллекта значимых различий и корреляционной связи не выявило.

Аналогичным образом не выявлено связей данных, полученных на обоих этапах исследования, со вторым субтестом теста социального интеллекта Гилфорда – О'Салливен, диагностирующим восприятие невербального содержимого коммуникации и, в частности, его эмоционального аспекта, в то время как для других трех субтестов такие связи обнаруживаются. Так, была выявлена взаимосвязь между интерпретацией мемов и умением предвидеть последствия поведения на первом этапе исследования ($r_s=0,33$, $p=0,024$), интерпретацией мемов и склонностью к распознаванию смысла вербального сообщения в зависимости от сопутствующего контекста на втором этапе исследования ($r_s=0,36$, $p=0,022$), а также взаимосвязь интерпретации мемов и понимания межличностного взаимодействия на первом ($r_s=0,38$, $p=0,016$) и на втором ($r_s=0,34$, $p=0,003$) этапах исследования.

Таким образом, тип интерпретации и опознания интернет-мемов по описанию зависит от уровня социального интеллекта и не определяется уровнем эмоционального интеллекта.

Анализ данных обоих этапов исследования не выявил взаимосвязи интерпретации интернет-мемов с возрастом или с количеством часов, проводимых участниками эксперимента в среднем в интернете за день.

Обсуждение результатов

Если исходить из общих представлений о пользователе сетевых коммуникационных и информационных технологий, то полученные

данные о высокой узнаваемости интернет-мемов по свободным вербализациям были вполне ожидаемыми.

Менее ожидаемым оказалось отсутствие корреляционных связей между результатами интерпретации и узнавания интернет-мемов со средним временем, затрачиваемым испытуемыми ежедневно на общение и просмотр интернет-ресурсов, и с их возрастом. Это может указывать на определенную независимость пиктограмм, приобретающих статус интернет-мемов, от конкретных культурно-языковых навыков и опыта. Более того, использованные в исследовании интернет-мемы происходят из разных культурно-исторических общностей, а часть из них имеет интернациональное хождение. В сочетании с относительно узким набором способов их вербализации и с их высокой узнаваемостью по описанию это может свидетельствовать о глубоких исторических корнях, о культурно-исторической универсальности ситуаций и событий, на которые указывают пиктограммы, закрепившиеся в статусе интернет-мемов.

Основным контринтуитивным результатом, как нам представляется, оказалось то, что не было обнаружено связей показателей эмоционального интеллекта с выделенными нами показателями вербализации и опознания интернет-мемов по описанию. Однако этот результат подтверждается отсутствием связей данных, полученных на обоих этапах исследования, со вторым субтестом теста социального интеллекта Гилфорда — O'Салливен, диагностирующим восприятие невербального компонента коммуникации, включая его эмоциональный аспект, в то время как для трех других субтестов такие связи обнаруживаются. Если наличие связей определенных аспектов социального интеллекта с результатами обоих этапов исследования могло быть заранее предсказано, то отсутствие таковых с эмоциональным интеллектом, к тому же подкрепленное данными того субтеста социального интеллекта, который тоже связан с эмоциональным содержанием сообщения, предполагает какое-то существенное ограничение, налагаемое использованием интернет-мема в сетевой коммуникации.

Можно предположить, что это может быть связано с типом коммуникации. В одной из работ П. Гринфилд с сотрудниками (Sherman et al., 2013) сравнивались эмоциональные проявления партнеров при общении в четырех коммуникативных ситуациях: в живом (лицом к лицу) общении, в видеочате, при разговоре по телефону и при обмене письменными сообщениями. Как отметили авторы этой работы, эмоциональная составляющая, если только партнеры не поддерживают ее специально, снижается от первой ситуации к четвертой, в которой она практически сводится к нулю. Виртуальное общение

в сети может происходить не только в реальном времени, аналогично тому, как это было в трех последних ситуациях в исследовании группы Гринфилд, но и в отложенном (off-line) режиме, что характеризовало ситуацию нашего исследования, — и это последнее обстоятельство, весьма вероятно, еще более снижает эмоциональную составляющую общения.

Однако может быть и другое объяснение отсутствия связи эмоционального аспекта интеллекта с процессами использования интернет-мемов (оно не исключает предыдущего). Пиктограммы интернет-мемов, по первому впечатлению эмоционально окрашенные, могут быть элементами пиктографического письма, встроенного в буквенный текст или даже используемыми независимо и отдельно от него. Тогда, по аналогии с другими типами неалфавитных систем письма — ребусным и иероглифическим письмом, интернет-мемы могут не восприниматься со своей графической, изобразительной стороны, а лишь как знаки ситуаций, действий, состояний и т. п. и в этом плане как бы «отрываться» от возможной (исходной?) апелляции к эмоциональной стороне интеллекта.

В некоторых эволюционных теориях присутствует представление о рекапитуляциях — воспроизводстве древних признаков современными системами. Соответственно, в этом плане появление и использование интернет-мемов, эмодзи и других пиктограмм в виртуальной среде может рассматриваться как своеобразная рекапитуляция древнейшей — пиктографической — системы письма на новом витке спирали исторического развития. Подтверждением такого предположения могли бы стать сравнительные исследования динамики использования интернет-мемов в виртуальном общении и развития социального и эмоционального интеллекта пользователей. При этом само явление интернет-меметики могло бы рассматриваться как модель смещения во внешнюю (в данном случае — виртуальную) среду некоторых сторон интеллекта и, возможно, редукции других.

Литература

- Ананьева К. И., Харитонов А. Н.* Изображение и звучащий текст в задаче идентификации лиц представителей разных рас // Лицо человека в пространстве общения. Отв. ред. К. И. Ананьева, В. А. Барabanщиков, А. А. Демидов. М.: Когито-Центр, 2016. С. 13–23.
- Носуленко В. Н., Харитонов А. Н.* Жизнь среди звуков: психологические реконструкции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- ООН: К 2030 году численность населения мира увеличится на миллиард человек. URL: <https://www.un.org/development/desa/ru/news/>

population/world-population-prospects-2017.html (дата обращения: 04.03.2019).

Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство // Институт психологии РАН, 2010.

Cybersecurity ventures. How Many Internet Users Will The World Have In 2022, And In 2030? URL: <https://cybersecurityventures.com/how-many-internet-users-will-the-world-have-in-2022-and-in-2030> (дата обращения: 20.02.2019).

Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // *Imagination, Cognition and Personality*, 1990. №9. P. 185–211.

Sherman L. E., Michikyan M., Greenfield P. M. The effects of text, audio, video and in-person communication on bonding between friends // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2013. V. 7. № 2. Article 3. doi: 10.5817/CP2013-2-3.

The Telecommunication Development Sector. Statistics. URL: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx> (дата обращения: 03.01.2020).

Internet memes and intelligence: a recapitulation of pictographic writing?

A. S. Savitsky, A. N. Kharitonov, K. I. Ananyeva

In the study of the perception and understanding of Internet memes, a specific class of pictograms that are actively used in communication in a virtual environment, the assumptions about possible connection of the ability to interpret and recognize Internet memes with social and emotional intelligence were tested. When comparing the results (N = 80) of the levels of social and emotional intelligence with the results of the performance on tasks for free verbalization and identification of Internet memes using verbal descriptions, the correlations of the latter with various aspects of social intelligence were established, whereas no correlations with emotional intelligence were found, which, according to the authors, indicates that people perceive, understand and use memes as signs of writing. Considering this, the authors suggest that the emergence and spread of Internet memes is a kind of recapitulation of pictographic writing in the modern round of the history of mankind.

Keywords: Internet meme, social intelligence, emotional intelligence, pictographic writing, recapitulation.

Связь переоценки вероятности, интеллекта и нейротизма в контексте индивидуальных различий в когнитивных искажениях

А. А. Вихман

Статья посвящена анализу индивидуальных различий в интеллекте и личности в связи с когнитивным искажением, связанным с неверным расчетом вероятности. На выборке студентов ($N = 225$) обнаружено, что правильный расчет вероятности события обнаруживается в группе респондентов с низкими интеллектуальными способностями, а для самой интеллектуально одаренной группы респондентов характерно преувеличение расчета вероятности наступления события. Таким образом, интеллектуальные способности не гарантируют невосприимчивость к когнитивному искажению расчета вероятности. Кроме того, обнаружена связь переоценки вероятности события в силу игнорирования исходной (базовой) вероятности с возрастающим нейротизмом и снижающимся контролем импульсивности.

Ключевые слова: когнитивные искажения, индивидуальные различия, эффект игнорирования исходной вероятности, интеллект, личность.

Когнитивные искажения и эвристики

Обширная научная литература, включающая сотни эмпирических исследований, проведенных в течение последних пяти десятилетий, убедительно демонстрирует, что люди в ситуации принятия решения в значительной степени отклоняются от нормативной рациональной реакции, плохо рассчитывают вероятность возникновения событий, по разному воспринимают издержки, потери и приобретения, ведут себя иррационально в различных экономических, политических и профессиональных ситуациях (Tversky, Kahneman, 1982; Stanovich, West, 1998). Причем иррациональность проявляется не только в ситуации неопределенности, но и вполне обычных

жизненных ситуациях (Kahneman, Frederick, 2002). Позже идея иррационального поведения, эвристик и когнитивных искажений нашла широкое применение при решении прикладных задач в экономике, социологии, рекламе, медицине, военном деле, психотерапии и многих других сферах. В классических научных работах Д. Канемана и А. Тверски (Tversky, Kahneman, 1982), которые во многом открыли обширную научную программу изучения отклонений от нормативных моделей поведения, например, систематических отклонений от теории ожидаемой полезности Д. Бернулли, представлена серия исследований процесса принятия решения в ситуации неопределенности и сопутствующих этим решениям искажений и ошибок: фреймовый эффект (*framing effect*), эффект якоря (*anchoring effect*), эвристика репрезентативности (*representativeness heuristic*), игнорирование исходной вероятности события (*base rate neglect*), иррациональное восприятие риска (*choice under risk*) и др. Обобщая, можно сказать, что когнитивные искажения — это систематические ошибки в мышлении или шаблонные отклонения в суждениях, которые происходят в определенных ситуациях. Некоторые из когнитивных искажений называются «эвристиками» по причине того, что решения, к которым они приводят, не являются строго говоря неверными — они являются приблизительными и неполными.

Количество эмпирических исследований феноменов ограниченной рациональности не уменьшается, более того, сейчас тема когнитивных искажений активно обсуждается в научной литературе в связи с дискуссией о рациональности и критическом мышлении. Еще одно важное потенциальное направление в исследованиях — анализ индивидуальных различий, изучение роли когнитивных способностей и личности в функционировании когнитивных искажений.

Индивидуальные различия и когнитивные искажения

Популярной гипотезой для объяснения когнитивных, личностных и социальных процессов в целом, а также непосредственно механизмов функционирования когнитивных искажений и эвристик является теория «Дуального процесса мышления». Согласно этой теории, существуют две системы мышления (нейтральный термин К. Станович), которые представляют автоматические и контролируемые стороны мышления. Первая — эволюционно более ранняя система, которая является неосознаваемой, автоматической и быстрой, и вторая — более эволюционно поздняя система, основанная на правилах, контролируемая, рефлексивная и медленная. Предполагается,

что когнитивные искажения и эвристики – это феномены первой системы мышления.

К. Станович, выделяя в первой системе автоматический разум, во вторую систему включает алгоритмический разум и рефлексивный разум (Stanovich, 2009). Рассматривая проблему устройства интеллектуальной сферы («ментального опыта»), М.А. Холодная выдвигает похожую, но более детализированную схему второй системы мышления, выделяя четыре уровня опыта: когнитивный, понятийный, метакогнитивный и интенциональный. Особенности организации этих уровней определяют свойства индивидуального интеллекта, то есть конкретные проявления интеллектуальной деятельности в виде тех или иных интеллектуальных способностей, характеризующих продуктивность и индивидуальное своеобразие интеллектуальной деятельности субъекта (Холодная, 2002).

С. Кауфман, изучив механизмы неявного обучения, пишет, что индивидуальные различия больше выявляются во второй системе (когнитивные стили, когнитивная мотивация, интенции, метакогнитивные характеристики), чем свойственны первой автоматической системе эвристическим (Kaufman et al., 2010). Нельзя исключать, что это наблюдение объясняется дефицитом и недостаточностью методов диагностики когнитивных искажений.

Вместе с тем уже в конце 1990-х годов исследователи стали осознавать различия и значительную изменчивость эвристических и когнитивных искажений. После статей К. Станович и Р. Уэста (Stanovich, West, 1998), где они призывали к дискуссии о роли индивидуальных различий в функционировании когнитивных искажений и эвристики, появились различные корреляционные исследования когнитивных искажений, процесс исследования которых не завершён на сегодняшний день. Станович и Уэст изучили связь между феноменами автоматического и алгоритмического разума, обнаружив, что индивидуальные различия в автоматическом мышлении возникают из-за ограничений объема рабочей памяти. В других исследованиях было выявлено, что способность избегать ошибок интуитивного решения снижается в ситуации дефицита времени и одновременного решения другой познавательной задачи, а также в ситуации наличия субъективного «хорошего настроения» (McElroy, Dowd, 2007). Однако исследований, которые демонстрировали бы четкую связь алгоритмического ума (флюидного интеллекта) и когнитивных искажений, всё еще недостаточно.

Еще одной линией изучения индивидуальных различий в восприимчивости к когнитивным искажениям являются корреляционные исследования личности. Личность связана с восприимчивостью

к когнитивным искажениям, поскольку от личностных характеристик зависит мотивация и стиль того, как люди оценивают и обрабатывают информацию. Особенно отчетливо это проявляется в индивидуальных различиях восприятия риска и его ошибок. Например, М. Лауриола и И. Левин отмечают, что черты личности являются важными факторами, объясняющими иррациональное поведение в риске. В частности, люди с высокими показателями нейротизма более склонны к риску в ситуации потерь и менее склонны в ситуации выгоды (фреймовый эффект), а принятие риска связано с фактором «открытость новому опыту» (Lauriola, Levin, 2001).

Вместе с тем для понимания механизмов, лежащих в основе взаимовлияния восприимчивости к когнитивным искажениям и личности, нужны дополнительные корреляционные исследования с привлечением алгоритмов системного подхода в психологии личности.

Представленное исследование нацелено на анализ статистической связи восприимчивости к игнорированию исходной вероятности (одно из классических когнитивных искажений), с одной стороны, и интеллектуальными способностями, и личностью — с другой.

Метод

Выборка исследования. Это исследование — только часть более масштабного исследования индивидуальных различий в когнитивных искажениях и других феноменах ограниченной рациональности. Выборку составили 225 студентов двух государственных университетов (направления: филология, иностранный язык, психология, социальная педагогика) и двух государственных колледжей (педагогика, технические направления) г. Перми. Стоит учитывать, что в выборке есть уклон по фактору пола (женщин — 179, мужчин — 46). Средний возраст $M = 18,3$ года, $SD = 0,92$ года. Исследование проводилось в групповой форме, в учебных аудиториях образовательных организаций.

Задачи на игнорирование базовой (исходной) вероятности. Для диагностики ошибки игнорирования базовой (исходной) вероятности были использованы несколько задач на вычисление вероятности результата с условием наличия исходной вероятности наступления события. Задачи были в составе тезауруса семи когнитивных искажений, который представляет из себя интегрированный инструмент диагностики восприимчивости к когнитивным искажениям на основе когнитивных задач и экспериментов с внутригрупповым планом. В данном исследовании представлены результаты анализа только шкалы игнорирования исходной вероятности. Подобный ин-

струментарий можно найти у зарубежных авторов (Bruine de Bruin, Parker, Fischhoff, 2007).

Первой предъявлялась задача «эпидемия», в рамках которой предполагается правильный (нормативный) ответ в 10%.

Вероятность того, что житель вашего города заболит свиным гриппом, примерно 1,3%. Поэтому каждого жителя приглашают пройти осмотр, надежный на 90% (он в 90% случаев выявляет свиной грипп у тех, у кого он уже есть, и в 10% случаев дает ложный положительный результат). Вы прошли осмотр и узнали плохие новости: осмотр дал положительный результат. Какова вероятность, что у вас свиной грипп?

Задача «taxi problem» предполагает правильный (нормативный) ответ по формуле Байеса = 41% (т. е. более вероятно, что такси было Зеленым) (Tversky, Kahneman, 1982).

Этой ночью произошло ДТП с участием такси (машина сбила человека и скрылась с места происшествия). В городе свои услуги предоставляют две компании такси – Синяя и Зеленая. Известно следующее: 85% такси в городе зеленые, 15% синие. Есть свидетель, который говорит, что такси было Синим. Суд провел исследование надежности показаний свидетеля – моделировалась ситуация, похожая на ту самую ночь. Выяснено, что свидетель правильно определяет цвет машины в 80% случаев и ошибается в 20% случаев. Какова вероятность, что такси, попавшее в ДТП, было Синим?

Еще в исследовании использовался один из двух аналогов задачи «taxi problem» из более развернутого тезауруса 30 когнитивных искажений (задача «молоко»), который использовался в нашем более раннем исследовании (Попов, Вихман, 2014).

В каждом из заданий рассчитывался уровень восприимчивости к игнорированию исходной вероятности: 0–60% – 0 баллов (низкая восприимчивость к игнорированию исходной вероятности), 60–80% – 1 балл (средняя восприимчивость к игнорированию исходной вероятности), 80–100% – 2 балла (высокая восприимчивость к игнорированию исходной вероятности).

Дополнительные методы. 1) Тест интеллекта А. Айзенка. Пятая версия теста интеллекта Айзенка состоит из 40 вопросов, часть из них ориентирована на вербальный интеллект (словарный тест), часть – на зрительно-пространственный интеллект, часть – это числовой тест. Процедура тестирования состояла из инструктирования респондентов и проведения тестирования в четко ограниченных временных рамках (30 минут); 2) Русскоязычная версия опросника Big Five Inventory (BFI) (Shchebetenko, 2020). Опросник состоит из 60 вопросов и измеряет пять базовых черт личности, а также по три ас-

пекта в рамках каждой черты. Базовые черты личности: экстраверсия, доброжелательность (склонность к согласию), добросовестность (контроль импульсивности), негативная эмоциональность (нейротизм) и открытость опыту.

Результаты

В результате корреляционного анализа по Пирсону между тремя задачами на восприимчивость к игнорированию исходной вероятности были выявлены две достоверные корреляционные взаимосвязи (таблица 1).

Таблица 1

Корреляции между задачами на восприимчивость к игнорированию исходной вероятности ($n = 225$); их средние и ст. отклонения

Задача	«эпидемия»	«taxi problem»	«молоко»	M	SD
«эпидемия»	1			0,71	0,93
«taxi problem»	0,21**	1		1,17	0,83
«молоко»	0,05	0,33**	1	0,84	0,86

Примечание: ** – $p < 0,01$.

Классическая задача Д. Канемана и А. Тверски на восприимчивость к игнорированию исходной вероятности «taxi problem» достоверно связана с другими задачами на тот же феномен когнитивного искажения, а вот между задачей «молоко» и задачей «эпидемия» достоверной связи не выявлено. В дальнейшем анализ индивидуальных различий сфокусировался на задаче «taxi problem».

Далее был проведен однофакторный дисперсионный анализ (One-Way ANOVA). В качестве зависимой переменной выступили показатели интеллекта и личности, в качестве контролируемого фактора – восприимчивость к игнорированию исходной вероятности, которая в свою очередь имеет три градации измерения (низкий уровень – 0, средний уровень – 1, высокий уровень – 2). Анализ позволил выявить достоверные различия в показателях интеллекта и личности между тремя группами респондентов с разным уровнем восприимчивости к игнорированию базовой (исходной) вероятности (по результатам задачи «taxi problem») (таблицы 2–3).

В результате установлены статистически достоверные эффекты фактора «восприимчивость к игнорированию исходной вероят-

Таблица 2

Значимые эффекты фактора восприимчивости
к игнорированию исходной вероятности на интеллект

Показатель интеллекта	SS	MS	F	<i>p</i>
Словесный тест	141,5	70,8	5,20	0,006**
Зрительно-пространственный тест	44,4	22,2	6,85	0,001**
Числовой тест	8,3	4,2	3,54	0,031*
Общий интеллект	457,1	228,6	8,74	<0,001***

Примечание: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$.

Таблица 3

Значимые эффекты фактора восприимчивости
к игнорированию исходной вероятности на черты личности

Черта личности	SS	MS	F	<i>p</i>
Экстраверсия	198,7	99,4	1,58	0,21
Доброжелательность	75,8	37,9	0,90	0,41
Добросовестность	235,5	117,7	3,38	0,036*
Негативная эмоциональность (нейротизм)	754,6	377,3	5,16	0,007**
Открытость опыту	3,4	1,7	0,04	0,97

Примечание: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

ности» на успешность выполнения интеллектуального теста («Общий интеллект»: $F=8,74$, $p=0,0001$; и все остальные шкалы теста) и на самооценку двух черт личности («Нейротизм»: $F=5,16$, $p=0,007$; и «Добросовестность»: $F=3,38$, $p=0,036$). Построение линейных графиков выявленных достоверных эффектов дает однозначную картину связи когнитивного искажения, интеллекта и личности (рисунок 1). И эта картина парадоксальна: увеличение уровня восприимчивости к игнорированию исходной вероятности (от низкого уровня к среднему уровню) оказывает положительный эффект на уровень общего интеллекта в целом и всех видов интеллекта по тесту А. Айзенка в частности. Подобная, но чуть более сложная картина с достоверными эффектами на интеллект и личность выявлена в ситуации задачи «эпидемия» («Общий интеллект»: $F=5,17$, $p=0,004$). Все эффекты статистически значимы: $p < 0,05$, $p < 0,01$, $p < 0,001$.

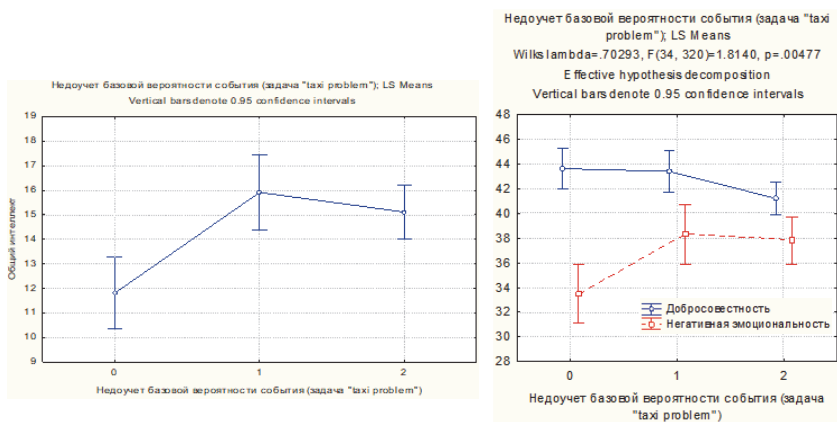


Рис. 1. Линейные графики достоверных эффектов фактора восприимчивости к игнорированию исходной вероятности на показатели общего интеллекта, нейротизма и добросовестности

Дополнительный дисперсионный анализ эффектов фактора «восприимчивость к игнорированию исходной вероятности» на аспекты главных черт личности (особенно фактор нейротизма) обнаруживает два достоверных эффекта (аспект «депрессивность»: $F=7,11$, $p=0,001$; и аспект «тревожность»: $F=5,32$, $p=0,005$).

Обсуждение и выводы

Результаты исследования, представленного в данной статье, еще раз возвращают к анализу противоречивой связи рациональности и интеллекта. На уровне здравого смысла мы можем предполагать, что высокий интеллект должен приводить к более взвешенному анализу вероятностей и рисков, учету всех вероятностей. Действительно, Е. Петерс и И. Левин обозначают, что респонденты с более развитыми когнитивными навыками должны обладать способностью понимать и рассчитывать вероятности, потому что они легко могут переводить проценты в частоты и наоборот (Peters, Levin, 2008). Однако наши данные относительно восприимчивости к игнорированию исходной вероятности показывают другую картину.

Правильный расчет вероятности события задач «taxi problem» и «эпидемия» (0–50%) обнаруживается в группе респондентов с низкими интеллектуальными способностями. Для самой интеллектуально одаренной группы респондентов характерно преувеличение расчета вероятности наступления события (60–80%). Самая высо-

кая восприимчивость к игнорированию исходной вероятности (80–100%) наблюдается в группе с средним уровнем интеллектуального развития. Таким образом, феноменологически мы видим, что высокий интеллект приводит к искажению и переоценке вероятности события, а уровень восприимчивости игнорирования исходной вероятности может оказывать влияние на решение интеллектуальных задач (как вербальных, так и числовых).

Объяснение этой парадоксальной ситуации следует искать в индивидуальных различиях в личности и в том, как отдельная личность реагирует на гипотетическую ситуацию задачи. Как отмечают Д. Канеман и Ш. Фредерик (Kahneman, Frederick, 2002), правила, которые управляют интуицией, похожи на правила перцепции (восприятия), на них влияет контекст задачи и предшествующий опыт.

Мы видим, что переоценка вероятности события в силу игнорирования исходной (базовой) вероятности связана с нейротизмом и низким контролем импульсивности. Линейные графики достоверных эффектов на общий интеллект и нейротизм удивительно схожи. Более детальный анализ позволяет выявить рост тревожности и депрессивности при увеличении восприимчивости к игнорированию исходной вероятности от низкой к средней степени, а затем небольшой спад к высокой степени. Таким образом, ведущую роль в объяснении индивидуальных различий в восприимчивости к игнорированию исходной вероятности стоит отнести к индивидуальным личностным особенностям. Стоит отметить, что исследование проходило частично во время разгоравшейся пандемии COVID-19, что, возможно, усилило связь личностных факторов и восприимчивости когнитивного искажения игнорирования исходной вероятности события.

Литература

- Попов А. Ю., Вихман А. А.* Когнитивные искажения в процессе принятия решений: научная проблема и гуманитарная технология // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2014. Т. 7. № 1. С. 5–16.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-ое изд. СПб.: Питер, 2002.
- Bruine de Bruin, W., Parker A. M., Fischhoff B.* Individual differences in adult decision making competence // Journal of Personality and Social Psychology. 2007. V. 92. P. 938–956.

- Kahneman D., Frederick S.* Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgment // Th. Gilovich, D. Griffin, D. Kahneman, (Eds). *Heuristics and biases: The psychology of intuitive thought*. N. Y.: Cambridge University Press, 2002. P. 49–81.
- Kaufman S. B., De Young C. G., Gray J. R., Jimenez L., Brown J., Mackintosh N. J.* Implicit learning as an ability // *Cognition*. 2010. V. 116. P. 321–340.
- Lauriola M., Levin I. P.* Personality traits and risky decision-making in a controlled experimental task: An exploratory study // *Personality and Individual Differences*. 2001. V. 31. P. 215–226.
- McElroy T., Dowd K.* Susceptibility to anchoring effects: How openness-to-experience influences responses to anchoring cues // *Judgment and Decision Making*. 2007. V. 2 (1). P. 48–53.
- Peters E., Levin, I. P.* Dissecting the risky choice framing effect: Numeracy as an individual difference factor in weighting risky and riskless options // *Judgment and Decision Making*. 2008. V. 3. P. 435–448.
- Shchebetenko S., Kalugin A. Y., Mishkevich A. M., Soto C. J., John O. P.* Measurement invariance and sex and age differences of the Big Five Inventory – 2: Evidence from the Russian version // *Assessment*. 2020. V. 27. № 3. P. 472–486.
- Stanovich K. E.* Distinguishing the reflective, algorithmic and autonomous minds: Is it time for a tri-process theory // J. S. B. T. Evans, K. Frankish (Eds). In *Two Minds: Dual Processes and Beyond*. Oxford: Oxford University Press, 2009. P. 55–88.
- Stanovich K. E., West R. F.* Individual differences in rational thought // *Journal of Experimental Psychology: General*. 1998. V. 127. P. 161–188.
- Tversky A., Kahneman D.* Evidential impact of base rates // D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky (Eds). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. N. Y.: Cambridge University Press, 1982. P. 153–160.

The relationship between the overestimation of probability, intelligence and neuroticism from the perspective of individual differences in cognitive bias

A. A. Vikhman

The article is devoted to the analysis of individual differences in intelligence and personality in connection with cognitive bias associated with incorrect calculation of probability. In a sample of students (N=225), it was found that the correct calculation of the probability of an event is found in a group of respondents with low intellectual abilities, while the most intellectually

gifted group of respondents is characterized by an exaggeration in calculating the probability of an event. Thus, intellectual abilities do not guarantee immunity to cognitive bias in calculating probability. In addition, a connection was found between the overestimation of the probability of an event due to ignoring the initial (base) probability with increasing neuroticism and decreasing control of impulsivity.

Keywords: cognitive bias, individual differences, base rate neglect, intelligence, personality.

Раздел 10

ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ВАРИАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ

Психофизиологические различия процесса решения аналитических и холистических задач субъектами с разными типами ментальности

В. В. Апанович, Э. А. Арамян, М. С. Дольникова, Ю. И. Александров

Было проведено ($N = 52$) исследование мозгового обеспечения процесса решения аналитических и холистических задач представителями аналитической и холистической субпопуляции из российской выборки. Было показано, что холистические задачи решаются быстрее и правильнее аналитических, что согласуется с представлением о холистическом характере российской культуры. При этом наблюдается улучшение результативности в задачах «не своего» типа, т. е. холистических задач у аналитичных индивидов и наоборот. Получены различия между компонентами связанных с событиями потенциалов (ССП), возникающих при решении задач разного типа аналитическими и холистическими индивидами, в том числе — выявление субпиков Р300 при решении аналитической задачи аналитическими индивидами. Полученные результаты по различиям в СПП сопоставляются с выделенными нами ранее критериями аналитических и холистических задач. Обсуждаются направления дальнейших исследований процесса научения у индивидов с разной ментальностью.

Ключевые слова: аналитичность, холистичность, ЭЭГ, СПП, решение задач.

Целью исследования была проверка предположения о различиях системной организации поведения, направленного на решение аналитической и холистической задач простого выбора аналитическими и холистическими индивидами.

В исследовании приняло участие 52 участника (27 мужчин, 25 женщин, в возрасте от 18 до 34 лет, $M = 21,2$ года), которые заполняли тест «Шкала аналитичности — холистичности» и затем прохо-

Работа выполнена по Госзаданию № 0159-2020-0001.

дили экспериментальную процедуру с регистрацией ЭЭГ. Выборка была разделена на группу аналитических и группу холистических индивидов по популяционной медиане (24 аналитических и 23 холистических индивида).

В ходе решения задачи простого выбора испытуемые различали два зрительных сигнала. В обеих сериях перед каждой пробой им предъявлялся сигнал «Внимание» (белый крест размерами 1,5×1,5 см на темном фоне). Он сообщал испытуемому о том, что сейчас будет предъявлена пара основных сигналов. Первый основной сигнал предъявлялся через 900 мс после сигнала «Внимание», второй – через плавающий интервал от 700 до 900 мс. Каждый из основных сигналов представлял собой вертикальную черту, которая на своем верхнем конце соприкасалась с квадратной рамкой, эту черту обрамлявшую.

Для аналитической и холистической задачи предъявлялись разные инструкции, задававшие специфику деятельности, соответствующую аналитическому или холистическому восприятию (Kitayama et al., 2003; Masuda et al., 2001). В аналитической инструкции участнику исследования предлагалось оценить равенство/неравенство вертикальных линий, игнорируя размеры квадратной рамки. В холистической инструкции участнику исследования предлагалось оценить равенство/неравенство пропорции вертикальной линии относительно квадратной рамки.

Эксперимент состоял из 4 экспериментальных серий по 60 проб каждая. Каждая задача (аналитическая и холистическая) повторялись по два раза; их порядок был сконтрбализирован.

Регистрация проводилась при помощи усилителя «Энцефалан ЭЭГР-19/26». Частота дискретизации сигнала составляла 250 Гц. Регистировались 5 мозговых отведений: F3, F4, Cz, P3, P4 по международной системе «10–20 %». Выбор отведений был обусловлен многочисленными данными о функциональном различии соответствующих мозговых структур (Безденежных, 2015). Регистрация проводилась монополярно, относительно объединенного ушного референта. Также для контроля движения глаз регистрировалась ЭОГ (вертикальная составляющая). При установке электродов их сопротивление не превышало 10 кОм. При записи были использованы следующие фильтры: ФНЧ составлял 0,1 Гц, ФВЧ – 70 Гц. Частота работы режекторного фильтра составляла 50 Гц.

В сигнале ЭЭГ анализировались связанные с событиями потенциалы (ССП), получаемые методом усреднения. В усреднения шли фрагменты ЭЭГ, не имеющие глазодвигательных или мышечных артефактов. В качестве нулевой линии бралась средняя мгновенных амплитуд ЭЭГ в 100 мс до момента предъявления сигнала.

Среди ССП мы анализировали наиболее устойчивый по литературе и нашим данным компонент – P300, связанный с процессом принятия решения и хорошо интерпретируемый с системных позиций (Александров, 1985; Безденежных, 2004, 2015; Alexandrov et al., 2007).

Учитывались следующие характеристики P300:

- Амплитуда P300.
- Конфигурационные характеристики P300. При появлении субкомпонентов P300 анализировалось их число по каждому индивиду, а также относительные амплитудные показатели.
- Латентный период пика P300.

Также учитывались поведенческие характеристики: время ответа при решении задачи простого выбора, и процент правильности решения задач.

Результаты обрабатывались в программе «ССП-анализатор».

Было сопоставлено время ответа при решении аналитических и холистических задач аналитическими и холистическими индивидами. Аналитические задачи решаются медленнее холистических, но только на этапе обучения ($t=2,35$, $p=0,022$), а не при повторном тестировании ($t=1,66$, $p=0,103$).

При сопоставлении показателей решения задач аналитическими и холистическими индивидами было показано, что холистические индивиды в целом решают задачи быстрее. Однако при этом эффекты больше всего наблюдаются при сопоставлении аналитических и холистических индивидов в холистических задачах (0,831 и 0,895), нежели в аналитических (0,631 и 0,688).

Также были найдены достоверные результаты по уменьшению времени ответа при сравнении второго и первого тестирования (проверка эффекта научения). Были найдены различия по всей выборке (аналитические задачи: $t=5,29$, $p<0,001$; холистические задачи: $t=5,28$, $p<0,001$), а также у аналитических индивидов (аналитические задачи: $t=4,90$, $p<0,001$; холистические задачи: $t=3,74$, $p=0,001$) и холистических индивидов (аналитические задачи: $t=3,56$, $p=0,001$; холистические задачи: $t=4,17$, $p<0,001$).

Таким образом, можно говорить о том, что в целом наблюдается тенденция к тому, что холистические задачи решаются быстрее аналитических; холистические индивиды склонны решать задачи быстрее аналитических, однако когда аналитические индивиды решают «свои» (аналитические) задачи, различия частично нивелируются, и в этой ситуации аналитические индивиды приближаются по скорости решения к холистическим индивидам.

При анализе правильности решения было показано, что аналитические задачи решаются хуже холистических и при первом тестировании ($t=-6,30, p<0,001$), и при повторном ($t=-5,91, p<0,001$). Этот вывод подтверждается как для аналитических индивидов ($t=-3,72, p=0,001$ при первом тестировании и $t=-4,09, p<0,001$ при повторном), так и для холистических ($t=-4,76, p<0,001$ при первом тестировании и $t=-3,67, p=0,001$ при повторном). Также можно отметить, что разница между временем решения аналитической и холистической задач при повторном тестировании у холистических индивидов меньше, чем при первом тестировании на уровне тенденции ($t=1,95, p=0,065$).

При сравнении динамики между первым и вторым тестированием было показано, что у аналитических индивидов достоверна только временная динамика в холистических задачах ($t=-2,42, p=0,024$), но не в аналитических ($t=-1,73, p=0,096$), а у холистических индивидов только в аналитических задачах ($t=-2,74, p=0,012$), но не в холистических ($t=-1,88, p=0,074$).

При анализе ССП в анализ включались только те респонденты, у которых отчетливо выделялись исследуемые компоненты. При качественном анализе потенциалов было выявлено, что в ряде случаев у ряда участников исследования этот компонент представлен более сложной конфигурацией и содержит в себе не один, а, как правило, два (и у двух испытуемых – три) отдельных субкомпонента разной степени выраженности.

В холистических задачах амплитуда Р300 выше, чем в аналитических, на всей выборке (при первом тестировании $T=110, p<0,001$; при втором тестировании $T=207, p=0,01$), а также на отдельных группах при первом тестировании (на группе аналитических индивидов: $T=4, p=0,001$; на группе холистических индивидов: $T=57, p=0,042$), но не после обучения (у аналитических индивидов $T=37, p=0,108$; у холистических $T=55, p=0,107$). Было показано, что задачи сильнее различаются при первом тестировании, чем при втором на всей выборке ($T=180, p=0,009$) и в группе аналитических индивидов ($T=25, p=0,046$), но не холистических ($T=57, p=0,214$).

Сопоставляя эти результаты с описательной статистикой, можно отметить, что данный феномен (существенное различие между аналитической и холистической задачей) во многом обуславливается низкими амплитудными показателями при решении аналитической задачи в группе аналитических индивидов. В подтверждение этого можно отметить, что при сравнении амплитуд Р300 в первой аналитической задаче у аналитических индивидов выявлено значимо более низкое значение, чем у холистических ($U=92, p=0,035$). Так-

же из-за этого у аналитичных индивидов при первом тестировании больше разница амплитуд между аналитической и холистической задачами, чем у холистичных, на уровне тенденции ($U=97, p=0,053$).

Далее был проведен анализ субкомпонентов Р300. Для начала была произведена оценка, у какого количества испытуемых возможно выделение субкомпонентов. По точному критерию Фишера было показано, что у аналитичных индивидов чаще, чем у холистичных появляются субкомпоненты Р300 ($p=0,017$) в первой аналитической серии. У аналитичных индивидов в первой аналитической серии чаще, чем в первой холистической, появляются субкомпоненты ($p=0,064$), на уровне тенденции.

Было показано, что у аналитичных индивидов сильнее, чем у холистичных, выражены субкомпоненты в первой аналитической задаче ($U=81,5, p=0,013$). Также у аналитичных индивидов в первой аналитической задаче выраженность субкомпонента выше, чем в первой холистической ($T=9, p=0,01$).

Заключение

Из проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Холистические задачи представителями российской выборки решаются быстрее и правильнее аналитических, что говорит о меньшей специфичности аналитической задачи в отношении ментальности представителей российской культуры.
2. Холистичные индивиды решают задачи быстрее, причем этот феномен сильнее всего проявляется в холистических задачах. В аналитических задачах различия нивелируются за счет того, что аналитичные индивиды оказываются в специфической для себя ситуации.
3. Поведенческие и физиологические различия по аналитичности – холистичности проявляются сильнее при первичном тестировании, на этапе обучения. При повторном тестировании различия не выявляются или становятся достоверно слабее. Это может говорить о разной динамике или разной организации (неоднородности) процесса научения у аналитичных и холистичных индивидов.
4. Аналитичные индивиды в большей степени демонстрируют динамику показателей научения холистическим задачам, а холистичные – аналитическим. Это может говорить о необходимости сильнее обучаться неспецифическим для своего типа ментальности задачам, так как опыт решения специфической для свое-

го типа ментальности задачи больше представлен в индивидуальном опыте.

5. На психофизиологическом уровне было показано, что решение аналитической задачи обеспечивается за счет пошагового решения (мультиплицированный компонент). Эта пошаговость исчезает позже: при автоматизации навыка.

Литература

- Александров И. О.* Психофизиологическое исследование поведения человека и животных при обнаружении сигнала // Психофизика дискретных и непрерывных задач / Отв. ред. Ю. М. Забродин, А. П. Пахомов. М.: Наука, 1985. С. 195–228.
- Безденежных Б. Н.* Психофизиологические закономерности взаимодействия функциональных систем при реализации деятельности: Автореф. ... доктора психол. наук. М., 2004.
- Безденежных Б. Н.* Системная эквивалентность мозговых потенциалов P300 и P700 в задачах сенсомоторного выбора и категоризации слов // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 64–74.
- Alexandrov Yu. I., Klucharev V., Sams M.* Effect of emotional context in auditory cortex processing // Int. J. Psychophysiol. 2007. V. 65. № 3. P. 261–271.
- Kitayama S., Duffy S., Kawamura T., Larsen J. T.* Perceiving an object and its context in different cultures: a cultural look at new look // Psychological science. 2003. V. 14. № 3. P. 201–206.
- Masuda T., Nisbett R. E.* Attending holistically versus analytically: comparing the context sensitivity of Japanese and Americans // Journal of personality and social psychology. 2001. V. 81. № 5. P. 922.

Psychophysiological differences in the process of solving analytical and cholistical problems by subjects with different types of mentality

V. V. Apanovich., E. A. Aramyan, M. S. Dol'nikova, Yu. I. Alexandrov

A study of brain support for the process of solving analytical and holistic problems was carried out (N = 52, analytical and holistic subpopulation from the Russian sample). It was found that holistic problems are solved faster and more correctly than analytical ones. This is consistent with the idea of the holistic character of Russian culture. At the same time, there is an improvement in the performance of “not their own” problems, that is, the holistic problems of analysts and vice versa. Differences were found between the components

of event-related potentials (ERP) arising from the solution of various types of problems by analytic and holistic subjects, including the identification of P300 subpeaks when solving an analytical problem by analytic subjects. Results obtained for ERP differences are compared with previously defined criteria for analytical and holistic problems. The directions of further research of the learning process in subjects with different mentality are discussed.

Keywords: analytic thinking, holistic thinking, EEG, ERP, problem solving.

Безопасность и инновативность в контексте ценностных и деятельностных ориентаций молодежи

И. В. Атаманова, С. А. Богомаз, А. Е. Федоровский

Статья представляет исследование ценностных и деятельностных ориентаций современного студенчества с позиции выбора между «безопасностью» и «инновационностью» своего жизнеосуществления. Использован ряд опросниковых методик для оценки степени выраженности ценностных ориентаций на уровне культуры и на индивидуальном уровне, инновативности как личностного качества и личностной готовности к деятельности (N = 260). Факторный анализ выявил две разнонаправленные ценностно-деятельностные ориентации. Одна из них связана с личностным качеством инновативности, определяя тем самым готовность вузовской молодежи к инновационной деятельности. Другая ассоциируется с приверженностью традиционным ценностям как на уровне культуры, так и на уровне личностных диспозиций. Регрессионный анализ выявил предикторы психологической безопасности, в качестве которых выступают традиционные ценности и ценности выживания, личностная готовность к деятельности и креативность. Риск ради успеха оказался негативным фактором в контексте обеспечения психологической безопасности вузовской молодежи.

Ключевые слова: ценностные ориентации, вузовская молодежь, личностная готовность к деятельности, инновативность, психологическая безопасность, традиционные ценности, ценности безопасности.

Возникновение феномена цифровой экономики обусловлено трансформационными процессами, происходящими в нашей стране и отражающими общемировые тенденции. Именно цифровая экономика, по мнению исследователей, актуализирует инновационное развитие

Исследование выполнено при поддержке Программы повышения конкурентоспособности ТГУ по гранту 8.1.25.2020.

общества по всем направлениям, обеспечивая эффективное взаимодействие бизнеса, научно-образовательного комплекса и государства (Гретченко, Боровская, 2017). Особая роль в этих трансформационных процессах отводится высококачественному человеческому капиталу, что актуализирует исследование так называемых «социокультурных кодов», т. е. каким образом различные факторы через иерархию ценностей приводят к реализации определенных поведенческих установок. В свою очередь, психологическая готовность к инновационной деятельности обусловлена особым типом системных образований ценностно-смыслового порядка (Галажинский и др., 2009). В то же время проблема безопасности остается одним из приоритетных направлений психологических исследований, в том числе и с точки зрения психологической безопасности в структуре ценностных ориентаций молодежи (Левицкая и др., 2018). В этой связи требуется комплексное исследование целого ряда факторов, связанных с пониманием специфики взаимодействия ценностных и деятельностных ориентаций современного студенчества в контексте выбора между «безопасностью» и «инновационностью» своего жизнеосуществления.

Методы исследования

Методическую базу исследования составили опросники, позволяющие оценить целый ряд психологических параметров. Портретный ценностный опросник Ш. Шварца (2012) использовался для выявления ценностных ориентаций вузовской молодежи на индивидуальном уровне. Данный опросник позволяет оценить 19 базовых ценностей, обладающих различным мотивационным смыслом. Для реализации целей исследования были задействованы только ценности безопасности: «безопасность общественная» связана с безопасностью и стабильностью общества в целом, а «безопасность личная» отражает безопасность непосредственного окружения. При проведении анализа данных также вычислялся «индекс безопасности» как среднее арифметическое указанных шкал, трактуемый как индекс психологической безопасности.

Модифицированный опросник ценностей Р. Инглхарта, в адаптации Р. К. Хабибулина (2015), использовался для выявления ценностных ориентаций молодежи на уровне культуры. Данный опросник реализован в виде двух биполярных шкал: «традиционные ценности» vs «рационально-секулярные ценности» и «ценности выживания» vs «ценности самовыражения».

Методика самооценки инновативных качеств личности (СИКЛ) Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко (2009) включает в себя три шкалы:

«риск ради успеха», «креативность», «ориентация на будущее» и «интегральный индекс инновативности», рассчитываемый как среднее арифметическое указанных шкал.

Опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е. Ю. Мандриковой (2010) позволяет оценить степень самоорганизации и саморегуляции деятельности с точки зрения способности человека структурировать свое время, строить планы и ставить цели, проявлять настойчивость в достижении поставленных целей. Данный опросник содержит шесть шкал, но для реализации целей исследования использовались только две из них: шкала «плановность», которая позволяет измерить степень вовлеченности человека в тактическое ежедневное планирование, следуя определенным принципам, и шкала «целеустремленность», которая служит индикатором способности человека сконцентрироваться на достижении цели.

Опросник «Дифференциальный тест рефлексивности» Д. А. Леонтьева (2014) использовался в нашем исследовании для оценки способности человека взглянуть на себя со стороны через соответствующую шкалу «системная рефлексия».

Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер), в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина (2008), позволяет измерить когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям человека и отражает общую меру внутренней гармонии и психологической удовлетворенности.

Используя четыре перечисленных показателя (плановность, целеполагание, системная рефлексия и удовлетворенность жизнью), мы рассчитывали также «индекс личностной готовности к деятельности» (индекс ЛГД), который представляет собой среднеарифметическое обозначенных параметров (Атаманова, Богомаз, 2019).

Собранные данные позволили включить в анализ 14 показателей. Для статистической обработки полученных данных применялся факторный анализ (метод главных компонент) и регрессионный анализ с использованием пакета программ Statistica и SPSS. Эмпирическое исследование было проведено в 2019–2020 годах. В нем приняли участие 260 представителей вузовской молодежи в возрасте от 17 до 25 лет ($M = 21,4$ года, $SD = 4,35$ года); 44,1% выборки составили девушки и 55,9% – юноши.

Результаты исследования

Первым этапом нашей работы был анализ критериев качества выборки и расчет сводных характеристик для переменных, используемых для дальнейшего анализа; результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

Сводные характеристики (в баллах) показателей шкалы ценностей безопасности (Ш. Шварц), опросника ценностей Р. Инглхарта, методики СИКЛ, личностной готовности к деятельности (ОСД, системная рефлексия, удовлетворенность жизнью и индекс личностной готовности к деятельности), N = 260

Показатель	M	SD	A _s	E _k
Безопасность общественная	4,52	0,96	-0,57	-0,21
Безопасность личная	4,44	0,93	-0,60	0,26
Индекс психологической безопасности	4,48	0,80	-0,36	-0,51
Традиционные ценности / Рационально-секулярные ценности	4,39	0,90	-0,12	-0,15
Ценности выживания / Ценности самовыражения	4,51	0,76	0,10	0,18
Креативность	3,80	0,70	-0,31	-0,10
Риск ради успеха	3,36	0,79	-0,07	-0,56
Ориентация на будущее	3,65	0,66	-0,19	0,22
Интегральный индекс инновативности	3,61	0,59	-0,10	0,21
Планомерность	4,25	1,15	-0,11	0,90
Целеустремленность	3,20	1,26	0,53	0,22
Рефлексия	4,04	0,66	-0,53	0,43
Удовлетворенность жизнью	3,35	0,76	-0,22	-0,04
Индекс ЛГД*	3,71	0,62	-0,23	0,35

Примечание: * – индекс ЛГД – индекс личностной готовности к деятельности.

Анализ полученных описательных статистик позволяет сделать вывод о качестве распределения исследуемых показателей на основе коэффициентов асимметрии A_s и эксцесса E_k, значения которых находятся в пределах от -1 до +1. Это обеспечивает возможность интерпретировать результаты, полученные в ходе дальнейшего анализа.

Проведенный факторный анализ с применением метода главных компонент и варимакс-вращением факторов выявил оптимальную факторную структуру из трех факторов, объясняющих 72,0% дисперсии исходной корреляционной матрицы, с высокими нагрузками по ним у 7 переменных. В качестве критерия значимости показателя была использована факторная нагрузка более 0,40. Результаты факторного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Факторы показателей шкалы ценностей безопасности (Ш. Шварц), опросника ценностей Р. Инглхарта, методик СИКЛ и личностной готовности к деятельности, N = 260

Шкала	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Ориентация на будущее (СИКЛ)	0,86	0,11	0,04
Креативность (СИКЛ)	0,80	0,18	-0,21
Риск ради успеха (СИКЛ)	0,79	-0,17	0,25
Индекс психологической безопасности	-0,03	0,81	0,08
Традиционные ценности/ рационально-секулярные ценности	-0,06	0,77	0,21
Индекс ЛГД	0,32	0,73	-0,11
Ценности выживания/ ценности самовыражения	0,05	0,15	0,94
Общая дисперсия	2,11	1,88	1,05
Доля общей дисперсии	0,30	0,27	0,15

Из таблицы 2 видно, что ведущим фактором у вузовской молодежи является инновативность, поскольку *первый фактор* объединил все три шкалы методики самооценки инновативных качеств личности (СИКЛ). Это свидетельствует о том, что ориентация на будущее (0,86), креативность (0,80) и риск ради успеха (0,79) характеризуют убежденность вузовской молодежи в том, что изменения предопределяют путь к успеху, и ее готовность к активному поиску возможностей, принятию и порождению принципиально новых идей, устойчивому развитию и жизнеосуществлению в условиях неопределенности.

Второй фактор включил в себя ценности безопасности на индивидуальном уровне (0,81), традиционные ценности на уровне культуры (0,77) и личностную готовность к деятельности (0,73). Данный фактор отражает противоположную ценностно-деятельностную ориентацию вузовской молодежи, определяемую ее приверженностью традиционным ценностям, связанным с сохранением существующих норм и мироустройства, что является залогом планомерно-го движения к достижению поставленных целей.

Третий фактор также отвечает за сохранение традиционных представлений и безопасность, что является следствием приверженности ценностям выживания (0,94).

Таким образом, проведенный факторный анализ позволил обнаружить две разнонаправленные ценностно-деятельностные ори-

ентации у вузовской молодежи. Одна из них связана с личностным качеством инновативности и, следовательно, с готовностью к инновационной деятельности через поиск новых возможностей в окружающей действительности, принятие и порождение принципиально новых идей и способность устойчиво развиваться в условиях неопределенности. Другая ценностно-деятельностная ориентация определяется приверженностью вузовской молодежи традиционным ценностям как на уровне культуры, так и на уровне личностных диспозиций для обеспечения безопасности и сохранения привычных способов планомерного достижения поставленных целей.

Также был проведен регрессионный анализ с использованием метода прямого пошагового включения. Анализ показал, что ведущим параметром оказался «индекс психологической безопасности» (скорректированный $R^2=0,30$). Была построена регрессионная модель, в которой зависимой переменной является индекс психологической безопасности. В качестве независимых переменных выступили показатели шкал «традиционные ценности» vs «рационально-секулярные ценности», «ценности выживания» vs «ценности самовыражения»; индекс личностной готовности к деятельности, параметры методики СИКЛ (ориентация на будущее, креативность и риск ради успеха); всего 6 показателей ($N=259$). Результаты регрессионного анализа представлены в таблице 3.

Регрессионная модель оказалась значимой: $F(5; 253) = 22,6$, $p < 0,001$, объясняя 29,5% дисперсии (скорректированный R^2). Анализ показывает, что психологическая безопасность вузовской молодежи определяется степенью выраженности приверженности традиционным ценностям ($\beta=0,33$) и ценностям выживания ($\beta=0,13$), личностной готовности к деятельности ($\beta=0,23$) и креативности

Таблица 3

Оценки параметров регрессии с зависимой переменной «индекс психологической безопасности» и 5 предикторами

Шкала	β	SE β	b	SE b	t(254)	p
(константа)			1,54	0,39	3,92	<0,001
Традиционные ценности	0,33	0,06	0,29	0,05	5,64	<0,001
Индекс ЛГД	0,23	0,06	0,29	0,08	3,76	<0,001
Риск ради успеха	-0,22	0,06	-0,22	0,06	-3,75	<0,001
Креативность	0,18	0,06	0,20	0,07	2,87	0,004
Ценности выживания	0,13	0,05	0,13	0,06	2,39	0,018

($\beta=0,18$). Важно подчеркнуть, что риск ради успеха ($-0,22$) является негативным фактором в контексте обеспечения чувства психологической безопасности у молодежи.

Заключение

Проведенное исследование выявило две разнонаправленные ценностно-деятельностные ориентации у вузовской молодежи. Одна из них связана с личностным качеством инновативности и, следовательно, с готовностью к инновационной деятельности. Другая определяется приверженностью вузовской молодежи традиционным ценностям как на уровне культуры, так и на уровне личностных диспозиций. Регрессионный анализ показал, что предикторами психологической безопасности выступают традиционные ценности и ценности выживания, личностная готовность к деятельности и креативность. Риск ради успеха, являющийся ключевым параметром для понимания готовности человека к инновационной деятельности, выступает негативным фактором в контексте обеспечения психологической безопасности вузовской молодежи.

Литература

- Атаманова И. В., Богомаз С. А.* Молодежь в меняющемся мире: ценностные ориентации как предиктор личностной готовности к деятельности // *Ананьевские чтения – 2019: Психология обществу, государству, политике.* СПб.: Скифия-Принт, 2019. С. 279–280.
- Галажинский Э. В., Ключко В. Е., Краснорядцев О. М.* Психология инновационной деятельности: словарь, охватывающий специфику профессиональной лексики. Томск: Изд-во ТГУ, 2009.
- Гретченко А. А., Боровская К. А.* Прогнозирование потребности цифровой экономики в квалифицированных кадрах // *Наука и практика.* 2017. № 4 (28). С. 131–138.
- Лебедева Н. М., Татарка А. Н.* Методика исследования отношения личности к инновациям // *Альманах современной науки и образования.* 2009. № 4 (23). Ч. II. С. 89–96.
- Левицкая Т. Е., Тренькаева Н. А., Козлова Н. В., Богомаз С. А., Цехмейстерук Е. А.* Безопасность в структуре ценностей молодежи, проживающей в городской среде // *Психология и право.* 2018. Т. 8. № 4. С. 20–33.
- Леонтьев Д. А., Осин Е. Н.* Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // *Психология. Журнал Высшей школы экономики.* 2014. № 4. С. 110–135.

- Мандрикова Е. Ю.* Разработка Опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.
- Осин Е. Н., Леонтьев Д. А.* Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Изд-во «Институт социологии РАН», 2008.
- Хабибулин Р. К.* Характеристики авторитета российской государственной власти в сознании граждан: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2015.
- Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С.* Уточненная теория базовых ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 43–70.

Safety and innovativeness in the context of youth value and activity orientations

I. V. Atamanova, S. A. Bogomaz, A. Ye. Fedorovsky

The article presents a study on value and activity orientations among university students in the context of choosing between “safety” and “innovativeness” of their lifespan. A number of questionnaires were used to evaluate university youth’s value orientations at the cultural and individual levels, innovativeness as a personal quality and personal readiness for activity (N = 260). Factor analysis revealed two divergent value-activity orientations. One of them is related to the personal quality of innovativeness, which determines university youth’s readiness for innovative activity. Another value-activity orientation is associated with their adherence to traditional values both at the level of culture and that of personal dispositions. Regression analysis revealed predictors of psychological safety, namely traditional values and survival values, personal readiness for activity and creativity. Taking risk for achievement turned out to be a negative factor in the context of ensuring university youth’s psychological safety.

Keywords: value orientations, university youth, personal readiness for activity, innovativeness, psychological safety, traditional values, values of safety.

Системогенез при психотравмирующем опыте

А. И. Булава, А. Г. Назарова, Н. В. Гуляева, Ю. И. Александров

В данной работе изучались особенности системогенеза, протекающего у животных, имевших психотравмирующий опыт, сформированный в ситуации острого стресса. Опыт переживания интенсивного острого стресса формировали у животных за 6 месяцев до обучения последовательным инструментальным пищедобывательным навыкам в том же контексте. Предполагается, что в том же контексте актуализируется опыт о стрессовом событии и, таким образом, новое поведение формируется на его основе, что соответствует поведенческим альтерациям у людей при стрессовых расстройствах, в которых отмечается «возврат» в состояние стресса под воздействием определенных триггеров. Различные структурные образования в мозге в соответствии с историей их формирования характеризуются наличием в них элементов разного фило- и онтогенетического «возраста». Для анализа степени их вовлечения в процессы системогенеза использовали экспрессию гена *c-fos* в зонах филогенетически разного «возраста»: неокортекс и ядра амигдалы. Выявлен значимый эффект стресса: животные, подвергшиеся острому интенсивному стрессовому воздействию в период до обучения, демонстрируют значительно более низкую скорость научения первому навыку и постепенное снижение этих различий к последнему. Выявлена значимая отрицательная связь между уровнем активации ядер амигдалы и числом дней, необходимых для достижения критерия научения, а также положительная связь между уровнями активации амигдалы и цингулярной коры. Вероятно, уровни активации этих структур могут быть рассмотрены как индикаторы общемозговой организации, обеспечивающей эффективное обучение. Системогенез у животных с психотравмирующим опытом характеризует одновременная актуализация

Исследование выполнено по Госзаданию № 0159-2020-0001; статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 18-00-00245 КОМФИ.

систем «противоречащих» доменов, а именно формирование опыта относящегося к домену достижения при одновременной актуализации опыта домена избегания. Регрессия, способствующая быстрым адаптациям и формированию простых видов поведения и/или близких форм к имеющемуся у индивида поведенческому репертуару, возможно, затрудняет процесс научения в случае подобной актуализации. То есть глубокая (связанная со стрессом высокой интенсивности) и/или затяжная регрессия, а также связанные с ней нейроэндокринные и нейроиммунные эффекты могут снижать скорость формирования нового поведения.

Ключевые слова: системогенез, регрессия, индивидуальный опыт, стресс, кора, ядра амигдалы, *c-fos*.

С целью исследования психофизиологических механизмов развития психогенных патологических состояний у людей, проявляющихся в виде симптомокомплексов острых и хронических стрессовых расстройств, соответствующие состояния моделируются на животных. Общность *системных* закономерностей формирования поведения для животных разных видов позволяет исследовать эти закономерности на примере представителей разных таксономических категорий с применением методов, использование которых не всегда допустимо в работе с людьми. Контроль соответствия моделей изучаемым состояниям осуществляется с помощью методов, применимых в работе с людьми. К таким методам исследования относятся, например, неинвазивная нейровизуализация, скрининг периферических биомаркеров, поведенческий анализ. Так, в исследованиях показано, что особенностью состояний в стрессовых условиях является изменение уровня синтеза определенных рилизинг-гормонов, провоспалительных цитокинов, нейротрофинов и т. д. (Гуляева, 2019), выявляемых в крови как у людей, так и у животных при моделировании соответствующих состояний, то есть показано изменение функциональной активности разных, по типу и локализации структурных образований. Реализация дефинитивного поведения, как и формирование нового, базируется на сформированной к данному моменту онтогенетического развития структуре индивидуального опыта. Различные структурные образования в мозге в соответствии с историей их формирования у представителей конкретной таксономической категории характеризуются наличием в них элементов разного онтогенетического «возраста» (Александров, 1989): от первоначально сформированных к моменту рождения, обеспечивающих формы взаимодействия организма со средой, необходимые для его выжива-

ния на первых этапах постнатального развития, до новых более дифференцированных форм. Так, черепные нервы – часть висцеральной системы, обеспечивающей такие процессы, как дыхание, сердцебиение и т. д., закладываются у зародыша уже на втором месяце пренатального развития, но их морфогенез продолжается и после рождения, например, окончательная миелинизация происходит в среднем к полутора годам постнатального развития. Структура индивидуального опыта формируется непрерывно на всем протяжении индивидуального развития. Континуум системогенезов на протяжении индивидуального развития обуславливает рост дифференцированности (сложности) в соотношении организма и среды (Александров и др., 2017), этот процесс можно рассмотреть в виде ветвления графа типа дерева. При этом для обеспечения реализации, модификации и формирования нового опыта и поведения (формирование новой ветви опыта или развитие прежней) необходима одновременная актуализация (активация) элементов структуры, сформированных на разных этапах ее становления, а также разного уровня дифференциации (там же).

Процессы неонейрогенеза и специализации нейронов, лежащие в основе научения у взрослых и не прекращающиеся на протяжении всего онтогенеза, подчинены тем же закономерностям и используют тот же молекулярно-генетический аппарат, что и процессы нейрогенеза, созревания и дифференциации клеток в эмбриогенезе, что обуславливает непрерывность индивидуального развития (Александров, 2004; Анохин, 1997). Так, биохимические каскады клеточных преобразований в постнатальном периоде, обеспечивающие формирование новых более сложных и дифференцированных форм взаимодействия, *принципиально* не отличаются от таковых в раннем онтогенезе (Шулейкина, Хаятин, 1989). Их изучение позволяет выявить единые закономерности формирования индивидуального опыта, включая модификационные изменения ранее (до нового обучения) сформированной памяти, то есть процессы аккомодационной (приспособительной) реконсолидации (Александров и др., 2017) позволяют сделать выводы относительно выраженности и топографии распределения этих преобразований и тем самым оценить «глубину» и «масштаб» изменений для индивида при моделировании разных ситуаций. Выявленная поведенческая феноменология, а также необходимость разработок методов прогноза и терапии психогенных патологических состояний требуют изучения их нейробиологического и нейрхимического субстрата. Элементы каскада биохимических преобразований внутри клеток имеют различный паттерн экспрессии в норме и в патогенезе широкого круга заболе-

ваний. Своеобразным биомаркером формируемого поведения стал ген *c-fos*, так как показано, что число и топография распределения экспрессирующих ген *c-fos* нейронов в мозге специфичны и зависят от особенностей формируемого в эксперименте поведения (Анохин, 1997; Булава, 2019; Сварник и др., 2001; и др.).

В данной работе изучали особенности системогенеза, протекающего в условиях наличия острого стрессирующего события в опыте в модели на животных. Динамика научения инструментальным навыкам отражала значимость стрессирующего события для животного в данном контексте.

Методика

Для моделирования состояния острого стресса в сравнительно отдаленном прошлом и формирования инструментальных навыков в том же контексте использовали созданную ранее на базе института психологии РАН экспериментальную установку для обучения животных инструментальным навыкам достижения и избегания. С помощью электродной платформы для электроболевого стимуляции животных (Булава, Волков, Александров, патент на изобретение RU2675174C1), половозрелых крыс Long-Evans подвергали интенсивному неизбежному электробелевому воздействию однократно (1 мА, 50 Гц, 40 мин/1 день, группа «стресс», N=6). Животные группы «не стресс» (N=6) помещались в ту же установку на то же время, без подачи напряжения. Спустя 6 месяцев крысы экспериментальных групп «стресс»/«не стресс» были обучены трем последовательным инструментальным пищедобывательным навыкам для исследования закономерностей формирования нового опыта и связанной с ним модификации ранее сформированного (рисунок 1). Формирование инструментального поведения в том же контексте, в котором животные получали стрессирующий опыт, являлось необходимым условием для повышения вероятности формирования у животных симптомокомплекса соответствующего поведенческим альтерациям у людей при стрессовых расстройствах, при которых отмечается «возврат» в состояние стресса под воздействием определенных триг-

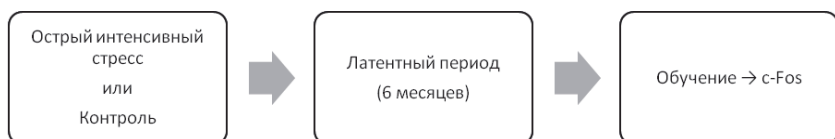


Рис. 1. Схема эксперимента

геров. Как и в классических моделях с обусловливанием, предполагается, что в том же контексте актуализируется опыт о стрессовом событии и, таким образом, новое пищедобывательное поведение формируется на его основе. Установка снабжена автоматическими кормушками, срабатывающими при нажатии на соответствующий рычаг. Животных обучали запускать кормушку с помощью первого рычага, затем переобучали использовать второй рычаг для активации той же кормушки, третий рычаг запускал новую кормушку. При этом эффективным был только один соответствующий этапу обучения рычаг. Первым двум навыкам животные обучались до достижения критерия научения: минимум 10 последовательных циклов рычаг-кормушка без ошибок (взаимодействий с другими рычагами и с другой кормушкой), столько дней, сколько требовалось животному. Затем навык тестировали еще минимум три дня. В день проводили одну сессию обучения длиной 30 минут. На обучение третьему рычагу отводилась одна сессия, после которой мозг животных исследовали с целью выявления уровня экспрессии гена *c-fos* в корковых зонах переднего и среднего мозга, а также в зонах базолатеральной и медиальной амигдалы. Для анализа активности элементов разного онтогенетического «возраста» были выбраны зоны филогенетически более «молодые» (цингулярная и ретроспленальная кора) и более «старые» (ядра амигдалы). Белок *c-Fos* (маркер экспрессии гена *c-fos*) выявляли согласно протоколу проведения иммуногистохимической реакции непрямым методом на криогенных срезах, адаптированному для набора антител *Santa Cruz*.

Результаты и обсуждение

Животные группы «стресс» значительно позднее достигали критерия научения в первой пищедобывательной задаче, то есть дольше учились первому навыку (рисунок 2А). При этом значимых различий при обучении второму навыку не обнаружено. Также нет отличий (по числу эффективных и неэффективных актов) в последний день перед забором мозга при обучении третьему навыку. Данный результат может свидетельствовать о значимом влиянии фактора стресса на динамику научения и о постепенном снижении этого влияния в процессе формирования нового поведения (отсутствие различий в скорости формирования второго и третьего навыка).

Наши эксперименты с двухнедельной экспозицией болевого стресса непосредственно перед формированием пищедобывательных навыков (неопубликованные данные) также продемонстриро-

вали значимые отличия в динамике формирования первого инструментального поведения, но не второго. То есть период в 6 месяцев не оказал значимого влияния: животные, подвергшиеся хроническому или острому интенсивному стрессовому воздействию, демонстрируют значительно более низкую скорость научения первому навыку и постепенное снижение этих различий к третьему.

Анализ Fos-позитивных нейронов в мозге после научения третьему навыку выявил отсутствие различий в корковых зонах, но значимые различия в базолатеральном ядре амигдалы (рисунок 2Б). Показано, что паттерн активности ядер амигдалы зависит, в том числе и от вида стрессора (Dayas et al., 2001). Так в медиальном ядре выявлено большее число Fos-позитивных клеток при таких видах стресса, как шум, иммобилизация, вынужденное плавание. Эти виды стрессоров авторы классифицировали как психологические, сравнивая их с физиологическими: иммунный ответ на введение антигенов, кровотечение. Наши данные также демонстрируют различные паттерны вовлечения ядер амигдалы при научении с опытом интенсивного стресса и без такового: все животные групп стресса (как в экспериментах с острым стрессом за 6 месяцев до обучения, так и при двухнедельном стрессировании непосредственно перед обучением) демонстрируют значимо меньшую Fos-активацию в базолатеральном ядре амигдалы по сравнению с группами «не стресс». Однако животные всех экспериментальных групп «стресс»/«не стресс» демонстрируют высокий уровень активации медиального ядра (по сравнению с интактными животными). Выявлена значимая отрицательная связь между уровнем активации ядер амигдалы и числом дней, необходимых для достижения критерия научения (рисунок 2В), а также положительная связь между уровнями активации амигдалы и цингулярной коры (рисунок 2Г). Возможно, уровни активации этих структур являются индикатором общемозговой организации, обеспечивающей эффективное обучение. Любая новая ситуация может быть классифицирована как в той или иной мере стрессовая, так как характеризуется определенным уровнем рассогласования между необходимостью достичь результат и невозможностью использовать для этого ранее сформированный индивидуальный опыт. Ситуации, моделируемые в эксперименте, как правило, отличаются вероятностью формирования состояния стресса большей или меньшей интенсивности. Вероятность формирования стресса большей интенсивности выше, если актуализировать опыт, связанный с доменом* избегания, в то время как ситуации, распознающиеся как опыт

* Под доменом опыта понимается набор имеющихся в памяти систем, связанных друг с другом общностью достигаемых результатов.

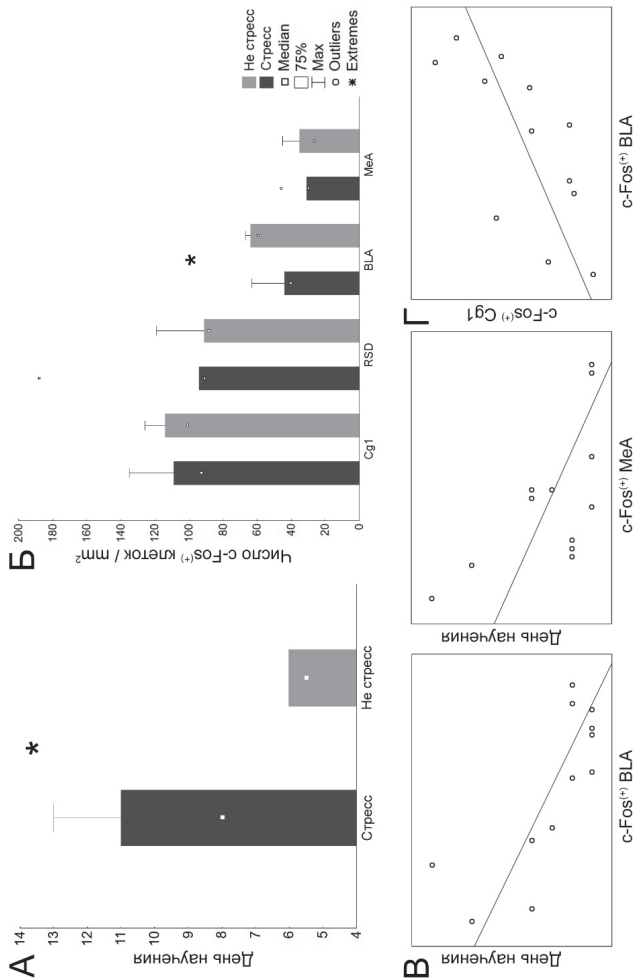


Рис. 2. (А) День достижения критерия научения первому навыку; Манна – Уитни, * $-Z = 2,08, p = 0,03$. (Б) Плотность *c-Fos* экспрессирующих нейронов в цингулярной (Cg1) и ретроспленниальной (RSD) коре и зонах базолатеральной (BLA) и медиальной (MeA) амигдалы. Темные столбики – группа «стресс», светлые – «не стресс»; Манна – Уитни, * $-Z = -2,16, p = 0,03$. (В) Связь между скоростью научения первому навыку и числом Fos-положительных нейронов в базолатеральной и медиальной амигдале; Спирмен, $r_s = -0,74, p = 0,005$; $r_s = -0,63, p = 0,02$. (Г) Связь между числом Fos-положительных нейронов в цингулярной коре и базолатеральной амигдале; $r_s = 0,72, p = 0,008$.

домена достижения, как правило, характеризуются стрессом меньшей интенсивности. Таким образом, в работе с животными эффекты стресса и механизмы адаптации принято исследовать с применением поведенческих моделей избегания, таких как контекстное замирание, вынужденное плавание и т. д. Тем самым ситуации, сопровождающиеся стрессом разной интенсивности, условно подразделяют на «стрессовые» и «не стрессовые». От интенсивности стресса зависит выраженность эффектов на разных уровнях: от клеточно-го до общеорганизменного, которые, с учетом данных разноуровневых исследований, носят нелинейный характер. Например, описан U-инвертированный дозозависимый эффект катехоламинов, синтезируемых в ядрах амигдалы и изменяющих активность гиппокампа и коры (Arnsten et al., 2015), при этом кортизол усиливает действие катехоламинов в префронтальной коре и амигдале. У субъектов с более высокой исходной катехоламинергической биодоступностью (генный полиморфизм, генотипы с большей и меньшей чувствительностью к действию катехоламинов) может наблюдаться снижение активности префронтальной коры (МР томография) в условиях острого умеренного стресса, в то время как у пациентов с более низким исходным уровнем катехоламинов стресс такой интенсивности может приводить к увеличению активности коры. Этот феномен показан и у грызунов с соответствующим полиморфизмом данного гена (Qin et al., 2012). Это, возможно, является частью реализации систем формирования быстрых адаптаций в условиях интенсивного стресса. Обсуждается, что индивидуальные особенности активности катехоламинергической системы могут быть связаны с вероятностью развития посттравматических стрессовых расстройств. Снижение уровня корковой активности в условиях интенсивного стресса и механизмы развития патологических состояний при длительном сохранении этого эффекта являются предметом широкого круга исследований. Новый высоко дифференцированный опыт частично блокируется (снижение активности филогенетически более молодых корковых зон), что может лежать в основе феномена регрессии — обратимой дедифференциации (Александров и др., 2017).

В наших экспериментах с хроническим стрессом у животных группы «стресс» непосредственно после периода стресса (без обучения) было выявлено значимо меньше *Fos*-позитивных нейронов в корковых зонах по сравнению с группой не подвергавшихся стрессу крыс. Однако таких различий не выявлено у животных, прошедших обучение пищедобывательным навыкам после окончания стрессового периода. Отсутствие различий в числе *Fos*-позитивных нейронов у животных групп «стресс»/«не стресс» и в данном эксперименте мо-

жет свидетельствовать о том, что животные группы «стресс» к концу эксперимента вышли из состояния стресса, в котором, вероятно, пребывали на этапе обучения первому навыку, что и демонстрируют различия в динамике формирования первого навыка и отсутствие таковых при формировании второго и третьего. Сильная положительная связь между числом *Fos*-позитивных нейронов в цингулярной коре и базолатеральном ядре амигдалы (рисунок 2Г) может свидетельствовать о том, что животные с более высокими показателями экспрессии в этих структурах менее стрессированы. Требуется детальный поведенческий анализ для определения связи уровня стрессированности с исходным уровнем тревожности и/или с динамикой выхода из состояния стресса.

Возможно, что животные, сформировавшие опыт адаптации к ситуации, связанной с возникновением состояния острого выраженного стресса в данном контексте, для успешного формирования нового поведения в нем же вынуждены этот опыт модифицировать, то есть медленная скорость научения первому инструментальному навыку обусловлена реконсолидационным «приспособлением» имеющегося опыта к существенно отличающемуся по достигаемым целям новому поведению.

В смоделированной нами ситуации при формировании опыта пищедобывательного поведения у животных с психотравмирующим опытом выше — значительное рассогласование, так как ранее был сформирован опыт адаптации к ситуации острого стресса, и, таким образом, ситуацию, в которой они оказались, характеризует необходимость формирования опыта, относящегося к домену опыта достижения, при одновременной актуализации опыта домена избегания. Такая одновременная актуализация систем «противоречащих» доменов, вероятно, требует разрешения противоречия. Регрессия, способствующая быстрым адаптациям при необходимости формирования простых видов поведения и/или близких форм к имеющемуся у индивида поведенческому репертуару, возможно, затрудняет процесс научения в случае подобной актуализации, связанной с затягивающейся регрессией. То есть глубокая (связанная со стрессом высокой интенсивности) и/или затяжная регрессия, а также связанные с ней нейроэндокринные и нейроиммунные эффекты могут снижать скорость формирования нового поведения.

По-видимому, особенностью адаптаций в стрессовых условиях является специфическая организация активности мозговых структур разного филогенетического «возраста». В случае успешного разрешения ситуации, то есть при формировании эффективного результирующего поведения, аллостатическая нагрузка уменьшается. Одна-

ко стресс-индуцированная активность, длящаяся длительное время, может привести к долгосрочным изменениям на нейроэндокринном и морфофункциональном уровнях, в том числе за счет эпигенетических модификаций генов в ряде структур мозга (Гуляева, 2019), что, вероятно, является частью патогенеза стрессовых расстройств.

Литература

- Александров Ю. И.* Научение и память: системная перспектива // Вторые симоновские чтения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 3–51.
- Александров Ю. И.* Психофизиологическое значение активности центральных и периферических нейронов в поведении. М.: Наука, 1989.
- Александров Ю. И., Сварник О. Е., Знаменская И. И., Арутюнова К. Р., Колбенева М. Г., Крылов А. К., Булава А. И.* Регрессия как этап развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Анохин К. В.* Молекулярные сценарии консолидации долговременной памяти // Журнал высшей нервной деятельности. 1997. Т. 47. № 2. С. 261–279.
- Булава А. И.* Системогенез: роль транскрипционных факторов // Новые тенденции и перспективы психологической науки. Сер. «Методология, история и теория психологии» / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, А. В. Юревич. Москва, 2019. С. 583–593.
- Гуляева Н. В.* Биохимические механизмы и трансляционное значение чувствительности гиппокампа к дистантному фокальному повреждению мозга: цена стрессорного ответа // Биохимия. 2019. Т. 84. № 11. С. 1622–1648.
- Сварник О. Е., Анохин К. В., Александров Ю. И.* Распределение поведенчески специализированных нейронов и экспрессия транскрипционного фактора *c-Fos* в коре головного мозга крыс при научении // Журнал высшей нервной деятельности. 2001. Т. 51. № 6. С. 758–761.
- Шулейкина К. В., Хаяутин С. Н.* Развитие теории системогенеза на современном этапе // Журнал высшей нервной деятельности. 1989. Т. 39. № 1. С. 3–19.
- Arnsten A. F. T., Raskind M. A., Taylor F. B., Connor D. F.* The effects of stress exposure on prefrontal cortex: Translating basic research into successful treatments for post-traumatic stress disorder // *Neurobiology of Stress*. 2015. V. 1. P. 89–99.
- Dayas C. V., Buller K. M., Crane, J. W., Xu Y., Day T. A.* Stressor categorization: acute physical and psychological stressors elicit distinctive recruitment

patterns in the amygdala and in medullary noradrenergic cell groups // European Journal of Neuroscience. 2001. V. 14 (7). P. 1143–1152.

Qin S., Cousijn H., Rijpkema M., Luo J., Franke B., Hermans E.J., Fernandez G. The effect of moderate acute psychological stress on working memory-related neural activity is modulated by a genetic variation in catecholaminergic function in humans // Front. Integr. Neurosci. 2012. V. 6. P. 16.

Systemogenesis after psychotrauma

A. I. Bulava, A. G. Nazarova, N. V. Gulyaeva, Yu. I. Alexandrov

In this work, we studied the features of systemogenesis in the presence of acute stress in the experiment. An experience of intense acute stress was formed in animals 6 months before learning instrumental food-acquisition behavior. It is assumed that in the same context, the experience of a stressful event is updated. Thus, a new behavior is formed on its basis. Various structural formations in the brain include elements of different phylo- ontogenetic “ages”. To analyze the degree of their involvement, we used *c-fos* gene expression in the neocortex and amygdala nuclei. A significant effect of stress was revealed: animals subjected to acute intense stress demonstrate a significantly lower rate of learning the first skill and a reduction of these differences to the last. Various patterns of amygdala nucleus involvement were obtained during learning if there was experience of intense stress. Moreover, the Fos activation of amygdala nuclei is necessary for successful learning, since a significant relationship between the level of their activation and the learning rate is shown. The absence of differences in the number of Fos-positive neurons in the cortical zones may indicate that the animals of the stress group emerged from the state of stress by the end of the experiment. Adaptations under stressful conditions are characterized by a specific organization of brain activity of structures of different phylogenetic “age”.

Keywords: systemogenesis, regression, individual experience, stress, cortex, amygdala nucleus, *c-fos*.

Взаимосвязь эмоционального интеллекта с точностью и скоростью распознавания базовых эмоций при предъявлении изображений лиц

Е. В. Воробьева, В. В. Косоногов, Е. М. Ковш

В качестве цели работы выступает сопоставление результатов диагностики эмоционального интеллекта с применением самоотчетных методик Люсина и Холла, методики Мэйера – Сэловея – Карузо, а также точности и скорости распознавания базовых эмоций у представителей четырех этносов Юга России (русские, армяне, кабардинцы и карачаевцы). В работе, помимо трех психодиагностических методик для диагностики эмоционального интеллекта, используется экспериментальный метод распознавания эмоций при предъявлении изображений лиц четырех указанных этносов. В результате получено, что точность распознавания эмоций при предъявлении эмоциональных изображений лиц взаимосвязана с уровнем эмоционального интеллекта, диагностированным с применением методики Мэйера – Сэловея – Карузо. Выявлены межэтнические различия в восприятии отдельных базовых эмоций.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, этносы, эмоция радости, эмоция гнева, точность и скорость распознавания эмоций

В работе рассматривается взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта, диагностируемого с применением самоотчетных и объективных опросников, и такими параметрами распознавания базовых эмоций при предъявлении изображений лиц, как скорость и точность.

Эмоциональный интеллект в настоящее время является одним из наиболее популярных объектов психологических исследований, поскольку изучение эмоционального интеллекта показало его взаимосвязь с учебной и профессиональной успешностью, субъектив-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-013-01019.

ной удовлетворенностью качеством жизни (ощущением счастья), уровнем социально-психологической адаптации, психическим здоровьем. Отмечается существенная роль эмоционального интеллекта в эффективности различного рода деятельности (учебной, профессиональной) и психологическом благополучии (Сергиенко и др., 2020).

В ряде работ было показано наличие межэтнических различий по параметрам эмоционального интеллекта (Карабушенко и др., 2020; Найманова и др., 2017). Подобные исследования позволяют намечать перспективы для лучшего межэтнического понимания и взаимодействия.

Цель данной работы — определить взаимосвязь уровня эмоционального интеллекта, диагностируемого с помощью психодиагностических методик, с точностью и скоростью распознавания эмоций в ходе предъявления лиц, отражающих эмоции радости, гнева, печали, страха, отвращения и удивления у представителей четырех этносов Юга России.

Выборка. Исследование было проведено в 2018–2020 годах на выборке русских (100 человек), армян (100 человек) (в г. Ростове-на-Дону и п. Чалтырь Ростовской области), карачаевцев (100 человек) и кабардинцев (100 человек) (в Республике Карачаево-Черкессии и Республике Кабардино-Балкарии соответственно).

Методика

Для диагностики эмоционального интеллекта использовались: тест эмоционального интеллекта Д. Мэйера, Д. Карузо, П. Сэловея, в адаптации Е. А. Сергиенко (Mayer et al., 2003); самоотчетные опросники эмоционального интеллекта Д. В. Люсина (Люсин, 2006) и Н. Холла; авторская методика распознавания эмоций на лицах актеров как одного из компонентов эмоционального интеллекта (Kosonogov, Titova, 2019) — были подобраны актеры четырех изучаемых этносов и сформирована база фотографий актеров, отражающих эмоции радости, гнева, страха, удивления, отвращения и печали.

В данной работе ниже будет представлена только часть данных, без психогенетических и психофизиологических результатов, которые частично рассматривались в других наших работах (Kosonogov et al., 2019).

Методы обработки полученных данных. Дисперсионный анализ данных испытуемых — представителей различных этносов по показателям объективного теста эмоционального интеллекта, самоотчетных опросников. Дисперсионный анализ (этнос испытуемого × этнос актера) качества распознавания эмоций на лицах.

Для апостериорных сравнений применялась поправка Бонферрони. Размер эффекта рассчитывался как η^2 . Корреляционный анализ по Пирсону.

Результаты

В таблице 1 приведены средние значения показателей эмоционального интеллекта по трем используемым в работе методикам.

Таблица 1
Показатели эмоционального интеллекта
у представителей разных этносов

Этнос	Эмоциональный интеллект, М (SD)		
	по Люсину	по Холлу	по Мэйеру – Сэловею – Карузо
Русские	77,9 (15,3)	27,3 (21,9)	0,428 ^{а, в} (0,039)
Армяне	79,3 (11,9)	20,5 (34,3)	0,399 ^{а, г} (0,037)
Кабардинцы	80,4 (12,9)	30,7 (24,8)	0,371 ^{б, г} (0,055)
Карачаевцы	81,9 (12,7)	27,6 (27,5)	0,388 ^а (0,053)

Примечание: ^{а/б/в} – между значениями с одинаковыми буквенными индексами имеются значимые различия.

Согласно результатам дисперсионного анализа, этнос не связан с уровнем эмоционального интеллекта, по Люсину и Холлу (все $p > 0,05$). Дисперсионный анализ показал, что этнос был связан с уровнем эмоционального интеллекта по Мэйеру – Сэловею – Карузо ($F=19,14$; $p=0,001$; $\eta^2=0,18$). Апостериорные сравнения с поправкой Бонферрони показали, что русские ($M=0,428$; 95% CI: 0,418–0,439) имели более высокий уровень ОЭИ, чем армяне ($M=0,399$; 95% CI: 0,387–0,411), карачаевцы ($M=0,388$; 95% CI: 0,377–0,399) и кабардинцы ($M=0,371$; 95% CI: 0,360–0,382), а армяне – более высокий уровень ОЭИ, чем кабардинцы (все $p < 0,05$, рисунок 1).

Корреляционный анализ времени распознавания эмоций, точности распознавания эмоций и уровня эмоционального интеллекта выявил достоверную связь между точностью распознавания эмоций и уровнем эмоционального интеллекта по Мэйеру – Сэловею – Карузо ($r=0,28$, $p=0,001$, рисунок 2); но корреляция между временем распознавания эмоций и эмоциональным интеллектом по Мэйеру – Сэловею – Карузо не являлась значимой. Результаты, полученные в ре-

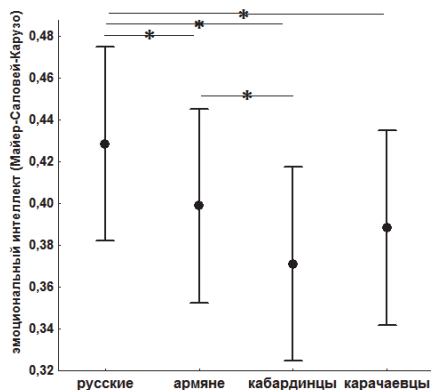


Рис. 1. Различия по уровню эмоционального интеллекта (по Мэйеру – Сэловею – Карузо) у представителей разных этносов, средние и ст. отклонения.
Примечание. —*— между категориями обозначает их значимое различие

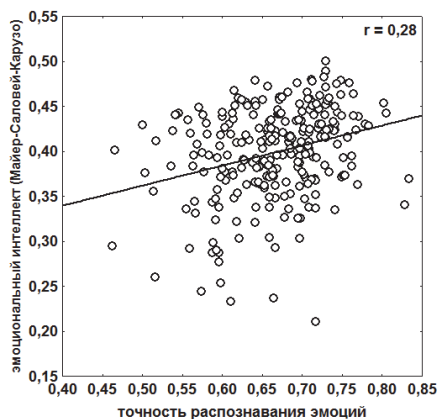


Рис. 2. Связь между эмоциональным интеллектом по Мэйеру – Сэловею – Карузо и точностью распознавания эмоций

зультате применения самоотчетных опросников Люсина и Холла, коррелировали между собой ($r=0,44$, $p=0,001$), однако не коррелировали с точностью и временем распознавания эмоций (все $p > 0,05$), полученными в ходе эмпирического исследования. Время и точность распознавания не коррелировали между собой.

Для выявления связи времени реакции и точности распознавания лицевой экспрессии (эмоций радости, печали, страха, удивления, отвращения, гнева) с этносом испытуемого также был проведен дисперсионный анализ. Получено, что точность распознавания

Таблица 2

Точность распознавания лицевых экспрессий
у представителей разных этносов

Этнос	Точность распознавания, % (SD)						
	Все экспрессии	Гнев	Отвращение	Печаль	Радость	Страх	Удивление
Русские	67,3 (0,06)	63,9 ^a (0,18)	84,7 ^{b,в} (0,12)	49,8 (0,14)	95,3 (0,06)	27,2 (0,15)	82,2 (0,15)
Армяне	66,2 (6,0)	64,1 (0,19)	80,9 (0,11)	43,6 (0,17)	96,1 (0,06)	23,2 (0,16)	83,3 (0,14)
Кабардинцы	65,8 (6,0)	68,6 (0,14)	76,2 ^б (0,12)	47,2 (0,17)	97,0 (0,07)	21,2 (0,12)	84,3 (0,12)
Карачаевцы	67,2 (7,0)	71,5 ^a (0,16)	77,5 ^б (0,12)	43,3 (0,19)	95,3 (0,08)	26,2 (0,18)	84,0 (0,13)

Примечание: ^{a/б/в} – между значениями с одинаковыми буквенными индексами имеются значимые различия.

всех лицевых экспрессий не была связана с этносом испытуемого ($p > 0,05$, таблица 2).

Точность распознавания гнева была связана с этносом испытуемого ($F=3,1$; $p=0,029$; $\eta^2=0,034$). Апостериорные сравнения с поправкой Бонферрони показали, что карачаевцы ($M=71,5\%$; 95% CI: 67,2–75,8) точнее распознавали гнев, чем русские ($M=63,9\%$; 95% CI: 60,0–67,7). Армяне ($M=64,1\%$; 95% CI: 59,8–68,3) и кабардинцы ($M=68,6\%$; 95% CI: 64,5–72,8) не отличались от других подвыборок.

Точность распознавания отвращения была связана с этносом испытуемого ($F=7,3$; $p=0,001$; $\eta^2=0,078$). Апостериорные сравнения с поправкой Бонферрони показали, что русские ($M=84,7\%$; 95% CI: 82,0–87,4) точнее распознавали отвращение, чем кабардинцы ($M=76,2\%$; 95% CI: 73,3–79,1) и карачаевцы ($M=77,5\%$; 95% CI: 74,5–80,5). Армяне ($M=80,9\%$; 95% CI: 77,9–83,9) не отличались от других подвыборок.

Точность распознавания печали, радости, страха и удивления не была связана с этносом испытуемого (все $p > 0,05$).

Время распознавания всех лицевых экспрессий не было связано с этносом испытуемого ($p > 0,05$, таблица 3).

Время распознавания *радости* было связано с этносом испытуемого ($F=7,1$; $p=0,001$; $\eta^2=0,077$). Апостериорные сравнения с поправкой Бонферрони показали, что русские ($M=1346$ мс; 95% CI: 1263,3–1428,6) позже распознавали радость, чем кабардинцы ($M=1110$ мс; 95% CI: 1021,8–1198,3) и карачаевцы ($M=1094$ мс; 95% CI: 1001,1–

Таблица 3

Время распознавания всех лицевых экспрессий
у представителей разных этносов

Этнос	Время распознавания, мс (SD)						
	Все экс- прессии	Гнев	Отвра- щение	Печаль	Ра- дость	Страх	Удив- ление
Русские	1590 (433)	1799 (620)	1511 (399)	1873 (618)	1346 ^{a,6} (427)	1970 (773)	1560 (514)
Армяне	1498 (461)	1643 (496)	1555 (570)	1882 (765)	1202 (332)	1732 (921)	1524 (747)
Кабардинцы	1419 (380)	1539 (556)	1453 (418)	1748 (555)	1110 ⁶ (383)	1897 (855)	1405 (465)
Карачаевцы	1459 (392)	1637 (562)	1491 (549)	1745 (688)	1094 ^a (262)	1797 (588)	1568 (572)

Примечание: ^{a/6} – между значениями с одинаковыми буквенными индексами имеются значимые различия.

1186,4). Армяне ($M = 1202$ мс; 95% CI: 1111,2–1293,4) не отличались от других подвыборок.

Время распознавания гнева, отвращения, печали, страха и удивления не было связано с этносом испытуемого (все $p > 0,05$).

Обсуждение

Согласно полученным данным, эмоциональный интеллект имеет достоверные различия в зависимости от этнической принадлежности носителей. Так, общий показатель эмоционального интеллекта этнических русских выше, чем этнических армян, кабардинцев и карачаевцев; также общий показатель эмоционального интеллекта этнических армян выше, чем кабардинцев и карачаевцев. Полученные результаты согласуются с результатами других авторов. Так, ранее уже были описаны различия в параметрах самоприписываемого эмоционального интеллекта у мужчин и женщин, представителей российской и азербайджанской культур, где также было выявлено наличие более высокого показателя эмоционального интеллекта у этнических русских (Панкратова и др., 2013). Указанные различия по эмоциональному интеллекту, согласно указанным авторам, могут быть интерпретированы в контексте принадлежности носителей к индивидуалистическому или коллективистическому типам культур, что может обуславливать различия, касающиеся понимания эмоций других людей, а также управления собственными эмоциями. На наш взгляд, указанные межэтнические различия

по эмоциональному интеллекту, помимо указанных причин, могут быть обусловлены принадлежностью сравниваемых выборок к разным типам популяций, различающихся по степени представленности панмиксичности.

В нашей работе была установлена положительная корреляционная взаимосвязь между точностью распознавания эмоций и уровнем эмоционального интеллекта по объективной методике Мэйера – Сэловея – Карузо. Для времени распознавания эмоций такой взаимосвязи не было выявлено. Что касается самоотчетных методик для диагностики эмоционального интеллекта Люсина и Холла, то результаты оценки эмоционального интеллекта с применением данных методик не показали корреляций между точностью и временем распознавания эмоций.

Сравнение межэтнических данных в нашей работе показало, что нет достоверных различий в скорости и точности распознавания всех базовых эмоций. Однако по отдельным эмоциональным экспрессиям такие различия были установлены — это касалось эмоций гнева и радости. Так, карачаевцы точнее распознавали гнев, чем русские. При этом русские позже во временном отношении распознавали радость, чем кабардинцы и карачаевцы.

Сравнивая полученные в нашей работе результаты с другими работами, нужно отметить, что в работе В. А. Барабанщикова с соавт. (Барабанщиков и др., 2018) было получено, что точнее всего идентифицируются эмоции радости (0,84) и удивления (0,79), менее точно оценивается эмоция печали (0,62); существенно ухудшается точность распознавания эмоции отвращения (0,49), страха (0,36) и гнева (0,34). По времени ответа наиболее быстрое распознавание было получено для эмоций радости (1398 мс) и удивления (1447 мс); увеличивалось время ответа для экспрессий отвращения (1497 мс) и печали (1655 мс). Наибольшее время требуется при оценке экспрессий гнева (1823 мс) и страха (1830 мс).

Выводы

Уровень эмоционального интеллекта по объективной методике Мэйера – Сэловея – Карузо взаимосвязан с точностью распознавания эмоций во время предъявления изображений лиц. Выявлены межэтнические различия по эмоциональному интеллекту, касающиеся общего уровня эмоционального интеллекта по объективной методике Мэйера – Сэловея – Карузо, а также точности распознавания эмоции гнева и скорости распознавания эмоции радости.

Литература

- Барабанищikov В. А., Королькова О. А., Лободинская Е. А.* Распознавание эмоций в условиях ступенчатой стробоскопической экспозиции выражений лица // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 4. С. 50–69.
- Карабущенко Н. Б., Пилишвили Т. С., Чхиквадзе Т. В., Сунгурова Н. Л.* Особенности социального, эмоционального и культурного интеллекта и распознавания эмоций у представителей России и стран Азии // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Социология». 2020. Т. 20. № 2. С. 394–404.
- Люсин Д. В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. Т. 4. С. 3–22.
- Найманова А. В., Адушинова А. Г.* Особенности эмоционального интеллекта у представителей разных этнокультур // Социальная компетентность. 2017. Т. 2. № 3 (5). С. 51–57.
- Панкратова А. А., Осин Е. Н., Люсин Д. В.* Особенности эмоционального интеллекта у представителей российской и азербайджанской культур // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 31.
- Сергиенко Е. А., Ветрова И. И.* Эмоциональный интеллект: модель, структура теста (MSCEIT v. 2.0), русскоязычная адаптация. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Киселёва Т. С.* Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности и психологическом благополучии человека // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2020. Т. 26. № 1. С. 46–53.
- Kosonogov V., Titova A.* Recognition of all basic emotions varies in accuracy and reaction time: A new verbal method of measurement // International journal of psychology. 2019. V. 54. № 5. P. 582–588.
- Kosonogov V., Vorobyeva E., Kovsh E., Ermakov P.* A review of neurophysiological and genetic correlates of emotional intelligence // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2019. V. 7. № 1. P. 137–142.
- Mayer J. D. et al.* Measuring emotional intelligence with the MSCEIT v. 2.0 // Emotion. 2003. Т. 3. № 1.

Relationship of emotional intelligence with accuracy and speed of recognition of basic emotions when presenting images

E. V. Vorobyeva, V. V. Kosonogov, E. M. Kovsh

The purpose of the work is to compare the results of the diagnosis of emotional intelligence using the self-reporting methods of Lyusin and Hall, the objective method of Mayer – Salovey – Caruso, as well as the accuracy and speed of recognition of basic emotions in representatives of four ethnic groups in the South of Russia (Russians, Armenians, Kabardians and Karachais). In addition to the three psychodiagnostic techniques for the diagnosis of emotional intelligence, the paper uses an experimental method for recognizing emotions when presenting images of the faces of four of these ethnic groups. As a result, it was found that the accuracy of emotion recognition when presenting emotional images of faces is interconnected with the objective level of emotional intelligence diagnosed using the Mayer – Salovey – Caruso technique. Interethnic differences in the perception of individual basic emotions are revealed.

Keywords: emotional intelligence, ethnic groups, emotion of joy, emotion of anger, accuracy and speed of recognition of emotions.

Когнитивные ресурсы практик солидарного поведения

Е. И. Горбачева

В статье приводятся результаты исследования роли когнитивных ресурсов в применении практик солидарного поведения с разной направленностью и характером включенности в социальные связи. Анализировались данные теста умственного развития взрослых (ТУРВ), теста практического мышления (ТПМ), методик нормативоприятия (опросники легитимизации нечестности, доверительных отношений и солидарности) и диагностического интервью «Практики социального взаимодействия», полученные ранее на выборке студентов калужского и московского вузов (N = 160). Результаты регрессионного анализа с применением обратного пошагового метода частично подтвердили теоретические обоснования характера воздействия когнитивного ресурса на солидарное поведение: уровень умственного развития и сформированность практического мышления играют роль в реализации его практик, однако применение конкретной практики связано лишь с теми компонентами когнитивного ресурса, которые сопряжены с нормативоприятием и обеспечивают их совместную детерминацию в построении социального взаимодействия.

Ключевые слова: когнитивный ресурс, практика солидарного поведения, умственное развитие, практическое мышление, нормативоприятие.

Постановка проблемы

Практики солидарного поведения и их реализация в решении социальных проблем входят в состав «новых» компетентностей современного человека и воплощаются в способах организовывать других людей для достижения поставленных целей, оценивать и анализировать социальные последствия совместных действий (Равен, 2002; Универ-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 17-06-00768.

сальные компетентности..., 2018; Rychen, Salganik, 2003). При неослабевающем интересе как общественности, так и ученых к проблеме солидарного поведения рассмотрение его психологического содержания, форм реализации и поддерживающих их ресурсов приобрело особую актуальность на фоне пандемии коронавируса, которая затронула самым непосредственным образом всю социальную ткань жизни всех слоев населения. Призывы к солидарности и поиску культурно релевантных практик ее сохранения и наращивания в условиях так называемого «социального дистанцирования» и самоизоляции приобретают новый смысл.

Хотя в психологии проблемы солидарного поведения индивида и такие важные моменты, его обеспечивающие, как, например, ориентация и самоопределение в ценностях солидарности, являются предметом особого внимания, однако вопрос о ресурсах практик как их структурообразующего момента и одновременно регулятора осуществления и совершенствования, остается недостаточно изученным. Поиск соответствующих методических решений в установлении ресурсов практик солидарного поведения позволит осмыслить дефицит реальных форм сотрудничества, проявляемых индивидами и их группами в проблемных ситуациях взаимодействия, раскрыть пределы переноса навыков организации собственной жизнедеятельности в публичную сферу, вскрыть ограничения в реализации социально продуктивных стратегий социального участия и гражданской инициативы.

Практики солидарного поведения можно определить как способы воспроизводства на публично-политическом и повседневном уровнях форм участия и сотрудничества в различных сферах социального взаимодействия. В рассмотрении их психологического содержания важно учитывать две составляющих. Одна из них представляет целевое назначение практики, ее ориентации на нормативы солидарного поведения. Они представлены в транслируемых культурой образцах действия, поддерживаются соответствующими поощрениями и санкциями и с разной степенью демонстративности обнаруживают себя в пространствах совместной жизнедеятельности людей. Другая составляющая практики обнаруживает себя в достижении ее цели, то есть в тех конкретных способах действия, которые позволяют индивиду в той или иной мере осознавать свою принадлежность к социуму и быть включенным в социальное взаимодействие. Проявляясь в континууме от позиции постороннего наблюдателя с нулевым градусом солидарности к позиции инициатора в применении активных форм сотрудничества, различные варианты практик могут быть с разной степенью интенсивности

применяться индивидом и их группами. В отличие от целевого назначения, инструментальное обеспечение практики наиболее тесно связано с когнитивными ресурсами. Ведь для осуществления как низкосолидарной, так и высокосолидарной практики от индивида требуется идентифицировать ситуацию, выделить ее значение для себя и других участников взаимодействия. Если социальная ситуация обыденна и не нуждается в проблематизации, то солидарное действие выстраивается при минимальном задействовании интеллектуальных средств. В случае, если ситуация выходит за границы релевантного повседневной реальности, перед индивидом неизбежно встает задача ее понимания, которое осуществляется в соответствующей системе понятий (Горбачева, 2018). Понятийные структуры и формирующие их интеллектуальные умения обеспечивают соответствие различных социокультурных требований к солидарному действию, вследствие чего индивид сможет абстрагироваться от второстепенных оценок «полезности» «уместности» реализуемого действия и сосредоточить свое внимание на условиях его осуществления, требующих обобщения более высокого порядка, раскрывающих социальность выбранного способа действия с учетом универсальных признаков его солидарного характера.

Существенная особенность практик солидарного поведения заключается в том, что их осуществление происходит не только под воздействием ориентировки в условиях реализации в соответствующем контексте и требований к его кодированию и интерпретации (этим они отличаются от предметных и коммуникативных действий). Контекст, в котором реализуется конкретная практика, должен быть созвучен разделяемым индивидом ценностям солидарного поведения. Чем в большей степени будут выражены и согласованы когнитивные и ценностные ресурсы в осуществлении практик, тем шире открываются возможности для ориентации и выбора просоциального способа действия в неопределенных и трудных ситуациях взаимодействия.

Под когнитивным ресурсом в данном случае будет пониматься характеристика когнитивной системы, в частности уровень сформированности и связанности логико-функциональных умений и понятийных структур, обеспечивающих кодирование и интерпретацию реальности в процессе решения задач разного уровня сложности. Такое понимание согласуется с определением понятия когнитивного ресурса, инициированным в свое время В. Н. Дружининым и разрабатываемым в концептуальных моделях А. Н. Воронина и Н. Б. Горюновой (Воронин, Горюнова, 2006; Дружинин, 2001).

В рамках данного исследования в составе когнитивного ресурса рассматривались компоненты теоретического и практического

мышления: общая осведомленность, понятийные структуры, логико-функциональные умения и компетенции в структурировании и решении проблемных жизненных ситуаций, в понимании психологических особенностей участников социального взаимодействия. Данный репертуар умений, согласно терминологии Дружинина, способен образовать «„свободный“ когнитивный ресурс» (Дружинин, 2001), который может быть задействован в широком диапазоне применяемых практик солидарного поведения. Определенную роль в осуществлении практик выполняет то, какими ценностями предпочтениями в отношении доверия, честности, солидарности как базы социального взаимодействия руководствуется индивид в конкретной ситуации. Если им не присвоены нормативные образцы социального участия, то воплощающие их практики социального взаимодействия не реализуются. Мера нормативоприятия в сфере социального участия составляет ценностный ресурс практик солидарного поведения.

Поэтому будет правомерным предположить, что интенсивность применения конкретных видов практик для занятия и реализации позиции солидарного субъекта будет зависеть от умственного развития и сформированности практического мышления, и что характер данной зависимости по-разному проявится в условиях принятия нормативов, ценностно поддерживающих просоциальное поведение индивидов в проблемных ситуациях взаимодействия в социуме.

Характеристика исследования, результаты и их обсуждение

Настоящее исследование ставило две задачи: 1) выявить особенности солидарного поведения и характеризующих его практик; 2) установить вклад когнитивных ресурсов в вариативность применения практик солидарного поведения, отличающихся своим содержанием и ценностной направленностью.

В анализ были включены данные, полученные в 2018 году на выборке студентов 1–2-х курсов калужского и московского вузов ($N = 160$): средние и дисперсии показателей методик нормативоприятия (Опросники легитимизации нечестности, доверительных отношений и солидарности), теста умственного развития взрослых (ТУРВ), теста практического мышления (ТПМ) и диагностического интервью «Практики социального взаимодействия».

Все используемые в исследовании методики, учитываемые в них показатели и критерии, психометрические характеристики представлены в соответствующих публикациях (Акимова и др., 2008, 2010, 2018; Akimova et al., 2018). Математическая обработка осуществля-

лась с помощью пакета программ SPSS v. 13.0. Для выделения характера влияния когнитивных ресурсов в их соотношении с ценностными нормативами социального участия на применение практик солидарного поведения использовался множественный регрессионный анализ (обратный пошаговый метод). Независимыми переменными служили показатели опросников, характеризующие степень присвоения нормативов доверия, честности и солидарности, и тестов, измеряющих величину интересующих нас компонентов когнитивного ресурса, а зависимыми — показатели интенсивности применения конкретных видов практик солидарного поведения, выявленные с помощью диагностического интервью.

Было составлено пять регрессионных уравнений (по числу изучаемых практик). Затем пошагово из каждого уравнения, исходя из их соответствия критерию значимости, исключались переменные, которые вносят наименьший вклад в вариацию зависимой переменной (интенсивность применения той или иной практики). В качестве показателя относительной значимости независимых переменных, включенных в регрессионную модель, рассматривался стандартизированный коэффициент регрессии (β). Соответственно, для каждой независимой переменной (уровень принятия норматива, уровень умственного развития, сформированность компетенций социального взаимодействия и компетенций практического мышления) вычислялись его величины, которые указывали на силу и тип их взаимосвязи с интенсивностью применения каждой из практик солидарного поведения — «избегание солидарного действия» («ничего не делать»), «инициируемое и осуществляемое без кооперации с другими просоциальное поведение», «обращение за поддержкой в органы власти и общественные институты», «направляемое лидером и использующее „близкие“ социальные связи», «действие сообща с опорой на широкий диапазон социальных связей и институциональную поддержку».

Пошаговое исключение независимых переменных из регрессионного уравнения показало, что практика избегания солидарного действия («ничего не делать») зависит как от уровня умственного развития ($\beta = -0,18$, $p = 0,03$), так и принятия нормативов доверия и честности ($\beta = -0,31$, $p = 0,002$; $\beta = 0,20$, $p = 0,03$). Утрата или умаление значения утверждаемых нормативопринятием ценностей социального участия как нормативных оснований социального поведения индивида на фоне низких и ниже средних показателей его умственного развития усиливает вероятность избегающего поведения в ситуациях, требующих социального участия. Эти результаты указывают на то, что избегание солидарного образа действия не яв-

ляется свободно выбираемой социальной практикой, как это часто представляется в обыденном сознании. Когда Сократ утверждал, что добродетель – это знание, и что отрицающие ее на самом деле просто не знают, что она есть сама по себе, или же в силу испорченности души не способны к ней стремиться (Платон, «Государство», Книга 2), он, по сути, предвосхищал эмпирически установленные психологические закономерности просоциального поведения.

Пошаговое исключение переменных, способных в той или иной мере повлиять на применение иницилируемого самим индивидом и самостоятельно им реализуемого помогающего действия выявило, что наибольший вклад в детерминацию такой практики вносит норматив доверительных отношений ($F=25,32, p<0,001$). При этом имел место и сопряженный характер действия норматива доверия и практического мышления. Каждая из этих психологических характеристик может рассматриваться как предиктор рассматриваемой практики ($\beta=0,20, p=0,03$; $\beta=0,37, p<0,001$, соответственно); их совместная выраженность усиливает вероятность того, что индивид предпочтет действовать сам по себе, не прибегая к кооперации с другими и не полагаясь на помощь общественных институтов ($F=12,69, p<0,001$).

Практика солидарного поведения, направляемая лидером, актуализируется индивидом при условии позитивного отношения к нормативу доверия ($\beta=0,19, p=0,03$), независимо от уровня умственного развития, сформированности практического мышления и присвоения других, релевантных социальному взаимодействию нормативов солидарности и честности (полученные β -коэффициенты не достигали статистически значимых величин). Для готовности индивида действовать по образцу, ориентируясь на близкие социальные связи, достаточно, чтобы ситуация и действующие в ней люди рассматривались как соответствующие его ожиданиям ($F=12,69, p<0,001$).

В регрессионном уравнении, составленном для практики, ориентированной на поддержку общественных институтов, лишь две взаимосвязанные переменные: уровень умственного развития и степень присвоения норматива доверия, могли рассматриваться в качестве предикторов, воздействующих на интенсивность ее применения в ситуациях социального участия ($\beta=0,22, p=0,02$; $\beta=0,25, p=0,01$; $F=5,63, p=0,004$). Важно подчеркнуть, что практика сотрудничества с общественными институтами и, по сути, делегирующая ответственность лицам и организациям, обладающими специальными полномочиями, осуществлялась на рациональных основаниях, с учетом баланса «доступного» и «допустимого» в существующей социальной системе. Выбор конкретного способа действия здесь зави-

сел от императивности принятых в социуме поощрений и санкций. При наличии неизбежности наказаний за проявление инициативы «разумнее» воздержаться от автономного действия и сознательно перенаправить ответственность тем, кто может действительно помочь. Но для такой уверенности необходимо рассматривать ситуацию взаимодействия в перспективе реализации в ней ценностного норматива.

Для практики, способствующей осуществлению солидарного поведения в широком спектре социальных связей как непосредственно со «своими», так и с «дальними», предикторами интенсивности ее применения стали уровень умственного развития ($\beta=0,16$, $p=0,05$), доверие ($\beta=0,15$, $p=0,05$), честность ($\beta=0,24$, $p=0,01$) и солидарность ($\beta=0,17$, $p=0,04$). По отношению к этой практике, характеризующейся самой сложной структурой взаимодействия по сравнению с другими вариантами осуществления солидарного действия, с наибольшей очевидностью проявился сопряженный характер влияния умственного развития и нормативоприятия.

Заключение

Можно заключить, что компоненты когнитивного ресурса, хотя и вошли в состав предикторов практик солидарного поведения, но их влияние опосредовано уровнем принятия ценностных нормативов социального участия. Условиями расширения диапазона практик солидарного поведения выступают разделяемые индивидом ценности доверия и честности при ведущей роли доверия как основы взаимодействия. Хотя соответствующий уровень доверия выступает предиктором всех реализуемых практик, его доминирующее влияние проявилось лишь в отношении такой практики, как «следование за лидером».

Обнаружено, что разные компоненты когнитивного ресурса вносят свой вклад в вариативность применения той или иной практики солидарного поведения. Сформированность практического мышления, обнаруживающаяся себя в способности понимать и прогнозировать ситуации социального взаимодействия, выступает как условие, расширяющее возможности практики «инициируемого самим индивидом автономного действия». Уровень умственного развития, свидетельствующий о мере готовности производить операции теоретического мышления, участвует в детерминации как высоко солидарных, так и низко солидарных практик. Если в отношении первых освоение структур умственных действий способствует интенсивности проявлений солидарного поведения, то к применению практики «ничего неделания» как избегания сотрудничества

с людьми и институтами те, кто способен к осуществлению логических операций и осведомлен в научно-культурной области, обращаются значимо реже.

Анализ показал, что освоение логико-функциональных умений, осведомленность в научной и культурной сферах, с одной стороны, и компетенции в структурировании и решении проблемных жизненных ситуаций и умения идентифицировать психологические особенности участников социального взаимодействия, с другой — обуславливают две основные стратегии в реализации солидарного поведения: индивидуалистическую и коллективистическую. Практическое мышление входит в состав предикторов самостоятельно иницилируемого и не прибегающего к кооперации с другими действия в проблемной ситуации, требующей социального участия. Вместе с тем его роль в детерминации активности в рамках группового сотрудничества незначима, в отличие от уровня умственного развития, обеспечивающего способность воспроизводить в мышлении транслируемые в современном обществе нормативные образцы логико-функциональных умений и структур понятийного знания и тем самым осуществлять широкий диапазон практик солидарного взаимодействия.

Полученные результаты частично подтвердили теоретические обоснования особенностей воздействия когнитивного ресурса на солидарное поведение: уровень умственного развития и сформированность практического мышления играют роль в реализации его практик, однако применение конкретной практики связано лишь с теми компонентами когнитивного ресурса, которые сопряжены с нормативопринятием и обеспечивают совместную детерминацию солидарного поведения.

Литература

- Акимова М. К., Козлова В. Т., Ференс Н. А.* Тест «Практическое мышление взрослых» // Психологическая диагностика. 2008. № 2. С. 4–78.
- Акимова М. К., Горбачева Е. И., Козлова В. Т., Ференс Н. А.* Тест умственного развития взрослых: теоретические подходы к конструированию и психометрическая квалификация // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 51–61.
- Акимова М. К., Горбачева Е. И., Персиянцева С. В.* Проявления интеллектуальной дифференциации в уровне и структуре гражданской идентичности студентов столичного и провинциального вузов // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15. № 1. С. 24–45.

- Воронин А. Н., Горюнова Н. Б.* Когнитивный ресурс: структура, динамика, развитие. М.: Институт психологии РАН, 2016.
- Горбачева Е. И.* Избирательность в осуществлении практик социального взаимодействия у студентов в зависимости от уровня их умственного развития // *Личность в пространстве и времени: сборник научных статей / Под ред. И. В. Морозиковой, К. Е. Кузьминой, Н. П. Сенченкова.* Вып. 7. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2018. С. 46–52.
- Дружинин, В. Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика. М.: Пер Сэ–Иматон-М, 2001.
- Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002.
- Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко. М.: НИУ ВШЭ, 2018.
- Akimova M. K., Gorbacheva E. I., Persiyantseva S. V., Yaroshevskaya S. V., Sysoeva T. A.* Environmental factors conditioning the practice of social interaction among students // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences.* 2018. P. 9–19.
- Rychen D. S., Salganik L. H.* (Eds). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society.* Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.

Cognitive resources of solidary behavior practices

E. I. Gorbacheva

The article discusses the results of a study aimed at establishing the role of cognitive resources in the application of solidary behavior practices with different orientation and nature of involvement in social relations. The analysis included data previously obtained from a sample of students from Kaluga and Moscow universities (N = 160): results of the adult mental development test (TURV), the practical thinking test (TPM), normative acceptance techniques (questionnaires “Legitimization of dishonesty”, “Trusting relationships”, “Solidarity “), and the diagnostic interview “Social interaction practices”. The results of regression analysis (backward step elimination) partially confirmed the theoretical justification of the nature of the impact of a cognitive resource on solidary behavior: the level of mental development and the formation of practical thinking play a different role in the implementation of its practices, however, the use of specific practices is associated only with those

components of the cognitive resource that are associated with normative acceptance and provide their joint determination in the construction of social interaction.

Keywords: cognitive resource, solidary behavior practice, mental development, practical thinking, normative acceptance.

Working memory and attention in online and offline organizer users

E. S. Gorbunova, A. Anufrieva

Nowadays, searching for the interaction between cognition and environment is becoming more popular. There are a few studies that compared cognitive processes in digital and real environment. In the current study, we tested the hypothesis of real and digital conditions' influence on the properties of working memory and attention (sustainability and shifting). We used organizers as a tasking space implemented in paper and an electronic version on the computer device. We compared speed, accuracy and number of detected objects in tasks performed in paper and electronic versions. Subjects from paper group managed with the tasks faster as compared to computer group. There were no differences in accuracy for all tasks (except for Bourdon test). Finally, there were significant differences of accuracy, speed and number of detected objects in Bourdon test – the paper group was faster and more accurate. Obtained results are interpreted in terms of attentional sustainability as a key factor for working memory processing and as a crucial function in an interaction between the cognitive system and environment.

Keywords: real and digital environment, distributed cognition, attentional shifting, sustained attention, working memory.

Introduction

Nowadays, interaction between cognition and environment is becoming a popular research topic. The main idea is concisely expressed by W. Mace, who summarized J. J. Gibson's point of view as, "ask not what's inside your head but what your head's inside of" (Mace, 1977). There are several ways how this idea could be investigated: embodied cogni-

The study was implemented in the framework of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University) in 2020.

tion, science of the artificial, influence of digital tools and comparative studies.

There are three main concepts used in our study: environment, working memory and attention (sustainability and shifting). *Environment* refers to all physical and non-physical (subject-subjective, object-object) systems, including actions, speech activity, temporal and spatial relations (Carroll, 2003). We operationalize *working memory* (WM) as a system to keep and manipulate things in mind while performing task and we use the Baddeley's model of WM (Baddeley, 2012). *Attention* enables us to pursue goals while ignoring other irrelevant information (selective attention) and allows us be multi-tasking – trying to do two or even more things simultaneously (divided attention), and gives us the possibility to carry out goal-directed behavior using the control mechanisms (executive attention). (Wilmer et al., 2017). A *sustainability* is a capacity to hold a focus on object during given period of time. Another property of attention observed in this study is *shifting* – a capacity to voluntarily vary a direction of attention accordingly to task requires (ibid). We consider these cognitive processes as an initial and crucial phase of interaction with environment.

In the context of environment, we focus on computer environment and real environment. “Science of the artificial” aims to figure out “internal processes that humans use to organize their activities within their environments”. The artifacts are manmade or modified objects (Cole) and one of subset is a cognitive artefacts included external representations of “knowledge in the world” (Norman). Checklists, books, diaries, calendars are artifacts we interact with to aim our goals. Moreover, the interaction may produce an “activity-in-setting” what means that “the environment cannot be simply considered as a resource for consulting (for example, as an external memory), but as an active resource in achieving the system goal, allowing cognition to be stretched over mind, body, activity and setting” (Lave).

Another point might be digital influence on the cognitive capability (ibid). For example, Sparrow et al. explored the “digital amnesia”, D. Matt investigated attentional shifting in digital environment (Matt, 2006). Lee et al. reported that smartphone habits diminish flow-abilities. However, as we mentioned earlier, relatively less studies assume comparative analysis of cognitive capability in different environmental conditions. One example may be a study of episodic memory under conditions of recall and recognition (Snow et al., 2014), where significant differences were revealed between real objects, photographs of the same objects and their black and white (drawn) version on the screen. Real objects were memorized better as compared to other conditions. The advantages of memory for real objects can be associated with additional binocular signals about depth and distance. The same

results occurred in investigation of infant's perception of real objects and pictures of those objects in 7- to 9-month-old groups (Gerhard et al., 2016)

However, there are a few studies, in which have the comparison between digital and real environment was made. For example, J. C. Snow et al. (2014) demonstrated that real-world objects are more memorable than photographs of objects. The authors offer several alternative explanations of the obtained result (possibility of grasping, depth, remoteness), what emphasize a necessity clarify, what are the differences between real and digital environment on the level of cognitive mechanisms.

Hypothesis and method

The main hypothesis is there are differences in working memory performance and attentional performance (shifting and sustainability) in real and digital environment: paper organizer or computer organizer.

The empirical part of the study was implemented on the basis of Department of psychology, National Research University Higher School of Economics. 22 volunteers aged from 18 to 23 years ($M = 19.5$ y. o., 16 females) with normal or corrected to normal visual acuity, without neurological disorders were invited to participate for a course credit. Data of 2 participants was deleted based on misunderstanding the instructions.

Participants were randomly assigned to one of the groups – digital or real condition. Participants in digital condition performed four tasks on the computer, paper condition assumed the same tasks on paper. Digital condition was made on ASUS ZenBook UX305 computer, screen resolution – 13,3" (3200×1800). Real condition was made on paper, size – A4 (210×297 mm). The experiment was recorded using the Bandicam program for the computer version and the Gopro hero camera for the paper version. Later, the records were used to compare the time with the data of the stopwatch, which was used to directly record the time during the experiment.

First, each subject took a survey in Google forms in order to determine the experience of using the organizer and the preferred environment for work: computer and paper. Based on the data obtained, the subjects were assigned to one of two groups: A – electronic organizer – and B – paper organizer. The subjects were told that they were expected to pass an experiment with 5 tasks. All tasks were presented in a random order. For each task, an instruction was prepared on the screen and further verbal clarifications were made by the experimenter by the request of the subject. *Four tasks* were selected for testing, and their description is given below.

Phonological loop task. Subjects were presented a number of phrases auditory (with the recording) for 5 seconds. Two conditions were used: “day of the week – type of activity” and “day of the week – type of activity – time”.

The task of the subject is to fill in the task space of the organizer according to the content of the audio recording. The time was limited to 2 minutes.

Visuospatial sketchpad task. Subjects were presented the spread of organizer with filled slots for 5 seconds. Then they were presented a tasks list (were available to the subject from that moment onwards). The task of the subject was to fill in as many cases from the list as possible (as accurately as possible) in 1 minute so that they do not intersect with the already occupied slots based on the completed spread of the organizer.

Modified Bourdon test. Subjects were presented three words for memorization for 5 seconds. After, subjects had to find and cross out all the words presented earlier in the organizer. The time was limited to 2 minutes.

Shifting task. Subjects were presented the combinations of the day of the week and the type of cases for 5 seconds. In each trial, the subjects had to cross out one type of stimulus on certain days and another type of stimulus on other days. In each sample, pairs of target stimuli are replaced. The task was to search for combinations on the spread and cross them out; in addition, subject had to shift the target he was searching for by command of experimenter each 15 seconds. Total time for this task was 2 minutes.

After passing all tasks, a debriefing procedure was performed, where the true purpose of the experiment was revealed, which was hidden from the subjects during the recording for the experiment.

Subjects from each group passed all tasks in a random order, moreover, all of them passed the *fifth method* – N-back as a method (to control an equality of working memory capacity between groups). We compared speed (total time spent by the subject on trial), accuracy (percentage of correct responses) and number of detected objects (e. g. filled in slots).

Data analysis

Data processing and analysis were performed using R Studio v. 1.2.1335, tests for the normality of the distribution were performed using the Shapiro – Wilk criterion. None of the parameters had a normal distribution, so the nonparametric Mann – Whitney *U* tests were used.

Results

Comparison of groups A and B based on the results of the *n-back* task showed no significant differences between the groups, $W = 57.5$, $p = 0.596$.

The *phonological loop* task showed the following results: in the condition of presenting audio recordings “day of the week – type of activity”, no significant differences were found between the groups ($p > 0.08$). However, in the conditions of presentation “day of the week – type of activity – time”,

significant differences were found in the speed of task completion ($p < 0.03$), the exception was a condition with 2 stimuli, $W = 31.5$, $p = 0.171$.

No significant differences in accuracy were found in *visuospatial sketchpad task*, $p > 0.09$. Significant differences in volume were obtained ($p < 0.002$).

In *attention-shifting task*, significant differences between groups A and B were observed only in speed ($p < 0.02$). No significant differences in accuracy were revealed ($p > 0.16$).

The only task that showed significant differences in all comparison parameters is the *Bourdon test*. In this task, accuracy ($p < 0.02$), volume ($p < 0.02$), and speed ($p < 0.005$) significantly differed between groups A and B.

Discussion

The study revealed controversial results. Differences in the work memory and attention processes (sustainability and shifting) were observed for real environment (paper organizer) and digital environment (computer version of organizer).

We can see a stable pattern of speed – subjects from paper group managed with task faster as compared to subjects from computer group, what can be explained in terms of motor component of activity. However, this assumption requires an additional verification by using tablet as a “medium” form of digital environment. This assumption is supported by Snow’s study where the results are discussed as an affordance to grasp some object what emphasizes the importance of palpable of real environment (Snow et al., 2014). On the other hand, in our study motor component can be a limitation by structure of device (computer) and has no significant effect in the context of working memory and attention.

No significant differences (except for Bourdon test and loading a visuospatial sketchpad) were revealed for accuracy and number of detected objects. In the context of loading a visuospatial sketchpad the most intricate result of it is a proportion of volume and accuracy in time: the real-group was faster than digital-group, real-group detected more objects within trail and made less mistakes in comparison with digital-group. Roughly speaking, in 1-minute real-group do 10 unites of task and make 2 mistakes whereas digital-group do 5 unites and same 2 mistakes.

Concerning the results of Bourdon test (sustainability of attention), we suppose that idea of attention as the central executive component of working memory system (Engle, Baddeley) can explain the results in other part of our present study. In addition, sustainability might be sensitive to overload produced by “richness” of environment properties (Simon, Rensink, Lee et al.). In particular, such properties can include the stability of perception of elements, the number of possible actions and consequences and the

possibility of performing auxiliary actions. The digital environment can be classified as less stable, more saturated, and not conducive to performing auxiliary actions. To perform operations using this type of environment, subject has to increase selective attention in order to keep relevant and to suppress irrelevant information. Therefore, we consider attention sustainability as a focus of our future study.

After all, we have designed an experiment where we diminish the time of task execution (1 minute for all methods), increasing the total number of participant to 80 (40 in each group), add Bourdon test in a classic form (presented on paper before the main part) for test the hypothesis of equality by sustainability between groups.

References

- Baddeley A.* Working memory: Theories, models and controversies // Annual Review of Psychology. 2012. V. 63 (1). P. 1–29.
- Carroll J. M.* HCI Models, theories and frameworks: Toward a multidisciplinary science // HCI Models, Theories and Frameworks: Toward a Multidisciplinary Science. 2003.
- Gerhard T. M., Culham J. C., Schwarzer G.* Distinct visual processing of real objects and pictures of those objects in 7- to 9-month-old infants // Frontiers in Psychology. 2016. V. 7.
- Mace W.* James J. Gibson's strategy for perceiving: Ask not what's inside your head, but what's your head inside of // Perceiving, acting and knowing: Towards an ecological psychology / Ed. by R. Shaw, J. Bransford. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.
- Matt D.* Testing methods to shift visual attention from wearable head-up displays to real-world locations // Attention aware systems: Theories, applications and research agenda. 2006.
- Snow J. C., Skiba R. M., Coleman T. L., Berryhill M. E.* Real-world objects are more memorable than photographs of objects // Frontiers in Human Neuroscience. 2014. V. 8. P. 837.
- Wilmer H. H., Sherman L. E., Chein J. M.* Smartphones and cognition: a review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning // Frontiers in Psychology. 2017. V. 8. P. 605.

Параметры внимания и рабочей памяти у пользователей онлайн- и оффлайн-ежедневников

Е. С. Горбунова, А. А. Ануфриева

В настоящее время изучение взаимодействия между когнитивными процессами и окружающей средой становится все более популяр-

ным. Существует несколько исследований, в которых сравнивается работа когнитивных процессов в цифровой и реальной среде. В настоящем исследовании мы проверили гипотезу о влиянии реальных и цифровых условий на свойства рабочей памяти и внимания (устойчивость и переключаемость). Мы использовали органайзеры как задачное пространство, реализованное в бумажной и электронной версии (на компьютере). Мы сравнили скорость, точность и количество обнаруженных объектов в задачах, выполненных в бумажном и электронном вариантах. Испытуемые из бумажной группы справлялись с заданиями быстрее, чем из компьютерной группы. Не было никаких различий в точности для всех заданий (за исключением модернизированной версии корректурной пробы). Наконец, в методике на устойчивость внимания наблюдались значительные различия в точности, скорости и количестве обнаруженных объектов: бумажная группа была быстрее и точнее. Полученные результаты интерпретируются с точки зрения устойчивости внимания как ключевого фактора обработки рабочей памяти и как важнейшей функции во взаимодействии когнитивной системы с окружающей средой.

Ключевые слова: цифровая и реальная среды, распределенное познание, переключаемость внимания, устойчивость внимания, рабочая память.

Электрофизиология индивидуального и коллективного поведения социальной амебы *dictyostelium discoideum*

Т. Н. Греченко, А. Н. Харитонов, А. В. Жегалло

Кооперация и конкуренция как атрибуты социальной жизни предполагают организацию совместной активности, развитие конфликтов и их разрешение. Исследование этих проблем в широком плане требует привлечения организмов, активность которых доступна для получения объективных данных в виде биохимических, генетических, электрофизиологических показателей. Объектом нашего исследования стали социальные амебы *Dictyostelium discoideum*. Полный цикл их жизни предполагает переход от существования одиночных независимых организмов к кооперации, основанной на общей цели — выживании и размножении. На этапе организации объединения социальные амебы конкурируют за место в структуре, так как от этого зависит их дальнейшее существование: часть организмов жертвует собой, оставшиеся формируют споры. Этапы жизненного пути социальных амеб отражаются в электрической активности, которая охарактеризована в данном исследовании.

Ключевые слова: социальные амебы, кооперация, плодовое тело, конфликты, электрическая активность.

Социальная жизнь основана на взаимодействии членов сообщества, в поведении которых реализуются такие противоречивые формы, как кооперация и конкуренция. Изучение кооперации и конфликтов у живых существ традиционно фокусируется на поведении социальных животных вроде муравьев, львов, приматов, однако эти атрибуты социальной жизни имеют огромное значение и для живых

* Исследование выполнено по Госзаданиям № 0159-2019-0001 и 0159-2019-009.

Авторы благодарят микробиолога А. В. Муллина (Санкт-Петербург) за консультации по работе с *Dictyostelium discoideum*.

существ, не имеющих интеллекта и поведения в общепринятом смысле (Votaw, Ostrowski, 2019). Поэтому такие микроорганизмы, как социальные амёбы – *Dictyostelium discoideum*, – в последние годы приобрели особое значение для изучения эволюции кооперации и способов разрешения конфликтов (Medina et al., 2019; Strassmann, Queller, 2011).

D. discoideum большую часть жизни существуют в виде одиночных амёб, которые живут на поверхности почвы. Питаются они бактериями, а размножаются делением. Передвигаются при помощи ложноножек. Когда пищи становится мало или изменяются условия среды обитания, амёбы кооперируются, организуя объединения. При голодании они собираются в группы, состоящие из сотен тысяч клеток, псевдоплазмодий, длиной 2–4 мм, из которого формируют плодовое тело (Ostrowski, 2019). Конфликт между амёбами происходит из-за места при формировании «струй», строительстве купола и при создании плодового тела (Mehdiabadi et al., 2009; Ostrowski et al., 2008). При создании плодового тела часть клеток погибает, принеся себя в жертву для формирования устойчивого основания – стебля, на вершине которого находятся клетки, которые превращаются в споры и рассеиваются. На твердый стебель расходуются пятая часть всех клеток, которые впоследствии погибает. Но оставшиеся клетки, примерно 80%, превращаются в споры, получая возможность продолжить род. При подходящей влажности и температуре из споры выходит *миксамеба* – одноклеточная стадия развития *Dictyostelium discoideum*. Предполагается, что исследование механизмов кооперации и конкуренции по поводу места клеток, образующих стебель и спороносную часть плодового тела, может привести к пониманию принципов разрешения конфликтов, роли распределения труда и специализации индивидуумов в социальной жизни не только социальных амёб, но и других живых существ.

В качестве объективного показателя определенных этапов жизни социальных амёб *Dictyostelium discoideum* в наших опытах использовались полевые потенциалы. Изучался электрически выраженный компонент поведения на стадии одиночных амёб и на стадии создания агрегации, что дало возможность регистрации электрических потенциалов при формировании «струй» и образования купола и его основания. В поведенческом плане это стадии одиночного организма, кооперации и конкуренции.

Методика

Электрофизиологические опыты выполнены на социальной амёбе *Dictyostelium discoideum*, выращенной в лаборатории из спор. В части

опытов использовались регистрации одновременно двумя электродами, помещенными в разные области псевдоплазмодия или в одиночных миксоамеб, которые исследовались в лабораторных условиях при комнатной температуре воздуха (23–25 °С). Регистрация электрической активности производилась стеклянными электродами, заполненными 1 М КСl. Фрагменты записи электрической активности оцифровывались и подвергались спектральному анализу в среде статистической обработки *R v. 3.0* (R Development Core Team, 2011). Спектральный анализ выполнялся для исходной записи путем построения периодограммы с использованием быстрого преобразования Фурье. 95-процентные доверительные интервалы мощности спектра вычислялись на основе аппроксимации χ^2 распределением. Наличие электрической связи между парой локусов при их одновременной регистрации выявлялось при помощи кросскорреляционного анализа. Для анализа уровня синхронизации между разными зонами биологического вещества применялись программы для вычисления коэффициентов фазово-временной и временной когерентности. Для выявления структурных особенностей осцилляторной активности проводился автокорреляционный анализ. Длительность оцифрованных участков – 3 с. Обработано 52 записи регистраций от *D. discoideum* на разных этапах ее существования. Длительность опытов – от 5 мин до 2 часов. Интервалы между регистрациями – от 1 мин до 45–50 мин, определялись электрофизиологическими событиями, происходящими с исследуемыми объектами.

Результаты

Регистрации электрической активности выполнялись на разных этапах жизненного цикла *D. discoideum*. Результаты показывают, как изменялись общение и уровень взаимодействия между индивидуумами на языке электрических сигналов в зависимости от целей поведения и от задачи, которую им необходимо решить. Сначала амебы жили поодиночке и фактически не общались, поэтому электрические потенциалы отдельных организмов никак не влияли на активность друг друга. Из-за подвижности амеб не удавалось длительно следить за процессами на микроэлектродах, время регистрации одиночного организма не превышало 10 мин. Электрическая активность представлена потенциалом действия, амплитуда которых изменяется от 5 до 50 мкВ. Иногда возникают синусоидальные колебания, продолжительность которых – от 200 до 500 мс. Уровень мембранного потенциала при вхождении микроэлектрода – от 20 до 30 мкВ. Следующий этап жизненного цикла миксаеб запускается недостатком

микробов, которыми они питаются. При голодании каждая клетка выделяет в среду цАМФ и сама ползет по направлению повышения концентрации этого вещества. В результате отдельные амёбы, принимающие независимые решения, собираются в группы в местах, где их первоначальная концентрация была выше. Несколько случайно оказавшихся рядом и «склеившихся» первыми амёб служат центром, к которому привлекаются со всех сторон голодные амёбы, формируя потоки («струи») из организмов, стремящихся к некоему «месту сбора». Соединяясь с помощью молекул клеточной адгезии, они образуют агрегат из нескольких десятков тысяч клеток. Одновременные регистрации из разных зон структуры, созданной амёбами, показали уровни взаимодействия между индивидами. Когда происходит передвижение организмов, электрическая активность от струи и от агрегации представлена ПД от одиночных амёб и полевыми потенциалами от основания агрегации. Организмы, сформировавшие купол, достигли цели — вошли в числе первых в агрегацию. Их цели одинаковы. Именно об этом свидетельствует и регистрация полевых потенциалов из областей основания купола. Чем ближе цель передвижений амёб — купол — тем выше плотность бактерий в струе. Электрическая активность представлена полевыми потенциалами, частота которых — 20–25 Гц. Взаимодействие микроорганизмов возрастает по мере приближения к цели — их массового перемещения к месту «сбора». Анализ частотной и частотно-временной когерентности полевых потенциалов, зарегистрированных электродами из разных мест купола, показывает высокий уровень синхронизации на частотах 12–25 Гц (рисунок 1, А, а), который удерживается в течение всего времени анализа (рисунок 1, А, б). Аналогичный анализ взаимодействия между организмами, находящимися в «струе» вблизи основания купола и достигшими вершины, демонстрирует слабое общение между этими организмами (рисунок 1, Б, а, б). Таким образом, эксперименты показывают возрастание взаимодействий между живыми существами при изменении целей поведения — от поведения одиночных амёб, имеющего целью добывание пищи только для себя (основная цель) к кооперативному поведению, направленному на сохранение рода при создании плодового тела.

Обсуждение

Социальные амёбы создают суперорганизм — живую систему, члены которой сами являются организмами, которые не могут выжить и обеспечить сохранение рода при продлении независимого одиночного существования. Социальные стадии *Dictyostelium discoideum* раз-

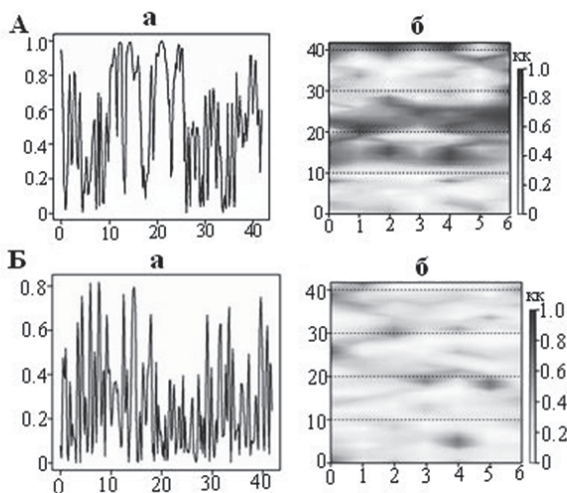


Рис.1. А,Б - когерентности электрических потенциалов, отведенных электродами, размещенными в разных областях агрегации. А - графики частотной когерентности (А,а) и частотно-временной когерентности (А,б) электрической активности, зарегистрированной электродами, локализованными в куполе; Б - аналогичные предыдущим графики активности при расположении электродов в куполе и вблизи основания. Обозначения: для А,а, Б,а – ось абсцисс частота в Гц, ось ординат коэффициент когерентности; для А,б, Б,б – ось абсцисс время в секундах, ось ординат частота в Гц.

виваются, когда амёбы покидают свою бактериальную сущность и агрегируются. Суперорганизму свойственны разделение труда, которое является общим для многих социумов, и клеточная специализация (Шапино, 1988). Происходящие при этом процессы межклеточной сигнализации, клеточной дифференцировки, морфогенеза доступны для изучения при помощи регистрации электрических процессов, присущих всем живым существам. Основным методом для анализа синхронности электрической активности различных участков биологического вещества является когерентный анализ (Ливанов, 1972). Он выявляет взаимосвязи между этими участками, позволяет выяснить их роль в осуществлении определенных функций и оценить их деятельность в интеграции электрических процессов. В наших опытах для анализа специфики взаимосвязей между амёбами применялся когерентный анализ полевых потенциалов, зарегистрированных на разных этапах жизненного цикла *D. discoideum*. В ранее проведенных работах на цианобактериальной пленке и миксомицетах было показано, что электрическая активность является объ-

ективным показателем поведения этих организмов, а когерентный анализ позволяет выявить изменяющиеся взаимоотношения между организмами, характерные для различных этапов создания сообщества (Греченко и др., 2019). Результаты наших опытов показали, что электрическая активность социальных амёб, начиная от одиночного существования до формирования «струй» и купола, специфична для каждой стадии поведения. Прежде всего, она характеризуется уровнем синхронизации электрической активности (рисунок 2).

Хотя механизм формирования «струй» остается до конца не изученным, эксперименты генетиков показывают, что дело в межклеточной адгезии, более сильной в случае близкородственных организмов и ослабевающей по мере генетического удаления штаммов. Эта адгезия позволяет одноклеточным сформировать «струи» клеток еще на стадии формирования многоклеточного тела, до разделения клеток на жертв и выживших. Это означает, что конкуренция начинается на стадии формирования «струй», в которых преобладают родственно близкие амёбы (Ostrowski et al., 2008). Высокая степень родства клеток в куполе и особенно в плодовых телах подразумевает, что сообщество охотно жертвует не родственниками, и этот их вынужденный альтруизм часто приносит пользу «своим». Однако, поскольку плодовое тело формируется путем агрегации, существует вероятность того, что неродственные организмы присоединятся к агрегату и создадут конфликт по поводу участия в создании стеблей и пор. Такое «мошенничество» часто встречается у социальных амёб, где один генотип часто использует преимущества другого и производит больше спор. Это распространенный в природе социальный конфликт. Реально он разрешается или изначально превосходящим количеством родственно близких существ или же возрастом скорости изменений «социальных» генов по сравнению с «несоциальными» у конкурентов.

В опытах получены факты о том, как *Dictyostelium discoideum* пользуются экстраклеточной сигнализацией, чтобы привлечь или отвергнуть друг друга, чувствовать плотность скопления клеток, определять, находятся ли рядом голодные клетки, количественно оценить других, чтобы организовать формирование структур в виде «струй» и перейти к созданию мультিকлеточного организма (Consalvo et al., 2019). В большинстве экспериментальных работ получены данные о роли химической сигнализации, например, в виде выброса цАМФ (Allyson et al., 2019). Наши опыты показали, что функцию своеобразного инструмента для определения существенных параметров окружения может выполнять электрическая активность, генерируемая сначала одиночными амёбами в виде потенциалов действия (ПД),

а затем, по мере увеличения плотности клеток в «струях», превращающаяся в полевые потенциалы, которые начинают всё более синхронизироваться по мере приближения к цели. Недавние исследования показали, что клетки *Dictyostelium discoideum* могут направленно отвечать на электрическое поле в опытах *in vitro* и *in vivo*, а феномен получил название электротаксис (Cortese et al., 2014). Понимание механизма миграции клеток и взаимодействия с микросредой является критически значимым для понимания механизмов кооперации. Внешние движущие факторы, такие как топография и физические раздражители микроокружения иницируют направленные перемещения и могут направлять специфические изменения подвижности клетки и механизмы сигнализации.

Заключение

Значимость изучения социальных амёб *Dictyostelium discoideum* связана с возможностью исследовать на них, как кооперация и конфликт реализуются на мультиклеточном уровне, переходя от приблизительного описания механизмов к более точным ответам, опирающимся на объективные показатели поведения, — в данном случае параметры электрической активности. Частота, пространственно-временная структура и уровень синхронизации полевых потенциалов являются специфическими показателями поведения социальных амёб.

Литература

- Греченко Т. Н., Харитонов А. Н., Жегалло А. В. Частотный анализ электрической активности микроорганизмов // А. А. Демидов (ред.). Эволюционная и сравнительная психология в России. М., 2013. С. 193–200.
- Греченко Т. Н., Харитонов А. Н., Жегалло А. В. Социальные структуры и коммуникации в мире микроорганизмов // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 4. С. 106–119.
- Ливанов М. Н. Пространственная организация процессов головного мозга. М.: Наука, 1972.
- Шапиро Дж. А. Бактерии как многоклеточные организмы // В мире науки. 1988. № 8. С. 46–55.
- Allyson E. S., Schwab D. J., Noorbakhsh J., Mestler T., Mehta P., Gregor Th. From intracellular signaling to population oscillations: bridging size- and time-scales in collective behavior // Current Biology. 2019. V. 29. P. 474–484.

- Consalvo K. M., Rijal R., Tang Yu, Kirolos S. A., Smith M. R., Gomer R. H. Extracellular signaling in *Dictyostelium* // Int. J. Dev. Biol. 2019. V. 63. P. 395–405.
- Cortese B., Palamà I. E., D'Amone S., Gigli G. Electrotaxis on cell behavior // Integr. Biol. (Camb). 2014. V. 6 (9). P. 817–30.
- Strassmann J. E., Queller D. C. Evolution of cooperation and control of cheating in a social microbe // PNAS. 2011. V. 108. Suppl. 2. P. 10855–10862.
- Medina J. M., Shreenidhi P. M., Larsen T. J., Queller D. C., Strassmann J. E. Cooperation and conflict in the social amoeba *Dictyostelium discoideum* // Int. J. Dev. Biol. 2019. V. 63. P. 371–382.
- Mehdiabadi N. J., Kronforst M. R., Queller D. C., Strassmann J. E. Phylogeny, reproductive isolation and kin recognition in the social amoeba *dictyostelium purpureum* // Evolution. 2009. V. 63. P. 542–548.
- Ostrowski E. A. Enforcing cooperation in the social amoebae // Current Biology. 2019. V. 29. P. 474–484.
- Ostrowski E. A., Katoh M., Shaulsky G., Queller D. C., Strassmann J. E. Kin discrimination increases with genetic distance in a social amoeba // PLoS Biology. 2008. V. 6. Iss. 11. e287.
- Votaw H. R., Ostrowski E. A. Stalk size and altruism investment within and among populations of the social amoeba (Orcid ID: 0000-0002-9784-5979).

Electrophysiology of individual and collective behavior of social amoeba *dictyostelium discoideum*

T. N. Grechenko, A. N. Kharitonov, A. V. Zhegallo

Cooperation and competition as attributes of social life involve coordination of activity and emergence of conflicts and their resolution. The study of these problems requires the involvement of organisms whose activity is available for obtaining objective data in the form of biochemical, genetic, electrophysiological. In our study, social amoeba *Dictyostelium discoideum* was such an object. The stages of their life cycle involve a transition from the existence of single independent organisms to cooperation based on a common goal, the survival. During the organization phase of the association, social amoebas compete for a place in the structure, as their existence depends on it. Some cells sacrifice their lives so that the remaining could survive and produce spores. The stages of social amoebas life cycle are reflected in the electrical activity presented in this study.

Keywords: social amoebas, cooperation, fruit body, conflicts, electrical activity.

Принципы сопоставления показателей окуломоторной активности при рассмотрении разных типов изображений эмоциональных экспрессий

А. В. Жегалло

Проведено сопоставление показателей окуломоторной активности при рассмотрении разных типов изображений эмоциональных экспрессий: статические изображения комбинированных эмоциональных экспрессий (задача свободного описания), статические изображения «базовых» эмоциональных экспрессий (задача вынужденного альтернативного выбора); естественная динамика мимики (задача оценки достоверности/недостоверности сообщаемой информации). Показано, что паттерны рассмотрения, отражающие плотность распределения взора при рассмотрении статических изображений, характеризуются высокой согласованностью, причем локализация взора связана с наличными мимическими зонами. Классические показатели окуломоторной активности (продолжительность фиксации, амплитуда саккад) также хорошо согласуются для разных условий рассмотрения. В качестве дальнейших направлений исследований обозначены: поиск индивидуальных стилей рассмотрения, включающих интеграцию базовых показателей: продолжительность фиксации, амплитуду саккад и величину раскрытия зрачка; использование единой 5-зонной разметки с нормировкой на относительную площадь фактически присутствующих зон интереса.

Ключевые слова: эмоциональные экспрессии, тепловые карты, паттерны рассмотрения, фиксация, саккада, движения глаз, айтрекинг.

Введение

В ранее проводимых нами исследованиях (Барабанщиков, Жегалло, Хозе, 2017) изучались движения глаз при восприятии фото- и ви-

Работа выполнена по Госзаданию № 0159-2020-0009.

деоизображений лица. В качестве стимульного материала использовались стандартизованные фотоизображения эмоциональных экспрессий лица и фрагменты видеозаписей. Обращаясь к истории создания нормативных изображений эмоциональных экспрессий, мы можем увидеть, что современным фотоизображениям «базовых» эмоциональных экспрессий предшествовали более ранние попытки стандартизации передачи эмоционального состояния натурщика по выражению его лица.

Одна из первых попыток сформулировать стандарт изображения эмоциональных переживаний в художественных произведениях была осуществлена французским художником Шарлем Лебреном. В 1648 году под его руководством была создана королевская академия живописи и скульптуры. Прочитанная им слушателям академии лекция «*Conference de Monsieur le Brun, Premier Peintre du Roy de France, Chancelier Et Directeur de l'Academie de Peinture Et Sculpture, sur l'Expression generale et particuliere*» была опубликована после уже после его смерти. Книга была иллюстрирована карандашными набросками двух типов: схемы лица анфас и наброски голов натурщиков, выражающих разные эмоциональные состояния в разных ракурсах, от анфас до профиля. Впоследствии по карандашным рисункам голов, выполненных Лебреном, французский гравёр Жан Одран (*Jean Audran*) создал 19 гравюр. Книжки, содержавшие гравюры Одрана с рисунков Лебрена, неоднократно переиздавались с комментариями как на английском, так и на французском языке. В проводимом нами исследовании в качестве стимульного материала были использованы репродукции гравюр Одрана из каталога выставки *Metropolitan Museum «About Face: Human Expression on Paper»*. Всего каталог выставки содержал 21 репродукцию, причем 15 из них относились к одному изданию гравюр Одрана, остальные 6 — к другому. Первоначально в эксперименте были использованы все изображения, но поскольку 5 изображений из второй группы соответствовали изображениям первой группы, то в дальнейшем число демонстрируемых изображений было сокращено до 16. Используя описанный стимульный материал, мы получаем возможность сопоставить особенности восприятия современных изображений эмоциональных экспрессий и рисунков, созданных во времена, когда современные традиции изображения эмоциональных экспрессий лица только зарождались.

Процедура и методы исследования

В качестве стимульного материала использовались изображения эмоциональных экспрессий лица из каталога выставки, кадрированные

до размера 884×1024 пикс. Изображения демонстрировались на 17" ЖК экране разрешением 1280×1024, расстояние до экрана – 60 см. Участники исследования располагались в электроэнцефалографическом кресле КЭ-1 (Нейроботикс), что обеспечивало комфортное положение и стабильное положение головы испытуемого. Регистрация движений глаз выполнялась с помощью айтрекера SMI REDm, частота регистрации 120 Гц. Предъявление стимульного материала и регистрация ответов выполнялась с помощью модифицированного ПО PxlLab (Жегалло, 2016).

Задача участников исследования состояла в свободном описании эмоционального состояния натурщиков. Время экспозиции стимула составляло 30 с. Речевая продукция записывалась с помощью внешнего микрофона *Fifine Technology K058*.

Обработка записей движений глаз выполнялась в среде статистической обработки *R* (*R Core Team*, 2018) с использованием пакета *ETRAN* (Zhegallo, Marmaluk, 2015). Детекция фиксаций выполнялась с помощью алгоритма *I-DT* (*Dispersion Threshold Identification*), минимальная продолжительность фиксации – 6 сэмплов (50 мс), пороговая дисперсия – 40 пикс.

В исследовании участвовали студенты-психологи московских вузов, всего 29 человек, средний возраст $M = 23,4$ года, $SD = 6,7$ года; 13 мужчин, 16 женщин.

Согласованность паттернов рассматривания. Ранее в качестве стимульного материала нами использовались изображения лица в ориентации анфас или близкой к нему. Таким образом, на рассматриваемое лицо могла быть нанесена единообразная разметка из пяти четырехугольных зон интереса: глаза, переносица, нос, рот. Поскольку зрительные фиксации действительно были локализованы внутри выделенных зон интереса, структура осмотра изображений была операционализирована как матрица 5×5 частот переходов между выделенными зонами интереса. Полученные матрицы в дальнейшем подвергались классификации с помощью процедуры кластерного анализа *K*-средних, что позволило выделить характерные паттерны рассматривания и описать их закономерности. В наглядной форме матрица может быть представлена как граф переходов, вершины которого соответствуют набору выделенных зон интереса.

Во вновь используемом стимульном материале лица натурщиков могут иметь ориентацию вплоть до $\frac{3}{4}$ – профиль. Нанесение на изображения единообразной разметки зон интереса, отражающей их морфологическую структуру, становится невозможным. В качестве компромиссного решения был использован расчет «тепловых

карт», отражающих плотность распределения взора на квадратной сетке с ячейками размером ~ 40 пикс., размер сетки соответствовал размеру изображения. Для использовавшегося стимульного материала размером 884×1024 пикс. фактические размеры сетки составили $38,4 \times 39,3$ пикс. Оценка согласованности паттернов рассматривания выполнялась путем расчета усредненной по всем участникам исследования «тепловой карты» для каждого из рассматривавшихся изображений и последующего расчета коэффициента корреляции Пирсона между усредненной «тепловой картой» и индивидуальными «тепловыми картами» отдельных участников.

Визуальный анализ усредненных «тепловых карт» показал, что независимо от ориентации изображения взор наблюдателя локализуется в основном в зоне глаза – нос – рот, так же как и при рассматривании изображений анфас (рисунок 1).

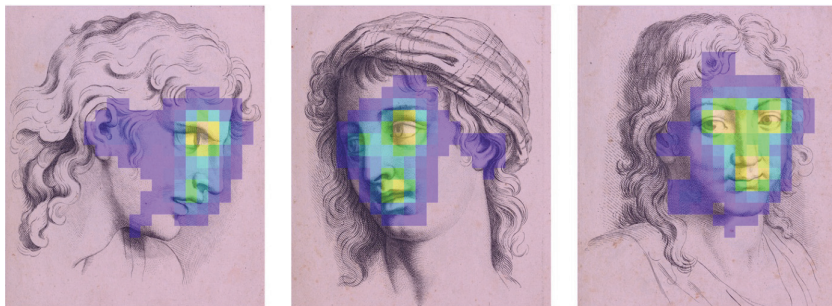


Рис. 1. Примеры усредненных «тепловых карт», отражающих плотность распределения локализаций взора при рассматривании изображений лица разной ориентации

Медианное значение коэффициента корреляции составило 0,88, IQR – 0,82–0,93; вариации медианного значения коэффициента корреляции для разных изображений – от 0,83 до 0,91.

Продолжительность фиксаций и амплитуда саккад. Распределение продолжительности фиксаций имеет бимодальный вид с максимумами продолжительности, соответствующими продолжительности 50–100 мс и 200–250 мс. Медианная продолжительность фиксаций составляет 258 мс, межквартильный размах – от 166 мс до 400 мс, см. рисунок 2.

Индивидуальная вариативность медианной продолжительности фиксаций составляет от 166 до 400 мс (рисунок 3; показатели упорядочены по возрастанию медианных значений).

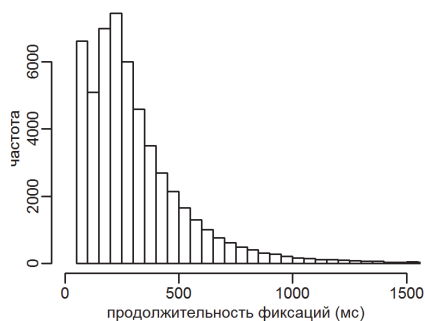


Рис. 2. Распределение продолжительности фиксации

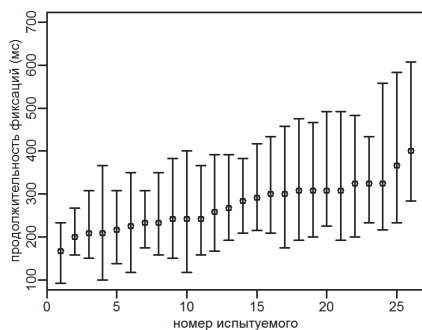


Рис. 3. Индивидуальная вариативность продолжительности фиксации (медианные значения и межквартильный размах)

Распределение амплитуд фиксации имеет максимумы в диапазонах $0,4-0,6^\circ$ и $1,2-1,6^\circ$; медианную амплитуду $2,5^\circ$, межквартильный размах $1,3-4,4^\circ$ (рисунок 4).

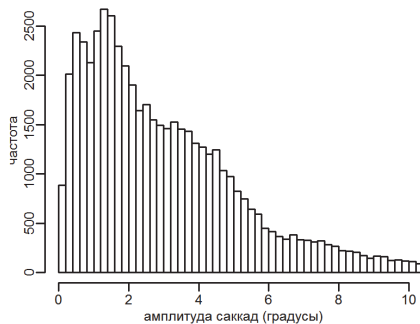


Рис. 4. Распределение амплитуды саккад

Индивидуальная вариативность медианной амплитуды саккад составляет от $1,6^{\circ}$ до $4,8^{\circ}$ (рисунок 5; показатели упорядочены по возрастанию медианных значений).

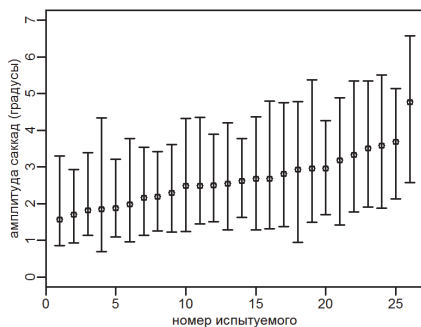


Рис. 5. Индивидуальная вариативность амплитуды саккад (медианные значения и межквартильный размах)

Расчет медианных значений и межквартильного размаха для последовательно выполняемых фиксаций показывает тенденцию к снижению продолжительности фиксаций по ходу просмотра. Медианная продолжительность первых 10 фиксаций составляет от 233 мс до 283 мс, в то время как медианная продолжительность фиксаций с 160 по 170 составляет от 192 мс до 241 мс (рисунок 6).

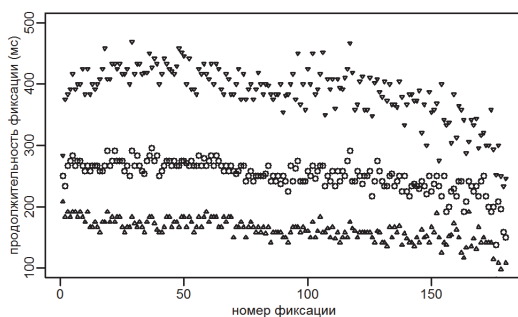


Рис. 6. Медианные значения (кружки) и межквартильный размах (треугольники) продолжительности последовательно выполняемых наблюдателями фиксаций

Разбиение времени экспозиции на отдельные интервалы по 1 с и расчет продолжительности фиксаций, начинающихся в каждом из временных интервалов, показывает отсутствие тенденции к сокращению продолжительности фиксаций по ходу рассматривания. Распреде-

ние медианной продолжительности не отличается значимо от равномерного с продолжительностью 261 мс (критерий Манна – Уитни).

Анализ соотношения продолжительности фиксации и амплитуды предшествующих саккад показывает слабо выраженный максимум амплитуды саккад для фиксации продолжительностью 260–540 мс (рисунок 7).

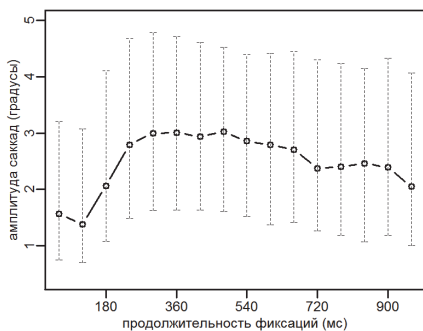


Рис. 7. Соотнесение продолжительности фиксации и амплитуды предшествующих саккад

Для фиксации продолжительностью до 960 мс, разбитых на интервалы продолжительностью до 60 мс, изображены медианные значения и межквартильный размах амплитуд предшествующих саккад.

Выводы

Полученные результаты следует рассматривать в первую очередь в соотнесении с ранее полученными нами показателями окуломоторной активности при рассматривании статических и динамических изображений лица (Барабанщиков и др., 2017). Сопоставление результатов в части ключевых показателей окуломоторной активности дает хорошее согласование с ранее полученными данными.

При рассматривании динамических изображений лица (на протяжении 60 с) получены следующие показатели: медианная продолжительность фиксации — 283 мс, IQR — 167–475 мс; индивидуальная вариативность медианной продолжительности фиксации — 133–508 мс. Имеется тенденция к сокращению продолжительности последовательно выполняемых фиксации; отсутствие тенденции к сокращению медианной продолжительности рассматривания на протяжении последовательных временных интервалов. Медианная амплитуда саккад — 2,1°; индивидуальная вариативность медианной амплитуды — 0,75°–3,89°. Соотношение продолжительности фиксации

и предшествующих им саккад дает локальный максимум для фиксаций продолжительностью 300–600 мс.

При непродолжительном (3 с) рассматривании статических изображений лица медианная продолжительность фиксаций составила 266 мс; IQR – 192–383 мс; индивидуальная вариативность медианной продолжительности фиксаций – 225–325 мс. Медианная амплитуда саккад – 3,6°; индивидуальная вариативность амплитуды для отдельных участников – 2,5°–4,7°.

Последнее исследование показало, что продолжительное рассматривание художественных изображений лица подчиняется выявленным ранее закономерностям с учетом некоторого увеличения угловых размеров изображения. Контрольная проверка согласованности паттернов рассматривания на материале ранее проводившегося эксперимента (рассматривание статических изображений при времени экспозиции 3 сек; размер сетки 37,8 × 37,9 пикс.) показала, что медианное значение коэффициента корреляции между усредненной «тепловой картой» и индивидуальными «тепловыми картами» отдельных участников составляет 0,88, IQR – 0,82–0,92. Вариативность медианного коэффициента корреляции для отдельных изображений составила от 0,81 до 0,92. Таким образом, рассматривание статических изображений лица разных типов характеризуется одинаковой и при этом высокой когерентностью паттернов рассматривания при использовании предложенного способа анализа.

При сопоставлении паттернов рассматривания одного и того же изображения разными наблюдателями может быть использована более сложная процедура, учитывающая структуру переходов между отдельными прямоугольными зонами интереса. Примером успешного применения подобного способа анализа может служить работа (Куравский и др., 2016), в которой предметом анализа является паттерн осмотра приборной доски тренажера и окна кабины командиром вертолета при выполнении заданного упражнения.

Заключение

Накопленный опыт исследований позволяет наметить общие принципы дальнейших исследований, включающих сопоставление oculomotorной активности при рассматривании различных вариантов изображений лица человека. Во-первых, при различиях в угловых размерах рассматриваемого изображения следует вводить нормировку амплитуды саккад. Во-вторых, необходим поиск комплексных показателей индивидуального стиля рассматривания, включающих как возможные компоненты амплитуду саккад, продолжитель-

ность фиксации и величину раскрытия зрачка. В-третьих, поскольку рассматривание изображений лица разной ориентации опирается на единую структуру лица, отдельные зоны которого могут быть подвергнуты окклюзии, в принципе возможно использование единой 5-зонной разметки (глаза, переносица, нос, рот) с нормировкой времени рассматривания и частот переходов на относительную площадь видимых зон интереса.

Литература

- Барабанщиков В. А., Жегалло А. В., Хозе Е. Г.* Показатели окуломоторной активности наблюдателя при восприятии видео- и фотоизображений лица // Когнитивные механизмы невербальной коммуникации. М.: Когито-Центр, 2017. С. 146–188.
- Жегалло А. В.* Использование ПО PXLab для подготовки экспериментов, включающих регистрацию движений глаз с помощью айтрекеров Sensomotoric Instruments // Российский журнал когнитивной науки. 2016. Т. 3. № 3. С. 43–57
- Куравский Л. С., Мармалюк П. А., Юрьев Г. А., Беляева О. Б., Прокопьева О. Ю.* Диагностика лётного состава по результатам работы на авиационных тренажерах // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 3. С. 118–137.
- R Core Team.* R: A language and environment for statistical computing. 2018. R Foundation for Statistical Computing, Vienna. URL: <https://www.R-project.org>.
- Zhegallo A. V., Marmalyuk P. A.* ETRAN – R Extension Package for Eye Tracking Results Analysis // Perception. 2015. № 8–9 P. 1129–1135.

Principles for eye movements comparing during perception of different types of images of emotional expressions

A. V. Zhegallo

The eye movement indicators were compared when examining different types of images of emotional expressions: static images of combined emotional expressions (free description task), static images of “basic” emotional expressions (forced alternative choice task); natural dynamics of facial expressions (the task of assessing the reliability/inaccuracy of the information communicated). It is shown that eye movement patterns that reflect the distribution density of the gaze when viewing static images are characterized by high consistency, and the localization of the gaze is associated with the presence of main facial areas. The classic indicators (fixation duration, saccadic ampli-

tude) also agree well for different viewing conditions. The following areas of research are indicated: the search for individual viewing styles, including the integration of basic indicators: duration of fixations, saccade amplitude and pupil opening size; use of a single 5-zone marking normalized to the relative area of actually present areas of interest.

Keywords: emotional expressions, heatmaps, eye movement patterns, fixations, saccades, eye movements, eyetracking

Электрофизиологические корреляты процесса принятия решений на аналитическом, импульсивном и перцептивном уровнях

Д. Г. Костянян, С. А. Козловский, А. О. Рогачёв

Процесс принятия решений — выбор из нескольких альтернатив, который может осуществляться на разных уровнях. Было проведено пилотное исследование мозговых механизмов принятия решений на разных уровнях (рациональном, импульсивном и перцептивном). Регистрация электроэнцефалограммы и вызванных потенциалов позволила выявить особенности мозговой активности на разных этапах принятия решений. Так, ранние этапы принятия решений связаны с анализом альтернатив и отражаются в компоненте РЗ вызванного потенциала, а реализация совершённого выбора отражена в потенциале готовности перед моторным ответом. Амплитуда указанных компонентов различается в зависимости от уровня, на котором принимается решение.

Ключевые слова: принятие решений, категоризация, вызванные потенциалы, система 1, система 2.

Принятие решений — процесс выбора из двух и более альтернатив. Данный процесс является ключевым для многих научных областей: психологии, экономики, математики. Так как процесс принятия решений является междисциплинарной проблемой, он может быть рассмотрен с нескольких позиций: нормативной (рассмотрения самой логики процесса принятия решений); когнитивной (рассмотрение процесса принятия решений как акта взаимодействия с внешней средой) и психологической (рассмотрение роли индивидуальных особенностей субъекта, принимающего решение).

Процесс принятия решения можно разделить на три этапа: оценку альтернатив, выполнение действия и оценку результатов. На первом этапе рассматриваются все возможные альтернативы и выбира-

ется наиболее предпочтительная из них; на втором этапе происходит реализация совершённого выбора, в соответствии с предпочтениями; на последнем этапе принятия решения происходит оценка результата, к которому привел совершённый выбор и в соответствии с этим происходит корректировка дальнейших решений (Paulus, 2005).

Принятие решений может осуществляться на разных уровнях. Одной из самых распространенных моделей принятия решений является модель, предложенная Д. Канеманом. Согласно данной модели, существуют две системы, отвечающие за принятие решений: Система 1 и Система 2. Система 1 ответственна за интуитивные импульсивные и спонтанные решения, она работает автоматически и не требует больших ментальных ресурсов. Система 2 отвечает за более сложные рациональные решения, она требует произвольности и больших когнитивных усилий, чем Система 1 (Kahneman, 2011).

Так как принципы работы двух систем принятия решения разные, можно предположить, что они подразумевают различные мозговые механизмы, лежащие в их основе. Наиболее подходящим для изучения этих механизмов является метод ЭЭГ, так как он обладает крайне высоким временным разрешением и позволяет точно разграничить последовательность этапов принятия решений.

Если говорить об отражении работы этих двух систем в компонентах вызванных потенциалов, то основным компонентом, вызывающим наибольший интерес, является компонент P300. Данный компонент наблюдается на латенции примерно 300–500 мс после стимула, его появление связывают с обновлением системы рабочей памяти (Polich, 2007). Также существуют данные Ford, указывающие на связь данного компонента с процессами мышления: например, данный компонент не наблюдается у больных с шизофренией, для которых нарушение мышления является одним из основных симптомов. Амплитуда компонента P300 может отражать характер задачи, стоящей перед испытуемым (Polich, Kok, 1995). Анализ источников мозговой активности указывает, что в генерации данного компонента участвуют центральные и теменные области коры головного мозга (Jentsch, Sommer, 2001). Другой важный в когнитивных задачах компонент вызванного потенциала – N2, наблюдаемый на латенции 200–350 мс после предъявления стимула. Данный компонент связывают с процессами внимания и когнитивного контроля (Folstein, Van Petten, 2008).

Описанные выше компоненты относятся к первой стадии принятия решений, оценке альтернатив. Что касается второго этапа принятия решений – осуществления выбора, – то с ним связывают такой компонент, как потенциал готовности – увеличение негативности

за несколько миллисекунд до моторного ответа (Libet, 1985). Выраженность данного компонента связана с уровнем сложности решаемой задачи (Lin, 2016).

Методика

Исследование состояло из трех серий, во всех сериях испытуемым предъявлялись матрицы схематичных черно-белых изображений различных предметов (всего – 140 вариантов).

Первая серия являлась контрольной. Испытуемому на 500 мс предъявлялось изображение предмета и, после паузы в 700 мс, на 1500 мс предъявлялась матрица изображений предметов 2×2 , в которой ставилась задача с помощью клавиш клавиатуры указать позицию предъявляемого ранее предмета.

Во второй серии испытуемому на 3000 мс с интервалом в 900 мс предъявлялись матрицы изображений 2×2 . Требовалось выбрать изображение, которое является лишним в данной группе изображений (аналог методики «Четвертый лишний»).

В третьей серии так же, как и во второй, предъявлялись матрицы 2×2 , но ставилась задача выбрать то изображение, которое нравится испытуемому больше остальных.

Предполагается, что две экспериментальные серии соответствуют двум уровням принятия решений: методика «Четвертый лишний» требует рационального решения (Система 2), тогда как выбор понравившегося изображения – импульсивной Системы 1. Контрольная серия предполагает вовлечение только процессов восприятия и рабочей памяти.

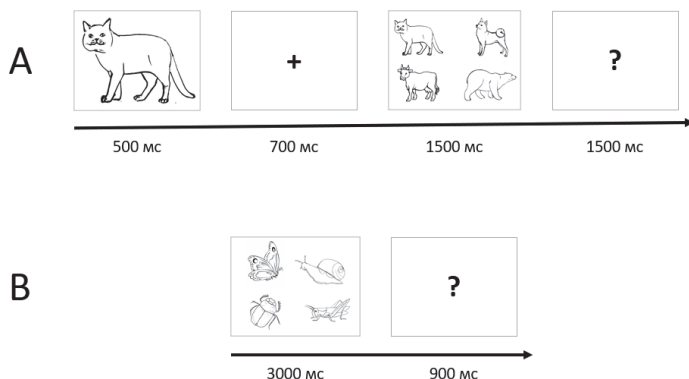


Рис. 1. Схема, иллюстрирующая экспериментальные условия: контрольную серию (А) и две основные серии (В)

В исследовании приняли участие 7 здоровых праворуких испытуемых (три мужчины, четыре женщины) в возрасте от 20 до 28 лет.

Во время эксперимента производилась регистрация ЭЭГ от 19 отведений по международной системе «10–20%»; регистрация, обработка и анализ ЭЭГ проводились с помощью программы «Brainsys».

В каждой серии вычислялось по два вызванных потенциала (ВП): на предъявление матрицы из четырех изображений и по меткам нажатия испытуемыми на клавишу клавиатуры, что соответствовало выбору нужного изображения. Длительность первого ВП – 200 мс до стимула и 700 мс после предъявления. Длительность второго ВП – 700 мс до момента нажатия на клавишу и 200 мс после. Предполагается, что регистрация ВП до выбора одного из вариантов позволит изучить структуру вызванной активности головного мозга при принятии решений.

Статистический анализ проводился в программе Statistica v. 12; использовался *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Результаты

Было получено по два ВП для каждой из трех экспериментальных серий. Общее количество усреднений каждого ВП составило $140 \times 7 = 980$.

Согласно имеющимся данным (Polich, 2007), компоненты ВП, связанные с когнитивной деятельностью и процессом принятия решений, наиболее отчетливо отображаются на фронтальных отведениях, поэтому для дальнейшего анализа мы взяли ВП по отведению Fz. Полученные ВП на предъявление матрицы из четырех изображений и на выбор одного из вариантов в этой матрицы представлены на рисунках 2–3.



Рис. 2. График усредненного ВП по отведению Fz на предъявление изображения

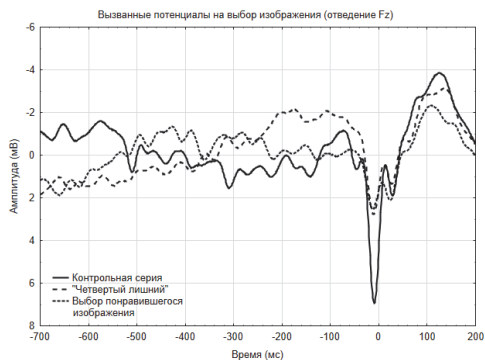


Рис. 3. График усредненного ВП по отведению Fz на временном отрезке от 700 мс до момента нажатия испытуемым на клавишу и 200 мс после нажатия

Статистически значимые различия ($p < 0,05$) двух экспериментальных и контрольной серии получены на временных интервалах от 10 до 80 мс (компонент N1); от 140 до 290 мс (компоненты N2 и P3a) и от 430 до 610 мс. Различия между двумя экспериментальными условиями выявлены в компонентах N200 и P3a; на латенции компонента P3b (280–400 мс) значимых различий между всеми сериями не выявлено.

Статистически значимые различия ($p < 0,05$) между экспериментальными и контрольной сериями выявлены на латенциях от –700 до –630 мс; от –410 до –330 мс до выбора испытуемыми варианта ответа. Значимые различия между двумя экспериментальными условиями выявлены на латенциях от –550 до –380 мс и от –220 до –80 мс до ответа. На латенции примерно от –100 до момента нажатия на клавишу выявлен премоторный потенциал готовности, свидетельствующий о готовности испытуемого к совершению моторного действия — нажатия на клавишу.

Обсуждение результатов

Полученные данные позволяют гипотетически разделить изучаемый нами процесс на два этапа: первичный анализ стимульного материала, отраженный в первом ВП, и реализацию принятого решения, отраженную во втором ВП.

Первичный анализ стимульного материала. Различия в ВП между экспериментальными и контрольной сериями на латенции компонента P3a можно интерпретировать как степень загрузки рабочей

памяти (Berti, 2016) и степень активации внимания (Polich, 2007). Все предлагаемые испытуемым задачи требовали определенной нагрузки на рабочую память, но в контрольном условии требовалось сопоставлять запомненное изображение с предъявленным, что отобразилось в увеличении амплитуды данного компонента именно в контрольной серии.

Отсутствие значимых различий между сериями на латенции компонента P3b можно объяснить протеканием процесса категоризации стимулов, в том числе по визуальным и семантическим признакам (Rac-Lubashevsky, Kessler, 2019). Можно выдвинуть предположение о роли компонента P3b в первом этапе процесса принятия решений: он отображает изменения в электрической активности головного мозга при процессе категоризации визуально предъявляемых стимулов. Категоризацию как отдельный процесс традиционно считают важной для дальнейшего принятия решений (Lewandowsky, 2011).

Реализация принятого решения. Во втором ВП выделено два компонента, в которых серии статистически значимо отличаются друг от друга: на латенции от -700 до -560 мс и от -550 до -220 мс, а также потенциал моторной готовности. Амплитуда потенциала готовности в контрольной серии гораздо выше амплитуд этого компонента в других сериях, что предположительно может быть связано с более ранней готовностью испытуемого к ответу (Lin, 2016): в контрольном условии требовалось лишь сопоставить запомненное изображение с одним из четырех предъявленных.

Наибольшие различия между экспериментальными и контрольным условиями выявлены на латенции от -700 до -530 мс, что можно рассматривать как электрофизиологические корреляты различий в системах принятия решений. Отсутствие ярко выраженных пиков амплитуды ВП в контрольном условии может быть связано и с готовностью ответа — возможно, для этого достаточно процесса категоризации зрительной информации и ее сопоставления в рабочей памяти.

На латенции от -220 до -100 мс наибольшие различия по амплитуде ВП наблюдаются в серии «Четвертый лишний», что можно связать со сложностью задачи, представленной в этой серии: в ней требовалось обобщить семантическое содержание четырех изображений и на основе логического умозаключения исключить лишнее. Приблизительно одинаковую амплитуду ВП в контрольной серии и при условии выбора понравившегося изображения можно трактовать как готовность к ответу — ввиду примерно одинаковой сложности этих задач. Сопоставляя результаты с психологическими, можно

также предположить, что на этом этапе происходит окончательная оценка принятого решения (Paulus, 2005), за которой следует ответ.

Заключение

В работе были исследованы электрические корреляты процесса принятия решений на рациональном (аналитическом), импульсивном и перцептивном уровнях. Выявлены два этапа принятия решений: первичный анализ стимульного материала и реализация принятого решения. На первом этапе электрическая активность головного мозга различается на всех трех уровнях принятия решений; мы предполагаем, что амплитуды компонентов P3a и поздней латенции компонента P3b могут быть коррелятами этих процессов. На этапе реализации принятия решений на латенциях до потенциала моторной готовности выявлены различия в уровнях принятия решений на двух временных отрезках – от –700 до –550 мс и от –530 мс до –220 мс до ответа. Несмотря на необходимость дальнейших исследований, мы предполагаем, что указанные компоненты вызванной активности головного мозга могут отражать различия в механизмах, необходимых для принятия решений на аналитическом, импульсивном и перцептивном уровнях.

Литература

- Bechara A., Damasio H., Damasio A. R.* Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex // *Cereb Cortex*. 2000. V. 10 (3). P. 295–307.
- Berti S.* Switching attention within working memory is reflected in the P3a component of the human event-related brain potential // *Frontiers in human neuroscience*. 2016. V. 9. P. 701.
- Folstein J. R., Van Petten C.* Influence of cognitive control and mismatch on the N2 component of the ERP: A review // *Psychophysiology*. 2008. V. 45 (1). P. 152–170.
- Jentzsch I., Sommer W.* Sequence-sensitive subcomponents of P300: Topographical analyses and dipole source localization // *Psychophysiology*. 2001. V. 38 (4). P. 607–621.
- Kahneman D.* Thinking, fast and slow. Kindle Edition, 2011.
- Lewandowsky S.* Working memory capacity and categorization: Individual differences and modeling // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 2011. V. 37 (3). P. 720.
- Libet B.* Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action, 1985.

- Lin X., Lin Y., Liu R., Wang Y.* Lateralized readiness potential interpret the effects of task difficulty on decision making // 2016 IEEE International Conference on Information and Automation (ICIA). 2016. P. 933–937.
- Paulus M. P.* Neurobiology of decision-making: Quo vadis? // *Cognitive Brain Research*, 2005. V. 23 (1). P. 2–10.
- Polich J.* Updating P300: An integrative theory of P3a and P3b // *Clinical Neurophysiology*. 2007. V. 118. P. 2128–2148.
- Rac-Lubashevsky R., Kessler Y.* Revisiting the relationship between the P3b and working memory updating // *Biological psychology*. 2019. V. 148. P. 107769.

Electrophysiological correlates of decision-making at the analytical, impulsive, and perceptual levels

D. G. Kostanyan, S. A. Kozlovskiy, A. O. Rogachev

Decision-making process is the choice of several alternatives. This process can be discussed at different levels. A pilot study of brain mechanisms of decision-making at different levels (perceptive, rational, and impulsive) was conducted. Registration of the electroencephalogram and event related potentials made it possible to identify the specificity of brain activity at different stages of decision-making. The early stages of decision-making is related to the analysis of alternatives are reflected in the component P3 of the evoked potential. Implementation of the made choice is reflected in the readiness potential before the motor response. The amplitude of these components varies depending on the level of decision-making.

Keywords: decision making, categorization, evoked potentials, system 1, system 2.

Psychological factors of university youth readiness for innovative activity

S. A. Litvina, O. I. Muravyova, I. V. Atamanova, S. A. Bogomaz

The paper addresses the problem of university youth readiness for innovative activity via a complex analysis of their personal qualities and value orientations. The research tools involved R. Inglehart's World Values Survey, E. Yu. Mandrikova's Self-Organisation of Activity Questionnaire, N. M. Lebedeva and A. N. Tatarko's Self-Assessment of Personality's Innovative Qualities questionnaire and the Big 5 Openness scale. The study sample was made up of 230 university students from Tomsk and Saint Petersburg. Factor and regression analyses were performed to identify psychological parameters to characterize innovativeness as one's readiness for innovative activity. The study results revealed that taking risk for achievement, creativity, orientation to the future and openness to experience are essential to explain one's readiness for creating something new. Furthermore, to characterize one's readiness for implementing innovations, one should take into account openness to experience, self-organization of activity and adherence to traditional values.

Keywords: innovativeness; innovative qualities of personality; readiness for innovative activity; self-organization of activity; traditional values; values of self-expression; openness to experience, university youth.

Globalization has dramatically changed the modern world, resulting in an explosive growth in the speed of information and communication processes. The development of breakthrough digital technologies has been causing global changes in the society's economic and social life and modernizing man's way of living. These changes involve all aspects of human life, starting with the environment transformation and ending with those occurring in one's social and personal identity. The information world generates much more diversity, complexity and ambiguity in modern people's lives com-

The study was supported by the Tomsk State University Competitiveness Improvement Programme, project 8.1.04.2019.

pared to the previous centuries. In connection to this, innovative activity seems to be acting as a means of overcoming emerging contradictions, helping us to transform our way of living to meet the requirements of the current world for our abilities, competencies and personal qualities. This constantly changing world generates a need for self-organization of one's activity under the circumstances concerned to set meaningful goals and successfully achieve them as well as a need for ability to perceive the system essence of the world around, to view the phenomena and events occurring from the transdisciplinary perspective and to recognize its cultural diversity. It also makes a demand for one's capacity for implementing effective communication with others to ensure predictable results of joint activity (Bykova, 2018; Costa, McCrae, 2008; Inkeles, 1983; Muravyova, 2009; etc.). In this sense, young people, being viewed as the society's human capital, are of great research interest to provide a deeper understanding of the tendencies taking place in the context of innovation and innovativeness (Atamanova, Bogomaz, 2018; Bogomaz, 2014; etc.).

Everett Hagen, who in 1963 introduced the concept of creative personality that can be interpreted as a creating and innovative one, proceeded from the assumption that there are different personality syndromes whose polarity reflects typical characteristics of the traditional society and the modern one (Hagen, 1986). Nowadays, researchers' efforts are focused on identifying and characterizing the so-called "modern mentality", "a model of modern man" etc. Obviously, one of the constructs describing a man in the current world can be innovativeness as an integral personal characteristic.

Thus, the purpose of the study presented was to reveal those psychological factors that might contribute to a deeper understanding of young adults' readiness for innovative activity.

Research methods

The research tools applied to collect the data of interest were the following. The World Values Survey by R. Inglehart (adapted by R. K. Khabibulin) was used to evaluate the extent of one's adherence to traditional values or those of modernism (Khabibulin, 2015). The survey includes two bipolar scales, namely *traditional values vs rational-secular values* and *survival values vs values of self-expression*. The Self-Organization of Activity Questionnaire developed by E. Yu. Mandrikova (2010) reflects the degree of self-organization and self-regulation of one's activity via structuring one's personal time, making plans and setting meaningful goals. This tool also allows researchers to characterize one's skills in tactical planning and strategic goal setting as well as one's ability to be persistent in following the plans made and achieving the goals set. It includes six scales: *planning, purposefulness, per-*

sistence, fixation, self-organization, orientation to the present. To assess one's readiness for perceiving the new and implementing innovative activity, we applied the Self-Assessment of Personality's Innovative Qualities questionnaire by N. M. Lebedeva and A. N. Tatarko (2009), that involves three scales, namely *taking risk for achievement, creativity, orientation to the future.* The *innovativeness index* was calculated as the average of the scales above. In addition, the Openness scale of the Big Five Questionnaire (BFQ) was used to measure the following two parameters: *openness to culture* (Ac) and *openness to experience* (Ae) (Caprara et al., 1993; Osin et al., 2015). These two subscales allow one to evaluate such personal characteristics as one's interest in gathering new information, reading, acquiring new knowledge, having positive attitudes to challenges and the new in general.

The data collected were statistically treated using factor analysis (the principal component method) and regression analysis (the direct step-by-step regression procedure) by means of the Statistica and SPSS software packages.

The study presented was conducted in the years of 2018 and 2019. 230 university students from Tomsk and Saint Petersburg participated in the study on the volunteering basis. The average age was 19.8 ± 2.44 , 43.1% of the sample were female young adults and 56.9% were the male ones.

Results and discussion

One of the research objectives was factorization of psychological parameters based on the primary data collected from the study participants. The quality criteria for the factor analysis performed were determined by the percentage of the variance in the original correlation matrix, the number of variables, the Cattell scree plot criterion and the number of respondents. The analysis conducted using the principal component method with varimax rotation enabled us to identify a factor structure that involved 230 observations. The number of variables was 13; the number of factors was equal to 5 and they explained 64.5% of the variance in the original correlation matrix. A factor loading of more than 0.5 was used as a criterion for evaluating the significance of the psychological parameters involved.

The first factor combined the scales of the Self-Assessment of Personality's Innovative Qualities questionnaire by N. M. Lebedeva and A. N. Tatarko (2009), namely *taking risk for achievement, creativity* and *orientation to the future* with factor loadings of 0.79, 0.78 and 0.75, respectively. Also, the first factor involved *openness to experience* of the Big Five Questionnaire with a factor loading of 0.75. This factor was called *risk for achievement* because of the same parameter which had the highest factor loading. The factor identified can be viewed as an integral personal characteristic that reflects one's readiness for taking risk for the sake of achieving desired results and

success and for perceiving something new, namely information, knowledge, experience, etc. This factor is associated with one's ability to go beyond the egocentric position, to consider any phenomenon from different points of view. Risk for achievement means openness to different styles, ways of life and different cultures. This also means one's readiness for going beyond the traditional schemes and algorithms of thinking which are culturally predetermined. This in turn involves one's ability to detect contradictions and resolve them, transforming problems into goals and tasks. It is essential to remain focused and productive under ambiguous circumstances, to consider changes as opportunities and a path to success, actively seeking for these opportunities. People who are able to take risk for achievement demonstrate an unconventional attitude to errors, viewing them not as deviations from the correct solution, but as a possibility of discovering a new one both in the context of the problem being solved and to better understand themselves.

The second factor included the R. Inglehart World Values Survey scales, namely *survival values* versus *values of self-expression* and *traditional values* versus *rational-secular values* (with a factor loading of 0.79 and 0.57, respectively) and the BFQ *openness to culture* subscale with a factor loading of -0.56 . The essence of the relationship between the parameters in this factor indicates that one's adherence to traditional values and survival values with a focus on security and preservation rather than development, rejection of marginality and alienation, distrust of formal institutions is combined with the absence of one's interest in new information and acquisition of new knowledge, one's inability to consider phenomena from different points of view, one's unwillingness to change styles and ways of life. This factor was called *survival and security*. People with such a pronounced psychological characteristic show a distrustful attitude to everything new, viewing it as a threat rather than an opportunity. Innovative behavior and search activity are extremely difficult for them.

The third factor grouped three scales of E. Yu. Mandrikova's Self-Organization of Activity Questionnaire (2010), namely *self-organization*, *fixation* and *persistence* with factor loadings of 0.76, 0.51 and -0.60 , respectively. The relationship between the parameters in this factor shows its nature. On the one hand, there is some inflexibility in planning, striving in all possible ways to finish one's work, even if it made no sense, some difficulty in rearranging for new goals and new relationships, one's inability to see alternatives, as well as a tendency to apply diaries and time planning to organize one's activities. On the other hand, there is one's inability to achieve desired results by creatively overcoming the difficulties emerged and restructuring one's behavioral patterns when faced something unexpected instead of following the algorithms prescribed. This factor was called *inflexible self-organization*. People who can be characterized in this way demonstrate conven-

tionality and loyalty to the official power as well as their willingness, even uncritically, to obey the established norms and rules. This, in turn, can prevent them from quickly switching to a new activity.

The fourth factor also combined three scales of E. Yu. Mandrikova's Self-Organization of Activity Questionnaire (2010): *persistence*, *planning* and *purposefulness* with a factor loading of 0.54, 0.77 and 0.72, respectively. This factor was called *systematic pursuit of goals*. It reflects the degree of one's involvement in tactical daily planning, one's ability to focus on the goal and one's tendency to apply volitional efforts to complete the task.

The fifth factor included only one scale of E. Yu. Mandrikova's Self-Organization of Activity Questionnaire (2010): *orientation to the present* with a factor loading of 0.83. The result obtained indicates that this scale as a separate characteristic can be viewed as a parameter of one's concentration on what is happening at the moment without unproductive return to the past or postponing things for the future.

Thus, factor analysis has shown that only the first factor reflects those characteristics that are directly involved in describing and discussing the phenomenon of innovation, namely certain personal attitudes that allow one to effectively participate in innovative activity. The other factors are largely connected with one's value orientations and personal qualities responsible for self-organization of activity to be taken into account when analyzing young adults' readiness for innovative activity.

Another research objective was to perform regression analysis by means of the direct step-by-step regression procedure. The dependent variable selected was *the innovativeness index* which was calculated as the average of the N. M. Lebedeva and A. N. Tatarko Self-Assessment of Personality's Innovative Qualities scales (2009). The independent variables were R. Inglehart World Values Survey scales (*survival values versus values of self-expression* and *traditional values versus rational-secular values*); the Big Five Questionnaire subscales (*openness to culture* and *openness to experience*) and *the total self-organization of activity index* (the E. Yu. Mandrikova Self-Organization of Activity Questionnaire). Thus, there were 5 variables in total, $N = 230$.

Based on the results obtained, a regression equation was developed that allows one to measure individual contributions of the personal characteristics being studied to the explanation of the dependent variable, namely the integral index of innovativeness as self-assessment of personality's innovative qualities. The equation below shows that the regression model developed was statistically significant ($F(4, 225) = 33.87$, $p < 0.001$), explaining 36.5% of the variance (adjusted R^2).

$$A = 0.94 + 0.54 \times B + 0.21 \times C - 0.12 \times D,$$

where A is the integral index of innovativeness, B is the openness to experience parameter, C is the total self-organization of activity index, D is the traditional values versus rational-secular values parameter.

In other words, regression analysis confirmed the factor structure, revealing that self-assessment of personality's innovative qualities is determined primarily by one's openness to experience ($\beta = 0.54$) or one's positive attitude to challenges, one's ability to view phenomena from different points of view and openness to different styles and ways of life, since this predictor received the highest coefficient. The total self-organization of activity index ($\beta = 0.21$) also makes a significant contribution to explaining reasons for self-assessment of one's innovative qualities in a positive way. One's adherence to traditional values ($\beta = -0.12$) turns out to be important in the context of one's readiness for innovative activity but its contribution is less pronounced. This value orientation focusing on collectivism and loyalty to the official authorities as well as belonging to a group or community can be viewed as a negative factor preventing one from being autonomous and aware of one as being able to be engaged in innovative activity.

Conclusions

Thus, the study conducted enabled us to make the following conclusions. The results of empirical research revealed those personal characteristics which are considered essential in theoretical considerations when researchers and professionals deal with innovations. The two aspects involved in describing one's innovativeness are the following: creating something new and implementing something new. Therefore, one's readiness for creating something new was manifested through a personal factor that included taking risk for achievement, creativity, orientation to the future and openness to experience. Along with openness to experience there was a factor that could contribute to explaining the reasons for one's readiness for introducing innovations. This factor characterizes one's features of self-organization of activity and describes one's ability to identify and set goals, plan one's activities and be persistent in pursuing one's goals. Meanwhile, it was found that such a personality trait as adherence to traditional values could negatively affect one's readiness for innovative activity. In relation to values of self-expression, orientation to the present and openness to culture, they did not have an effect on one's readiness for innovative activity.

References

Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Innovativeness of modern youth and cultural factors of socio-economic development // Social and economic psy-

- chology. The state-of-the-art and prospects of research. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2018. P. 281–288.
- Bogomaz S. A.* A person's innovative potential and its assessment // A man's social world. *Lingua Socialis Serias*. Izhevsk: ERGO, 2014. P. 211–221.
- Bykova E. S.* Psychological study of typological characteristics of innovative personality // *Social and economic psychology. New research trends*. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2018.
- Caprara G. V., Barbaranelli C., Borgogni L., Perugini M.* The “Big five questionnaire”: A new questionnaire to assess the five factor model // *Personality and Individual Differences*. 1993. V. 15. Iss. 3. P. 281–288.
- Costa P., McCrae R. R.* The revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) // *Handbook of Personality Theory and Assessment: Personality Measurement and Testing*. SAGE, 2008. P. 179–198.
- Hagen E. E.* The economics of development. Homewood, IL: Irwin, 1986.
- Inkeles A.* Exploring Individual Modernity. N. Y.: Columbia University Press, 1983.
- Khabibulin R. K.* Characteristics of the Russian state power authority in the citizens' minds: Ph. D. dissertation (Psychology). Saint Petersburg, 2015.
- Lebedeva N. M., Tatarko A. N.* Metodika issledovaniya otnosheniya lichnosti k innovatsiyam // *Almankh sovremennoi nauki i obrazovaniya*. 2009. V. 4 (23). Part II. P. 89–96.
- Mandrikova E. Yu.* Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deyatelnosti (OSD) // *Psihologicheskaya diagnostika*. 2010. V. 2. P. 87–111.
- Muravyova O. I.* Transcommunication as an ontological basis of innovation activity // *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*. 2009. V. 32. P. 34–39.
- Osin E. N., Rasskazova E. I., Neyaskina Yu. Yu., Dorfman L. Ya., Aleksandrova L. A.* Operationalization of five-factor model of personality lines on the Russian selection // *Psihologicheskaya diagnostika*. 2015. V. 3. P. 80–104.

Психологические факторы готовности студенческой молодежи к инновационной деятельности

С. А. Литвина, О. И. Муравьева, И. В. Атаманова, С. А. Богомаз

В статье рассматривается проблема готовности студенческой молодежи к инновационной деятельности на основе комплексного анализа личностных качеств и ценностных ориентаций. Методы исследования включали в себя Модифицированный опросник ценностей Р. Инглхарта, Опросник самоорганизации деятельности Е. Ю. Мандриковой, Опросник самооценки инновационных качеств личности Н. М. Лебедевой и А. Н. Татарко и Шкалу открытости Big 5. Выборка

исследования состояла из 230 студентов вузов из Томска и Санкт-Петербурга. Для выявления психологических параметров, характеризующих инновативность как готовность к инновационной деятельности, был проведен факторный и регрессионный анализ. Результаты исследования показали, что риск ради успеха, креативность, ориентация на будущее и открытость опыту необходимы для объяснения готовности человека к созданию чего-то нового. Кроме того, для характеристики готовности к внедрению инноваций необходимо учитывать открытость опыту, самоорганизацию деятельности и приверженность традиционным ценностям.

Ключевые слова: инновативность, инновативные качества личности, готовность к инновационной деятельности, самоорганизация деятельности, традиционные ценности, ценности самовыражения, открытость опыту, вузовская молодежь.

Отражение индивидуальных особенностей психики женщин в выборе одежды

Д. М. Рамендик

Психологически процесс индивидуального выбора одежды – это когнитивный, творческий процесс построения имиджа, отражающий Я-концепцию и экономическое поведение потребителя, принимающего решение. Проведен опрос 140 женщин в возрасте от 19 до 45 лет о предпочитаемых стилях одежды. Проведено их психологическое тестирование по методикам: диагностики личности на мотивацию к успеху и к избеганию неудач Т. Элерса, степени готовности к риску А. М. Шуберт; EPQ Г. Айзенка, направленности личности Б. Басса, «Ценностные ориентации» М. Рокича. Обнаружены корреляции между предпочитаемыми стилями в одежде и особенностями мотивации, а также инструментальными ценностями. Так, частый выбор комфортных стилей casual и спортивного не был связан с ценностными ориентациями, а только с направленностью мотивации на собственные интересы и благополучие. Приверженцев свободного и оригинального стиля хиппи было немного, но их отличали ценности жизнерадостности, независимости, широты взглядов и нетерпимости к недостаткам, при этом мотивация могла быть любой. Ценность самоконтроля связана со строгим стилем ретро и отрицанием хипстерского. Таким образом, выбор стиля одежды отражает личность.

Ключевые слова: функции одежды, индивидуальный выбор, предпочтение стилей, женщины, мотивация, ценностные ориентации.

Внешний вид и обыденное поведение человека составляют его имидж, который лежит в основе общения с другими людьми (кроме, возможно, самых близких). Именно через имидж человек транслирует во внешний мир Я-концепцию, то есть представление о самом себе и о том, как ему бы хотелось, чтобы его воспринимали окружающие. Причем эта трансляция происходит независимо от того, в какой ме-

ре она осознана. Человек может искренне утверждать, что ему совершенно все равно, как выглядеть, что на себя надеть, но на деле всегда выбирает какую-то одежду (если исключить случаи совсем уж бедственного материального положения).

Психологически процесс выбора одежды интересен как когнитивный процесс взаимодействия человека с вещами из внешнего, материального мира, творческий процесс построения собственного имиджа, отражающий представления и ожидания человека относительно самого себя, своего места в мире и среди других людей. Кроме того, выбор одежды можно исследовать как экономическое поведение потребителя, принимающего решение о приобретении той или иной одежды или отказе от нее, причем это решение основано как на рациональных, так и на иррациональных механизмах (Ключарев 2011).

Еще У. Джемс рассматривал одежду как часть личности человека в составе Я-материального, наряду с его телом (Джемс, 1991). Согласно современным воззрениям, у одежды имеются несколько функций, которые связаны с ведущими потребностями человека. Выделяют следующие основные функции («культурные слои») одежды (Антоненко, Карицкий 2019):

- адаптивная функция непосредственно связана с потребностью обеспечить нормальное существование тела в среде, защитить его от неблагоприятной температуры, влаги, грязи и т. п. Вероятно, эта функция была исторически первой и главной, но сейчас она далеко не всегда на первом плане;
- функциональная одежда призвана обеспечить максимально возможный комфорт тела человека при выполнении специфической деятельности в особых, даже опасных условиях (специальная одежда для самых разных профессий, от строителей и рыбаков до артистов балета или спортсменов);
- символическая и регуляционная функции одежды связаны не с физическими условиями жизни, а с необходимостью обозначения социального статуса человека его внешним видом для быстрой социальной идентификации и регуляции поведения как самого человека, так и его партнеров по общению;
- проявление индивидуальности, самоидентификации и эстетического вкуса через личный выбор. Отказ от выбора одежды, передача его другим людям или случайным обстоятельствам — это тоже выбор.

При выборе одежды человек может отдать предпочтение тому или иному виду функциональной или символической одежды, например,

спортивной, яркой демонстративной, аристократично элегантной или скромной. Конечно, для этого требуются определенные материальные и социальные условия, но трудности преодолеваются при наличии личностных предпосылок, мотивации и особенностей характера. Так, имеется наблюдение за девушками-сиротами из лицейской школы. Они получили стандартную форму и не имели никаких дополнительных средств. И тем не менее часть из них старались самостоятельно подогнать форму по фигуре, не нарушая уставных требований. Одни девушки индивидуализировали одежду, делая ее более удобной и красивой, несмотря на жесткие ограничения, другие оставляли всё как есть (Рамендик, 2015).

В современном обществе у некоторых людей в условиях относительного материального благополучия происходит переоценка символической функции одежды. Тогда одежда воспринимается не как предмет потребления, а только как знак возможностей обладания, престижа, успеха, вхождения в некоторую группу и т. п. При этом одежда превращается в симулякр, знак без обозначаемого (Бодрийяр, 2001). Вещь и процесс ее приобретения становятся средством психологической защиты.

В настоящее время индустрия моды создает одежду разнообразных стилей, каждый из которых концентрируется в большей степени на той или иной функции одежды (адаптивной, символически-регуляторной или эстетической). Стили одежды, предлагаемые современной модой, формируются для удовлетворения определенных потребностей человека в разных ситуациях. Каждый стиль представляет определенные возможности, но и предполагает те или иные особенности поведения. Так, классический стиль объединяет функциональность и эстетичность, однако содержит много ограничений, даже в ущерб удобству, обязывает к сдержанности и деловому стилю поведения. Близкий к нему элегантный стиль усиливает как эстетическую составляющую, так и ограничения, подчеркивает благосостояние и аристократизм.

Для стиля casual («повседневный») главным правилом является отсутствие правил в подборе удобной одежды и аксессуаров, но их сочетание должно быть гармоничным. То есть при кажущейся демократичности этот стиль требует интеллектуальных усилий для тщательного подбора элементов. Близким к этому стилю по своей функциональности и удобству является спортивный стиль. Для него характерны формы, обеспечивающие активное движение. Возможны разные формы, порожденные разными условиями, например: милитари, сафари, джинсовый и т. п. Использование такой одежды предполагает спортивную фигуру и выбор формы в соответст-

вии с обстоятельствами (например, одежда для спортзала отличается от прогулочной).

Полной противоположностью спортивному стилю является романтический стиль и примыкающий ему стиль фэнтэзи. Для них характерно обилие декора, сложные конструкции, преобладание внешней красоты над функциональностью и удобством. Кроме того, имеются стили, которые являются частями разных молодежных субкультур. По специфической одежде приверженцы каждой субкультуры опознают друг друга. Но порожденный таким образом стиль хиппи стал теперь общепринятым практически для любого возраста (Антоненко, Карицкий, 2019).

При таком разнообразии стилей выбор одежды отражает индивидуальность, может свидетельствовать об особенностях мотивационной сферы и личности человека в целом. Это выбор может как явно выражать Я-концепцию, так и служить способом психологической защиты (Костригин, 2019).

Исследование и его результаты

Цель настоящей работы состояла в исследовании особенностей мотивационной сферы и ценностных ориентаций женщин, предпочитающих те или иные стили одежды.

Был проведен опрос 140 женщин в возрасте от 19 до 45 лет. Именно женщины этого возраста чаще всего интересуются модой и активно приобретают одежду. Во время опроса женщинам показывали изображения и краткие описания одежды разных стилей: классического, романтического, спортивного, casual, эклектического, ретро, фольклорного и хиппи. Каждую женщину просили указать стиль, который она выбирает для себя.

Кроме того, проводились психологические опросниковые *методики* (Райгородский, 2008):

- 1) методики диагностики личности на мотивацию к успеху и к избеганию неудач Т. Элерса;
- 2) методика диагностики степени готовности к риску А. М. Шуберт;
- 3) методика Г. Айзенка – EPQ: выраженность нейротизма, интроверсии – экстраверсии и психотизма;
- 4) ориентационная анкета Б. Басса «Определение направленности личности»;
- 5) опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК), в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной;
- 6) методика М. Рокича «Ценностные ориентации»: терминальные и инструментальные ценности.

Полученные данные статистически обработаны с помощью программы Stadia.

Количество женщин (в процентах), которые выбрали разные стили одежды, представлено на рисунке 1.

процент выбора стилей

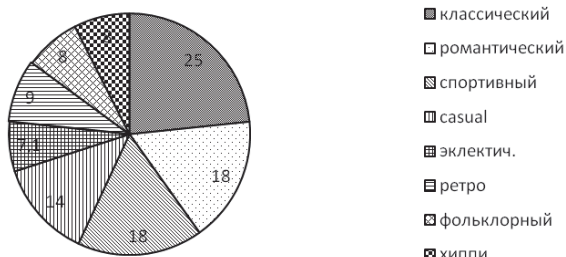


Рис. 1. Процент женщин, предпочитавших разные стили одежды

Как можно видеть, 77% выборов пришлось на *классический*, *романтический* и *спортивный* стили, а также *casual*. Каждый из остальных стилей выбирали по 6–7% женщин.

Результаты психологического тестирования показали, что имелись как положительные, так и отрицательные корреляции между психологическими переменными и выбором стилей одежды. Они показаны в таблице 1.

Согласно таблице 1, предпочтение каждого стиля коррелировало с определенным набором психологических особенностей и ценностных ориентаций.

Предпочтение *классического* и *спортивного* стилей коррелировало с более высокими значениями шкал «Избегания неудач», «Стремления к успеху», «Готовности к риску», а также шкалы интроверсии – экстраверсии. Кроме того, *спортивный* стиль выбирали женщины с высокими значениями УСК по шкалам контроля неудач и межличностных отношений, а также с мотивацией, направленной на свои собственные интересы. Та же мотивация преобладала у женщин, предпочитавших *фольклорный* стиль. Для тех, кто выбирал *классический* стиль, она была не характерна (отрицательная корреляция).

То есть *классический* и *спортивный* стили выбирали активные целеустремленные женщины, склонные к экстраверсии, но *спортивный* стиль выбирали те из них, для которых были более важны контроль над результатами своих действий и отношениями с другими людьми, а также личные интересы и удобства.

Таблица 1

Корреляции между показателями психологических методик и предпочтением стилей в одежде

Методика	Показатель	Стиль одежды						
		Классический	Романтический	Casual Спорт	Эклектический	Ретро	Фольклорный	Хиппи
Опросники Элерса	Избегание неудач	+		+				
	Стремление к успеху	+		+				
Метод. Шуберта	Готовность к риску	+		+				
EPQ Айзенка	Интраверсия/экстраверсия	+		+				
УСК	Контроль неудач			+	-	-		
	Контроль межличн. отн.			+	-	-		
Направленность	На свои интересы – Я	-		+			+	
	На общение							
Терминальные ценности	Жизнерадостность и юмор							+
	Самоконтроль					+		
	Аккуратность и порядок		+					
	Высокие притязания		-					
	Независимость						+	+
	Честность, искренность	+						-
	Образование, культура		-					-
Широта взглядов					+		+	
Нетерпимость к недостаткам							-	+

Примечание: «+», «-» – знаки коэффициента корреляции r_{sp} Спирмена; $0,4 \leq |r_{sp}| \leq 0,6$; $p < 0,02$.

Именно личные интересы и удобства мотивировали тех немногих, кто выбирал *фольклорный* стиль: сложный, оригинальный, выделяющий человека из окружения. Те же самые женщины в качестве ценности указывали независимость.

Женщины, предпочитавшие редкие, оригинальные и сложные стили *эклектический* и *ретро*, имели относительно низкий УСК по шкалам контроля неудач и межличностных отношений. Кроме того, выбиравшие стиль *ретро*, не были направлены на общение. Возможно, эти женщины ориентировались на собственное мнение и их меньше интересовало одобрение партнеров по общению.

Выбор стиля одежды не относился опрошенными женщинами к терминальным ценностям-целям, к которым следует стремиться в жизни. Этот выбор был связан с инструментальными ценностями-средствами, которые важны в конкретных жизненных ситуациях. Наши данные согласуются с результатами М. И. Килошенко (Килошенко, 2014), которая выявила, что у подростков одежда является терминальной ценностью, но с возрастом перемещается в область инструментальных. Однако выделение тех ли иных инструментальных ценностей у наших женщин было связано с предпочтением или отрицанием определенных стилей одежды.

Приверженцев максимально свободного и оригинального, даже эпатажного стиля *хиппи* было немного, но их отличали ценности жизнерадостности, независимости, широты взглядов и нетерпимости к недостаткам. Мотивация же могла быть любой. Напротив, ценность самоконтроля связана с регламентированным и консервативным стилем *ретро* и отрицанием *хипстерского*. Те, для кого были важны честность и искренность, тоже отрицательно относились к *хипстерскому* стилю, но предпочитали *классический*.

Женщины, высоко ценящие аккуратность и порядок в делах, были склонны к *романтическому* стилю, а те, кто имеет высокие запросы и требования к жизни, старались его избегать.

Высокая ценность образованности и общей культуры указывалась женщинами, у которых было отрицательное отношение к *романтическому* и *хипстерскому* стилям. Эти стили выглядят противоположными, но оба «не логичны», требуют сложных форм, большого количества украшающих деталей и необязательных элементов, хотя сами эти формы и детали сильно различаются.

Предпочтение стилей *casual* и *спортивного*, в наибольшей степени характеризующих удобство и комфорт, вообще не было связано с ценностными ориентациями, а только с особенностями мотивационной сферы, направленными на собственные интересы и благополучие.

Выводы

Таким образом, выбор тех или иных стилей в одежде определяется не просто эстетическими предпочтениями или модой, но связан с основными особенностями мотивационной сферы женщины и ее ценностными ориентациями. Поэтому внешний вид женщины дает внимательному наблюдателю представление не только о ее вкусе, но и об отношении к успехам и неудачам, готовности к риску, собственным интересам и самоконтролю, свободе или регламентации поведения, своим и чужим недостаткам и другим аспектам жизни.

Литература

- Антоненко И. В., Карицкий И. Н.* Социальная психология моды. Психология моды. М.: РГУ им. Косыгина, 2019. С. 47–76.
- Бодрийяр Ж.* «Система вещей»: анализ отношений человека с вещами. М.: Рудомино, 2001.
- Джемс У.* Психология. М.: Педагогика, 1991.
- Килошенко М. И.* Психология моды. СПб.: Питер, 2014.
- Ключарев В. А.* Нейроэкономика // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 2. С. 14–35.
- Костригин А.* А Психологические аспекты потребительского поведения в сфере модной одежды. Психология моды. М.: РГУ им. Косыгина, 2019. С. 179–199.
- Рамендик Д. М.* Нейробиологический подход к принятию решений человеком. Инновации в управлении. М.: Изд-во МГУДТ, 2015. С. 105–111.

Reflection of individual characteristics of the psyche of women in the choice of clothing

D. M. Ramendik

Psychologically the process of individual clothing selection is a cognitive, creative process of building an image that reflects the Self-concept and the economic behavior of the consumer making the decision. We conducted a survey of 140 women aged 19 to 45 years about their preferred clothing styles and their psychological testing using the following methods: personality diagnostics for motivation to succeed and to avoid failures by T. Ehlers; the degree of readiness for risk by A. M. Schubert; H. Eysenck's EPQ, B. Bass's personality orientation and M. Rokich's "Value orientations". Correlations between preferred clothing styles and motivational features, as well as instrumental values are obtained. For example, the frequent choice of comfortable casual

and sports styles was not associated with value orientations, but only with the orientation of motivation to their own interests and well-being. There were not many adherents of the free and original hippie style, but they were distinguished only by the values of cheerfulness, independence, broad-mindedness and intolerance of shortcomings. The motivation could be anything. The value of self-control is associated with a strict retro style and a rejection of hipster. The choice of clothing style reflects the personality.

Keywords: clothing functions, individual choice, style preference, women, motivations, value orientations.

Ошибки решений: характеристики, мозговые механизмы, модельные представления

И. Г. Скотникова

В статье на материале сенсорно-перцептивных задач рассматриваются основные характеристики принятия решения: правильность/ошибочность, время и степень уверенности (колебаний) в решении. Привлекаются материалы об отражении ошибочных решений в активности зон мозга и обоснование обнаруженных феноменов в модели решения подобных задач. В экспериментах с людьми и с безногими ящерицами выборы ошибочных решений оказались более медленными и чаще сопровождались колебаниями, чем выборы правильных решений. Неосознанное замедление и неуверенность ошибочных решений человека соответствует появлению до их совершения активности нейронов-детерминаторов ошибок, обнаруженных в корковых и подкорковых зонах мозга. В разработанной с участием автора математической модели принятия решения и уверенности в сенсорно-перцептивных задачах неосознанность и неуверенность ошибочных решений описано как накопление недостаточного для правильного решения объема информационных свидетельств в пользу выбора этого решения.

Ключевые слова: принятие решения, ошибки решений, время и уверенность решений, сенсорно-перцептивные задачи, нейроны-детерминаторы, нейроны-детекторы ошибок, математическая модель, информационные свидетельства.

Выделяются три основные характеристики принятия решения человеком – правильность/ошибочность, время и степень уверенности в принимаемом и/или принятом решении (Luce, 1986). Последняя у животных проявляется в поведенческих реакциях в ходе решения,

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00148а.

которые могут отражать колебания перед выбором решения наряду с ориентировкой и сбором внешней информации. В наших работах экспериментально изучаются эти характеристики с целью выяснения внутренних психологических механизмов принятия решения человеком и животными в задачах с неопределенностью. При пороговом различении зрительных временных интервалов обнаружено, что время ошибочных ответов в среднем по группе из 29 испытуемых (по 100 измерений с каждым) составило 1011 мс, и эти ответы оказались на 30% более медленными, чем верные ответы, время которых в среднем составило 775 мс. Ошибочные ответы были медленнее верных в 48 экспериментах из 49 (т. е. статистическая достоверность этого факта практически абсолютна). Одновременно при двухкатегорийной оценке испытуемыми степени уверенности в правильности своих ответов (уверен – сомневаюсь) средняя по группе доля сомнений среди ошибочных ответов (0,144) была в 1,7 раза больше, чем среди верных ответов (0,085). Ошибочные ответы чаще были неуверенными, чем верные в 41 опыте из 48 ($p < 0,01$) (Скотникова, 2005). То же получено для оценки эластичности растяжения в физкультурных упражнениях (Lubin et al., 1998; цит. по: Скотникова, 2008). Видимо, человек перед ошибочным ответом сомневается и потому медлит, тогда как верные ответы дает быстро и чаще уверенно, хотя и не знает, когда ошибается, а когда отвечает правильно. Это можно интерпретировать как неосознанное предвосхищение будущего ответа в неопределенной пороговой задаче. Аналогичные данные получены на слуховой модальности. При восприятии стимулов, различие между которыми в парах было в зоне субъективного неразличения, вероятность верных ответов была на уровне случайного гадания, но испытуемые тем не менее давали более уверенные и более быстрые верные ответы, чем ошибочные. Автор предполагает, что в этом проявилось неосознанное различие стимулов, не достигающее уровня сознания (Владыкина, 2009). Феномен неосознанной регистрации ошибок решения в зрительных задачах узнавания, зрительного поиска, перцептивной интерпретации, различения (последние задачи давались также на слуховой модальности) в отсутствие внешней обратной связи проявился также в отрицательной аффективной оценке ошибочных ответов, в отличие от положительной аффективной оценки правильных ответов. При этом выраженность аффективной оценки стимулов коррелировала со степенью уверенности в ответе: положительная оценка увеличивалась с ростом уверенности в ответе, и наоборот, при увеличении положительной оценки росла уверенность в ответе (Четвериков, Одайник, 2013, 2014). Работы Владыкиной и Четверикова, Одайника выполнены в парадигме концепции

сознания В. М. Аллахвердова (Аллахвердов, 2000), в русле которой переходы от неосознанного решения к осознанному (т. е. уже манифестированному) изучаются на всех уровнях когнитивной сферы: от сенсорного до вербально-логического.

Наша модель, описывающая принятие решения человеком в сенсорно-перцептивных задачах с неопределенностью (Шендяпин, Скотникова, 2015), математически обосновывает феномены неуверенности ошибочных решений и большей уверенности верных ответов, тогда как и те, и другие ответы не осознаются испытуемыми как ошибочные и верные. Согласно модели, решение принимается на основе получаемого человеком в ходе наблюдения свидетельства в пользу одной из сравниваемых альтернатив ответа. В состав свидетельства входит как априорная информация о вероятностях воспринимаемых объектов и «ценах» верных и ошибочных ответов, так и апостериорная сенсорно-перцептивная информация об этих объектах. Свидетельство является неосознаваемой информационной переменной, промежуточной между входной информацией и принятием решения. Реально же субъект психологически переживает степень уверенности в будущем ответе, которую может осознать при требовании ее оценить. Свидетельство введено как переменная в концептуальные схемы теории обнаружения сигнала и парадигмы Байеса. Это позволило теоретически описать уверенность идеального наблюдателя, которая формируется на основе свидетельства, выступает и как субъективный индикатор того, принимать ли предполагаемое решение на основе прогноза его эффективности, и как внутренняя обратная связь, позволяющая оценить эффективность уже вынесенного решения и корректировать последующие. Обоснована принципиальная структура принятия решения в процессах обнаружения и различения в сенсорных задачах: а) наличие у наблюдателя априорного *частотного свидетельства* (информации о вероятностях предъявляемых стимулов); б) получение сенсорного впечатления о стимулах при наблюдении; в) преобразование его в *сенсорное свидетельство*; г) суммирование частотного и сенсорного свидетельств в интегральное свидетельство в пользу определенной альтернативы решения и переживание превышения полученного свидетельства над критерием принятия решения в виде уверенности в принимаемом решении; д) принятие решения и ответ наблюдателя.

Таким образом, неосознанное решение рассматривается в модели как основанное на свидетельстве и ожидаемой уверенности, формируемых строго до вынесения решения. Экспериментально зафиксирована «уверенность в процессе решения» и «уверенность после решения» (Petrusic, Baranski, 1997). Это перекликается с теоретичес-

ки разграниченными первичной неосознанной уверенностью, служащей человеку субъективным индикатором того, какую альтернативу решения выбрать, и вторичной осознанной уверенностью как субъективной оценкой правильности уже принятого решения, что означает последовательное появление «уверенности во время решения» и «уверенности после решения» в одном и том же наблюдении (Скотникова, 2008), тогда как в цитированной работе (Petrusic, Baranski, 1997) эти два вида уверенности зафиксированы в разных задачах. В нашей модели первичная неосознанная уверенность математически соответствует свидетельству, а вторичная осознанная уверенность — собственно уверенности как величине отклонения свидетельства от критерия принятия решения. Таким образом, моделирование позволило строго развести понятия «уверенность во время решения» и «уверенность после решения», а также математически обосновать последовательные фазы неосознанного и осознанного решения, операционально определив специфику каждого из названных феноменов, тогда как ранее они разграничивались чисто эмпирически и эвристически. Кроме того, теоретически и экспериментально показано, что использование субъектом при решении кроме двух дихотомических ответов ($+|-$, $>|<$, $=|≠$) промежуточного неопределенного ответа ведет к уменьшению числа уверенных ответов, но зато к увеличению доли правильных среди них (Шендяпин, Скотникова, 2015).

Охарактеризованные выше факты более медленных ошибочных ответов в сравнении с верными согласуются с первой частью правила Свенссона (цит. по: Скотникова, 2005, 2008): при трудном различении и/или при установке на правильность решения ошибочные ответы медленнее верных (вторая часть правила: при легком различении и/или при установке на скорость решения ошибочные ответы быстрее верных). Правило Свенссона в обеих его частях подтверждено многочисленных экспериментах с людьми по опознанию и различению (см.: Luce, 1986) и в наших экспериментах с безногими ящерицами по зрительному различению (как выбору в T-образном лабиринте) цветовых тонов и размеров геометрических фигур (по 10 опытов с кругами и с цветами с каждым из четырех животных). При различении ящерицами размеров кругов средний процент ошибочных выборов составил 33,3%, среднее по всем ответам время ошибочных выборов — 141,6 с, а перед выбором среднее по опыту число поворотов головы животных в стороны того и другого сравниваемых стимулов — 3,6. Средние значения всех этих трех характеристик оказались меньше при различении цветовых тонов: 20,9% ошибок, 118,2 мс и 2,5 поворота. Таким образом, задача различения

размеров кругов оказалась более трудной для ящериц, чем различение цветовых тонов. Одновременно при трудном различении кругов время ошибочных выборов составило 160,9 с, что оказалось больше времени верных выборов (133,0 с). При легком же различении цветовых тонов время ошибочных выборов составило 110,1 с, что оказалось меньше времени верных выборов (123,9 с). Таким образом, подтвердилось правило Свенссона. В трудном различении размеров кругов при ошибках среднее по опыту число поворотов перед выбором, которое может указывать на колебания животных, составило в среднем 3,8, что было большим, чем при верных выборах (3,4). Т.е. у рептилий, как и у людей, при затруднениях в различении ошибочные выборы оказались более медленными и чаще «неуверенными», чем верные выборы (Желанкин, Скотникова, 2020).

Путем регистрации напряжения кислорода и импульсной активности нейронов головного мозга с помощью вживленных у больных людей электродов, при выполнении ими тестов на оперативную память и пороговой задачи опознания зрительных стимулов, начиная с 1968 г., обнаружены нейроны-детерминаторы ошибок, активирующиеся перед еще не сделанной и неосознанной ошибкой (Бехтерева, Илюхина, 1988; Bechtereva et al., 2005). Эти данные интерпретированы авторами как результаты постоянного мониторинга мозгом текущего состояния совершаемого действия и сравнения получаемой информации с моделью в памяти. Детерминаторы ошибок активируются при рассогласовании деятельности с этой моделью. На субъективном уровне это проявляется как дискомфорт, ощущение, что человек что-то забыл, или как иная реакция на неверное поведение.

Путем регистрации с помощью накожных электродов когнитивных вызванных потенциалов мозга при выполнении испытуемыми теста на математические операции обнаружены нейроны-детекторы ошибок, активирующиеся, когда человек, сравнивая планируемое действие с реально выполненным, осознает ошибку (Кропотов, 2009; Kropotov, 2009). Сходные результаты получены зарубежными исследователями путем регистрации активности зон мозга методом функциональной магниторезонансной томографии. При сравнении ответов мозга на стандартные и девиантные (отличающиеся) звуковые тоны обнаружено, что девиантные тоны генерируют добавочную волну, названную негативностью рассогласования (*mismatch negativity*), включающую три компонента, генерируемых в разных структурах мозга (данные Р. Наатанена, 1978). Аналогично, в рамках подхода В. М. Аллахвердова («психологики») предполагается, что на разных уровнях осознанности строятся гипотезы об окружающем мире, которые затем проверяются (Аллахвердов, 2000).

С позиций нашей модели принятия решения и уверенности в сенсорно-перцептивных задачах (Шендяпин, Скотникова, 2015), феномен неуверенности ошибочных решений, которые не осознаются испытуемыми как ошибочные, но сопровождаются активностью нейронов – детерминаторов ошибок перед их совершением, является следствием недостаточного объема свидетельств в пользу верной альтернативы ответа, накопленных в системе принятия решения до его вынесения. При накоплении же достаточного объема свидетельств в пользу этой альтернативы, решение принимается быстрее, увереннее и оказывается правильным.

Представленные результаты решения человеком и животными сенсорно-перцептивных задач порогового типа и ряда других когнитивных задач с неопределенностью освещают основные характеристики принятия решения: правильность/ошибочность, время и степень уверенности (колебаний) в решении. В экспериментах с людьми и с безногими ящерицами выборы ошибочных решений оказались более медленными и чаще сопровождались колебаниями, чем выборы правильных решений. На уровне физиологических механизмов ошибочных решений человека их неосознанное замедление и неуверенность может объясняться появлением до их совершения активности нейронов – детерминаторов ошибок, обнаруженных в корковых и подкорковых зонах мозга. После же вынесения решения регистрируется активность нейронов – детекторов ошибок. В модели принятия решения и уверенности в сенсорно-перцептивных задачах, разработанной с участием автора статьи, неосознанность и неуверенность ошибочных решений математически обоснованы как накопление недостаточного для правильного решения объема неосознаваемых информационных свидетельств в пользу выбора этого решения.

Литература

- Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс (Экспериментальная психология). Т. 1. СПб.: ДНК. 2000.
- Бехтерева Н. П., Илюхина В. А. Здоровый и больной мозг человека. Л.: Наука, 1988.
- Желанкин Р. В., Скотникова И. Г. Особенности принятия решения и обучения у ящериц – веретениц ломких (*Anguis fragilis*) – при различении двух видов зрительных стимулов // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13. № 4 (в печати).
- Кропотов Ю. Д. Забытые открытия // Наталья Бехтерева. Какой мы ее знали / Под ред. С. В. Медведева. СПб.: Сова, 2009.

- Скотникова И. Г.* Экспериментальное исследование уверенности в решении сенсорных задач // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 3. С. 84–99.
- Скотникова И. Г.* Проблемы субъектной психофизики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2008.
- Четвериков А. А., Одайник А. С.* Модели субъективной оценки эффективности решения когнитивных задач // Вестник Санкт-Петербургского университета. Часть 1. Сер. 16. «Психология. Педагогика». 2013. № 3. С. 55–61. Часть 2. Сер. 12. «Психология. Социология. Педагогика». 2014. № 1. С. 117–125.
- Шендяпин В. М., Скотникова И. Г.* Моделирование принятия решения и уверенности в сенсорных задачах. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Bechtereva N. P., Shemyakina N. V. et al.* Error detection mechanisms of the brain: Background and prospects // International Journal of Psychophysiology. 2005. V. 58. № 2–3. P. 227–234.
- Kropotov J. D.* Quantitative EEG, event related potentials and neurotherapy. Academic Press. L.: Elsevier, 2009.
- Luce R. D.* Response Times. Their Role in Inferring Elementary Mental Organization. N. Y.—Oxford: Oxford University Press, Clarendon Press, 1986.
- Petrusic W. M., Baranski J. V.* Context, feedback and the calibration and resolution of confidence in perceptual judgments // American Journal of Psychology. 1997. V. 110. P. 543–572.

Errors of decision making: characteristics, brain mechanisms, model representations

I. G. Skotnikova

The article discusses the main characteristics of decision-making in sensory and perceptive tasks: correctness/erroneousness, time and degree of confidence (hesitations) in a decision made. Materials are collected on the reflection of erroneous decisions in the activity of brain zones and the substantiation of the phenomena found in the model for similar tasks performing. In experiments with people and with slow-worm lizards, choices of erroneous decisions turned out to be slower and were more often accompanied by fluctuations than choices of correct decisions. Unconscious slowdown and uncertainty of human erroneous decisions correspond to the appearance of activity of specific neurons which determine errors in cortical and sub cortical brain zones before the errors occur. In the mathematical model of decision making and confidence in sensory and perceptive tasks, developed with the

participation of the author, the unconsciousness and uncertainty of erroneous decisions is described as accumulation of insufficient evidence for correct decisions in favor of such decisions making.

Keywords: decision making, decision errors, decision time and confidence, sensory and perceptive tasks, determinant neurons and neurons which determine errors and neurons which detect errors, mathematical model, information evidence.

Инициативность, осознанность в общении и удовлетворенность отношениями в паре

Т. В. Скутина, Ю. М. Литвякова

Обосновывается и эмпирически проверяется гипотеза о связи таких проявлений субъектности в общении добрачной пары как инициативность и осознанность с удовлетворенностью отношениями партнеров. Путем организации экспериментального общения 20 гетеросексуальных пар, не состоящих в браке, возраста 24–36 лет посредством методики «Свободный контакт на бумаге» в невербальной форме и последующего свободного обсуждения парой этой практики, а затем критериально-ориентированного наблюдения по видеозаписям оценивались инициативность и осознанность в непосредственном общении. Собственную удовлетворенность отношениями в паре участники определяли путем субъективного шкалирования по разработанной нами методике. Статистически значимыми оказались корреляции удовлетворенности отношениями с индивидуальными и суммарными для пары показателями осознанности в общении ($p \leq 0,01$), а также с суммарными показателями инициативности ($p \leq 0,05$). Кроме того, выявлена значимая обратная связь с разницей в индивидуальных показателях инициативности и осознанности партнеров ($p \leq 0,05$). Связи между инициативностью и осознанностью участника пары в общении не обнаружено.

Ключевые слова: добрачная пара, инициативность в общении, осознанность в общении, удовлетворенность отношениями.

Введение

«Не может быть института общества более несвободного (в смысле навязывания определенных правил жизни человеку), более жестокого, чем семья... поэтому стоит отбросить все розовые сказки о „демократической семье“, „либеральной семье“, равенстве и т. д. и т. п.» —

писал о семье выдающийся отечественный психолог В. Н. Дружинин (Дружинин, 1996). В традиционном смысле брак, действительно, предполагает четкое распределение ролей, определенную иерархичность, что в свете сегодняшних изменений в обществе становится не привлекательным для большого количества людей, вступающих в отношения. Наблюдается рост незарегистрированных браков и так называемых партнерских отношений. Всё это связано с индивидуализацией общества, для большого количества людей становится важна личностная свобода во всех сферах жизни, в том числе и в супружеских отношениях (Котлярова, 2012). Партнерские отношения предполагают более высокую степень автономии партнеров, большую свободу для личностного роста и реализации (Менегети, 2003), рост количества таких отношений иллюстрирует процесс перехода семьи от патриархальной модели, к супружеской (эгалитарной), в которой возрастает удельный вес межличностных отношений между супругами. Процессы трансформации института семьи, появление всё расширяющегося спектра вариантов семейного и одиночного существования сказываются сегодня и на характере общения и отношений в добрачной паре. Наряду с нормативной тенденцией в общении и отношениях, состоящей в усвоении социально заданных норм и эталонов и последующей ориентацией на них, по мнению Л. А. Петровской, высказанному еще в конце прошлого века, «всё больше распространяется личностно-творческая, которая предполагает конструирование норм в ходе общения, исходя из ориентации участников в ситуации, в себе, в партнере» (Петровская, 1997). И это «вызов» конкретному человеку, его субъектности как способности к авторству относительно своей жизни, отношений.

Для исследования мы выбрали инициативность и осознанность — характеристики субъектности, которые, по мнению многих исследователей, являются наиболее важными (К. А. Абульханова-Славская, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, А. В. Жилинская, А. К. Осницкий, А. В. Брушлинский и др.) и доступны эмпирическому изучению в контексте общения пары. Для Л. А. Петровской инициатива в общении — это «готовность сделать первый шаг в межличностном контакте, готовность принять на себя ответственность за развитие желаемых отношений» (Петровская, 2007). К. А. Абульханова-Славская определяет инициативу как форму самовыражения личности, проявление встречной активности по отношению к другому человеку, а также как мотив, «желание выразить себя» и «способность заявить о себе», представить свою инициативу в социально-психологическом межличностном пространстве. И, кроме того, — «поиск средств и условий», т. е. операционная, исполнительная сторона активнос-

ти. Инициатива может выступать в виде инициирования других, побуждения их к активности, направляя субъект на достижение цели. Но это может быть и стремление человека к тому, чтобы самому реализовать свои начинания. Инициатива может выступать как ситуационный способ поведения (Абульханова-Славская, 1991).

Под осознанностью понимается способность произвольно сосредоточивать внимание на текущих событиях и ощущениях, произвольно переключать внимание с одних аспектов на другие, ощущая при этом подконтрольность процесса сосредоточения и управляемость им. В состоянии осознанности субъект фокусируется на переживании настоящего момента, стараясь не отвлекаться на события прошлого или мысли о будущем. В то же время, автор особо подчеркивает, что речь идет о непосредственной фокусировке на переживаниях, фокусировке без концептуализации воспринимаемого опыта (Прилепских, Кобзарева, 2015). Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что осознанность (как черта когнитивно-личностного стиля) выступает мощным неспецифическим фактором психологического благополучия. Получены данные о связи осознанности с более высоким уровнем удовлетворенности жизнью, жизнестойкостью, психологическим благополучием, оптимизмом, позитивной самооценкой, эмпатией (Пуговкина, Шильникова, 2014). Осознанность помогает человеку быть в моменте «здесь-и-сейчас», наблюдать за тем, что в данный момент происходит. В общении этот параметр субъектности проявляется как осознание цели общения и контекста взаимодействия, своих особенностей и особенностей партнера. Благодаря осознанности у человека расширяется диапазон способов реагирования на те или иные ситуации. А. К. Осницкий отмечает в своих работах, что в основе субъектности человека лежат проектируемые и сознательно регулируемые человеком виды активности, но не реактивные (Осницкий, 1996). И осознанное общение — это не реактивное общение, построенное на стереотипах, а живое и эмоциональное. Это своего рода фундамент субъект-субъектного общения, в котором участники ценны и интересны друг для друга в своей индивидуальности и самобытности.

Когда мы говорим про удовлетворяющие отношения, мы имеем в виду такие отношения, в которых присутствует доверительное общение, построенное на общих ценностях, интересах, целях, которое удовлетворяет потребность человека в близости, живом контакте. Инициативность, и осознанность мы рассматриваем как важные факторы в построении удовлетворяющих отношений и ставили целью изучить связь между инициативностью и осознанностью партнеров в общении между собой и удовлетворенностью отношениями в паре.

Организация эмпирического исследования

В исследовании проверялись следующие *гипотезы*: 1) чем выше осознанность участников пары в общении между собой, тем выше их удовлетворенность отношениями; 2) чем выше инициативность участников пары в общении между собой, тем выше их удовлетворенность отношениями; 3) удовлетворенность отношениями тем выше, чем меньше выражена разница в показателях инициативности и осознанности у каждого участника пары.

Методическая идея эмпирического исследования состоит в наблюдении и анализе живого процесса общения участников пары, организованного при помощи методики «Свободный контакт на бумаге», применяемой в арт-терапии и описанной М. П. Лекаревой (Лекарева, 1999). Участникам пары предлагается один лист бумаги — как пространство для общения. В инструкции говорится: «Каждый может делать на нем то, что считает нужным. Нет никакого эталона, которого вы должны достичь, совершенно не обязательно, чтобы у вас получился общий или совместный рисунок... Вы не должны ни о чем договариваться вначале или переговариваться в процессе рисования».

С целью выявления инициативности и осознанности партнеров в общении нами разработаны: 1) схема наблюдения за процессом невербального общения, опосредованного совместным рисованием и 2) схема наблюдения за процессом вербального обсуждения прошедшего взаимодействия. Дополнительно анализировались феномены рисунка. Мы ставили целью отследить невербальные, часто неосознаваемые самими партнерами феномены, наряду с речевыми проявлениями, чтобы составить наиболее полное представление об особенностях их общения.

Выборка: 20 гетеросексуальных пар, не состоящих в браке, возраста 24–36 лет. Исследование проводилось с каждой парой отдельно, занимало около тридцати минут и включало следующие этапы:

- Предварительная беседа с участниками пары.
- Проведение методики «Удовлетворенность отношениями в доброй паре» (Т. В. Скутина, Ю. М. Литвякова).
- Проведение методики «Свободный контакт на бумаге».
- Наблюдение за процессом рисования и обсуждение.
- Постэкспериментальная беседа.

Статистической мерой связи выступал коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена.

В качестве параметров инициативности в невербальном общении выступили такие, как «Начал рисовать первым», «Задавал свои фигуры, темы», «Невербально предложил что-то другому», «Первый завершил общение» и др. По каждому параметру фиксировались конкретные наблюдаемые проявления (по видеозаписи), за каждое из них присваивался один балл. В качестве примеров эмпирических проявлений осознанности в процессе обсуждения приведем такие, как: старается объяснить, что рисовал, смысл своих фигур; старается понять, что своим рисунком хотел сказать партнер; замечает свои особенности во время общения, выносит это на обсуждение; замечает особенности партнера; интересуется: «а как у тебя?», стремится больше узнать о партнере.

Создавая методику «Удовлетворенность отношениями в добрачной паре», мы исходили из понимания удовлетворенности как субъективной оценки качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, жизни в целом, отношений с людьми. Поэтому в разработанной методике мы предоставили респондентам возможность самим оценить как общую удовлетворенность отношениями в их паре, так и отдельными их аспектами, такими, как искренность и доверие; наличие общие установок и ожиданий, сходство отношения к окружающему миру и людям, степень удовлетворения потребности в разговорах и доверительных беседах; эмоциональная поддержка друг друга; эмоции и чувства, которые испытывает респондент в отношениях; принятие и не осуждение взглядов и суждений партнером; сопереживание, сочувствие и участие партнера. Методика содержит 14 вопросов, к каждому из которых дается горизонтальная шкала со значениями от 0 до 10, где начальное деление шкалы равно нулю и имеет значение «совершенно не удовлетворен», а конечное деление, равное десяти, имеет значение «совершенно удовлетворен». Фрагмент бланка методики «Удовлетворенность отношениями в добрачной паре» представлен на рисунке 1.

Основные результаты

По методике «Удовлетворенность отношениями в паре» индивидуальные показатели могли располагаться в диапазоне от 0 до 140 баллов. Полученные результаты у женщин расположились в диапазоне от 75 баллов до 134 баллов, и от 80 до 121 баллов у мужчин. Различия суммарных показателей в парах превышали 100 баллов (минимальная сумма – 142; максимальная – 255).

Приведем описание участия в эксперименте пары № 1 – Марины и Егора (имена изменены) с наибольшими суммарными показате-

10 насколько вы удовлетворены Искренностью и доверием в общении с партнером										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Совершенно не удовлетворен	Не удовлетворен		Скорее не удовлетворен		Скорее удовлетворен		Удовлетворен		Совершенно удовлетворен	
11 насколько удовлетворяется в отношениях с партнером ваша потребность в разговорах, доверительных беседах										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Совершенно не удовлетворен	Не удовлетворен		Скорее не удовлетворен		Скорее удовлетворен		Удовлетворен		Совершенно удовлетворен	

Рис. 1. Фрагмент бланка методики «Удовлетворенность отношениями в до-
брачной паре»

телями удовлетворенности отношениями (255), наиболее ярко демонстрирующую тенденцию, соответствующую гипотезе.

По результатам методики «Свободный контакт на бумаге» в этой паре получились наиболее высокие по выборке суммарные показатели как по осознанности (22), так и по инициативности (29). Тема невербального общения у этой пары «вырисовывалась» «о будущем». Как сказала Марина на этапе обсуждения: «Это планы, на будущее, на счастье. Домик, один ребенок, второй, мы гуляем, скоро должны куда-то полететь».

На протяжении всего эксперимента оба участника были увлечены процессом, смеялись, часто шутили, улыбались, по очереди откликались на инициативу друг друга (один человек нарисовал фигуру – другой на нее ответил). Каждый из партнеров внимательно наблюдал во время рисования за тем, что рисует другой. Больше баллов по шкале осознанности набрала Марина (14), Егор набрал 8. В сумме у пары показатель 22 – наибольший для всех пар, которые принимали участие в эксперименте. В результате рисунок получился цельным, с взаимно дополняющими друг друга фигурами. Это мы определяем как один из показателей осознанности. На этапе обсуждения Марина задавала много вопросов: «А что это?», «Ты понял, что это?», «А этот дом, наверное, наш?», «Это похоже на самолет?». Егор откликался и подробно отвечал на вопросы Марины. В ходе беседы Марина также много рассказывает о том, что рисовала и задает вопросы Егору о том, понял ли он смысл ее рисунков. Также Марина описывала каждую фигуру и говорила, что она означает, и что она этим хотела сказать. В таком поведении проявляются признаки, как инициативности, так и осознанности в общении.

Проанализировав и обобщив качественные и количественные данные, полученные с помощью методики «Свободный контакт на бумаге» и «Удовлетворенность отношениями в паре», мы делаем следующие выводы: в наиболее удовлетворенные отношениями участники пары ориентируются друг на друга в общении, проявляют больше внимания друг к другу, задают больше вопросов. Мы также заметили, что у пар с наибольшей удовлетворенностью получается более живой диалог в обсуждении. Свои фигуры они рисуют чаще по очереди. Также мы отметили такой феномен, что у более удовлетворенных пар в результате эксперимента рисунки получаются более цельными, с общей композицией. У наименее удовлетворенных пар, а также у пар с наименьшими показателями осознанности рисунки более хаотичные и менее связные.

Корреляционный анализ полученных данных дал следующие результаты.

Коэффициент корреляции между осознанностью в общении участников пары и их удовлетворенностью отношениями составил $r_s = 0,37$, что говорит о значимой ($p \leq 0,01$) прямой связи между осознанностью в общении участников пары и их удовлетворенностью отношениями. Таким образом, чем больше участник пары умеет наблюдать за своими особенностями в общении и особенностями партнера, осознает цель общения, влияние своих коммуникативных действий на партнера, чем больше он свободен от власти собственных стереотипов в поведении и реактивности в общении, тем более он удовлетворен отношениями в паре.

Прямая связь между суммарными для пары показателям осознанности и удовлетворенности также оказалась значима ($r_s = 0,63$, $p \leq 0,01$). Это означает, что связь между осознанностью в общении и удовлетворенностью отношениями имеет место не только на индивидуальном уровне, но и для пары в целом.

Коэффициент корреляции между индивидуальными показателями инициативности в общении и удовлетворенностью отношениями составил $r_s = 0,29$, $p \leq 0,07$; что говорит о слабой корреляционной связи на уровне статистической тенденции.

Обнаружена прямая корреляция между суммарными показателями инициативности и суммарными показателями удовлетворенности отношениями участников пары ($r_s = 0,55$, $p \leq 0,05$). Это может говорить о том, что вклад инициативности каждого из партнеров в общение в паре важен и чем больше их совокупный вклад, тем более каждый из них удовлетворен отношениями. Совокупная инициативность партнеров в большей мере связана с удовлетворенностью отношениями, чем индивидуальная.

Установлена значимая отрицательная связь между разницей в индивидуальных показателях инициативности и удовлетворенностью ($r_s = -0,49$, $p \leq 0,05$). Таким образом, подтверждается наше предположение о том, что чем выше разница в индивидуальных показателях инициативности у участников пары, тем ниже их удовлетворенность отношениями.

Связь между разницей в показателях участников по шкале осознанности и показателями удовлетворенности также оказалась отрицательной, но незначимой ($r_s = -0,08$).

Ранговая корреляция между двумя параметрами субъектности: инициативностью и осознанностью, также оказалась незначима ($r_s = 0,21$), поэтому мы можем допустить, что эти параметры субъектности действуют как независимые факторы.

Качественный анализ данных наблюдения также подтверждает, что участники пар с высокой суммарной удовлетворенностью проявляют больше осознанности и инициативности в общении в экспериментальных ситуациях. Они общаются более раскованно, ориентируются друг на друга, больше шутят, обращаются друг к другу, задают вопросы, более взаимно внимательны и заинтересованы. Менее удовлетворенные отношениями пары в общении меньше интересуются тем, что хотел адресовать им партнер в вербальной или невербальной форме, и в меньшей степени осознают цели своего общения, чаще уходят от ответов партнеру.

Приведенные выше данные позволяют считать первую и вторую выдвинутые гипотезы эмпирически подтвержденными, а третью – подтвержденной частично.

Заключение

Проблема удовлетворенности отношениями актуальна: человека волнует, как быть в отношениях счастливым, как построить такие отношения, которые удовлетворяли бы обоих партнеров, были бы для них источником положительных эмоций и поддерживали бы возможности личностного роста обоих. Полученные результаты показали, что существует связь между субъектностью в общении и удовлетворенностью отношениями, а именно – такими ее характеристиками, как инициативность и осознанность. При этом с удовлетворенностью отношениями связана соразмерная инициативность партнеров.

Множество факторов влияет на удовлетворенность отношениями в паре. Это и личностные особенности участников пары, их темперамент, ценности, установки, социальное положение и др. Мы подошли к проблеме удовлетворенности с позиции субъектно-дея-

тельность подхода. Человек в этом подходе рассматривается как активный деятель, способный выстраивать свои отношения, работать над ними, быть их автором. Инициативность и осознанность в общении, на наш взгляд — это важные ресурсы, динамично изменяющиеся возможности совершенствования своего общения и отношений.

Литература

- Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
- Дружинин В. Н.* Психология семьи. М.: КСП, 1996.
- Котлярова А. А.* Незарегистрированный брак как одна из моделей семейных отношений // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: Материалы II Всероссийской науч. практ. (заочной) конф. М.: СВИВТ, 2012. С. 146–150.
- Лекарева М. П.* Анализ изменений Я-концепции студентов-психологов в процессе изучения основ гештальттерапии: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
- Менегетти А.* Женщина третьего тысячелетия. Изд. 2-е. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2003.
- Осницкий А. К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
- Петровская Л. А.* Общение — компетентность — тренинг: Избранные труды. М.: Смысл, 2007.
- 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, 1997. С. 150–166.
- Пуговкина О. Д., Шильникова З. Н.* Концепция mindfulness (осознанности): неспецифический фактор психологического благополучия // Современная зарубежная психология. 2014. № 2.
- Прилепских О. С., Кобзарева И. И.* Феномен осознанности в современной психологической науке и практике // Научный альманах. 2015. № 8. С. 1546–1548.

Initiative, awareness in communication and satisfaction with the relationship in a couple

T. V. Skutina, Yu. M. Litvyakova

The hypothesis about the connection of awareness and initiative in the communication of a premarital couple with satisfaction the relationship of partners is substantiated and empirically verified. Initiative and awareness in direct

communication were assessed by organizing experimental communication of 20 unmarried heterosexual couples aged 24–36 years using the “Free contact on paper” technique in non-verbal form and subsequent free discussion of this practice by the couple, and then criterion-based observation on video recordings. Participants determined their own satisfaction with the relationship in a pair by subjectively scaling in accordance with technique developed by us. According to Spearman’s criterion, the relationship between relationship satisfaction and individual and total indicators of awareness in communication ($p \leq 0.01$) and total indicators of initiative ($p \leq 0.05$) were statistically significant. In addition, significant feedback was found with the difference in individual indicators of initiative and awareness of partners ($p \leq 0.05$). The relationship between initiative and awareness of the couple’s participant in communication was not found

Keywords: premarital couple, initiative in communication, awareness in communication, satisfaction with relationships.

Чередование заданий в контексте достижения поощрения и избегания потери как инструмент обучения

А. А. Созинов, Ю. И. Александров

Эмоции и мотивация являются базовыми характеристиками поведения, которые определяют проявление способностей и использование ментальных ресурсов человека. Выполнение одних и тех же заданий для достижения желаемого и избегания нежелательного различаются по показателям научения, в том числе переноса научения, а также по степени сложности поведения: контекст избегания связывается с более выраженными по сравнению с контекстом достижения «когнитивными усилиями» и «контролем». В настоящей работе на основе анализа результатов исследований на эту тему, в том числе проведенных в нашей лаборатории, формулируется план исследования, включающего сравнение показателей точности и скорости перехода от одного поведения к другому при чередовании заданий в контекстах достижения и избегания с использованием материалов школьной программы. Планируемое исследование позволит оценить применимость в сфере образования результатов сравнения показателей выполнения поведения в контекстах достижения и избегания.

Ключевые слова: научение, формирование опыта, достижение, избегание, чередование заданий, школьники, системная организация поведения.

Мотивация и эмоции являются базовыми аспектами поведения, которые определяют особенности его реализации. В терминах системной психофизиологии (Швырков, 1993), организация поведения определяется не столько внешними условиями и сигналами, сколько достигаемым результатом. Поэтому поведение, направленное на до-

Исследование проводится в рамках выполнения работ по договору Института психологии РАН и Фонда новых форм развития образования № РУОМ1019 от 28.10.2019.

стижение желаемого результата, и поведение, направленное на избегание нежелательного результата, обеспечиваются разными наборами элементов индивидуального опыта даже при внешнем сходстве заданий и способов их выполнения. От эмоций и мотивации зависит и проявление «когнитивных способностей» (Дружинин, 2001).

Научение для достижения поощрения или избегания потери

Одним из аспектов выполнения заданий, связываемых с мотивацией и определяющих результат поведения, является тип обратной связи. В серии наших исследований мы выявили, что в контексте поощрения верных действий (контексте «достижения») обучение выполнению задания первоначально происходит быстрее, чем в контексте избегания штрафа за неверные действия (контексте «избегания»). В то же время перенос научения (в том числе и «отрицательный перенос») более выражен в контексте избегания, чем достижения (Sozinov et al., 2012). В рамках наших методик контексты достижения и избегания различаются способом представления результата действий: либо в виде приобретения, либо в виде потери. Следовательно, способ представления результата поведения влияет на показатели формирования и последующего использования этого поведения, хотя выполняемые задания являются идентичными. С нашей точки зрения, это обусловлено тем, что этот способ представления результата является условием актуализации систем прошлого опыта, которые станут основой для формирования нового опыта.

Тип обратной связи может влиять и на показатели «контроля» поведения при чередовании заданий, модификации поведения после неверного действия и т. д. Контекст избегания, как правило, связывается с большими по сравнению с контекстом достижения «когнитивными усилиями» и «контролем». Например, показано, что в контексте избегания состояние «повышенного внимания» распространяется и на те сигналы, которые этого не требуют, в то время как в контексте достижения оно возникает только при необходимости (Paschke et al., 2015). Иными словами, выполнение заданий в контексте достижения и избегания различается по характеристикам реализации способностей и ментальных ресурсов. Причем мотивация избегания, несмотря на связанные с ней отрицательные эмоции, может в ряде случаев быть более продуктивной с точки зрения результативности поведения (Scholer et al., 2019). Подобный результат был получен и в нашем изложенном ниже исследовании (Созинов и др., 2018), направленном на изучение структуры индивидуального опыта и его организации в домены опыта.

Чередование заданий в контексте поощрения или избегания

Различия системной организации поведения достижения и избегания проявляются в ситуации чередования заданий при переходе от одного задания к другому. Так, смена заданий сопровождается активацией разных наборов структур мозга в контексте мотивации достижения и контексте избегания (Calcott, Berkman, 2015). Особенности поведения при чередовании заданий оцениваются путем оценки «цены переключения», под которой имеются в виду «затраты» на смену одного поведения на другое, выражающиеся в снижении скорости и/или точности в первых пробах после смены задания по сравнению с пробами повторяющегося задания. Этот показатель можно использовать для оценки сложности организации поведения при переходе от одного задания к другому.

Показатели смены заданий также используются для оценки характеристик процессов «когнитивного контроля». Нейроанатомические методы позволяют выявить «активации» (усиление кровотока или потребления глюкозы), связанные с разными аспектами смены заданий. Например, повышенную активацию префронтальной, передней цингулярной, орбитофронтальной зон коры мозга, а также хвостатого ядра после смены поведения по сравнению с последующим выполнением (Premereur et al., 2018) связывают с «контролем» поведения, необходимым для формирования т. н. «установки» на выполнение задания (task set), которые не требуются в пробах с повторением задания. В то же время обнаружить одну, «специальную» зону мозга (или несколько зон), активность которой связана со сменой поведения вообще (а не какого-то конкретного) и не зависит от характеристик заданий, не удается, когда такие характеристики варьируются в исследовании.

Каждая смена поведения может рассматриваться как эпизод научения. Известно, мозговые процессы, сопровождающие переход от одного задания к другому, принципиально сходны с процессами, регистрируемыми в ситуации новизны (Barcelo et al., 2006). С позиций системно-эволюционного подхода, выполнение сложного многоэтапного поведения основано на реализации элементов опыта (систем), связанных межсистемными отношениями. Каждая реализация поведения – это «воссоздание» истории его формирования, включающая реорганизацию опыта (Alexandrov et al., 2018). Следовательно, переход от выполнения одного задания к выполнению другого, с одной стороны, требует активного использования опыта, а с другой – приводит к его модификации.

Тип обратной связи об ошибке также определяет характеристики смены заданий, поскольку ошибка является сигналом реоргани-

зации памяти. Выполнение поведения после ошибки и после смены задания сходны именно по этому принципу – обе ситуации характеризуются новизной и «воссозданием» поведения (модификацией памяти в соответствии с новыми условиями среды, являющейся эпизодом научения), а также активацией сходного набора зон мозга. Поэтому мы предполагаем, что чередование заданий и обратная связь могут служить инструментами формирования структуры индивидуального опыта. Следовательно, сравнение показателей смены заданий при их чередовании между контекстами достижения и избегания является актуальным не только с практической, но и с теоретической точки зрения.

Использование методики, позволяющей сопоставить ситуации достижения и избегания по показателям смены одной формы поведения на другую при чередовании заданий (Созинов и др., 2018), позволило выявить их различия. В этой работе результат каждой пробы был представлен либо как «приобретение» очков, либо как «потеря» очков. При условии приобретения после каждого хода участник видит прибавку очков относительно нуля, а при условии потери – нехватку очков относительно максимума. Эти контексты – достижения и избегания соответственно – применялись в двух разных группах участников, выполнявших одни и те же задания в виде прохождения одного уровня обучающих игр. При втором предъявлении этого задания (то есть при первом переходе к его выполнению после смены задания) время завершения уровня было больше в контексте достижения, чем в контексте избегания. Следовательно, различия системной организации поведения могут быть выявлены с помощью оценки характеристик смены заданий при их чередовании, и контекст избегания может быть эффективным условием реализации способностей и ментальных ресурсов.

В межкультурных исследованиях показатели выполнения заданий у российских учащихся связываются с тем, какие функции в традиционном образовании имеет оценка. В частности, оценка в отечественной практике имеет мотивирующую функцию (то есть она может быть завышена, чтобы воодушевить, или занижена, чтобы мобилизовать ученика). При этом с типом мотивации связано отношение ученика к школе. Кроме того, указание на ошибку является не только сообщением о результате конкретного действия, но и служит нормативной, социальной обратной связью.

В связи с вышесказанным мы считаем практически значимым проведение исследования, в котором показатели формирования нового опыта сопоставляются между разными режимами обратной связи, с участием школьников и на материале программы школьного обучения.

Исследование формирования опыта в контексте достижения и избегания с использованием материалов школьной программы

Практическая значимость планируемого нами исследования состоит в том, что чередование заданий может быть инструментом увеличения показателей результативности обучения. По данным литературы, чередование составляющих материала может быть эффективным, несмотря на первоначальное снижение показателей результативности. Это связывается с тем, что переход от выполнения одного задания к выполнению другого сопровождается «когнитивными усилениями», которые мы объясняем процессами реорганизации структуры индивидуального опыта. Также можно предположить, что при чередовании заданий структура индивидуального опыта формируется таким образом, что две формы поведения становятся частью одного «поведения чередования».

Обратная связь считается одним из наиболее значимых факторов обучения (Dainton et al., 2019). Как мы уже отмечали, тип обратной связи определяет динамику научения, поэтому эти факторы реорганизации памяти (чередование и обратную связь) можно использовать для повышения результативности образовательного процесса. В качестве материала для обучения выбран раздел программы по русскому языку в 8 классе «Словосочетание», включающий следующие элементы материала: основные виды словосочетаний; лексическая сочетаемость слов и нормы построения словосочетаний; типы подчинительной связи слов в словосочетании; отличие словосочетаний от других сочетаний слов; грамматическая синонимия словосочетаний.

Планируется выполнение участниками на цифровом устройстве серии заданий, включающих вопросы, после которых не предъясняется обратная связь, и вопросы с обратной связью одного из двух типов: «достижение», при котором верные ответы поощряются, а неверные не штрафуются; и «избегание», при котором верные ответы не поощряются, а неверные штрафуются. При этом будет проведена оценка снижения скорости выполнения однотипных примеров задания после совершения ошибки (замедления после ошибки), а также изменения скорости после смены при чередовании заданий на разные элементы содержания («цены переключения»).

Кроме режима обратной связи по результатам использования опросников индивидуальных свойств участников исследования в качестве независимых переменных будут использованы уровни или баллы выраженности отдельных свойств. Зависимыми переменными являются показатели усвоения материала (предусмотренные программами по русскому языку в образовательных учреждениях),

показатели переключаемости и замедление после ошибки. Указанные показатели будут сравниваться с помощью статистических критериев между группами участников с разными режимами чередования заданий и типами обратной связи.

Таким образом, планируемое исследование позволит оценить применимость в сфере образования результатов сравнения показателей выполнения поведения в контексте достижения или избегания для формулировки предложений по организации изложения и контроля знания элементов содержания материала.

Литература

- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности: Структура. Диагностика. Развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон, 2001.
- Созинов А. А., Бохан А. И., Александров Ю. И.* Методика оценки показателей формирования нового опыта и решения проблем в ситуации приобретения баллов или избегания их потери // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 1. С. 75–91.
- Швырков В. Б.* Основные этапы развития системно-эволюционного подхода в психофизиологии // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 3. С. 15–27.
- Alexandrov Yu. I., Sozinov A. A., Svarnik O. E., Gorkin A. G., Kuzina E. A., Gavrilov V. V.* Neuronal bases of systemic organization of behavior // *Advances in Neurobiology. Systems Neuroscience.* Springer, 2018. P. 1–33.
- Barcelo F., Escera C., Corral M. J., Periañez J. A.* Task switching and novelty processing activate a common neural network for cognitive control // *Journal of Cognitive Neuroscience.* 2006. V. 18. № 10. P. 1734–1748.
- Calcott R. D., Berkman E. T.* Neural correlates of attentional flexibility during approach and avoidance motivation // *PLoS One.* 2015. V. 10. № 5. e0127203.
- Paschke L. M., Walter H., Steimke R., Ludwig V. U., Gaschler R., Schubert T., Stelzel C.* Motivation by potential gains and losses affects control processes via different mechanisms in the attentional network // *NeuroImage.* 2015. V. 111. P. 549–561.
- Premereur E., Janssen P., Vanduffel W.* Functional MRI in macaque monkeys during task switching // *Journal of Neuroscience.* 2018. V. 38. № 50. P. 10619–10630.
- Scholer A. A., Cornwell J. F. M., Higgins E. T.* Should we approach approach and avoid avoidance? An inquiry from different levels // *Psychological Inquiry.* 2019. V. 30. № 3. P. 111–124.
- Sozinov A. A., Laukka S. J., Tuominen T., Siipo A., Nopanen M., Alexandrov Yu. I.* Transfer of simple task learning is different in approach and

withdrawal contexts // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. V. 69. P. 449–457.

Task switching and gain/loss asymmetry as a teaching tool

A. A. Sozinov, Yu. I. Alexandrov

Motivation and emotions are basic aspects of behavior that define revelation of human abilities and mental resources. Performance of identical tasks for achieving the desired or avoiding the undesired differs in measures of learning, including the learning transfer, as well as in the complexity of behavior: the avoidance context is accompanied by greater “cognitive effort” and “control” indices compared to the achievement context. Here we shortly review results within this field of research, including those received in our lab, to present a plan of a study that employs materials of a real school program and includes comparison of the avoidance and achievement contexts in terms of speed and accuracy of task switching in schoolchildren. This study is aimed at assessing the extent to which the gain/loss asymmetry and approach/avoidance differences can be applied in educational settings.

Keywords: learning, formation of individual experience, achievement, avoidance, task switch, schoolchildren, systemic organization of behavior.

Выявление факторов формирования имплицитных знаний у детей 4–11 лет в условиях образовательной среды на примере межгрупповых предубеждений

И. М. Созинова, К. Р. Арутюнова, Ю. И. Александров

В сообщении представлены теоретические обоснования и программа исследования факторов формирования имплицитных знаний у детей дошкольного и школьного возраста (4–11 лет) на примере межгрупповых предубеждений. Рядом исследователей отмечается наличие эксплицитной и имплицитной компонент предубеждений. При этом подчеркивается важность имплицитной составляющей как основы проявлений негативных предубеждений к другим. В исследованиях, проведенных нами ранее, а также исследованиях других авторов выявлено, что межгрупповые предубеждения снижаются с возрастом; отмечается принципиальная важность периода раннего детства при формировании положительных стратегий взаимодействия с членами разных групп для профилактики конфликтных ситуаций. В сообщении излагаются этапы планируемого формирующего эксперимента в условиях образовательной среды, направленного на формирование положительных знаний о представителях разных групп. В ходе эксперимента планируется получить данные, на основании которых можно будет сделать выводы относительно специфики метода обсуждения дидактических рассказов для снижения имплицитных и эксплицитных негативных межгрупповых предубеждений у детей на разных онтогенетических этапах в условиях российской образовательной среды.

Ключевые слова: системно-эволюционный подход, мораль, имплицитная и эксплицитная составляющие межгрупповых предубеждений, образовательная среда, методы снижения межгрупповых предубеж-

Исследование проводится в рамках выполнения работ по договору Института психологии РАН и Фонда новых форм развития образования номер РУОМ1019 от 28.10.2019.

дений, метод обсуждения дидактических рассказов, дети дошкольного и младшего школьного возрастов.

Моральная оценка поведения является одним из важных компонентов представлений о причинах поведения окружающих. Моральные нормы, вероятно, являются одним из древних способов регуляции взаимодействий между индивидами. Моральная оценка фиксируется в структуре субъективного опыта одновременно с его формированием и характеризует любое действие индивида (Александрова, Александров, 2009). Отмечается, что важными компонентами моральной оценки являются интуитивная (имплицитная) и рациональная (эксплицитная) составляющие. Существуют экспериментальные данные о том, что рациональные обоснования поведения являются *post hoc* объяснениями, в то время как в основе реализации действий лежит интуиция (Haidt, 2001). В ходе исследования мозговой активности во время неосознаваемого предъявления лица чужой расы обнаружены паттерны сходные с рассматриванием угрожающего лица, выраженность которых коррелирует с результатами тестирования имплицитных предубеждений. Такой активности не обнаруживается при неосознаваемом рассматривании лиц своей расы и осознаваемом рассматривании лиц чужой расы (Phelps et al., 2000). Расизм в разных формах остается достаточно частым явлением в обществе с официальной пропагандой толерантного отношения к окружающим и не сопровождается эмоциональным дистрессом у взрослых. На основе этих данных и опираясь на анализ экспериментальных данных о динамике межгрупповых предубеждений в онтогенезе в разных культурах (подробнее обзор см. Социнова, 2019) можно сделать вывод о том, что при снижении эксплицитной составляющей негативных межгрупповых предубеждений, они сохраняются в имплицитном виде в памяти субъекта. При этом период детства является особенно важным для формирования имплицитных знаний о других, способствующих адекватному взаимодействию с членами разных групп и снижению межгрупповых конфликтов.

Такое рассмотрение согласуется с представлениями системно-эволюционного подхода (Швырков, 1986), в рамках которого теоретически обосновано и экспериментально показано, что реализация любого поведенческого акта обеспечивается актуализацией систем, сформированных на разных этапах онтогенеза. На основе вышеизложенных данных можно сделать вывод о том, что негативные установки как имплицитные знания о причинах поведения членов чужих групп фиксируются в структуре субъективного опыта на ранних

этапах онтогенеза и могут вступать в противоречие с эксплицитными принципами толерантного отношения ко всем, сформированными позднее. Таким образом, при изучении формирования «новых» моральных оценок взаимодействия между членами разных групп важно особое внимание обращать на имплицитную составляющую этих оценок, что возможно осуществить в том числе с помощью применения соответствующих психофизиологических методов, позволяющих оценивать вегетативный статус детей и степень системного рассогласования как степени сформированности того или иного поведения (Созинова и др., 2017).

Большой пласт научной литературы посвящен способам снижения негативных предубеждений к представителям разных этнических групп. В современных условиях инклюзивного образования отмечается важность снижения предубеждений к детям с ограниченными особенностями здоровья (ОВЗ) (Cameron, Rutland, 2006). Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что непонимание причин поведения детей с ОВЗ может привести к их отчуждению в учебном коллективе и агрессивным проявлениям в их адрес (Байзахова, Вдовина, 2013).

Вследствие неоднозначных данных об особенностях формирования эксплицитных и имплицитных знаний о причинах поведения других в условиях образовательной среды на разных этапах онтогенеза, подчеркивается важность проведения подобных исследований с участием детей разного возраста для понимания процессов социализации и динамики эксплицитных и имплицитных знаний об окружающих в ходе индивидуального развития (Gonzalez et al., 2017). Одним из эффективных методов снижения межгрупповых предубеждения является чтение и обсуждение дидактических рассказов (Cameron, Rutland, 2006). Этот метод способствует формированию новых знаний об окружающих, позволяет создавать воображаемые эпизоды взаимодействия с членами разных групп, адекватен для применения в условиях дошкольной и школьной образовательной программы.

Обоснование возрастного состава участников исследования. Ж. Пиаже (Piaget, 1965/1932) в результате систематизации наблюдений за детьми разного возраста отмечает, что моральное развитие детей проходит основные стадии и завершается к 10–11 годам. По ряду данных можно сделать вывод о том, что семилетний возраст имеет особую важность в становлении имплицитных и эксплицитных предубеждений. Межгрупповые предубеждения достигают своего пика в возрасте 5–7 лет (Созинова, 2019). В семь лет завершается эгоцентрическая стадия мышления, осуществляется переход к ста-

дии сотрудничества (Piaget, 1965/1932). Достигается уровень развития, на котором осуществляется разделение своей точки зрения и точек зрения окружающих. Кроме того, начиная с семи лет, ребенок способен различать моральные правила (являющиеся интуитивными, характеризующими поведение, направленное на групповое благополучие) и конвенциональные правила (являющиеся результатом условного соглашения между людьми) (Smetana et al., 1993). На основании вышеизложенных данных можно сделать вывод о необходимости привлечения к участию в исследовании детей трех возрастных групп: 4–6 лет, 7–9 лет и 10–11 лет. В каждой возрастной группе необходимо наличие контрольной и экспериментальной группы.

План исследования. На основании литературы о проведении формирующих экспериментов, можно полагать, что исследование должно состоять из следующих частей:

- Первичное тестирование.
- Первое мероприятие формирующего эксперимента.
- Повторное тестирование.
- Остальные мероприятия формирующего эксперимента.
- Итоговое тестирование.

В ходе первичного, повторного и итогового тестирования с участниками контрольной и участниками экспериментальной группы планируется провести следующие *методики*: 1) тест имплицитных установок (*Implicit attitude test, IAT*); 2) методика измерения расового атитюда, адаптированная для измерения в том числе и атитюда к лицам разных групп здоровья (*Multiresponse Racial Attitude, MRA*); 3) шкала «Свой – Чужой»; 4) экспертная оценка мотивации к обучению, успешности обучения и знаний об окружающих; и сплоченности группы (выполняется педагогами).

В ходе выполнения методик 1–3 планируется проведение регистрации сердечного ритма с помощью соответствующих датчиков. Также при итоговом тестировании необходимо выполнить замер академической успеваемости участников исследования. Кроме вышеперечисленных методик в период проведения всего исследования детям школьного возраста будет предоставлена возможность заполнения личностного многофакторного опросника Кетелла, в адаптации Э. М. Александровской, а также «Тест тревожности» Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен, а детям дошкольного возраста – проективные методики «Рисунок человека» А. Л. Венгера, «Рисуночный тест Вартегга» и «Тест тревожности» Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен.

Для формирования новых имплицитных и эксплицитных знаний о других планируется использовать метод чтения и обсуждения коротких историй о взаимодействии между членами разных групп здоровья. В условиях дошкольных образовательных учреждений чтение историй будет проводиться в рамках групповых занятий, в ходе которых предполагается чтение и обсуждение разных художественных произведений для дошкольного возраста. В условиях школьных образовательных учреждений чтение историй будет являться частью уроков литературы, либо окружающего мира. Общее время чтения и обсуждения дидактических историй должно занимать не более 15 минут и проводится раз в неделю в течение шести недель (в соответствии с аналогичным исследованием (Cameron, Rutland, 2006). Истории для чтения детям из экспериментальной группы будут сопровождаться иллюстрациями, на которых будут изображены дети разных групп здоровья, для чтения детям контрольной группы – дети без указания на принадлежность к какой-либо группе здоровья. Сюжеты историй, используемых в контрольной и экспериментальной группах, будут аналогичными. Иллюстрации будут доступно продемонстрированы всем участникам исследования.

При проведении вышеописанного исследования планируется получить психофизиологические данные, в результате анализа которых будут сделаны выводы о возможности формирования эксплицитных и имплицитных положительных моральных оценок взаимодействий с членами разных групп; описаны особенности метода чтения и обсуждения дидактических рассказов для снижения межгрупповых предубеждений у детей на разных онтогенетических этапах.

Литература

- Александров Ю. И., Александрова Н. Л.* Субъективный опыт, культура и социальные представления. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Байзахова А. Ж., Вдовина Е. Н.* Особенности социометрического статуса гиперактивных детей дошкольного возраста // Вестник КАСУ. 2013. № 3. С. 143–148.
- Созинова И. М.* Психофизиологические закономерности формирования моральной оценки действий в конфликтных ситуациях между членами своей и чужих групп. Автореф. дис. ... канд. наук. 2019.
- Созинова И. М., Бахчина А. В., Александров Ю. И.* Изменение показателей сердечного ритма до, во время и после решения мораль-

ных дилемм детьми 4–11 лет // Экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 3. С. 97–109.

- Швырков В. Б.* Изучение активности нейронов как метод психофизиологического исследования поведения // Нейроны в поведении: системные аспекты. М.: Наука, 1986. С. 6–25.
- Cameron L., Rutland A.* Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled // *Journal of Social Issues*. 2006. V. 62. № 3. P. 469–488.
- Gonzalez A. M., Steele J. R., Baron A. S.* Reducing children's implicit racial bias through exposure to positive out group exemplars // *Child Development*. 2017. V. 88. № 1. P. 123–130.
- Haidt J.* The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment // *Psychological review*. 2001. V. 108. № 4. P. 814.
- Phelps E. A., O'Connor K. J., Cunningham W. A., Funayama E. S., Gatenby J. C., Gore J. C., Banaji M. R.* Performance on indirect measures of race evaluation predicts amygdala activation // *Journal of cognitive neuroscience*. 2000. V. 12. № 5. P. 729–738.
- Piaget J.* The moral judgment of the child. N. Y.: Free Press, 1965/1932.
- Raabe T., Beelmann A.* Development of ethnic, racial and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences // *Child development*. 2011. V. 82. № 6. P. 1715–1737.
- Smetana J. G., Schlagman N., Adams P. W.* Preschool children's judgments about hypothetical and actual transgressions // *Child development*. 1993. V. 64. № 1. P. 202–214.

Reducing implicit intergroup prejudice of children 4–11 years old under the conditions of the educational environment

I. M. Sozinova, K. R. Arutyunova, Yu. I. Alexandrov

The report presents theoretical background and a program for research of factors for the formation of implicit knowledge of children of preschool and school-age (4–11 years) using intergroup bias as an example. Several researchers have noted the presence of explicit and implicit components of prejudice. At the same time, the importance of the implicit component as the basis for manifestations of negative prejudices towards others is emphasized. In studies we conducted earlier, as well as studies by other authors, it was revealed that intergroup biases decrease with age. The fundamental importance of early childhood in the formation of positive strategies for interacting with members of different groups for the prevention of conflict situations is noted. The message outlines the stages of the experiment in the educational environment, aimed at the formation of positive knowledge about the members

of different groups. In the course of the experiment, it is planned to obtain data based on which it will be possible to conclude the specifics of the method of discussing didactic stories to reduce implicit and explicit negative intergroup biases in children at different ontogenetic stages in the Russian educational environment.

Keywords: system-evolutionary approach, moral, implicit and explicit components of intergroup biases, educational environment, methods for reducing intergroup biases, method for discussing didactic stories, children of pre-school and primary school age.

Раздел 11

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОДИАГНОСТИКЕ, МОДЕЛИРОВАНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ СПОСОБНОСТЕЙ И МЕНТАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Развитие креативности вузовских преподавателей

Р. Агузумян, С. Погосян

В статье рассматривается важность развития креативности преподавателя. Креативность стала насущной потребностью для современного человека. И чтобы выжить и совершенствовать свою деятельность, ему необходимо мыслить гибко, оригинально, нестандартно. Развитие креативности личности – вызов времени. В статье анализируются результаты экспертного опроса, целью которого было выявление качеств, которые преподаватели считают важными и необходимыми для преподавания. Также анализируются результаты исследования креативности преподавателей вуза до и после развивающей программы. Результаты показали, что развивающая программа креативности способствует развитию гибкости, оригинальности, разработанности, то есть преподаватели могут использовать мысль в разных контекстах, предлагать новые, оригинальные идеи, разрабатывать их, использовать язык творчески, менять ход мысли, отступая от проверенных способов решения задачи.

Ключевые слова: креативность, преподаватель вуза, гибкость, оригинальность, развитие.

В современных условиях всё чаще подчеркивается необходимость новых подходов, новых оригинальных идей, то есть креативность стала насущной потребностью для современного человека. И чтобы выжить и совершенствовать свою деятельность, ему необходимо мыслить гибко, оригинально, нестандартно. Предполагаем, что креативность нужна для обеспечения психологической безопасности личности. Развитие креативности личности – вызов времени. Именно креативные личности, обладая толерантностью в динамичных неопределенных ситуациях, способностью пойти на риск, могут легко преодолеть неопределенные ситуации, предложить новые идеи, обеспечивая безопасную среду. В современном мире во время панде-

мии именно генерирование оригинальных, новых идей помогает людям обеспечить психологическую безопасную среду. Как показывают исследования различных ученых, для проявления креативности нужна соответствующая среда (Дружинин, 2007). Чтобы произвести на свет инновацию, нужно сначала создать соответствующую атмосферу, подкрепить ее четкой структурностью и поведением, которые будут ее поддерживать (Эчеверия, 2015, с. 245). При соответствующей среде можно дать каждому свободу, что дает личности возможность пойти на риск, генерировать нестандартные идеи, создавать новые концепции. То есть получается замкнутый круг. В этой связи интересен подход Рунко, согласно которому присущая именно творческим людям гибкость дает им способность преодолевать изменения в достижениях, возможностях, технологиях, которые являются частью нашей повседневной жизни (Рунко, 2004). Роль креативности повышается и в учебном процессе. Изменения, происходящие в последнее время, предъявляют новые требования к креативности преподавателя вузов. В современном мире старые методы показали свою ограниченность, поскольку не обеспечивают развитие соответствующих компетенций, которые являются функцией современного преподавателя, что и подчеркивает важность развития креативности преподавателя вузов. Креативность преподавателя способствует развитию креативности студентов. Такие преподаватели дают возможность своим студентам исследовать, искать продуктивные идеи, а не довольствоваться уже имеющимся, что позволяет учащимся «освободить мысль от замков». Подобный подход дает студентам свободу в разработке новой идеи до готовности. Как справедливо отмечает Э. де Боно, творчество необходимо для введения новых концепций, для придания стратегии гибкости и подготовки запасных вариантов (де Боно, 2018, с. 240).

Наш опыт показал, что студенты придают большое значение самостоятельному мыслительному процессу. По их мнению, для них это самое радостное состояние: «я создал сам; я мыслил; я пришел к этому; это моя мысль, и, соответственно, я так и поступлю». Перефразируя слова Э. де Боно, можно сказать так: когда студенты замечают, что творчество — это игра, которая приветствуется и поощряется, они охотно начинают в нее играть. Мы также согласны и с мнением Э. Ландау, что креативность — это игра. Быть не креативным означает всегда идти надежным путем и воспринимать себя очень серьезно (Ландау, 1984). Из сказанного следует, что креативность преподавателя способствует развитию креативности студентов. Как справедливо отмечает А. Маслоу, цель образования — помочь человеку в полной мере реализовать его возможности (Маслоу,

2017, с. 226). Несмотря на важность формирования креативности у преподавателей, отметим, что психологические работы по развитию их креативности не проводятся.

Понимая важность креативности преподавателей, мы в ходе их переподготовки особое место уделили методам ее развития. Целью проведенного нами исследования было выявление уровня креативности. В исследовании применялись методы экспертного опроса, опроса и тестирования. Целью экспертного опроса было выявление качеств, которые преподаватели считают важными и необходимыми для преподавания. Результаты опроса показали, что преподаватели отмечают следующие качества.

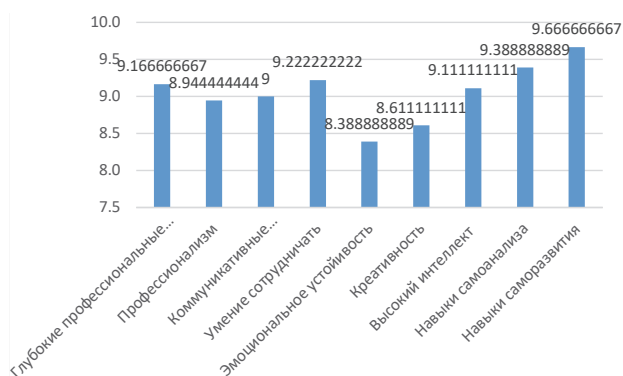


Рис. 1. Средние показатели важных качеств преподавателей по результатам экспертного опроса

Как видно из рисунка 1, важными качествами являются: навыки саморазвития, навыки самоанализа, глубокие профессиональные знания, умение сотрудничать. Важность креативности при этом особо не выделяется. Эти данные мы сопоставили с результатами опроса, по которым было видно, что преподаватели не всегда применяют креативные методы, хотя знают, что творческий подход необходим, но как и какими методами его осуществлять, для них остается непонятным.

В ходе нашей переподготовки преподавателей мы особое внимание методам развития креативности, обсуждали барьеры креативности. До начала обучения было проведено тестирование по методике дивергентного теста Ф. Вильямса. Его результаты показали, что у преподавателей высокие показатели креативности.

Как видно из рисунка 2, у них высокие показатели по критериям беглости, оригинальности, гибкость выше среднего; и низкие пока-

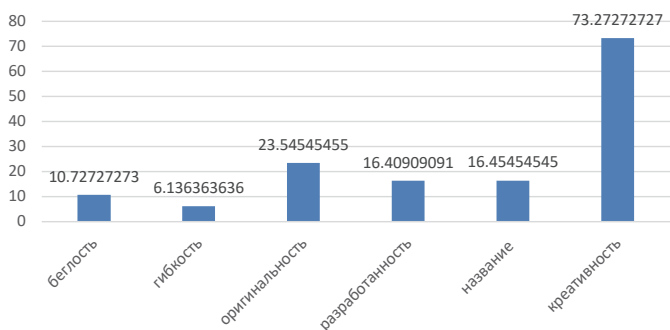


Рис. 2. Средние показатели креативности преподавателей по дивергентному тесту Ф. Вильямса

затели по критериям разработанности и названия, что означает, неумение преподавателей генерировать большое количество идей, которые нестандартны, неумение использовать их в разных контекстах, развивать их, делая более глубокими, они не могут использовать язык творчески. В ходе нашей переподготовки мы использовали следующие методы развития креативности: метод мыслительных стульев Уолта Диснея, 6 мыслительных шляп Э. де Боно, метод слов-раздражителей. Мы также использовали некоторые упражнения по развитию креативности. Нужно отметить, что не всем преподавателям легко давались упражнения – проявились барьеры креативности, но для некоторых это было именно то, чего им не хватало в преподавании. Самое сложное было решать задачи с помощью нахождения новых связей, ассоциаций. Обратная связь с преподавателями показала, что после этой программы они по-другому стали относиться к креативности и освоили конкретные методы ее развития.

После программы переподготовки мы провели ретест, результаты которого показали, что хоть и короткая, но развивающая программа способствовала развитию их креативности. Как видно из таблицы 1, после программы у преподавателей повысились показатели гибкости, оригинальности ($p < 0,001$), разработанности ($p < 0,001$), названия ($p < 0,01$), уровень креативности ($p < 0,001$). Преподаватели теперь могут использовать мысль в разных контекстах, предлагать новые оригинальные идеи, развивать их, использовать язык творчески, менять ход мысли, отступить от проверенных способов решения задачи.

В ходе переподготовки была и третья, контрольная группа, в которой не проводилось специальной работы по развитию креативности. Мы провели тестирование в этой группе, и результаты показали, что у них высокие показатели креативности, высокие показатели

Таблица 1

Средние показатели креативности преподавателей до и после развивающей программы

Показатель креативности	Экспериментальная группа n = 29		Контрольная группа n = 32
	До программы	После программы	
Беглость	11	12	11
Гибкость	6	7	6
Оригинальность	24	28	23
Разработанность	16	21	16
Название	16	20	18
Креативность	73	87	74

по критериям беглости, оригинальности. У них также низкие показатели по критериям разработанности и средние показатели названия.

Нужно отметить, что преподаватели не только развивали свою креативность, но и поменяли свое отношение к ней. Это было видно по их самостоятельным работам в форме рефератов, в которых они анализировали свой урок. В этих работах они показали, какими способами развивают креативность своих студентов, как создают соответствующую среду, где поощряется новая идея. Они дают своим студентам свободу пойти на риск, проявить любознательность, не довольствоваться имеющимся и творить. Они также отметили, что поменялся их способ видения задачи, теперь они могут изменить свое видение. Приведем некоторые высказывания преподавателей: «направляю студента, чтобы он мог мыслить вне рамки», «чтобы проявил себя по-новому», «задаю индивидуальные работы, где они должны создать новое и свое», «анализируем новые подходы и идеи», «даю возможность высказать свое мнение».

Обобщая результаты исследования, можно отметить, что у преподавателей высокие показатели по критериям беглости, оригинальности, гибкость выше среднего, и низкие показатели по критериям разработанности и названия. Это означает, они могут генерировать большое количество идей, которые нестандартны, оригинальны, но не всегда могут использовать их в разных контекстах, развивать их, делая более глубокими, и не могут использовать язык творчески. Развивающая программа креативности способствует развитию гибкости, оригинальности, разработанности. В результате проведения данной программы преподаватели обретают способность исполь-

зовать мысль в разных контекстах, предлагать новые оригинальные идеи, разрабатывать их, использовать язык творчески, менять ход мысли, отступая от проверенных способов решения задачи.

Основываясь на этих данных, предлагаем проведение психологических программ переподготовки преподавателей, которые будут нацелены на развитие креативности как основы развития личности преподавателей, обеспечения их конкурентоспособности, что, в свою очередь, будет способствовать развитию креативности у студентов.

Литература

- Агузумцян Р., Мурадян Е.* Высшее образование с точки зрения психологической безопасности студента: управленческий аспект // Материалы 2-й Международной научной конференции «Современные проблемы управления, посвященной 25-летию основания Государственного управления РА», Ереван, 2019. С. 436–443.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007.
- Ландау Э.* Одаренность требует мужества. Способности и одаренность в детские годы. М.: Академия, 1984.
- Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Питер, 2017.
- Погосян С. Г.* Креативное управление. Методическое пособие. Ереван, 2018. (на армянском языке)
- де Боно Э.* Гениально. Инструменты решения креативных задач. М., 2018.
- Эчеверия Л.* Креативная революция: лидерство, которое поощряет творчество и создает инновации. М., 2015.
- Runco M. A.* Creativity // Annual Review of Psychology. 2004. V. 55. P. 657–687.

Creativity as an important quality of the efficiency of university teachers

R. Aghuzumtsyan, S. Poghosyan

In this article we discuss the importance of developing teacher's creativity. Creativity became an urgent need for modern man. And in order to survive and improve his or her activities, he needs to think in a flexible, original and non-standard way. The development of a person's creativity is a challenge of

the time. In the article we analyze the results of an expert survey which purpose was to identify qualities, that teachers consider important and necessary for teaching. We also analyze the results of a study of university teachers' creativity before and after the development program. The results show that the development program of creativity contributes to the development of flexibility, originality, elaboration, that is, teachers can use thought in different contexts, propose new, original ideas, develop them, use the language creatively, change the course of thought, deviate from the proven methods of solving the problem.

Keywords: creativity, university teacher, flexibility, originality, development.

Драматическая импровизация как метод диагностики и развития педагогических способностей

Н. А. Аминов, И. И. Осадчева

В статье рассматривается практическое применение тренинга драматической импровизации как основного метода диагностики педагогических способностей и их развития в процессе театральной импровизации. Первоначально задачи исследования были направлены на формирование у будущих педагогов умения планировать деятельность, быть готовым гибко реагировать на различные ситуации, глубоко вникать в суть происходящего конфликта, критически оценивать личные достижения и достижения ученика-партнера, не бояться импровизировать. Все эти качества должны были сформироваться в процессе ролевого тренинга. Наблюдения за участниками позволили зафиксировать у них развитие новых навыков – «заражение зрителей» и «представление себя (самопрезентация)». Сравнительный анализ результатов тренинга как учащихся, так и специалистов показал значительный личностный рост. В итоге новые навыки привели к реальным личным достижениям участников – в виде поступления в педагогические вузы и профессиональной карьеры. Продолжающиеся наблюдения и опросы показывают, что драматическая импровизация, строящаяся по законам театральной постановки, является качественным инструментом для формирования умений эффективно управлять другими людьми и достигать поставленные цели.

Ключевые слова: педагогические способности, качества педагога, самоопределение, самопрезентация, драматическая импровизация, дистанционное обучение, тренинг.

Вопросы диагностики и развития педагогических способностей, которые изучались в конце XX века (Зимняя, 2000; Кузьмина, 1984; Маркова, 1993; Митина, 1994; Якунин, 1998; и др.), продолжают исследоваться и сегодня (Аминов, 2013; Митина, 2004; Чернявская, 2019;

и др.) В настоящее время этот вопрос приобретают особое значение в связи с активным использованием дистанционной формы образования, которая применяется при обучении школьников и студентов, повышении квалификации, переподготовки и т. п. Взаимодействия педагога и учащегося перешли в опосредованную форму, что ставит вопрос о развитии таких способностей у педагога, которые обеспечивают эффективное обучение. Наш опыт изучения специальных педагогических способностей позволил определить один из эффективных методов их проявления и развития.

Целью эксперимента, который длится более тридцати лет, стала оценка эффективности метода диагностики и развития специальных педагогических способностей, его полезность для профессионального роста и развития карьеры.

Эксперимент, о котором будет рассказано ниже, стартовал в начале девяностых годов. На *I этапе*, в течение 6 лет, систематически проводилась работа с учащимися старших профильных (педагогических) классов нескольких московских школ и педагогического колледжа (выборка более 200 чел.). Результаты работы со школьниками подтолкнули автора (Н. А. Аминова) проверить эффективность методик на взрослых участниках. На *II этапе* была сформирована группа из людей, имеющих законченное высшее образование и различный опыт профессиональной деятельности. С данной группой работали более 2-х лет и целенаправленно развивали определенные качества личности и формировали устойчивые навыки взаимодействия с людьми. С начала 2000-х и по настоящее время реализуется *III этап* исследования — поддерживается контакт с большинством участников эксперимента, с помощью специального опроса отслеживается их жизненный путь и профессиональная карьера.

Эксперимент, который длится так долго, заключается в использовании *особого метода обучения — тренинга драматической импровизации*.

Цель I этапа исследования — выявление и развитие педагогических способностей у учеников педагогических классов и студентов педколледжа.

Педагогические способности относятся к классу специальных способностей, необходимых для успешного выполнения соответствующих видов деятельности. Согласно концепции педагогического мастерства, предложенной Н. В. Кузьминой, эффективность решения педагогических задач предполагает наличие у педагога определенного уровня развития социально-перцептивных умений: 1) способности распознавать состояния других людей (чувство эмпатии); 2) способности оценивать альтернативные линии своего поведе-

ния и выбор действий, адекватных ожиданиям другого человека (чувство такта); 3) способности к контролю избранной линии поведения по отношению к другому (чувство причастности) (Кузьмина, 1984).

Тренинг драматической импровизации был предназначен для развития у учащихся наиболее важных профессиональных качеств: прогнозирование, организационные способности, влияние, способность к самоанализу. Для развития данных качеств была использована драматическая импровизация как основа для построения урока.

Необходимо иметь в виду, что драматическая импровизация существенно отличается от психодраматического подхода в терапии, основателем которого является Я. Л. Морено. Конкретные техники и приемы психодрамы широко используются в различных направлениях психотерапии, образовании и обучении, бизнесе и управлении, научных направлениях (Лейтц, 1994). Однако фундаментальное различие между драматической импровизацией и психодрамой заключается в преобладании гностического компонента в структуре педагогической деятельности. В педагогической системе главной целью является обучение и воспитание школьников, а в психодраме (групповая психотерапия) основная цель — это хорошее самочувствие и психологическое здоровье клиента, что достигается с помощью театральных средств. Морено и его последователи при осуществлении психотерапии с помощью метода психодрамы решали задачу улучшения отношений между людьми, полагая, что положительное эмоциональное воздействие и доброжелательные отношения лечат психосоматические расстройства и даже профилактируют их возникновение (Строганов, 2008). В педагогике же успешность выполнения образовательных задач зависит от мастерства учителя, от его педагогических способностей, от умения организовать учебный процесс.

Каким образом именно драматическая импровизация повлияла на развитие педагогических способностей?

Известно, что только через подражание образцу эффективно осуществляется обучение социальному опыту. Невозможно обучить и воспитать, что-либо не показывая, не давая образца. Таким образом, в основе системы тренинга драматической импровизации лежало предположение, что подражание в деятельности и общении, воспроизведение действий и поступков определенной направленности и есть *оптимальный способ решения подростком проблемы самоопределения*. Т.е. подросток выбирает модель своего поведения, полагая, что определенное поведение позволит ему, как взрослому, реализоваться.

Анализ теорий драматического искусства, созданных в древней Греции и Индии, позволили выделить две модели самореализации человека, достойные подражания и восхищения. Первая модель — *достижение человеком своих целей вопреки обстоятельствам* (богам, законам, обычаям, социальной ситуации и самому себе). Вторая модель — *совершенное исполнение человеком целей, predeterminedных рождением* в соответствии с идеалом достижения этих целей (Богом-человеком, героем, учителем, мастером и т. д.). Общим для этих моделей является идеал возвышения человека: либо через преодоление препятствий, либо через совладание с собой. Различиями выступают «механизмы» нравственного воздействия поступков героя: через катарсис (сострадание, страх и очищение) — в западной драме; через совершенное воспроизведение деяний богов — в восточной драме. Исходя из этого, в *драматическом проектировании* для построения сценической версии действий героя принято: 1) создать текст (сценарий) драматической коллизии; 2) создать партитуру представления драмы (спектакля); 3) разыграть представление актерами; 4) добиться успеха у зрителя или одобрения у критика. Последовательность действий составляет обязательный цикл построения и представления зрителям «предмета подражания»: замысел автора — постановка режиссера — исполнение актерами — суд зрителей или критиков (Строганов, 2008).

В разработке тренинга драматической импровизации учитывалось, что *каждое звено драматического проектирования подчиняется логике развития любого человеческого действия*: возникновения, протекания и завершения. Таким образом, фабула сценария должна была включать: пролог, начало коллизии (завязка), кульминация (вершина, пик конфликта), разрешение коллизии (развязка), эпилог. Фабула драмы в процессе тренинга — это *последовательность действий героя*, которые должны быть оправданы перед судом Бога, законом, молвой, совестью. Текст героя (актера) должен представлять последовательность речевых действий, *доступных пониманию* стороннего наблюдателя, зрителя. Отсюда такие характеристики сценического действия, как «коллективность», «разумность», т. е. способность через наблюдаемый поступок героя показать, *что именно относится к сущности и обстоятельствам дела*. Исходя из этого следует, что участники всегда должны оценивать три обязательных элемента: фабулу, характеры героев и смысл представленного сюжета (Бродецкий, 1998; Дилигенская, 1960).

При разработке тренинга драматической импровизации учитывалось, что *на уровне постановки драмы существуют три этапа*: создание режиссером партитуры спектакля, репетиция и сам спектакль.

Режиссер (руководитель) должен перевести текст на язык действий, а это предполагает, что он умеет: 1) объединять индивидуальные усилия актеров; 2) распределять функции (роли) между актерами-исполнителями; 3) помогать актерам усвоить структуру взаимосвязей персонажей пьесы; 4) определять оптимальное число исполнителей, принимая во внимание как объективные интересы спектакля, так и состояние и потребности участников; 5) учитывать временную и пространственную организацию сценического действия. *На уровне исполнения* необходимо выделять два этапа работы актеров: перевоплощение в образ в процессе репетиций и отображение «экспрессии» образа в процессе спектакля. При этом исполнитель должен уметь вживаться в роль на основе своего воображения, владеть своей речью и пластикой, уметь делать видимыми для зрителя мотивы и основания поступков своего персонажа. *На уровне критики* спектакль признавался достойным внимания общественности, если позволял отнести поступки персонажа к определенной категории (героических, достойных, аморальных, преступных и т. п.) и судить о самом персонаже, т. е. приписать ему определенную роль в сохранении или разрушении человеческой общности (Бродецкий, 1998; Кисин, 1980).

Таким образом, драма представляет собой образ деяний персонажа или образец человеческой судьбы. По аналогии с этим в каждом из нас существует автор своей пьесы — собственной жизни, режиссер-постановщик своей версии «совершенного и возвышенного» действия, актер-исполнитель и критик. *Мы все имеем свой замысел, выполняем его удачно или неудачно, пытаемся влиять на других людей, оцениваем результаты.*

Данный подход и послужил основой для разработки системы драматической импровизации, которая включала поэтапную отработку у участников тренинга умения планировать возможный ход событий, разработку плана действий с учетом обстоятельств, формирование навыков экспрессии и умения анализировать возможные последствия замышляемых действий. Предполагалось, что в результате тренинга участник сможет лучше понять, чего же он хочет в жизни: стать более целеустремленным, лучше учитывать обстоятельства для реализации целей (стать реалистичнее), лучше обосновывать свои притязания и быть более готовым к возможному изменению своей цели в том случае, если она не принимается или не одобряется другими.

Программа тренинга включала четыре сессии: сценарную, режиссерскую, актерскую и арбитражную (критическую) (Аминов, Чернявская, 2019).

На первой сессии участники тренинга отрабатывали навыки *создания плана своих действий и мотивирования самого себя* к реа-

лизации этого плана намерений. Сюжеты сценариев были взяты из списка жизненных коллизий: рождение ребенка, переход в новую школу, уход сына или дочери из родительского дома, перемена места жительства, крупная размолвка или развод супругов, женитьба, смерть близкого человека, изменение отношения к религии, изменение вида деятельности, трудности в отношениях с начальством, выдающийся личный успех и т. д. На выбранную тему участники создавали собственные сценарии по схеме: завязка – кульминация – развязка. Из созданных сценариев общим голосованием выбирали три лучших.

На второй сессии отрабатывались навыки *распределения ролей и их субординация*, определения последовательности и времени пребывания актеров в пространстве сцены по сценарию. Так для каждого сценария создавалась оригинальная партитура спектакля. После этого участники реализовывали свою разработку в свободной сценической импровизации.

На третьей сессии участники тренинга отрабатывали навыки *экспрессивности, выразительности для достижения речевого максимального воздействия* на аудиторию. Причем отдельно отрабатывались навыки *речевого воздействия* (по типу радиопьесы) и навыки *пластического воздействия* (пантомимы на заданную тему).

На четвертой сессии отрабатывались навыки *критического анализа* просмотренного спектакля, умения различать «хорошие» и «плохие» спектакли по четырем критериям: драматургия, режиссура, актерская выразительность и понимание основного режиссерского и драматургического замысла и эмпатической включенности в пространство сценического действия.

На занятиях участники последовательно выступали в качестве автора, режиссера постановки своей пьесы, актера в этой постановке и критика своего или чужого спектакля.

Проведение занятий в форме тренинга драматической импровизации позволило развить столь важные качества для будущих педагогов как *понимание другого* через его переживания, поступки, общение, с учетом всех обстоятельств жизни человека; способность *выстраивать свое поведение гибко*, максимально принимать во внимание возможные последствия своих слов, действий, интонаций, своего отношения к другому; осуществлять *контроль своего поведения*, критически относиться к себе, своей деятельности, к деятельности других людей и *быть способным на изменения* (Зимняя, 2000; Кузьмина, 1984; Митина, 2004). Наличие данных качеств важно для будущего педагога и для специалиста профессий типа «человек – человек», они дают конкурентные преимущества при построении карьеры,

при воздействии на другого человека. Поскольку главная цель воздействия — «заразить» партнера своими задачами и целями (педагогу важно «заразить своим предметом» учеников), то новые навыки позволяют педагогу импровизировать.

В результате участники тренинга приобрели новые, прежде не характерные для них качества. Они стали более осторожными, эмоционально уравновешенными, ответственными, организованными; с другой стороны, — более общительными, смелыми, предприимчивыми и радикальными. После завершения сессий многие из них изменили свои личные и профессиональные планы. Они связывали это с новым опытом, который пережили в процессе тренинга (появление уверенности в себе, исчезновение страха перед будущим, чувство риска и надежды на успех предпринимаемых действий и т. п.).

Результаты многолетнего тренинга учащихся педагогических классов и педколледжа показали столь обнадеживающие результаты, что было принято решение проверить их эффективность на группе взрослых испытуемых. Таким образом, *целью II этапа* исследований стал тренинг профессионалов, заинтересованных в личностном и профессиональном росте, а также сопоставление результатов изменений участников этих групп. Анализ работы показал существенные изменения в расширении набора личностных качеств и продуктивных навыков, как это было с учащимися педагогических классов и студентов педколледжа.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента с участниками разных возрастных групп с использованием метода драматической импровизации были крайне эффективными. Так, из учащихся, которые приняли решение поступать в педагогические вузы, поступили все. Причем этот выбор был ими сделан в непростые 1990-годы, когда престиж педагогической работы был невысок. Все участники взрослой группы сделали карьеру и изменили свой статус в профессии, некоторые достигли очень высоких успехов в руководящей работе, в сфере предпринимательства. Систематический опрос участников тренинга проводится уже около двадцати лет (*III этап* исследования). Анализ их достижений в профессиональной сфере показывает, что успех участников эксперимента строится на четком планировании своих действий, понимании сути коллективной работы для достижения целей, гибкой и просчитанной позиции руководителя по управлению, критической оценке каждого этапа. Данное исследование показало, что с помощью метода драматической импровизации уже на этапе профессионального самоопределения можно прогнозировать успешность будущего специалиста в работе с людьми (или его многочисленные проблемы).

Выводы

Итак, результаты проведенного эксперимента поддерживают в нас уверенность, что тренинг драматической импровизации (публичная репрезентация) можно рассматривать как надежный метод диагностики и развития педагогических способностей, в том числе способностей эффективного управления другими людьми. Мы предполагаем, что сформированные в процессе драматической импровизации навыки «заражения публики» и «самопрезентации» являются важнейшим инструментом влияния на воспитание и образование учащихся при дистанционном обучении. Именно поэтому степень развития педагогического мастерства в современных реалиях целесообразно рассматривать через умение увлечь публику (учащихся), находящуюся по другую сторону экрана.

Литература

- Аминов Н. А.* Психодиагностика специальных способностей у преподавателей средней и высшей школы. М.: Изд-во МГОУ, 2013.
- Аминов Н. А., Чернявская В. С.* Новые принципы современной дидактики. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2019.
- Бродецкий А. Я.* О коллективной импровизации в театральном искусстве // Прикладная психология. 1998. № 21. С. 35–36.
- Дилигенская Л. А.* Труд режиссера в самодеятельном коллективе. М.: ЗНУИ ЦДНТ, 1960.
- Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. М.: Логос, 2000.
- Кисин В. Б.* Перевоплощение и жизненный опыт актера: Дис. ... канд. искусствоведения. М., 1980.
- Кузьмина Н. В.* Мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 20–26.
- Лейтц Г.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено. М.: ИГ «Прогресс»–Универс, 1994.
- Маркова А. К.* Психология труда учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993.
- Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004.
- Строганов А. Е.* Психотерапия на базе театральных систем. Практическое руководство. СПб.: Наука и техника, 2008.
- Якунин В. А.* Педагогическая психология. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова «Полиус», 1998.

Experience of using dramatic improvisation as a method of developing and diagnosing pedagogical abilities

N. A. Aminov, I. I. Osadcheva

The article considers the practical application of drama improvisation training as the main criterion for the manifestation of the degree of severity of pedagogical abilities and their development in the process of theatrical improvisation. Initially, the research tasks were aimed at developing the ability of future teachers to plan activities, be ready to respond flexibly to various situations, delve deeply into the essence of the ongoing conflict, critically evaluate the personal achievements and achievements of a partner student, not be afraid to improvise. All these qualities were to be formed in the process of role training. Observations of participants made it possible to record their development of new skills – “infection of viewers” and “representation of themselves (self-presentation)”. A comparative analysis of the training results of both students and specialists showed a confident personal growth. As a result, new skills led to real personal achievements of participants – admission to pedagogical universities and professional career. Ongoing observations and surveys show that dramatic improvisation, built according to the laws of theatrical production, is a high-quality tool for forming skills to effectively manage other people and achieve goals.

Keywords: pedagogical abilities, teacher qualities, self-determination, self-presentation, dramatic improvisation, distance learning, training.

Экспертная оценка родителями личностных особенностей школьников с потенциальной и актуальной одаренностью

Ю. Г. Баранова

Одной из причин невозможности раскрытия потенциала одаренности мы считаем позицию родителей, которые не замечают одаренности ребенка либо ее намеренно игнорируют. В статье сравниваются экспертные оценки родителей с самооценкой детей по следующим критериям: способности к обучению, мотивационно-личностным характеристикам, творческим способностям (креативность) и лидерским способностям, стилю саморегуляции с помощью метода экспертной оценки Дж. Рензулли и Р. К. Хартмана и опросника стиля саморегуляции В. И. Моросановой. Констатируется, что отношение родителей к одаренности детей, оценки родителей часто являются завышенными или излишне критичными – и то и другое, на наш взгляд мешает развитию качеств ребенка, необходимых для актуализации потенциала одаренности в будущем.

Ключевые слова: потенциальная и актуальная одаренность, личностные особенности, стиль саморегуляции, креативность.

В последние годы становится очевидной направленность политики ведущих мировых держав на поддержание и развитие интеллектуального потенциала нации, который обеспечит конкурентность страны в области новейших технологий, науки. Уже не первое десятилетие в США, Европе, Китае, Японии ведется целенаправленная государственная политика в области поиска, выявления и сопровождения развития талантливых, неординарных детей. Осознание значения человеческого капитала требует изменения системы образования. Разработанная почти двадцать лет назад в России программа «Одаренные дети», по мнению специалистов, нуждается в переосмыслении и практической проработке (Рабочая концепция одаренности, 2003). В научных кругах ведутся попытки разработки нового со-

держания психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, отвечающего требованиям времени.

Исследования одаренности традиционно проводятся в контексте проявлений интеллектуальных и творческих способностей; разработаны модели одаренности, ключевыми терминами которых является «потенциал» и «актуальный потенциал». Суть в том, что этот таинственный потенциал очень трудно выявить, он часто ускользает от попыток его развить. Одной из причин такого положения вещей мы считаем взрослых, которые не замечают одаренности ребенка, либо она просто остается незамеченной, либо намеренно игнорируется. В английском языке есть термин *underachievement* (недостаточная успешность, в том числе низкая успеваемость): потенциальные возможности индивидуальных достижений детей недостаточно хороши, как ожидалось ранее (взрослыми). Трудность представляет и диагностика «скрытой» одаренности (Б. Плакер). По мнению исследователей, существуют «верхние 3% популяции» (Монкс, Ипенбург, 2014) с явной одаренностью, но при этом существует некие «потенциально одаренные дети», чьи повышенные возможности не обнаруживаются и не реализуются в существующей системе школьного обучения. «Считается общепринятым, что одаренность представляет собой лишь потенциал для успеха, но не является ни его гарантией, ни успехом самим по себе. Одаренность может проявляться в самых различных областях и принимать различные формы» (Монкс, Ипенбург, 2014, с. 15).

Существует также термин «скрытые» одаренные – их число в начальной школе оценивается как 10–15% детей. Данные, представленные Е. И. Щеплановой, свидетельствуют о том, что примерно половина одаренных российских школьников остается невыявленной (Щепланова, 2008). В. И. Панов отмечает, что одаренность как проявление творческой природы психики может присутствовать в психике конкретного человека как в актуальной форме (явная, проявленная одаренность), так и в форме возможности (скрытая, потенциальная одаренность) (Панов, 2009).

Таким образом, существует потенциальная возможность актуализировать и развить скрытые задатки. Мы согласны со многими авторами, которые считают одаренность не статической, а динамической характеристикой, определяют ее как некий «потенциал», который может проявиться только при особых социальных средовых факторах. Мы рассматриваем одаренность согласно трехуровневой модели (три участника развития – школьная ситуация педагогической поддержки и сопровождения одаренных обучающихся; семейное воспитание и отношение родителей к развитию детей; ситуация

социального общения со сверстниками). В нашей школе с углубленным изучением предметов складывается как раз такая среда и особое внимание уделяется педагогами и развитию профессионального педагогического мышления и креативного подхода к обучению (Се-рафимович, Беляева, Баранова, 2018). М. М. Кашаповым исследовано влияние качеств педагога на актуализацию и реализацию творческого потенциала обучаемого. Им выделены и описаны условия, которые становятся средством развития, а в дальнейшем – саморазвития субъекта учебной деятельности (Кашапов, 2020).

На данном этапе исследования мы расширили зону нашего внимания вопросом актуализации реализации потенциальной одаренности семьей. О важности семейного воспитания и социальных условий и важности влияния семьи на развитие одаренности ребенка писали (О. М. Дьяченко, А. И. Савенков, Т. Н. Тихомирова, В. С. Юр-кевич, Т. В. Якимова и др.).

Как показывает наш опыт, родители имеют трудности во взаимодействии со школой и с одаренным ребенком. Как отмечает Кашапов, «большая часть учителей (82%) не обнаруживают достаточно-го уровня объективности в оценке творчески-одаренных учеников» (Кашапов, 2019, с. 140). Роль школы меняется по мере взросления ребенка, и та поддержка, которую может оказать школа, зависит от готовности семьи включаться в работу, занимать действенную педагогическую позицию по открытию и развитию талантов ребенка. Следует помнить, что начало учебы в школе (начальная ступень обучения) – это период интенсивного развития способностей и одаренности ребенка. Если контакт школы и родителей в вопросе оценки одаренности ребенка окажется несогласованным, то в дальнейшем и при переходе на среднюю ступень обучения признаки потенциальной одаренности могут угаснуть и более не проявляться.

Согласно результатам Х. Рати (Raty, 2010), представления родителей об одаренности различаются в зависимости от их образования и пола. Р. Маджид основывается на том, что условия школьного обучения не поощряют особенного поведения одаренных учеников (цит. по: Ермаков, 2016). В результате они отказываются от того, чтобы их рассматривали как одаренных, стремятся быть «как все» для того, чтобы их приняли сверстники, т. е. скрывают свою одаренность осознанно. Исследователи, изучавшие влияние семейных условий и педагогической поддержки одаренных учащихся 4-го класса, установили, что грамотная помощь и поддержка родителей и учителей способствовали реализации высокого интеллектуального потенциала и академических достижений детей независимо от уровня их мотивации достижения успеха (Монкс, Ипенбург, 2014).

Как мы видим, помощь и поддержка, заинтересованность взрослых, владение технологиями обучения компенсируют низкий уровень мотивации и саморегуляции учеников с высоким интеллектом. Дж. Мудрак и К. Забродска исследовали биографию людей, считавшихся одаренными в детстве, и выделили два типа эффективных стратегий воздействия взрослых. Для первой группы было характерно испытываемое давление со стороны родителей и учителей, которые ждали немедленных результатов и вовлекали их в соревнования с другими учащимися, другая группа действовала иначе (Mudrak, Zabrodsk, 2015). Большинство авторов рассматривает эти трудности в общении одаренных учащихся как прямое следствие ряда причин – не только необычного развития одаренного ребенка, но недостаточной поддержки родителей и/или учителей (Дружинин, 2006).

Анализируя свой опыт работы и данные педагогов о взаимодействии с родителями школьников, мы обнаружили изменение родительских представлений о роли обучения в школе; в частности, изменилась позиция в вопросе консолидации усилий семьи и школы для получения качественного результата обучения. Во время личных бесед и консультаций у нас сложилось мнение, что современные родители изменили свое отношение к развитию детей кардинальным образом. Возник вопрос: согласуются ли эти догадки с реальным положением дел? Если в 1998 году Е. Е. Туник приводила данные о завышенных ожиданиях родителей по отношению к своим проявляющим признаки одаренности детям, и мы с ней соглашались, то, очевидно, за более чем 20 лет в современной семье многое изменилось, но каким именно образом?

Исследование и его результаты

Цель исследования: сравнить представления родителей и самооценку детей с признаками одаренности. *Предмет*: представления и экспертная оценка родителей в отношении своих одаренных детей, также самооценка детей. *Объект*: мотивационно-личностные, поведенческие особенности школьников младших классов профильной школы. *Гипотеза*: осознанная и адекватная родительская оценка способностей детей помогает актуализировать потенциал их одаренности.

Выборка: 38 пар детей и их родителей; дети – учащиеся 3–4-х классов в возрасте 9–10 лет, отобранные методом экспертной оценки по критериям академической одаренности (стабильная итоговая успеваемость на «отлично» за последние два учебных года или значительные успехи в интеллектуальных конкурсах, играх, олимпиадах, в том числе дистанционных).

Методики для обследования детей и родителей.

1. Опросник на стиль саморегуляции (Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, 1998).
2. Опросник Дж. Рензулли и Р. К. Хартман (в адаптации Е. Е. Туник, 1997). Опросник является экспресс-методом, который позволяет быстро и качественно проводить по некоторым поведенческим признакам диагностику взрослыми различных сторон детской одаренности. Были выбраны четыре проявления одаренности: способность к обучению, мотивационно-личностные характеристики, творческие способности (креативность) и лидерские способности.

В нашем исследовании потенциальной одаренности обучающихся начальной школы, которая не проявляется в деятельности до определенного времени, крайне важно понимание личностных особенностей ребенка, особенно его творческого потенциала (по теории Дж. Рензулли), мотивационного поля, социального окружения, саморегуляции деятельности, социальной компетентности, самооценки. Исследование экспертной оценки родителей в отношении своих одаренных детей позволяет увидеть следующее (рисунок 1).

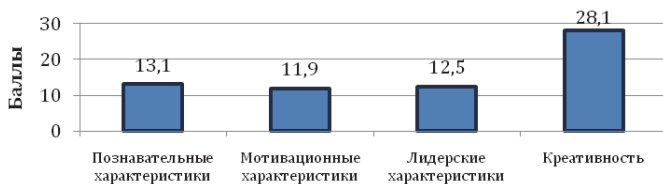


Рис. 1. Опросник Дж. Рензулли (родители), средние значения по шкалам

Оценки родителей близки друг к другу, разброс оценок невелик. В данном случае родители обучающихся в первую очередь наблюдают креативность, которая играет важную роль в становлении ребенка как творчески одаренной личности, а познавательные, лидерские и мотивационные характеристики, остаются на последнем месте. По креативности практически все данные находятся в зоне «высокий уровень» 27–33 балла. Креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, определяющую способность к творчеству. Одним из компонентов креативности является способность личности к дивергентному мышлению (Туник, 1998).

При этом мотивация оказывается менее всего оценена родителями: 11,9, уровень ниже среднего. Ф. Монкс, напротив, считает этот

компонент важнейшим, вслед за Дж. Рензулли: «Высокая мотивация означает, что вас привлекает какая-то задача, что вы получаете удовольствие от ее решения (так называемый „эмоциональный компонент“ мотивации). Помимо этого, мотивация означает способность ставить перед собой цели и планировать их достижение («когнитивный компонент» мотивации), а также не придавать большого значения рискам и неопределенностям» (Монкс, Ипенбург, 2014, с. 13).

Родители детей, даже с признаками одаренности, иногда узко и критично относятся к потенциалу своих детей. Если родитель не видит творческий потенциал ребенка, то его критичность часто мешает развитию качеств ребенка, необходимых для актуализации данного потенциала; при этом у учащегося не формируется внутренней мотивации и стиля деятельности, помогающего его реализовывать. Возникает конфликт между потребностью реализовать потенциал одаренности и невозможность это сделать, потому что формированию значимых личностных качеств для проявления этого потенциала одаренности не способствуют внешние условия: страх не соответствовать ожиданиям самых близких людей.

На рисунках 2–3 отображено, как оценивали дети и родители саморегуляцию, и очевидно, что родители крайне критично подошли к оценке способности своих детей быть самостоятельными.

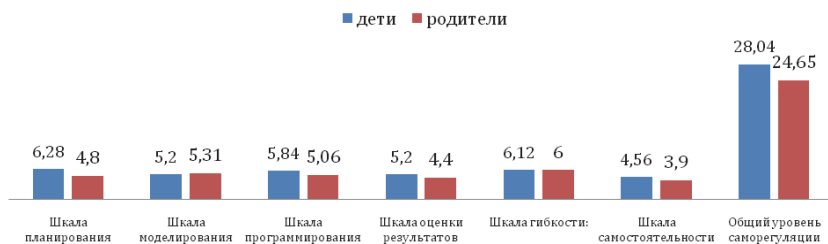


Рис. 2. Самооценка и оценка родителями по шкалам саморегуляции детей (баллы)

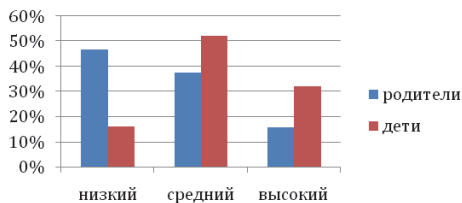


Рис. 3. Сравнение уровней саморегуляции – самооценка школьников и оценка родителями

Достоверные ($p \leq 0,05$) различия найдены по шкале планирования: дети оценивают свой уровень планирования значительно выше, чем родители (таблица 1).

Таблица 1
Различия оценок детей и родителей стиля саморегуляции,
по U Манна – Уитни

Шкала	U	p
Планирование	256	0,019
Моделирование	375	0,683
Программирование	293,5	0,082
Оценка результатов	294,5	0,084
Гибкость	381	0,756
Самостоятельность	324	0,215
Общий уровень саморегуляции	284,5	0,063

Анализ данных показывает: чаще всего родители уровень саморегуляции у детей оценивают как низкий (47%), тогда как 82% детей считают уровень своего умения самоорганизовываться высоким либо средним. Только 16% родителей считают своих детей самостоятельными на высоком уровне, способными к планированию и целеполаганию своей деятельности. Самое большое различие по шкале планирования – по этой шкале потребность в планировании развития слабо, родители считают, что цели детей подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Дети, по их мнению, предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно. С этим можно согласиться: с точки зрения взрослых, дети в возрасте 10–11 лет еще остаются под полной опекой родителей и педагогов, мало приспособлены для самостоятельного принятия решений и целеполагания своей деятельности. Только у 8 пар детей и родителей их оценки совпали.

Заключение

Одаренность – это динамическая характеристика, это некий потенциал для достижения высоких результатов в одной или нескольких областях. Мы сравнили представления родителей и самооценку детей с признаками одаренности и выяснили, что мотивационно-лич-

ностные, поведенческие особенности школьников младших классов профильной школы оцениваются родителями ниже, чем самими детьми. Считаем, что существует необходимость найти и опробовать методы, формы работы для установления потенциала каждого конкретного ребенка и определить, насколько он реализован на данный момент; какие условия жизни и социального окружения этому препятствуют. Требуется создание системы грамотного психолого-педагогического сопровождения, позволяющего родителям обнаруживать и видеть потенциал одаренности детей; учиться способам преодоления внутриличностных конфликтов, свойственных одаренным детям; выработать навык воспитания и опережающего восприятия.

Литература

- Ермаков С. С.* Личностные трудности интеллектуально одаренных детей в средней школе (обзор современных зарубежных работ) // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 41–49. doi: 10.17759/jmfp.2016050305.
- Дружинин В. Н.* Психология семьи. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006.
- Кашанов М. М.* Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». 2019. Т. 29. № 2. С. 137–147.
- Кашанов, М. М., Кашанов А. С.* Формирование профессионального творческого мышления. М.: Юрайт, 2020.
- Монкс Ф., Ипенбург И.* Одаренные дети. М.: Когито-Центр, 2014.
- Одаренные дети: опыт преодоления критических ситуаций / Под ред. В. И. Панова, Т. В. Хромовой. Астана: РНПЦ «Дарын», 2009.
- Серафимович И. В., Беляева О. А., Баранова Ю. Г.* Социально-психологическое взаимодействие участников образовательного процесса в обеспечении условий для формирования и развития личностных результатов школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 312–316.
- Щебланова Е. И.* Неуспешные одаренные школьники. М.: ИГ «Социн», 2008.
- Mudrak J., Zabrodskaja K.* Childhood Giftedness, Adolescent Agency: A Systemic Multiple Case Study // Gifted Child Quarterly. 2015. V. 59 (1). P. 55–70. doi: 10.1177/0016986214559602.
- Raty H., Kasanen K.* Parents' perceptions of their child's academic competencies construe their educational reality: Findings from a year longitudinal study // Journal of applied social psychology. 2013. V. 43. Iss. 5. P. 1110–1119. doi: 10.1111/jasp.12076.

Speaking about parents' expert review of personal features of school children with a potential and actual giftedness

Y. G. Baranova

Studying of a talent and focused creation of conditions for its updating is extremely interesting. We think that one of the reasons for the impossibility of unlocking the potential of giftedness is the position of parents who don't see a child's talent. In a family it remains unnoticed or it's ignored. In the article the comparison of the parents' expert assessment with the children self-esteem is discussed with the help of the following criteria: learning abilities, abilities to the motivational and personal characteristics, to the creative skills (creativity) and to the leadership abilities, and the abilities to the self-regulation style. In the article the concept of a "potential giftedness" is considered in details. There's a target to compare parental perceptions and children's self-esteem with the help of a peer review method of Joseph Renzulli and Robert Hartman, and a questionnaire of a self-regulation style by Morosanova. As a result of the research we've stated that there are some features of parents' attitude to the giftedness of children. Parental ratings are often overstated or overly critical. In our opinion, both features keep down child qualities which are necessary for the updating of future giftedness.

Keywords: potential and actual giftedness, personal characteristics, self-regulation style, creativity.

Операционализация оптимальности смысла жизни

С.Л. Белых

Предлагается диагностика оптимального смысла жизни (понятие В. Э. Чудновского) через степень согласованности интегрального смысла с системой отношений человека к событиям обыденной жизни (ситуативных смыслов), измеренных с помощью методов психо-семантики. Выборка – студенты УдГУ, 67 чел. Основные результаты: 1) Оптимальный смысл жизни характеризуется а) непротиворечивостью совокупности ситуативных смыслов; б) согласованностью значений интегрального смысла и содержания семантического пространства ситуативных смыслов. 2) Различные профили СЖО определяют специфичность отношений человека к событиям обыденной жизни, а уровень интегрального смысла обусловлен степенью согласованности ситуативных смыслов между собой.

Ключевые слова: интегральный смысл жизни, насыщенность смысла жизни, семантическое пространство ситуативных смыслов, оптимальный смысл жизни, согласованность ситуативных и интегрального смыслов жизни.

Актуальность проблемы

Традиции когнитивного консультирования предполагают более рефлексивное вычленение смысла жизни клиента (Коптева, 2001, с. 250). Консультирующему психологу приходится решать, ориентироваться ли на общий смысл жизни или на частные конкретные смыслы, связанные с ситуацией и проблемой клиента, и найти релевантные методы их измерения.

В. Э. Чудновский показал необходимость обращения к параметрам, которые характеризуют наиболее эффективное соотношение отдельных аспектов смысла жизни: это адекватность (реалистичность + конструктивность) и оптимальность (Чудновский, 2003). «Оптимальный смысл жизни» гармонически связывает общий интегральный

смысл жизни человека с его повседневными реалиями, с ситуативным (ситуационным) поведением и деятельностью, он обеспечивает успешность в профессиональной деятельности, раскрытие способностей, адекватность возрастной динамики, и, наконец, эмоциональный комфорт, проявляющийся в переживании полноты жизни и удовлетворенности ею. По мнению Чудновского, «оптимальный смысл жизни – это такой уровень сформированности смысложизненных ориентаций, при которых человек приобретает способность в ходе реализации своей «главной линии жизни» учитывать реалии сегодняшнего дня и одновременно – становиться над ситуацией, преобразовывать обстоятельства и собственное поведение» (там же, с. 4).

К. Л. Парк, сравнивая многочисленные исследования смысла жизни, приходит к выводу, что несмотря на различия в некоторых деталях, взгляды исследователей сходятся в ряде основных принципов, достигая удивительно высокой степени консенсуса (Park, 2010). По выводам Парк, ситуативные смыслы порождаются человеком в конкретной ситуации, в связи с событием, в котором необходимо решить какую-то проблему. Ситуативное событие соотносится человеком с глобальным смыслом, их несоответствие и противоречивость приносят людям страдание, инициируя поиск или создание новых смыслов, причем здесь решающую роль играет значимость глобального смысла жизни и оценка собственной жизни как стоящей (worthwhile). Попытки снизить противоречие между ситуативными и глобальными смыслами могут происходить по-разному, однако всегда приводят к каким-то изменениям, снижая противоречивость субъективной модели смысла.

Система ситуативных смыслов также может иметь внутреннюю противоречивость, что само по себе еще не является условием сильного дискомфорта и поводом для изменения интегрального смысла. С. Л. Блинникова утверждает, что противоречивость жизненных целей может быть диалектической и недиалектической, причем именно недиалектическая система целей рождает смысложизненный кризис, дальнейшие сложности в жизненной перспективе и невозможность интегрировать свой жизненный опыт (Блинникова, 2012). Важным фактором в этом исследовании выступает не наличие противоречий, а их понимание субъектом.

Проблемы операционализации смысла жизни

Одна из главных проблем операционализации такой психологической реалии, как смысл – сложность ее осознания человеком. Результаты применяемых методик (типа теста СЖО Д. А. Леонтье-

ва – модификации теста Дж. Крамбо и Л. Махолика «Цели в жизни» (Леонтьев, 2003)) актуальны для получения обобщенных выводов об интегральных смыслах, но ситуативные смыслы, особенно в исследованиях общего плана, трудно получить с помощью стандартизированной методики. Идеографические методики позволяют выявить ситуативные аспекты смысла, но эти результаты сложно объединить в какую-то целостную картину, сделать обобщение результатов, структурировать и сравнивать их с нормативными показателями. Чаще всего у клиента не происходит четкого системного осознания и сопоставления одновременно обоих уровней, а происходит смещение фокуса осознания с одного уровня и с одного частного аспекта на другой, и обратно, в зависимости от обстоятельств жизни.

Е. В. Субботский, делая попытку операционализации не только интегрального, но и ситуативных смыслов, выявлял расхождения между ними через фиксацию смысла путем наблюдения или в экспериментальной ситуации поведения, отклоняющегося от оптимальной линии достижения цели, и находил доказательства в формирующем эксперименте (Субботский, 1977). Эта экспериментальная процедура сложна и трудна в воспроизведении в частной практико-ориентированной диагностике. Проективный подход Е. Т. Соколовой к диагностике смысловых структур предполагает предоставление испытуемому возможности структурировать или интерпретировать предложенный материал в соответствии с его картиной мира, однако обобщение результатов этих методик требует соотнесения с какими-то другими, более четкими ориентирами (Соколова, 1980). Качественно-феноменологический, или интроспективный подход к изучению смыслов, например, «Методика предельных смыслов», предполагают осознание респондентом тех или иных аспектов своего жизненного мира, но также включает сложную процедуру диагностики и проблему стандартизации результатов (Леонтьев, 2003).

В многочисленных примерах операционализации конструкта «смысл», как в глобальном, так и в ситуативном варианте, которые приводит Парк, процедуры диагностики варьируют в зависимости от содержательной проблемы клиента психотерапии, от масштаба исследования, от целевого акцента.

В задачи нашего исследования не входит операционализация механизмов создания смыслов и диагностика возникновения ситуаций противоречивости. Мы лишь ставим задачу экономного и не требующего применения многочисленных тестов выявления оптимального смысла как соотношения глобального и ситуативных смыслов и описания специфики этого соотношения, которая может определяться как «оптимальная».

Теоретический конструкт Чудновского «оптимальный смысл жизни» должен, по его замыслу, операционализироваться через соотношение отдельных измерений интегрального и ситуативных смыслов, но автор не предлагает методики выявления содержательного соответствия (гармоничности). В дальнейшем его идею и задачу операционализации смысла жизни во многом реализовал К. В. Карпинский, его ученик и соавтор. Карпинский исследует оптимальность смысла жизни в русле функционального подхода, устанавливая некий регуляторный оптимум (Карпинский, 2017). На макроуровне Карпинский выделяет «уровень осмысленности жизни», на микроуровне — выделяет ряд микропеременных, репрезентирующих смысло-жизненную регуляцию — это «психологические (содержательные, структурные динамические, темпоральные и др.) свойства индивидуального смысла жизни» (там же, с. 29). Для диагностики общего уровня осмысленности жизни Карпинский использовал СЖО и субшкалу «Цель в жизни» опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. Все соотношения многочисленных диагностированных качеств фиксируются Карпинским на основе статистических процедур — но это громоздко и сложно для понимания, предназначено для выявления глобальных закономерностей.

В целом анализ проблемы показывает, что для диагностики интегрального смысла в эмпирическом исследовании логично использовать методику СЖО. В качестве адекватного метода исследования ситуативных смыслов Чудновский упоминает психосемантический подход. Этот метод основан на определенной методологии операционализации системы индивидуальных значений как одной из составляющих индивидуального сознания (Петренко, 1997), и в отличие от проективных и интроспективных методов, позволяет получить довольно структурированные результаты при максимальном сохранении индивидуальной картины мира, а также учитывать специфику исследовательской цели. Кстати, высокая степень детализации смысла жизни в целях, планах, программах расценивается многими исследователями как признак адекватности или функциональной оптимальности (Карпинский, 2017; Франселла, Баннистер, 1987; Чудновский, 2003, 2015; Park, 2010), а эта детализация не может не находить отражения в ситуативных смыслах.

Процедура исследования и результаты

Таким образом, *цель эмпирического исследования* — операционализация ситуативных смыслов методами психосемантики и сопоставление результатов их диагностики с интегральным смыслом, изме-

ренным с помощью методики СЖО. Выборку составили студенты ($N=67$) трех факультетов УдГУ – психологи (28 чел.), математики (11 чел.), филологи (удмуртская филология) (28 чел.).

Составление матрицы психосемантического исследования на основе анализа проблемы и данных пилотажного среза. Выявление элементов и конструкторов для психосемантического исследования выполнялось преимущественно по схеме составления «заданной» решетки Дж. Келли (Франселла, Баннистер, 1987). Для реконструкции семантического пространства ситуативных смыслов нами на основе описаний и характеристик Чудновского, с учетом примеров исследований, приведенных в работе Парк и результатов исследования Карпинского, а также пилотажной анкеты-сочинения (15 студентов с разных факультетов) на тему «Чем наполнена ваша жизнь каждый день и в особые дни?», был построен список элементов – ситуаций повседневной (обыденной) жизни, в которых так или иначе могут проявиться ситуативные смыслы, например, «ходить в магазин», «проводить время с друзьями» и др. (всего 34 объекта). В качестве конструкторов (оценочные категории) выступили возможные смысловые оценки этих ситуаций (всего 27 шкал); оценки представляют собой либо ценности (напр., «повышает престиж»), либо эмоциональное переживание результата оцениваемой ситуации. Список конструкторов не противоречит различным исследованиям по данной теме.

Семантические пространства строились по обычной схеме, предложенной В. Ф. Петренко: производился факторный анализ шкал на основе матрицы средних баллов по общей выборке или по той или иной подгруппе (в зависимости от задачи), затем выполнялась проекция элементов (объектов оценивания) на пространство полученных факторов (программа SPSS). В анализе семантических пространств учитывалась когнитивная сложность семантического пространства, значение факторов, их последовательность (ранг), а также расположение объектов в пространстве тех или иных факторов.

Анализ семантического пространства ситуаций обыденной жизни и сравнение их результатов по СЖО.

Сравнение групп (факультетов). Профили СЖО каждой из групп (представленных факультетов) оказались подобными, есть лишь статистически незначимая разница в общем показателе смысла жизни, который мы назвали «насыщенностью смысла жизни» (далее – НСЖ). При этом внутри каждой из подгрупп по факультетам дисперсия баллов по шкалам СЖО довольно большая, что в совокупности делает неактуальным сравнение этих подгрупп по уровню интегрального смысла. Семантические пространства ситуативных смыслов

студентов, обучающихся на разных факультетах, также имеют лишь небольшие различия.

Сравнение профилей по СЖО. Исходя из предположения, что смысложизненные ориентации испытуемых будут неоднозначно (опосредованно) связаны с их отношением к событиям обыденной жизни, мы выделили с помощью кластерного анализа (на основе коэффициента корреляций, метод внутригруппового сходства, на 1% уровне значимости) в общей выборке подгруппы с разными профилями СЖО (рисунок 1). Наиболее типичными в нашем исследовании можно назвать пять таких профилей (4, 4, 4, 6 и 4 человека соответственно). Остальные испытуемые (41 человек) имеют мало различающиеся, но не объединившиеся в четкие кластеры профили СЖО.

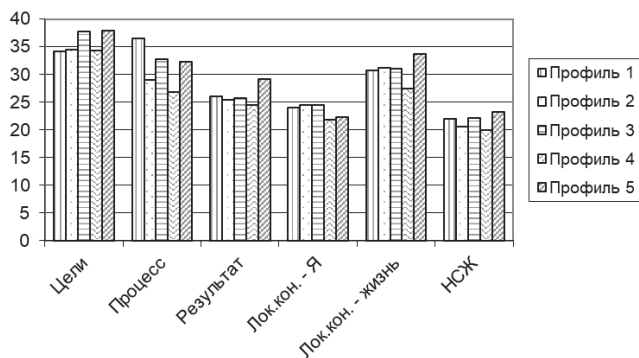


Рис. 1. Профили подгрупп (кластеров) по тесту СЖО

Интерпретация семантических пространств выявленных профилей по СЖО:

- Профиль 1 (4 чел.) – это люди, преимущественно ориентированные на процесс и имеющие достаточно высокий показатель НСЖ. Выявлено 3 значимых фактора. Для этих людей процесс важен больше, чем результат (по СЖО), и это согласуется с содержанием семантического пространства: все события обыденной жизни для них строятся на интересе, новизне и необычности. Можно сказать, что это студенты, которые постоянно находятся в борьбе с собой.
- Профиль 2 (4 чел.) по всем показателям СЖО имеет 2 уровень, близкий к среднему (\pm), а НСЖ немного ниже среднего. Выявлено 3 значимых фактора. Для этих студентов обыденная жизнь – очень важный параметр, то есть то, что обыденно – это нормально, от-

рицательные события обыденной жизни их не сильно мобилизуют (привыкли?), а болезнь, наоборот, расслабляет.

- Профиль 3 (4 чел.) имеет преимущественную ориентированность на цель и высокий показатель НСЖ. Выявлено 2 значимых фактора. У этих студентов объединились достоинство и надежда, тогда как в первых двух профилях было либо одно, либо другое, а вот мобилизация так же, как во втором профиле, связана с обидой. Это целеустремленные, категоричные люди, отталкивающиеся в своем поведении скорее от стремления доказать миру свою значимость, чем от стремления его улучшить, и не различающие на своем пути многих нюансов.
- У профиля 4 (6 чел.) показатели по всем характеристикам СЖО минимальные, но они имеют преимущественную ориентированность на цель. Выявлено 3 значимых фактора. В этой подгруппе появляется фактор «преодоление»; в качестве смысловых ориентаций выступают стереотипизированные общественные ценности: «хорошо – плохо» и «мобилизует – расслабляет», и при этом мобилизация для них наполнена специфическим позитивным значением, характерным для агитационных лозунгов и пропагандистских призывов, а социум и профессия требуют преодоления.
- Профиль 5 (4 чел.) по показателям СЖО максимально ориентирован на результат, имеет минимальный локус контроля «Я», высокие локус контроля «жизнь» и НСЖ. Выявлено 4 значимых фактора. В этой группе самая высокая когнитивная сложность, а «оценка» для них наполнена значением «верификации». Главное событие, которое их очень сильно мобилизует – необходимость решать профессиональные (учебные) проблемы, для них характерно осознание своих усилий.

Анализ семантических пространств людей с выраженными различиями профилей СЖО показывает, что смысл жизни у них оптимальный, так как их отношение к событиям обыденной жизни согласуется с их смысловыми ориентациями, структура которых определяет характер оптимального смысла жизни.

Сравнение студентов с низкой и высокой НСЖ по тесту СЖО. Мы посчитали необходимым исследовать отношения к обыденной жизни у людей с высокой (19 чел.) и низкой НСЖ (16 чел.), и обнаружили, что общий показатель смысла жизни по данной методике (НСЖ) обладает гораздо большей различительной силой, чем профессиональная направленность или профиль СЖО. Были отброшены данные среднего уровня ($M \pm 0,5\sigma$).

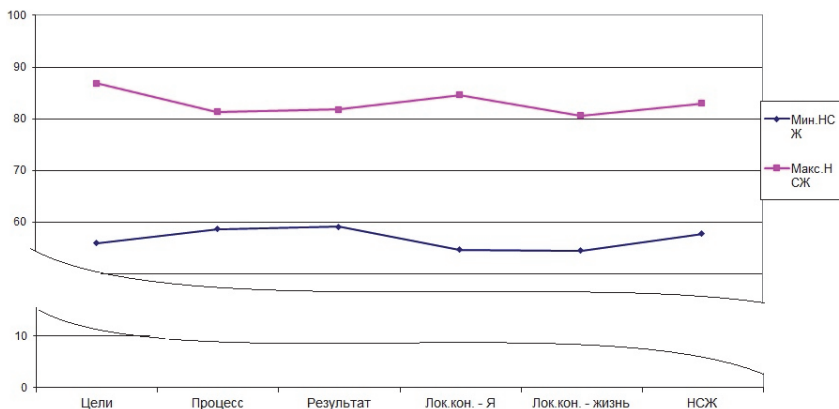


Рис. 2. Сравнение профилей СЖО с высоким и низким НСЖ

Факторы семантического пространства ситуативных смыслов группы с минимальной НСЖ:

1. «Оценка» (81,4% дисперсии).
2. «Мобилизация» (6,2% дисперсии).

Факторы ситуативных смыслов группы с максимальной НСЖ:

1. «Оценка» (78,3% дисперсии).
2. «Мобилизация» (7,2% дисперсии).
3. «Новизна» или «Острота жизни» (3,9% дисперсии).

Подгруппы различаются количеством оценочных категорий, с помощью которых они репрезентируют события обыденной жизни (когнитивная сложность), и их содержанием. Есть различия и в оценке отдельных событий обыденной жизни, что видно из расположения объектов оценивания в пространстве первых двух факторов, схожих по значению у обеих подгрупп.

Выводы

1. В данной выборке смысложизненные ориентации не зависят от профессиональной направленности студентов (от факультета).
2. Насыщенность смысла жизни может выступать предиктором степени согласованности системы отношений человека к событиям обыденной жизни (системы ситуативных смыслов) с интегральным показателем СЖО, а профиль смысложизненных

ориентаций определяет специфичность структуры отношений человека к событиям обыденной жизни (структуры ситуативных смыслов).

3. Несоответствие общих смысложизненных ориентаций и ситуативных смыслов, которое наблюдается у студентов с низким НСЖ, проявляется в противоречивости собственно семантического пространства ситуативных смыслов, а также в разногласии между интегральным смыслом и значением полученных факторов семантических пространств.
4. Оптимальный смысл жизни, операционализированный с помощью психосемантического подхода, характеризуется: а) непротиворечивостью расположения событий обыденной жизни в семантическом пространстве ситуативных смыслов; б) согласованностью значений интегрального смысла по тесту СЖО с содержанием семантического пространства ситуативных смыслов.
5. Высокий интегральный показатель смысла жизни (НСЖ) формируется либо благодаря жесткой целеустремленности, которая аккумулирует смысл за счет сужения когнитивной сложности, либо благодаря более дифференцированному наполнению общего смысла жизни (общей интенциональной направленности жизни) ситуативными смыслами: то есть люди с высокой НСЖ имеют более высокую когнитивную сложность и благодаря этому – больше источников позитивного и более выраженного смысла, и тогда детерминация этих параметров имеет взаимный характер.

Литература

- Блинникова С. Л.* Понимание противоречий и система целей в процессе структурирования субъектом жизненного опыта // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 4. С. 47–59.
- Карпинский К. В.* Смысложизненный кризис личности: феноменология, механизмы, закономерности. Автореф. дис. ... д. психол. н.: 19.00.01. М., 2017.
- Коптева Н. В.* Онтологическая уверенность как «индикатор» смысла // Вестник Тюменского государственного университета. 2009. № 5. С. 130–137.
- Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2003.
- Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. Смоленск: Изд-во Смоленского гуманитарного ун-та, 1997.
- Соколова Е. Т.* Проективные методы исследования личности. М., 1980.

- Субботский Е. В. Изучение у ребенка смысловых образований // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. «Психология». 1977. № 1. С. 62–72.
- Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Ю. М. Забродина, В. И. Похилько. М.: Прогресс, 1987.
- Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. 2003. №3. С. 3–14.
- Чудновский В. Э. Смысл жизни: некоторые итоги и перспективы исследования // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 1. С. 5–19.
- Park C. L. Making Sense of the Meaning Literature: An Integrative Review of Meaning Making and Its Effects on Adjustment to Stressful Life Events // Psychological Bulletin. 2010. V. 136. № 2. P. 257–301.

Operationalization of optimality of meaning of life

S. L. Belykh

Existing methods of diagnosing the meaning of life are either very complex or subject to the factor of social desirability, while the ratio of its various levels is not measured. Diagnostics of the optimal meaning of life (the concept of V. E. Chudnovsky) is proposed through the degree of consistency of the integral sense (or “saturation of the meaning of life” – NJ) with the system of human relations to everyday life events (situational meanings, according to Chudnovsky), measured with using methods of psychosemantics. Sample – UdSU students – 67 people The main results: 1. The optimal meaning of life is characterized by a) the consistency of the totality of situational meanings b) the consistency of the values of the integral meaning and the coordinate factors of the semantic space of situational meanings. 2. The various profiles of the LSS determine the specificity of the person’s relationship to the events of everyday life, and the level of LSS is determined by the degree of coordination of situational meanings among themselves.

Keywords: integral meaning of life, saturation of the meaning of life, semantic space of situational meanings, optimal meaning of life, consistency of situational and integral meanings of life.

О психолингвистических критериях оценки детской вербальной креативности

Т. В. Зеленкова

Предлагается новый подход к диагностике детской вербальной креативности, основанный на использовании методов психолингвистики, опирающихся на частотные и дифференциальные словари детской лексики, для анализа и оценки продуктов словесного творчества дошкольников. Анализировались тексты сказок и историй, сочиненных в устной импровизационной форме дошкольниками 5–6 лет (N = 330). Сформирована общая база текстов сказок. Лемматизированные слова использовались в качестве исходных данных для составления ранговых словарей детской лексики. Изучались лексический состав, связность и оригинальность текстов. Для разграничения продуктивных и непродуктивных продуктов детской креативности введен смысловой критерий. Разработаны процедуры, критерии оценки и система показателей лексической, семантической и сюжетной оригинальности сказок, смысловой связности сюжета и общей вербальной креативности продуктов детского творчества.

Ключевые слова: вербальная креативность, психолингвистические критерии, детская лексика, оригинальность, смысловые критерии.

Введение

Как показывают современные исследования, в настоящее время вопросы о диагностике креативности являются достаточно острыми и чувствительными. Возникает проблема усовершенствования распространенных в настоящее время методических практик и обоснованности тех или иных критериев оценки творческих продуктов (Мирошник, Щербакова, 2020). Особенно это касается исследований детской креативности, где применение методик требует учета возрастных ограничений, и для ее изучения в последнее время используются, в основном, невербальные методы.

В связи с этим мы предлагаем новый подход, основанный на возможности применения при анализе и оценке детской вербальной креативности методов психолингвистики, в частности, анализ продуктов словесного творчества на основе построения частотных и дифференциальных словарей детской лексики.

Материалы и методы

В исследовании принимали участие дошкольники 5–6 лет в количестве 330 чел. В качестве модели тестовой ситуации использовалось импровизационно-словесное творчество по сочинению волшебной сказки, где речь ребенка, соединяясь с воображением – центральным психологическим новообразованием дошкольного возраста (Кравцова, 1996) – становится целостным продуктом детской вербальной креативности.

Изучение креативности детей в поле импровизационного словесного творчества, где снимаются ограничения и проявляется процесс свободного порождения речи, требует анализа психолингвистических особенностей продуктов творческой деятельности, в частности, выделения лексических и структурных маркеров детской креативности, которые являются еще недостаточно изученными. Тестовая ситуация по сочинению волшебной сказки применялась нами и ранее (Зеленкова, 1999; Петухов, Зеленкова, 2002), однако при ее анализе были использованы другие критерии.

При проведении методики сочинения волшебной сказки соблюдался ряд условий, необходимых для включения детей в творческий процесс. Прежде всего, это отсутствие соревновательности и ограничений во времени, создание непринужденной атмосферы увлеченности и создание лично значимой для дошкольников мотивации. Исследование проводилось в обычных для детей условиях детского сада в рамках игровой деятельности и наличии свободных доверительных отношений с экспериментатором.

Для фиксации результатов использовались дословные записи текстов сказок, экспертные оценки, данные стандартизированного наблюдения и постэкспериментальной беседы с ребенком.

Основные результаты

На основании полученных текстов нами было проведено исследование лексического состава 333 сказок и историй, сочиненных в устной импровизационной форме детьми дошкольного возраста, что позволило выделить ряд критериев оценки словесного творчества и по-

лучить с их помощью показатели вербальной креативности детей. При этом мы ориентировались на получение количественных оценок: 1) лексической и семантической оригинальности текстов сказок, 2) смысловой связности сюжета и 3) семантической и общей вербальной креативности.

Для определения оригинальности лексики составлялась общая база текстов сказок, в которой вначале выполнялась лемматизация слов, входящих в сказки, и помечались заведомо неинформативные слова (предлоги, союзы, местоимения, частицы и пр.), которые при расчетах не учитывались. Процесс лемматизации осуществлялся автоматически на базе программы MYSTEM (Segalovich, 2003). Лемматизированные слова использовались в качестве исходных данных для составления частотных (ранговых) словарей детской лексики. Словарь, составленный по всей базе сказок, отражает группы высокочастотных и низкочастотных (редких) слов, используемых детьми при сочинении сказки. Аналогичный словарь был составлен также для каждой сказки в отдельности и отражает частоты использования лексики ребенком, сочинившим ее текст.

На основании частотных словарей указанных двух типов для каждой сказки формировались дифференциальные словари, использующие разность ранговых позиций слов в общей лексической базе и этих же слов в сочиненной сказке. Таким образом, каждое слово оценивалось разностью рангов частотного словаря всей базы и частотного словаря сказки. Полученный дифференциальный словарь сказки упорядочивался по убыванию положительной величины отклонения; слова с отрицательными разностями в расчетах не участвовали. Чем больше разница рангов, тем больше отклонение лексики данной сказки от ядерной лексики группы, и тем оригинальнее слово (таблица 1).

Показатель лексической оригинальности текста сказки (Or_{lex}) определялся как величина суммы всех положительных рангов, деленная на общее количество слов в сказке (n) (формула 1).

$$Or_{lex} = \frac{\sum_{i=1}^n R_i - R_{1i}}{n} \quad (\text{формула 1})$$

Для определения показателя семантической оригинальности (Or_{sem}) проводился подсчет количества знаменательной лексики (n_{sign}) и вычислялся коэффициент плотности знаменательных слов (d) по отношению к общему количеству слов в сказке (n). Далее подсчитывался коэффициент семантической оригинальности (Or_{sem}) как произведение лексической оригинальности на плотность знаменательных слов (формула 2).

Таблица 1

Пример дифференциального словаря (фрагмент)

Слово в сказке (фрагмент)	Частота слова в общем словаре (f)	Частота слова в сказке (f1)	Ранг слова в общем словаре (R)	Ранг слова в сказке (R1)	Разность рангов (R-R1)
потом	596	1	1	4	-3
очень	103	1	13	4	9
спрашивать	51	1	40	4	36
отвечать	32	1	58	4	54
королева	23	2	67	3	64
думать	19	2	71	2	68
побеждать	17	1	73	4	69
королевство	17	2	73	3	70
дракон	10	2	80	3	77

$$Or_{sem} = d \times Or_{lex} \quad (\text{формула 2})$$

Например, для сказки, фрагмент лексического словаря которой приведен в таблице 1, перечисленные выше числовые характеристики выглядят следующим образом (таблица 2).

Таблица 2

Показатели семантической оригинальности сказки

Всего слов в сказке (n)	Число знаменательных слов (n_{sign})	Плотность знаменательных слов (d)	Коэффициент лексической оригинальности (Or_{lex})	Коэффициент семантической оригинальности (Or_{sem})
155	89	0,57	51,56	29,60

Таким образом, показатели Or_{lex} и Or_{sem} определяют лексическую и семантическую оригинальность сказки относительно общего объема лексики в выборке, поэтому величина этих показателей представляет собой *парадигматические маркеры* вербальной креативности ребенка.

Для того чтобы разграничить продуктивные и непродуктивные продукты детской креативности, необходим смысловой критерий (Дружинин, 2007). Действительно, среди сочиненных сказок встречаются тексты с высокой оригинальностью лексики, но с очень бедным смысловым содержанием, и иногда – в виде несвязанного набора

ра предложений. В связи с этим нами была разработана процедура подсчета коэффициента смысловой связности сказки.

Этот смысловой критерий определялся в результате анализа сказки со стороны формирования целостного сюжета и связности предложений, входящих в ее текст. Данный критерий позволил дополнить оценку вербальной креативности и отделить случайные предложения, не связанные со смысловым содержанием сказки.

Для удобства анализа смысловой характеристики сказки использовалось ее графическое представление в виде схемы последовательных предложений, соединенных смысловыми связями (рисунок 1).

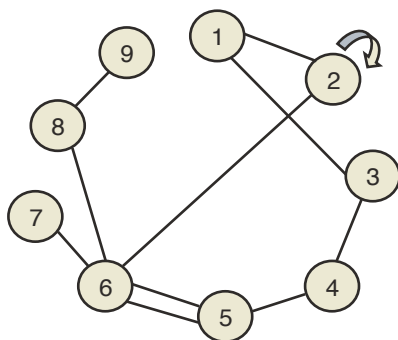


Рис. 1. Пример графической схемы сказки

Нами была разработана система оценок смысловой связности текста сказки на основе ее графической схемы, учитывающая: а) тип смысловой связи между предложениями (поддерживает или нет сюжетную линию то или иное предложение), б) наличие в содержании текста пояснений, причинно-следственных связей и указаний на мотивированность действий героев, в) количество действующих лиц в сказке. На основании этих оценок подсчитывался коэффициент смысловой связности сюжетных линий сказки (CSC). В нашем примере сказки, фрагмент лексического словаря которой приведен выше, после подсчета смысловых связей CSC будет равен 3,06 балла.

Величина CSC представляет собой *синтагматический маркер* вербальной креативности, позволяющий дифференцировать смысловые связи и спонтанные предложения, не имеющие отношения к сказке.

Показатель семантической креативности (SCr) определяется произведением показателей семантической оригинальности и смысловой связности сюжета (формула 3).

$$SCr = Or_{sem} \times CSC \quad (\text{формула 3})$$

В нашем примере показатель вербальной креативности сказки будет равен 90,58 баллов. При равных показателях семантической оригинальности (Or_{sem}) семантическая креативность (SCr) будет выше у той сказки, у которой выше коэффициент смысловой связности сюжетных линий (CSC).

Следующая оценка предназначена для определения сюжетной оригинальности сказки (Or_{story}). Она необходима для того, чтобы дифференцировать продукты словесного творчества детей по степени необычности сюжетных построений. Для получения такой оценки требуется метод экспертных оценок. Три эксперта должны оценить сказку по 10-балльной шкале в соответствии с разработанными нами критериями. Так, 1–2 балла присваивается сказке, которая повторяет сюжет мультфильма или известной сказки; 3–4 балла – бытовой истории из жизни людей или животных; 5–6 баллов – сказке, которая сочетает свой собственный сюжет и сюжет известной сказки; 7–8 баллов – сказке, имеющей свой сюжет с элементами волшебства и фантазии; наконец, 9–10 баллов присваивается очень необычной, отличающейся от всех остальных, поэтически-романтической сказке с элементами волшебства и фантазии. Если сказка представляет собой хаотическое изложение событий и не имеет сюжет, то ей присваивается 0,1 балла. Показатель сюжетной оригинальности сказки (Or_{story}) определяется как среднее оценок трех экспертов. В нашем примере средняя экспертная оценка сюжетной оригинальности сказки равна 7,7.

Итак, мы имеем показатель семантической креативности (SCr), полученный по объективным критериям, и показатель сюжетной оригинальности сказки (Or_{story}), определяемый субъективными экспертными оценками. Это дает нам возможность определить общую оценку вербальной креативности (VCr) детского творческого продукта (формула 4).

$$VCr = SCr \times Or_{story} / 100 \quad (\text{формула 4})$$

В нашем примере итоговая оценка вербальной креативности будет равна 6,97.

Заключение

Таким образом, оценка детской вербальной креативности может осуществляться на основе дифференциальных словарей детской лексики, составленных по общему количеству словесных продуктов творческой деятельности детей исследуемой группы, анализа смысловой связности сюжета и экспертных оценок оригинальности текс-

та сказок. В качестве показателей вербальной креативности выделяются:

- 1) парадигматические маркеры (лексическая и семантическая оригинальность текстов,
- 2) синтагматические маркеры (смысловая связность сюжета, сюжетная оригинальность),
- 3) показатель общей вербальной креативности.

Литература

- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007.
- Зеленкова Т. В.* Творческое воображение в развитии музыкально-исполнительского мастерства: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
- Кравцова Е. Е.* Психологические новообразования дошкольного периода развития: Автореферат дис. ... доктора психол. наук. Исслед. центр семьи и детства. М., 1996.
- Мирошник К. Г., Щербакова О. В.* Психологические исследования креативности в России (2000–2017 гг.). Часть I. Анализ эмпирических работ // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 2. С. 15–25.
- Петухов В. В., Зеленкова Т. В.* Развитие музыкально-исполнительского мастерства как формирование высшей психической функции // Вопросы психологии. 2002. № 3. С. 20–32.
- Segalovich I.* A fast morphological algorithm with unknown word guessing induced by a dictionary for a web search engine // Proceedings of the International Conference on Machine Learning: Models, Technologies and Applications (MLMTA). 2003. P. 273–280.

On psycholinguistic criteria for evaluating and assessing children's verbal creativity

T. V. Zelenkova

A new approach to the diagnosis of children's verbal creativity is proposed, based on the use of psycholinguistics methods based on frequency and differential dictionaries of children's vocabulary to analyze and evaluate the products of verbal creativity of preschool children. The texts of fairy tales and stories composed in an oral improvisational form by preschoolers of 5–6 years (N = 330) were analyzed. A general database of texts of fairy tales has been formed. Lemmatized words were used as source data for creating rank dictionaries of children's lexicon. Lexical composition, connectivity and originality of texts were studied. To distinguish between productive

and unproductive products of children's creativity, a semantic criterion has been introduced. Procedures, evaluation criteria and a system of indicators of lexical, semantic and story originality of fairy tales, semantic connectivity of the story and the indicator General verbal creativity of children's creative products have been developed.

Keywords: verbal creativity, psycholinguistic criteria, children's vocabulary, originality, semantic criteria.

Диагностика и развитие категориальных способностей студентов в учебном процессе

*И. А. Кибальченко, Ю. А. Криничный, А. О. Григорьев,
А. А. Родина, К. И. Морев*

В статье описывается процесс разработки учебного текста будущими ИТ специалистами, с точки зрения развития понятийного мышления в поле понятия «искусственный интеллект». Студентам предлагалась организация учебного текста на основе слов, характеризующих понятие «искусственный интеллект». В качестве технологического приема выступает технологический способ развития категориальных способностей. Основная задача исследования – разработка студентами развивающих и диагностических триад в семантическом поле понятия «искусственный интеллект». Схема разработки диагностико-развивающего стимульного материала включала процесс создания понятийного набора, его анализ, экспертизу и классификацию экспертами, формирование диагностико-развивающих триад для развития и измерения уровня сформированности понятийных (категориальных) способностей. В процессе исследования показано, что инструменты для измерения категориальных способностей соответствуют поставленной цели.

Ключевые слова: понятийное мышление, категориальные способности, искусственный интеллект, развитие.

Теоретический анализ исследований Л. М. Веккера, Л. С. Выготского, М. А. Холодной, Е. В. Волковой, А. В. Трифионовой и др. показал, что качественное изменение всех познавательных процессов, интеллектуальных возможностей, произвольной регуляции психической деятельности субъектов обусловлено тем, насколько сформировано у них понятийное мышление. Известно, что понятийное мышление формируется в подростковом возрасте, однако развитие понятийных способностей продолжается в учебной и профессиональной

деятельности. М. А. Холодная (Холодная, 2012) в продолжение исследований Л. С. Выготского и Л. М. Веккера неоднократно подтвердила положение о понятийном мышлении как факторе интеграции всей когнитивной сферы и целостности структуры интеллекта человека. Понятийное мышление важно и для профессионального развития инженеров (Веселов и др., 2017). В различных исследованиях (например, Кибальченко, 2019) показано, что понятийное мышление является предиктором успешности в учебной деятельности; эта связь характерна как для школьников, так и для студентов. С точки зрения развития категориальных способностей студентов, особую роль играет их включенность в этот процесс. Основным признаком категориальных способностей является готовность субъектов к категориальному обобщению, выявлению общего существенного признака в ряду различающихся объектов, а на основе этого – к выбору адекватной обобщающей категории (Холодная и др., 2019).

Исходя из исследований М. А. Холодной, под категориальными способностями будем понимать психические свойства, имеющие отношение к продуктивности процессов категоризации. Такая продуктивность обуславливает отнесение объекта к определенной категории в соответствии с теми преобразованиями, которые осуществляются в системе категориальных признаков разной степени обобщенности. В связи с этим в учебной деятельности актуальна разработка учебных текстов, включающих поиск, обоснование и проверку признаков разных понятий учебных дисциплин. Одним из таких универсальных понятий является «искусственный интеллект».

Если включить в учебный процесс разработку учебных текстов, направленных на выявление общего существенного признака среди разных объектов и определение для них обобщающей категории, то можно создать условия для развития у студентов понятийного мышления как основы интеллекта. Определение связной последовательности знаков или образов, выражающей определенное осмысленное содержание (то есть текста), взаимодействие с ним (и, прежде всего, его разработка) инициирует активную интеллектуальную деятельность человека (Холодная, Гельфман, 2016). Учитывая, что готовность студентов к категориальному обобщению в учебной деятельности является признаком их категориальных способностей, определена цель исследования.

Цель исследования – разработка текста студентами и категоризация ими признаков концепта «искусственный интеллект» (ИИ), актуального для развития будущих IT специалистов.

В исследовании приняли участие аспиранты 1 курса, магистранты 1 курса и студенты бакалавриата 4 курса обучения, а также аспи-

ранты, которые выступали в качестве разработчиков (всего 10 человек) и в качестве экспертов (группа из 6 человек); всего – 42 человека.

На *первом этапе* мы предположили, что основное количество характеристик (признаков) ИИ после экспертизы значительно не изменится.

В процессе корректировки признаков (в том числе устранения повторов) было получено 77 признаков. В качестве примера смысловых повторов можно указать «большие данные», «Биг дата» и «Big Data», что по содержанию совпадают, но при переводе, транскрипции и т. п. имеют разное написание. Эксперты выстроили признаки в виде набора слов, упорядоченных в алфавитном порядке и оцененных по 3-х бальной шкале: 0 – признак практически не связан с понятием «искусственный интеллект» или низкая степень соответствия; 1 – средняя степень соответствия (менее 50%); 2 – высокая степень соответствия (более 50%). Список характеристик (признаков) и результаты их оценки представлены в таблице 1.

В качестве критерия низкого соответствия содержанию понятия ИИ определен порог 0,5 балла. Ему соответствовала одна характеристика – «разнородность применяемых тестов», которая в дальнейшем не использовались. Таким образом, признак разнородности оценок был исключен. Порог высокой степени соответствия признака содержанию понятия был установлен в 1,5 балла (значения, соответствующие этому уровню, выделены жирным) в соответствии со средним и стандартным отклонением оценок экспертов ($M = 1,59$, $\sigma = 0,38$), что может свидетельствовать о достаточно высоком уровне выбора признаков.

Необходимо отметить, что среди предложенных признаков всё еще оставались несколько неоднозначных, которые были скорректированы экспертами. Речь идет о том, что некоторые понятия не употребляются без дополнительного слова (спецификации), зависящего от контекста. В связи с этим аспиранты-эксперты были включены в процесс корректировки некоторых характеристик. Например, «алгоритм» с учетом спецификаций приобретает особенности понимания:

- «алгоритм имитации отжига» – более точное название эвристического подхода для вычислений вместо критериев «метод отжига» и «модель отжига», которые могут описывать физические процессы, не относящиеся к понятию ИИ;
- «алгоритм» вместо «алгоритмы» и «компьютерный алгоритм», так как это, на наш взгляд, было избыточное уточнение в данном случае;
- «метод Монте-Карло» заменен на «алгоритм Монте-Карло»;

Таблица 1

Экспертные оценки характеристик (признаков) ИИ, средний балл

№	Характеристика ИИ (признак)	М
1	анализ изображений	2,00
2	выполнение творческих задач ИИ	2,00
3	голосовые помощники	2,00
4	импульсные нейронные сети	2,00
5	интеллектуальный анализ и синтез	2,00
6	искусственный разум	2,00
7	машинное обучение	2,00
8	нейронная сеть	2,00
9	распознавание изображения	2,00
10	распознавание образов	2,00
11	распознавание речи	2,00
12	расчеты нейронных сетей	2,00
13	самообучающаяся программа	2,00
14	самообучающаяся система	2,00
15	сверточные нейронные сети	2,00
16	синтез речи	2,00
17	синтетический нейрон	2,00
18	синтетический синапс	2,00
19	биоинспирированные алгоритмы	1,83
20	бионический подход	1,83
21	генетические алгоритмы	1,83
22	глубокое обучение	1,83
23	интеллектуальная система	1,83
24	классификатор байеса	1,83
25	когнитивные вычисления	1,83
26	обучение без учителя	1,83
27	обучение нейронных сетей	1,83
28	обучение с подкреплением	1,83
29	обучение с учителем	1,83
30	прикладной ИИ	1,83
31	система принятия решений	1,83

№	Характеристика ИИ (признак)	М
32	слабый ИИ	1,83
33	универсальный ИИ	1,83
34	цифровые персональные помощники	1,83
35	чат-боты	1,83
36	эволюционные вычисления	1,83
37	анализ данных	1,67
38	большие данные	1,67
39	бортовые системы с ИИ	1,67
40	квантовые вычисления	1,67
41	метод Монте-Карло	1,67
42	метод отжига	1,67
43	модель отжига	1,67
44	роевой интеллект	1,67
45	специализированные нейронные сети	1,67
46	этика ИИ	1,67
47	задачи прогнозирования	1,50
48	модель квантовой симуляции	1,50
49	нечеткая логика	1,50
50	поиск информации	1,50
51	прогнозирование	1,50
52	робототехника	1,50
53	тест тьюринга	1,50
54	вычислительные модели	1,33
55	логическая модель	1,33
56	многокритериальная оптимизация	1,33
57	накопление знаний	1,33
58	принятие решений	1,33
59	природные системы	1,33
60	алгоритмы	1,17
61	базы данных	1,17
62	вычислительная сеть	1,17
63	компьютерный алгоритм	1,17
64	методы оптимизации	1,17

Продолжение таблицы 1

№	Характеристика ИИ (признак)	М
65	осуществлять выводы на основе данных	1,17
66	релляционно-корреляционный анализ	1,17
67	теория управления	1,17
68	эвристические алгоритмы	1,17
69	информационные системы	1,00
70	классификация	1,00
71	математическая функция	1,00
72	потокковая модель	1,00
73	регрессия	1,00
74	сортировка данных	1,00
75	машина Тьюринга	0,83
76	мозг	0,67
77	разнородность применяемых методов	0,5

- «модель квантовой симуляции» заменена на «алгоритм квантовой симуляции»;
- «классификатор Байеса» заменен на «алгоритм классификации Байеса»;
- «роевой интеллект» корректен в двух вариантах: «алгоритм роевого интеллекта» и «роевой интеллект как вид интеллекта» (из-за обобщенности);
- «бионический подход» корректен в двух вариантах: «биоинспирированные алгоритмы» и «бионика (наука)»;
- «регрессия» заменена на более точное «регрессионный анализ»;
- «релляционно-корреляционный анализ» заменен на «корреляционный анализ», возможно, была ошибка при описании;
- «самообучающаяся программа» заменена на более общее «самообучающийся алгоритм»;
- уточнение критерия «принятие решений»: «принятие решений (как свойство личности)»;
- «система принятия решений» заменена на более распространенное и общее название «автоматизированные системы поддержки и принятия решений»;
- «классификация» уточнена как «задача классификации»;
- «потокковая модель» представлена в двух чаще встречающихся и сильно связанных понятиях «потокковая модель данных» и «по-

токовая модель вычислений»; кроме того, оригинальную запись критерия можно трактовать неправильно как «потоковая модель разработки программного обеспечения».

В процессе доработки были добавлены следующие понятия: экспертная система; базы знаний; итерационные вычисления; создание художественных произведений; вероятностные модели; алгоритмы Маркова (НАМ); сеть Маркова. Добавилось 7 характеристик, что составило 8,33% от общей суммы. Предложенные характеристики были классифицированы, и была предложена категоризация признаков, в соответствии с которой было осуществлено построение триад (по 3 слова) для их понятийного обобщения. Триады разрабатывались для оценки категориальных способностей студентов, а точнее – способности к категориальному обобщению, при условии готовности студентов выявлять общие существенные признаки понятий при анализе значений каждой триады. Для каждой из них необходимо было подобрать обобщения – референтные родовые категории, которые рассматривались в качестве условного ключа.

Таким образом, разработчикам были предложены наборы триад с обобщающим словом. Результат был подвергнут экспертизе, и экспертами была проведена оценка качества триад по трехбалльной системе, где 1 – наименьшая, а 3 – наибольшая оценка. По результатам экспертизы триады с оценкой $\leq 1,44$ (а также незаконченные/избыточные триады) исключались из дальнейшего рассмотрения; оставшиеся оценки приведены (по убыванию) в таблице 2.

По результатам оценки экспертов были выделены 17 триад с оценкой выше 2,5 для составления учебных текстов-субтестов «обобщение трех слов» по теме «искусственный интеллект»; остальные триады (с оценками $< 2,5$) для учебных текстов не использовались. Часть из полученных триад (всего 10 с оценкой $\geq 2,75$) были использованы для пилотажного исследования в учебном процессе и опробования на группах аспирантов и студентов (1 курс магистратуры и 4 курс бакалавриата) (всего 26 человек).

Мы предположили: результаты обобщения 10 триад представителями двух групп будут соответствовать разным уровням развития категориальных способностей; корреляционная связь между результатами двух групп будет сильная и положительная. Результаты представлены в таблице 3. Положительный коэффициент корреляции между рядами результатов $r=0,95$ характеризует связь как сильную и сонаправленную, что подтверждает выдвинутое предположение.

Суммарные средние оценки в обеих группах (1,5 и 1,6) можно характеризовать как средние. Можно сказать, что в среднем у сту-

Таблица 2
Оценки триад экспертами

Балл	Обобщающие слова (примерный ключ)	Содержание разрабатываемой триады		
		1	2	3
3,00	данные	анализ данных	Big Data	реляционные базы данных
3,00	методы анализа/обработки данных	классификатор Байеса	нечеткая логика	реляционно-корреляционный анализ
3,00	эвристические алгоритмы	биоинспирированные алгоритмы	метод отжига	роевой интеллект
3,00	системы помощи	голосовые помощники	система принятия решений	универсальный ИИ
2,80	практические цели применения нейронных сетей	распознавание образов	задачи прогнозирования	система принятия решений
2,75	методы оптимизации	генетические алгоритмы	метод Монте-Карло	метод отжига
2,75	машинное обучение	распознавание и анализ образов, изображений, речи	глубокое обучение (обучение без учителя, с учителем, с подкреплением)	графовые вероятностные модели (Байесова сеть, Маркова сеть)
2,75	конкретная реализация ИИ	системы поддержки и принятия решений	цифровые персональные помощники (голосовые помощники)	чат-боты
2,75	применение ИИ (Области)	решение творческих задач ИИ	робототехника	бортовые системы с ИИ
2,75	базис ИИ	алгоритмы	база данных	нейронная сеть

Таблица 3

Оценки результатов обобщения 10 триад
в группах аспирантов (1) и студентов (2)

Группа	Оценка результата обобщения по триаде										М	r
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	1,3	1,7	1,7	1,2	1,5	2,0	2,3	1,0	0,8	1,3	1,5	0,95
2	1,3	1,9	1,6	1,3	1,6	1,9	2,1	1,3	1,1	1,6	1,6	

дентов и аспирантов сформированы категориальные способности на среднем уровне. Однако, если рассматривать детально, то из таблицы 3 можно заметить, что триады (1, 4, 8, 9, 10) вызвали трудности у студентов и аспирантов. При этом необходимо отметить еще и тот факт, что среди результатов студентов и аспирантов нет оценок высокого уровня, хотя у экспертов средний уровень оценок высок (2,8). Обсуждая полученные результаты с экспертами, мы пришли к выводу, что для респондентов в нашем исследовании недостаточна организация системы информации в поле понятия «искусственный интеллект». Этот факт можно рассматривать как точку роста респондентов в интеллектуальном плане. Он подтверждается и мнением экспертов о том, что ими были изучены характеристики понятия «искусственный интеллект» в разных аспектах и взаимосвязи между ними для того, чтобы организовались когнитивные информационные системы с видовыми и родовыми признаками этого понятия.

Заключение

По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

В связи с добровольностью участия аспирантов в длительном процессе разработки текста и триад подтвердилось, что занимались этим процессом те, кто имел основной признак категориальных способностей, — готовность к категориальному обобщению.

Количество полученных триад слов (всего 17) с высокой экспертной оценкой (более 2,5 баллов) можно рассматривать как показатель категориальных способностей аспирантов, участвовавших в разработке триад. Все триады могут быть использованы в учебном процессе будущих IT-специалистов в качестве базы для создания разных диагностических вариантов с целью обобщения трех слов в поле понятия «искусственный интеллект».

Результаты использования разработанных триад свидетельствуют о недостаточной сформированности логико-семантической системы понятия «искусственный интеллект» у студентов и аспирантов. На наш взгляд, использование таких методик для диагностики понятийных способностей обучающихся в учебном процессе позволит существенным образом обогатить процесс подготовки будущих IT-специалистов.

В процессе исследования было показано, что инструменты для измерения понятийных (категориальных) способностей соответствуют поставленной цели. Этот вывод обусловлен и тем, что каждая новая категория открывает новый аспект изучаемого понятия, расширяет ментальный кругозор студентов и аспирантов.

Литература

- Веселов Г. Е., Лызь Н. А., Лызь А. Е.* Построение будущего: опыт поэтапного совершенствования инженерного образования // Высшее образование в России. 2017. № 5. С. 1–22.
- Кибальченко И. А., Истратова О. Н., Эксакусто Т. В.* Опыт отношений в родительской семье как предиктор интеллектуально-личностного ресурса молодых людей. Ростов-на-Дону – Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2019.
- Холодная М. А.* Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Холодная М. А., Гельфман Э. Г.* Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Холодная М. А., Трифонова А. В., Волкова Н. Э., Сиповская Я. И.* Методики диагностики понятийных способностей // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 3. С. 105–118. doi: 10.17759/expsy.2019120308.

Diagnosis and development of categorical abilities of students in the learning process

I. A. Kibalchenko, Yu. A. Krinichnyy, A. O. Grigoryev, A. A. Rodina, K. I. Morev

The article describes the process of developing a training test in the aspect of the development of conceptual thinking in the field of the concept of “Artificial Intelligence” that was made by future IT specialists. Students were

offered the organization of an educational text based on words that characterize the field of the concept of “artificial intelligence”. A technological method for the development of categorical abilities is defined as a technological method. The main objective of the study is the development by students of education and diagnostic triads in the semantic field of the concept of “artificial intelligence”. The development scheme of the diagnostic and developing stimulus material included the process of creating a conceptual set, analysis, examination and classification by experts, the formation of diagnostic and developing triads for the education and measurement of the level of formation of conceptual (categorical) abilities. In the process of testing, it is shown that the tools for measuring categorical abilities correspond to the goal.

Keywords: conceptual thinking, categorical abilities, artificial intelligence, development.

Эмоциональный интеллект: черта или способность (к результатам русскоязычной адаптации опросника «черты эмоционального интеллекта»)

Е. А. Крюкова, М. А. Шестова, Т. В. Корнилова

На основе результатов валидизации полной версии опросника К. Петридеса и А. Фернхема «Черты эмоционального интеллекта» (ЧЭИ) на российской выборке (N = 482) рассматривается проблема понимания ЭИ как способности или личностной черты. Продемонстрирована конвергентная валидность шкал опросника со шкалами опросника ЭМИн Д. Люсина. Установлены также связи (n = 253) со стилями совладания с неопределенностью при принятии решений – ПР (по Мельбурнскому опроснику принятия решений – МОПР) и имплицитными теориями эмоций – ИТЭ (по опроснику М. Тамир), позволяющие говорить о позитивной роли эмоционального интеллекта (ЭИ) в стилевой и эмоциональной регуляции ПР. Выявлены положительные связи характеристик ЭИ по методикам ЧЭИ и ЭМИн, что предполагает возможность более широкой трактовки ЭИ в качестве черты, но не отрицает и трактовки ЭИ как способности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, стили принятия решений, имплицитные теории эмоций.

В отношении эмоционального интеллекта (ЭИ) выделяют модели способностей и смешанные модели. В моделях способностей этот конструкт отнесен к набору когнитивных способностей, т. е. характеристик, связанных с познанием, направленным на эмоциональную сферу (Mayer, Salovey, 1997). ЭИ в модели Мэйера – Сэловея – Карузо описывается четырьмя основными факторами: способность к идентификации эмоций, способность использовать эмоции для фасилитации мышления, способность к пониманию эмоций и способность к регуляции эмоций; причем эти элементы проявляются как во вну-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-29-07069.

триличностном, так и в межличностном плане. Другое понимание ЭИ представлено в моделях, где ЭИ понимается как черта эмоционально-личностной сферы и фокусируются связи его с личностными чертами (Гоулман, 2013; и др.). Д. Гоулман вносит туда такие личностные характеристики, как эмпатия, саморегуляция и др. (Гоулман, 2013).

В настоящее время установлены определенные эмпирические закономерности, однако дискуссия относительно понимания конструкта ЭИ как когнитивной способности или как личностного свойства осталась открытой.

В российской психологии авторами, ориентированными на развитие идеи единства интеллекта и аффекта, ЭИ включается в структуры единого интеллектуально-личностного потенциала человека, демонстрируя связи как с интеллектом, креативностью, так и с рядом личностных свойств — от отношения к неопределенности до свойств Темной триады (Корнилова, 2016; Красавцева, Корнилова, 2018; Pavlova, Kornilova, 2016).

Опросник Петридеса был выбран нами для валидизации потому, что им была обоснована идея включенности ЭИ в многоуровневые иерархии личности, где-то между высокоспецифичными свойствами у основания и широким общим фактором на вершине (Petrides et al., 2016).

Бар-Он одним из первых исследователей поставил вопрос о возможности измерения ЭИ с помощью самоотчетных методик, акцентируя внимание на их измерительной недостаточности (Bar-On, 2007). Петридес с коллегами предложили измерительный механизм ЭИ как черты, сконструировав для этого опросник TEIQ или «Черты эмоционального интеллекта». «Каждый думает, что он знает, что такое социальный, эмоциональный и креативный интеллект, однако важной задачей эмпирических исследований является рассеивать интуитивные идеи и домашние теории» (Petrides, Furnham, 2001, p. 426). Петридес и Фернхам предложили различать конструкты ЭИ, подразделяя их на ЭИ как черта и на ЭИ как способность, поясняя, что по обыкновению поведенческие диспозиции и самовосприятие своих способностей измеряется через самоотчеты, в то время как актуальные способности измеряются с помощью других методов (Petrides, Furnham, 2001). Это продуцирует разные результаты, даже если модель при этом хорошо концептуализирована. ЭИ как черта, отмечают авторы, связан и с поведенческими особенностями, и с самовосприятием способности.

Целью данной статьи выступило освещение вопроса о соотношении конструкта эмоционального интеллекта как способности и как черты, включенных в регуляцию процесса принятия решений,

посредством представления нового опросника Петридеса – Фернхе-ма «Черты эмоционального интеллекта» (далее ЧЭИ), а также выявление связей ЭИ с имплицитными теориями эмоций и стилями принятия решений.

Общей *гипотезой* стало предположение о том, что ЭИ может измеряться и как способность, и как черта, где акцент делается на эмоционально-личностной сфере. Учитывая, что разработанный Д. Люсиным опросник ЭИ так же предполагает совмещение понимания ЭИ как способности при измерении ее самоотчетной методикой (Люсин, 2009), мы ожидали получить положительные корреляции между шкалами обоих опросников.

Частными *гипотезами* выступили также предположения о позитивной роли эмоциональной регуляции в продуктивных стилях принятия решений и о связи имплицитных теорий эмоций с эмоциональным интеллектом.

Методика

Схема исследования включала этапы: 1. Проведение русскоязычной версии опросника ЧЭИ на российских выборках для выявления его психометрических характеристик. 2. Выявление связей шкал опросника со стилями ПР, имплицитными теориями эмоций и характеристиками ЭИ.

Участниками исследования по адаптации опросника стали 482 человека; возраст от 17 до 52 лет, из них 378 студентов и 104 аспиранта и лица, получающих второе высшее образование, 168 мужчин ($M = 21,5$ года, $SD = 5,5$ года) и 314 женщины ($M = 22,8$ года, $SD = 5,5$ года). Участники корреляционного исследования: 253 человека, возраст от 17 до 35 лет ($M = 20$ лет, $SD = 3,3$ года), из них 48 аспирантов и 205 студентов, 115 мужчин и 138 женщины. Методики предъявлялись индивидуально и в малых группах.

Психодиагностические методики

Опросник «Черты эмоционального интеллекта» (Petrides, Furnham, 2001). Переводился на русский язык при его перепроверке тремя психологами, владеющими английским языком. Включает 30 пунктов, с 7-балльной оценкой согласия, которые группируются в шкалах: «благополучие», «самоконтроль», «эмоциональность», «социальность».

Мельбрунский опросник принятия решений – МОПР (Корнилова, 2013). Основан на теории конфликта Джениса и Манна, состоит из 22

утверждений и измеряет стили принятия решений. Шкалы: продуктивный копинг «бдительность» и непродуктивные копинги «избегание», «прокрастинация», «сверхбдительность».

Опросник ЭИИ (Люсин, 2009). Опросник состоит из 46 утверждений и охватывает конструкт ЭИ шкалами: МЭИ (Межличностный ЭИ) – Способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими; ВЭИ (Внутриличностный ЭИ) – Способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими; ПЭ (Понимание эмоций); УЭ (Управление эмоциями); МП (Понимание чужих эмоций); МУ (Управление чужими эмоциями) – Способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций; ВП (Понимание своих эмоций); ВУ (Управление своими эмоциями); ВЭ (Контроль экспрессии) – способность контролировать внешние проявления своих эмоций.

Опросник на имплицитные теории эмоций ИТЭ М. Тамир (Tamir, 2013). Включает 4 пункта, позволяющие выделять шкалы константных и инкрементальных теорий (как представлений о том, что эмоциями нельзя или можно управлять).

Дополнительно фиксировались такие переменные как возраст, пол, образование, семейное положение, рабочий стаж.

Результаты

Психометрические характеристики опросника Петридеса К., Фернхема А. «Черты эмоционального интеллекта». Факторная структура проверялась с помощью эксплораторного и конфирматорного факторного анализа в программе SPSS, EQS 6.2 с использованием робастных характеристик. Наилучшие результаты показала оригинальная четырехфакторная модель. Показатели соответствия оригинальной четырехфакторной модели $SBx2 = 745,2$; $df = 294$; $p < 0,005$, $CFI = 0,681$, $RMSEA = 0,08$. Коэффициент согласованности α Кронбаха составил: $\alpha = 0,77$ для шкалы «благополучие»; $\alpha = 0,67$ – для шкалы «самоконтроль», $\alpha = 0,57$ – для шкалы «эмоциональность», $\alpha = 0,65$ – для шкалы «социальность».

Связи ЭИ по опроснику «ЧЭИ» со шкалами по методикам ЭИИ, МОПР, ИТЭ. При обработке данных и проверке эмпирических гипотез о связи использовались методы, реализованные программой SPSS v. 21, методы описательной статистики, коэффициент корреляции Спирмена, частные корреляции.

Установлены статистически значимые связи таких шкал опросника ЧЭИ, как «благополучие», «самоконтроль», «эмоциональность», «социальность» со всеми переменными опросника Люсина ЭИИ.

Исключение составляют лишь связи шкал «самоконтроль» и «социальность» с «контролем экспрессии».

Шкала «благополучие» по опроснику ЧЭИ положительно коррелирует с ИТ «управляемости эмоций» ($r=0,37$).

Шкала «самоконтроль» по опроснику ЧЭИ отрицательно коррелирует с со всеми тремя непродуктивными стилями ПР: такими как «избегание» ($r=-0,27$); «прокрастинация» ($r=-0,29$); «гипербдительность» ($r=-0,31$).

Обсуждение результатов

Как показали результаты валидизации опросника ЧЭИ, на русскоязычной выборке воспроизводится его оригинальная четырехфакторная структура, включающая факторы «благополучие», «самоконтроль», «эмоциональность», «социальность».

Можно считать верифицированной гипотезу о связи переменных ЭИ по методике ЧЭИ с параметрами ЭИ по методике ЭМИн. Это свидетельствует в пользу конвергентной валидности обоих опросников, хотя они по-разному методологически обосновываются.

Нашли поддержку гипотезы об отрицательной связи непродуктивных стилей ПР, таких как «прокрастинация», «избегание», «гипербдительность» со шкалой «самоконтроль» по методике ЧЭИ, что соотносится с данными предыдущих исследований о роли компонентов ЭИ в регуляции процесса ПР (Красавцева, Корнилова, 2018).

Гипотеза о связи такой характеристики ЭИ, как «благополучие», с имплицитными теориями эмоций также получила свое подтверждение, что говорит о том, что люди, склонные более высоко оценивать себя по шкале ЭИ «благополучие», также имеют и более высокие оценки по имплицитным теориям эмоций.

Установленные связи согласуются с современными данными (Красавцева, Корнилова, 2018; Petrides, Furnham, 2001) и позволяют говорить о том, что конструкт ЭИ можно рассматривать и как черту, и как способность, тем самым задавая более широкий контекст понимания ЭИ в будущих исследованиях и принимая позицию отечественной психологической школы относительно конкретизации принципа неопределенности в психологии, когда различные характеристики интеллектуально-личностного потенциала могут выступать на разных уровнях личностной иерархии (Корнилова 2016), а также позицию зарубежных коллег относительно методологических ориентаций изучения ЭИ (Petrides et al., 2016).

Заключение

Верифицировано предположение о том, что самоотчетные методики ЭМИн Люсина и методика ЧЭИ Петридеса – Фернхема схватывают сходный конструкт ЭИ, который можно рассматривать на уровне черт личности, а также концептуализировать как способность. Установлена позитивная роль эмоциональной регуляции в продуктивных стилях принятия решений. Полученные данные дают возможность принять гипотезу о включенности компонентов ЭИ в регуляцию ПР.

Литература

- Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
- Корнилова Т. В.* Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. СПб.: Нестор–История, 2016.
- Корнилова Т. В.* Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 31.
- Красавцева Ю. В., Корнилова Т. В.* Эмоциональный и академический интеллект как предикторы стратегий в игровой задаче Айова (IGT) // Психологический журнал, 2018. Т. 39. № 3. С. 29–43.
- Люсин Д. В.* Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям. 2009. С. 264–278.
- Bar-On.* The Bar-On Model of Emotional Intelligence: A Valid, Robust and Applicable EI Model 2007 // Organizations & People. 2007. V. 14 (2). P. 27–34.
- Mayer J. D., Salovey P.* What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional intelligence: Educational implications / Eds P. Salovey, D. Sluyter. N. Y.: Basic Books, 1997. P. 2–21.
- Pavlova E. M., Kornilova T. V.* The “Positive Triad” of the regulation of personal choice among creative professionals // Psychology of creativity / Eds G. B. Moneta, E. Rogaten. N. Y.: Nova Science Publishers. 2016. P. 153–166.
- Petrides K. V., Furnham A.* Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies // European Journal of Personality. 2001. V. 15. P. 425–448.
- Petrides K. V., Mikolajczak M., Mavroveli S., Sanchez Ruiz M.-J., Furnham A., Pérez-González J.-C.* Developments in trait emotional intelligence research // Emotion review. 2016. V. 8. № 4. P. 335–341.

Tamir M., John O. P., Srivastava S., Gross J.J. Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition // *Journal of Personality and Social Psychology* 2007. V. 92. № 4. P. 731–744.

**Emotional intelligence: trait or ability?
(to the results of the russian language adaptation of the short
version of the questionnaire “Trait emotional intelligence
questionnaire”)**

E. A. Kryukova, M. A. Shestova, T. V. Kornilova

The article presents the validation results for the version of Petrides-Furnham Questionnaire (TEIQue) on the Russian sample (N = 482). The authors consider the problem of understanding EI as an ability or personality trait. A four factor structure was established, similar to the original version. Correlation were also established (n = 253) with coping styles with uncertainty in decision making (Melbourne decision-making questionnaire – MOPR) and implicit theories of emotions – (ITE questionnaire, M. Tamir), which allow us to talk about the positive role of emotional intelligence (EI) in the style and emotional regulation. Positive correlations were found between the characteristics of EI using the TEIQ and EMIN questionnaires, which suggests the possibility of a broader interpretation of EI as a feature, but does not deny the interpretation of EI as an ability.

Keywords: emotional intelligence, decision-making styles, implicit theory of emotion.

Методы развития осознанности (mindfulness) как ментального ресурса

Ю. С. Лускова, П. Е. Григорьев

На сегодняшний день одним из популярных понятий современной психологии является «майндфулнесс» (*mindfulness*), которое традиционно переводится как «осознанность». «Майндфулнесс» является неким инструментом саморегуляции, что позволяет отнести его к ментальным ресурсам. Он дает разгрузку от постоянных размышлений, позволяет воспринять актуальные сигналы, исходящие от тела, дает более глубокое понимание важности хорошего самочувствия. В статье рассмотрены существующие направления и тенденции метода майндфулнесс-терапии, его основные сферы применения, методы исследования осознанности и основные ограничения исследований в этой области.

Ключевые слова: майндфулнесс, осознанность, ментальные ресурсы, психотерапия, MBSR, MBCT.

Введение

В современном мире в эпоху технологического «взрыва» человек подвергается большим информационным нагрузкам. Для того, чтобы предотвратить перегрузку нервной системы, человек должен обладать различными навыками саморегуляции: умением фильтровать нужную информацию из ее общего потока, а также навыками релаксации. На сегодняшний день одним из популярных понятий современной психологии является «майндфулнесс» (*mindfulness*), которое традиционно переводится как «осознанность». Осознанность определяется как непрерывное безоценочное отслеживание текущих мыслей, эмоций, ощущений в теле, без отождествления с ними, без вовлечения в мысли о событиях прошлого или будущего, то есть фокусирование внимания на переживании настоящего мо-

мента. «Майндфулнесс» является неким инструментом саморегуляции, что позволяет отнести его к ментальным ресурсам. Он дает разгрузку от постоянных размышлений, позволяет воспринять актуальные сигналы, исходящие от тела, дает более глубокое понимание важности хорошего самочувствия.

Майндфулнесс является одним из основных понятий американской популярной психологии. Термин «майндфулнесс» не имеет прямого соответствия в русском языке и относится к различным понятиям, имеющим различные трактовки. Майндфулнесс можно определить как направление внимания на текущий момент, безоценочное наблюдение за происходящим в текущий момент как снаружи, так и внутри — за появляющимися ощущениями, мыслями, эмоциями. В переведенных материалах можно встретить такие варианты интерпретации этого термина, как «внимательность», «самоосознание», «ментальная практика», «психическая вовлеченность», «безоценочная осведомленность», «безоценочное осознание», «памятование», «осознанность», «полнота ума» и «жизнь сегодняшним днем». Самым подходящим и вмещающим в себя все основные трактовки данного термина, на наш взгляд, является определение: осознанность здесь и сейчас.

Концепция осознанности существует в буддийских традициях уже 2500 лет. Изначально слово использовалось для перевода с языка пали буддийского термина «сатти» (*санскр.* smṛti, *тиб.* drenpa — «помнить, вспоминать, иметь в виду»), отсылающего к ведической традиции запоминания священных текстов. Сати применяется к четырём областям человеческой сущности: к телу, чувствам и ощущениям, уму, дхармам (слово «дхарма» буквально переводится как «то, что удерживает или поддерживает» и, в зависимости от контекста, может означать «нравственные устои», «религиозный долг», «универсальный закон бытия» и т. п.) и заключается в постоянном наблюдении за чувственным опытом, для того чтобы предотвратить возникновение желаний, которые порождают будущие реинкарнации.

Концепт майндфулнесс далеко ушел от своих восточных корней и хорошо вписался в западную культуру. Осознанность здесь и сейчас предполагает отсутствие концептуализации и категоризации мира, его пассивное наблюдение — «отпускание, отказ от цепляния, принятие» (Шелестюк и др., 2017). В современной психологии медитация осознанности — это метод снижения негативных эмоций, развития понимания, принятия всего того, что наполняет будни, а также сострадания ко всем, кто нас окружает. Этот метод способствует снижению эмоционального стресса, осознанию и последующей ликвидации дезадаптивного поведения.

В литературе предлагается рабочее определение осознанности с двумя компонентами. Первый компонент – свободное переключение внимания, которое ориентировано на непосредственный опыт в настоящем. Второй – наличие открытого, заинтересованного и принимающего отношения к этому опыту (Janssen et al., 2018).

Существующие варианты программ на развитие осознанности

На сегодняшний день существует несколько основных программ, направленных на практику осознанности, позволяющих поэтапно и планомерно развивать осознанность у различных групп людей.

Самая известная и рекомендуемая программа осознанности – это «Снижение стресса на основе осознанности» (*MBSR*), разработанная Дж. Кабат-Зинном. *MBSR* – это программа, длящаяся 8 недель, включающая набор конкретных практик осознанности, таких, как сосредоточение внимания на дыхании, «сканирование тела», просоциальная медитация (например, медитация с установками на безусловную любовь, доброту, сострадание и т. д.) и хатха-йогу. Занятия проходят в группах от 10 до 40 участников 1 раз в неделю; длительность занятия в среднем – 2 часа. На каждом занятии отрабатывается определенное упражнение, даются теоретические сведения по теме занятия в рамках майндфулнесс. Участникам дается задание – практиковать медитацию осознанности ежедневно дома в течении 30 минут под специальные аудиозаписи. Также участники ведут специальный дневник, выполняют различные другие домашние задания по темам занятий, которые могут подбираться индивидуально.

«Когнитивная терапия на основе осознанности» (*MBCT*), которая была разработана когнитивно-поведенческими психотерапевтами Сигалом, Уильямсом и Тисделом на основе *MBSR*, часто используется для предотвращения рецидивов депрессии. Эта терапия входит в третью «волну» когнитивно-поведенческой терапии наряду с диалектической поведенческой терапией, метакогнитивной терапией и др.

MBCT стала наиболее важной адаптацией *MBSR*, с которой она тесно связана, хотя имеет и несколько отличий. Когнитивная терапия программы включает формирование представления о природе мыслей как о продукте мышления, а не как фактах, что способствует актуализации метапозиции по отношению к собственным мыслям: «Мысли не являются фактами»; «Я – не мои мысли». Связь между мыслями и эмоциями четко выражена в *MBCT*. Кроме того, *MBCT*

вводит специфическое упражнение — «мини-медитацию», известную как трехминутное дыхательное пространство, состоящее из трех шагов: осознание текущих мыслей, телесных ощущений, эмоций; сосредоточение на дыхании; переключение внимания на окружающий мир (Janssen et al., 2018).

Кроме того, существуют программы осознанности, адаптированные по социокультурному признаку и по продолжительности. Кабат-Зинн подчеркивает важность гибкости программы *MBSR* в разных контекстах: оригинальная программа *MBSR* с восемью 2-часовыми сессиями и 30–45 минутными ежедневными домашними медитациями может быть слишком сложной для внедрения в рабочий график занятых людей (Kabat-Zinn, 1996). Одной из адаптаций *MBSR* стала программа для подростков — это 6-недельная программа с 50-минутными занятиями, предназначенная для профилактики стресса, эмоциональных проблем, в том числе депрессии и нарушений эмоциональной регуляции, у школьников (Chi et al., 2018).

В 2010 году в Университете Путра Малайзия была разработана местная укороченная программа *MBCT* по снижению стресса среди студентов-медиков. Программа, известная как «Когнитивная терапия на основе краткого осознания» (*b-MBCT*), представляет собой 4-недельный курс 2-часовых занятий осознанности (Kar et al., 2014). В 2019 году был создан адаптированный протокол «Лечение наркомании на основе осознанности» (*MBSAT*) для лечения иранских подростков, употребляющих амфетамины. Протокол включает в себя 12 сеансов, по два сеанса по 50–60 минут в неделю (Alizadehgoradel et al., 2019).

Полученные эффекты применения программ на осознанность

Рядом исследований было показано влияние групповых вмешательств на осознанность для различных групп пациентов (например, пациентов с хронической болью, беспокойством, депрессивными расстройствами, фибромиалгией, псориазом, раком). Эти исследования показали, что осознанность снижает чувствительность к стрессу, повышает навык управления стрессом, улучшает концентрацию, уменьшает симптомы тревоги и депрессия. В более поздних исследованиях сообщалось о положительном влиянии мер осознанности на снижение хронической боли, повышение иммунитета, уменьшение интенсивности симптомов генерализованного тревожного расстройства, расстройства пищевого поведения, профилактику рецидива депрессии, зависимости от психоактивных веществ (ПАВ) (Janssen et al., 2018).

Программы и техники осознанности положительно влияют на уровень отказа от курения по сравнению с контрольными группами (без применения вмешательств), несмотря на их методологическую неоднородность (de Souza et al., 2015). В 2010 году было проведено исследование, показавшее, что прохождение программы *MBSR* высокочувствительными людьми может повысить у них уровень принятия себя, эмпатии, личностного роста и снизить уровень стресса и социальной тревоги. Данные результаты сохранялись в течение 2 месяцев после лечения (Soons et al., 2010). Помимо того, после прохождения программы *MBSR* были получены статистически значимые результаты по уменьшению семи предменструальных эмоциональных симптомов (Bluth et al., 2015).

Особый интерес представляет исследование, в котором сравнивались нейронные и психологические индикаторы воздействия двух широко используемых медитативных программ по снижению стресса. Участники были рандомизированы на программы «Релаксационный отклик» (*RR*) Герберта Бенсона и «Снижение стресса на основе осознанности» (*MBSR*) Кабат-Зинна. Обе программы используют медитацию «сканирование тела», однако программа *RR* акцентирует внимание именно на физическом расслаблении, в то время как программа *MBSR* акцентирует внимание на осознании телесных ощущений без четких инструкций по расслаблению. После программ во время соответствующей медитации исследовали нейронную активность с использованием функциональной магнитно-резонансной томографии. Анализ показал, что программа *RR* «сканирование тела» характеризовалась более сильной функциональной связью правой нижней лобной извилины — важного центра контроля и преднамеренного торможения — с дополнительными моторными областями. Программа *MBSR* выявила значительную функциональную связь правой передней инсулы — важного узла сенсорной осведомленности и осознанности — с передней поясной извилиной. Исследователи пришли к выводу, что упражнение «сканирование тела» в каждой программе было связано как с общими, так и со специфическими моделями функциональных связей, которые соответствовали теоретическим основам каждой программы. Эти результаты могут иметь значение для корректного выбора программ для терапии различных состояний (Sevinc et al., 2018).

Методы исследования осознанности

Для исследования осознанности в настоящее время применяются различные методы. Так, мы можем упомянуть три различных опрос-

ника по осознанности: Шкалу оценки осознанности и внимательности (*MAAS*), Опросник по 5-ти аспектам осознанности (*FFMQ*), Шкалу когнитивной и эмоциональной осознанности (*CAMS-R*). Эти три шкалы соответствуют различным трактовкам осознанности: в *MAAS* осознанность измеряется как одномерная структура фокусировки внимания и осведомленности; *FFMQ* охватывает пять аспектов осознанности и включает в себя установочный компонент; *CAMS-R* оценивает четыре аспекта осознанности, но дает общий балл (Janssen et al., 2018).

Для измерения показателей внимания в одном из исследований использовались следующие методики: *Go/No-Go* тест, тест «Воздушный шар», висконсинский тест сортировки карточек, задача n-назад (Alizadehgoradel et al., 2019).

Go/No-Go тест является одним из наиболее широко используемых нейропсихологических тестов для оценки торможения. Как один из основных компонентов исполнительных функций, торможение тесно связано с когнитивным контролем. В первой части этой задачи участники должны быстро дать стимул-конгруэнтный ответ (*Go* – выполнить или запустить); в другой части (*No-Go* – запрет, стоп) второй стимул представлен после первого, который необходимо игнорировать, не давать ответ.

Тест «Воздушный шар» является одним из основных нейробиологических инструментов для измерения склонности к риску в поведении и принятии решений. В данном исследовании этот тест был необходим для проверки изменений склонности к риску, снижение которой гипотетически должно было коррелировать с ростом осознанности.

Висконсинский тест сортировки карточек является одним из основных нейропсихологических тестов, которые измеряют производительность префронтальной коры (переключение между задачами – способность демонстрировать гибкость в условиях изменения подкрепления).

Задача n-назад является одним из наиболее часто используемых инструментов для оценки памяти. Ряд зрительных стимулов появляются на экране непрерывно, последовательно и со скоростью 300 мс. Если стимул на экране похож на тот, который перед ним, участник должен нажать «1». Если они считают иначе, то следует нажать «2». В этом задании участники должны хранить информацию лишь об одном стимуле (то есть о том, который был перед последним). Более того, когда новый стимул заменяет последний, рабочая память должна обновлять информацию. В качестве показателя используется количество правильных ответов и время реакции.

Ограничения

Следует отметить некоторые ограничения существующих исследований программ по развитию осознанности.

- Отсутствие во многих исследованиях измерений показателей осознанности. Этот факт удивляет, так как при этом невозможно подтвердить основной эффект данных программ.
- Отсутствие разграничения влияния отдельных элементов программ на рост осознанности. Помимо непосредственного влияния упражнений, может сыграть роль ряд терапевтических групповых факторов, таких как получение поддержки от тренера и членов группы и способность выражать свои эмоции во время групповых занятий, проводимых после различных частей программы. Необходимо выяснить, в какой степени эти элементы играют роль по отношению к полученным эффектам обучения (Soons et al., 2010).
- Малое количество эмпирических данных об отрицательных эффектах *MBSR* и *MBCT*. Их отсутствие не означает, что применение этих программ хорошо для всех и в любой ситуации.
- Небольшие размеры выборок. Результаты таких исследований должны рассматриваться с учетом данного ограничения. Будущие исследования следует проводить с использованием больших выборок для получения результатов с большей доказательной силой.
- Основным ограничением абсолютного большинства исследований является самоотбор, поскольку добровольный характер участия может существенно сказаться на результатах. В частности, характеристики тех, кто участвует в таких исследованиях (например, мотивация, чувствительность к программе, дисциплина) может отличаться от характеристик тех, кто не изъявляет желание в них участвовать. Вероятные артефакты из-за самоотбора, таким образом, усложняют оценку эффективности программ осознанности и интерпретацию результатов.
- Специфические характеристики используемых программ, такие, как как уровень квалификации инструкторов, может влиять на эффективность *MBSR* и *MBCT*. Несколько исследований описали инструкторов как «опытных», но это понятие не было четко определено. В будущих исследованиях необходимо четко определить критерии необходимой квалификации инструкторов (Janssen et al., 2018).
- Малое количество исследований, использующих диагностику долгосрочных эффектов *MBSR* и *MBCT*, что также необходимо учесть в будущих исследованиях (Chi et al., 2018).

- Одним из весомых недостатков существующих исследований является неоднородность инструментов измерения осознанности, поскольку нет единого мнения о том, какой аспект осознанности они измеряют. Некоторые из них многомерны, такие как *FFMQ*, а некоторые – лишь субъективные отчеты участников, подразумевающие, что каждое исследование может измерять различные аспекты осознанности. Это, в свою очередь, напрямую влияет на сравнение результатов (de Souza et al., 2015).
- Незначительно количество исследований, в которых учитываются изменения процессов головного мозга (Alizadehgoradel et al., 2019). В литературе отмечается отсутствие процедуры рандомизации и контрольных групп; недостаточность данных, фиксирующих изменения биомаркеров после терапии (Janssen et al., 2018).

Заключение

Таким образом, практики развития осознанности имеют значительный ресурсный потенциал в саморегуляции: в развитии навыков релаксации, фильтрации ненужной информации, адекватного восприятия актуальных потребностей организма, принятия себя, снижения депрессии и стресса. В условиях информационной перегрузки, predisposing к развитию вышеупомянутых нарушений, возможности этих методов представляются очень ценными. Учитывая существующие недостатки в исследованиях осознанности, возможно создание специальных технологий, оптимизирующих тренировки осознанности, а также ускоряющих получение результата. Внедрение техник осознанности в такие сферы, как здравоохранение и образование, могло бы значительно сэкономить средства государственного бюджета, затрачиваемые на лечение, с учетом того, что этот метод является эффективным средством профилактики различных заболеваний как у взрослых, так и у подростков. Таким образом, совершенствование практики развития осознанности представляется актуальной и перспективной темой будущих исследований.

Литература

- Шелестюк Е. В., Москвина, Е. А.* Концептуальный состав американского популярно-психологического дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. 2017. №9. С. 83–95.
- Alizadehgoradel J., Imani S., Nejati V., Fathabadi J.* Mindfulness-based substance abuse treatment (MBSAT) improves executive functions in ad-

- olescents with substance use disorders // *Neurology, Psychiatry and Brain Research*. 2019. № 34. P. 13–21.
- Arat A.* ‘What it means to be truly human’: The postsecular hack of mindfulness // *Social compass*. 2017. V. 2. № 64. P. 167–179.
- Chi X., Bo A., Liu T., Zhang P., Chi I.* Effects of mindfulness-based stress reduction on depression in adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis // *Frontiers in psychology*. 2018. № 9. P. 1034.
- Janssen M., Heerkens Y., Kuijer W., Van Der Heijden B., Engels J.* Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on employees’ mental health: A systematic review // *PLoS One*. 2018. V. 13 (1).
- Kabat-Zinn J.* Mindfulness meditation. What it is, what it isn’t, and its role in health care and medicine // Y. Haruki, M. Suzuki (Eds). *Comparative and psychological study on meditation*. Delft: Eburon Publishers, 1996.
- Kar P. C., Shian-Ling K., Chong C. K.* Mindful-STOP: Mindfulness Made Easy for Stress Reduction in Medical Students // *Education in Medicine Journal*. 2014. V. 2. № 6.
- de Souza I. C. W., de Barros V. V., Gomide H. P., Miranda T. C. M., de Paula Menezes V., Kozasa E. H., Noto A. R.* Mindfulness-based interventions for the treatment of smoking: a systematic literature review // *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*. 2015. V. 3. № 21. P. 129–140.
- Soons I., Brouwers A., Tomic W.* An experimental study of the psychological impact of a Mindfulness-Based Stress Reduction Program on highly sensitive persons // *Europe’s Journal of Psychology*. 2010. V. 4. № 6. P. 148–169.
- Bluth K., Gaylord S., Nguyen K., Bunevicius A., Girdler S.* Mindfulness-based stress reduction as a promising intervention for amelioration of premenstrual dysphoric disorder symptoms // *Mindfulness*. 2015. V. 6. № 6. P. 1292–1302.
- Sevinc G., Hölzel B. K., Hashm, J., Greenberg J., McCallister A., Treadway M., Lazar S. W.* Common and dissociable neural activity after mindfulness-based stress reduction and relaxation response programs // *Psychosomatic medicine*. 2018. V. 5. № 80. P. 439.

Mindfulness as a mental resource

Yu. S. Luskova, P. E. Grigoriev

Today, one of the most popular phenomena of modern psychology is “mindfulness” or, as this concept is translated into Russian in its common interpretation, “mindfulness”. Mindfulness is a kind of tool for self-regulation, which relates it to mental resources. It gives unloading to the brain from

constant thought, allows you to perceive the actual signals coming from the body, gives a deeper understanding of the importance of well-being. Under the conditions of information overload predisposing to the development of various violations, these functions of this method are very valuable. The article discusses the existing directions and trends of the mindfulness therapy method, its main areas of application, methods of awareness research and the main limitations of existing studies. The development of awareness should occupy one of the leading places as an object of study and be considered as a universal tool for organizing the life of a modern person as a whole.

Keywords: mindfulness, mental resources, psychotherapy, MBSR, MBCT.

Дистанционная «ментальная разминка» как способ развития мыслительных и коммуникативных способностей студентов

А. Ю. Маленова, А. А. Маленов

В статье обосновывается введение в учебный процесс нового приема в рамках дистанционного обучения. Суть приема заключается в ритмичном обсуждении под руководством преподавателя дискуссионной темы (вопроса) в форме диалога, предполагающего ответы на ряд вопросов, которые студенты не знают заранее. В качестве площадки для работы была использована социальная сеть «ВКонтакте». Опробование приема в течение нескольких месяцев в рамках дисциплины «Общая психология (личность)», а также обратная связь от студентов позволили определить его преимущества и ограничения, а также обозначить перспективы дальнейшего использования в учебном процессе. Доказано, что прием «Ментальная разминка» увеличивает вероятность не только укрепления предметных знаний, но и целого ряда способностей и свойств личности, центральными среди которых выступают когнитивные и коммуникативные.

Ключевые слова: дистанционное обучение, социальная сеть, учебный прием, преимущества и ограничения приема, студенты факультета психологии.

Сложившаяся в обществе ситуация, вызванная пандемией коронавируса, изменила за несколько месяцев деятельность населения во многих сферах жизни, в том числе и в образовании. Многие учебные заведения оказались не готовы к масштабному переходу к дистанционному обучению как технически, так и стратегически; первая неделя такого обучения была особенно стрессогенна и для студентов, и для преподавателей: происходила оценка собственных возможностей, поиск и опробование образовательных площадок, мониторинг имеющихся дистанционных ресурсов, в том числе с учетом

технической оснащенности конкретного вуза. Поскольку первый этап введения дистанционного формата требовал быстрого принятия решения, оно не всегда оказывалось оптимальным, в частности, использование таких платформ как Zoom или Skype при их популярности и доступности оказалось весьма неоднозначным в связи с наличием ограничения сеансов по времени, а также угрозы информационной безопасности. При этом не все высшие учебные заведения имеют свои защищенные дистанционные площадки, или же они оказываются довольно устаревшими для решения актуальных образовательных задач. Учитывая возможные риски, имеющиеся потребности и внешние требования, мы обратились к тем ресурсам, которые могли без лишних затруднений (в том числе технических) обеспечить нам первоначальные условия для дистанционного обучения при соблюдении необходимых защитных мер.

Одной из таких площадок оказалась российская социальная сеть «ВКонтакте», позволяющая обмениваться не только сообщениями, но и изображениями, тегами, аудио- и видеозаписями, а также создавать собственные страницы и сообщества. Безусловно, использование любой площадки сопряжено как с ее преимуществами, так и ограничениями. В дальнейшем для проведения лекций и практических занятий семинарского типа мы стали задействовать комнаты вебинаров на базе Adobe Connect, платформу Cisco Webex Meetings. Однако «ВКонтакте» оказалась удобна для работы, предполагающей активную интеракцию со студентами по принципу «здесь и сейчас».

Этот формат работы мы назвали «Ментальной разминкой» — ее суть заключается в том, что на занятии под руководством преподавателя обсуждается определенная тема, имеющая дискуссионный характер, в формате диалога, предполагающем ответы на ряд вопросов, которые студенты не знают заранее (обозначается только тема). Основная задача — создать условия для свободного обмена мнениями с опорой на имеющиеся предметные знания в достаточно быстром темпе; поскольку первоначально предполагалось использование этой формы перед освоением новой темы, то дефиниция «разминка» подошла для обозначения приема как нельзя лучше. Прием был опробован в течение нескольких месяцев работы в рамках дисциплины «Общая психология (личность)» со студентами факультета психологии Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского 2-го года обучения, позволяя сочетать решение учебных и профессиональных задач через создание условий для развития качеств, необходимых для будущей практической деятельности. Полагаем, что «Ментальная разминка» может выступать своеобразным тренингом мыслительной и коммуникативной гибкости, которые

многими авторами расцениваются в качестве ключевых качеств психолога (Аникеева, 2012; Воробьева, 2012; Доценко и др., 2007; Ермакова, 2016; и др.).

Начнем с того, что «Ментальная разминка» не требует предварительной подготовки, однако ее тема объявляется заранее, и учащиеся по своей инициативе могут «освежить» материал, предложенный к обсуждению. Мы уже отмечали, что оптимальным периодом введения этого приема является начальное знакомство с темой, однако его можно использовать и в процессе ее освоения, а также на этапе завершения с целью подведения итогов и закрепления основных идей. Особенно удачна такая форма при обсуждении тем, содержащих неоднозначные или дискуссионные вопросы. Также в рамках такой работы происходит, помимо оценки знаний, своеобразная диагностика мыслительных и речевых способностей студентов, выступающая основой для динамики их развития, управляемой преподавателем. В свою очередь, результаты этой первичной диагностики могут быть использованы преподавателем для оказания помощи и создания «зоны ближайшего развития» для слабых студентов.

Однако психологический диагноз не обязательно предполагает выявление проблемных зон, в данном случае он включает и знакомство аудитории с субъективной позицией обучающихся в отношении конкретной проблемы, что раскрывает и дополняет их личностный портрет в группе. Основными навыками, которые оттачиваются в процессе «Ментальной разминки», являются скорость, оперативность принятия решения, лаконичность формулировки мысли, быстрота реакции при переходе от внутренней речи к внешней (письменной), гибкость поведения, тренировка мыслительных операций (анализа, сравнения, обобщения и пр.). С одной стороны, это кажется довольно сложным процессом, с другой – студенты оказываются в уже привычной для них среде многозадачности, используя сильные стороны «клипового мышления».

Очень много эффектов появилось и в самой групповой работе. Обычно на практическом занятии семинарского типа выделяется группа наиболее активных студентов, готовая взять на себя решение всех поставленных задач. Это может быть в определенной степени комфортно тем, кто не против присутствовать на занятии, но не стремится к активному обсуждению материала – пользуясь студенческой терминологией, можно просто «отсидеться», получить бонус за присутствие без особых затрат. Однако состав группы «не отвечающих» весьма разнороден: в ней могут оказаться и те, кто просто не успевает ответить из-за более активных и быстрых одноклассников. Обсуждение вопросов в социальной сети позволяет это делать

всем студентам одновременно, независимо от того, что делают другие, то есть все оказываются в относительно равных условиях, позволяющих каждому высказать свою позицию при необходимости. Глядя на ответы других, у участника дискуссии возникает желание к ним присоединиться или, напротив, выступить с контраргументацией; кроме того, преподаватель или сами студенты могут вызвать адресно своим вопросом активность конкретного участника — возникает диалог обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом.

Повышению коммуникативной активности способствуют еще несколько условий. Для многих студентов опосредованный контакт с преподавателем и одноклассниками легче прямого, непосредственного, в связи с чем дистанционная форма снимает целый ряд коммуникативных барьеров. В некоторой степени можно говорить и о том, что скорость работы допускает лояльность к речевым ошибкам и опечаткам при визуальной фиксации грамматических неточностей. Кроме взаимодействия, проявляются и другие групповые феномены: нацеленность на общий результат, совместная деятельность, здоровая конкуренция, «академическое» и интеллектуальное соперничество, инициативность и лидерство, групповая сплоченность. Наблюдается рост активности, ее положительная динамика от занятия к занятию, отработка необходимых для такой работы когнитивных и коммуникативных навыков, включенность, мотивированность аудитории. При этом продуктом такой работы выступает «живой контент», созданный здесь и сейчас, уникальный результат деятельности конкретных участников. Немаловажную роль играет и его доступность после завершения занятия в связи с объективированностью в письменной форме. Также наблюдается стойкий эффект «мыслительного последствия» (продолжение внутренней работы после завершения занятия).

При очевидных преимуществах приема «Ментальная разминка» у него есть и некоторые ограничения. Прежде всего, необходимо отметить, что этот формат вряд ли подойдет для занятия лекционного типа; скорее, это — разновидность практического занятия, которая может быть использована периодически, но не является заменой занятия семинарского типа.

Этот вариант оптимален в формате дистанционного обучения, однако сам характер общения в социальных сетях тоже имеет ограничения. По сути, мы достоверно не знаем, с кем имеем дело, так как контакт происходит исключительно от лица человека, назвавшегося определенным «ником». При этом в нашем распоряжении оказываются исключительно его сообщения без видео- и аудио-поддержки. Безусловно, в рамках учебного процесса эту сторону вза-

имодействия можно контролировать — нами была создана закрытая группа, в которую были приглашены студенты конкретных учебных групп, при регистрации настоятельно было рекомендовано использовать свои полные данные (ФИО). Нами были также выявлены некоторые количественные ограничения приема: чем больше учебная группа, тем больше «неактивных» или недовольных студентов; оптимальной для работы является группа из 10–12 человек.

Следующий блок ограничений касается требований к самому преподавателю. Его основная задача — знать не только цель беседы, но и оперативно управлять процессом ее достижения на основе дискуссионных, проблемных или наводящих вопросов, направляющих мышление студентов на верные ответы, не давая этих ответов в ходе работы. Во время разминки также необходимо оперативно делать перерывы между блоками для подведения промежуточных итогов обсуждения, обратной связи в отношении поступившей от студентов информации. Кроме этого, от преподавателя требуются быстрота реакции на ответы студентов, гибкость в формулировке вопросов, быстрота перехода от одной реплики к другой, постоянная концентрация внимания на контенте. В качестве еще одного ограничения стоит указать сам объем информации, получаемый по завершению «Ментальной разминки». Сообщений, как правило, настолько много, что может произойти «информационная интоксикация», приводящая к перегрузке.

Высказанные преимущества и ограничения «Ментальной разминки» исходят от нас самих как преподавателей, что дает одностороннее представление об используемом приеме. Поскольку учебный процесс — это всегда взаимодействие, необходимо узнать позицию и другой стороны — самих студентов. С этой целью мы обратились к тем, кто неоднократно принимал участие в этой форме работы — студентам 2-го курса факультета психологии: 30 обучающимся было предложено дистанционно заполнить анкету из 10 вопросов, отражающих отношение к приему «Ментальная разминка». В рамках статьи мы остановимся на анализе ответов лишь на некоторые из них.

Начнем с того, что 80% опрошенных студентов считают прием «Ментальная разминка» полезным для обучения (20% затруднились с ответом). Однако в противоположность нашему изначальному замыслу, 36,7% обучающихся считают, что этот прием наиболее уместно использовать после завершения работы с материалом по теме для его повторения и закрепления, тогда как солидарными с нами — поддержали этап предварительного знакомства с темой до начала ее освоения на занятиях, оказались 26,7% опрошенных. 13,3% студентов поддержали целесообразность приема непосредственно

в процессе освоения материала по теме на занятиях. При этом почти четвертая часть опрошенных (23,3%) выбрали ответ «на всех перечисленных этапах», подчеркнув перспективность «Ментальной разминки». Половина участников занятий с использованием нового учебного приема подтвердили, что содержание материала, темы в рамках которой происходит разминка, имеет значение (с чем мы согласны). Оставшиеся 50% разделились на тех, кто затруднился с ответом (26,7%), и тех, кто считает прием универсальным, подходящим для работы с любым материалом (23,3%).

Однако наибольшую ценность для нас представляли ответы студентов на открытые вопросы относительно преимуществ и ограничений опробованного ими приема. К числу преимуществ ими были отнесены довольно разные дескрипторы, начиная от организации процесса («не требует подготовки», «можно быстро и просто влиться в процесс обсуждения и настроиться на работу») до проявления своей субъектности («проверка себя, своих знаний», «повышает мою активность», «умение ловко ориентироваться в той информации, которой владеешь сам», «возможность самостоятельного размышления», «умение думать, логически рассуждать, находить самому правильный ответ»). Любопытным и требующим дальнейшей рефлексии нам также показался ответ одной студентки: «Я думаю, то, что студент сам ищет информацию на вопросы, является неким преимуществом, так как, пока идет поиск, впитывается достаточное количество дополнительной информации». Также был ответ, свидетельствующий о благоприятном влиянии приема на физическое и эмоциональное самочувствие студентов («уменьшает тревожность, снижает усталость»).

Большая часть ответов была посвящена оптимизации работы с объемным и сложным материалом, имеющим междисциплинарный характер. Студенты подчеркивали, что прием способствует актуализации («вспоминанию») и запоминанию материала, его лучшему пониманию, структурированию, усвоению и закреплению, расширению представления о феномене (его многостороннем характере), обобщению при одновременном выделении ключевых признаков и свойств, уточнению деталей, которые можно было не заметить при самостоятельной работе.

Довольно значительное число студентов сообщило о преимуществах именно групповой работы: им оказалось важным свободно высказать собственное мнение, а также узнавать мнение сверстников не только по отношению к учебному материалу, но и к их собственным ответам, а также получать быструю обратную связь от преподавателя. Некоторые студенты обратили внимания на то, что все от-

веты фиксируются, причем в сжатой, компактной форме (что также требует определенных навыков) и сохраняются, что облегчает и способствует дальнейшей работе с материалом.

Что касается ограничений, то здесь варианты ответов были менее дифференцированными и более согласованными. Основные претензии предъявлялись к скорости работы, следствием которой были трудности в оперативной актуализации материала, его оформления в подобающей речевой форме, наличие «дублирования» ответов при одновременном нежелании этого («не успевала ответить, люди до меня уже отвечали и их мнение согласовывалось с моим», «не хочется писать свое мнение, так как большинство уже написало практически идентичную информацию», «твой вариант ответа могут предложить раньше тебя и, выходит, ты за кем-то повторяешь»). Для себя мы обозначили, что задержка с ответом может быть обусловлена не только сложностью вопроса, но и необходимостью большего времени для обдумывания и оформления информации, не говоря уже об индивидуальных особенностях скорости мыслительных операций. Многие студенты также отмечали объемность, порой избыточность получаемой информации, в которой трудно разобраться впоследствии, особенно в случае отсутствия четкой обратной связи от преподавателя, его оценки каждого ответа с точки зрения правильности. Вместе с тем 25% опрошенных указали на отсутствие затруднений при такой организации работы.

Еще один вопрос, который нам было важно задать участникам разминки, был связан с ее возможностями для развития, усиления ментальных и других ресурсов. Несмотря на некоторую справедливую критику приема, все студенты согласились с тем, что при периодичности его использования увеличивается вероятность не только укрепления предметных знаний, но и развития целого ряда способностей и свойств личности, центральными среди которых выступили когнитивные (гибкость мышления, логичность, концентрация и переключаемость внимания, оперативная память, творческое воображение, креативность, аналитические способности) и коммуникативные (вербальная грамотность, инициативность, контактность, общительность, внимательность по отношению к другим, толерантность, уверенность в себе, умение выражать свои мысли, аргументировать свою точку зрения).

При этом неожиданным для нас оказался ответ студентов на вопрос, имеет ли значение тот факт, что данный прием используется дистанционно (в нашем случае в сети «ВКонтакте»). Мы предполагали, что большинство студентов свяжут формат приема исключительно с введением дистанционного обучения, однако таких оказалось

всего 30%; 30% – затруднились с ответом, тогда как 40% студентов считают, что данный прием легко может быть использован и при аудиторной работе, что выглядит довольно оптимистично в отношении вариативности его использования в дальнейшем.

Заключение

Подводя общий итог проделанной работы, мы можем отметить, что столкновение с критическими ситуациями всегда способствует появлению новых способов не только их преодоления, но и улучшения текущей деятельности. Так, переход к дистанционному обучению актуализировал инновационный потенциал преподавателей, направив их собственные ментальные ресурсы на поиск новых, нестандартных способов решения поставленных перед ними учебных задач. Полагаем, что наше нововведение «Ментальная разминка» как форма организации и проведения практических занятий оказалось весьма продуктивным, что подтверждается не только нашим собственным внутренним ощущением, но и в целом положительной обратной связью от непосредственных участников этого психолого-педагогического эксперимента. Насколько он имел формирующий характер – время покажет, но уже на этом этапе можно констатировать его важное значение для развития как минимум когнитивных и коммуникативных качеств студентов в ситуации, наиболее приближенной к их реальным условиям жизни и деятельности.

Литература

- Аникеева Ю. В.* Психологические детерминанты развития коммуникативных способностей студентов-психологов: Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2012.
- Воробьева М. В.* Коммуникативные качества личности студентов, обучающихся по специальности «Психология» // Вестник Курганского государственного университета. Сер. «Физиология, психология и медицины». 2012. Вып. 4. С. 59–63.
- Доценко Е. Л., Андреева О. С., Просекова В. М., Шевцова Т. С.* Модель профессионального становления психолога // Психология в вузе. 2007. № 3. С. 49–76.
- Ермакова Е. С.* Личностные особенности студентов вуза как основа формирования профессионально важных качеств специалистов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2016. № 4. Ч. 1. С. 131–141.

Distance “mental workout” as a way to develop students’ mental and communicative abilities

A. Yu. Malenova, A. A. Malenov

The article substantiates the introduction of a new technique into the educational process as part of distance learning. The essence of the reception is a rhythmic discussion under the guidance of a teacher of a discussion topic (question) in the form of a dialogue involving answers to a number of questions that students do not know in advance. The social network VK was used as a platform for work. Testing the admission for several months within the framework of the discipline “General Psychology (Personality)”, as well as feedback from students, made it possible to determine its advantages and limitations, as well as to identify prospects for further use in the educational process. It is proved that the “Mental Warm-up” technique increases the likelihood of not only strengthening subject knowledge, but also a number of abilities and personality traits, the central among which are cognitive and communicative.

Keywords: distance learning, social network, educational method, advantages and limitations of admission, students of the faculty of psychology.

Потенциал самоизменений: диагностика и эмпирические корреляты

В. Р. Манукян, И. Р. Муртазина

В статье рассматривается соотношение потенциала самоизменений с личностными чертами, психической ригидностью, саморегуляцией и психологическим благополучием. Методы: опросники «Потенциал самоизменений» (Манукян, Муртазина), «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова), Пятифакторный опросник личностных черт (Costa, McCrae), Томский опросник ригидности (Залевский), опросник самооффективности (Маддукс, Шеер), Шкала психологического благополучия К. Рифф. Выявлено, что высокий потенциал самоизменений связан с экстраверсией и эмоциональной устойчивостью. Способность к самоизменениям ограничивается психической ригидностью на всех уровнях и предполагает отсутствие страха перед новым, принятие необходимости изменений. Связь осознанной саморегуляции и самооффективности со способностью к самоизменениям указывает на важность целенаправленного распределения субъектной активности и прогнозирования успешности в предметной и межличностной сферах для реализации изменений. Положительная связь потенциала самоизменений с психологическим благополучием подтверждает его значение для позитивного функционирования личности.

Ключевые слова: самоизменение, потенциал самоизменений, самопроцессы, диагностика потенциала самоизменений, потребность в самоизменениях, способность к осознанным самоизменениям.

Постановка проблемы

Современная психология характеризуется стремительным ростом внимания к проблеме изменений, исследованию «самопроцессов»,

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00703.

обсуждению многочисленных вызовов изменяющегося мира в отношении способности личности к гибкому реагированию на них и самоизменениям. Потребность современного человека в самоизменении связана с его стремлением к поиску способов взаимодействия с внешним миром, обеспечивающих его тождественность в условиях неопределенности «текущей реальности» (Bauman, 2000). Изменчивость личности описывается в современной литературе как качество, необходимое для успешного функционирования в мире, и в целом имеет позитивные коннотации. Подразумевается, что личность должна быть изменчивой, а если она таковой не является, то ей необходимо развивать соответствующие качества. В связи с этим проблема изменений и самоизменений человека в современной психологии становится все более популярной (Психология личности..., 2019).

Методологической базой подобных исследований в отечественной психологии является субъектный подход, обнаруживающий свои истоки в идеях С. Л. Рубинштейна и К. А. Абульхановой-Славской и находящий свое дальнейшее развитие в работах по саморазвитию (Н. А. Низовских, М. А. Щукина), саморегуляции (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова), а также в системно-субъектном подходе (Е. А. Сергиенко). В зарубежной психологии наиболее схожим с вышеперечисленными конструктами является понятие самодетерминации, выделенное и разработанное американскими учеными Э. Де-си и Р. Райаном.

Все большее число современных эмпирических исследований подтверждает тезис о том, что личностные изменения представляют собой не столько итог конкретных событий или изменений социальных ролей, сколько результат активной позиции самой личности (Caspi et al, 2005). В психологии развития уже давно является установленным, что в период взрослости вклад саморазвития существенно повышается по сравнению с детско-юношеским периодом, само развитие носит преимущественно субъектный характер (Слободчиков, Исаев, 2013). Зарубежные исследователи говорят о том, что люди активно развиваются посредством постановки целей, направленных на поддержание или изменение своих актуальных характеристик. Такое произвольное, саморегулируемое изменение рассматривается ими как один из механизмов личностного развития в течение жизни (Hudson, Roberts, 2014). Исследователями активно используются понятие «самоизменение» (self-change) и «произвольное изменение» (volitional change) наряду с понятием саморазвития. Мы предполагаем, что в современном контексте предпочтение понятия «изменение» может объясняться тем, что в его содержании не делается акцент на направленность перемен, в отличие от «развития», означающего

прогрессивное изменение. Проведенный нами теоретический анализ показал, что самоизменение связано с активной ролью человека в преобразовании себя и своей жизненной ситуации, сознательное принятие решения об изменениях, влияющих на его жизнь, способность планомерно реализовывать решение об изменениях, искать и использовать как внешние, так и внутренние ресурсы для их осуществления (Манукян, Муртазина, 2019).

Для оценки индивидуальных возможностей в сфере самоизменений Н. В. Гришиной было предложено использовать понятие «потенциал самоизменений». Автором отмечается, что понятие потенциала, которое начинает активно использоваться современной психологией, отражает растущее внимание к сфере возможного, имеет динамическую, процессуальную природу. Это обусловлено тем, что потенциал самоизменений не имеет характера устойчивой личностной черты, он динамичен и его актуализация в виде готовности к изменениям определяется контекстуальными факторами – от непосредственной ситуации до более широкого жизненного контекста (Гришина, 2018). Кроме того, сами изменения и самоизменения человека имеют характер процесса – от осознания происходящих в окружающей реальности изменений как вызовов, порождающих необходимость собственных изменений, до принятия решений относительно готовности к изменениям и реальным действиям (Психология личности..., 2019).

Признавая значение контекстуальных факторов, актуализирующих готовность к изменениям, следует учитывать, что ситуационный контекст всегда преломляется через индивидуальное сознание, а сами изменения реализуются конкретным субъектом, характеризующимся некоторым набором стабильных характеристик. Это соотносится с современными представлениями о личности, которая рассматривается и как стабильная структура, и как динамический процесс, возникающий ситуативно (Clifton, 2014). Основываясь на представлениях о структуре индивидуальности (В. С. Мерлин, В. М. Русалов, Б. Г. Ананьев) можно говорить о том, что каждый из ее уровней характеризуется определенными свойствами, связанными с изменчивостью личности.

Исходя из всего вышесказанного, под потенциалом самоизменений нами понимается *совокупность возможностей реализации изменений, относящихся к различным уровням психической организации человека, которые могут им осознанно актуализироваться и иницироваться*. В структуре рассматриваемого конструкта мы выделяем следующие уровни: *темпераментально-характерологический, индивидуально-психологический (субъектный) и личностный*. На наш взгляд,

соотношение данных уровней может определять и общую способность к самоизменениям, и индивидуально-психологические особенности потенциала самоизменений и его проявлений.

Исследование и его результаты

Основываясь на данных предположениях, мы сконструировали опросник «Потенциал самоизменений», включивший в себя 4 шкалы:

- «Потребность в самоизменениях» — стремление к новизне, разнообразию, позитивное отношение к изменениям и направленность на личностный рост («хочу меняться»).
- «Способность к осознанным самоизменениям» — способность человека к сознательной работе над собой, способность планомерно воплощать задуманное в жизнь («надо меняться»).
- «Вера в возможность самоизменений» — имплицитные представления человека о возможности людей сознательно менять свой характер и поведение в течение жизни («вера в возможность самоизменений»).
- «Возможность самоизменений» — характеристики психической ригидности, степень гибкости в ситуациях, требующих изменений, стремление к неизменности («могу меняться»).

Итоговый показатель потенциала самоизменений позволяет определить общую способность к самоизменениям, а по соотношению выраженности основных шкал — определить, за счет каких компонентов она реализуется в большей степени. Опросник обладает удовлетворительными психометрическими показателями и конструктивной валидностью*.

Целью данного эмпирического исследования стало изучение соотношения потенциала самоизменений с психологическими характеристиками, позволяющими раскрыть и/или дополнить смысл изучаемого феномена. В качестве конкретных задач исследования были выделены следующие: изучение потенциала самоизменений в соотношении с базовыми личностными характеристиками (Большая пятетка черт), показателями психической ригидности, саморегуляции и психологическим благополучием.

В качестве методов исследования использовались опросники: «Потенциал самоизменений» (В. Р. Манукян, И. Р. Муртазина), Пятифакторный опросник личностных черт NEO PI-R и NEO FFI

* Психометрические показатели и данные по конструктивной валидности опросника «Потенциал самоизменений» представлены в отчете за 2019 год по гранту РФФИ, проект № 18-013-00703.

(Р. Т. Costa, R. R. McCrae), Томский опросник ригидности (Г. В. Завельский), «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова), опросник самооффективности (Дж. Маддукс, М. Шеер, в адаптации Л. Бояринцевой), Шкала психологического благополучия К. Рифф (в адаптации Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной).

Выборка составила 88 человек (25 мужчин и 63 женщины) в возрасте от 18 до 36 лет ($M = 22,27$ года; $SD = 5,36$ года). Все испытуемые – жители города Санкт-Петербург, имеющие неоконченное или окончательное высшее образование.

Результаты. В последнее время в психологии стало традицией сопоставлять новые психологические феномены и конструкты с базовой структурой личности. В нашем исследовании также были получены определенные взаимосвязи потенциала самоизменений и черт Большой пятерки. Так, больше всего связей (3) образует шкала «Способность к осозанным самоизменениям», которая оказалась отрицательно связана с показателем нейротизма ($r = -0,60, p = 0,000$) и положительно – с экстраверсией ($r = 0,57, p = 0,001$) и добросовестностью ($r = 0,50, p = 0,005$). Иными словами, способность к сознательной работе над собой, направленное самоизменение, способность планомерно воплощать задуманное в жизнь образуют отрицательные взаимосвязи с неумением приспосабливаться к жизни, слабым контролем над своими импульсами, эмоциональной нестабильностью и положительные взаимосвязи – с общительностью, активностью, напористостью, энергичностью, а также решительностью, целеустремленностью и непреклонностью. Шкала «Потребность в самоизменениях» также образует положительную взаимосвязь с параметром экстраверсии ($r = 0,54, p = 0,002$), а общий показатель потенциала самоизменений отрицательно связан со шкалой нейротизма ($r = -0,43, p = 0,018$) и положительно – с экстраверсией ($r = 0,59, p = 0,001$).

Таким образом, потребность в самоизменениях в большей степени связана с экстраверсией, т. е. соотносится с активностью, энергичностью, инициативностью, общительностью, а способность к самоизменениям соотносится уже с эмоциональной устойчивостью и самоконтролем. Потенциал самоизменений в целом выше при высокой экстраверсии и эмоциональной устойчивости.

Довольно предсказуемые результаты были получены в ходе выявления связей между показателями потенциала самоизменений и шкалами Томского опросника ригидности. Стоит отметить, что шкала «Возможность самоизменений» образует значимые положительные взаимосвязи со всеми шкалами данной методики ($p < 0,003$), что, безусловно, подтверждает нашу идею о том, что индивидуальные возможности самоизменений ограничиваются психической ригидностью,

также имеющей множественные проявления. Люди, характеризующиеся низкой гибкостью в ситуациях, требующих изменений, страхом новизны, недостаточно выраженной способностью занимать новое положение по отношению к изменившимся условиям среды, в целом склонны к широкому спектру фиксированных форм поведения, характеризуются высоким уровнем ригидности как на личностном, так и на ситуативном уровнях.

Все остальные выявленные связи между показателями потенциала самоизменений и шкалами ригидности ($0,001 < p < 0,05$; всего 14) являются отрицательными, что и предполагалось теоретически. Шкала «Потребность в самоизменениях» образует 4 отрицательные связи, шкала «Способность к осознанным самоизменениям» – 2; шкала «Вера в возможность самоизменений» – 2, однако характер связей различается. Если способность к осознанным самоизменениям ограничивается актуальной ригидностью (т. е. неспособностью при необходимости изменить мнение, привычку, отношение) и ригидностью как состоянием (т. е. появлением ригидности в ситуациях стресса, плохом настроении), то вере в возможность самоизменения препятствует установочная и общая ригидность, связанные как с неприятием нового и необходимости изменения себя, так и с поведенческой ригидностью – навязчивостью, неспособностью меняться в случае необходимости. Наиболее тесные высоко значимые отрицательные связи были выявлены между шкалами ригидности (кроме установочной ригидности) и общим показателем потенциала самоизменений ($p < 0,001$).

Таким образом, общая способность к самоизменениям ограничивается психической ригидностью на всех уровнях и предполагает отсутствие выраженного страха перед новым и трудностей, связанных с ситуациями изменений, принятие необходимости изменений самого себя (привычек, уровня притязаний, самооценки и т. п.).

Были изучены взаимосвязи методики «Потенциал самоизменений» с показателями осознанной саморегуляции и самоэффективности, которые также различны для разных шкал опросника. Наиболее тесно с осознанной саморегуляцией оказалась связанной вторая шкала «Способность к осознанным самоизменениям» ($p < 0,01$), что вполне ожидаемо. Эта шкала образует высокозначимые взаимосвязи со всеми шкалами опросника саморегуляции, а также с предметной и межличностной самоэффективностью (всего 8 связей). Таким образом, способность к осознанным самоизменениям предполагает целенаправленное распределение субъектной активности и позволяет прогнозировать успешность в предметной и межличностной сферах. Шкала «Вера в возможность самоизмене-

ний» оказалась связанной только с «Оценкой результатов» ($r=0,41$, $p<0,01$) и предметной самооэффективностью ($r=0,31$, $p<0,05$). Вероятно, представления об изменяемости некоторым образом зависят от способности замечать эти изменения и вносить коррективы в свои действия, приводящие к нужному результату. В свою очередь, убеждения о возможности самоизменений побуждают внимательнее относиться к результатам деятельности. Шкала «Возможности самоизменений» формирует только отрицательную связь с «Гибкостью» ($r=-0,47$, $p<0,01$), что согласуется с ее психологическим содержанием.

Изучение взаимосвязи психологического благополучия и потенциала самоизменений позволяет прояснить психологический смысл последнего. Результаты исследования показали, что в целом эти конструкты взаимосвязаны положительно и усиливают друг друга, о чем говорит высокозначимая связь итоговых показателей ($r=0,56$, $p<0,01$), причем разные шкалы потенциала самоизменений связываются с различными показателями психологического благополучия, и все они связаны с общим его показателем ($0,001 < p < 0,03$). Шкала «Потребность в самоизменениях» коррелирует со шкалой личностного роста ($r=0,53$, $p=0,003$), то есть потребность в новизне и разнообразии, позитивное отношение к изменениям, спонтанная направленность на личностный рост, а также желание меняться образуют тесную положительную взаимосвязь с чувством продолжающегося развития и реализации своего потенциала, всё большим совершенствованием себя и своего поведения с течением времени. По-видимому, потребность в самоизменениях и переживание непрекращающегося развития подпитывают друг друга, создавая ненасыщаемую потребность. Шкала «Способность к осознанным самоизменениям» образует положительные взаимосвязи со шкалами: «Компетентность» ($r=0,60$, $p=0,001$), «Жизненные цели» ($r=0,47$, $p=0,008$) и «Самопринятие» ($r=0,45$, $p=0,013$). Иными словами, способность к сознательной работе над собой, направленное самоизменение, уровень осознанной саморегуляции и способность планомерно воплощать задуманное в жизнь тесно связаны с компетентностью в овладении средой, способностью выбирать или создавать подходящий контекст для реализации личных потребностей и ценностей, в том числе и для направленного самоизменения, планомерного воплощения задуманного в жизнь. Кроме того, способность к осознанным самоизменениям образует тесные взаимосвязи с наличием цели в жизни и чувства направленности, осмысленностью прошлого и настоящего, а также с позитивным отношением к себе и своему прошлому, с осознанием и принятием своих разных сторон (как положитель-

ных, так и отрицательных). Шкала «Возможность самоизменений», отражающая повышенный уровень психической ригидности, отрицательно связана со шкалой автономности ($r = -0,39$, $p = 0,033$). Низкий уровень переключаемости и гибкости в ситуациях, требующих изменений, страх новизны, слабо выраженная способность занимать новое положение по отношению к изменившимся условиям среды, желание оставаться неизменным и ценность стабильности отрицательно связаны с самоопределением и независимостью, со способностью противостоять социальному давлению, мыслить и вести себя независимо; с саморегуляцией поведения, с оценкой себя, исходя из личных стандартов. Не образует связей с благополучием только шкала «Вера в возможность самоизменений», что говорит о незначимости системы убеждений самой по себе (относительно изменчивости) для психологического благополучия.

Заключение

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование с использованием нового опросника «Потенциал самоизменений» позволило расширить понимание психологического содержания изучаемого феномена. Показано, что потенциал самоизменений в целом выше при высоком уровне экстраверсии и эмоциональной устойчивости, причем потребность в самоизменениях в большей степени связана с экстраверсией, а способность к самоизменениям — с эмоциональной устойчивостью и самоконтролем. Общая способность к самоизменениям ограничивается психической ригидностью на всех уровнях и предполагает отсутствие выраженного страха перед новым и трудностями, связанными с ситуациями изменений, принятие необходимости изменений самого себя. Наиболее тесно с осознанной саморегуляцией и самоэффективностью связывается шкала «Способность к осознанным самоизменениям», что предполагает целенаправленное распределение субъектной активности, позволяет прогнозировать успешность в предметной и межличностной сферах. Потенциал самоизменений в целом положительно связан с психологическим благополучием, что подтверждает его значение для позитивного функционирования личности.

Литература

Гришина Н. В. Проблема концептуализации контекста в современной психологии // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 10–20. doi: 10.17759/sps.2018090302 (дата обращения: 28.05.2020).

- Манукян В. Р., Муртазина И. Р.* Самоизменение: психологический статус и возможности измерения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. «Психология». 2019. Т. 9. № 4. С. 331–345.
- Психология личности: Пребывание в изменении / Под ред. Н. В. Гришиной. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019.
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Изд-во ПСГУ, 2013.
- Bauman Z.* Liquid Modernity. 2000. Cambridge: Polity Press.
- Caspi A., Roberts B. W., Shiner R. L.* Personality development: Stability and change // Annual Review of Psychology. 2005. V. 56. P. 453–484.
- Clifton A.* Variability in Personality Expression across Contexts: A Social Network Approach // Journal of Personality. 2014. V. 82. Iss. 2. P. 103–115.
- Hudson N. W., Roberts B. W.* Goals to change personality traits: Concurrent links between personality traits, daily behavior, and goals to change oneself // Journal of Research in Personality. 2014. V. 53. P. 68–83.

Self-change potential: diagnostics and empirical correlates

V. R. Manukyan, I. R. Murtaзина

The article discusses the correlations between self-change potential and personality traits, mental rigidity, self-regulation and psychological well-being. Methods: questionnaires: “The self-change potential” (Manukyan, Murtaзина), “The style of behavior self-regulation” (Morosanova), Five-factor personality traits questionnaire (Costa, McCrae), Tomsk rigidity questionnaire (Zalevsky), self-efficacy questionnaire (Madduks, Scheer), scale of well-being by K. Riff. The study expanded the understanding of the content of self-change potential. It was revealed that a high self-change potential was associated with extraversion and emotional stability. The ability to self-change was limited by mental rigidity at all levels and involved the absence of fear of the new, the acceptance of the need for change. The connection of conscious self-regulation and self-efficacy with the ability to self-change indicated the importance of a purposeful distribution of subjective activity and predicting success in the subject and interpersonal spheres for the implementation of changes. The positive correlation between self-change potential and psychological well-being confirmed its importance for the positive functioning of personality.

Keywords: self-change, self-change potential, self-processes, diagnostics of self-change potential, need for self-changes, ability to conscious self-changes, belief in the possibility of self-changes, possibility of self-changes, personality.

О возможности применения теста «моральные дилеммы»

Е. А. Немзер, Л. Г. Бородина

В статье описан опыт применения теста «Моральные дилеммы», предложенного J. Greene в рамках теории двойного процесса. Согласно этой теории, в процессе принятия морального решения задействованы когнитивная и аффективная система. Тест дважды использовался в отечественных исследованиях, однако ни разу не была проведена проверка соответствия переведенного материала (дилемм) теории Greene. Целью данной работы была проверка валидности дилемм, а именно характера изменения стиля ответов в зависимости от типа дилемм и изменения времени, затраченного на дилемму, в зависимости от ее типа. В исследовании приняло участие 84 студента медицинского колледжа. В работе подтвердились результаты, полученные в предыдущих исследованиях зарубежных авторов. Было выявлено, что в безличных дилеммах респонденты значимо чаще дают утилитарные (рациональные) ответы, чем в личных дилеммах; решение личных дилемм требует от респондентов больших временных затрат, чем в случае безличных и неморальных дилемм.

Ключевые слова: моральные дилеммы, теория двойного процесса, принятие решения.

Проблема морального выбора на сегодняшний день разрабатывается специалистами из многих областей знания. Например, вопрос о причинах и результатах морального выбора стоит перед разработчиками программ искусственного интеллекта, сталкивающимися с необходимостью самостоятельно принимать потенциально опасные для человека решения (Dignum, 2018). Дискуссии идут не только о возможности и допустимости дать программам право на моральное решение, но и о том, какими качествами должны обладать непосредственно разработчики, какие ценности и установки должны лежать в основе разработки программ, и, соответственно, какими бывают моральные установки, и как их определять.

Исторически моральная психология рассматривала сознательную когнитивную обработку в качестве ведущего фактора при принятии моральных решений (Kohlberg, 1969). Однако последние исследования показали, что значительное влияние на моральные решения оказывает эмоциональная сфера, осознаваемая или нет (Haidt, 2001).

Классической дилеммой, по поводу которой респонденту необходимо вынести моральное суждение, является дилемма с вагонеткой: «Тяжелая неуправляемая вагонетка несется по рельсам. На пути ее следования находятся пять человек, привязанные к рельсам сумасшедшим философом. К счастью, вы можете переключить стрелку — и тогда вагонетка поедет по другому, запасному пути. К несчастью, на запасном пути находится один человек, также привязанный к рельсам. Каковы ваши действия?».

Согласно данным масштабного опроса 2007 года, большинство людей считает морально верным решением переключение стрелки, то есть выбор пяти жизней в противовес одной (Hauser, 2007).

Ответы на эту дилемму противоположны решениям, принятым во втором случае: «Вагонетка несется по рельсам, к которым привязаны пять человек. Вы находитесь на мосту, который проходит над рельсами. У вас есть возможность остановить вагонетку, бросив на пути что-нибудь тяжелое. Рядом с вами находится толстый человек, и единственная возможность остановить вагонетку — столкнуть его с моста на пути. Каковы ваши действия?». При решении дилеммы с «толстяком» большинство, напротив, считает морально недопустимым жертвовать жизнью одного ради спасения пятерых.

Для объяснения различия в этих ответах J. Greene и коллеги предложили теорию двойного процесса, объединив накопленные данные о вкладе когнитивного и эмоционального компонентов в процесс принятия решений (в том числе моральных). В соответствии с этой теорией при принятии морального решения активируются система когнитивного контроля и система автоматической обработки эмоций. Преимущественное включение когнитивной системы обуславливает утилитарное суждение, рациональное, основанное на подсчете потенциальных выгод. Активизация же эмоциональной системы ведет к неутилитарному, деонтологическому выбору, связанному, например, с существующими нормами морали (Greene et al., 2008).

Так, в случае дилеммы с вагонеткой у человека не возникает конфликта между утилитарными соображениями о наибольшей выгоде (спасение пятерых) и эмоциональными ограничениями, тогда как в дилемме о толстяке возникает конфликт между утилитарными стремлениями и необходимостью непосредственного совершения поступка, вызывающего яркие эмоциональные переживания.

Используя разнообразные методы исследования и набор стимулов, предназначенных для максимизации этой межсистемной конкуренции, Greene и коллеги получили подтверждение модели двойного процесса. В случае безличной моральной дилеммы (дилемма с вагонеткой) при решении активизируются дорсолатеральная префронтальная кора и нижняя теменная доля, тогда человек способен к утилитарному взвешенному подсчету потенциальных выгод и издержек. В случае же личной дилеммы (дилемма с толстяком) также возбуждаются миндалина и задняя часть поясной извилины, что способствует ярким эмоциональным переживаниям (Greene et al., 2004).

Отметим, что эти дилеммы использовались в работах отечественных специалистов дважды (Ениколопов и др., 2018, 2019): для исследования связи моральных суждений с эмоциональным интеллектом и отношением к смерти; при этом тест не был адаптирован для русскоязычной аудитории. Мы предполагаем, что в первую очередь необходимо проверить валидность предложенных дилемм, а именно характер изменения стиля ответов в зависимости от типа дилемм и изменения времени, затраченного на дилемму, в зависимости от ее типа.

Методы

В исследовании приняли участие 84 студента (55 девушек, 29 юношей) второго курса ГБПОУ Департамента здравоохранения города Москвы «Медицинский колледж № 7». Средний возраст – 19,6 лет (юноши – 20,1; девушки – 19,3).

Для определения стиля моральных суждений был использован тест «Моральные дилеммы», предложенный Green и переведенный на русский язык. Тест состоит из 30 дилемм: 10 неморальных, 10 безличных, 10 личных. Примеры дилемм представлены в таблице 1.

Неморальные дилеммы не связаны с аффективными реакциями, при их решении задействуются только когнитивные структуры – в норме респонденты дают на неморальные дилеммы рациональные, утилитарные ответы. С другой стороны, в случае потери интереса к исследованию ответы на дилеммы любого типа не будут отражать влияния типа дилеммы на ответ, и результаты будут некорректными. Исходя из этих соображений, неморальные дилеммы в тесте использовались, во-первых, для сравнения стиля ответов с дилеммами, связанными с эмоциональной обработкой, а во-вторых, как шкала контроля мотивации.

К личным дилеммам относятся дилеммы, в которых описанная ситуация соответствует трем критериям:

Таблица 1
Примеры моральных дилемм

Тип	Пример
вне-моральная	Вы фермер, управляющий машиной для сбора урожая. Вы приближаетесь к двум расходящимся путям. Если вы повернете налево, то соберете 10 бушелей репы. Если вы повернете направо, то соберете 20 бушелей репы. Если вы ничего не сделаете, машина автоматически повернет налево. Уместно ли для вас повернуть машину направо, чтобы собрать 20 бушелей репы вместо 10?
безличная	Вы ночной сторож в больнице. Из-за несчастного случая из соседнего здания в больницу просочились через вентиляционную систему ядовитые пары. В одной палате три пациента, в другой один. Если вы ничего не сделаете, пары дойдут до палаты с тремя пациентами. Единственный способ избежать их смерти – нажать на переключатель заслонов в системе. Тогда пары попадут в палату, где находится один пациент. Уместно ли для вас нажать на переключатель, чтобы избежать смерти троих пациентов?
личная	Вы стоите на мосту и видите, как неуправляемая вагонетка несется по рельсам и скоро собьет пятерых рабочих. Рядом с вами на мосту стоит незнакомый толстый человек. Единственный способ спасти пятерых рабочих – толкнуть толстяка, чтобы он своим весом оставил вагонетку. Незнакомец умрет, если вы сделаете это, но пятеро рабочих будут спасены. Уместно ли для вас толкнуть незнакомца, чтобы спасти рабочих?

- может причинить тяжелый физический вред (непосредственный): сила, которая воздействует на жертву, производится мышцами агента; она не может быть опосредована механизмами, высвобождающими и порождающими другую силу;
- угроза направлена на конкретное лицо;
- вред может быть не причинен при альтернативном выборе (причиненный вред является средством достижения цели, а не побочным эффектом) (Greene et al., 2009).

Таким образом, респондентам предлагалось разрешить ряд воображаемых ситуаций. Для преодоления эффекта последовательности при расположении дилемм разного типа в опроснике было применено позиционное уравнивание.

Ответ засчитывался как утилитарный в случае выбора, предполагающего меньшие потери по объективному критерию (меньше убитых, например). Далее подсчитывалось количество утилитарных и неутилитарных ответов по каждому типу дилемм. Также измерялось затраченное на каждую дилемму время, после чего выводилось усеченное среднее время решения дилеммы каждого типа.

Результаты и их обсуждение

Был проведен непараметрический однофакторный анализ с повторными измерениями (критерий Фридмана), в котором фактором с 3 уровнями был тип дилеммы, а зависимой переменной – время, затраченное на решение (10% усеченное среднее).

Анализ показал наличие значимых различий между временем, затраченным на три типа дилемм ($p < 0,001$). Для определения, между какими уровнями фактора имеются значимые различия, были проведены попарные сравнения по критерию Уилкоксона, показавшие, что на решение личных дилемм затрачено значимо больше времени, чем на решение внеморальных ($p < 0,001$) или безличных ($p < 0,001$). При этом значимые различия между временем решения внеморальных и безличных дилемм не были выявлены.

Аналогично был произведен однофакторный анализ с повторными измерениями, при котором уровнями фактора были типы дилеммы, а зависимой переменной – количество утилитарных ответов. В результате были обнаружены значимые различия ($p < 0,001$); попарные сравнения по критерию Уилкоксона выявили значимые различия между всеми типами дилемм. Таким образом, количество утилитарных ответов уменьшается при переходе от внеморальных дилемм к безличным ($p < 0,001$) и при переходе от безличных к личным ($p < 0,001$).

В работе подтвердились результаты, полученные в предыдущих исследованиях зарубежных авторов. Мы обнаружили, что в безличных дилеммах респонденты значимо чаще дают утилитарные (рациональные) ответы, чем в личных дилеммах; при этом во внеморальных дилеммах, при которых ведущую роль играют когнитивные процессы, рациональных ответов еще больше. Соответствующий рост числа неутилитарных ответов от внеморальных дилемм к личным объясняется тем, что решение безличных дилемм вызывает столкновение между аффективными и когнитивными процессами, которое в личных дилеммах становится еще сильнее.

Также мы обнаружили, что решение личных дилемм требует от респондентов больших временных затрат, чем в случае безличных и внеморальных дилемм. Это связано с усилением конфликта между утилитарными стремлениями и необходимостью непосредственного совершения поступка, вызывающего яркие эмоциональные переживания. Вместе с тем различия во времени между решением внеморальных и безличных дилемм не были значимы. Можно предположить, что, несмотря на наличие неутилитарных ответов, общая тенденция отвечать утилитарно в безличных дилеммах сви-

детельствует о незначимости внутреннего конфликта, что и отражается на времени решения – не отличающемся от времени решения когнитивных, неморальных задач. Таким образом, теория двойного процесса, выдвинутая Greene, частично подтвердилась на русскоязычной выборке.

Литература

- Ениколопов С. Н., Медведева Т. И., Воронцова О. Ю.* Моральные дилеммы и особенности личности // Психология и право. 2019. Т. 9. № 2. С. 141–155.
- Ениколопов С. Н., Медведева Т. И., Казьмина О. Ю., Воронцова О. Ю.* Моральные суждения и имплицитное отношение к смерти при суицидальном риске // Суицидология. 2018. Т. 9. № 1. С. 44–52.
- Dignum V.* Ethics in artificial intelligence: introduction to the special issue // Ethics and Information Technology. 2018. V. 20. P. 1–3.
- Greene J. D. et al.* Cognitive load selectively interferes with utilitarian moral judgment // Cognition. 2008. V. 107. P. 1144–1154.
- Greene J. D. et al.* Pushing moral buttons: The interaction between personal force and intention in moral judgment // Cognition. 2009. V. 111. P. 364–371.
- Greene J. D. et al.* The Neural Bases of Cognitive Conflict and Control in Moral Judgment // Neuron. 2004. V. 44. P. 389–400.
- Haidt J.* The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment // Psychological Review. 2001. V. 108. № 4. P. 814–834.
- Hauser M., Cushman F., Young L.* A dissociation between moral judgments and justifications // Mind and Language. 2007. V. 22. № 1. P. 1–21.
- Kohlberg L.* Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization // D. A. Goslin. Handbook of Socialization Theory and Research. 1969. P. 347–480.

To the issue of application the test “moral dilemmas”

E. A. Nemzer, L. G. Borodina

The article describes the experience of applying the “Moral dilemmas” test, proposed by J. Green in the framework of the dual process theory. According to this theory, the cognitive and affective systems are involved in making moral decisions. The test has been used twice by Russian researchers, but the translated material has never been checked for compliance with the Greene’s theory (dilemmas). The purpose of this work was to check the validity of dilemmas, namely, the nature of changes in the response style de-

pending on the type of dilemma and changes in the time spent on the dilemma, depending on its type. The study involved 84 students of the medical College. The paper confirms the results obtained in previous foreign studies. It was found that in impersonal dilemmas, respondents significantly more often give utilitarian (rational) answers than in personal dilemmas; solving personal dilemmas requires more time from respondents than in the case of impersonal and non-moral dilemmas.

Keywords: moral dilemmas, dual process theory, decision-making.

Педагогические техники обучения студентов на основе развития опыта рефлексии

В. Н. Петрова, Е. Н. Плетнёва

Цель: представить анализ педагогических проблем в обучении студентов. Выявлено, что эффективность обучения зависит от ментальных ресурсов обучающихся, уровней сформированности метаэпистемных и метаэпистемных, продуктивности интеллектуальной деятельности, индивидуальных особенностей. Процесс обучения студентов предлагается сочетать с формированием и развитием опыта рефлексии, выбором стилей руководства учебно-познавательной и самообразовательной деятельностью. Отмечается, что развитие мастерства преподавателя зависит от способности к концептуализации педагогической деятельности. В статье выявлены концептуальные направления по организации самостоятельной работы и внедрению рефлексивной деятельности в процессе обучения студентов и учителей.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, обучение, рефлексия.

Успешный путь к мастерству в профессиональной деятельности педагога складывается из многих факторов, в данной статье мы остановимся на рассмотрении некоторых из них. В практике обучения актуальны теоретические положения о когнитивных способностях (Дружинин, 2001). В настоящее время ученые выявили, что индивидуальные возможности человека соотносятся с их ресурсами: интеллектуальными, ментальными, что субъективное открытие обучающимся нового знания связано со способностью к концептуализации (Холодная, Хазова, 2017). Установлено, что на интеллектуальное развитие личности влияют концептуальные способности, что в концептуальных структурах спрессован опыт как прошлого, так и настоящего, а это определяет возможности и диапазон развития будущего опыта (Волкова, 2013).

С чем связан успех студентов в процессе обучения? Информация стремительно обновляется, но почему многим обучающимся так при-

влекательны «готовые» знания? Какие педагогические стратегии необходимо использовать, чтобы студент перестал копировать «готовое» знания и перешел в стан открывающих для себя новые знания? Как отказаться от шаблонов и стереотипов в преподавании, учении и воспитании? Умение находить вопросы и организовывать поиск вероятных ответов – один из приемов педагогической техники, который мы разработали и опробуем в практике обучения студентов и учителей. Ведущая идея в разработке приемов педагогической техники, на наш взгляд, это поиск путей ухода от шаблонов и стереотипов в обучении с целью максимальной реализации индивидуально-го подхода к ученику и преподавателю.

В рамках статьи рассмотрим направления концептуализации разработанных нами приемов педагогической техники:

- процесс и результат обучения приемам педагогической техники ординаторов, для которых изучение педагогики не является главным в профессиональной деятельности;
- процесс и результат обучения приемам педагогической техники заинтересованных повышением своего педагогического мастерства учителей;
- анализ проблем в обучении студентов и учителей.

Рассмотрим процесс и результат обучения ординаторов, для которых изучение педагогики не является главным в профессиональной деятельности. Представим прием педагогической техники «Педагогический анамнез», его цель – выявление обучающимися сути процесса учения, преподавания, обучения, анализ их стилей учения. Перед лекцией ординаторам было дано два задания: 1. Самостоятельно дать расшифровку терминам: «обучение», «учение», «преподавание», «граф», «цель», «рефлексия». 2. Перечислить (в форме глаголов) способы обработки информации, которые студенты используют в процессе подготовки к зачету или экзамену. Для количественного анализа разрабатывались критерии и показатели продукта деятельности (оценка преподавателем и самооценка обучающимся). Для качественной оценки использовался прием педагогической техники «Рефлексия рефлексии процесса и результата учебно-познавательной деятельности».

Анализ 622 анкет ординаторов 2016/2017 гг.: с первым заданием справился 31 ординатор, верно трактуя термины «рефлексия», «преподавание», «обучение», «учение», «воспитание», со вторым заданием не справилось 565 ординаторов, они не проводят рефлексию процесса усвоения информации, не задумываются о роли рефлексии в деятельности врача (Петрова, 2017).

Анализ 648 анкет ординаторов 2017/2018 гг.: с первым заданием справился 33 ординатора, со вторым заданием не справилось 646 ординаторов. Вызывает сожаление, что ни отечественные, ни зарубежные ординаторы определения рефлексии не знают, что только 13 ординаторов проводят рефлексию процесса усвоения информации. Анализ 742 анкет ординаторов, 2019/2020 учебный год: 698 не проводят рефлексию процесса усвоения информации, не задумываются о роли рефлексии в деятельности врача.

Прием «Педагогический анамнез» проводится нами перед началом занятий в цикле «Педагогика» для ординаторов всех специальностей с 2012 г. по 2019 г., результаты выполнения двух заданий сходные. Делаем вывод: студенты, закончившие медицинский вуз, не умеют учиться, не зная термина «рефлексия», не осознают необходимости изменить свое отношение к процессу учения, т. е. нет целенаправленной деятельности ученика на пути Познания. Для выявления причин незнания терминов учебной деятельности, было дано еще одно задание: структурировать, «сжать» информацию прочитанной лекции в форме схемы, графа и образа. Лекция ординаторам понравилась, они отметили появление мотивации к учению, интерес к излагаемому материалу. На основе критериев мы проверили данное задание и получили следующие результаты: из 619 ординаторов схему смогли подготовить только 44 человека, граф — 7 ординаторов, образ (модель к лекции) — 10 ординаторов.

Для наблюдения за процессом подготовки ординаторами интеллектуального продукта использовался прием педагогической техники «Цветовая рефлексия». Анализ цветовой анкеты показал, что если до начала подготовки задания в выборке из 648 ординаторов доминирует растерянность (42%), агрессия (34%), неприятие и нежелание продолжать работу (24%), то после подготовки творческих заданий преобладают гордость за себя и свои знания (34%), радость от успешной деятельности (44%); повышение уровня самооценки (22%).

Полученные данные свидетельствуют о повышении интереса к информации в процессе подготовки творческих заданий у 85% ординаторов (граждан Российской Федерации), и у 42% иностранных ординаторов, анализ данных итоговой рефлексии показал при подготовке заданий репродуктивного характера соответственно у 28% ординаторов — граждан Российской Федерации и 54% иностранных ординаторов. Рефлексия степени самостоятельности ординаторов в написании творческих работ показала, что 44% ординаторов критически отнеслись к подбору источников, предпочитая рассуждать, понимать скрытые причины в поведении себя и других, 22% открыли для себя новое знание, 82% ординаторов освоили визуализацию

информации с помощью графических структур. У ординаторов выявлено доминирование внутренней мотивации (76%), повышение интереса к педагогической информации (65%), нежелание копировать чужую работу и критически относиться к готовому тексту (88%), создание авторского текста (98%), открытие для себя нового знания (62%), открытие для себя новых стилей учения (82%). Ответы респондентов на поставленные вопросы дают преподавателю возможность выстраивать для каждого ординатора индивидуальную образовательную траекторию, повышать степень обученности и выявлять пути формирования умения учиться (Петрова, 2018).

В процессе обучения ординаторов в цикле «Педагогика» нами были разработаны приемы педагогической техники и подготовлены творческие задания, использована технология проблемно-модульной визуализации учебной информации. Ординаторы, изучая педагогику, пишут сценарии терапевтической беседы, разрабатывают планы практического занятия и графы по теме, создают дидактические игры, готовят для организации самостоятельной работы образовательные Веб-квесты, кейс-решение ситуационной задачи и эссе по анализу выявленной проблемы. Все задания количественно оцениваются на основе разработанных критериев и показателей, качественная оценка дается на основе рефлексии процесса и результата учебно-познавательной деятельности. На Едином Образовательном Портале Сеченовского Университета ежегодно ординаторами размещается более трех тысяч заданий в цикле «Педагогика», мы отмечаем высокий уровень подготовки заданий, наличие рефлексии процесса и результата обучения (Петрова, 2019).

Для анализа второго направления, намеченного в статье, учителям на курсах повышения квалификации было предложено более 40 приемов педагогической техники. При разработке приемов педагогической техники мы сделали акцент на проблемно-модульной технологии визуализации учебной информации, а прием «Рефлексия рефлексии» рекомендовали для выявления успехов или затруднений обучающегося в процессе выполнения задания и создания продукта деятельности. В рамках статьи приведем такой прием педагогической техники, как «Отсроченный калейдоскоп вопросов». Учителям предлагались различные вопросы, например: как учитель анализирует и концептуализирует свой опыт преподавания? Созданы ли условия для ученика по рефлексии процесса перевода информации на уровень личностного знания? Как школьники анализируют свои метазнания и метаумения на пути познания себя, других и окружающего мира? Как помочь школьнику в проектировании индивидуальной образовательной траектории? Чем дистанционное

обучение отличается от электронного обучения в школе? Задумываются ли педагоги о роли стиля управления учебной деятельностью в создании дидактического материала для учеников с разным «стартом» и когнитивным ресурсом? Способны ли ученики к длительной концентрации внимания?

С целью организации обсуждения учителями проблем и перспектив современного процесса учения и преподавания были использованы такие приемы педагогической техники, как «Анатомия текста, или визуализация учебной информации», «Готовимся к воркшопу». Рефлексию по анализу педагогического мастерства подготовили 26 учителей, отметив, что представленные на курсе повышения квалификации приемы будут использоваться в практике обучения, что у учителей появились ментальные ресурсы и желание совершенствовать свое педагогическое мастерство. Приемы педагогической техники, отмечают учителя, будут способствовать успешному проектированию индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

Концептуализация педагогического опыта авторов статьи шла в различных направлениях: разработка и опробование психолого-педагогических условий поглощенности учебной деятельностью (Петрова, Плетнёва, 2014), к ним мы относим: мотивацию к учебной и рефлексивной деятельности, образовательную среду, способствующую выявлению интересов и склонностей обучающихся, поглощенность учебной деятельностью на основе визуализации большого объема целостно представленной информации, самостоятельную постановку цели деятельности и ее реализацию, планирование учебной деятельности, рефлексию затруднений при создании креативного продукта, умение длительно концентрировать внимание.

Одним из важных направлений в обучении студентов является повышение концентрации внимания. Мы считаем, что информация поступает в сферу внимания, кодируется и хранится невербально, ее можно извлечь, если построить логику (вербально или невербально), Мы предполагаем, что в невербальной плоскости поступающая информация структурируется, самоорганизуется, встраивается в уже имеющуюся «сеть», которую можно назвать «памятью внимания» (Петрова, 2008). Когда графы построены и проанализированы, проводим рефлексию процесса и результата.

Проанализировав 467 творческих заданий, выполненных к цикле «Педагогика» ординаторами (Петрова, Плетнёва, 2015), мы пришли к следующим выводам: во-первых, можно научить человека быть быстрым, гибким и оригинальным, но выход на творческий уровень не происходит, если нет творческого процесса; во-вторых,

существуют барьеры формирования опыта креативной и самообразовательной деятельности: отсутствие осознанной постановки цели учебной деятельности; неумение обрабатывать большой объем информации и переводить его в личностное знание; лень и стереотипное бездумье, неумение визуализировать информацию; в-третьих, процесс поглощенности учебной деятельностью возможен, если в ходе создания дидактических средств формируется положительное отношение к учению, осуществляется переход от внешней мотивации к внутренней мотивации учения, мотивы учения осознаются.

Заключение

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что в процессе обучения студентов и учителей формирование опыта рефлексии и опыта творчества способствуют увлеченности и поглощенности учебной деятельностью. Мы считаем, что педагогика сотрудничества и сотворчества способствуют созданию такой образовательной среды, которую можно сравнить с педагогическим бытием в системе непрерывного образования, что по масштабности и времени воздействия неизмеримо выше, чем понятие «учебная среда» на кратковременных курсах повышения квалификации или в процессе дополнительного профессионального обучения.

Проведенное исследование подтверждает выдвинутую гипотезу: формирование опыта рефлексии профессиональных и личностных достижений повышает качество обучения студентов, если представлена педагогическая система организации учебно-познавательной деятельности субъектов образовательного процесса. В данной статье рассмотрены приемы педагогической техники с целью повышения качества обучения, выявлены концептуальные направления по внедрению рефлексивной деятельности в процессе обучения студентов и учителей.

Литература

- Волкова Е. В.* Трехединый аспект функциональной организации концепта: прошлое, настоящее и будущее // Мир психологии. 2013. № 2. С. 29–41.
- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Имагон-М, 2001.
- Петрова В. Н.* Роль педагогики в процессе обучения ординаторов // Медицинское образование и вузовская наука. М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2017. № 1 (9). С. 38–42.

- Петрова В. Н.* Роль рефлексии в процессе обучения ординаторов // Медицинское образование и вузовская наука. М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2018. № 1 (11). С. 36–44.
- Петрова В. Н.* Рефлексия педагогического хронотопа в медицинском вузе // За качественное образование. Саратов: Изд-во Саратов. гос. мед. ун-та, 2019.
- Петрова В. Н., Плетнёва Е. Н.* Поглощенность учебной деятельностью как условие и средство формирования и развития самообразовательной и креативной деятельности // Материалы V международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения». Липецк: РаДуши, 2014. С. 139–147.
- Петрова В. Н.* Память внимания – основное понятие антропологической теории творчества и креативности // Фундаментальные исследования. 2008. № 4. С. 82–84.
- Петрова В. Н., Плетнёва Е. Н.* Антропологическая теория творчества и креативности // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 60-летию со дня рождения В. Н. Дружинина, ИП РАН, 25–26 сентября 2015 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 162–168.
- Холодная М. А., Хазова С. А.* Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и совладающего поведения // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 5. С. 5–17.

Theory and practice of teaching students

V. N. Petrova, E. N. Pletneva

Purpose of the research was to present an analysis of pedagogical problems in student learning. It was revealed that the effectiveness of training depends on the mental resources of students, the levels of formation of meta-knowledge and meta-skills, the productivity of intellectual activity, and individual characteristics. The student learning process is proposed to be combined with the formation and development of reflection experience, the choice of leadership styles for educational, cognitive and self-educational activities. It is noted that the development of teacher skill depends on the ability to conceptualize pedagogical activity. The article identifies conceptual directions for the organization of independent work and the introduction of reflective activity in the process of teaching students and teachers.

Keywords: pedagogical mastery, training, reflection.

Сравнительный анализ психометрических характеристик методик для изучения копинг-стратегий

*М. Г. Ивашкина, Д. Н. Чернов, Н. П. Радчикова, В. В. Фурсов,
С. В. Есина, О. Е. Баксанский, А. Е. Тарасова, Т. Р. Саноян,
Р. А. Субботина, А. Н. Акопян, В. С. Делеви, Е. Н. Полянская,
В. Г. Утробина, В. А. Ерохина*

Проведена проверка психометрических характеристик двух методик для определения стратегий совладания со стрессом как ситуационного поведения («Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхана). Объем выборки (студенты 1–2-го курсов РНИМУ различных специальностей в возрасте $M = 18,6$ года; $SD = 1$ год) составил 707 человек (142 человека – повторно, через 7 ± 1 месяцев) для опросника Амирхана и 728 человек (141 человек – повторно, через 7 ± 1 месяцев) для опросника Лазаруса. Оказалось, что обе методики обладают неплохими психометрическими свойствами: они дают близкие к нормативным значения и близкие к нормальным распределения баллов по каждой из шкал. Средние значения по шкалам не изменяются при повторном тестировании, что вместе с довольно слабой ретестовой надежностью позволяет предположить временное предпочтение каких-либо отдельных копинг-стратегий при постоянном использовании и всех остальных. Трехфакторная структура общих данных говорит о трех глобальных стратегиях совладания у студентов-медиков: «Решение проблемы», «Осознанный уход от решения проблемы» и «Поиск социальной поддержки».

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-стратегии, психодиагностика, измерение стратегий совладающего поведения, психометрические характеристики, студенты, медики.

Прошло более полувека с момента выхода в свет книги Р. Лазаруса «Психологический стресс и процесс совладания с ним», положив-

шей начало бурному развитию области изучения способов совладания со стрессовыми и тяжелыми ситуациями в жизни. Тем не менее до сих пор нет «золотого стандарта» для измерения копинг-стратегий или характеристик совладающего поведения. Несмотря на некоторые преимущества немедленных отчетов, в исследованиях чаще используются ретроспективные отчеты, которые позволяют, как предполагается, выявить копинг-стратегии, применяемые и в настоящем, и в прошлом для того, чтобы справиться со стрессовыми событиями прошлого. К таким ретроспективным методикам относятся тесты Лазаруса «Способы совладающего поведения» (8 различных копинг-стратегий), тест Дж. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий» (3 различные копинг-стратегии), опросник совладания со стрессом COPE К. Карвера, М. Шейера и Дж. Вейнтрауба (15 различных копинг-стратегий), опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (CISS)» Э. Нормана и Дж. Паркера (4–5 различных копинг-стратегий) и др. Так как на сегодняшний день предложено множество подобных измерительных инструментов, то перед исследователями встает вопрос о том, какие именно инструменты лучше использовать: те, что дают более обобщенную картину совладающего поведения, или те, которые позволяют изучить большее число различных копингов, то есть более детализированно подойти к изучению паттерна стратегий совладания.

Основной задачей данного исследования было изучение двух таких измерительных инструментов – опросников «Способы совладающего поведения» Лазаруса и «Индикатор копинг-стратегий» Амирхана с точки зрения проверки их психометрических характеристик и определения того, насколько детальным может быть изучение копинг-стратегий с их помощью. Обе эти методики определяют совладание со стрессом как ситуационное поведение человека (а не как личностную черту). Методика «Индикатор копинг-стратегий» позволяет исследовать выраженность общих стратегий совладающего поведения «Разрешение проблем», «Поиск социальной поддержки», «Избегание проблем», которые были выявлены Амирханом на основании статистического анализа большого количества утверждений о копинг-поведении. Опросник «Копинг-стратегии» позволяет получить более подробное представление о выраженности стратегий совладающего поведения («Конфронтационный копинг», «Дистанцирование», «Самоконтроль», «Поиск социальной поддержки», «Принятие ответственности», «Бегство-избегание», «Планирование решения проблем» и «Положительная переоценка») и в большей степени основывается на теоретических представлениях Лазаруса.

Метод

В исследовании принимали участие студенты 1–2-го курсов РНИМУ им. Н. И. Пирогова различных специальностей. Опросник Амирхана заполнили 707 человек (142 человека – повторно); опросник Лазаруса – 728 человек (141 человек – повторно). Тестирования проводились в середине семестра (марте – апреле и октябре – ноябре) для того, чтобы возможный сессионный стресс не повлиял на результаты. Время между первым и вторым тестированиями в среднем составило 7 ± 1 месяцев. Обе методики первый раз заполнили 644 человека. Из них 495 человек (71 %) были женского пола, 147 человек (23%) мужского пола и два человека не указали пол. Средний возраст участников, заполнивших обе методики, составил $Med = 18$ лет; $IQR = 1$ год. Студенты дали информированное согласие на участие в исследовании.

Результаты и их обсуждение

Описательная статистика по шкалам методик представлена в таблице 1. Результаты показывают, что полученные данные могут рассматриваться как близкие к нормативным. Так, Амирхан приводит следующие данные для нормативной выборки, в баллах: $M = 26,55$, $SD = 4,82$ для стратегии «Разрешение проблем», $M = 23,42$, $SD = 5,63$ для стратегии «Поиск социальной поддержки» и $M = 19,03$, $SD = 4,37$ для стратегии «Избегание проблем» (Amirkhan, 1994, p. 249), что очень похоже на полученные нами результаты. Тем не менее, согласия по нормативам для русскоязычных выборок нет: в разных источниках приводятся разные нормы, которые, как правило, не содержат ссылок и описания выборок, для которых были получены. С методикой Лазаруса дела обстоят немногим лучше. Согласно одной из интерпретаций, следует перевести сырые баллы в проценты, что позволяет сравнить результаты по шкалам, содержащим различное число вопросов. При этом значения от 40 до 60% считаются средним уровнем напряженности копинга. Определять напряженность копинга по одинаковым суммарным сырым баллам невозможно, так как шкалы содержат от 4 до 8 вопросов и являются, таким образом, различными по диапазону. Если принять значения в 50% за середины шкал, то можно заключить, что полученные нами данные в среднем не сильно колеблются вокруг этого значения, не выходя за диапазон 40–60%.

Критерий Шапиро – Уилка показал, что распределение всех шкал отличается от нормального ($p < 0,0001$). Тем не менее результат применения данного критерия (как и других критериев проверки

Таблица 1

Выраженность различных копинг-стратегий в ситуациях повседневного стресса у студентов медицинских специальностей, первое измерение | второе измерение

Методика	Копинг-стратегия	n	M	Med	SD	A_s	E_k	r
Лазарус	Конфронтационный копинг	728 141	44 42	44 44	16	0,43	0,56	0,28
	Дистанцирование		42 42	39 39	16	0,27	-0,09	0,35
	Самоконтроль		55 54	57 52	16	-0,02	-0,20	0,33
	Поиск социальной поддержки		54 55	56 56	20	-0,02	-0,81	0,52
	Принятие ответственности		59 58	58 50	23	0,06	-0,78	0,45
	Бегство-избегание		48 47	46 50	17	0,23	-0,11	0,48
	Планирование решения проблемы		58 58	56 56	20	0,16	-0,60	0,40
	Положительная переоценка		52 49	52 48	18	0,20	-0,55	0,36
Амирхан	Разрешение проблем	707 142	25 25	25 25	4	-0,05	-0,51	0,63
	Поиск социальной поддержки		22 22	21 22	5	0,12	-0,42	0,54
	Избегание проблем		19 19	19 19	4	0,46	-0,18	0,48

Примечание: приведены коэффициенты: A_s – асимметрии; E_k – эксцесса; r – надежности.

формы распределения) зависит от размера выборки и дает статистически значимые различия при минимальных отклонениях от нормальности, если выборка велика, поэтому обычно рекомендуется рассматривать и другие признаки нормальности. В пользу симметричности распределения полученных данных говорит совпадение средних значений и медиан, а также то, что значения коэффициента асимметрии A_s лежат в пределах от $-0,5$ до $0,5$. Для больших выборок ($N > 300$) отклонение от нормальности считается существенным, если абсолютное значение коэффициента асимметрии превышает 2, либо абсолютное значение коэффициента эксцесса E_k превышает 4 (Lazarus, 1966, p. 70). По показателям асимметрии и эксцесса распределения всех шкал можно считать близкими к нормальным, хотя для личностных психологических методик несимметричные распределения встречаются достаточно часто; максимальное различие медиан и средних значений для методики Амирхана составляет 1 балл, для методики Лазаруса – 3 балла.

Ретестовая надежность оказалась невелика (таблица 1), а для некоторых шкал опросника Лазаруса – на уровне 0,3–0,4. Тем не менее, этот результат согласуется с заявлением С. Фолкман и Р. Лазаруса (Folkman, Lazarus, 1988) о том, что определение ретестовой надежности находится в прямом противоречии с транзактной теорией стресса, согласно которой здоровые индивиды меняют стратегии совладающего поведения с течением времени, и такие изменения делают изучение ретестовой надежности бессмысленным. Сравнение значений по шкалам во время первого и второго замеров показало, что средние значения практически не меняются, то есть выраженность шкал остается стабильной в течение полугода. Довольно слабые ретестовые корреляции при отсутствии различий при двух измерениях, разделенных довольно большим промежутком времени, могут рассматриваться как свидетельство временного предпочтения каких-либо отдельных стратегий при постоянном использовании и всех остальных.

Корреляции между шкалами методики «Индикатор копинг-стратегий» Амирхана оказались слабыми, что свидетельствует о независимости выделенных копинг-стратегий (таблица 2). Коэффициенты

Таблица 2

Взаимосвязи между шкалами методики «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхана (коэффициенты корреляции Пирсона), первое измерение | второе измерение

Шкала методики «Индикатор копинг-стратегий»	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем
Разрешение проблем	0,15 0,18	-0,01 -0,04
Поиск социальной поддержки		0,03 -0,01

корреляции между шкалами методики «Способы совладающего поведения» Лазаруса (таблица 3) выше, но редко превышают 0,3. Сильнее всего перекрывающимися друг друга оказались стратегии «Положительная переоценка» и «Планирование решения проблемы». Стратегия «Бегство-избегание» имеет наибольшее количество умеренных взаимосвязей с другими стратегиями. Интересно, что за редким исключением коэффициенты корреляции при первом и втором измерении оказываются почти одинаковыми по силе связи.

Эксплораторный факторный анализ, проведенный для проверки внутренней структуры каждой из методик отдельно, показал, что для методики Амирхана все вопросы имеют наибольшие фактор-

Таблица 3

Взаимосвязи между шкалами методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (коэффициенты корреляции Пирсона), первое измерение | второе измерение

Шкала методики «Способы совладающего поведения»	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство – избегание	Планирование проблемы	Положительная переоценка
Конфронтационный копинг	0,14 0,08	0,17 0,06	0,30 0,41	0,20 0,39	0,34 0,34	0,23 0,15	0,27 0,29
Дистанцирование		0,26 0,22	0,09 0,01	0,24 0,10	0,34 0,33	0,11 0,08	0,17 0,06
Самоконтроль			0,13 0,21	0,31 0,16	0,20 0,12	0,38 0,42	0,29 0,32
Поиск социальной поддержки				0,24 0,45	0,25 0,26	0,24 0,15	0,30 0,27
Принятие ответственности					0,37 0,36	0,21 0,07	0,24 0,22
Бегство-избегание						-0,06 -0,10	0,07 -0,01
Планирование решения проблемы							0,47 0,53

ные нагрузки по шкалам, в которые они должны входить. Тем не менее, три фактора объясняют только 38% общей дисперсии. Для методики Лазаруса восемь факторов объясняют 39% общей дисперсии, а соответствие вопросов шкалам далеко не так однозначно.

Факторный анализ объединенных данных обеих методик показал, что в принципе достаточно всего трех факторов для классификации всех типов совладающего поведения (процент общей объясненной дисперсии 56% и по критерию Кайзера только три собственных значения корреляционной матрицы оказались выше 1). Если учитывать при анализе 4 фактора, то процент общей объясненной дисперсии возрастает до 65% (таблица 4). Все это говорит о том, что несмотря на невысокие коэффициенты корреляций между шкалами, для классификации копинг-стратегий достаточно трех, в крайнем случае, четырех глобальных стратегий совладающего поведения.

Таблица 4

Факторные нагрузки и процент общей объясненной дисперсии для 3- и 4-факторного решений объединенных данных двух методик

Методика	Шкала	Решение						
		3 фактора			4 фактора			
		1	2	3	1	2	3	4
Лазарус	Конфронтационный копинг	0,27	0,35	0,34	0,34	0,04	0,32	0,51
	Дистанцирование	0,15	0,58	-0,09	0,00	0,67	-0,04	0,16
	Самоконтроль	0,59	0,41	-0,25	0,50	0,53	-0,22	0,13
	Поиск социальной поддержки	0,24	0,13	0,82	0,19	0,19	0,83	-0,02
	Принятие ответственности	0,24	0,59	0,11	0,07	0,72	0,16	0,12
	Бегство-избегание	-0,12	0,81	0,18	-0,16	0,48	0,21	0,65
	Планирование решения проблемы	0,85	-0,04	0,08	0,82	0,19	0,08	-0,14
	Положительная переоценка	0,68	0,14	0,25	0,63	0,28	0,26	-0,02
Амирхан	Разрешение проблем	0,70	-0,27	0,10	0,80	-0,26	0,06	0,00
	Поиск социальной поддержки	-0,06	-0,03	0,86	-0,03	-0,11	0,85	0,02
	Избегание проблем	-0,17	0,62	-0,10	-0,08	0,04	-0,13	0,85
Доля общей объясненной дисперсии		0,21	0,19	0,16	0,2	0,15	0,16	0,13

В трехфакторной модели можно выделить фактор «Ориентация на решение проблемы» (фактор 1), фактор «Осознанное устранение от решения проблемы» (фактор 2) и фактор «Поиск социальной поддержки» (фактор 3). В четырехфакторной модели можно выделить фактор «Ориентация на решение проблемы» (фактор 1), фактор «Осознанное дистанцирование от проблемы» (фактор 2), фактор «Поиск социальной поддержки» (фактор 3) и фактор «Избегание – конфронтация» (фактор 4).

Полученные результаты также можно интерпретировать как избыточность восьми различных копинг-стратегий для описания совладающего поведения. Результаты других исследований также показывают, что 8-факторная структура методики Лазаруса часто не соответствует эмпирическим данным (Rexhode al., 2008, p. 265).

Заключение

Методики определения ситуативных копинг-стратегий «Способы совладающего поведения» Лазаруса и «Индикатор копинг-стратегий» Амирхана обладают неплохими психометрическими свойствами: они дают близкие к нормативным значения и близкие к нормальным распределения баллов по каждой из шкал. Получение норм для российских выборок на основании адаптации данных методик является до сих пор не до конца решенной задачей. Ретестовая надежность обеих методик оказалась довольно слабой, особенно для методики «Способы совладающего поведения» Лазаруса, что согласуется с его предположением об изменчивости индивидуальных копинг-стратегий. Средние значения по шкалам не изменяются при повторном тестировании, что вместе со слабыми и умеренными корреляциями позволяет предположить временное предпочтение каких-либо отдельных копинг-стратегий при постоянном использовании и всех остальных.

Шкалы методики «Индикатор копинг-стратегий» Амирхана практически не коррелируют между собой, что говорит об их независимости. Шкалы методики «Способы совладающего поведения» Лазаруса коррелируют между собой гораздо сильнее, что вместе с трехфакторной структурой общих данных может говорить о трех глобальных стратегиях совладания у студентов-медиков: «Решение проблемы», «Осознанный уход от решения проблемы» и «Поиск социальной поддержки».

Данная работа может быть полезна при разработке новых инструментов измерения стратегий совладающего со стрессом поведения.

Литература

- Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
- Левит Л. З., Радчикова Н. П. Опросник ЭЛУ: в борьбе с правосторонней асимметрией // Исследовано в России. 2013. № 017. С. 244–261.
- Ялтонский В. М. Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией: Дис. ... доктора мед. наук. СПб, 1995.
- Amirkhan J. H. Criterion Validity of a Coping Measure // Journal of Personality Assessment. 1994. V. 62. № 2. P. 242–261.
- Folkman S., Moskowitz J. T. Coping: Pitfalls and Promise // Annual Review of Psychology. 2004. № 55. P. 745–774.
- Folkman S., Lazarus R. S. Manual for the Ways of Coping Scale. Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press, 1988.
- Mishra P., Pandey C. M., Singh U., Gupta A., Sahu C., Keshri A. Descriptive statistics and normality tests for statistical data // Annals of Cardiac Anaesthesia. 2019. № 22. P. 67–72.
- Lazarus R. S. Psychological Stress and the Coping Process. McGraw-Hill, 1966.
- Rexrode K. R., Petersen S., O'Toole S. The Ways of Coping Scale. A Reliability Generalization Study // Educational and Psychological Measurement. 2008. V. 68. № 2. P. 262–280.

Comparative analysis of psychometric characteristics of coping strategies questionnaires

M. G. Ivashkina, D. N. Chernov, N. P. Radchikova, V. V. Fursov, S. V. Esina, O. E. Baksanskiy, A. E. Tarasova, T. R. Sanoyan, R. A. Subbotina, A. N. Akopyan, V. S. Delevi, V. G. Utrobina, E. N. Polyanskaya, V. A. Erokhina

The psychometric characteristics of two methods of measuring the strategies for coping with stress as situational behavior “Coping Strategy Indicator” (CSI) by J. Amirkhan and “Ways of Coping Questionnaire” (WCQ) by R. Lazarus were tested. The participants were the 1st–2nd year students of Pirogov Medical University of various specialties at the age of $M = 18.6$ y. o., $SD = 1$ y.: 707 respondents for the J. Amirkhan’s CSI (142 retests after 7 ± 1 months) and 728 respondents for the R. Lazarus’ WCQ (141 retests after 7 ± 1 months). The results show that both methods have good psychometric properties: they give close to normative values and similar to normal distribution of scores on each of the scales. The average retest scales values do not change significantly, which, together with a rather weak retest reliability, suggests

a temporary preference for any individual coping strategies with permanent use of all the others. The three-factor structure of all data suggests only three global coping strategies for medical students: “Problem Solving”, “Deliberate Avoiding the Problem” and “Search for Social Support”.

Keywords: coping behavior, coping strategies, psychodiagnostics, methods for measuring coping behavior strategies, psychometric characteristics, students, medical workers.

Подход к разработке модели изменения ценностей в период самоизоляции во время пандемии COVID-19

Т. Н. Савченко, Г. М. Головина

В статье показана роль математического моделирования в разработке методов диагностики и моделирования психологических систем. Описан подход к разработке модели изменения ценностей субъективного качества жизни (СКЖ) с использованием методов синергетики. Проведено эмпирическое исследование изменения факторной структуры СКЖ студентов в период самоизоляции во время пандемии (COVID-19). Для измерения ценностей и конструкторов субъективного качества жизни на двух временных срезах использовался опросник «СКЖ» Т. Н. Савченко и Г. М. Головиной. Сравнительный анализ показал, что фактор «жизненной наполненности» определяется степенью закрытости системы. С ростом степени закрытости в нем уменьшается число ценностей, связанных с Я-концепцией. Дальнейшие исследования, позволят подойти к решению задачи формирования факторов «жизненной наполненности» с помощью анализа изменения ценностей при переходе из одного типа системы в другой.

Ключевые слова: математическое моделирование, синергетический подход, параметры порядка, субъективное качество жизни, удовлетворенность жизнью, ценности.

Метод математического моделирования

Основатель *mathematische Psychologie* И. Ф. Герbart в середине XIX в. писал: «...можно вычислять изменяемость известных величин и их самих, поскольку они изменяемы, не определяя их вполне; на этом основывается весь анализ бесконечного. Далее, можно гипотетически принять законы изменения величин и, вычислив следствия, вытекающие из этих гипотез, сравнивать их с опытом» (Герbart, 2007).

Работа выполнена по Госзаданию № 0159-2020-0009.

В. Ю. Крылова можно считать основателем математической психологии в России. Под его руководством в лаборатории математической психологии ИП РАН разработаны новые методы многомерного шкалирования и кластерного анализа, модели деятельности, принятия решений в диадном взаимодействии; также развивались синергетический и агентский подходы к моделированию в психологии (Крылов, 1998).

В. Н. Дружинин, работая в области теории психологического эксперимента, описал этапы эмпирического исследования (Дружинин, 1985). Совместно с Крыловым и сотрудниками лаборатории математической психологии разрабатывались подходы к разработке измерительных процедур и моделированию когнитивных процессов (Дружинин, Дрынков, 1981).

Математическое моделирование используется для изучения сложных систем и процессов, когда их невозможно исследовать непосредственно; оно позволяет выявлять связи, законы развития и т. д., а также открывает возможность управления объектом. Таким образом, модель можно рассматривать как инструмент, ориентированный на исследование поведения и свойств конкретного объекта. Поэтому под математической моделью можно понимать любой оператор, который позволяет по соответствующим входным параметрам определить выходные (Крылов, 1998).

Существует множество различных классификаций математических моделей. Если рассмотреть классификацию моделей по целям, то можно выделить дескриптивные и нормативные модели. Дескриптивные модели строятся на основе описания результатов эмпирических исследований с использованием математического аппарата. Для построения функциональных зависимостей на первом этапе часто используется регрессионный анализ. Далее, в качестве метода моделирования могут быть использованы методы факторного, регрессионного, дисперсионного анализа, методы структурных уравнений и др.

В настоящее время в психологии наиболее распространенным является использование дескриптивного подхода к моделированию психических систем. Такой подход позволил построить регрессионные модели психологического статуса, субъективного качества жизни и удовлетворенности ею, прогнозирующие вклады различных ценностей в оценку качества жизни (Савченко, Головина, 2006).

Разработанные в рамках парадигмы воспринимаемого качества процедуры экспериментального анализа дают количественную оценку соотношения между субъективно значимыми характеристиками объекта и определяют минимального число параметров, использу-

емых при построении перцептивной модели (Носуленко, 2006; Самойленко, 2010).

Нормативные модели чаще используются в психофизике и психофизиологии. Эти модели обычно используют опыт, накопленный в естественных науках. Например, с помощью нормативного подхода моделировалось принятие решения и уверенности в сенсорных задачах (Шендяпин, Скотникова, 2015).

На современном этапе развития математической психологии для моделирования психических систем используются: методы многомерного анализа на нечетких множествах, методы структурных уравнений, нейросети и т. д. Продолжает держать свои позиции марковское вероятностное моделирование, также развиваются и новые направления, такие как социальная термодинамика, теоретическая биология и другие.

С 1980-х гг. XIX в. начал развиваться синергетический подход к моделированию психологических систем. В настоящее время можно сказать, что сбывается предсказание Крылова, о том, что синергетика может стать одной из основных парадигм теоретической психологии (Крылов, 1998). Продолжает развиваться методология моделирования макродинамики как результата микродинамических процессов и др.

Разработка новых подходов к измерению в психологии во многом реализует идеи В. Н. Дружинина по организации эмпирических исследований, актуальность которых возрастает в связи с необходимостью построения моделей естественных систем (Дружинин, 1985).

В последние годы в экспериментальной психологии в России уменьшилось количество лабораторных экспериментов, при этом возросло число эмпирических исследований в естественных средах и то, что в естественной среде существуют закрытые системы, позволяет хоть как-то приблизить исследование в естественных средах к исследованию, проводимому по экспериментальному плану.

Подход к разработке модели изменения ценностей в период сомоизоляции во время пандемии COVID-19

В связи со сложившейся в настоящее время ситуацией в мире, связанной с пандемией COVID-19, особенно важно изучать поведение, состояние людей, находящихся в закрытых, частично закрытых системах и, самое главное, предвидеть возможные проблемы выхода в реальный мир, возвращения к привычной жизни.

Здесь можно использовать опыт моделирования субъективного качества жизни (СКЖ) и общей удовлетворенности ею (ОУЖ),

полученный нами в совместной работе с сотрудниками академии ФСИН.

Операционально СКЖ понимается нами как среднее взвешенное отклонение субъективных оценок реального качества жизни (РКЖ) от желаемого или идеального качества жизни (ИКЖ) по каждому понятию, входящему в структуру СКЖ (Савченко, Головина, 2006).

В структуре качества жизни мы выделяем следующие конструкты: СКЖ, РКЖ, ИКЖ и общую удовлетворенность жизнью (ОУЖ). Оказалось, что соотношение этих конструктов соответствует типу открытости-закрытости системы. Нами были построены графы этих конструктов для различных систем. Применение метода моделирования с использованием теории графов и динамического подхода к психодиагностике Д. В. Сочивко позволило нам не только построить модели СКЖ, но и разработать методику динамической психодиагностики удовлетворенности жизнью (Golovina, Savchenko, 2015).

Были также построены графы взаимосвязей, составляющих СКЖ и ОУЖ для открытых и разной степени закрытости систем (Сочивко, Савченко, Головина, 2010).

В открытой системе все конструкты взаимосвязаны друг с другом (рисунок 1).

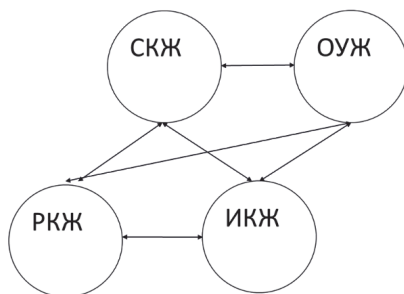


Рис. 1. Взаимосвязи конструктов качества жизни в открытой системе

В частично закрытых системах разрывается связь ОУЖ и СКЖ с СКЖИ, но остается взаимосвязь ОУЖ с СКЖ (см. рисунке 2), так как сложно сравнивать реальность с идеальными структурами, понятие идеальность становится размытым.

В закрытых системах граф имеет вид, приведенный на рисунке 3, т.е. разрываются практически все связи, кроме СКЖ и РКЖ, т.е. СКЖ определяется практически только реальными ценностями и не соотносится с общей удовлетворенностью жизнью.

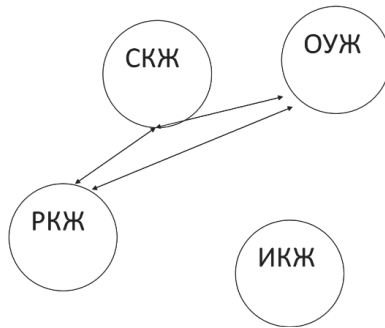


Рис. 2. Взаимосвязи конструкторов качества жизни в частично закрытых системах

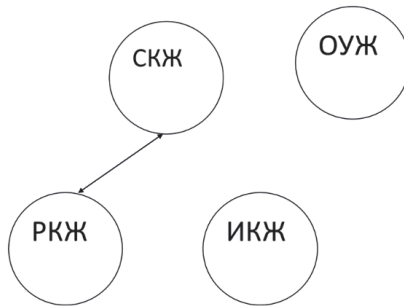


Рис. 3. Взаимосвязи конструкторов субъективного качества жизни в закрытых системах

Как было нами показано, при адаптации и длительном нахождении в системе частичной закрытости может формироваться парадоксальное отношение к жизни (Сочивко, Савченко, Головина, 2010).

Для исследования таких систем можно применить синергетический подход. Параметры порядка в синергетике формируют макроскопическую структуру нелинейной системы, в которой поведение любой из координат однозначно определяется параметрами порядка, управляющими и подчиняющими себе движение системы в ее фазовом пространстве. Это принцип подчинения в синергетике.

Чтобы изучать динамику системы, можно выделить параметры порядка с помощью факторного анализа характеристик этой системы на двух временных срезах (это будут два фактора, определяемые одинаковыми или почти одинаковыми характеристиками). Например, одним из параметров порядка СКЖ является фактор материального благополучия (или личностного роста, экзистенциальной

наполненности). Помещая характеристики системы в факторное пространство (плоскость двух одинаковых факторов – параметров порядка), можно увидеть изменение этих характеристик в период между срезами (например, изменение ценностей СКЖ).

Такой подход мы применили для моделирования изменения ценностей в период самоизоляции во время пандемии (COVID-19).

Эмпирическое исследование сравнения СКЖ до и во время самоизоляции.

Респондентами являлись студенты вторых курсов 2019 и 2020 гг. от 17 до 25 лет (всего 85 респондентов).

В исследовании для измерения ценностей и конструкторов субъективного качества жизни использовался опросник «СКЖ» Т. Н. Савченко и Г. М. Головиной.

В исследовании были использованы методы корреляционного и факторного анализа эмпирического материала.

Взаимосвязи между конструкторами СКЖ до и во время изоляции. На данных СКЖ во время изоляции были получены взаимосвязи, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязи конструкторов субъективного качества жизни
(коэффициенты корреляции Спирмена)

Конструктор	ОУЖ	СКЖР	СКЖИ	СКЖ
УЖ	1,00	0,57	-0,09	0,65
СКЖР	0,57	1,00	0,37	0,68
СКЖИ	-0,09	0,37	1,00	-0,31
СКЖ	0,65	0,68	-0,31	1,00

Примечание: значимые коэффициенты корреляции ($p < 0,05$) выделены жирным шрифтом.

Анализ корреляционной структуры конструкторов в частично закрытых системах показал, что происходит разрыв с идеальными представлениями (рисунок 1), и это влияет на уровень СКЖ и ОУЖ.

Факторные структуры опросника до и во время изоляции. С помощью факторного анализа были реконструированы факторы до пандемии и в условиях пандемии. Наполнение факторов изменилось, однако разделение конструкторов СКЖ, ОУЖ и СКЖИ по факторам сохраняется. Некоторые компоненты наполнения также инвариантны относительно срезов измерения. В таблице 2 приводятся первые факторы структур ценностей до изоляции и в ситуации изоляции.

Таблица 2

Нагрузки конструкторов и ценностей субъективного качества жизни на первые факторы в двух исследованиях (до и в процессе самоизоляции)

Фактор 1 (до пандемии)	Фактор 1 (в самоизоляции)
ОУЖ	ОУЖ
СКЖР	СКЖР
СКЖИ	СКЖИ
СКЖ	СКЖ
Высшее образование	Высшее образование
Здоровье	Здоровье
Уверенность в завтрашнем дне	Уверенность в завтрашнем дне
Экология	Экология
Спорт	Спорт
Профессия	Профессия
Домашние животные	Домашние животные
Стабильная обстановка в стране	Стабильная обстановка в стране
Питание	Питание
Развлечение	Развлечение
Любовь	Любовь
Работа	Работа
Свое жильё	Свое жильё
Достойный круг общения	Достойный круг общения
Семья	Семья
Полноценный отдых	Полноценный отдых
Материальное положение (достаток)	Материальное положение (достаток)
Духовные ценности	Духовные ценности
Самоуважение и уважение окружающих	Самоуважение и уважение окружающих
Личная свобода	Личная свобода

Примечание: переменные, имеющие значимые нагрузки ($L > 0,7$), выделены жирным шрифтом.

Если сравнить первые факторы в ситуации привычной жизни и в ситуации изоляции (таблица 2), то можно заметить следующие отличия: в фактор, который можно определить, как фактор «СКЖ» в условиях изоляции не входят СКЖИ и ценности: высшее образование, уверенность в завтрашнем дне, спорт и профессиональная сфера, семья, достойный круг общения, материальное благосостояние, но становятся значимыми ценности: домашние животные, наличие своего жилья и духовные ценности.

Можно отметить, что фактор СКЖ (фактор «жизненной наполненности») определяется степенью закрытости системы, которая определяется в свою очередь уровнем внешнего контроля и внутриличностной ответственности, что было показано и в других наших исследованиях (Сочивко, Савченко, Головина, 2010). С возрастанием закрытости системы в нем уменьшается число ценностей, связанных с межличностным общением и с Я-концепцией.

Заключение

Дальнейшие исследования, возможно, позволят подойти к решению задачи формирования факторов «жизненной наполненности» с помощью анализа изменения ценностей при переходе из одного типа системы в другой. В настоящее время проводится работа по классификации профилей СКЖ, выявлению дисгармоничных профилей, разработке тренинговых программ с учетом ценностного наполнения для каждого профиля, способствующих адаптации при выходе из карантина.

Таким образом, было показано, что при моделировании необходимо разработать теоретическую психологическую модель, далее подобрать адекватный математический аппарат. Предлагается использовать синергетический подход к моделированию динамики СКЖ во время пребывания в самоизоляции.

Литература

- Герbart И. Ф.* Психология как наука, вновь обоснованная на опыте, метафизике и математике // Психология. М.: ИД «Территория будущего», 2007. С. 58–116.
- Головина Г. М., Савченко Т. Н.* Адаптация методик в исследовании субъективного качества жизни людей, работающих вахтовым методом // Прикладная юридическая психология. 2013. Т. 3. С. 41–51.
- Дружинин В. Н.* Логико-системный подход к внешнему описанию поведения // Математическая психология: теория, методы, модели. М.: Наука, 1985. С. 54–60.

- Дружинин В. Н., Дрынков А. В.* Роль априорных моделей в психологическом исследовании // Психология и общественная практика. М.: Общество психологов СССР, 1981.
- Крылов В. Ю.* Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки // Психологический журнал. Т. 19. № 3. 1998. С. 56–62.
- Носуленко В. Н.* Психофизика восприятия естественной среды: смена парадигмы экспериментального исследования // Эпистемология & Философия науки. 2006. Т. VII. № 1. С. 89–92.
- Савченко Т. Н., Головина Г. М.* Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Савченко Т. Н., Головина Г. М.* Субъективное качество жизни: подходы, измерение // Разработка понятий в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко, Н. Е. Харламенкова, Г. А. Виленская. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. Т. 2. С. 595–615.
- Сочивко Д. В., Савченко Т. Н., Головина Г. М.* Сравнительные исследования качества жизни // Прикладная юридическая психология. 2010. № 4. С. 8–22.
- Самойленко Е. С.* Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Шендяпин В. М., Скотникова И. Г.* Моделирование принятия решения и уверенности в сенсорных задачах. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Golovina G., Savchenko T.* Factor model of life satisfaction // EMPG Meeting 2015, September, Padua, Italia, 2015. P. 53–54.

Approach to the development of the model of change of values during personal insulation during a pandemia

T. N. Savchenko, G. M. Golovina

The article shows the role of mathematical modeling in the development of diagnostic methods and modeling of psychological systems. The approach is described to develop a model for changing the values of subjective quality of life (SQL) using synergetic methods. An empirical study of changes in the factor structure of during the period of self-isolation during a pandemic (COVID-19) was carried out. The respondents were second-year students of 2019 and 2020. To measure values and constructs of the subjective quality of life at two time slices, the “SQL” questionnaire was used by T. N. Savchenko and G. M. Golovina. A comparative analysis showed that the factor of “vital

fullness” is determined by the degree of closedness of the system. With an increase in the degree of closure in it, the number of values associated with the self-concept decreases. Further research, perhaps, will allow us to approach the solution of the problem of the formation of factors of “vital fullness” by analyzing changes in values during the transition from one type of system to another.

Keywords: mathematical modeling, synergistic approach, order parameters, subjective quality of life, life satisfaction, values.

Нейросетевое моделирование структуры интеллектуальной компетентности: решение задачи классификации

Я. И. Сиповская

В статье приводятся результаты нейросетевого моделирования структуры интеллектуальной компетентности в контексте таких показателей понятийного опыта, как семантические и концептуальные способности, с целью раскрытия нелинейных связей этих компонентов в метасистемном конструкте «интеллектуальная компетентность». Участники исследования: 100 старших подростков в возрасте 15 лет. Методики: «Визуальная семантика» (Артемьева, 1980), «Понятийный синтез» и «Обобщение трех слов» (Холодная, 2012), «Сочинение» (Сиповская, 2016). Полученные в проведенном исследовании результаты демонстрируют 1 модель, которая с точностью 76,06% описывает/предсказывает переменные исследования, а именно показатели продуктивности интеллектуальной деятельности в старшем подростковом возрасте, где предикторами выступают концептуальные способности и семантические способности в виде дифференцированного участия сенсорно-эмоциональных компонентов интеллектуальной деятельности и порождения семантических признаков сенсорного типа. Полученная модель описывает превалирование концептуальных способностей, по сравнению со способностью к порождению семантических признаков сенсорного типа, в контексте интеллектуальной компетентности, в терминах качественных показателей сочинения. Результаты указывают на необходимость расширения числа переменных для получения более точной модели структуры конструкта «интеллектуальной компетентности».

Ключевые слова: способности, семантика, понятийный опыт, интеллектуальная компетентность.

Введение

Актуальность исследования. Анализ измеряемых данных в психологических исследованиях до сих пор остается актуальной как научной, так и практической проблемой ввиду того, что на практике частыми являются такие ситуации, когда не представляется возможным учесть все факторы, непосредственно содействующие решению той или иной конкретной задачи, когда для полноценного качественного анализа использование ныне действующих математических методов считается недостаточным.

В этой связи стоит уделить внимание рассмотрению разных типов практических задач, с решением которых сталкивается человек (с позиции нейроинформационных технологий), а именно: 1) задачи, требующие точных, ясных ответов, не поддающиеся двусмысленным понятиям, где решение опирается на конкретные условия с определенным алгоритмом; 2) задачи, где невозможно учесть все условия, влияющие на решения задачи, и поэтому учитывается только приблизительный комплекс самых важных условий. В связи с тем, что некоторая часть условий не учитывается, ответ задачи имеет приблизительный, неточный характер, и алгоритм решения задачи не может быть точно определен.

Несмотря на приблизительность и неточность исходных данных, поставленных во второй группе задач, возникшие трудности можно преодолеть, используя интеллектуальный метод (*data mining*) — метод нейронных сетей. Данный метод выявляет скрытые закономерности, которые невозможно обнаружить с помощью других методов.

В представленном эмпирическом исследовании изучалась сетевая структура конструкта «интеллектуальная компетентность», последний был операционализирован нами как особая форма организации индивидуального ментального опыта (Холодная, 2019; Сиповская, 2016). В представленном исследовании проанализирована «понятийная структура» интеллектуальной компетентности, предполагающая рассмотрение концептуальных, категориальных и семантических способностей в качестве компонентов нейросетевой модели конструкта интеллектуальной компетентности.

Теоретическая гипотеза исследования. Важнейшими организационными составляющими интеллектуальной компетентности являются концептуальный, категориальный и семантический опыт личности. Соотношение этих трех составляющих является важным фактором, определяющим своеобразие индивидуальной интеллектуальной компетентности.

Предмет исследования – интеллектуальная компетентность старших подростков; *объект исследования* – старшие подростки, у которых формируется интеллектуальная компетентность в процессе школьного обучения (учащиеся 9-х классов средних общеобразовательных школ). *Цель* исследования – раскрытие специфики интеллектуальной компетентности у учащихся 9-х классов путем применения метода нейросетевого моделирования интеллектуальной компетентности для выявления предикторов концептуальных, категориальных и семантических способностей.

Методики исследования

В исследовании были использованы следующие методики.

- Методика для оценки интеллектуальной компетентности «*Сочинение*» (Сиповская, 2016), позволяющая оценить в баллах (ИК, М) меру сложности текста сочинения как показатель интеллектуальной компетентности.
- Для выявления семантических способностей была использована модифицированная методика «Визуальная семантика» (Артемьева, 1980), позволяющая получить: 1) показатели способностей к образованию семантических интерпретаций трех типов: абстрактного, предметного и геометрического (число интерпретаций каждого типа); 2) количество семантических признаков каждого из четырех типов: сенсорного, эмоционально-личностного, динамического, логического.
- Также использовался модифицированный вариант методики «*Семантический дифференциал*» – СД (Холодная, 2012), на основе которой определялись показатели сенсорно-эмоциональных компонентов интеллектуальной деятельности в процессе семантизации неопределенных визуальных форм: 1) количество выборов в графе «нет» СД – показатель меры недостаточного участия сенсорно-эмоционального компонента (СД_нет, L); 2) количество выборов в четырех графах «средне и слабо» СД – показатель меры дифференцированного участия сенсорно-эмоционального компонента (СД_сс, K); 3) количество выборов в двух графах «сильно» СД – показатель меры чрезмерной выраженности сенсорно-эмоционального компонента (СД_сильно, J).
- Для оценки уровень сформированности категориальных способностей (КС, В) использовалась сумма баллов по методике для выявления категориальных способностей «*Обобщение трех слов*» (Холодная, 2002).

- Уровень сформированности концептуальных способностей (способности к понятийному синтезу, *СП, А*) определялся суммарным баллом по методике для выявления концептуальных способностей «*Понятийный синтез*» (Холодная, 2012).

Выборка. В исследовании приняло участие 100 старших подростков (43 мальчика и 57 девочек) в возрасте 15 лет.

Результаты исследования

Сначала проводился корреляционный анализ показателей категориальных, концептуальных и семантических способностей, а также показателей интеллектуальной компетентности (таблица 1). Для наглядности отдельные показатели обозначены в таблице латинскими буквами А-Р.

Значимые корреляционные связи показателей интеллектуальной компетентности и концептуальных способностей объясняются функциональной нагрузкой данного компонента понятийного опыта ввиду его иницирующей, порождающей и регуляционной роли, тогда как семантические способности регулируют первичные процессы взаимодействия человека с поступающей информацией.

Для визуализации распределения данных в двумерном пространстве была построена категоризованная диаграмма рассеяния с перекрытием (рисунок 1). Полученное распределение классов

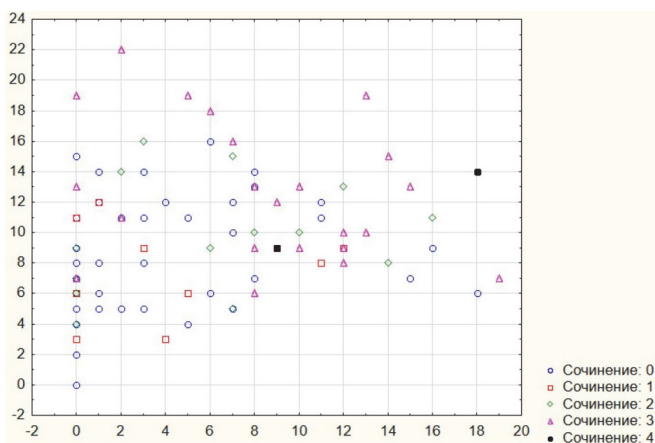


Рис. 1. Распределение переменных: ось *x* – способность к образованию семантических признаков сенсорного типа; ось *y* – концептуальные способности; цветом обозначены показатели продуктивности интеллектуальной деятельности (Сочинение: 0–4 балла)

Таблица 1

Корреляционная матрица нормализованных показателей интеллектуальной компетентности (ИК) и понятийных способностей, в терминах концептуальных, категориальных и семантических способностей разного типа

Переменная	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
СП	1	0,11	0,13	0,1	0,02	0,38	0,39	0,42	0,49	0,13	0,09	-0,21	0,39
КС	0,11	1	-0,00	0,03	-0,15	0,17	0,06	0,02	0,13	0,03	-0,01	0,03	0,15
СИ_П	0,13	-0,00	1	0,21	0,42	0,33	0,12	-0,14	-0,05	-0,03	0,23	-0,15	0,29
СИ_А	0,1	0,03	0,21	1	0,23	-0,06	0,1	0,05	0,1	0,22	-0,05	-0,30	-0,03
СИ_Г	0,02	-0,15	0,42	0,23	1	0,08	0	0	0,03	-0,13	-0,01	0,01	0,11
СП_С	0,38	0,17	0,33	-0,06	0,08	1	0,46	0,11	0,52	-0,07	0,19	-0,10	0,41
СП_Э-Л	0,39	0,06	0,12	0,1	0	0,46	1	0,26	0,56	-0,07	0,06	-0,04	0,28
СП_Д	0,42	0,02	-0,14	0,05	0	0,11	0,26	1	0,43	0,25	-0,09	-0,11	0,11
СП_Л	0,49	0,13	-0,05	0,1	0,03	0,52	0,56	0,43	1	0,13	0,04	-0,19	0,17
ВД_сильно	0,13	0,03	-0,03	0,22	-0,13	-0,07	-0,01	0,25	0,13	1	-0,37	-0,50	-0,05
ВД_сс	0,09	-0,01	0,23	-0,05	-0,01	0,19	0,06	-0,09	0,04	-0,37	1	-0,40	0,28
ВД_нет	-0,21	0,03	-0,15	-0,30	0,01	-0,10	-0,04	-0,11	-0,19	-0,50	-0,40	1	-0,13
ИК	0,39	0,15	0,29	-0,03	0,11	0,41	0,28	0,11	0,17	-0,05	0,28	-0,13	1

Примечание: жирным начертанием выделены значимые коэффициенты корреляции по Спирмену ($p < 0,05$).

в пространстве продемонстрировало тот факт, что высокие и средние показатели интеллектуальной компетентности характеризуются высокими или выше среднего показателями семантических и концептуальных способностей (не обязательно согласованных). При этом роль концептуальных способностей более значима по сравнению с семантическими. В целом выделенные классы весьма неоднородны, что отразилось в результатах дальнейшего анализа.

При имеющемся распределении данных сконструировать простые линейные модели не представляется продуктивным, поэтому в дальнейшем анализе мы прибегли к нейросетевому моделированию, позволяющему моделировать нелинейные зависимости.

Основная идея нейросетевого моделирования состоит в реконструкции различных явлений и процессов на основе имеющейся информации о них, тогда как сама нейросеть является набором математических функций со множеством параметров, которые могут быть настроены процессе обучения на подгруппе актуальных или ранее полученных данных. Далее обученная нейросеть выдает свой прогноз относительно структуры этих данных или будущего поведения изучаемой системы.

Схематически нейронная сеть представлена слоем входных сигналов, выходного слоя и нескольких внутренних слоев (рисунок 2). Слой входных сигналов представлен значениями факторов, которые оказывают наибольшее влияние на исследуемый показатель, т. е. значения независимых переменных. В качестве выходного слоя используются значения прогнозируемых показателей, т. е. зависимых

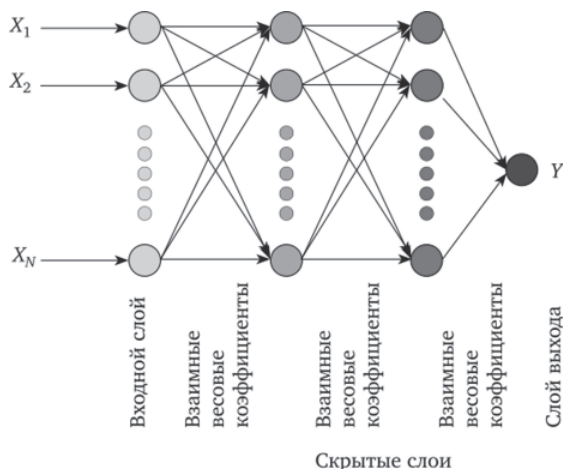


Рис. 2. Схема нейронной сети на примере многослойного персептрона

переменных. Суть процессов построения и обучения нейронных сетей осуществляется по следующему алгоритму: «...на вход подаются значения входных переменных, вид связи и весовые коэффициенты выбираются случайным образом, затем рассчитываются значения выходной переменной. Полученные значения сравниваются с реальными, после этого происходит корректировка весов и вида сети, направленная на уменьшение ошибки» (Нейросетевое моделирование, 2020). С продолжением подобных итераций сеть обучается на «исторических данных»; при этом в целях улучшения результатов обучения исходные данные подразделяются случайным образом на три выборки: обучающую, тестовую и контрольную.

Для построения нейросетевой модели конструкта интеллектуальной компетентности были взяты показатели концептуальных способностей, способности к порождению семантических признаков сенсорного типа и показатель дифференцированной степени выраженности сенсорно-эмоционального компонента интеллектуальной деятельности в процессе семантизации неопределенных визуальных форм, а также показатели интеллектуальной компетентности.

В ходе построения нейросетевых моделей показателей интеллектуальной компетентности методом многослойного персептрона с 3 обучаемыми слоями было выделено 5 моделей (автоматизированный подбор с затуханием при автоматизированном выделении 3 подвыборок: тестовой, обучающей и контрольной в пропорции 15:70:15, соответственно), которые подверглись обучению с помощью радиальных базисных функций с интерактивным обучением (таблица 2).

Обращаясь к результатам, представленным в таблице 2, следует особое внимание уделить показателю производительности обучения, под которыми понимается процент правильной классификации показателей интеллектуальной компетентности. Чем ближе данное значение к 100, тем точнее полученная модель классифицирует данные. При этом для выбора лучшей модели следует учитывать производительности на всех подвыборках (контрольная, тестовая, обученная).

Результаты проделанной работы продемонстрировали большую ошибку обучения, для коррекции которой были построены многократные подвыборки с использованием радиальных базисных функций. Число скрытых нейронов было увеличено с 3 до 20; в итоговую таблицу вошли только две модели (таблица 3).

Из полученных двух моделей по показателю производительности была выбрана одна – RBF 3-20-5, производительность обучения которой составила 76,06, а тестовая производительность – 71,06. Точность полученной модели невысока, допуская 23,94% ошибки правильной идентификации.

Таблица 2

Характеристики нейросетевых моделей показателей продуктивности интеллектуальной деятельности (автоматизированный подбор с затуханием)

№ модели	Архитектура сети	Производительность обучения	Тестовая производительность	Контрольная производительность	Алгоритм обучения	Функция ошибки	Активация на скрытом слое	Активация выхода
1	RBF 12-10-5	73,24	50,00	50,00	BFGS 15	Entropy	Tanh	Softmax
2	RBF 12-14-5	57,75	42,86	64,20	BFGS 4	SOS	Identity	Identity
3	RBF 12-14-5	69,01	57,14	57,14	BFGS 14	Entropy	Tanh	Softmax
4	RBF 12-13-5	57,75	42,86	57,14	BFGS 5	SOS	Identity	Identity
5	RBF 12-15-5	70,42	42,86	57,14	BFGS 0	Entropy	Exponential	Softmax

Таблица 3

Обучившиеся нейросетевые модели показателей интеллектуальной компетентности

№ модели	Архитектура сети	Производительность обучения	Тестовая производительность	Контрольная производительность	Алгоритм обучения	Функция ошибки	Активация на скрытом слое	Активация выхода
11	RBF 3-20-5	76,06	71,44	42,86	RBFT	Entropy	Gaussian	Softmax
12	RBF 3-20-5	53,52	35,71	42,86	RBFT	Entropy	Gaussian	Softmax

При рассмотрении анализа чувствительности выбранной модели, т. е. анализа важности вклада переменных, был установлен важный факт: первое место по значимости в построенной модели занимает дифференцированная степень участия сенсорно-семантического опыта в интеллектуальной деятельности (1,89), второе место принадлежит концептуальным способностям (1,88), и только третье, менее значимое – семантическим способностям к порождению признаков сенсорного типа (0,73).

Соответственно, был сделан вывод о вероятном влиянии на столь низкую надежность полученной нейросетевой модели изначально-го набора переменных, который был взят для анализа. Так, с одной стороны, низкие корреляционные связи переменной «дифференцированная степень участия сенсорно-семантического опыта в интеллектуальной деятельности» с переменной «показатель интеллектуальной компетентности» могут послужить основанием для изъятия этой переменной из анализа. С другой – результаты проведенного нейросетевого анализа продемонстрировали меньшую значимость переменной «способности к порождению семантических признаков сенсорного типа». Указанное противоречие заслуживает дальнейших исследований.

Таким образом, относительно сетевой структуры конструкта «интеллектуальная компетентность» можно заключить, что концептуальные способности, являющиеся наиболее высокоорганизованным видом понятийного опыта, значимы и для интеллектуальной компетентности, лишь на одну сотую долю уступая семантической способности к дифференцированному участию сенсорно-эмоционального компонента интеллектуальной деятельности. Последний факт указывает на перспективу исследования роли понятийных регуляторных (произвольных и непроизвольных) механизмов интеллектуальной деятельности. Способность же к порождению семантических признаков сенсорного типа наименее важна, по сравнению с концептуальными способностями и семантической способностью к дифференцированному участию сенсорно-эмоционального компонента интеллектуальной деятельности.

Заключение

В ходе нейросетевого моделирования конструкта интеллектуальной компетентности в виде решения задачи классификации была выделена единственная модель, которая с точностью 76,1% описывает/предсказывает переменные исследования, а именно показатели продуктивности интеллектуальной деятельности в старшем под-

ростковом возрасте, где предикторами выступают концептуальные и семантические способности в виде семантической способности к дифференцированному участию сенсорно-эмоционального компонента интеллектуальной деятельности и способности к порождению семантических признаков сенсорного типа. Построенная модель продемонстрировала значимость учета не только высокоорганизованных концептуальных способностей, но и семантической способности к дифференцированному участию сенсорно-эмоционального компонента интеллектуальной деятельности, которая регулирует эмоциональную, а значит, и энергетическую компоненту интеллектуальной деятельности.

Результаты, полученные в данном исследовании, указывают на необходимость расширения числа переменных для моделирования структуры конструкта «интеллектуальной компетентности», с одной стороны, и дополнительного изучения регуляторных способностей интеллектуальной деятельности, а именно метакогнитивных способностей, – с другой.

Литература

- Артемова Е. Ю.* Психология субъективной семантики. М.: Изд-во Московского университета. 1980.
- Сиповская Я. И.* Понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности в структуре интеллектуальной компетентности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2016.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. 3-е изд., дополн. и перераб. М.: Юрайт, 2019.
- Холодная М. А.* Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Электронный учебник по статике // StatSoft. URL: <http://statsoft.ru/home/textbook/default.htm> (дата обращения: 15.04.2020).
- Нейросетевое моделирование. Прогнозирование и планирование использования земельных ресурсов и объектов недвижимости // Studme.org. Учебные материалы для студентов. URL: https://studme.org/106554/geografiya/neyrosetevoe_modelirovanie (дата обращения: 15.04.2020).

Neural network modeling of the structure of intellectual competence: classification task solution

Ya. I. Sipovskaya

The article provides neural network modeling of the structure of intellectual competence in the context of such indicators of conceptual experience, both semantic and conceptual abilities, with the goal of revealing the non-linear relationships of these components in the metasystem construct of intellectual competence. Study participants: 100 older adolescents aged 15 years. Methods: “Visual semantics” (Artemyeva, 1980), “Conceptual synthesis” and “Generalization of three words” (Kholodnaya, 2012), “Composition” (Sipovskaya, 2016). The results demonstrate 1 model that describes/predicts research variables with an accuracy of 76,06%, namely: indicators of the productivity of intellectual activity in older adolescents, where conceptual and semantic abilities in the form of semantic ability to differentiate the participation of the sensory-emotional component of intellectual activity and the ability to generate semantic attributes of the sensory type are present. At the same time, the fact indicates the prevalence of the importance of conceptual abilities compared with the ability to generate semantic attributes of sensory type in the context of intellectual competence. The results indicate the need to expand the number of variables to obtain a more accurate model of the structure of the construct of “intellectual competence”.

Keywords: abilities, semantics, conceptual experience, intellectual competence.

Тест музыкального развития

Р. Ф. Сулейманов, Я. Р. Сулейманов

Различные подходы к пониманию музыкальности, музыкальных способностей породили неадекватные методы диагностики, что сказывается на эффективности развития начинающих музыкантов. Предлагаемый тест основан на системном подходе, позволившем изучить структуру музыкального слуха, музыкальных умений, музыкальных профессионально важных качеств и создать инструментарий для их диагностики и развития. Тест состоит из 7 субтестов: 1) осведомленность в области истории и теории музыки, 2) психологическая диагностика и развитие музыкального слуха (для музыкантов и немусыкантов), 3) знание нот, развитие быстроты опознания, 4) двигательные способности, 5) музыкальная память, 6) музыкальные умения, 7) музыкальные профессионально важные качества. Методика проверялась на большой выборке испытуемых (около 2000 человек) низшего, среднего, высшего звена музыкального образования и профессиональных музыкантах. Субтест «Психологическая диагностика и развитие музыкального слуха» отвечает требованиям валидности и надежности.

Ключевые слова: тест музыкального развития, музыкальный слух, музыкальные умения, профессионально важные качества.

Не углубляясь в историю решения проблемы музыкальности в психологии — этими вопросами занимались многие специалисты как у нас в стране, так и за рубежом (Бочкарев, 1997; Теплов, 1947; Цагарелли, 1989, 2008; Revesz, 1946; Seashore, 1967, 2013; Stumpf, 1883; и др.) — обратимся к фундаментальным работам отечественных психологов, занимавшихся этой проблемой. В частности, Ю. А. Цагарелли (1989, 2008) рассматривает музыкальность как структуру, состоящую из 6 блоков — «музыкальный слух, музыкально-ритмическая способность, эмоциональная отзывчивость на музыку, музыкальная па-

мать, музыкальное мышление и музыкальное воображение» (1989). При разработке теста мы придерживались теории Цагарелли, опирались на системный подход, позволивший изучить структуру музыкального слуха, музыкальных умений, музыкальных профессионально важных качеств и создать инструментарий для их диагностики и развития.

Тест музыкального развития предполагает не только диагностику, но и развитие. В частности, тестами могут воспользоваться не только начинающие музыканты, но и профессионалы – и это му есть объяснение. Практика показывает, что одаренные начинающие музыканты порой показывают профессиональное мастерство не ниже взрослых музыкантов.

Тест музыкального развития состоит из 7 субтестов: 1) осведомленность в области истории и теории музыки, 2) психологическая диагностика и развитие музыкального слуха, 3) знание нот, развитие быстроты опознания, 4) двигательные способности, 5) музыкальная память, 6) музыкальные умения, 7) музыкальные профессионально важные качества.

Осведомленность в области истории и теории музыки

Субтест состоит из двух вариантов по 46 вопросов каждый. Вопросы истории музыки касаются творчества выдающихся композиторов и исполнителей, в какой эпохе они творили свои произведения, к какому художественному направлению они относятся и др., например: «Творчество Шуберта принадлежит к художественному направлению...? а) классицизм, б) романтизм, в) импрессионизм, г) барокко, д) экспрессионизм» или «Симфония, принадлежащая Гайдну, называется...? а) патетическая, б) прощальная, в) героическая, г) пасторальная, д) фантастическая» (Р. Ф. Сулейманов, 2010).

Вопросы по теории музыки связаны с музыкальными терминами, теорией музыки, например: «Музыкальный термин «адажио» означает...? а) торжественно, б) медленно, в) лирически, г) нежно, д) скоро» или «Чередование различных длительностей звуков в музыке называется...? а) штрихи, б) метр, в) ритм, г) размер, д) нюансировка» (Р. Ф. Сулейманов, 2010).

Психологическая диагностика и развитие музыкального слуха

Психологическая диагностика музыкального слуха предполагает выявление уровня развития видов музыкального слуха. Нами выделены: ритмический, мелодический, динамический, штриховой

и гармонический виды, соответствующие 6 субтестам: «Ритм» (20 заданий), «Мелодия» (20 заданий), «Штрихи» (10 заданий), «Динамика» (10 заданий), «Интервалы» (20 заданий), «Аккорды» (20 заданий).

Каждый вид музыкального слуха можно рассматривать как отдельную способность. К ним относятся музыкально-ритмическая способность (ритмический слух), мелодический слух, гармонический слух, динамический слух и штриховой слух. Штриховой слух мы рассматриваем как полимодальный, так как штрихи воспринимаются разными видами слуха. Здесь присутствует, с одной стороны, временной компонент как способность определять короткие ноты (стаккато) и длинные (легато, нон легато), что связано с музыкально-ритмической способностью. С другой стороны, штрихи тесно связаны с тембровыми и динамическими изменениями (Р. Ф. Сулейманов, 2010).

Тест построен на принципе сравнения между собой зрительно воспринимаемых ритмических и мелодических рисунков, динамических и штриховых особенностей, интервалов и аккордов (см. рисунок 1).

Испытуемый, воспринимая зрительно, например, ритмический (мелодический) рисунок параллельно в аудиозаписи воспринимает звуковой вариант задания: а, б или в. Если прозвучал вариант б, испытуемый сличив его с изображенным на рисунке, в бланке под номером задания 1 отмечает б и так до конца. Аналогично проводится тестирование других видов музыкального слуха.

Субтесты состоят из заданий разного уровня сложности, с тем чтобы можно было диагностировать и начинающих и опытных музыкантов. Располагаются они в порядке от простого к сложному. Диагностику можно проводить как индивидуально, так и с группой.

1

The image shows three musical staves labeled A, B, and C, each in 2/4 time. Staff A contains four quarter notes. Staff B contains a quarter note, followed by an eighth note and another eighth note beamed together, followed by two quarter notes. Staff C contains four quarter notes.

Рис. 1. Пример субтеста «Ритм» № 1, предъявляемого испытуемым

Тест прошел широкую проверку на большом контингенте испытуемых: учащихся детских музыкальных школ и музыкальных училищ, студентах консерваторий, преподавателях музыкальных школ, музыкальных училищ, консерватории, музыкантах оркестров. В общей сложности в тестировании приняло участие около 1500 музыкантов из городов Тольятти, Уфы, Санкт-Петербурга, городов Республики Татарстан – Казань, Набережные Челны, Альметьевск, Нижнекамск, Зеленодольск.

Общее количество баллов, которое может получить испытуемый, равно 100. При оценке развития музыкального слуха целесообразно придерживаться общего для всех норматива: 85 баллов и выше по 5 тестам свидетельствует об относительно высоком уровне развития музыкального слуха. Результат в 30 баллов и ниже по 5 тестам является показателем низкого уровня развития. Диапазон от 30 до 85 баллов, считающийся средним, можно дифференцировать по промежуточным уровням: 30–40 – ниже среднего; 41–75 – средний уровень; 76–85 – выше среднего.

Тестирование показало, что выпускники детских музыкальных школ в среднем набирают 56–60 баллов (по разным выборкам). Студенты 2-го курса консерватории набирают в среднем 91,3 балла, в то время как учащиеся 2-го курса музыкального училища 76,5 балла.

Весь процесс развития музыкального слуха делится на 3 этапа: диагностический, тренировочно-развивающий и контрольный. На втором, тренировочно-развивающем этапе применяются специально разработанные задания, классифицированные по сериям. Общее количество заданий для развития видов музыкального слуха равно 370.

Для измерения надежности теста использовался метод расщепления выборки. Полученные коэффициенты равнялись (по разным выборкам) от 0,78 до 0,86. Надежность-устойчивость (ретестовая надежность) измерялась с помощью повторного тестирования на одних и тех же группах учащихся через три месяца после первого тестирования. При повторном тестировании предьявлялись другие варианты заданий. Коэффициент стабильности равен (на разных выборках) 0,76–0,85. Относительная независимость результата от личности экспериментатора определялась тем, что сам тест предьявлялся в аудио-записи и влияние экспериментатора минимизировалось.

Валидность. Результаты диагностики музыкального слуха испытуемых сравнивались с экспертными оценками преподавателей по теоретическим дисциплинам. Экспертная оценка включала и успеваемость учащихся, студентов по сольфеджио. Корреляции

онный анализ обнаружил достаточно высокую связь на разных выборках: от 0,65 до 0,74. Далее результаты развития музыкального слуха сравнивались с результатами музыкально-исполнительской деятельности музыкантов. Успехи музыкантов оценивались методом экспертных оценок, включавших успешность обучения музыкантов, с одной стороны, а также успехи музыкантов в конкурсных выступлениях – с другой; коэффициент корреляции составил 0,73.

Кроме теста для музыкантов, разработан тест и для немусыкантов. Особенность этого теста заключается в том, что он не предполагает знания нот, нотных обозначений. Практически любой человек может пройти этот тест, не будучи музыкально образованным, в том числе и дошкольники. Тест строится на принципе сравнения между собой на слух отдельных компонентов нотного текста: ритмических и мелодических рисунков, аккордовых последовательностей. Например, прослушав 2 ритмических рисунка (мелодий, аккордов) испытуемым необходимо ответить: они одинаковые или разные. Задания предъявляются в аудиозаписи (Я. Р. Сулейманов, 2019).

Тест для немусыкантов состоит из 3 субтестов: «Ритм» (20 заданий), «Мелодия» (20 заданий), «Аккорды» (20 заданий) – всего 60 заданий. Количество повторяющихся и различных заданий одинаково (по 10 в каждом субтесте). Расположены задания в порядке от простого к сложному.

Знание нот, развитие быстроты опознания

- А. *Диагностика быстроты и точности зрительного опознания нотных знаков.* Испытуемому предъявляется лист с нотными знаками; количество нотных знаков равно 120. Материал используется как в скрипичном ключе, так и в басовом.

Тест длится одну минуту; качество опознания нотных знаков в скрипичном и басовом ключах оценивается по 10-балльной шкале. Средняя скорость опознания равна 80 знакам в минуту; высокая скорость – 130 знаков и выше; для начинающих – примерно 30–40 знаков в минуту.

- Б. *Диагностика быстроты и точности зрительного опознания интервалов.* Аналогично строится диагностика навыка быстро и точно зрительно опознавать интервалы; при этом используется нотный материал, состоящий из 120 интервалов в скрипичном и басовом ключах. Тест длится одну минуту. Показателем быстроты и точности служит количество правильно названных интервалов; качество опознания интервалов оценивается по 10-балльной шкале.

- В. *Диагностика быстроты и точности зрительного опознания аккордов.* Процедура аналогична опознанию нотных знаков и интервалов; количество аккордов равно 120. Показателем быстроты и точности служит количество правильно названных аккордов; качество опознания аккордов оценивается по 10-балльной шкале.

Двигательные способности

- А. *Диагностика быстроты движений пальцев.* Испытуемый в течение 10 секунд исполняет разными сочетаниями пальцев (1–2, 1–3, 1–4, 1–5, 2–3, 2–4, 2–5, 3–4, 3–5, 4–5) трель в максимально быстром темпе. Учету подлежит количество сыгранных звуков за 10 сек. Если испытуемый в сумме воспроизводит свыше 150 звуков, то у него наличествует высокий уровень быстроты движений пальцев; 100–150 – средний уровень и ниже 100 звуков – низкий.
- Б. *Диагностика быстроты и точности двигательной реакции на отдельные ноты, интервалы и аккорды.* При тестировании используются материалы, предъявлявшиеся при опознании. Ноты, интервалы и аккорды исполняются отдельно в скрипичном и басовом ключах.

Тест длится 3 мин; фиксируется быстрота и точность воспроизведения нот, интервалов, аккордов за каждую минуту. Показателем точности воспроизведения является количество неправильно исполненных нот, интервалов, аккордов: чем их меньше, тем выше точность. Быстрота и точность двигательной реакции на отдельные ноты, интервалы, аккорды оцениваются по 10-балльной шкале.

Общим показателем качества двигательной реакции на нотные знаки, интервалы, аккорды является сумма баллов, полученных испытуемым за быстроту и точность двигательной реакции.

Музыкальная память

- А. *Диагностика объема кратковременной музыкальной памяти.* Для диагностики объема кратковременной памяти используются таблицы с нотными знаками. При диагностике используется лист бумаги с прорезью, вмещающий в себя строку с нотными знаками. Количество нотных знаков в каждой строке равно 10, количество строк – 20; время предъявления каждой строки – 2–3 с.

Подсчитывается общее количество правильно воспроизведенных нотных знаков. Сумма делится на количество строк и выводится показатель объема кратковременной памяти. Субтест диагностирует способность к зрительному механическому запоминанию.

- Б. *Диагностика объема кратковременной зрительно-слухо-двигательной музыкальной памяти.* Для диагностики объема зрительно-слухо-двигательной памяти используются: таблица с мелодиями (мотивами), состоящими из 3, 4, 5, 6, 7..., 12 нот, лист бумаги с прорезью, вмещающей в себя нотную строку и музыкальный инструмент. Испытуемому визуально предъявляются по порядку строки с мелодиями (мотивами), время экспозиции каждой строки – 2–3 с. Испытуемый внутренне озвучивает и запоминает предъявленную мелодию, а затем по памяти воспроизводит его на музыкальном инструменте. Время воспроизведения не ограничено.

Показателем объема зрительно-слухо-двигательной музыкальной памяти будет являться правильно воспроизведенная мелодия, состоящая из наибольшего количества нот. Субтест связан со способностью к осмысленному запоминанию.

- В. *Диагностика способности к слуховому запоминанию и воспроизведению мотивов, мелодий.* Испытуемому для слухового восприятия предъявляются в аудиозаписи мотивы и мелодии, в порядке от простых к сложным, всего 10 мелодий. Его задача – исполнить по памяти услышанные мелодии. Чем больше воспроизводит обследуемый мелодий, мотивов, и чем воспроизведение точнее, тем лучшими слуховыми и двигательными данными он обладает.

Успешность выполнения этого субтеста зависит от способности запоминать мелодии на слух и от степени сформированности внутренних слухо-двигательных представлений. Способность к слуховому запоминанию и воспроизведению мотивов и мелодий оценивается в баллах, соответствующих количеству правильно выполненных заданий.

Музыкальные умения

- А. *Диагностика характеристик процесса чтения с листа музыкальных произведений.* Умение читать с листа оценивается по 5-балльной шкале.
- Б. *Диагностика умения читать с листа и воспроизводить по памяти музыкальные произведения.* Данный субтест тесно связан с про-

цессом чтения нот с листа. Он диагностирует непосредственно умение читать с листа, а также кратковременную зрительно-слухо-двигательную память. Испытуемый читает с листа пьесу и затем повторяет ее по памяти. Оценивается качество исполнения по 5-балльной шкале.

- В. Опросник «Музыкальные умения». Опросник состоит из 15 пунктов; вопросы звучат так: «Испытываете (испытывали) ли Вы затруднение...», например, в создании музыкального образа произведения, в сольной исполнительской деятельности, в чтении с листа, игре по слуху и др. Затруднения могут быть большими, средними и незначительными, оцениваются соответственно 1, 2 или 3 баллами. Максимальное количество баллов равно 45, минимальное – 15.

Результаты показали, что умения развиваются постепенно и в дальнейшем обучении совершенствуются (Сулейманов, 2010).

Музыкальные профессионально важные качества

Опросник используется для изучения затруднений в степени выраженности профессионально важных качеств у музыкантов, состоит из 31 пункта. ПВК оцениваются по трехбалльной системе; максимальное количество баллов равно 93, а минимальное – 31 баллам.

Основу музыкальных ПВК составляет психомоторика (быстрота и точность движений пальцев, координация рук). Следующий уровень состоит из трех блоков: когнитивные функции, надежность в концертном выступлении и эмоциональная сфера. Блок когнитивных ПВК состоит из внимания (концентрация и переключение), музыкального восприятия, музыкальной памяти, музыкальных представлений, музыкального мышления и воображения. Эмоциональная сфера состоит из эмоций, свойств эмоциональности, эмоциональных реакций при исполнении музыкальных произведений и установления эмоционального контакта со слушателями. Самый высокий уровень состоит из обшемзыкальных ПВК (Сулейманов, 2010).

Заключение

Тест музыкального развития предполагает психологическую диагностику и развитие музыкальных способностей, умений, навыков и профессионально важных качеств; проведен на большой выборке испытуемых низшего, среднего, высшего звена музыкального образо-

вания и профессиональных музыкантах. Субтест «Психологическая диагностика и развитие музыкального слуха» отвечает требованиям валидности и надежности, применяется в системе низшего, среднего и высшего образования. Тест музыкального развития применяется в системе низшего, среднего и высшего образования.

Литература

- Бочкарев Л. Л.* Психология музыкальной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997.
- Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ИД «Вильямс», 2007.
- Судейманов Р. Ф.* Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста. Казань: Познание, 2010.
- Судейманов Я. Р.* Психические состояния при коллективном музицировании // Психология психических состояний: Сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых / Под ред. А. В. Чернова, М. Г. Юсупова. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. Вып. 13. С. 286–289.
- Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей. М., 1947.
- Цагарелли Ю. А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Л., 1989.
- Цагарелли Ю. А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности. СПб.: Композитор, 2008.
- Seashore C. E.* The psychology of musical talent. N. Y.: Silver Burdett, 1919.
- Seashore C. E.* Psychology of music. N. Y.: McGraw-Hill, 1938.
- Stumpf C.* Tonpsychologie. Leipzig: Hirzel-Verlag, 1883.
- Revesz G.* Beziehung zwischen mathematischer und musikalischer Begabung. Schweizerischer // Zeitschrift für Psychologie. 1946. № 5. P. 269–281.

Music development test

R. F. Suleymanov, Ya. R. Suleymanov

Different approaches to understanding musicality and musical abilities gave rise to inadequate diagnostic methods, which affects the development effectiveness of novice musicians. The proposed test is based on a systematic approach that allowed us to study the structure of musical hearing, musical skills, professionally important musical qualities and create tools for their diagnosis and development. The test consists of 7 subtests: 1) knowledge in the field of history and theory of music, 2) psychological diagnosis and development of musical hearing (for musicians and non-musicians), 3) knowled-

ge of notes, development of recognition speed, 4) motor abilities, 5) musical memory, 6) musical skills; 7) professionally important musical qualities. It was tested on a large sample of subjects (about 2,000 people) of lower, middle, and higher levels of musical education and professional musicians. Sub-test “Psychological diagnosis and development of musical hearing» meets the requirements of validity and reliability.

Keywords: Music Development Test, musical hearing, musical skills, professionally important musical qualities.

Разработка информационно-байесовской модели языка зрительного восприятия сложных объектов*

В. М. Шендяпин

Благодаря переходу от прямого вычисления байесовских вероятностей альтернативных событий к их косвенному представлению с помощью введенного нами понятия информационного свидетельства ранее была упрощена модель различения многомерных объектов. В настоящей статье показано, что многослойная кора головного мозга может генерировать информационный язык, способный описывать объект как иерархическую структуру признаков, состоящую из сложных признаков высокого уровня, которые, в свою очередь, состоят из более простых признаков среднего уровня, а те, в свою очередь — из признаков нижнего уровня. При этом каждый признак получает свой предметно-информационный смысл от нисходящего потока обратной связи, возникающего после сравнения восходящего потока предсказаний с реальностью. Это объясняет тот факт, что информационное содержание признаков верхнего уровня выше, чем признаков нижних уровней. Субъект не только получает сигналы из внешнего мира, но и в соответствии со своими потребностями сам производит из них необходимую, но ранее не существовавшую информацию о внешнем мире.

Ключевые слова: сенсорно-перцептивная задача, различение объектов, принятие решения, формула Байеса, свидетельство, уверенность, информация.

Введение

В. Маунткастл отметил, что неокортекс удивительно однороден по внешнему виду и структуре (Mountcastle, 1978). Области кортекса,

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00148.

Автор выражает благодарность И. Г. Скотниковой за совместную работу и обсуждение модели.

которые обрабатывают слуховой ввод, выглядят как области, которые обрабатывают прикосновение, или как области, которые управляют мышцами, или как языковая область Брока. Исходя из этого, Маунткастл предположил, что многие области кортекса выполняют одну и ту же основную операцию. Если Маунткастл прав, то алгоритм работы этих областей коры должен быть универсальным, т. е. он не зависит от конкретной функции, которую реализует мозг (зрения, слуха или речи).

Гипотеза Маунткастла о том, что кора головного мозга реализует универсальные механизмы, которые могут управлять разными типами сенсорных или моторных систем, кажется нам вполне разумной. Она согласуется с известным представлением Л. С. Выготского (Выготский, 1956) о том, что такие разные когнитивные процессы человека, как память, мышление и речь имеют сходную структуру, которая по своей сути является языковой.

В научной школе «векторной психофизиологии» выдвинута еще более сильная гипотеза: «Не только речь, мышление и память имеют явную языковую структуру, но и зрительное восприятие — это тоже своеобразная форма речи — „зрительная речь“, в основе которой лежит свой „зрительный язык“. И не в переносном, а в прямом значении этого слова. Поэтому мозговые механизмы зрительного восприятия имеют непосредственное отношение к языковым механизмам» (Измайлов и др., 2018, с. 620).

К вопросу о механизме обработки мозгом данных, поступающих на его входы

Большинство из хорошо знакомых нам предметов окружающего мира воспринимаются нами как объекты, состоящие из более мелких и простых элементов, т. е. перцептивный образ объекта является иерархической структурой, верхние уровни которой имеют большее смысловое наполнение, чем нижние.

Логично предположить, что эта иерархическая структура нашего восприятия возникает не случайно, а диктуется самой структурой мозга. Нейробиологи установили, что кортекс имеет четкую слоистую структуру. Можно предположить, что крупномасштабные отношения между частями объекта отражены в верхних слоях, а мелкомасштабные — в нижних. Зрительная кора, как известно, имеет первичные детекторы отдельных признаков объектов (линий, углов и т. п.) на самых нижних уровнях обработки входной информации и нейроны верхних уровней, которые срабатывают, когда предъявляются изображения целостных объектов (например, конкретных людей).

В отечественной и зарубежной психологии сформировалась парадигма, рассматривающая понятие информации в качестве важнейшей основы когнитивных процессов (Веккер, 1998; Величковский, 2006). Сторонники этой парадигмы считают, что восприятие является для организма первичным источником информации о состоянии окружающей среды, в которую он включен. При этом большая часть сторонников такого подхода рассматривает среду в качестве источника информации, а зрительную систему (наряду с другими сенсорными системами) – как один из каналов переработки этой информации и передачи ее в центральный аппарат мозга (Веккер, 1998).

Понятие «информация» тесно связано с понятием «знание», причем наша практическая жизнь учит нас, что зачастую информация и знания, которыми мы пользуемся, могут быть правильными, частично правильными или же полностью ложными.

Принципиальная позиция авторов упомянутой работы (Измайлов и др., 2018), которая нам близка, «состоит в том, что в среде не содержится никакой информации, поэтому организм не извлекает информацию из среды, а производит ее сам. Именно зрительная система продуцирует информацию, причем в таком виде, который наиболее адекватен центральным системам мозга, принимающим решения и ответственным за эффективность поведения, – то есть памяти и интеллекту. Поскольку память и интеллект – это языковые структуры, то информация, производимая восприятием, должна быть им понятна и содержательна как родная речь, а не как вычислительная процедура, требующая колоссального объема памяти и наносекундного быстрого действия. Иначе говоря, мозг – это не вычислительная машина, а языковая система, и информация в мозге измеряется не в битах за секунду, а в „семантических“ единицах» (там же, с. 619).

Такой подход к информации следует отнести к функциональному направлению. Он может обсуждаться и оспариваться, но в настоящее время исследования мозга ведутся настолько широким фронтом, что общая картина того, как работает мозг, в научном сообществе в целом уже сложилась. Ее ключевая идея сформулирована Э. Кларком следующим образом: мозг – это многослойная машина прогнозирования (Clark, 2015). Кратко опишем, как эта машина, по мнению автора, устроена и работает.

Нейронная обработка информации состоит из двух потоков: восходящего потока чувственных данных и нисходящего потока предсказаний. Эти потоки взаимодействуют на каждом уровне обработки, сравнивая себя друг с другом и корректируя себя по мере необходимости. Восходящий поток начинается как зашумленная

последовательность спайков, поступающих от рецепторов. Он постепенно перемещается вверх по всем когнитивным слоям: от детекторов, которые реагируют на линии краев изображения, далее на детекторы, которые из линий формируют очертания частей объекта и т. д. (Вайткявичус и др., 2018). Нисходящий поток начинается с того, что субъект успел в своей жизни узнать о мире: начиная с априорных вероятностей появления тех или иных объектов вокруг него и того, что «вода мокрая», «твердые объекты не могут проходить друг через друга» и до «принципа запрета Паули». Этот поток использует все ранее накопленные в виде гипотез знания о воспринимаемых объектах и связанных с ними понятиях для того, чтобы давать предсказания — не в форме словесных утверждений, а в форме ожидаемых чувственных данных. Он делает предположения о том, что субъект собирается увидеть, услышать и почувствовать дальше, и спрашивает: «Вот так?» Эти прогнозы постепенно движутся вниз через все когнитивные слои для получения предсказаний всё более низкого уровня.

Оба потока носят вероятностный характер. Восходящий сенсорный поток имеет дело с неопределенностью, порожденной шумом входных рецепторов; он «знает», что любые формы, которые он пытается извлечь из этого сигнала, могут быть или не быть реальными. Со своей стороны, нисходящий прогнозирующий поток «знает», что предсказания будущего по своей сути неточны и часто ошибочны. Таким образом, оба потока должны содержать не только определенные данные, но и оценки точности этих данных. «Очень высокая точность» психологически осознается как уверенность в правильности прогноза, а «очень низкая точность» — как неуверенность.

Исторически сложилось так, что до появления нейросетей глубокого обучения никто не ставил задачу равноправного описания движения априорной (сверху) и сенсорной (снизу) информации. В большинстве известных моделей восприятия до сих пор рассматривается только один слой принятия решения, а моделирование нисходящего потока неявно уже включено в моделирование восходящего потока в виде априорно заданной информации. Но после успехов, достигнутых в работах по многослойным нейросетям, можно ожидать, что идеи учета многослойности кортекса и существования двух формально равноправных потоков получат развитие и войдут в практику моделирования восприятия.

Начнем описание моделирования этих сложных процессов с наиболее проработанной в психофизике задачи различения двух сходных объектов. В нашей работе вся априорная информация, как и в большинстве других моделей, рассматривается как заданная и неизменная.

Стандартная байесовская модель различения сходных объектов

Наша модель основана на байесовской парадигме, которая широко используется в настоящее время в когнитивной науке. Не претендуя на сколько-нибудь полный обзор работ в этой области, сошлемся на работу (Kersten, Yuille, 2003).

Предполагается, что в результате функционирования сенсорных систем в мозгу появляется образ наблюдаемого объекта. Вектор X обычно используется в моделях восприятия для простейшего математического представления характеристик этого образа. Компоненты вектора X могут представлять в кортексе признаки разных модальностей, например, форму, цвет, запах и другие, более сложные характеристики объекта.

Поскольку все сенсорные системы имеют некоторый шум, компоненты вектора X являются случайными переменными. Далее будем использовать вектор x для обозначения числовых значений компонентов вектора X , полученных в текущем наблюдении на одном из рассматриваемых слоев кортекса. Предполагается, что образы сходных объектов имеют близкие числовые значения компонентов вектора x . Если объекты A и B сходные, то они оба могут соответствовать полученному вектору x . Если был предъявлен объект A , то наблюдатель должен ответить a . Если это был объект B , то правильный ответ — b . В реальной жизни мы можем получать награды за правильные ответы: $v_{Aa} > 0$, $v_{Bb} > 0$; и штрафы за ошибочные: $v_{Ab} < 0$, $v_{Ba} < 0$.

Чтобы выбрать наиболее вероятный объект, наблюдатель должен рассчитать апостериорные вероятности предъявления объектов A и B . Для этого можно использовать теорему Байеса:

$$P(A|x) = [P(A) f(x|A)] / [P(A) f(x|A) + P(B) f(x|B)],$$
$$P(B|x) = [P(B) f(x|B)] / [P(A) f(x|A) + P(B) f(x|B)].$$

Правило принятия решения 1: объект A был предъявлен, если $P(A|x) > P(B|x)$, в противном случае был предъявлен объект B . Чем больше разность $P(A|x) - P(B|x) > 0$, тем больше уверенность наблюдателя в том, что был предъявлен A . Таким образом, уверенность в принятом решении (необходимая оценка его точности) можно определить как разность между апостериорными вероятностями предъявления объектов A и B : $C_{cor} = P(A|x) - P(B|x)$. Если выбран объект A , то значение уверенности положительное, в противном случае оно отрицательное. Чем больше абсолютная величина C_{cor} , тем выше оценка точности вынесенного ответа.

Чтобы выбрать наиболее полезный ответ, наблюдатель должен рассчитать среднюю полезность (V) для a - и b -ответов:

$$V(a|\mathbf{x}) = P(A|\mathbf{x}) v_{Aa} + P(B|\mathbf{x}) v_{Ba},$$

$$V(b|\mathbf{x}) = P(A|\mathbf{x}) v_{Ab} + P(B|\mathbf{x}) v_{Bb}.$$

Правило принятия решения 2: если $V(a|\mathbf{x}) > V(b|\mathbf{x})$, то должен быть дан a -ответ; в противном случае должен быть дан b -ответ. Уверенность в a -ответе можно определить как разность $C_{util} = V(a|\mathbf{x}) - V(b|\mathbf{x})$. Если был выбран a -ответ, то значение уверенности положительное, в противном случае оно отрицательное.

Описанная модель имеет недостатки: чтобы использовать указанные правила принятия решений, наблюдатель должен для вычисления вероятностей выполнять операции умножения и деления. Однако маловероятно, что нейроны мозга могут выполнять такие операции.

Информационно-байесовская модель, основанная на свидетельстве

При разработке нашей модели принятия решения и уверенности в сенсорно-перцептивных задачах мы вывели формулу для свидетельства в пользу восприятия одного из двух альтернативных объектов, например, A (Шендяпин и др., 2015):

$$\Psi_A(\mathbf{x}) = \ln[P(A|\mathbf{x}) / P(B|\mathbf{x})] = \ln\{[P(A) f(\mathbf{x}|A)] / [P(B) f(\mathbf{x}|B)]\}.$$

Наша формула, определяющая свидетельство $\Psi_A(\mathbf{x})$, аналогична формуле, предложенной К. Шенноном для «измерения количества информации, содержащейся в одном случайном объекте (событии, величине, функции и т. п.) относительно другого случайного объекта» (Математический энциклопедический словарь, 1988, с. 246).

В результате мы добились того, что в нашей модели правила принятия решений не используют вероятности в явном виде. Для введенного нами свидетельства $\Psi_A(\mathbf{x})$ мы получили новые более наглядные формулы для апостериорных вероятностей объектов $P(A|\mathbf{x})$ и $P(B|\mathbf{x})$ и средних значений полезности альтернативных ответов $V(a|\mathbf{x}) > V(b|\mathbf{x})$:

$$P[A|\Psi_A(\mathbf{x})] = 0,5\{1 + \text{th}[\Psi_A(\mathbf{x})/2]\}$$

$$P[B|\Psi_A(\mathbf{x})] = 0,5\{1 - \text{th}[\Psi_A(\mathbf{x})/2]\}$$

$$V[a|\Psi_A(\mathbf{x})] = 0,5\{(v_{Aa} + v_{Ba}) + (v_{Aa} - v_{Ba}) \text{th}[\Psi_A(\mathbf{x})/2]\}$$

$$V[b|\Psi_A(\mathbf{x})] = 0,5\{(v_{Ab} + v_{Bb}) + (v_{Ab} - v_{Bb}) \text{th}[\Psi_A(\mathbf{x})/2]\},$$

где функция $\text{th}(z)$ — гиперболический тангенс. Далее в настоящем тексте мы опускаем нижний индекс A и аргумент \mathbf{x} переменной $\Psi_A(\mathbf{x})$.

Если значение информационной переменной Ψ увеличивается, то $P(A|\Psi)$ и $V(a|\Psi)$ также монотонно возрастают. В то же время $P(B|\Psi)$ и $V(b|\Psi)$ монотонно уменьшаются. Следовательно, Ψ действительно

является «свидетельством в пользу объекта A ». В силу монотонности кривых $P(A|\Psi)$, $P(B|\Psi)$, они пересекаются только в одной точке: $\Psi_{cr} = 0$ на оси Ψ (рисунок 1). Кривые $V(a|\Psi)$, $V(b|\Psi)$ также пересекаются только в одной точке: $\Psi_{cr} = \ln[(v_{Bb} - v_{Ba}) / (v_{Aa} - v_{Ab})]$ (рисунок 2).

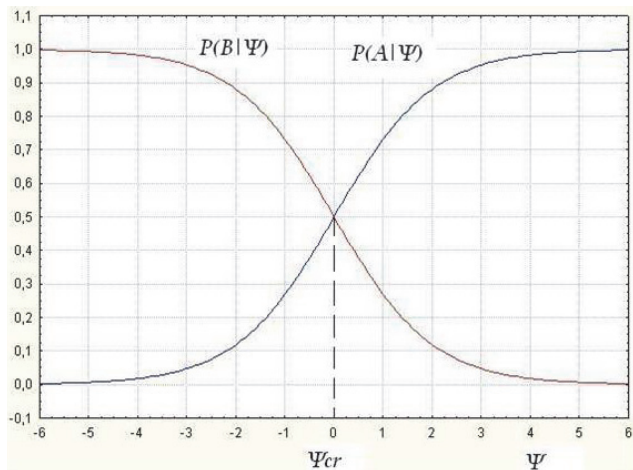


Рис. 1. Зависимости апостериорных вероятностей объектов A и B от величины свидетельства Ψ в пользу объекта A

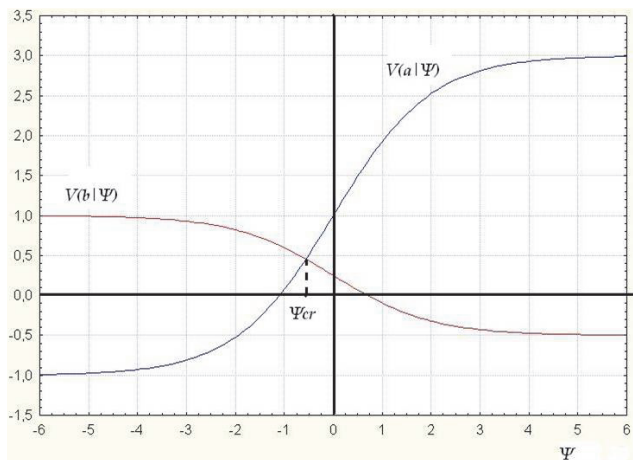


Рис. 2. Зависимости средних полезностей ответов a и b от величины свидетельства Ψ в пользу объекта A . При заданных значениях премий и штрафов: $v_{Aa} = 3$, $v_{Ba} = -1$, $v_{Bb} = 1$, $v_{Ab} = -0,5$, $\Psi_{cr} = -\ln(3,5/2)$

Универсальное правило принятия решения (1, 2): объект A был предъявлен, если $\Psi > \Psi_{cr}$, в противном случае был предъявлен объект B . Уверенность в принятом решении мы определили как разность: $C = \Psi - \Psi_{cr}$. Если цель наблюдателя состоит в том, чтобы выбрать наиболее вероятный объект, то $\Psi_{cr} = 0$. Если цель состоит в том, чтобы выбрать наиболее полезный ответ для заданных наград: $v_{Aa} > 0, v_{Bb} > 0$ и штрафов: $v_{Ab} < 0, v_{Ba} < 0$, тогда $\Psi_{cr} = \ln[(v_{Bb} - v_{Ba}) / (v_{Aa} - v_{Ab})]$. Таким образом, для принятия решения и оценки его достоверности необходимы только две независимые величины: свидетельство Ψ , полученное в ходе наблюдения и определяемое сигналами, поступающими на вход сенсорных систем наблюдателя, и Ψ_{cr} — критерий принятия решения, определяемый параметрами задачи наблюдателя.

Чтобы получить наибольшую полезность, которая превышает средний уровень затрат на деятельность, осуществляемую наблюдателем, и связанную с его ответами $V_0 > 0$ ($V_0 < v_{Aa}, V_0 < v_{Bb}$), наблюдатель должен использовать два критерия: $\Psi_{cra} = \ln[(V_0 - v_{Ba}) / (v_{Aa} - V_0)]$ и $\Psi_{crb} = \ln[(v_{Bb} - V_0) / (V_0 - v_{Ab})]$ вместо одного общего критерия Ψ_{cr} .

Правило принятия решения 3: если $\Psi > \Psi_{cra}$, то должен быть дан a -ответ (объект A был предъявлен), при этом уверенность в a -ответе $C_a = \Psi - \Psi_{cra}$; если $\Psi < \Psi_{crb}$, то должен быть дан b -ответ, при этом уверенность в b -ответе $C_b = \Psi - \Psi_{crb}$; если $\Psi_{cra} < \Psi < \Psi_{crb}$, то наблюдатель должен дать неопределенный (неуверенный) ответ: «не знаю».

Описание перехода восприятия с нижнего на верхний уровень кортекса

Предположим теперь, что компоненты вектора X описывают на входе первого слоя не весь образ, а только определенную и достаточно небольшую его часть, одну из m частей. Тогда для описания всего объекта на первом слое потребуется m таких векторов X . Если ответы a или b , полученные в результате принятия решения, можно кодировать близкими числами u_a и u_b (ведь рассматриваемые небольшие части объектов A и B сходны), то из одного вектора x , кодирующего на входе первого слоя кортекса состояние одного локального участка поля первичных характеристик изображения объекта (напр., его темные или светлые участки), мы в итоге получаем на входе второго слоя кортекса значение компоненты $y_1 = u_a$ либо $y_1 = u_b$ нового вектора Y , который кодирует уже один из более крупных или сложных признаков изображения объекта (скажем, линию того или иного наклона). Остальные значения компонент y_2, \dots, y_n вектора y получают из соседних элементов восходящего потока чувственных данных, описываемых остальными $m - 1$ векторами X .

Имея весь вектор \mathbf{y} , можно на третьем слое кодировать еще более крупную часть или более сложный признак объекта, например, в случае лица, нос или губы. Аналогичным способом можно на четвертом слое однозначно определить уже и лицо. Таким образом, каждый слой имеет свой ограниченный набор всё более сложных признаков объекта, а на выходе самого верхнего слоя возникает ответ, кодирующий уже не часть, а весь целостный наблюдаемый объект. Так как общее число слоев кортекса и входящих в них нейронов ограничено, то для описания целостных образов неограниченного числа объектов достаточно иметь ограниченное число нейронов, детектирующих простые и универсальные для всех объектов признаки. В этом главное преимущество описания объектов на «зрительном языке» мозга.

Необходимая для принятия решения априорная информация, т. е. вероятности появления объектов $P(A)$, $P(B)$ и распределения их плотностей вероятностей $f(x|A)$, $f(x|B)$ на каждом слое поступает с верхних слоев, либо накапливается в процессе обучения.

Заключение

Согласно данным нейробиологии, реакции нейронов мозга на входные сигналы являются существенно нелинейными. Так как с ростом величины входного сигнала частота спайков нейрона выходит на насыщение, то реакции нейронов могут достаточно точно аппроксимировать нелинейные участки, как логарифмической функции, так и гиперболического тангенса. Поэтому использование логарифма отношения вероятностей в формуле свидетельства Ψ позволило нам не только учесть информационный смысл «зрительного языка» мозга, но и заменить сложные операции умножения и деления на более простые операции суммирования и вычитания.

Благодаря отказу от прямого вычисления апостериорных вероятностей $P(A|\mathbf{x})$ и $P(B|\mathbf{x})$ по формулам Байеса и переходу от параметров образа объекта: x_1, x_2, \dots, x_n к универсальной решающей переменной Ψ нам удалось перейти к косвенной оценке этих вероятностей с помощью свидетельства Ψ . Наша модель показывает, что байесовский процесс принятия решений при различении двух многомерных объектов может быть реализован не только в многомерном сенсорном пространстве образа. Нижний слой кортекса может генерировать информацию о наблюдаемом объекте, необходимую для принятия решения, непосредственно из входного сенсорного пространства, используя единственную переменную $\Psi_A(\mathbf{x})$ — информационное свидетельство в пользу интересующего нас (доминантного для нас) объ-

екта А. Наши результаты показывают, что эта переменная позволяет моделировать принятие решений на уровне целостного восприятия, то есть на более высоком уровне, чем элементарный сенсорный уровень, а также позволяет, как выбрать ответ, так и оценить уверенность или неуверенность в нем.

Наша модель подтверждает возможность описания неограниченного числа объектов с помощью ограниченного числа нейронов, детектирующих простые и универсальные для всех объектов признаки. В этом главное преимущество описания объектов на «зрительном языке» мозга.

Литература

- Вайткявичус Г., Соколов Е. Н., Станикунас Р., Швегжда А., Вилюнас В.* Векторная модель кодирования локальных параметров стимула в зрительной системе человека // Е. Н. Соколов, А. М. Черноризов, Ю. П. Зинченко (ред.). Векторная психофизиология: от поведения к нейрону. М.: Изд-во МГУ, 2018. С. 215–255.
- Веккер Л. М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.
- Величковский Б. М.* Когнитивная наука. Основы психологии познания. М.: Академия, 2006.
- Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психического развития ребенка. М.: АПН РСФСР, 1956.
- Измайлов Ч. А., Черноризов А. М.* Векторная психофизиология и нейрофизиологический конструктивизм: зрительное восприятие как специфическая форма «языков мозга» // Е. Н. Соколов, А. М. Черноризов, Ю. П. Зинченко (ред.). Векторная психофизиология: от поведения к нейрону. М.: Изд-во МГУ, 2018. С. 619–648.
- Математический энциклопедический словарь. Информация / Под ред. Ю. В. Прохорова. М.: Сов. энциклопедия, 1988. С. 245–247.
- Шендяпин В. М., Скотникова И. Г.* Моделирование принятия решения и уверенности в сенсорных задачах. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Clark A.* Surfing Uncertainty: Prediction, Action and the Embodied Mind. Oxford—N. Y.: Oxford University Press, 2015.
- Kersten D., Yuille A.* Bayesian models of object perception // Current Opinion in Neurobiology. 2003. V. 13. P. 1–9.
- Mountcastle V.* An Organizing Principle for Cerebral Function: The Unit Model and the Distributed System // The Mindful Brain / G. M. Edelman, V. B. Mountcastle (Eds). Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1978.

Development of information-bayesian model of language of complex objects visual perception

V. M. Shendyapin

The model for discrimination of multidimensional objects was simplified due to the transition from direct calculation of Bayesian probabilities of correct decisions to their indirect representation using the concept of information evidence that we introduced earlier. It was shown that the multilayer brain cortex can generate an informational language of the brain that is able to describe an object as a hierarchical structure of characters consisting of complex features of a high level, which in turn consist of simpler features of the middle and lower levels. At the same time, each feature receives its own informational meaning from the downward feedback flow that arises after comparison of the upward flow of predictions with reality. It explains the fact that the information content of the upper level features is higher for a subject than that of the lower level features. Thus, the subject does not receive all the necessary information from the outside world in a finished form, but partly generates it himself in accordance with his (her) needs.

Keywords: sensory and perceptive task, objects discrimination, decision making, Bayes formula, evidence, confidence, information.

Раздел 12

ХИМИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ИЛИ ХИМИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ: ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛОВ

К вопросу о генетической предрасположенности к химическим способностям

С. А. Башкатов, А. Х. Нурғалиева, Е. В. Волкова

Определение предрасположенности к тем или иным видам деятельности, позволяющее использовать как можно раньше дополнительные образовательные технологии, направленные на развитие способностей человека и, как следствие, увеличение продуктивности его профессиональной деятельности в будущем, является одной из фундаментальных проблем современной психологии. Химия – одна из крупнейших отраслей мировой промышленности, обеспечивающих благосостояние современного общества, поэтому потребность в специалистах в данной области неуклонно возрастает. Однако опубликованных исследований, демонстрирующих конкретные системы и гены, модулирующие развитие химических способностей, нам выявить не удалось. Целью данной статьи является обзор полиморфных локусов генов, которые потенциально могут быть сопряжены с успешным освоением химии. Полагая, что гены, участвующие в развитии когнитивных способностей, будут ответственны и за формирование химических способностей, в качестве кандидатов предлагаются гены, вовлеченные в регуляцию объема рабочей памяти (DTNBPI, CTNNB1, GRIK1), синаптической пластичности (CNTNAP2, NRXN1, NRG1, DISC1, BDNF, NTRK2, ARC, SNAP25) и функционирование нейромедиаторных систем мозга (5-HTT, DRD2, DRD4).

Ключевые слова: специальные способности, химические способности, химия, ген, полиморфный локус, предрасположенность.

Природные основы успешного освоения химии

Способности – это «сложное образование, комплекс психических свойств, делающих человека пригодным к определенному, исто-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-29-14019мк, Институт психологии РАН.

рически сложившемуся виду общественно-полезной профессиональной деятельности. Всякая специальная способность есть способность к чему-то» (Рубинштейн, 2003, с. 256). Жизненный опыт свидетельствует о том, что во многих сложных видах деятельности отдельным людям удается достичь весьма высоких результатов. Не вызывает сомнения тот факт, что в любой сложной деятельности существуют специалисты, профессиональный уровень которых сильно превышает средний. Важно отметить, что высокий уровень способностей в большинстве случаев проявляется в какой-либо одной области деятельности – талантливый поэт зачастую абсолютно не способен к математике, а математик лишь в редких случаях одновременно является классным спортсменом. Все это свидетельствует о существовании специальных способностей к отдельным видам сложной деятельности.

Одним из существенных моментов изучения химических способностей является вопрос о природных основах этих способностей. В исследованиях Б. М. Теплова показано, что в состав природных основ развития способностей, в состав задатков входят типологические основы нервной системы (Теплов, 1985). Задатки – анатомо-физиологические особенности мозга и нервной системы в целом, индивидуальные варианты строения коры головного мозга, функционально зрелые отдельные ее области, обуславливающие вариации развития способностей. В исследованиях Е. В. Волковой было показано, что такие природные предпосылки, как высокая активность нервной системы и низкая эмоциональность, доминирование второй сигнальной системы являются более благоприятными внутренними условиями успешного освоения химии (Волкова, 2008). Согласно современным представлениям, свойства нервной системы, являясь физиологическими особенностями организма, рассматриваются как фенотипические, наследуемость которых очень высока. В работах И. В. Равич-Щербо и И. И. Полетаевой, приводятся данные, согласно которым коэффициент наследуемости признаков, отвечающих за успешное усвоение естественно-научных дисциплин составляет 0,30 (Равич-Щербо, Полетаева, 2006, с. 236).

Анализ биографий показывает, что профессиональная деятельность многих родителей великих химиков была связана с непосредственным взаимодействием с химическими веществами (Либих, Пруст, Бертелло, Менделеев и др.), но также были ученые из семей, не имеющих никакого отношения к химии (Ломоносов – сын рыбака, Канницаро – сын шефа полиции). Среди современных российских ученых также встречаются ученые из семей химиков и из семей, не связан-

ных с химией. Среди студентов встречаются химики в третьем и даже четвертом поколении.

Современная химия – это весьма широкая область знания, простирающаяся от теоретических разделов (квантовая химия), вплотную примыкающих к квантовой механике и теоретической физике, до молекулярной биологии и биохимии, которые по сути дела являются частями биологической науки. В результате интеграции и дифференциации наук, широкого применения физических методов и математического аппарата химия сблизилась с физикой (физическая химия, химическая физика). С другой стороны, изучение химическими методами биологических, геологических, технических объектов приблизило химию к другим областям естествознания (геохимия, биохимия, химия почв, техническая химия и т. д.). Таким образом, успешность деятельности современного химика зависит не только от наличия у него химических способностей, но и от владения физикой, математикой и другими смежными дисциплинами.

В структуре способностей «эталонных» химиков-синтетиков наиболее важными являются (в порядке убывания): 1) устойчивость внимания, 2) хорошая переключаемость внимания, 3) объем внимания, 4) логическое и ассоциативное мышление, 5) концентрация внимания, 6) творческое воображение, 7) ассоциативная память, 8) пространственные представления, 9) логическое запоминание, 10) наблюдательность (Лисичкин, 2012). В исследованиях Е. В. Волковой показано, что для успешного усвоения химии требуется весьма высокий интеллект ($IQ > 130$, тест интеллекта Д. Векслера); при $IQ < 110$ успешное усвоение химии весьма проблематично (Волкова, 2011). Однако опубликованных исследований, демонстрирующих конкретные системы и гены, модулирующие развитие химических способностей, выявить не удалось.

Обзор полиморфных локусов генов-кандидатов

Группой исследователей под руководством Р. Пломина предложена теория универсальных генов (*universalist genes hypothesis*) (Plomin et al., 2007), согласно которой один и тот же ген может быть вовлечен в формирование или отсутствие определенного признака. Считается, что гены, участвующие в развитии когнитивных способностей, будут ответственны и за формирование отдельных способностей (там же). К ним относят гены, вовлеченные в регуляцию объема рабочей памяти (*DTNBPI*, *CTNNBI*, *GRIK1*), регуляцию синаптической пластичности (*CNTNAP2*, *NRXN1*, *NRG1*, *DISC1*, *BDNF*, *NTRK2*,

ARC, SNAP25), функционирование нейромедиаторных систем мозга (*5-HTT, DRD2, DRD4*).

Гены, вовлеченные в регуляцию объема рабочей памяти. Ген *DTNBP1* – дисбиндин, или дистробревин-связывающий белок-1 (*dysbindin, dystrobrevin binding protein-1*), участвует в передаче сигналов глутамата, взаимодействуя с белками везикулярного транспорта, и тем самым, в сигнальной активности и в формировании различных когнитивных функций как на нейрофизиологическом, так и на поведенческом уровне (Wolf et al., 2011). Поскольку ген дисбиндина (*DTNBP1*, br22.3) экспрессируется в кортикальных нейронах, включая пирамидальные нейроны, возможно, он модулирует функции, зависящие от рабочей памяти (Weickert et al., 2004). Кроме того, существуют данные о значительной экспрессии гена дисбиндина в глутаматергических синапсах, что, в свою очередь, способствует активности нейронов, связанных с рабочей памятью. Результаты метаанализа также подтверждают вовлеченность полиморфных локусов в гене *DTNBP1* (rs1018381 и rs2719522) в развитии рабочей памяти, интеллекта и ряда психических заболеваний (шизофрении, биполярного расстройства, униполярной депрессии) (Karlsgodt et al., 2011).

Ген *CTNNA1* – кодирует катенин бета-1, который обладает внутриклеточной многофункциональностью: участвует в сигнальной передаче, взаимодействует со многими факторами и лигандами, в том числе с факторами транскрипции, α -катенином, белком клеточной адгезии кадгерином, малыми ГТФазами (ibid.).

Ген *GRIK1* – кодирует ионотропный каинатный рецептор глутамата (*GRIK1*), который экспрессируется в гиппокампе, клетках Пуркинье и мозжечке. Ассоциативные работы свидетельствуют о роли гена *GRIK1* в развитии шизофрении, депрессии, эпилепсии. Блокада глутаматергических рецепторов может привести к нарушению баланса глутаматергической и ГАМКергической систем, что, в свою очередь, может привести к нарушению формирования межнейрональных связей и снижает эффективность усвоения информации (Hirata et al., 2012).

Гены, вовлеченные в регуляцию синаптической пластичности. Ген *CNTNAP2* – кодирует трансмембранный «контактин-ассоциированный-подобный белок-2» (*Contactin associated protein-like 2*). Чаще всего белок обнаруживается в миелинизированных аксонах совместно с калиевыми каналами. Возможная роль *CNTNAP2* – участие в локальной дифференциации аксона на отдельные функциональные субдомены. Ген *CNTNAP2* охватывает 1,5% 7-й хромосомы человека и является одним из крупнейших в человеческом геноме (Alarcon, et al., 2008).

Ген *NRXN1* – кодирует нейрексин-1, принадлежащий к числу нейрексинов, мембранных белков, обнаруживаемых преимущественно в нейронах. Ген нейрексина-1, *NRXN1*, длиной 1,1 Mb, является, наряду с *NRXN3*, одним из наиболее крупных генов человека; он содержит 24 экзона и несколько сплайс-сайтов. Белки, кодируемые генами нейрексина 1 (*NRXN1*) и контактин-ассоциированного белка (*CNTNAP2*), вовлечены в регуляцию синаптической пластичности, являющейся одним из механизмов формирования рабочей памяти (Казанцева и др., 2016).

Ген *NRG1* – кодирует нейрегулин-1 (*Neuregulin 1; NRG1*) – белок, отличающийся обилием изоформ и выполняемых в организме функций. Структура белка определяется одноименным геном (*NRG1*), расположенным на 8 хромосоме. Помимо нейрегулина-1, существуют белки нейрегулин-2, нейрегулин-3 и нейрегулин-4, кодируемые генами *NRG2*, *NRG3* и *NRG4* и объединяемые в семейство нейрегулинов. Изоформы нейрегулина-1 являются наиболее исследованными и многочисленными белками этого семейства. Они выполняют множество функций в ходе эмбриогенеза, участвуя в развитии сердца, дифференциации Шванновских клеток и олигодендроцитов и в других процессах нейронального развития; они также задействованы в создании нервно-мышечных синапсов (Vartanian et al., 1999).

Ген *DISC1* – кодирует белок DISC1 или *Disrupted In Schizophrenia 1* (Нарушенный при шизофрении-1). Мутации, нарушающие функционирование белка, связаны как с шизофренией, так и с другими психическими расстройствами. Механизм действия белка DISC1 активно исследуется. Известно, что DISC1 взаимодействует с несколькими белками, регулирующими рост клеток, их передвижение, рост аксонов, участвует в транспорте белков в аксональные окончания, пик концентрации DISC1 в мозге наблюдается на поздних фетальных стадиях, в период развития коры головного мозга (Тауа et al., 2007).

Ген *BDNF* – нейротрофический фактор головного мозга (BDNF) играет важную роль в процессах нейрогенеза и синаптической пластичности, является модулятором нейромедиации, вовлеченным в регуляцию памяти и обучения (Hwang et al., 2006). Кроме того, этот белок участвует в разрушении кадгерин- β -катенинового комплекса и усилении мобильности клеточных везикул. Полиморфный локус Val66Met (rs6265) в гене *BDNF* (11p13) является функциональным: вариант гена, кодирующий метионин, ассоциирован с пониженной секрецией белка. Имеются публикации о том, что наличие аллеля Met связано с нарушением эпизодической и рабочей памяти, а также с нарушением функции гиппокампа. Роль BDNF в опосредовании эффекта повторяемого стресса на нейрогенез и выживание нейронов

в гиппокампе объясняет данные о снижении концентрации BDNF у лиц с повышенной тревожностью и депрессией (Hwang et al., 2006).

Ген *NTRK2* – кодирует белок нейротрофической киназы рецептора тирозина (*NTRK*), являющейся мембранным рецептором, регулирующим клеточную дифференцировку некортикальных нейронов и как следствие процессы обучения и поведения при стрессовых ситуациях (Кутлумбетова, 2014).

Ген *ARC* – кодирует белок, связанный с цитоскелетом и вовлеченный в организацию нейронной пластичности, в некоторых случаях долгосрочной, что играет важную роль в процессах обучения (McIntyre et al., 2005).

Ген *SNAP25* – кодирует синаптосомный белок с молекулярной массой 25 кД (*synaptosomal-associated protein, SNAP-25*), который является частью комплекса SNARE, обеспечивающего соединение везикулы с мембраной клетки и выброс нейромедиатора в синаптическое пространство. Показано также, что он играет важную роль в связанной с обучением нейропластичности во взрослом мозге и формированием синаптических связей в раннем онтогенезе. Имеются данные о корреляции уровня взаимодействия SNAP-25 и синтаксина (последний также входит в комплекс SNARE) с устойчивостью к развитию деменции и более высокими когнитивными показателями в старческом возрасте (Honer et al., 2012).

Гены, отвечающие за функционирование нейромедиаторных систем мозга. Ген *5-HTT* – общепризнано, что серотонин (5-гидрокситриптамин, 5-НТ) играет центральную роль в регуляции настроения и эмоций. Важным регулятором функции серотонина является его переносчик (5-НТТ), который осуществляет обратный захват серотонина после освобождения его из нейронов, и тем самым, регулирует его уровень во внеклеточных жидкостях. Наиболее изученным в гене переносчика серотонина (5» НТТ, 17q11.1q12) является полиморфный локус 5-НТТLPR в промоторном регионе гена. Этот локус является инсерционно-делеционным и представляет собой повторяющиеся последовательности размером 22 нуклеотида. Локус 5» НТТLPR является функциональным: наличие длинного аллеля (L, long) характеризуется повышением экспрессии гена по сравнению с коротким аллелем (S, short). В свою очередь, присутствие короткого аллеля в локусе 5-НТТLPR обуславливает более длительную серотонинергическую активность, что связано со снижением обратного захвата серотонина (Caspí A. et al., 2003).

Ген *DRD2* – кодирует дофаминовый D2-рецептор (*DRD2*), – один из пяти известных типов дофаминовых рецепторов, наиболее известный тем, что является мишенью антипсихотических лекарств

(нейролептиков), блокирующих постсинаптические дофаминовые рецепторы и снижающих уровень дофамина в синапсах. Принадлежит к классу D2-подобных рецепторов и ингибирует аденилатциклазу. Рецептор D2 в высокой концентрации присутствует в полосатом теле, обонятельном бугорке, прилежащем ядре, черной субстанции, гипоталамусе, вентральной области покрышки и миндалевидном теле. D2-рецепторы играют важную роль в «системе внутреннего подкрепления» мозга. Кроме того, их функции, как показано в экспериментах на животных, заключаются в обеспечении чувства любви, привязанности к партнеру.

Ген *DRD4* — кодирует дофаминовый рецептор D4, — один из пяти типов рецепторов дофамина позвоночных. Этот рецептор относится к D2-подобным рецепторам и ингибирует аденилатциклазу. Подобно D2-рецептору, способен связывать антипсихотические препараты, сопряжен с G-белками. Вариации гена этого рецептора связывают с различными поведенческими фенотипами и расстройствами, в том числе с дисфункцией вегетативной нервной системы и склонностью к поиску новизны. Рецептор D4 синтезируется в мозге в относительно небольшом количестве. Доказано, что рецептор D4 присутствует в коре больших полушарий, гиппокампе, полосатом и миндалевидном телах. Кроме того, этот рецептор обнаруживается в сетчатке, клетках сердца, почек и в лимфоцитах (Rondou et al., 2010).

Заключение

Раннее выявление генов-кандидатов психоэмоциональных особенностей личности, характерных для индивидов, занимающихся химическими науками, имеет важное прогностическое значение, позволяющее до освоения деятельности организовать ту образовательную среду, которая в наибольшей мере соответствует индивидуально-личностным особенностям обучающихся. Поиск и идентификация подобных генов основывается, в первую очередь, на анализе полиморфных вариантов генов разных нейромедиаторных систем мозга. Так, известна взаимосвязь генов серотонинергической системы с нейротизмом, генов дофаминергической системы — с экстраверсией и стремлением к новизне, генов норадренергической системы — с раздражительностью, негативной эмоциональностью и гиперактивностью. Выбор данных нейромедиаторных систем связан с тем, что серотонин-, дофамин- и норадренергические системы сопряжены с мотивационной основой поведения, тревожностью, агрессивностью, системой подкрепления. В исследованиях на модельных животных показано, что инактивация рецепторов дофамина при-

водила к снижению обучения и памяти, а также к повышению тревожных состояний. Следует отметить, что несмотря на генетическую обусловленность природных основ способностей, для успешной реализации специальных химических способностей чрезвычайно важна роль воспитания и образования.

Литература

- Волкова Е. В.* О природных предпосылках химических способностей // Известия Уральского государственного университета: Сер. 1. «Проблемы образования, науки и культуры». 2008. Т. 60. № 24. С. 34–42.
- Волкова Е. В.* Интеллект, креативность и продуктивность освоения профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 4. С. 83–94.
- Казанцева А. В., Еникеева Р. Ф., Романова А. Р., Башкатов С. А., Галляутдинова С. И., Тихомирова Т. Н., Хуснутдинова Э. К.* Гены семейства нейрексинов (CNTNAP2 и NRXN1): их роль в развитии математической тревожности // Медицинская генетика. 2006. Т. 15 (11). С. 17–23.
- Кутлумбетова Ю. Ю., Казанцева А. В., Канзафарова Р. Ф., Малых С. Б., Лобаскова М. М., Хуснутдинова Э. К.* Вовлеченность полиморфных маркеров гена рецептора эстрогена альфа (ESR1) в вариации черт личности // Вестник Башкирского университета. 2014. № 19 (1).
- Лисичкин Г. В.* Химические способности и возможность их диагностики // Естественнонаучное образование: взаимодействие средней и высшей школы. М.: Изд-во Московского университета, 2012. С. 157–174.
- Равич-Щербо И. В., Полетаева И. И.* Психогенетика. М.: Аспект-Пресс, 2006.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
- Теплов Б. М.* Избранные труды. В 2 т. Психология музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1985. Т. 1.
- Alarcón M., Abrahams B. S., Stone J. L.* Linkage, Association and Gene-Expression Analyses Identify CNTNAP2 as an Autism-Susceptibility Gene // The American Journal of Human Genetics. 2008. V. 82. № 1. P. 150–159.
- Caspi A., Sugden K., Moffitt T. E., Taylor A., Craig I. W., Harrington H., Poulton R.* Influence of life stress on depression: moderation by a polymorphism in the 5-HTT gene // Science. 2003. V. 301 (5631). P. 386–389.

- Hirata Y., Zai C. C., Souza R. P.* et al. Association study of GRIK1 gene polymorphisms in schizophrenia: casecontrol and family based studies // *Hum. Psychopharmacol.* 2012. V. 27. № 4. P. 345–351.
- Hwang I. K., Yoo K. Y., Jung B. K.* Correlations between neuronal loss, decrease of memory and decrease expression of brain-derived neurotrophic factor in the gerbil hippocampus during normal aging // *Exp. Neurol.* 2006. V. 201. № 1. P. 75–83.
- Karlsgodt K. H., Bachman P., Winkler A. M.* et al. Genetic influence on the working memory circuitry: behavior, structure, function and extensions to illness // *Behavioural brain research.* 2011. V. 225. № 2. P. 610–622.
- McIntyre C. K., Miyashita T., Setlow, B., Marjon K. D., Steward O., Guzowski J. F., McGaugh J. L.* Memory-influencing intra-basolateral amygdala drug infusions modulate expression of Arc protein in the hippocampus // *Proceedings of the National Academy of Sciences.* 2005. V. 102 (30). P. 10718–10723.
- Plomin R., Kovas Y., Haworth C. M. A.* Genetic links between brain, mind and education // *Mind, brain and education: the official journal of the International Mind, Brain and Education Society.* 2007. V. 1. № 1. P. 11–19.
- Rondou P., Haegeman G., Van Craenenbroeck K.* The dopamine D4 receptor: biochemical and signalling properties // *Cellular and molecular life sciences.* 2010. V. 67 (12). P. 1971–1986.
- Taya S., Shinoda T., Tsuboi D., Asaki J., Naga, K., Hikita T., Iwamatsu A.* DISC1 regulates the transport of the NUDEL/LIS1/14-3-3 ϵ complex through kinesin-1 // *Journal of Neuroscience.* 2007. V. 27 (1). P. 15–26.
- Vartanian T., Fischbach G., Miller R.* Failure of spinal cord oligodendrocyte development in mice lacking neuregulin // *Proceedings of the National Academy of Sciences.* 1999. V. 96 (2). P. 731–735.
- Weickert C. S., Straub R. E., McClintock B. W.* et al. Human dysbindin (DTNBP1) gene expression in normal brain and in schizophrenic prefrontal cortex and midbrain // *Archives of General Psychiatry.* 2004. V. 61. № 6. P. 544.
- Wolf C., Jackson M. C., Kissling C.* et al. Dysbindin 1 genotype effects on emotional working memory // *Mol. Psychiatry.* 2011. V. 16. № 2. P. 145–155.

A genetic predisposition to chemical abilities

S. A. Bashkatov, A. Kh. Nurgalieva, E. V. Volkova

Determination of a predisposition to certain types of activity, allowing the use of additional educational technologies as early as possible, aimed at developing a person's abilities and, as a result, increasing the productivity of his professional activity in the future, is one of the fundamental problems of

modern psychology. Chemistry is one of the largest industries in the world, ensuring the well-being of modern society, so the need for specialists in this area is steadily increasing. However, no published studies demonstrating specific systems and genes that modulate the development of chemical abilities have been identified. The purpose of this article is to review the polymorphic loci of genes that could potentially be associated with successful mastery of chemistry. Assuming that the genes involved in the development of cognitive abilities will also be responsible for the formation of chemical abilities, we offer as candidates genes involved in the regulation of working memory (DTNBP1, CTNNA1, GRIK1), synaptic plasticity (CNTNAP2, NRXN1, NRG1, DISC1, BDNF, NTRK2, ARC, SNAP25), and in the functioning of neurotransmitter systems of the brain (5-HTT, DRD4).

Keywords: special abilities, chemical abilities, chemistry, gene, polymorphic locus, predisposition.

Особенности индивидуального опыта взаимодействия с веществом на разных стадиях возрастного развития и освоения химии

Е. В. Волкова

Статья посвящено изучению особенностей индивидуального опыта взаимодействия с веществом и неявных знаний по химии на разных стадиях возрастного развития и освоения дисциплины. В исследовании приняли участие 245 подростков в возрасте 13–15 лет из Екатеринбурга, Саратова и Уфы. Результаты направленного ассоциативного эксперимента свидетельствуют о существенном обеднении опыта взаимодействия человека с веществом. Обнаружено, что темпы обогащения сенсорного и собственно химического опыта у юношей и девушек различаются. Показано, что только в специально-организованной образовательной среде создаются условия для обогащения опыта взаимодействия с веществом как основы формирования и развития химических способностей.

Ключевые слова: химические способности, опыт, неявные знания, концепт *Вещество*, подростки.

Со времен основателя классической химии А. Лавуазье химия как наука претерпела глубокие изменения. Изменился и сам человек. В прежние времена, человек не обладающий обширным запасом опыта взаимодействия с веществом и неявных знаний по химии, просто бы не выжил: не смог бы произвести, изготовить и сохранить продукты питания, построить дом и т. д. Эти химические знания собирались, бережно хранились и передавались из поколения в поколения в виде семейных традиций и культурных ценностей. Современное общество предлагает для человека-потребителя всё: не надо готовить, достаточно достать из холодильника купленную готовую пищу и ра-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-29-14019мк, Институт психологии РАН.

зогреть в микроволновке; обширный рынок бытовой химии предлагает разнообразные средства качественно очищающие любые поверхности независимо от жесткости воды. Все это ведет к серьезному обеднению опыта взаимодействия с веществом. Многие современные подростки не знают, как выглядит натуральное молоко, не могут отличить натуральный сок от сокозаменителя и т. п. Все это ведет к грубейшим ошибкам, иногда курьезным, но часто весьма опасным. Подобное «химическое слабоумие» делает современного подростка легкой жертвой в руках манипуляторов, например, заставляя приобретать более дорогой и бесполезный продукт, по сравнению с более дешевым и более действенным; среди многообразия красной рыбы выбрать кусок с более насыщенной красной окраской, не понимая, что такого в природе не бывает, и этот насыщенный цвет является результатом окрашивания химическими реагентами, чрезвычайно вредными для организма.

Следует отметить, что вредность и опасность химического фактора чрезмерно преувеличивается средствами массовой информации, формируя отрицательную установку на изучение химии. При этом вытесняется самое главное, что химия как наука зародилась для того, чтобы помочь человеку справиться с болезнями, вырастить богатый урожай, разработать новые материалы, помогающие человеку пережить невзгоду. Вред наносит не само вещество, а человек, обладающий определенным химическим опытом, в руках которого это вещество находится. Поэтому с особой остротой встает вопрос об особенностях индивидуального опыта взаимодействия с веществом и его организации у современных подростков.

Опыт как категория психологического исследования

Согласно Аристотелю, опыт появляется у людей благодаря памяти; наука и искусство возникают у людей через опыт, когда на основе приобретенных на опыте мыслей образуется один общий взгляд на сходные предметы. Опыт есть знание единичного. Труднее всего для человека познать наиболее общее (наука, искусство), ибо оно дальше всего от чувственных восприятий (Аристотель, 2008). Человек, обладающий отвлеченным знанием, а опыта не имеющий, часто ошибается в своей практической деятельности, поскольку помимо знания общих принципов необходимо обладать конкретными знаниями в той или иной области практической деятельности. Опыт является основой синтеза чувственной и рассудочной познавательной деятельности (Кант, 2008), превращаясь через работу мышления в понятия и идеи (Гегель, 1974). Опыт – это отражение в человечес-

ком сознании объективного мира. В результате отражательной деятельности мозга формируются два качественно разных массива данных: опыт и неявные знания. Опыт человек осознанно накапливает, использует и передает другим людям. Неявные знания накапливаются, используются, однако не осознаются и не могут быть переданы от одного человека к другому (Степин, 2001). Опыт характеризует механизм социального, исторического, культурного наследования, фиксирующий целостность и универсальность человеческой деятельности как единства знания, навыка, чувства, воли (Грицанов, Румянцева, Можейко, 2002).

Состояние и развитие ментального опыта связано с состоянием и развитием мозга человека, мозг выступает в качестве основы ментального опыта (Чуприкова, 2015). Согласно М. А. Холодной, организация ментального опыта включает когнитивный, понятийный, метакогнитивный и интенциональный опыт (Холодная, 2019). Особый интерес, с нашей точки зрения, представляет понятийный (концептуальный) уровень в структуре ментального опыта. Соотношение механизмов дифференциации и интеграции на разных уровнях концептуального опыта в процессе творческой деятельности рассматривается в исследовании Е. В. Волковой: на глобальном уровне реализуются в основном процессы дифференциации (познание единичного), на базовом — к процессам дифференциации подключаются процессы интеграции (познание особенного), на детализированном — процессы интеграции (познание всеобщего) (Волкова, 2016). Опираясь на работы Л. М. Веккера, в организации ментального опыта можно выделить такие его аспекты, как сенсорно-перцептивный, пространственно-временной и эмоционально-оценочный опыт (Веккер, 1976).

Цель настоящей работы состояла в изучении особенностей индивидуального опыта взаимодействия с веществом и неявных знаний по химии на разных стадиях возрастного развития и освоения дисциплины.

Дизайн исследования

В эмпирическом исследовании приняли участие 244 подростка (52% девушек) 7–9-х классов из Екатеринбурга, Саратова и Уфы. Детальный состав участников представлен в таблице 1.

Группа подростков из Екатеринбурга включала одаренных школьников с весьма высоким интеллектом (в терминах теста интеллекта Д. Векслера), обучающихся в специализированном учебно-научном центре: восьмиклассники обучались по общеобразовательной про-

Таблица 1
Состав участников исследования

Город	7-й класс	8-й класс	9-й класс
Екатеринбург	–	39 человек (41% девушек), M = 13,97 года, SD = 0,16 года	23 человека (43,5% девушек), M = 15,09 года, SD = 0,29 лет
Саратов	–	32 человека (50% девушек), M = 14,16 года, SD = 0,45 года	–
Уфа	70 человек (50% девушек), M = 13,23 года, SD = 0,42 года	80 человек (62,5% девушек), M = 14,16 года, SD = 0,37 года	–

грамме, подготавливающей к поступлению в профильные классы; девятиклассники – по углубленной профильной программе физико-математического класса.

Восьмиклассники из Саратова с пятого класса обучались по программе пропедевтического курса химии. С ними также реализовывалось психолого-педагогическое сопровождение в рамках диагностической программы второго поколения Н. Г. Клашус и Е. М. Кобзевой (Клашус, Кобзева, 2017), благодаря которой большинство подростков достигли уровень интеллектуального развития выше среднего (в терминах теста интеллекта Амтхауэра).

Подростки из Уфы обучались в одном из высокорейтинговых образовательных учреждений города. Семиклассники еще не приступали к изучению химии; восьмиклассники к моменту тестирования освоили $\frac{3}{4}$ программы курса химии для 8 классов. Данная выборка респондентов отличалась широким диапазоном интеллектуальных возможностей – от весьма высоких до явно ниже среднего (в терминах теста интеллекта Амтхауэра).

Метод исследования: направленный ассоциативный эксперимент. Участникам исследования предлагалось в течение трех минут написать как можно больше прилагательных, соответствующих слову *Вещество*.

Для оценки особенностей индивидуального опыта взаимодействия с веществом анализировались все реакции респондентов; для оценки неявных химических знаний – только первая реакция. Как отмечалось в работах Н. А. Уфимцевой, первая реакция на стимульное слово является самой сильной, она позволяет выявить имплицитные представления о неосознаваемых элементах значений

и смыслов, являющиеся отражением вербальной памяти человека, мотивов, оценок и его культурных стереотипов (Уфимцева, 1996).

Обработка данных направленного ассоциативного эксперимента включала оценку следующих показателей:

- Неявные химические знания – первая реакция на стимульное слово.
- Длина ассоциативного ряда – общее количество реакций.
- Выраженность сенсорной, эмоционально-оценочной и пространственно-временной модальностей концепта *Вещество* – количество реакций, релевантных каждой модальности.
- Объем химического опыта – количество «чисто химических» реакций.
- Размерность ментального опыта – количество сформированных размерностей (кислое, горькое, сладкое, соленое; твердое, жидкое, газообразное; горячее, холодное; цветное, бесцветное; растворимое, нерастворимое и др.).
- Потенциал обогащения ментального опыта – общее количество сформированных и несформированных размерностей.
- Количество неадекватных реакций – реакций, не соответствующих слову *Вещество*.

Анализ полученных данных включал качественный (содержательный анализ особенностей химического опыта и неявных химических знаний в разных группах респондентов) и количественный анализы (сравнительный анализ и оценка статистических эффектов влияния пола, возраста, обученности и среды обучения на градацию зависимых переменных).

Результаты

Неявные химические знания. Анализ первых реакций по всей выборке подростков свидетельствует о компактности ядерной зоны концепта *Вещество*, включающей такие агрегатные состояния вещества, как *жидкое* (60) и *твердое* (23). В ближней периферии представлены характеристики состава вещества – *простое* (11) и *сложное* (10), в дальней – *цветное* (5), *зеленое* (3), *запрещенное* (2), *золотое* (2), *кислое* (2), *молекулярное* (2), *прозрачное* (2), *странное* (2) и *сыпучее* (2). Исследование дальней и крайней периферии выявило 57 уникальных признаков, свидетельствующих о многообразии неявных химических знаний у подростков.

Неявные знания о веществе у юношей включали такие аспекты вещества, как *жидкое* (21), *твердое* (17), *сложное* (6), *простое* (5), *зеле-*

ное (2) и цветное (2). Неявные знания о веществе девушек представлены большим разнообразием признаков – жидкое (39), твердое (6), простое (6), сложное (4), цветное (2), золотое (2), кислое (2), молекулярное (2), прозрачное (2) и сыпучее.

Сопоставление первых реакций свидетельствует о значимом различии неявных химических знаний в разных возрастных группах респондентов (χ^2 Пирсона = 259,08, $p < 0,03$) и в разных городах ($\chi^2 = 183,00$, $p < 0,02$). Для тринадцатилетних подростков вещество – жидкое, твердое, запрещенное; для четырнадцатилетних – жидкое, твердое, сложное, простое, цветное, зеленое, золотое и сыпучее; для пятнадцатилетних – жидкое, простое, твердое, сложное. Для подростков из Екатеринбурга вещество – жидкое, твердое, цветное, запрещенное, зеленое, золотое и молекулярное. В описании вещества у подростков из Саратова представлены признаки только агрегатного состояния (жидкое – твердое) и химического состава (простое – сложное). Для подростков из Уфы вещество – жидкое, простое, твердое, сложное, странное, цветное.

Как мы видим, неявные химические знания различаются в разных группах подростков. Чаще всего актуализируются признаки агрегатного состояния (твердое, жидкое), состава (простое, сложное), реже – эмоционально-оценочное отношение к веществу (странное, запрещенное).

Особенности индивидуального опыта взаимодействия с веществом. Сопоставление данных, представленных в таблицах 2–3, свидетельствует о достоверных различиях показателей опыта взаимодействия с веществом в разных образовательных средах и на разных этапах освоения химии. По мере возрастного развития и освоения химии происходит обогащение сенсорного и эмоционально-оценочного опыта, возрастает мерность ментального пространства, возрастает объем химического опыта и потенциал обогащения ментального опыта. Следует отметить, что образовательная среда в Саратове предоставляет для своих учащихся больше возможностей для обогащения химического опыта, по сравнению с Екатеринбургом и Уфой. Несмотря на то, что показатели интеллектуальных способностей у подростков из Саратова ниже, чем у одаренных школьников из Екатеринбурга (что косвенно также подтверждается более низкими показателями длины ассоциативного ряда), собственно химический опыт у данных подростков оказывается выше и потенциал обогащения ментального опыта оказывается сравним с одаренными подростками.

Результаты многомерного дисперсионного анализа (ОЛМ: одномерный подход) позволили подтвердить межгрупповой эффект

Таблица 2

Средние значения показателей опыта взаимодействия с веществом в разных образовательных средах

Показатель	Екатеринбург	Саратов	Уфа	χ^2	<i>p</i>
<i>Выраженность модальностей концепта Вещество</i>					
Сенсорная	6,98	4,55	4,01	20,73	<0,001
Эмоционально-оценочная	3,02	1,52	0,90	35,98	<0,001
Пространственно-временная	0,90	0,24	0,23	21,28	<0,001
<i>Ментальный опыт взаимодействия с веществом</i>					
Длина ассоциативного ряда	15,31	9,86	7,14	59,61	<0,001
Размерность ментального опыта	2,00	1,93	0,90	21,59	<0,001
Потенциал обогащения ментального опыта	4,35	4,28	2,75	21,11	<0,001
Объем химического опыта	2,90	3,20	1,04	51,68	<0,001
Количество неадекватных реакций	1,76	1,00	0,91	6,26	0,044

Таблица 3

Средние значения показателей опыта взаимодействия с веществом на разных стадиях освоения химии

Показатель	7-й класс	8-й класс	9-й класс	χ^2	<i>p</i>
<i>Выраженность модальностей концепта Вещество</i>					
Сенсорная	4,04	4,84	6,88	10,32	0,006
Эмоционально-оценочная	0,90	1,51	3,31	21,22	<0,001
Пространственно-временная	0,12	0,50	0,38	13,30	0,001
<i>Ментальный опыт взаимодействия с веществом</i>					
Длина ассоциативного ряда	6,85	9,83	15,38	29,99	<0,001
Размерность ментального опыта	0,82	1,43	1,80	12,47	0,002
Потенциал обогащения ментального опыта	2,01	3,82	4,07	34,40	<0,001
Объем химического опыта	0,60	2,05	3,63	46,58	<0,001
Количество неадекватных реакций	1,07	1,14	1,00	0,43	0,805

влияния градаций факторов *Город* и *Пол* на изменение зависимой переменной Сенсорная модальность концепта *Вещество* (значимость критерия Левина $p > 0,412$; $F = 5,87$, $p < 0,003$; $F = 4,26$, $p < 0,04$). При этом мощность фактора *Город* оказывается больше, чем фактора *Пол*. На рисунке 1 наглядно отражены эти эффекты. В 7–8-х классах у юношей и девушек примерно одинаковый темп обогащения сенсорного опыта, но после восьмого класса темпы обогащения сенсорного опыта у юношей замедляются, а у девушек отмечается ускоренный рост. Что касается собственно химического опыта, то тут наблюдается иная закономерность: у юношей – ускорение, а у девушек – замедление темпа обогащения химического опыта (рисунок 2). Учащиеся из Екатеринбурга – как восьмиклассники, так и девятиклассники, – отличаются достоверно более богатым сенсорным опытом, по сравнению с подростками Саратова и Екатеринбурга (рисунок 1). Однако объем химического опыта у восьмиклассников из Саратова выше, чем у подростков из других городов (рисунок 2). К сожалению, данные

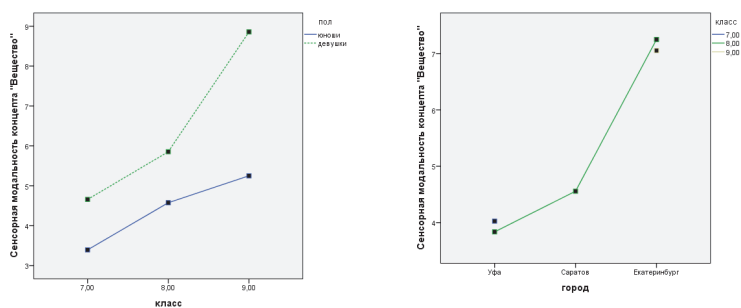


Рис. 1. Средние значения показателя *Сенсорная модальность* концепта *Вещество* в разных группах респондентов

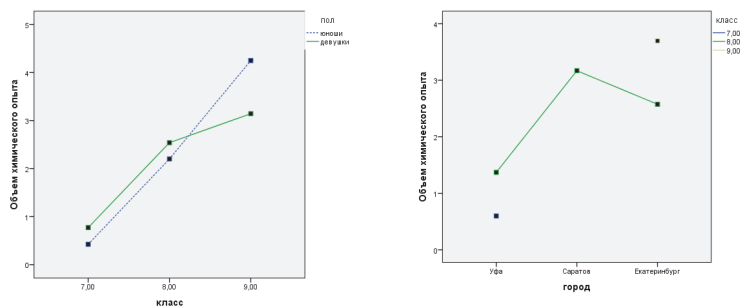


Рис. 2. Средние значения показателя *Объем химического опыта* в разных группах респондентов

по другим показателям опыта взаимодействия с веществом не удовлетворяют требованиям многомерного дисперсионного анализа.

Обсуждение результатов

Сопоставление модальностей опыта взаимодействия с веществом на примере концепта *Вещество* обнаруживает большую представленность сенсорных признаков, по сравнению с эмоционально-оценочными и пространственно-временными (72,3%; 21,16%; 6,47%). В то время как для концепта Стресс отмечается большая выраженность пространственно-временных признаков (Волкова, Куваева, 2019), для концепта Семья и Работа – эмоционально-оценочных признаков (Dudnikova, 2019; Volkova, 2019). Собственно, химического опыта в структуре ментального опыта взаимодействия с веществом до обучения химии представлено чрезвычайно мало (меньше 10% по отношению ко всему ассоциативному ряду). В условиях специально-организованной образовательной среды уже в восьмом классе отмечается значительное обогащения химического опыта (34%) и снижение представленности эмоционально-оценочных признаков (12%). Данный факт указывает на переход от чувственно-воспринимаемой информации о веществе к началу формирования химического мышления, оперирующего отвлеченным химическим знанием.

Как показывают результаты настоящего исследования, на современном этапе развития общества потребления только в условиях специально-организованной образовательной среды создаются условия для обогащения опыта взаимодействия с веществом как основы формирования и развития химических способностей. Выявленные различия темпов обогащения сенсорного и собственно химического опыта у юношей и девушек указывают на необходимость разработки программ освоения химии с учетом выявленных закономерностей.

Литература

- Аристотель*. Политика. Метафизика. Аналитика. М.: Эксмо; СПб.: Мидгар, 2008.
- Веккер Л. М.* Психические процессы. Мышление и интеллект: в 3 т. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1976. Т. 2.
- Волкова Е. В.* Уровни организации концептуального опыта как основа осуществления и развития творческой деятельности // Мир психологии. 2016. № 1 (85). С. 157–163.

- Волкова Е. В., Куваева И. О.* Кросс-культурные особенности организации концепта «стресс» и совладания в период ранней зрелости // Мир психологии. 2019. № 4 (100). С. 137–161.
- Кант И.* Критика чистого разума. СПб.: Наука, 2008.
- Клашус Н. Г., Кобзева Е. М.* Диагностическая программа психолого-педагогического сопровождения учащихся в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения. М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2017.
- Грицанов А. А., Румянцева Т. Г., Можейко М. А.* История Философии: Энциклопедия. Минск: Книжный дом, 2002.
- Ситковский Е.* Философская энциклопедия Гегеля // Энциклопедия философских наук: в 3 т. / Г. Гегель. М. 1974. Т. 1. С. 5–50.
- Рефлексия // Новая философская энциклопедия / Под ред. В. С. Степина и др. М.: Мысль, 2001. Т. 3.
- Уфимцева Н. А.* Языковая картина мира: проблема моделирования // Вопросы психолингвистики, 2016. С. 238–249.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. М.: Юрайт, 2019.
- Чуприкова Н. И.* Психика и психические процессы (система понятий общей психологии). М.: Языки славянской культуры, 2015.
- Dudnikova T.* Family perceptions of people with different typology of individuality // The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences EpSBS. 2019. V. LXXII. P. 568–575.
- Volkova N. E.* The notions about work in young people with different types of individuality// The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences EpSBS. 2019. V. LXXII. P. 678–686.

Implicit chemical knowledge: before and after chemistry training

E. V. Volkova

The article is devoted to the study of the peculiarities of individual experience in interacting with substance and implicit knowledge of chemistry at different stages of age-related development and mastering discipline. The study involved 245 adolescents aged 13–15 years from Yekaterinburg, Saratov and Ufa. The results of a directed associative experiment indicate a significant impoverishment of the experience of human interaction with substance. It has been found that the rates of enrichment of sensory and chemical experi-

ence in young men and women vary. It is shown that, only in a specially organized educational environment, conditions are created to enrich the experience of interaction with matter as the basis for the development of chemical abilities.

Keywords: chemical abilities, experience, implicit knowledge, Substance concept, adolescents.

Изменение спектра мощности ЭЭГ в зависимости от уровня сложности дифференцировок химических соединений у школьников на разных стадиях освоения химии

Е. В. Волкова, Д. А. Докучаев

Имеющиеся в научной литературе данные о соотношении показателей ЭЭГ (амплитуда) и показателей когнитивных процессов, состояний и свойств в процессе обучения отличаются крайней противоречивостью и низкой воспроизводимостью. Цель исследования состояла в изучении изменения спектра мощности ЭЭГ в зависимости от уровня сложности дифференцировок химических стимул-объектов у школьников до освоения химии и на начальном этапе освоения химии. Энцефалан-ЭЭГР-19/26» фирмы «Медиком-МТД» был синхронизирован с компьютерным диагностическим комплексом *Chemical Differentiation*. В эксперименте приняли участие 50 подростков 7 и 8 классов в возрасте 13–15 лет. Результаты ОЛМ с повторными измерениями показали, что в случае несформированного концепта *Вещество* главный эффект на изменение показателя спектра мощности оказывает уровень сложности дифференцировок. По отношению к факторам возраст (искл. О2), пол и обученность значимость эффекта не подтверждена.

Ключевые слова: спектр мощности ЭЭГ, химические способности, концепт *Вещество*, когнитивная сложность, подростковый возраст.

Введение

Пандемия COVID-19, спровоцировавшая ускоренную цифровизацию современного образования, с особой остротой подняла вопрос о необходимости разработки технических устройств (специальных

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-29-14019мк, Институт психологии РАН.

ЭЭГ-шлемов), позволяющих преподавателям отслеживать состояние студентов/школьников в процессе обучения и управлять процессом формирования концептуальных структур как основы умственного развития и профессиональной компетентности. На сегодняшний день известен целый ряд технических устройств – виртуальных шлемов и интеллектуальных систем, используемых для образовательных целей. Главный недостаток данных устройств и интеллектуальных систем состоит в использовании большого количества противоречивых параметров, не позволяющих реализовывать адекватный перевод язык цифр на язык психических процессов, состояний и свойств, что существенно затрудняет интерпретацию получаемых данных и принятие оптимальных управленческих решений. Для разработки технических устройств (специальных ЭЭГ-шлемов) и обслуживающих их интеллектуальных систем, необходимо отобрать небольшое количество устойчивых маркеров, сигнализирующих об особенностях когнитивных процессов (активное внимание, уровень сложности когнитивной деятельности), состояниях обучаемых (утомляемость, тревожность, радость, удивление) и результативности обучения (сформированность концептуальных структур, отражающих предметные знания).

Имеющиеся в научной литературе данные о соотношении показателей ЭЭГ (амплитуда) и показателей когнитивных процессов, состояний и свойств в процессе обучения отличаются крайней противоречивостью и низкой воспроизводимостью. Спектр мощности, в отличие от амплитудных характеристик, позволяет выявить наиболее устойчивые достоверные различия, поскольку благодаря возведению амплитуды в квадрат происходит выделение сильных различий и нивелирование слабых. Как показывает анализ научных исследований, данных о соотношении параметров спектра мощности и психических процессов, состояний и свойств, явно недостаточно. Фундаментальной научной проблемой является психологический и физиологический смысл конструкта *Спектр мощности*, а также интерпретация параметров спектра мощности.

Цель настоящего исследования состояла в изучении изменения спектра мощности ЭЭГ в зависимости сложности дифференцировок химических стимул-объектов у школьников на разных этапах освоения химии: до освоения химии и начальный этап освоения химии.

Дизайн исследования

В экспериментальном исследовании приняли участие подростки 7-х (13 лет) и 8-х (14–15 лет) классов «Лицея № 42» г. Уфы, Республи-

Таблица 1

Половозрастной состав участников исследования

Всего респондентов – 50					
Юношей – 23			Девушек – 27		
13 лет	14 лет	15 лет	13 лет	14 лет	15 лет
8	10	5	8	14	5

ка Башкортостан. Детальный анализ о составе выборки представлен в таблице 1.

Для анализа изменения спектра мощности ЭЭГ в зависимости от уровня сложности дифференцировок химических соединений компьютеризированный портативный электроэнцефалограф-регистратор «Энцефалан-ЭЭГР-19/26» фирмы «Медиком-МТД» был синхронизирован с компьютерным диагностическим комплексом *Chemical Differentiation* (Волкова, Нилопец, № 2016661340 от 06.10.2016).

Регистрация проводилась в телеметрическом режиме (30 отведений: O2-A2, O1-A1, P4-A2, P3-A1, C4-A2, C3-A1, F4-A2, F3-A1, Fp2-A2, Fp1-A1, T6-A2, T5-A1, T4-A2, T3-A1, F8-A2, F7-A1, Oz-A2, Pz-A1, Cz-A2, Fz-A1, Fpz-A2, FC3-A1, Fcz-A1, FC4-A2, FT8-A2, TP7-A1, CP3-A1, Cpz-A1, CP4-A2, TP8-A2) по схеме «10–20%», монополярно, в полосе пропускания 0,5–50 Гц со скоростью развертки 30 мм/с. Запись ЭЭГ была автоматически просканирована на наличие артефактов, которые устранялись вручную. Эпохи для анализа выбирались после удаления артефактов. Длина одной эпохи – 10 секунд, количество эпох для анализа одной пробы – 6. Такое количество было выбрано по минимальной продолжительности одной записи ЭЭГ, в данном случае фоновой (сидя, с закрытыми глазами). Запись ЭЭГ шла постоянно, как во время фоновой пробы, так и во время дифференцирования формул химических соединений разного уровня сложности: глобальный, базовый, детализированный. Формулы химических соединений появлялись на экране в случайном порядке. Задача респондентов состояла в том, чтобы рассортировать формулы химических соединений как можно быстрее и безошибочно на группы, в соответствии с инструкцией:

- На две группы (простые и сложные вещества) – *глобальный уровень*.
- На четыре группы (оксиды, кислоты, основания, соли) – *базовый уровень*.
- На четырнадцать групп (кислотные оксиды, амфотерные оксиды, основные оксиды; средние соли, основные соли, кислотные

соли, двойные соли, смешанные соли и т. д.) – *детализированный уровень*.

В каждом задании из всей базы стимулов извлекалось только 42 формулы. Регистрировалось время реакции сложного выбора и количество правильных ответов. Уровень считается сформированным, если при максимально возможной для респондента скорости дифференцировок правильных ответов не менее 95%. Следует отметить, что несмотря на индивидуальные различия, в случае сформированных уровней концепта *Вещество* у респондентов наблюдается одно и тоже константное время дифференцирования химических стимул-объектов (Волкова, 2011).

При цифровой обработке ЭЭГ-сигналов в исследовании использовался спектр мощности. Этот параметр является квадратом амплитудного спектра (mV^2). Данный показатель наиболее эквивалентен в плане выявления достоверно значимых межгрупповых различий. При количественном анализе под амплитудным спектром подразумевается амплитуда не от пика до пика, как при традиционном визуальном анализе, а от пика до изолинии, т. е. нуля калибровочного сигнала. Спектральная амплитуда представляет собой усредненное значение на рассматриваемом временном интервале, в отличие от визуального анализа, где выборочно выбираются участки ЭЭГ с наиболее выраженным ритмом. Математической основой спектрального анализа является преобразование Фурье исходных ЭЭГ-данных, которые рассматриваются как случайный процесс. Известно достаточно много вариантов вычислительных процедур оценок спектров; универсальной стандартной методики вычисления спектров не существует. На спектральную оценку могут влиять и допущения относительно исходных данных, и метод усреднения, и алгоритм вычисления, и прочие обстоятельства, делающие спектральный анализ достаточно субъективным. На практике в большинстве случаев применяется метод Кули и Тьюки – расчет спектра прямым дискретным преобразованием Фурье с использованием алгоритма быстрого преобразования Фурье. В данном исследовании преобразование Фурье выполнялось автоматически программным обеспечением Медиком-МТД.

Статистическая обработка данных осуществлялась на базе IBM SPSS v. 24: дескриптивный анализ (среднее, стандартное отклонение, асимметрия и эксцесс), ОЛМ с повторными измерениями, сравнительный анализ (критерий Фридмана, *H*-критерий Краскела – Уоллиса и *U*-критерий Манна – Уитни).

Результаты

Из 30 отведений в исследовании представлен анализ только по тем отведениям, по которым выявлена высокая достоверность различий показателей спектра мощности ЭЭГ в зависимости от сложности дифференцировок химических стимулов на всей совокупности респондентов. Согласно результатам, представленным в таблице 2, независимо от того, знакомы ли респонденты с формулами химических соединений или нет, наблюдается одна и та же закономерность: *чем сложнее дифференцировка химических соединений, тем меньше правильных ответов*. Количество правильных ответов у всех респондентов существенно ниже 95%, что свидетельствует о несформированности концепта *Вещество* (Волкова, 2011; Волкова, Талантов, 2019). Что касается времени сложного выбора, то аналогичная закономерность: *чем сложнее дифференцировка химических соединений, тем больше время реакции сложного выбора*, — наблюдается только в отношении школьников, имеющих как минимум начальное представление о химических соединениях.

Основные результаты изменения показателя спектра мощности ЭЭГ у школьников по отведениям представлены в таблице 3.

Сопоставление средних показатели спектра мощности ЭЭГ (mB^2) на разных уровнях сложности дифференцировок химических соеди-

Таблица 2

Средние показатели времени сложного выбора и количества правильных ответов в зависимости от уровня сложности дифференцировок химических соединений у школьников на разных стадиях освоения химии

Показатель	M (SD)			Критерий Фридмана	P
	Глобальный уровень	Базовый уровень	Детализированный уровень		
<i>7-й класс – до изучения химии</i>					
Время дифференцирования, с	3,045 (1,26)	2,780 (1,10)	3,227 (2,52)	2,38	0,305
Количество правильных ответов	27,62 (6,04)	10,12 (4,5)	3,81 (3,31)	32	<0,001
<i>8-й класс – начало изучения химии</i>					
Время дифференцирования, с	4,610 (2,82)	5,388 (4,37)	6,144 (4,56)	14,18	0,001
Количество правильных ответов	32,88 (4,81)	13,32 (7,2)	4,64 (2,9)	66,06	<0,001

Таблица 3

Средние показатели спектра мощности ЭЭГ (мВ²) в зависимости от уровня сложности дифференцировок химических соединений у школьников на разных стадиях освоения химии

Показатель спектра мощности ЭЭГ	M (SD), мВ ²			Критерий Фридмана	p
	Глобальный уровень	Базовый уровень	Детализированный уровень		
<i>7-й класс – до изучения химии</i>					
O2_A2	8,04 (3,65)	7,15 (5,72)	8,92 (4,35)	2,38	0,305
F4-A2	4,59 (3,30)	6,07 (2,65)	6,41 (2,65)	6,50	0,039
T3-A1	4,57 (2,79)	3,41 (1,69)	3,63 (1,86)	4,88	0,087
Oz-A2	7,40 (5,64)	8,54 (6,15)	10,14 (5,78)	3,50	0,174
Fpz-A2	5,56 (1,84)	5,40 (2,33)	6,97 (3,64)	5,38	0,068
Fcz-A1	6,22 (3,25)	4,80 (1,91)	5,53 (2,20)	3,50	0,174
<i>8-й класс – начало изучения химии</i>					
O2_A2	6,41 (3,73)	4,75 (3,34)	7,10 (4,95)	12,88	0,002
F4-A2	4,23 (2,99)	4,75 (2,37)	5,47 (3,39)	8,18	0,017
T3-A1	3,86 (2,80)	3,07 (2,66)	3,55 (3,23)	9,18	0,001
Oz-A2	6,41 (5,18)	6,39 (3,47)	7,89 (5,96)	7,82	0,020
Fpz-A2	6,33 (3,91)	5,98 (4,28)	7,62 (6,40)	6,06	0,048
Fcz-A1	5,18 (2,97)	4,14 (2,16)	6,34 (1,60)	3,94	0,139

нений у подростков до освоения химии позволило выявить значимые различия только в отведении F4-A2, в то время как у подростков на начальном этапе освоения химии достоверные различия обнаружены в отведениях O2_A2, F4-A2, Fpz-A2, T3-A1, Oz-A и (затылочная, правая лобная и височно-теменная области коры головного мозга). Данные изменения могут быть обусловлены как фактом возрастающей сложности классификации формул химических соединений, результатом освоения химии, так и половозрастными различиями, связанный с особенностями созревания коры головного мозга у подростков в 13 и 14 лет, о чем свидетельствует визуальный анализ участков спектрограммы ЭЭГ с наиболее выраженным ритмом.

Для ответа на этот вопрос обратимся к результатам общего линейного моделирования с повторными измерениями. Согласно результатам, представленным в таблице 4, не для всех переменных ковариационная матрица ошибок ортонормированных преобразо-

Таблица 4
Оценка пригодности показателей
для многомерного дисперсионного анализа
с повторными измерениями

Критерий сферичности W Моучли Внутригрупповой эффект – уровень сложности дифференцировок химических стимулов							
Мера	W	χ^2	df	p	ε^b		
					Гринхауз– Гайссер	Хюйн– Фельдт	Нижняя граница
Точность, п	0,90	4,43	2	0,109	0,911	1,000	0,500
Время, мс	0,98	0,77	2	0,680	0,983	1,000	0,500
O2_A2, мВ ²	0,92	3,58	2	0,167	0,926	1,000	0,500
F4-A2, мВ ²	0,65	18,32	2	<0,001	0,742	0,850	0,500
T3_A1, мВ ²	0,48	31,25	2	<0,001	0,659	0,749	0,500
Oz-A2, мВ ²	0,64	19,49	2	<0,001	0,733	0,838	0,500
Fpz-A2, мВ ²	0,70	15,49	2	<0,001	0,768	0,880	0,500
Fcz-A1, мВ ²	0,87	5,78	2	0,056	0,888	1,000	0,500

ванных зависимых переменных пропорциональна единичной матрице ($p > 0,05$), и незначим критерий равенства дисперсий ошибок Левина ($p > 0,05$), что ставит под вопрос достоверность выводов при использовании данного метода анализа. Поэтому в таких случаях мы обращались к непараметрическим аналогам дисперсионного анализа: критерию Фридмана в случае зависимых выборок и критерию Краскела – Уоллиса для независимых выборок.

Фактор возрастающей сложности классификации формул химических соединений (глобальный, базовый, детализированный). Согласно результатам многомерного дисперсионного анализа, точность и время дифференцировок химических стимулов, изменения спектра мощности в отведениях O2-A2 и Fcz-A1 достоверно обусловлены уровнем сложности дифференцировок химических стимулов (таблица 5).

Данные спектра мощности ЭЭГ в случае отведений F4-A2, T3-A1, Oz-A2 не соответствуют требованиям для общего линейного моделирования (повторные измерения) (таблица 4). Поэтому обратимся к непараметрическим аналогам дисперсионного анализа – К-критерию Фридмана в случае зависимых выборок и H-критерию Краскела – Уоллиса для независимых выборок. Выявлено достоверное изменение показателей спектра мощности ЭЭГ для отведений F4-A2,

Таблица 5
Значения многомерного критерия V_{Pillai} (след Пиллая)

Мера	V_{Pillai}	F	df	df Err	p	η^2_p	Λ^2	Наблюдаемая мощность ^c
Точность, п	0,965 ^a	585,013 ^b	2	43	<0,001	0,965	1170,025	1,000
Время, мс	0,208	5,644	2	43	0,007	0,208	11,287	0,836
O2-A2, мВ ²	0,965	585,013	2	43	<0,001	0,965	1170,025	1,000
Fcz-A1, мВ ²	0,213	5,823	2	43	0,006	0,213	11,646	0,85

Примечание: ^a – основано на измененном маргинальном среднем совокупности; ^b – точная статистика; ^c – вычислено при помощи $\alpha=0,05$.

Таблица 6
Значимость эффектов возраста, обученности и пола
(ОЛМ, повторные изменения)

Мера	Возраст	Обученность	Пол
Точность, п	$F=3,80, p<0,03$	$F=7,15, p<0,01$	$F=2,21, p<0,144$
Время, мс	$F=3,86, p<0,029$	$F=7,20, p<0,01$	$F=0,14, p<0,715$
O2-A2, мВ ²	$F=6,42, p<0,004$	$F=1,81, p<0,185$	$F=0,15, p<0,705$
Fcz-A1, мВ ²	$F=0,82, p<0,447$	$F=1,27, p<0,266$	$F=0,23, p<0,888$

T3-A1, Oz-A2 под влиянием градации фактора сложности дифференцировок химических стимулов (таблица 7). Необходимо подчеркнуть, что данное влияние имеет весьма разнообразные проявления, и такая линейная закономерность, а именно чем выше уровень сложности, тем больше значения показателя спектра мощности, отмечалось только в следующих случаях:

- отведение F4-A2 – у школьников до и после освоения химии, у девушек, у 13 и 14-летних подростков;
- отведение Oz-A2 – у школьников до освоения химии, у юношей, у 13 и 14-летних подростков.

Во многих случаях при различении химических стимул-объектов, показатели спектра мощности в случае базового уровня (оксиды, кислоты, основания и соли) были ниже, по сравнению с глобальным (простые и сложные вещества) и детализированным уровнем (оксиды кислотные, основные и амфотерные; соли средние, основные, кислые, двойные и смешанные и т. д.):

Таблица 7

Значимость различий показателей в зависимости от возраста, обученности, пола и сложности дифференцировок, *p*-значения

Отведение	Пол	Возраст	Обученность	Сложность дифференцировок
	<i>U</i> -критерий Манна – Уитни	<i>H</i> -критерий Краскелла – Уоллиса	<i>U</i> -критерий Манна – Уитни	Критерий Фридмана
F4-A2, мВ ²	0,284–0,553	0,240–0,630	0,103–0,512	< 0,001
T3_A1, мВ ²	0,186–0,293	0,276–0,574	0,180–0,294	< 0,001
Oz-A2, мВ ²	0,106–0,508	0,067–0,220	0,075–0,553	< 0,004
Frz-A2, мВ ²	0,251–0,876	0,251–0,806	0,779–0,925	< 0,004

- отведения T3-A1, O2-A2 и Fcz-A1 – у школьников до и после освоения химии, у девушек и юношей, у 13-, 14- и 15-летних подростков;
- отведение F4-A2 – у юношей, у 15-летних подростков;
- отведение Oz-A2 – у школьников после освоения химии, у 15-летних подростков;
- отведение Frz-A2 – у школьников до и после освоения химии, у девушек и юношей, у 13- и 15-летних подростков.

Факторы возраста, обученности и пола. Сопоставляя показатели спектра мощности ЭЭГ у школьников до обучения химии и после, можно отметить, что в большинстве случаев показатели спектра мощности ЭЭГ в различных отведениях до освоения химии выше, чем после обучения (искл. Frz-A2); у тринадцатилетних подростков выше, чем у четырнадцатилетних (искл. Frz-A2); у юношей выше, чем у девушек (искл. T3-A1). Однако эти различия в большинстве случаев (таблицы 6–7) не достигли статистической значимости. Выявлена достоверность эффекта влияния возраста на точность и время дифференцирования химических стимул объектов, а также изменение спектра мощности в отведении O2-A2 (мВ²).

Сопоставление таблиц 2, 6 и 7, показывает, что в случае несформированности концепта *Вещество* градации фактора *Обученность* не оказывают значимого влияния на изменение показателей спектра мощности в рассматриваемых отведениях. Полученные данные согласуются с исследованием Е. В. Волковой и Д. А. Талантовым межуровневых различий показателей спектра мощности до и после формирующего эксперимента, направленного на формирование концепта *Вещество* (Волкова, Талантов, 2019).

Обсуждение результатов

Фронтальная кора (F4, Fpz, Fcz и др.) играет важную роль в обеспечении таких высших когнитивных функций, как вызов воспоминаний из эпизодической памяти, планирование, принятие решений, осознание и установление логических связей между явлениями/теоретическими положениями (Koechlin, Hyafil, 2007; Matthew et al., 2016). Поле под электродом F4 (46 цитоархитектоническое поле, по Бродману) сопряжено с процессами рабочей памяти и внимания. В зоне правой средней лобной извилины происходит «переключение» нейросетей «целевой активности». Повышение активности в этой области свидетельствует о торможении импульсивных (автоматических) реакций и замене их более обдуманными (Koechlin, Hyafil, 2007). Область под электродом Fpz (поле Бродмана 9) и Fcz (поле Бродмана 11) отвечает за внимание, рабочую память и ингибиторный контроль, способность генерировать ответы с помощью внимания и рассуждения (Koechlin, Hyafil, 2007). Тринадцатилетние подростки затрачивают больше усилий, в терминах спектра мощности ЭЭГ, по сравнению с четырнадцатилетними и пятнадцатилетними подростками, что подтверждается данными литературы (Фарбер, 1969; Фарбер и др., 1990), что говорит о более низком уровне созревании лобной коры. Следует отметить, что увеличение спектра мощности в данном регионе может также свидетельствовать о возрастающей тревожности, связанной со страхом дать неправильный ответ.

Зрительная кора (Oz, O2 и др.) отвечает за восприятие и анализ зрительной информации. Повышение активности в этих зонах говорит о возрастании потока зрительной информации (Chevrier et al., 2007; Matthew et al., 2016).

Височная кора (T3 и др.) в целом включает в себя 44, 45, 47 и 24 поля, по Бродману. Области височной доли, связанные со зрением, задействуются при интерпретации различных визуальных стимулов. Они отвечают за распознавание предметов. Так же имеется связь с лимбической системой (эмоциональность) и ее частью — миндалиной, отвечающей за уровень тревожности (Chevrier et al., 2007; Matthew et al., 2016).

Значимые различия во всех отведениях, кроме F4, проявляются только к 14–15 годам, что согласуется с данными литературы (Фарбер, 1969; Фарбер и др., 1990) и свидетельствует об особенностях созревании коры, которое заканчивается к 18–21 годам.

Литература

Волкова Е. В. Психология специальных способностей: дифференциально-интеграционный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

- Волкова Е. В., Нилонец М. Н.* Chemical Differentiation. Компьютерная программа для ЭВМ № 2016661340 от 06.10.2016.
- Волкова Е. В., Талантов Д. А.* Динамика формирования спектра мощности ЭЭГ при формировании концепта «Вещество» // Вестник психофизиологии, 2019. № 3. С. 23–38.
- Фарбер Д. А.* Функциональное созревание мозга в раннем онтогенезе. М.: Просвещение, 1969.
- Фарбер Д. А., Семёнова Л. К., Алфёрова В. В.* Структурно-функциональное созревание развивающегося мозга. Л.: Наука, 1990.
- Chevrier A. D., Noseworthy M. D., Schachar R.* Dissociation of response inhibition and performance monitoring in the stop signal task using event-related fMRI // Human Brain Mapping. 2007. V. 28 (12). P. 1347–1358.
- Koechlin E., Hyafil A.* Anterior prefrontal function and the limits of human decision making // Science. V. 318. 2007. С. 594–598.
- Glasser M. F., Coalson T. S., Robinson E. C.* A multi-modal parcellation of human cerebral cortex // Nature. 2016. № 536. С. 171–178.

Dynamics of eeg power spectrum depending on the complexity of recognition of chemical compounds in adolescence

E. V. Volkova, D. A. Dokuchaev

Data on the ratio of EEG indicators (amplitude) and indicators of cognitive processes, conditions and properties in the learning process are extremely contradictory and low reproducibility. The goal was to study changes in the EEG power spectrum depending on the difficulty level of classification of chemical compounds in adolescents before mastering chemistry and at the initial stage of mastering chemistry. Encephalan-EEGR-19/26 of the Medicom-MTD company was synchronized with the Chemical Differentiation computer diagnostic complex. Fifty teenagers of grades 7 and 8 aged 13–15 took part in the experiment. The results of General linear modeling with repeated measurements showed that in the case of an unformed concept of the *Substance*, the main effect on the change in the power spectrum index is exerted by the level of classification complexity. In relation to factors such as age (excluding O2), gender and training, the significance of the effect is not confirmed.

Keywords: EEG power spectrum, chemical abilities, concept *Substance*, cognitive complexity, adolescence.

Химические способности и их особенности

В. В. Еремин, И. В. Еремина

Рассмотрена проблема определения химических способностей. Показано, что эта проблема связана с особенностями химического подхода к познанию окружающего мира, основанного на атомно-молекулярной парадигме. Богатство и разнообразие химического взгляда на мир приводят к тому, что можно говорить о множестве типов химических способностей. Эти способности можно развивать, и в процессе развития возможна трансформация от одного типа способностей к другому. Показано, что изменение характера химической науки в информационную эпоху привело к появлению нового типа химических способностей.

Ключевые слова: химические способности, атомно-молекулярная теория, химия в школе, цифровая химия.

Весь практический жизненный опыт убеждает нас, что химические способности существуют. Как правило, они проявляются еще в школе. Интерес к химическому способу познания мира может возникнуть у ребенка при столкновении с ярким источником информации – учителем, лектором, учебником, научно-популярной книгой или видеозаписями химических опытов. Химические эксперименты, позволяющие демонстрировать разнообразные способы преобразования веществ, обладают несомненной привлекательностью для желающих познакомиться с химией. Кто из нас в детстве не замирал с восторгом у края лужи, наблюдая за тем, как ведет себя брошенный в воду карбид? Кто не проникался интересом к активному «бурлению» в ложке со смесью соды и уксуса? Однако далеко не все интересующиеся этими процессами были успешны в изучении школьного предмета «химия».

Интерес к внешним эффектам химии, часто появляющийся при первом практическом знакомстве с ней, еще не является при-

знаком наличия химических способностей. Последние проявляются не в отклике на внешние источники информации, а при попытке самостоятельных действий — например, когда надо ответить на вопрос, решить задачу, сделать вывод.

Для того, чтобы понять, чем химические способности отличаются от иных, надо определить понятия «способности» и разобраться в специфике химического взгляда на мир.

До сих пор в психологическом сообществе идут дебаты относительно понимания природы способностей. Еще сложнее ориентироваться в этом вопросе учителям-предметникам, ведь далеко не все прослушали в вузе курс психологии. Поэтому мы будем говорить сейчас об определении, доступном учительскому корпусу.

В основе отдельных способностей и даже одаренностей лежат задатки — некоторые генетически обусловленные особенности строения головного мозга, органов чувств и движения, нервной системы. На базе одинаковых задатков могут развиваться разные способности (при наличии задатка — музыкального слуха, могут развиваться композиторские, исполнительские, дирижерские способности). Задатки проявляются в склонностях, т. е. в тяготении к определенному виду деятельности. И вот тут учителю необходимо «держать руку на пульсе», наблюдая, истинные склонности у ребенка проявляются или ложные. Отследить это достаточно просто, поскольку именно истинные склонности дают не только тяготение к определенной деятельности, но и обеспечивают быстрый путь к некоторому «мастерству».

Далее, можно уже говорить о способностях, о некоем сплаве природного (задатков) и социокультурного (окружающая среда), опосредованном собственной деятельностью учащегося (учебной, трудовой, игровой). При этом особое значение уделяется тому, что деятельность учащегося должна приносить ему радость и удовольствие.

Многие психологи говорят о том, что начинать учение ребенка надо с радости познания. Именно поэтому на начальной школе лежит большая ответственность. И заключается она в задаче не столько научить определенным простым действиям, сколько сформировать у ребенка познавательную потребность. Разумеется, учение не должно быть только радостью, ибо чем старше ученик, тем больше элементов принуждения и самопринуждения вводятся в обучение. И это очень полезно при условии сформированной познавательной потребности.

Рассмотрим специфику химических способностей. Химия — это естественная наука, способ познания природы, который использует научный метод для создания объективных моделей реального мира.

Она обладает рядом уникальных, не свойственных другим наукам свойств, поэтому можно говорить о «химическом взгляде на природу».

1. У химии нет собственных, чисто химических законов. Все широко известные законы, которые называют химическими, например, Периодический закон или закон сохранения массы Ломоносова – Лавуазье, на самом деле имеют физическую природу, а химическими их называют только потому, что они проявляются на химическом уровне – уровне атомов и молекул.
2. При отсутствии законов, химия обладает невероятным разнообразием изучаемых объектов – в базах данных содержится надежная информация о более чем 150 млн. веществ и более чем 80 млн. их превращений.
3. Из этих веществ менее одного процента – природные, остальные созданы химиками искусственно. В этом смысле химия – наука, которая сама создает свой предмет.
4. Разнообразие объектов приводит к широкому спектру подходов к их описанию. В химических исследованиях выделяют *пять типов факторов: структурные, пространственные, электронные, энергетические и временные*. Любой из них или их комбинация могут оказаться ключевыми для описания того или иного химического явления. Простой пример: заменитель сахара аспартам – сладкий, а его оптический изомер, во всем ему тождественный, кроме расположения нескольких атомов, – горький. Это пример пространственного эффекта. Пример временного эффекта – невозможность самопроизвольного превращения алмаза в графит. Химическая термодинамика говорит о том, что этот процесс – самопроизвольный, но время превращения при обычных условиях настолько велико, что практически мы изменений не наблюдаем.

Ключевая идея химии заключается в том, что свойства каждого вещества – как физические, так и химические, – полностью определяются его строением. Все вещества, являющиеся предметом изучения химии, состоят из атомов, большинство (>95%) – из молекул, *поэтому в основе химического взгляда на мир лежит атомно-молекулярная теория*. В этом подходе все химические явления рассматриваются через движение атомов и их перераспределение между реагирующими веществами.

Но при всей общности атомно-молекулярной парадигмы, разнообразие подходов (пп. 2, 4 выше) приводит к тому, что химические способности проявляются различными, зачастую ортогональными друг другу способами. Химики-синтетики хорошо ориентиру-

ются в практическом мире веществ, знают их свойства и понимают, какие надо создать условия для превращений. Химики-теоретики в органическом мире мыслят механизмами реакций, показывающими последовательности трансформации молекулярных фрагментов, а в мире простых молекул в газовой фазе — энергетическими поверхностями, т. е. силовыми полями, под действием которых движутся атомы. Химики-термодинамики вообще не интересуются строением вещества, а рассматривают только зависимость его свойств от температуры, давления и состава, а биохимики оперируют не отдельными атомами, а крупными макромолекулярными фрагментами, например, участками ДНК.

Особенности химии как науки определяют и ее особенности как школьного предмета. Во-первых, для успешного изучения химии у ребенка должно быть сформировано абстрактное мышление. Именно поэтому в учебный план школы предмет «Химия» в обязательном порядке вводится лишь с 8 класса. Во-вторых, школьная химия — это три кита: «химический кругозор», «расчетные задачи», «умение работать руками (вся практическая часть)». Благодаря этому, в средней школе можно выделить несколько вариантов химических способностей:

1. Способность быстро, качественно, нестандартно решать задачи, быстро схватывать наиболее существенные факты, легко переходить от единичных фактов к развернутой интерпретации. Очень часто учащиеся, обладающие математическими способностями, проявляют и химические.
2. Экспериментальные способности. Нередко встречаются ребята, чувствующие химию «кончиками пальцев». Они ставят удачные эксперименты, интуитивно угадывая их особенности и нюансы.
3. Способность применять знание на практике. Это основная проблема многих школьных предметов, не только химии. Мало знать, необходимо знаниями воспользоваться. Как ускорить реакцию, чем очистить белую рубашку от чернил шариковой ручки, как понять, что тоник для кожи с надписью «увлажняющий» и содержащий в составе *ethanol*, ничего увлажнять не будет. Широкий «химический кругозор» и умение воспользоваться химическими знаниями существенно помогают в жизни.

По мере погружения в предмет разнообразие способностей не сокращается, а, напротив, увеличивается. Более того, современная химия открывает совершенно новые возможности для формирования и реализации способностей. Химия 21-го века принципиально отличается от химии всего лишь 30-летней давности двумя факторами.

Во-первых, развитие информационных и вычислительных ресурсов. Это касается не только хранения и переработки химической информации, но и ее производства путем вычислений. Современные квантовая химия и химическая термодинамика позволяют надежно предсказывать свойства вещества, не проводя опытов, а статистические подходы и методы искусственного интеллекта активно влияют на область органического синтеза. Разумеется, в значительно большей степени информатизация повлияла на теоретическую химию. Можно говорить о формировании нового типа химических способностей – «цифровых». Под этим понимается способность анализировать свойства вещества и предсказывать результаты химических экспериментов, основываясь исключительно на современных компьютерных программах и информационных ресурсах. Раньше это называли «бумажной химией», теперь, очевидно, – «цифровой».

Во-вторых, ярко выраженная междисциплинарность. Классическая химия, изолированная от других наук, исчезла еще во второй половине XX века. Химики пользуются физическими методами для анализа строения веществ, математическими моделями для анализа химических явлений, изучают биологические процессы на молекулярном уровне.

Эти факторы придают химическим способностям новую окраску и дают дополнительные возможности для их формирования и развития.

Заключение

Можно с уверенностью утверждать, что химические способности существуют. Их существование связано с особыми, специфическими свойствами химии как одного из способов познания окружающего мира. Более того, особенности химии как науки приводят к большому разнообразию химических способностей. Развитие химии в последние 30 лет привело к появлению новых, не известных ранее типов химических способностей.

Многие химические способности требуют абстрактного мышления, поэтому обычно проявляются только в старшей школе. Как и другие способности, химические способности можно развивать путем длительных тренировок и создания благоприятных условий для реализации. В процессе такого развития возможна трансформация одних типов способностей в другие.

Литература

Загорский В. В. Как стать и как быть гением. НП «Содействие химическому и экологическому образованию».

Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Д., Бабаева Ю. Д., Холодная М. А. и др. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., 2003.

Chemical abilities and their special features

V. V. Eremin, I. V. Eremina

The problem of determining chemical abilities is considered. It is shown that this problem is associated with the specific features of chemical knowledge, based on the atomic-molecular paradigm. The richness and diversity of chemical knowledge lead to the existence of various types of chemical abilities. These abilities can be developed, and in the process of development, transformation from one type of ability to another is possible. It is shown that change in the nature of chemical science in the information age has led to the emergence of a new type of chemical abilities.

Keywords: chemical abilities, atomic-molecular theory, school chemistry, digital chemistry.

Чувство вещества как компонент химических способностей

Д. М. Жилин

Статья посвящена проблеме определения конструкта *Чувство вещества*. *Чувство вещества* рассматривается как способность безошибочно работать с веществами без явных инструкций; в его основе два аспекта: аналитический («химические глаза») и синтетический («химические руки»). Поскольку *Чувство вещества* облегчает освоение химии, по крайней мере, ее практических аспектов, то оно может рассматриваться как химическая способность. Предлагается метод исследования *Чувства вещества*, в основе которого оценка качества выполнения эталонных практических задач и количества допущенных ошибок. Показывается, что *Чувство вещества* – это специфическая ментальная структура в долговременной памяти, опосредуемая формированием нейронных сетей, не связанных с речью, и формирующаяся имплицитно в процессе деятельности с веществами. Предполагается, что младший школьный возраст (8–10) лет является сензитивным для формирования *Чувства вещества*, а ключевым способом его формирования являются разнообразные практические работы с веществами в зоне ближайших возможностей ребенка.

Ключевые слова: чувство вещества, имплицитное обучение, ментальные структуры, химия, химические способности.

Способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и обуславливающие успешность деятельности и ее усвоение. Способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, они обуславливают прочность, легкость и скорость их приобретения (Теплов, 1985). Вопрос существования специальных химических способностей периодически возникает в отечественной психологической литературе, но практически не поднимается в зарубежной.

Первым идею существования специальных химических способностей выдвинул Д. А. Эпштейн (Эпштейн, 1963). Он утверждал,

что химические способности объективно существуют как определенное сочетание свойств человека: «химическая голова» плюс «химические руки». В среде профессиональных химиков с давних времен использовался термин «чувство вещества», который в 1990-х годах стал использоваться педагогами (цит. по: Волкова, 2011). В. В. Загорский в качестве примеров такого чувства приводил «умение отмыть пригоревшую кастрюлю, способности найти на свалке всевозможные редкие металлы в невзрачных предметах, точное определение способа ремонта пластмассового изделия». Можно дополнить эти примеры: способность определить вещество при мимолетном взгляде на него; способность кристаллизовать белки, которые больше никто не может закристаллизовать; способность проводить сложные синтезы с хорошим выходом.

Важно, что чувство вещества необходимо не только профессиональным химикам, но и всем, кто так или иначе манипулирует с веществами: поварам, слесарям, строителям, плотникам, сантехникам и даже уборщикам. Например, повар должен подбирать оптимальный режим кулинарной обработки; строитель должен правильно замешивать бетон и класть его; слесарь должен использовать подходящий инструмент для обработки изделий; сантехник должен выбрать подходящий материал для труб и выбрать способы их соединения.

Г. В. Лисичкин (Лисичкин, 2012) определил это понятие «по условиям», то есть как специфическую особенность личности, проявляющуюся в:

- высоком интересе к свойствам и превращениям веществ, признакам процесса превращения;
- интенсивном стремлении работать с веществами, использовать их полезные свойства;
- повышенной чувствительности к внешним признакам веществ (цвет, запах, текстура, дисперсность, масса, объем и т. д.) и пониженной реакцией на раздражающие свойства;
- чувствительности к качественным изменениям, способности долго сосредоточенно за ними наблюдать.

К сожалению, вышеперечисленные особенности личности трудно оценить количественно. Результат же их проявления, описанный в примерах выше, оценить несколько проще.

Чувство вещества: проблема определения конструкта

Для операционализации конструкта под *Чувством вещества* будем понимать способность безошибочно работать с веществами без яв-

ных инструкций. Следует отметить, что это чувство имеет два аспекта: аналитический («химические глаза») и синтетический («химические руки»).

Под «химическими глазами» будем понимать умение замечать и интерпретировать детали процесса, существенные для его проведения. Например, при смешении двух жидкостей между ними иногда наблюдается граница, однако эта граница может возникнуть либо потому, что жидкости не смешиваются друг с другом, либо потому, что экспериментатор забыл перемешать жидкости.

«Химические глаза» позволяют интерпретировать результаты наблюдений. Например, при нагревании пластинки металлической меди на воздухе она покрывается черным налетом. Черный налет легко отпадает и под ним открывается темно-красная поверхность. По цвету она напоминает металлическую медь, однако при внимательном рассмотрении оказывается, что это не так. Черный налет — это оксид меди (II), а красный — это оксид меди (I), очень похожий на медь. Большая часть школьников и учителей химии не замечают этих различий.

Один из труднейших вопросов для «химических глаз» — это вопросы, «когда началась реакция» и «когда закончилась реакция». Например, реакция хлорида меди с цинком идет с очевидным выделением тепла — реакционная смесь раскалится. Как только реакционная смесь раскалилась, нагревание можно прекращать. Однако даже снабженные этой инструкцией, многие учителя и школьники продолжают нагревать реакционную смесь даже после того, как реакция прошла.

Под «химическими руками» мы будем понимать умение проводить оптимальные манипуляции с веществами и оборудованием без явных инструкций. Дело в том, что у любой работы с веществами есть множество тонкостей, которые в инструкциях не отражаются. В качестве примера возьмем примитивную задачу нагреть в пробирке воду до кипения. Пробирка, емкость с водой, газовая горелка и держатель для пробирок выдается. Рассмотрим далеко не полный список тонкостей, несоблюдение которых может привести либо к слишком медленному нагреванию, либо к тому, что пробирка треснет.

- Воду в пробирку нужно наливать на 2–4 см по высоте, иначе, если вода начнет бурлить, она может расплескаться.
- Нужно следить, чтобы капли воды не попадали на пробирку снаружи, а если попадут — обтереть их (и еще выбрать, чем обтереть).
- Пробирку нужно зажимать за верхнюю часть.

- Пробирку нужно наклонять примерно на 45 градусов и направлять в сторону, чтобы брызги кипятка ни на кого или что не попали.
- При нагревании нельзя держать пробирку над собой, чтобы кипяток не выплеснулся на тело.
- Нагревать пробирку нужно кончиком пламени (он самый горячий).
- Нельзя нагревать границу вода-воздух, так как из-за неравномерного отвода тепла стекло на воздухе расширится и возникнет трещина.
- Нагревать пробирку нужно снизу, причем стараться, чтобы пламя касалось как можно большей площади пробирки.
- Горелку или пробирку нужно покачивать, чтобы не греть одну точку. При этом пламя всё время должно касаться пробирки, иначе греть придется долго.
- Нельзя нагревать лапки держателя, чтобы их не подпалить.
- Когда вода начнет кипеть, нужно немедленно прекратить процесс, иначе содержимое может «выплюнуть».

Некоторые из этих тонкостей (например, про место зажима пробирки) можно донести инструкциями. Однако объем этих инструкций способен перегрузить рабочую память. Более того, даже явно выраженные инструкции выполняются не всегда. Например, при явно сформулированном требовании «нагревать пробирку снизу» некоторые учащиеся (как школьники, так учителя) продолжают нагревать пробирку сбоку или сверху. Но гораздо хуже другое: есть тонкости, которые не передаются инструкциями. Например, как распределить пламя так, чтобы оно, с одной стороны, нагревало быстро, а с другой, — не привело к растрескиванию пробирки.

Таким образом, если у человека нет *Чувства вещества*, то он не сможет проводить сколько-нибудь сложные химические процессы. Он будет совершать ошибки, а попытки исправить эти ошибки подробными инструкциями только перегрузят его рабочую память.

Метод исследования *Чувства вещества*

Вышеприведенное определение и примеры проявления *Чувства вещества* позволяют разработать систему тестирования этой способности. Для этого нужно предлагать тестируемым практические задачи и следить за количеством ошибок и качеством результата (насколько хорошим получился выход, крупными кристаллы, близким к истинному результату анализа и т. п). Примеры таких тестов:

- получить водород в двухколленной пробирке реакцией цинка с серной кислотой и заполнить им шарик;
- получить металлическую медь, нагревая 4 г ее оксида и 0,6 г угля;
- очистить алюмокалиевые квасцы перекристаллизацией по заданной методике.

Тестирование чувства вещества открывает возможности для разработки методик его формирования.

Проблема формирования *Чувства вещества*

Чувство вещества имеет множество аналогий. Это и чувство пространства, то есть умение ориентироваться без карты и навигаторов; и «врожденная грамотность», то есть умение писать грамотно, не зная правил; и чувство стиля, то есть умение элегантно одеваться самостоятельно; и чувство юмора, определение которому дать вообще затруднительно. У всех этих явлений есть общая черта: им невозможно научить инструктивно, но их можно развить.

Для гипотез о формировании чувства вещества обратимся к рассмотрению сведений из разных разделов психологии.

В первую очередь, это когнитивная психология, в частности, модель Эткинсона – Шифрина (рисунок 1). Применительно к обучению химии когнитивные модели описаны Д. М. Жилиным (Жилин, 2015). Информация сначала проходит через фильтр восприятия, который пропускает только ту информацию, которую человек считает значимой. Пропущенная информация поступает в рабочую память. Там происходит ее переработка: сравнение, связывание с другой информацией и т. д. Там же происходит решение задач. Из рабочей па-



Рис. 1. Модель когнитивной архитектуры, по Эткинсону – Шифрину

мяти обработанная информация может попасть в долговременную память (а может и не попасть). В долговременной памяти информация хранится в структурированном виде и, при необходимости, извлекается в рабочую. Информацию можно считать усвоенной, когда она включается в структуры долговременной памяти. Очень важно, что содержимое долговременной памяти управляет фильтром восприятия (петля обратной связи): чтобы пройти через фильтр восприятия, информация должна соотноситься с той, что уже хранится в долговременной памяти.

Согласно Миллеру, что рабочая память оперирует примерно семью объектами. После этого возник вопрос, как при таких жестких ограничениях рабочей памяти человек может оперировать очень сложными объектами. Многочисленные эксперименты показали, что рабочая память может оперировать со сколь угодно сложными объектами как с единым целым. Для этого такие сложные объекты должны храниться в долговременной памяти в виде хорошо взаимосвязанных компонентов — чанков (*chunks*; в русскоязычной литературе их еще называют ментальными структурами или когнитивно-репрезентативными структурами).

Важно, что чанки предметоспецифичны и развиваются в процессе предметной деятельности. Поскольку содержимое долговременной памяти влияет на фильтр восприятия, то чем больше предметоспецифичной информации имеется в долговременной памяти и чем она лучше организована, тем легче человек осваивает новую информацию из той же предметной области, что в некоторой мере стирает грань между опытом и специальными способностями. Этот вывод перекликается с выводами Н. И. Чуприковой (Чуприкова, 2007) о том, что специфический ментальный аппарат профессиональной деятельности образует «субстрат, материю» специальных способностей.

С точки зрения когнитивной психологии его можно считать следствием наличия в долговременной памяти сложноорганизованных и хорошо взаимосвязанных чанков, связанных с веществом и его поведением. Тогда чувство вещества относится к «профессиональному мышлению» (*expert mind*) и его можно развивать аналогично развитию любых других чанков. Основной инструмент здесь — постоянная работа с предметной информацией, вспомогательный — грамотная организация этой информации (чтобы не перегружать рабочую память).

Второй раздел психологии, который может помочь в развитии чувства вещества, — теория скрытого научения (*implicit learning theory*), обзор которой представлен в работах В. Шноца и К. Кюршнера

(Schnotz, Kürschner, 2007). Согласно одному из определений, имплицитное научение есть адаптация к регулярностям окружающего мира, развивающаяся *без специального намерения* учащегося. Базой для теории стали многочисленные эксперименты, которые показывали, что умение контролировать систему или предсказывать ее поведение, далеко не всегда связано с умением объяснить, как она работает. Например, при управлении моделями производств испытуемые добивались нужного результата на выходе из черного ящика, управляя его входами, но не могли объяснить устройства черного ящика. В экспериментах с искусственной грамматикой (*artificial grammar*) испытуемые предсказывали следующий символ в цепочке, но не могли объяснить закономерность. К сожалению, большинство экспериментов по имплицитному научению кратковременны и направлены на решение исключительно искусственных задач. Тем не менее, отмечается, что процедурные знания (которые, в частности, связаны с чувством вещества) имплицитны, а декларативные — эксплицитны. Также отмечается, что большинство теорий обучения предполагает сначала приобретение декларативного знания, которое потом, в ходе практики, развивается до процедурных форм. Однако в последнее время развиваются и обратные теории, согласно которым учащиеся получают сложные навыки без предварительного получения эксплицитных знаний.

С другой стороны, к имплицитному научению подходит М. В. Осорина, которая наблюдает за спонтанными детскими играми и делает вывод о том, как эти игры помогают осваивать пространство и окружающие объекты. Хотя Осорина не упоминает термин «имплицитный», все ее наблюдения говорят как раз об имплицитном освоении пространства и окружающих объектов, а также обучении социальному взаимодействию (тому самому, к которому очень тяжело дать конкретные инструкции для каждого конкретного случая).

Из вышеописанных работ следует одно: имплицитное научение происходит при постоянном деятельном взаимодействии с изучаемым объектом. Чтобы освоить пространство, дети перемещаются по этому пространству (например, садясь в незнакомый автобус или сворачивая на незнакомую улицу). Чтобы управлять черным ящиком, люди сначала исследуют этот черный ящик. Чтобы предсказать символ в цепочке, люди наблюдают развитие этой цепочки и т. д.

Третья психологическая теория, которая может пролить свет на развитие чувства вещества, это теория индивидуального развития Жана Пиаже. Согласно этой теории, у маленьких детей по мере их взаимодействия с окружающим миром развивается «схема действия» — нечто наиболее общее, что сохраняется в действии при его

многократном повторении в разных обстоятельствах, не зависящая от конкретных условий. Например, чтобы что-то схватить, у ребенка развивается «схема хватания», которую он адаптирует под разные конкретные ситуации. Уже к 7–8 годам действия объединяются в интегрированные системы, называемые операциями. Именно такой комплексной операцией можно считать чувство вещества. Как это ни парадоксально, и Пиаже, и его критические последователи (например, П. Я. Гальперин) мало изучали сложную практическую деятельность, отдавая предпочтение теоретическим задачам. Тем не менее, они единогласны в общем выводе: интеллект строится на основе действия. Если мы хотим научиться работать с веществом, нужно взаимодействовать с веществом и трансформировать вещество.

Свет на механизмы имплицитного научения и развития схем действия может пролить коннекционизм, который моделирует естественный интеллект искусственным и обсуждает научение в терминах формирования нейронных связей. Несмотря на спорность многих коннекционистских моделей, он позволяет выдвинуть очевидную гипотезу: чувство вещества — это сформированные определенным образом системы нейронных связей. Важно, что сознание непосредственно не управляет созданием нейронных связей (иначе человек давно умели бы это делать осознанно), то есть это формирование происходит имплицитно. И еще важно, что образующиеся нейронные системы совершенно необязательно должны быть хорошо связаны с системами, обеспечивающими вербализацию. И, наоборот, вербальное воздействие — не единственный инструмент, формирующий такие системы.

Анализ вышеизложенных работ показывает, что путь формирования *Чувства вещества* состоит в постоянной и разнообразной работе с веществом на основе обратной связи. Аналогично как чувство позиции появляется у тех, кто долго играет в шахматы, а умение быстро атрибутировать произведение искусства — у «насмотренных» искусствоведов. Следует отметить, что «работа с веществом» может быть как спонтанной (вроде всякого рода детских «игр с огнем»), так и организованной. И понимание спонтанной деятельности, и ее организация требует учета возрастной психологии, а значит, зависит от возраста.

Проблема сензитивного периода формирования *Чувства вещества*

Опыт автора, работавшего в лаборатории с людьми самых разных возрастов (от 8 лет до взрослых) показывает, что оптимальный воз-

раст для формирования чувства вещества — это младший школьный возраст (8–10 лет). Именно в этом возрасте учащиеся быстрее всего усваивают навыки манипулирования веществами и делают это с наименьшим количеством ошибок (Жилин, 2017). Очень хорошо это проявляется в работе, на которой нужно проводить всякие манипуляции со стеклянными трубками, которые требуют нагревания стекла. Школьники 7 класса в ходе этой работы в большинстве своем обжигают пальцы. Только пятая часть младших школьников обжигает пальцы, и то ближе к концу занятия, когда они устают. В других возрастных группах травмированных в результате опытов намного больше.

Идея об идеальном возрасте для формирования чувства вещества находит свое подтверждение в теории. Согласно Пиаже, возраст 8–10 лет соответствует стадии конкретных операций. На этой стадии формируются операции, которые могут совершаться с конкретными объектами, но не с высказываниями и не со структурами. *Вещество* как раз и относится к таким объектам. Кроме того, к этому возрасту формируется понимание сохранения вещества (если мы хотим из одного пластилинового шарика сделать несколько, то получившиеся шарики будут меньшего размера).

Практическое подтверждение также дают наблюдения М. В. Осориной (Осориная, 2016). Именно в этом возрасте дети начинают деятельно интересоваться помойками — огромным кладезем различных веществ и материалов. И именно в этом возрасте дети начинают спонтанные и самостоятельные игры с ландшафтом (что впоследствии может развиваться в «чувство места»), окружающими людьми (что разовьется в чувство такта) и окружающими предметами. Получается, что возраст 8–10 лет — это возраст формирования не только чувства вещества, но и некоторых других *чувств*, которые можно сформировать, но которым нельзя научить инструкторно.

Выводы

Чувство вещества — это способность безошибочно работать с веществами без явно сформулированных инструкций. Оно облегчает освоение химии, по крайней мере, ее практических аспектов и тем самым может рассматриваться как химическая способность. Его можно тестировать, предлагая респондентам решить ряд практических задач и наблюдая за ошибками и качеством результата. По всей видимости, это чувство связано с формированием нейронных сетей, не связанных с речью, в процессе деятельности с веществами. Оптимальным возрастом для его формирования представляется 8–10 лет.

Литература

- Волкова Е. В. Психология специальных способностей: дифференциционно-интеграционный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Жилин Д. М. Когнитивная психология: ключ к решению некоторых проблем преподавания химии // Первое сентября. Химия. 2015. С. 3–8.
- Жилин Д. М. Вовлечение школьников 8–10 лет в химию: опыт Политехнического музея // В. В. Лунин, Н. Е. Кузьменко (ред.). Естественнонаучное образование: новые горизонты. М.: МГУ, 2017. С. 123–145.
- Загорский В. В. Химия для психологов. Введение. URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/teaching/chemistry-for-psychologists/01.pdf>.
- Лисичкин Г. В. Химические способности и возможность их диагностики // В. В. Лунин, Н. Е. Кузьменко (ред.). Естественнонаучное образование: взаимодействие средней и высшей школы. М.: Изд-во МГУ, 2012. С. 157–174.
- Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб: Питер, 2016.
- Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. Психология музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1985. Т. 1.
- Чуприкова Н. И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб.: Питер, 2007.
- Эпштейн Д. А. Формирование химических способностей у учащихся // Вопросы психологии. 1963. № 6. С. 106–116.
- Schnotz W., Kürschner C. A Reconsideration of Cognitive Load Theory // Educ. Psychol. Rev. 2007. V. 19. P. 469–508.

The sense of substance as a part for chemistry acquisition ability

D. M. Zhilin

The sense of substance is an ability to operate with substances errorlessly/correctly without explicit instructions. It has two aspects: analytical (“chemical vision”) and synthetic (“chemical hands”). It facilitates understanding of chemistry (at least, at macroscopic level) and thus can be regarded as an ability for chemistry acquisition. One can test it giving practical tasks with limited instructions and counting mistakes or estimating the quality of the result. Apparently, the sense of substance is formed implicitly, in course of hands-on activities with substances, as chunks in the long-term memory that are not necessary connected with verbal chunks. The optimal age to form it is 8–10 y. o. and the way is hands-on activities with substances.

Keywords: sense of substance, implicit learning, chunks, chemistry, academic abilities.

Чувство вещества и его диагностика: взгляд химика

Г. В. Лисичкин

Многолетний опыт работы автора в области химии и наблюдения за профессиональными химиками позволили сделать вывод о существовании специальных химических способностей — при условии, что химия ограничена определением «наука о веществах и их превращениях». Вещество является предметом труда химика. Химические способности представляют собой комплекс общих способностей, включая развитую креативность, высокий общий интеллект и специфическую особенность личности — чувство вещества. Рассмотрены характерные признаки чувства вещества и сделано предположение о его генетической обусловленности. Анализ биографий выдающихся химиков показывает их особое отношение к веществу, проявившееся в юные годы. Предложено включить сферу труда «человек — вещество» в классификацию профессий, по Е. А. Климову. Разработан и опробован комплект тестов, позволяющий диагностировать химические способности с учетом выявления у испытуемых чувства вещества. Утверждается, что диагностика химических способностей не должна содержать тестов, требующих знания химии. Сформулированы направления дальнейших исследований феномена чувства вещества.

Ключевые слова: химия, специальные способности, химические способности, чувство вещества, диагностика, тесты.

Существуют ли специальные химические способности? Мой почти 60-летний стаж работы на химическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова, постоянное общение со студентами и увлеченными химией старшеклассниками, наблюдения за профессиональной деятельностью химиков, опыт работы в методических комиссиях химических олимпиад различных уровней позволяют однозначно утверждать, что определенная, хотя и небольшая часть человеческой популяции несомненно обладает способностью успешно работать в химии. Заметим, что первым эту мысль высказал Д. А. Эпштейн (Эпштейн, 1963).

Здесь необходимо сделать чрезвычайно важное уточнение: прежде чем говорить о химических способностях, надо выяснить, что же такое химия, поскольку без такого определения дальнейшее обсуждение теряет смысл.

Химия как объект профессиональной деятельности

Современная химия (в отличие от химии XVIII–XIX столетий) — это весьма обширная область знания, простирающаяся от чисто теоретических разделов (квантовая химия), вплотную примыкающих к квантовой механике и теоретической физике, до молекулярной биологии и биохимии, которые, по сути дела, являются частью биологии. Центральное положение химии в комплексе естественных наук обусловило возникновение в областях контакта с другими дисциплинами физической химии, биохимии, геохимии, химии почв. На границе с техникой возникла гигантская область химической технологии, которую также относят к химии. Понятно, что успешность деятельности современного химика зависит не только и не столько от владения им химией, сколько от знания комплекса смежных дисциплин, в первую очередь, физики, математики и биологии. Рассматривать проблему способностей ко всему перечисленному конгломерату областей знания в целом — значит безнадежно запутать дело.

Поэтому, чтобы упростить задачу описания психологического портрета химика, целесообразно ограничиться классическим определением химии как науки о веществах и их превращениях. Химики в последующем тексте мы будем считать тех, кто в своей деятельности имеет непосредственный контакт с веществом. Это, прежде всего, химики-синтетики (органики и неорганики), химики-аналитики и химики-технологи. Речь идет о специалистах, работающих с реально осязаемыми, визуально наблюдаемыми достаточно значительными количествами вещества. Надо иметь в виду, что во многих областях современной химии контакт с веществом совсем не обязателен. Это касается не только теоретической химии, но и целого ряда разделов физической химии, а также большинства инструментальных методов анализа.

Чувство вещества как специфическая особенность личности химика

Специфической особенностью деятельности химиков в указанном выше понимании химии является предмет их труда — вещество. Тогда в психологическом портрете химика должна быть важная черта —

особое отношение к веществу. Этот вывод не оригинален, в профессиональной среде с давних времен используется выражение «чувство вещества». Когда коллеги хотят высоко оценить химика, они говорят, что он обладает хорошо развитым чувством вещества (см., например, книгу В. Р. Полищука о выдающемся русском химике Н. Н. Зинине — «Чувство вещества» (Полищук, 1981)).

Об особом отношении к веществам и процессам их превращения, проявившемся еще в юные годы, свидетельствуют биографии химиков прошлого, чей талант не вызывает сомнения, таких как А. М. Бутлеров, Д. И. Менделеев, Ж.-Л. Пруст, А. Муассан, Ю. Либих, А. Байер, Ф. Велёр, Т. Сведберг, Р. Б. Вудворд. Многие, если не большинство ныне работающих отечественных химиков-профессионалов высокого уровня, ставили химические опыты в школьных кабинетах и в домашних лабораториях.

Чувство вещества — это специфическая особенность личности, характерными признаками которой являются:

- повышенная чувствительность к внешним признакам веществ (цвет, запах, текстура, дисперсность, масса, объем);
- пониженная реакция на раздражающие свойства;
- чувствительность к качественным изменениям, способность долго и сосредоточенно наблюдать за ними;
- высокий интерес к свойствам и превращениям веществ, к признакам процесса их превращения;
- интенсивное стремление работать с веществами, использовать их полезные свойства.

Любопытно, что профессиональные химики не испытывают отрицательных эмоций по отношению к неприятным, резким запахам, спокойно относятся к находящемуся в колбе продукту, имеющему отталкивающий внешний вид и т. п. (Лисичкин, 2011).

Достаточно ли для успешной профессиональной работы в химии только обладания чувством вещества? Разумеется, нет. Для этого необходимо наличие положительных психологических черт личности — трудолюбия, организованности, настойчивости в достижении цели, а также развитой креативности и высокого общего интеллекта. По данным Е. В. Волковой (Волкова, 2011), для эффективной реализации химических способностей необходим IQ = 130 по тесту Векслера. Таким образом, можно заключить, что чувство вещества является необходимым, но недостаточным условием успешной деятельности химика. Химические способности — это развитые общие способности плюс чувство вещества.

Логично предположить, что чувство вещества является врожденной характеристикой индивида. Действительно, нетрудно припомнить субъектов, которые впадают в панику при появлении неприятного запаха или испытывают чувство отвращения при виде емкости с клубящимся в ней наверняка ядовитым содержимым. Эти субъекты не обладают чувством вещества, химиков из них не получится. Безусловно, тезис о генетической обусловленности чувства вещества нуждается в экспериментальном доказательстве.

Существенно, что наличие в психологическом портрете личности ментальной структуры, обуславливающей особое отношение к веществу, позволяет ответить на закономерный вопрос противников существования химических способностей: возраст химии насчитывает всего 3–4 столетия, тогда как возраст человеческой цивилизации примерно 10 тысяч лет; спрашивается, можно ли говорить о способностях к химии, например, у древних римлян? Ответ прост. Чувство вещества у отдельных индивидов было всегда, но проявлялось оно в склонности к манипулированию веществом ради использования его полезных свойств. Иными словами, люди, которые в наше время стали бы химиками, в прошлом становились ювелирами, гончарами, кулинерами, аптекарями, парфюмерами, железных дел мастерами и т. д.

Отсюда следует, что вещество можно рассматривать как предмет труда. Известную классификацию профессий, предложенную Е. А. Климовым (Климов, 1996), содержащую пять сфер труда: «человек – человек», «человек – знаковая система», «человек – природа», «человек – техника», «человек – художественный образ», необходимо дополнить сферой «человек – вещество». К этой сфере можно отнести людей, чья профессиональная деятельность связана с преобразованием и переработкой веществ, с получением различных материалов, т. е. металлургов, фармацевтов, кулинаров, парфюмеров, виноделов, ювелиров и, конечно, химиков.

Изложенные выше построения имеют явно выраженную практическую направленность: их можно использовать для целей ранней профессиональной ориентации школьников, для диагностирования у них способностей к химии.

Проблема диагностики химических способностей

Как выявить у школьника наличие химических способностей? На первый взгляд, ответ лежит на поверхности: надо предложить ему задания по химии различной степени сложности. Однако знания определяются не столько способностями, сколько условиями обучения,

качеством преподавания. Конечно, знания связаны со способностями, но это сложная и далеко не прямая связь. Поэтому выявление химических способностей должно основываться на определении уровня общих способностей, что детально разработано психологами, и выяснении наличия у испытуемых чувства вещества, но не на решении химических заданий, успешность выполнения которых определяется, главным образом, обученностью респондентов.

Вывод о том, что диагностика химических способностей не есть выявление знаний химии, приводит к неочевидному заключению: для выявления способностей к химии изучение химии необязательно. На первый взгляд, это заключение противоречит известному в психологии положению о том, что способность к той или иной деятельности можно выявить лишь после того, как субъект какое-то время занимался этой деятельностью (Платонов, 1972). Однако это кажущееся противоречие, поскольку почти все современные дети вследствие химизации быта знакомятся с предметом труда химиков — веществом — задолго до восьмого класса, когда в школе начинают изучать химию.

В 1979 г. автором этой статьи было инициировано систематическое исследование проблемы химических способностей применительно к задаче ранней профессиональной ориентации школьников на химические профессии. Основной массив экспериментальных данных был получен Л. А. Коробейниковой (Коробейникова, 1991; Коробейникова, Лисичкин, 1979, 1983). Консультантами-психологами этой работы были профессор К. К. Платонов (Институт психологии АН СССР), профессор Б. А. Федоришин (Киев, Институт психологии), доктор психол. наук Е. А. Артемьева (психологический факультет МГУ).

В основе предпринятого исследования лежала простая мысль: для установления природы способностей к химии необходимо выяснить структуру способностей химиков-профессионалов высокого уровня и группы «юных химиков», отобранных на основе серьезных вступительных испытаний. Оказалось, что по таким компонентам чувства вещества, как тепловые ощущения, обоняние, цветоощущение, глазомерная оценка массы и объема, гравитационные ощущения, и взрослые, и юные химики совпадают. Интересно, что тестирование группы специалистов физико-химиков показало, что ранговые ряды компонентов способностей индивидуальны для каждого испытуемого, а чувство вещества не является для них определяющим. По-видимому, способности этой категории специалистов определяются не столько химическим, сколько физическим и математическим компонентами.

На основе обобщения результатов Коробейниковой была разработана комплексная схема тестирования химических способностей у школьников (Лисичкин, Коробейникова, 2003), которая включает 29 тестов, только один из которых предполагает знакомство испытуемых с химией. По предложенной схеме в целях профконсультации протестировано около тысячи старшеклассников. Часть из них выбрали профессию химика. Интересен тот факт, что в ряде случаев удалось предсказать успешность в обучении химии учащихся 6–7 классов, которые еще не приступали к изучению химии, но у них было обнаружено чувство вещества.

За минувшие 40 лет в значительной мере благодаря содержательным работам Е. В. Волковой (Волкова, 2011а, б), начатым в 2000-х годах и успешно продолжающимся в настоящее время), многие аспекты проблемы химических способностей стали яснее. Само их существование Волкова не подвергает сомнению. Однако ключевая особенность личности химика – чувство вещества – всё еще рассматривается в литературе на интуитивном уровне. Нет ясности в понимании структуры этого понятия, не разработаны и адекватные методы его выявления и, тем более, измерения.

Заключение

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать направления дальнейших исследований феномена чувства вещества.

1. Необходимо разработать релевантную методику тестирования чувства вещества, которая позволяла бы измерить отношение испытуемого к веществу, включая реакцию на «отрицательные» свойства веществ, – отталкивающий внешний вид, отвратительный запах и т. п.
2. Необходимо провести психологическое обследование статистически значимой группы «эталонных» химиков (активно работающие специалисты, синтетики-органики и неорганики, кандидаты наук, мужчины, возраст 32 ± 4 года, высокие профессиональные достижения по экспертной оценке). Далее потребуются сравнение их с заведомыми нехимиками. Ценную информацию может дать сопоставление психологических портретов химиков с гуманитариями, инженерами и другими группами «эталонных» специалистов.
3. Если существование чувства вещества у «эталонных» химиков в результате выполнения исследований, упомянутых в п. 2, будет экспериментально доказано, появится возможность выяв-

ления его у школьников разного возраста, как «юных химиков», так и контрольной группы.

4. Для химического образования важен вопрос о возможности развития у старшеклассников и студентов чувства вещества. Можно ли в процесс обучения химии в средней школе и в вузе существенно его усилить? Каково для этого должно быть содержание лабораторного практикума?
5. Если встать на ту точку зрения, что чувство вещества является генетически обусловленным свойством индивида, то представляет значительный интерес выявление структур головного мозга, ответственных за чувство вещества. Использование для нейровизуализации метода функциональной магнитно-резонансной томографии (ФМРТ) в сочетании с протонной эмиссионной томографией (ПЭТ) позволяет идентифицировать структуры такого рода.

Для выявления реакции головного мозга на предъявляемые испытуемым задания, связанные с чувством вещества, может быть полезна электроэнцефалография (ЭЭГ). Попытка исследования такого рода была недавно предпринята (Волкова, Талантов, 2019).

Наконец, если чувство вещества – это врожденное свойство человека, то в геноме можно обнаружить ответственный за это участок. Поскольку в геноме человека подавляющее большинство генов не соотнесено со свойствами личности, а это огромная работа, трудно ожидать быстрых успехов на пути генетического анализа.

Понятно, что перечисленные в п. 5 экспериментальные исследования потребуют больших затрат и, что более важно, коллективного участия психологов, химиков и специалистов высокого класса, работающих на самой современной аппаратуре. Важно, что в случае успеха затраченные усилия окупятся сторицей. Во-первых, появится возможность выявления ключевых элементов других специальных способностей, множество которых, по мнению автора, закрыто. Во-вторых, будет найден путь к решению глобальной задачи – научно обоснованному раннему обнаружению у подростков комплекса способностей.

Литература

Волкова Е. В. Психология специальных способностей: дифференциально-интеграционный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011а.

- Волкова Е. В.* Развитие ментальных структур как основы специальных способностей. Дис. ... доктора психол. наук. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011б.
- Волкова Е. В., Талантов Д. А.* Динамика показателей спектра мощности ЭЭГ при формировании концепта «вещество» // Вестник психофизиологии. 2019. № 3. С. 23–37.
- Коробейникова Л. А., Лисичкин Г. В.* Химические способности и возможность их ранней диагностики // Методические проблемы химических олимпиад. М., 1979. С. 46–55.
- Коробейникова Л. А., Лисичкин Г. В.* Психолого-педагогические проблемы ориентации школьников на химические профессии // Российский химический журнал. 1983. Т. 28. № 5. С. 555–562.
- Коробейникова Л. А.* Теория, методика и практика ориентации школьников на профессию химика. Дис. ... докт. пед. наук. М.: АПН СССР, 1991.
- Лисичкин Г. В., Коробейникова Л. А.* Годитесь ли вы в химики? М.: ИКЦ «Академкнига», 2003.
- Лисичкин Г. В.* Химические способности и возможность их диагностики // Российский химический журнал. 2011. Т. 55. № 5–6. С. 53–61. [*Lisichkin G. V.* Abilities in chemistry and possibilities of their diagnosing // Russian Journal General Chemistry. 2013. V. 83 (6). P. 1257–1265.]
- Климов Е. А.* Психология профессионала. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996.
- Платонов К. К.* Проблемы способностей. М.: Наука, 1972.
- Полищук В. Р.* Чувство вещества. М., 1981.
- Эпштейн Д. А.* Формирование химических способностей учащихся // Вопросы психологии. 1963. № 6. С. 106–116.

Sense of substance and its diagnosis: chemist's view

G. V. Lisichkin

Many years of experience in the field of chemistry and the observation of professional chemists have led to the conclusion that there are special chemical abilities, provided that chemistry is limited to the definition of “science of substances and their transformations”. The substance is the subject of labor of a chemist. Chemical abilities are a complex of general abilities, including developed creativity and high general intelligence (IQ = 130 according to the Wexler test), and a specific personality trait is a sense of substance. The characteristic signs of the feeling of a substance are considered and an assumption is made about its genetic conditionality. An analysis of the bio-

ographies of prominent chemists shows their special relationship to the substance, which manifested itself in young years. It is proposed to include the “human–substance” labor sphere in the classification of professions according to E. A. Klimov. A set of tests has been developed and tested that makes it possible to diagnose chemical abilities, taking into account the detection of substance feelings in subjects. It is argued that the diagnosis of chemical abilities should not contain tests that require knowledge of chemistry. The directions of further studies of the phenomenon of sense of substance are formulated.

Keywords: chemistry, special abilities, chemical abilities, sense of substance, diagnosing, tests.

Развитие когнитивных способностей у студентов с нарушением слуха в процессе освоения химии

О. А. Орешкина

В работе рассматриваются возможности методологического подхода «безбарьерной» дидактики к организации специальных условий освоения фундаментальных дисциплин для студентов с нарушением слуха – субъектов инклюзивных основных профессиональных образовательных программ МГТУ им. Н. Э. Баумана. Для развития когнитивных способностей данных студентов разработан и внедрен цикл когнитивно-технологических сопровождающих курсов, среди которых особенно значимыми для восприятия и понимания смыслового содержания химических текстов являются технология составления глоссария и технология развития умений и навыков логико-алгоритмического мышления. Внедрение указанных технологий в учебный процесс позволяет поднять показатели успеваемости студентов с нарушением слуха до уровня показателей успеваемости по химии обычных студентов.

Ключевые слова: студенты с нарушением слуха, когнитивные ограничения, содержательная доступность, инклюзивные программы, специальные условия обучения, когнитивно-технологический курс, когнитивные технологии.

Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана (МГТУ им. Н. Э. Баумана) с 1934 г. осуществляет подготовку инженеров из числа лиц с нарушением слуха. В совокупности их численность составляет 1% от общего числа студентов (18000). Уставная деятельность университета включает предоставление этому контингенту *профессионально-реабилитационных и реабилитационных услуг*, основными из которых являются инклюзивное профессиональное образование и создание специальных условий обучения с учетом индивидуальных ограничений студента, в том числе когнитивного характера.

Студенты с нарушением слуха обучаются по инклюзивным (адаптированным) основным профессиональным образовательным программам (ИОПОП). Срок их освоения составляет 5 лет. «Бауманская модель» реализации инклюзивных программ (Станевский, Храпылина, 2017а, б) объединяет в себе учебный и реабилитационный процессы. Она отвечает принципам «универсального дизайна» образовательных программ для инвалидов и иных лиц с ограничениями здоровья и организации *образовательной среды* согласно требованиям, предъявляемым государством к обеспечению доступности объектов и услуг в сфере образования для этой категории граждан. Признано, что ключевой потребностью этого контингента студентов является содержательная доступность образовательных ресурсов по дисциплинам фундаментальной инженерии, среди которых химия, физика и др. При изучении химии формируется базис для освоения целого ряда специальных дисциплин, таких как «Материаловедение», «Экология», «Термодинамика» и др. Современная химия, включающая в себе эмпирический и теоретический уровни познания, семантически взаимосвязанное знаково-символическое представление информации, является крайне сложной для освоения ее студентами с инвалидностью по слуху, затрудняющимися в понимании смысла изучаемых химических явлений и процессов. Результаты проверок знаний студентов с нарушением слуха по основным разделам школьного курса химии, проводимых в последние годы (таблица 1), показали устойчивую тенденцию снижения уровня знаний у большинства глухих и слабослышащих студентов вплоть до полного их отсутствия.

Отсутствие базовых знаний наряду с ограничениями восприятия информации этой категорией студентов в связи с дефектом слуха обуславливают значительные трудности в освоении ими университетского курса химии на уровне требований вуза, выраженных в компетенциях, и требуют разработки особых подходов к их преодолению.

Целью настоящей работы является разработка и реализация различных методик и технологий, направленных на развитие когнитивных способностей студентов с инвалидностью по слуху в процессе их индивидуализированного обучения химии в техническом университете.

Дизайн исследования

Решение проблемы доступности содержания дисциплин фундаментальной инженерии для студентов с нарушением слуха в рамках ИОПОП осуществляется с учетом их когнитивных способностей

Таблица 1

Результаты проверок знаний студентов с нарушением слуха по химии в МГТУ им. Н. Э. Баумана за 2013–2020 учебные годы

Темы школьного курса, по которым осуществлялось входное тестирование	% неудовлетворительных ответов студентов-инвалидов по слуху по учебным годам						
	2013–2014	2014–2015	2015–2016	2016–2017	2017–2018	2018–2019	2019–2020
Химические формулы и названия соединений	60	75	80	90	94	92	89
Расчет количества вещества на основании закона Авогадро	60	75	80	90	100	100	100
Определение степеней окисления атомов заданного элемента в химических соединениях	60	75	100	93	94	92	89
Уравнения электролитической диссоциации солей с указанием катионов и анионов	80	80	80	100	100	100	78
Составление уравнений химических реакций методом электронного баланса, с указанием окислителя и восстановителя	90	90	80	100	94	92	78
Расчетные задачи на избыток – недостаток реагентов	90	100	100	100	100	100	100

и ограничений, выявляемых в ходе экспертно-диагностического тестирования студентов на этапе их зачисления на инклюзивные программы. Согласно International classification of functioning, disability and health (ICF: b164), *когнитивные или познавательные способности* – это способности понимать, интегрировать и обрабатывать информацию, содержащую абстрактные представления; упорядочивать идеи, делать соответствующие умозаключения, проводить анализ и обобщение. Когнитивная способность – сложный процесс, зависящий от набора важных для процесса обучения умственных функций (ICF: b1). Последние подразделяются на *глобальные* (интеллект, сознание, темперамент и мотивация к обучению) и *специфические* (*восприятие* – способность к распознаванию и интерпретации информации; *внимание* – способность к сохранению, переключению, распределению внимания; *обучаемость* – способность к овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией; *запоминание* – способность к регистрированию, хранению и/или извлечению информации при необходимости; *языковое общение* – способность к восприятию, обучению, коммуникации и др. – ограничены у этой катего-

ри. Указанные когнитивные способности – к восприятию информации, обучению, коммуникации и др. – ограничены у этой катего-

рии студентов в связи с дефектом слуха и нуждаются в компенсации и развитии. Методологический подход к решению проблемы содержательной доступности дисциплин фундаментальной инженерии, включая химию, с учетом когнитивных ограничений обучающихся, приведен в таблице 2. В разработке учтены указания по созданию доступной среды (ГОСТ Р 54937-2018/ISO/IEC), предназначенные в том числе и для преподавателей образовательных учреждений. Такой подход позволяет преподавателям идентифицировать когнитивные потребности различных категорий обучающихся с ограниченными возможностями их здоровья, в том числе и с нарушением слуха, основываясь на их индивидуальных особенностях и предпочтениях.

С целью развития когнитивных способностей у студентов с нарушением слуха в процессе освоения ими «Химии» авторами в рамках ИОПОП с 2013 г. разрабатывается и реализуется специальный учебный курс «Когнитивные технологии сопровождения дисциплины «Химия» (далее – «КТСД „Химия“») (Орешкина, 2016). Курс основан на материале дисциплины «Химия», преподается параллельно с последней в формате индивидуализированного обучения студентов химии и отсутствует в содержании образования обычных студентов. Программа курса «КТСД „Химия“» составлена с учетом требований самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов (СУОС) МГТУ им. Н. Э. Баумана как Национального исследовательского университета техники и технологий. Ее особенностью является технологическое наполнение, которое состоит в следующем.

Занятия по курсу проводятся в созданной в МГТУ *доступной среде* специализированных мультимедийных аудиторий, оборудованных современными звукоусиливающей аппаратурой, техническими средствами обучения на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Преподаватель учитывает возможности среды в организации занятий, при подготовке дидактических и методических учебных материалов. Для формирования и развития когнитивных способностей студентов с нарушением слуха курс включает применение ряда когнитивных ИКТ обучения (Орешкина, 2016; Orshkina, Gourou, 2019):

- расширения словарного запаса и формирования понятийного аппарата в предметной области химии (технология составления глоссария);
- формирования умений и навыков логико-алгоритмического мышления;
- формирования информационной грамотности;
- проектно-исследовательской деятельности и др.

Таблица 2

Методологический подход к решению проблемы содержательной доступности дисциплин фундаментальной инженерии для студентов с нарушением слуха в МГТУ им. Н. Э. Баумана

Специфическая умственная функция	Проявление ограничений у студентов	Специальные образовательные	
		потребности студентов	услуги
<p>Восприятие: способность к распознаванию и интерпретации информации</p>	<p>Трудности:</p> <ul style="list-style-type: none"> восприятия информации (быстрого и точного распознавания слов); интерпретации информации. <p>Ограниченность словарного запаса, навыков чтения и письменной речи</p>	<p>Высокая степень восприятия и понимания химической информации в учебном процессе с преимущественно вербальной (устной) формой преподавания</p>	<ul style="list-style-type: none"> Вспомогательные технические средства и технологии обучения. Методики и приемы, повышающих содержательную доступность фундаментальных дисциплин. Когнитивно-технологические предметные курсы. Мультисенсорная среда (мультимедийные аудитории, MOOK, гибридное обучение). Разнообразие способов и форматов предоставления информации (текст, аудио, видео). Повышение уровня грамотности учебных химических текстов, предоставление глоссария
<p><i>Внимание:</i> способность к сохранению, переклещению, распределению внимания;</p>	<p>Сниженная способность концентрации внимания на важных сигналах и информации, игнорируя отвлекающие факторы.</p>	<p>Предоставление информации о времени и месте действия; наличие графиков, программ, сигналов, указывающих на начало и завершение действия</p>	<ul style="list-style-type: none"> Предоставление достаточного времени для восприятия информации и адекватного реагирования на нее. Предоставление информации, команд и указаний в форме, привлекающей внимание

Продолжение таблицы 2

Специфическая умственная функция	Проявление ограничений у студентов	потребности студентов	Специальные образовательные услуги
Обучаемость: способность к овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией;	Ограничение способности к восприятию и воспроизведению знаний, овладению навыками, умениями и компетенциями (социально-культурными, профессиональными) в образовательных организациях общего типа	Обучение по инклюзивным программам в доступной среде, доступность образовательных ресурсов; учет индивидуальных особенностей восприятия и переработки информации	Создание специальных условий обучения в рамках инклюзивных программ с использованием специальных: учебных программ, методик и технологий обучения, режима обучения; ассистивных технических средств и технологий и/или помощи других лиц (кроме обучающегося персонала) в соответствии с ИПРА инвалида, выдаваемой учреждениями медико-социальной экспертизы (МСЭ)
<i>Запоминание:</i> способность к регистрации, хранению и/или извлечению информации при необходимости;	<ul style="list-style-type: none"> • Трудности запоминания и воспроизведения информации, • слабость навыков актуализации, низкая «выживаемость» знаний 	Возможность выбора способа получения информации, например, в текстовой либо графической форме, с использованием видео, сурдоперевода	<ul style="list-style-type: none"> • Когнитивные технологии развития кратковременной и долговременной памяти • Работа в индивидуальном темпе и стиле
<i>Языковое общение:</i> способность к восприятию и пониманию информации	Ограничение способности устанавливать контакты между людьми путем восприятия, переработки и передачи информации	Обеспечение должного уровня понимания и/или самовыражения (учет особенностей коммуникации, речевой деятельности, грамотность письменной речи, понимание символики, терминологии, номенклатуры)	<ul style="list-style-type: none"> • Вспомогательные технические средства и технологии коммуникации • Предоставление учебной информации, инструкторий и указаний в форме, удобной для понимания в языковой среде пользователя. • Сервисное программное обеспечение, смартфоны с функцией распознавания речи, планшеты и др.

Указанные технологии повышают *содержательную доступность* образовательных ресурсов по химии для студентов с нарушением слуха и являются элементом *доступной среды*.

Многолетний опыт показывает, что крайне важной для студентов с нарушениями слуха является технология расширения словарного запаса и формирования терминологического и понятийного аппарата в предметной области химии (*технология составления глоссария*). *Глоссарий*, включающий тематически представленные термины учебной дисциплины в виде количественно ограниченной совокупности терминологических единиц, является существенной компонентой индивидуальной работы студента с учебным текстом (материалом лекций, лабораторных работ, домашних заданий). Термины являются инструментом для профессионального освоения химического контента: они обеспечивают восприятие и понимание содержания теории и задач, описание и объяснение результатов экспериментов, формулирование выводов. Студенты учатся самостоятельно подбирать определения терминам и приводить названия веществ по их формулам, пользуясь базовыми учебниками по курсу химии (Голубев и др., 2015; Гуров и др., 2017), специализированными словарями и поисковыми системами в Интернете. По сути, технология составления глоссария – это когнитивная технология формирования терминологической компетенции в предметных областях знания, включая химию, являющейся базисом для развития способности к восприятию, интерпретации, воспроизведению и пониманию информации, то есть *к профессиональной коммуникации*.

Чрезвычайно значимой когнитивной технологией для практического освоения химии путем решения задач, выполнения лабораторных экспериментов является технология формирования умений и навыков логико-алгоритмического мышления – умений и навыков алгоритмизации процесса выполнения заданий. Из курса информатики студентам известно, что алгоритм – это логическая последовательность выполнения конечного числа действий определенного содержания, приводящих к решению любой задачи данного типа, а процесс построения алгоритма (алгоритмизация) – разложение задачи на элементарные действия или операции. В этой связи формирование способностей логико-алгоритмического мышления включает выполнение ряда заданий (Лесковец, 2007): а) по предложенному преподавателем алгоритму (логической последовательности действий, приводящей к результату); б) по знакомому алгоритму (динамическое узнавание ситуации); в) по самостоятельно составленному алгоритму решения на основе структурирования информации; г) путем составления нескольких возможных алгоритмов выполне-

ния задания с выбором оптимального из них. В результате формируются умения, выраженные в соответствующей компетенции, которые реализуются при выполнении и оформлении лабораторных работ, домашних заданий, индивидуальных учебных проектно-исследовательских заданий и др.

Рассмотрим применение технологии алгоритмизации к решению следующей задачи по теме «Электрохимические процессы в растворах. Коррозия и защита металлов»: *«Расчетами ЭДС коррозионного элемента и стандартной энергии Гиббса $\Delta_r G^0_{298}$ коррозионного процесса определите возможность электрохимической коррозии металла в аэрированном водном растворе при температуре 298 К, указанных значениях активности ионов корродирующего металла a_M^{Z+} и рН среды. Приведите уравнения анодного и катодного процессов и токообразующей реакции. Парциальное давление кислорода над раствором примите равным стандартному».*

На основании приведенной формулировки текста задания студенты будут испытывать трудности с выполнением решения вследствие неопределенности последовательности действий. Невозможно выполнить расчет ЭДС коррозионного элемента (Е) и стандартной энергии Гиббса $\Delta_r G^0_{298}$ коррозионного процесса без предварительного расчета электродных потенциалов катода и анода, а для этого следует написать уравнения анодного и катодного процессов. Поэтому начинать решение следует с написания этих уравнений.

Анодный процесс сопровождается окислением металла на анодных участках поверхности: (-)А: $M \rightarrow M^{Z+} + Ze$; катодный – восстановлением окислителя коррозионной среды (электролита) на катодных участках поверхности: (+)К: $Ox + Ze \rightarrow Red$, где Ox – окислитель – окисленная форма компонента коррозионной среды (электролита); Red – его восстановленная форма. Уравнение реакции катодного процесса составляется с учетом окислителя – деполяризатора и рН среды, (выбор варианта решения осуществляется в зависимости от условий задания). В аэрированном водном растворе будет протекать коррозия с кислородной деполяризацией (деполяризатор – растворенный кислород). Чтобы получить уравнение коррозионной токообразующей реакции, нужно просуммировать уравнения анодной и катодной полуреакций, уравнив предварительно число отданных и принятых электронов. Из уравнений анодной и катодной реакций определяется количество электронов (Z), отданных восстановителем (металлом) в процессе окисления и принятых окислителем в процессе восстановления.

Количество электронов, отданных металлом в анодной реакции, используется в уравнении Нернста при расчете потенциала

анода – металлического электрода: $\varphi_a = \varphi(\text{Me}^{Z+}/\text{Me}) = \varphi^0(\text{Me}^{Z+}/\text{Me}) + 0,059/Z \cdot \lg a(\text{Me}^{Z+})$. Для расчета потенциала катода в аэрированной среде используется уравнение Нернста для кислородного электрода: $\varphi_k = \varphi_{\text{O}_2/\text{H}_2\text{O}, \text{OH}^-} = \varphi_{\text{O}_2/\text{H}^+, \text{H}_2\text{O}} = 1,229 - 0,059 \cdot \text{pH} + 0,0147 \cdot \lg p(\text{O}_2)$. В деаэрированном водном растворе отсутствует растворенный кислород, восстанавливаться в зависимости от pH будут молекулы воды и ионы водорода (коррозия с водородной деполяризацией). Расчет потенциала катода проводится по уравнению Нернста для водородного электрода: $\varphi_k = \varphi_{\text{H}^+/\text{H}_2} = \varphi_{\text{H}_2\text{O}/\text{H}_2, \text{OH}^-} = 0,059 \cdot \text{pH} - 0,095 \cdot \lg p(\text{H}_2)$.

ЭДС ($E_{\text{кгэ}}$) коррозионного гальванического элемента рассчитывается по разности значений электродных потенциалов катода и анода (или окислителя и восстановителя):

$$E_{\text{кгэ}} = \varphi_k - \varphi_a = \varphi_{\text{ов/вф}} - \varphi_{\text{MZ}^+/\text{M}}$$

Возможность электрохимической коррозии определяют по изменению энергии Гиббса: коррозия – самопроизвольно протекающий процесс и сопровождается ее убылью ($\Delta_r G_T < 0$). Поскольку электрохимическая коррозия связана с функционированием коррозионного гальванического элемента, возможность ее самопроизвольного протекания можно оценить и по знаку ЭДС ($E_{\text{кгэ}}$), связанной с энергией Гиббса соотношением: $ZFE_{\text{кгэ}} = -\Delta_r G_T^0$, где Z – число электронов, принимающих участие в коррозионной токообразующей реакции; F – постоянная Фарадея: $F = 96500$ Кл/моль экв. Так как Z и F имеют положительные значения, отрицательному значению $\Delta_r G_{298}^0$ соответствует положительное значение ЭДС: электрохимическая коррозия возможна, если $E_{\text{кгэ}} = \varphi_k - \varphi_a > 0$, то есть если $\varphi_k > \varphi_a$. Таким образом, электрохимическая коррозия металла в водной среде будет происходить, если выполняются условия: 1) $\Delta_r G_{\text{корр}} = -ZFE < 0$; 2) $E_{\text{корр}} = (\varphi_k - \varphi_a) > 0$; 3) $\varphi_k > \varphi_a$.

Таким образом, *вербальный (словесный) алгоритм решения задач*, отвечающих указанному выше условию, включает следующую логическую последовательность действий:

- Написать уравнения электродных (анодного и катодного) процессов и суммарной реакции.
- Рассчитать потенциалы анодного и катодного электродов в условиях коррозии по приведенному уравнению Нернста.
- Рассчитать ЭДС коррозионного элемента.
- Рассчитать стандартную энергию Гиббса $\Delta_r G_{298}^0$ коррозионного процесса.
- Определите возможность электрохимической коррозии металла.

Студенты смогут легко следовать данному алгоритму, если они представляют смысловое содержание каждого действия. Для связи последовательности действий с их смысловым содержанием удобен табличный алгоритм, представленный в таблице 3. Рассмотрим его применение на конкретном примере. Металл: Sn; $\varphi^0_{(\text{Sn}^{2+}/\text{Sn})} = -0,136\text{В}$; $\text{pH} = 8,4$; $a = 10^{-6}$ моль/л.

Таблица 3
Табличный алгоритм выполнения задания

№ п. п.	Последовательность действий	Содержание действий
1	<p>Написать уравнения электродных процессов (анодного и катодного) в <i>условиях коррозии</i>.</p> <p>Поскольку среда <i>аэрированная</i>, $\text{pH} = 8,4$; катодная реакция в водном растворе будет протекать с кислотной деполяризацией.</p> <p>Написать уравнение токообразующей реакции</p>	<p>Анодный процесс: окисление восстановителя (металла)</p> <p>Анод (Sn)(-): $\text{Sn} - 2\text{e} \rightarrow \text{Sn}^{2+} \times 2$; $Z = 2$;</p> <p>Катодный процесс: восстановление окислителя</p> <p>Катод (Sn)(+): $\text{O}_2 + \text{H}_2\text{O} + 4\text{e} \leftrightarrow 4\text{OH}^- \times 1$;</p> <p>ТОР: $\Sigma 2\text{Sn} + \text{O}_2 + \text{H}_2\text{O} \rightarrow 2\text{Sn}^{2+} + 4\text{OH}^-$; $Z = 4$</p>
2	<p>Вычислить потенциал анодного (металлического) электрода по приведенному уравнению Нернста</p>	<p>Вычисление потенциала <i>анода</i> (олова Sn) по приведенному уравнению Нернста:</p> $\varphi_a = \varphi_{(\text{Sn}^{2+}/\text{Sn})} = \varphi^0_{(\text{Sn}^{2+}/\text{Sn})} + 0,059/2 \cdot \log a_{\text{Sn}^{2+}} = -0,136 + 0,059/2 \cdot \log 10^{-6} = -0,313(\text{В})$
	<p>Вычислить потенциал катода в <i>условиях коррозии</i> по приведенному уравнению Нернста для кислородного электрода.</p> <p>Среда аэрированная, слабощелочная ($\text{pH} = 8,4$); парциальное давление кислорода над раствором равно 1 атм.</p>	<p>Вычисление потенциала <i>катода</i> по приведенному уравнению Нернста для кислородного электрода при 298 К и стандартном давлении:</p> $\varphi_k = \varphi_{\text{O}_2/\text{H}_2\text{O}, \text{OH}^-} = 1,229 - 0,059 \text{pH} = 1,229 - 0,059 \cdot 8,4 + 0,0147 \cdot \lg 1 = 0,7334(\text{В})$
3	<p>Рассчитать ЭДС коррозионного элемента</p>	<p>Расчет ЭДС коррозионного элемента:</p> $E_{\text{крг}} = (\varphi_k - \varphi_a) = 0,7334(\text{В}) - (-0,313\text{В}) = 1,0464(\text{В}) > 0$
4	<p>Рассчитать стандартную энергию Гиббса $\Delta_r G^0_{298}$ коррозионного процесса</p>	<p>Расчет стандартной энергии Гиббса $\Delta_r G^0_{298}$ коррозионного процесса:</p> $\Delta_r G^0_{298} = -ZFE = -4 \times 96500 \times 1,0464 = -403910,4 \text{ Дж}; -403,91 \text{ кДж} < 0$
5	<p>Сделать вывод о возможности электрохимической коррозии металла на основании выполнения критериев: $\varphi_k > \varphi_a$; $E_{\text{крг}} > 0$; $\Delta_r G^0_{298} < 0$</p>	<p>Вывод: электрохимическая коррозия олова возможна, поскольку выполняются условия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) $\Delta_r G^0_{298} = -ZFE < 0$; 2) $E_{\text{крг}} = (\varphi_k - \varphi_a) > 0$; 2) $\varphi_k > \varphi_a$

После того, как студенты усвоят содержание конкретных действий, им можно предлагать словесный алгоритм. Студенты понимают (узнают) команды (динамическое узнавание ситуации) и способны выполнить нужные действия. Алгоритмизация процесса решения основана на знании/понимании терминологии (технологии глоссария). И одновременно, она способствует соотношению студентами терминов и понятий с конкретными действиями и химическими процессами.

Результаты исследования

Результаты успеваемости студентов по дисциплине «Химия» до и после внедрения технологий когнитивного обучения в учебный процесс по химии представлены в таблице 4. Как показывают данные исследования, внедрение технологий когнитивного обучения в учебный процесс позволяет поднять показатели успеваемости студентов с нарушением слуха до уровня показателей успеваемости по химии обычных студентов (Орешкина, Гуров, 2018). Особенно следует отметить, что технологии подтвердили свою эффективность в ситуации пандемии при дистанционном обучении химии студентов с нарушением слуха в формате вебинаров.

Таблица 4

Показатели успеваемости (%) студентов с нарушением слуха по дисциплине «Химия» до и после внедрения курса «КТСД „Химии“»

До внедрения когнитивных технологий			После внедрения когнитивных технологий						
Учебный год	2011–2012	2012–2013	2013–2014	2014–2015	2015–2016	2016–2017	2017–2018	2018–2019	2019–2020
Успеваемость, %	70,2	80,1	100	100	92	93	96	100	100

Выводы

Применение когнитивных технологий в сочетании с ИКТ в процессе обучения химии студентов с нарушением слуха развивает их когнитивные способности, выравнивая их возможности в обучении до возможностей обычных студентов и помогает им освоить дисциплину «Химия» практически «с нуля» на уровне требований вуза. Применение этих технологий доказало их эффективность и актуальность как в очном, так и в дистанционном форматах обучения.

В этой связи, согласно Уставу МГТУ им. Н. Э. Баумана, когнитивные ИКТ по сути являются инновационной профессиональной реабилитационной и абилитационной услугой для студентов с ограниченными возможностями в инженерном вузе.

Литература

- Голубев А. М., Горшкова В. М., Горячева В. Н. и др. Методические указания к выполнению домашнего задания по курсу общей химии / Под ред. В. Н. Ермолаевой. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2015.
- Гуров А. А., Бадаев Ф. З., Овчаренко Л. П., Шаповал В. Н. Химия: учебник для вузов. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2017.
- Лесковец Л. К. Формирование операционного стиля мышления будущего специалиста при изучении курса информатики // Материалы IV Международной научно-практической конференции (Челябинск–Оренбург, 10–11 октября 2006 года) / Ред. С. Е. Матушкин. Челябинск: ЧелИРПО, 2007. С. 162–171.
- Станевский А. Г., Храпылина Л. П. Теоретические основы формирования модели обучения и индивидуального социально-психологического сопровождения лиц с нарушением слуха (на примере направления «Инженерное дело, технологии и технические науки» // Психологическая наука и образование. 2017а. Т. 22. № 1. С. 50–59. doi: 10.17759/pse.2017220106.
- Станевский А. Г., Храпылина Л. П. Концептуальные подходы к проектированию ключевых направлений организации обучения лиц с нарушением слуха по программам бакалавриата (на примере направления «Инженерное дело, технологии и технические науки» // Психологическая наука и образование. 2017б. Т. 22. № 2. С. 87–96.
- Орешкина О. А. Поддержка студентов с нарушением слуха в освоении естественнонаучных дисциплин в техническом вузе в инклюзии // Наука и образование. 2016. № 7. С. 315–325.
- Орешкина О. А., Гуров А. А. Особенности обучения химии студентов с нарушениями слуха – субъектов адаптированных профессиональных основных образовательных программ бакалавриата в МГТУ им. Н. Э. Баумана // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. doi: 10.17513/spno.27966.
- Орешкина О. А., Двудличанская Н. Н. Формирование специальных компетенций у студентов с нарушениями слуха в условиях технического вуза // Высшее образование в России. 2019. № 10. С. 140–151.

Oreshkina O. A., Gourov A. A. Solving the problem of limited content accessibility in natural science disciplines for students with hearing impairments in technical university // IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON-2019, April 9–11, 2019, Dubai. P. 350–351. Art. no 8725219. doi: 10.1109/EDUCON.2019.8725219.

Development of cognitive abilities in students with hearing impairment in the process of learning of chemistry

O. A. Oreshkina

The possibilities of the methodological approach of “barrier-free” didactics to the organization of special conditions for mastering fundamental disciplines for students with hearing impairments are considered. To develop the cognitive abilities of these students, a cycle of cognitive and technological accompanying courses has been developed and implemented. Particularly important for the perception and understanding of the semantic content of chemical texts are the technology of compiling a glossary and the technology of developing the skills and abilities of logical-algorithmic thinking. The introduction of these technologies into the educational process makes it possible to raise the performance indicators of students with hearing impairment to the level of performance indicators in chemistry of ordinary students.

Keywords: students with hearing impairment; cognitive limitations; content accessibility; inclusive programs; special training conditions; cognitive technology

Сведения об авторах

Абитов Ильдар Равильевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психологии личности Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Россия.

ildar-abitov@yandex.ru

Агузумцян Рубен Вазгенович – кандидат психологических наук, заведующей кафедрой психологии управления, Академия государственного управления РА, Ереван, Армения.

rvaghuzumtsyan@list.ru

Адеева Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии, Костромской государственной университет, Кострома, Россия.

adeeva.tanya@rambler.ru

Азарных Татьяна Дмитриевна – кандидат биологических наук, доцент, Воронежский университет инженерных технологий, Воронеж, Россия.

azarnykh_t@mail.ru

Акбирова Резеда Раисовна – ассистент кафедры клинической психологии и психологии личности Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Россия.

akbrezeda@yandex.ru

Акимов Игорь Борисович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии управления, Самарская гуманитарная академия, Самара, Россия.

fort077@gmail.com

Акимова Муза Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, Самарский национальный исследовательский университет им. С. П. Королёва, Самара, Россия.

akimovamuza@gmail.com

Акиншына Александра Дмитриевна – кандидат медицинских наук, врач травматолог-ортопед отделения детской костной патологии и подростковой ортопедии (11 отделение), Национальный медицинский исследовательский центр травматологии и ортопедии им. Н. Н. Приорова Минздрава России, Москва, Россия.
cito11otd@gmail.com

Акопов Гарник Владимирович – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия.
akolubov@mail.ru

Акопян Анна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии и педагогики Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.
akanik@yandex.ru

Акопян Любовь Суреновна – доктор психологических наук, доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия.
akolubov@mail.ru

Алдашева Айгуль Абдулхаевна – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
aigulmama@mail.ru

Александров Игорь Олегович – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психофизиологии им. В. Б. Швыркова, Институт психологии РАН, Москва, Россия
almax2000@inbox.ru

Александров Юрий Иосифович – доктор психологических наук, профессор, член-корр. РАО, заведующий лабораторией психофизиологии им. В. Б. Швыркова, главный научный сотрудник, Институт психологии РАН; заведующий лабораторией «Нейрокогнитивных исследований индивидуального опыта», Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва,
yuraalexandrov@yandex.ru, aleksandrovji@ipran.ru

Алексеенко Кирилл Петрович – аспирант, лаборатория психологии способностей и ментальных ресурсов им. В. Н. Дружинина Института психологии РАН, Москва, Россия.
alekceenkokiril@gmail.com

Алёшичева Анна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и инклюзивного образования ФДПО, Рязанский Государственный Медицинский Университет им. академика И. П. Павлова Минздрава России, Рязань, Россия.

annamona@yandex.ru

Алигаева Нигар Назимовна – аспирант, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Калуга, Россия.

nigar-0520@mail.ru

Аллахвердов Михаил Викторович – кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.

m. allakhverdov@smolny.org

Аминов Николай Александрович – кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия.

aminovpirao@yandex.ru

Ананьева Кристина Игоревна – кандидат психологических наук, доцент, научный сотрудник лаборатории познавательных процессов и математической психологии, Институт психологии РАН, Москва, Россия.

ananyevaki@ipran.ru

Андреева Ирина Николаевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры технологии и методики преподавания, Полоцкий государственный университет, Новополоцк, Белоруссия.

i.andreeva@tut.by

Андреева Ольга Станиславовна – кандидат психологических наук, зав. кафедрой общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

o.s.andreeva@utmn.ru

Ануфриева Анастасия Анатольевна – стажер-исследователь лаборатории когнитивной психологии пользователя цифровых интерфейсов, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

aanufrieva@hse.ru

Апанович Владимир Викторович – младший научный сотрудник, Институт психологии РАН; научный сотрудник, Московский государственный психолого-педагогический университет; пре-

подаватель, Государственный академический университет гуманитарных наук, Москва, Россия.
apanovitschvv@yandex.ru

Арамян Эрик Арамович — магистрант, Государственный академический университет гуманитарных наук, Москва, Россия.
aramyan.eric@gmail.com

Артемьева Ольга Аркадьевна — доктор психологических наук, профессор, Иркутский государственный университет, Иркутск.
oartemeva@yandex.ru

Арутюнова Карина Ролландовна — кандидат психологических наук, лаборатория психофизиологии им. В. Б. Швыркова, Институт психологии РАН, Москва, Россия.

Атаманова Инна Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, кафедра генетической и клинической психологии Томского государственного университета, Томск, Россия.
iatamanova@yandex.ru

Бабаева Юлия Давидовна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, факультет психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
julybabaeva@gmail.com

Баева Мария Алексеевна — студентка факультета психологии, Институт общественных наук РАНХиГС, Москва, Россия.
marubaeva@mail.ru

Баксанский Олег Евгеньевич — доктор философских наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и педагогики Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.
obucks@mail.ru

Баранова Юлия Германовна — педагог-психолог средней школы № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла, Ярославль, Россия.
jjli@yandex.ru

Батраков Сергей Юрьевич — кандидат медицинских наук, доцент, врач травматолог-ортопед отделения детской костной патологии и подростковой ортопедии (11 отделение), Национальный

медицинский исследовательский центр травматологии и ортопедии им. Н. Н. Приорова Минздрава России, Москва, Россия.
cito11@hotmail.ru

Башкатов Сергей Александрович – доктор биологических наук, кандидат психологических наук, профессор, декан биологического факультета, заведующий кафедрой биохимии и биотехнологии, Башкирский государственный университет, Уфа, Россия.
s_bashkatov@list.ru

Башкирова Анастасия Сергеевна – магистрант кафедры возрастной и педагогической психологии, Белорусский государственный университет им. Максима Танка, Минск, Белоруссия.
chizhevskaya9999998@mail.ru

Белимова Полина Андреевна – аспирант, инженер-исследователь, Университет информационных технологий, механики и оптики, Санкт-Петербург, Россия.
belimova_polina@mail.ru

Белова Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия.
elenasbelova@mail.ru

Беловол Елена Владимировна – кандидат психологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.
belovol@mail.ru

Белоусова Маргарита Дмитриевна – инженер кафедры прикладной механики и управления механико-математического факультета, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.

Белых Светлана Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России, Санкт-Петербург, Россия.
belih@bk.ru

Березина Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.
tanberez@mail.ru

Битюцкая Екатерина Владиславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.

bityutskaya_ew@mail.ru

Бовть Оксана Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии, Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал), Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Севастополь, Россия.

obovt@mail.ru

Богомаз Сергей Александрович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры организационной психологии Томского государственного университета, Томск, Россия.

bogomazsa@mail.ru

Богоявленская Диана Борисовна – главный научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия.

mpo-120@mail.ru

Бойко Злата Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия.

boikozy@yandex.ru

Бородина Любовь Георгиевна – кандидат медицинских наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.

bor111a@yandex.ru

Будрина Екатерина Генриховна – кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В. Н. Дружинина, Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия.

bydrina@yandex.ru

Бузанов Кирилл Эдуардович – студент, Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Москва, Россия.

kirilla4@mail.ru

Булава Александра Игоревна – младший научный сотрудник лаборатории психофизиологии им. В. Б. Швыркова, Институт психологии РАН, Москва, Россия.

bulavaai@ipran.ru

Буравлева Наталья Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия.
buravleva@tspu.edu.ru

Бурлаченко Лариса Сергеевна – инженер, Кубанский государственный технологический университет, Краснодар, Россия.
larisa-lulu@yandex.ru

Бызова Валентина Михайловна – доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.
vbysova@mail.ru

Быховец Юлия Васильевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
bykhovets@yandex.ru

Вавакина Татьяна Сергеевна – кандидат психологических наук, ассоциированный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
tvavakina@mail.ru

Валиева Гузель Мухамметовна – студентка, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия.
guzelvalieva17@mail.ru

Варваричева Яна Игоревна – лаборант, факультет психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
yanavarv@gmail.com

Вартанян Гаянэ Аршалуисовна – кандидат психологических наук, научный сотрудник, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.
g.a.vartanyan@gmail.com

Васильева Алёна Александровна – студентка, факультет психологии Института общественных наук РАНХиГС, Москва, Россия.
vasileva_a_a_27@mail.ru

Васильева Инна Витальевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии Института психологии и педагогики, Тюменский государственный уни-

верситет; профессор кафедры философии, иностранных языков и гуманитарной подготовки сотрудников органов внутренних дел, Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД РФ, Тюмень, Россия.

i.v.vasileva@utmn.ru

Веденева Екатерина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия.

kotia2882@mail.ru

Величковский Борис Борисович – доктор психологических наук, профессор, доцент кафедры методологии психологии, факультет психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.

velitchk@mail.ru

Визгина Анна Владимировна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры методологии психологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.

annavizgina@yandex.ru

Виленская Галина Альфредовна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, Институт психологии РАН, Москва, Россия.

vga2001@mail.ru

Вильчес-Ногерол Вероника Валерьевна – аспирант, МИРЭА – Российский технологический университет, Москва, Россия.

belikveronika@gmail.com

Виндекер Ольга Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

olgatt@yandex.ru

Виноградова Лариса Витальевна – кандидат психологических наук, практикующий психолог, Консультационный центр, Киев, Украина.

lara.winogradova@gmail.com

Вихман Александр Александрович – кандидат психологических наук, директор Института психологии, Пермский государст-

венный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия.

vixmann@mail.ru

Владимиров Илья Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль; Институт психологии РАН, Москва, Россия.

kein17@mail.ru

Водяха Юлия Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия.

jullyaa@yandex.ru

Волкова Елена Вениаминовна – доктор психологических наук, главный научный сотрудник, заведующая лабораторией психологии способностей и ментальных ресурсов им. В. Н. Дружинина, Институт психологии РАН, Москва, Россия.

volkovaev@ipran.ru

Волкова Елена Николаевна – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

envolkova@yandex.ru

Воловикова Маргарита Иосифовна – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.

margarita-volovikova@yandex.ru

Воробьёва Елена Викторовна – доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет; профессор, заведующий кафедрой, Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Россия.

evorob2012@yandex.ru

Воронин Анатолий Николаевич – доктор психологических наук, главный научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.

voroninan@bk.ru

Воронин Иван Владимирович – магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.

drakonboll@list.ru

Гаврилова Евгения Викторовна – кандидат психологических наук, научный сотрудник, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.
g-gavrilova@mail.ru

Галкина Татьяна Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
galkina@list.ru

Гаранина Жанна Григорьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, Саранск, Россия.
garanina23@mail.ru

Гасимов Антон Фаритович – старший преподаватель, факультет психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
gasimov.anton@gmail.com

Гижук Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии, Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно, Белоруссия.
gizhuk_tv@grsu.by

Гильманов Сергей Амирович – доктор психологических наук, профессор, Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск, Россия.
gilmanovsa1109@gmail.com

Глуханюк Наталья Степановна – доктор психологических наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия.
profi.n@mail.ru

Головина Галина Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
gala-galarina@mail.ru

Горбачева Елена Игоревна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой, Калужский государственный институт им. К. Э. Циолковского, Калуга, Россия.
misha1994-84@mail.ru

Горбунова Елена Сергеевна — кандидат психологических наук, заведующая лабораторией когнитивной психологии пользователя цифровых интерфейсов, доцент департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

gorbunovaes@gmail.com

Горелышева Дарья Юрьевна — магистр психологических наук, Институт педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

gorelysheva.daria@gmail.com

Горюнова Наталья Борисовна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.

gorjunovanb@ipran.ru

Грачев Александр Алексеевич — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.

agrat50@mail.ru

Гребешкова Ольга Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, социальной работы, Хакассский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, Абакан, Россия.

ol_greb@mail.ru

Греченко Татьяна Николаевна — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.

grecht@mail.ru

Григорьев Антон Олегович — аспирант, заведующий лабораторией Инженерно-технологической академии ЮФУ, Таганрог, Россия.

agrigorev@sfedu.ru

Григорьев Павел Евгеньевич — доктор биологических наук, доцент, профессор кафедры физики конденсированных сред, физических методов и информационных технологий в медицине, Физико-технический институт, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Симферополь, Россия.

mhnty@ya.ru

Гуляева Наталия Валерьевна — доктор биологических наук, профессор, главный научный сотрудник, руководитель лаборато-

рии функциональной биохимии нервной системы, Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН; руководитель отдела изучения нейробиологических механизмов пограничных психических расстройств, Научно-практический психоневрологический центр им. З. П. Соловьева Департамента здравоохранения г. Москвы, Москва, Россия.

nata_gul@mail.ru

Гусейнов Александр Шамильевич – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия.

aguseinov@yandex.ru

Давыдкина Любовь Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия.

lubov.davydkina@ya.ru

Дан Иван Манвелович – врач травматолог-ортопед отделения детской костной патологии и подростковой ортопедии (11 отделение), Национальный медицинский исследовательский центр травматологии и ортопедии им. Н. Н. Приорова Минздрава России, Москва, Россия.

cito11otd@gmail.com

Делеви Виктор Семёнович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии и педагогики Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.

delevi@mail.ru

Джумагулова Алёна Фёдоровна – кандидат психологических наук, инженер-исследователь, Университет информационных технологий, механики и оптики, Санкт-Петербург, Россия.

afdjumagulova@itmo.ru

Докучаев Денис Александрович – врач-лечебник, лаборант, Институт психологии РАН, Москва, Россия.

dokuchaevda@ipran.ru

Дольникова Мария Сергеевна – магистрант, Государственный академический университет гуманитарных наук, Москва, Россия.

marijadlnikva@mail.ru

Дорфман Леонид Яковлевич – доктор психологических наук, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, Пермский государственный институт культуры, Пермь, Россия.
dorfman07@yandex.ru

Дробышева Мария Михайловна – соискатель, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
mmdrob@mail.ru

Дробышева Татьяна Валерьевна – кандидат психол. наук, старший научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
tdrobysheva@gmail.com

Дроздова Наталия Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой проектирования образовательных систем Республиканского института высшей школы, Минск, Белоруссия.
drozdova_33@mail.ru

Дудникова Татьяна Александровна – магистр психологии, младший научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
keeperrain@yandex.ru

Екатерина Вячеславовна Забелина – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия.
katya_k@mail.ru

Елисеева Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, преподаватель, Московский гуманитарный университет, Москва, Россия.
eliseevain@mail.ru

Емельянова Татьяна Петровна – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
t_emelyanova@inbox.ru

Еникеева Рената Фануровна – кандидат биологических наук, научный сотрудник, Уфимский федеральный исследовательский центр РАН, Уфа, Россия.
kanzafarova.renata@yandex.ru

Еремин Вадим Владимирович – доктор физико-математических наук, профессор, химический факультет, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
vadim@educ.chem.msu.ru

Еремина Ирина Вячеславовна – Центр педагогического мастерства, Москва, Россия.
irinav_eremina@mail.ru

Еремина Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагоги и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, Ульяновск, Россия.
lariv73@mail.ru

Ерофеева Виктория Георгиевна – студентка программы магистратуры «Консультативная психология. Персонология», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.
yerofeyeva.victoria@yandex.ru

Ерохина Вера Анатольевна – кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей психологии и педагогики, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.
verayerokhina@rambler.ru

Есина Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии и педагогики Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.
svesina@yandex.ru

Есина Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии и педагогики Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.
svesina@yandex.ru

Жалимова Салтанат Базарбайкызы – студент, Университет информационных технологий, механики и оптики, Санкт-Петербург, Россия.
zhalimovasaltanat@gmail.com

Жегалло Александр Владимирович – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории познавательных

процессов и математической психологии, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
zhegalloav@ipran.ru

Жилин Денис Михайлович – кандидат химических наук, руководитель проектов НИОКР, ООО «Научные развлечения», Москва, Россия.
zhila2000@mail.ru

Журавлёв Анатолий Лактионович – академик РАН, научный руководитель Института психологии РАН, Москва, Россия.
alzhuravlev2018@yandex.ru

Забелина Екатерина Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия.
katya_k@mail.ru

Завгородняя Елена Васильевна – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, Киев, Украина.
zolen1958@gmail.com

Завгородняя Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия.
zavgorodnyai@mail.ru

Завьялова Ирина Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры ПРВК, Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Россия.
irinamai-5@mail.ru

Заикин Виктор Александрович – кандидат психологических наук, старший преподаватель, Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова, Москва, Россия.
zaipsy@ya.ru

Зачёсова Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
zachiosova-2004@mail.ru

Зеленкова Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия.
tzelenk@mail.ru

Зеленова Марина Евгеньевна – кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
mzelenova@mail.ru

Ивашкина Марина Георгиевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и педагогики, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.
wowmania@yandex.ru

Игнатов Александр Николаевич – доктор юридических наук, профессор, профессор кафедры уголовного права и криминологии Крымского филиала Краснодарского университета МВД России, Симферополь, Россия.
aleksandrignatov@mail.ru

Илич Мария – магистрант направления «Психология здоровья», Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия.
marijap.86@mail.ru

Кадочкина Валентина Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия.

Калугин Алексей Юрьевич – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой практической психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия.
kaluginau@yandex.ru

Капцов Александр Васильевич – доктор психологических наук, доцент, руководитель научно-исследовательского центра «Психодидактика», Самарский филиал Московского городского педагогического университета, Самара, Россия.
avkaptsov@mail.ru

Кашапов Мергалия Мергалимович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, Институт компьютерных технологий и информационной безопасности Инженерно-технологической академии, Южный федеральный университет, Ярославль, Россия.
smk007@bk.ru

Кибальченко Ирина Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор, Институт компьютерных технологий и ин-

формационной безопасности Инженерно-технологической академии, Южный федеральный университет, Таганрог, Россия.
kibal-irina@mail.ru

Кирюков Станислав Рэмович – кандидат технических наук, доцент, заместитель директора, Московский городской педагогический университет (Самарский филиал), Самара, Россия.
kirukov@mgpu.ru

Киселёва Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, декан, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
kisseleva2108@mail.ru

Китова Джульетта Альбертовна – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
j-kitova@yandex.ru

Климова Оксана Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент РАО, научный сотрудник, факультет психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
okli07@yandex.ru

Князева Татьяна Сергеевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
tknyazeva@inbox.ru

Ковалёв Артём Иванович – кандидат психологических наук, доцент РАО, доцент, факультет психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
artem.kovalev.msu@mail.ru

Ковалёва Маргарита Александровна – дипломированный психолог, Москва, Россия.
margarita.a.kovaleva@mail.ru

Ковригина Татьяна Руфимовна – кандидат биологических наук, доцент, заместитель декана, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
t.kovrigina@yspu.org

Ковш Екатерина Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия.
emkovsh@yandex.ru

Кожевникова Ольга Валерьевна – студентка, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.
olgakozhevnikova04@gmail.com

Козловский Станислав Александрович – кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
s_t_a_s@mail.ru

Колесникова Екатерина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, Самарский государственный технический университет, Самара, Россия.
kolesnikovaei@yandex.ru

Кондратьев Михаил Дмитриевич – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии, Институт общественных наук РАНХиГС, Москва, Россия.
mdkondr@gmail.com

Корнилова Ольга Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, первый заместитель директора, Московский городской педагогический университет (Самарский филиал), Самара, Россия.
kornilovaoa@mgpu.ru

Корнилова Татьяна Васильевна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
tvkornilova@mail.ru

Короткина Татьяна Ильинична – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, Санкт-Петербург, Россия.
t-korotkina@mail.ru

Корчагин Евгений Николаевич – магистр, кафедра педагогической психологии им. профессора В. А. Гуружапова, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.
mocworks@gmail.com

Косоногов Владимир Владимирович – кандидат психологических наук, научный сотрудник, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.
vladimirkosonogov@yandex.ru

- Костанян Дарья Георгиевна – аспирант, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
daria.kost17@gmail.com
- Костенко Елена Валерьевна – кандидат психологических наук, клинический психолог, Филиал №1, Главный военный клинический госпиталь им. Н. Н. Бурденко МО РФ, Москва, Россия.
costenko.lena@yandex.ru
- Костригин Артем Андреевич – младший научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
artdzen@gmail.com
- Кретова Лола Адриановна – соискатель ученой степени кандидата наук, Институт психологии РАН, исполнительный директор Ассоциации понимающей психотерапии, Москва, Россия.
lola.kretova@gmail.com
- Криничный Юрий Алексеевич – аспирант, Институт компьютерных технологий и информационной безопасности Инженерно-технологической академии, Южный федеральный университет, Таганрог, Россия.
krinichnyu@sfnu.ru
- Крохмалева Лилия Флюоровна – студент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия.
jiujiy1994@yandex.ru
- Крылова Марина Александровна – ассистент кафедры специальной педагогики и психологии, Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова, Кострома, Россия.
marinakrilova82@gmail.com
- Крылова Светлана Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия.
s_g_krylova@mail.ru
- Крюкова Екатерина Андреевна – аспирант кафедры общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
krukova.k@gmail.com
- Кузьмина Елена Ивановна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Военный университет МО РФ, Москва, Россия.
kuzminaell@yandex.ru

Кулиева Алмара Кудрат кызы – инженер-исследователь, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.
almara.kulieva@gmail.com

Куфтяк Елена Владимировна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия.
elena.kuftyak@inbox.ru

Лазарева Наталья Юрьевна – аспирант кафедры общей психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.
lazareva_natasha93@mail.ru

Ларионов Иван Викторович – магистрант, Государственный академический университет гуманитарных наук, Москва, Россия.
ivlar16@gmail.com

Ларионова Людмила Игнатьевна – доктор психологических наук, профессор, Институт педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.
larionova.lign@yandex.ru

Лебедев Александр Николаевич – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии личности, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
lebedev-lubimov@yandex.ru

Лебедева Евгения Игоревна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
evlebedeva@yandex.ru

Ледовая Янина Александровна – аналитик, Интеллиджей Лабс, Санкт-Петербург, Россия.
ledovaya@gmail.com

Ледовская Татьяна Витальевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
karmennnn@yandex.ru

- Лекалов Александр Анатольевич – зав. психофизиологической лабораторией, Филиал № 1, Главный военный клинический госпиталь им. Н. Н. Бурденко МО РФ, Москва, Россия.
lekalov.aleksandr2011@yandex.ru
- Леонов Сергей Владимирович – доцент кафедры методологии психологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
svleonov@gmail.com
- Лим Владимир Станиславович – кандидат медицинских наук, начальник госпиталя, Филиал № 1, Главный военный клинический госпиталь им. Н. Н. Бурденко МО РФ, Москва, Россия.
7cvkag@mail.ru
- Липина Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет (Самарский филиал), Самара, Россия.
lipinanv@mgpu.ru
- Лисичкин Георгий Васильевич – доктор химических наук, профессор, заведующий лабораторией химии поверхности химического факультета, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
lisich@petrol.chem.msu.ru
- Литвина Светлана Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия.
litvina65@mail.ru
- Литвякова Юлия Михайловна – магистр психологии, преподаватель, Центр развития мозга, Чита, Россия.
litvyash07@mail.ru
- Лобанов Александр Павлович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, Минск, Белоруссия.
7707601@mail.ru
- Лобанова Анна Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии им. профессора В. А. Гуружапова, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.
lav79-79@yandex.ru

Логинова Наталья Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, профессор, Санкт-Петербург, Россия.
n.loginova@spbu.ru

Луковцева Зоя Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.
kr_books@mail.ru

Лупенко Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт экспериментальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия.
elena-lupenko@yandex.ru

Лускова Юлия Сергеевна – аспирантка кафедры общей психологии, Институт Психологии и Педагогики, Тюменский Государственный Университет, Тюмень, Россия; ординатор кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии с курсом общей и медицинской психологии, Медицинская Академия им. С. И. Георгиевского, Крымский Федеральный Университет им. В. И. Вернадского, Симферополь, Россия.
yuliana953@yandex.ru

Мазиллов Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
v.mazilov@yspu.org

Максимова Наталья Евграфовна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психофизиологии им. В. Б. Швыркова, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
almax2000@inbox.ru

Маленов Александр Александрович – зав. учебно-научной лабораторией факультета психологии, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Омск, Россия.
malyonov@mail.ru

Маленова Арина Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Омск, Россия.
malyonova@mail.ru

Малых Сергей Борисович – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий лабораторией, Психологический институт РАО, Москва, Россия.
malykhsb@mail.ru

Манолова Олеся Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, ученый секретарь Ученого совета, профессор кафедры ГиСПН, Московский государственный технический университет гражданской авиации, Москва, Россия.
o.manolova@mstuca.aero

Манукян Виктория Робертовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.
v.manukjan@spbu.ru

Машарина Александра Федоровна – аспирантка, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
alex.mashar@mail.ru

Машкова Анна Сергеевна – аспирант, руководитель отдела, ООО «Анваро Групп», Москва, Россия.
ania_12@mail.ru

Медведева Анна Леонидовна – студент, Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал), Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Севастополь, Россия.
medvedeva2anna@yandex.ru

Мединцев Владислав Александрович – кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории методологии и теории психологии, Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, Киев, Украина.
vladislav-medintsev@yandex.ru

Мелёхин Алексей Игоревич – кандидат психологических наук, доцент, клинический психолог высшей квалификационной категории, сомнолог-консультант, когнитивно-поведенческий психотерапевт, Гуманитарный институт им. П. А. Столыпина, Москва, Россия.
clinmelehin@yandex.ru

Мелик-Пашаев Александр Александрович – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия
zinaidann@mail.ru

- Мельникова Инна Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
in-na-mel@yandex.ru
- Меркушина Ирина Сергеевна – студент-бакалавр, Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, Саранск, Россия.
- Мехтиханова Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.
natnik1@list.ru
- Микляева Анастасия Владимировна – доктор психологических наук, доцент, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.
a.miklyaeva@gmail.com
- Минюрова Светлана Алигарьевна – доктор психологических наук, профессор, ректор, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия.
minyurova@uspu.me
- Мирзамедова Татьяна Игоревна – студент факультета психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
- Миронова Елена Рубеновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры управления персоналом и организационной психологии, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия.
jelenamironova@rambler.ru
- Мисиюк Юлия Викторовна – старший преподаватель, Ярославский государственный медицинский университет, Ярославль, Россия.
yuliya_84-1@mail.ru
- Мишин Антон Александрович – преподаватель, Институт развития образования, Севастополь, Россия.
anton.voron80@mail.ru
- Мишина Юлия Владимировна – преподаватель кафедры общей психологии, Казанский Инновационный Университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП), Казань, Россия.
sinteks2@list.ru

- Мишкевич Арина Михайловна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия.
arinamishkevich@ya.ru
- Морев Кирилл Иванович – аспирант, Институт компьютерных технологий и информационной безопасности Инженерно-технологической академии, Южный федеральный университет, Таганрог, Россия.
morev@sfedu.ru
- Москвитина Ольга Александровна – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия.
mskvn-lg@yandex.ru
- Муравьева Ольга Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия.
muravey59@mail.ru
- Муртазина Инна Ралифовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.
i. r. myrtazina@spbu.ru
- Мустафина Лилия Шаукатовна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
mustafinals@ipran.ru
- Навдушевич Галина Владимировна – соискатель, кафедра психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.
navduschevich@yandex.ru
- Назарова Анна Геннадьевна – студентка магистратуры факультета психологии, Государственный академический университет гуманитарных наук, Москва, Россия.
anna.nazar89@yandex.ru
- Нартова-Бочавер Софья Кимовна – доктор психологических наук, профессор, департамент психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.
snartovabochaver@hse.ru

Немзер Елизавета Андреевна – студентка, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.

zernemzer@gmail.com

Нечаевская Людмила Юрьевна – студентка, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия.

nechaevskaja@bk.ru

Никитина Елена Альфредовна – кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, Институт психологии РАН, Москва, Россия.

nalenska@yandex.ru

Новиков Антон Сергеевич – старший преподаватель кафедры психологии, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия.

antnovik777@gmail.com

Носуленко Валерий Николаевич – доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории познавательных процессов и математической психологии Института психологии РАН, Москва, Россия.

nosulenkovn@ipran.ru

Нургалиева Альфия Хаматьяновна – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры генетики и фундаментальной медицины биологического факультета, Башкирский государственный университет, Уфа, Россия.

alfiyakh83@gmail.com

Одинцова Оксана Юрьевна – соискатель, старший преподаватель, Ярославский государственный медицинский университет, Ярославль, Россия.

oksana2186@yandex.ru

Ожиганова Галина Валентиновна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.

ozhiganovagv@ipran.ru

Олейник Юрий Николаевич – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой, Московский гуманитарный университет, Москва, Россия.

yurii03@mail.ru

- Орешкина Ольга Алексеевна – старший преподаватель кафедры ФН-5 («Химии»), МГТУ им. Н. Э. Баумана, Москва, Россия.
olga_oreshkina@yahoo.com
- Орлова Светлана Алексеевна – психолог-специалист, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.
painkiller5973@gmail.com
- Осадчева Ирина Игоревна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия.
irinaosadcheva@yandex.ru
- Осинина Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия.
tatyanaosinina@mail.ru
- Островская Анна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, Минск, Белоруссия.
ostrovskayaa.a@mail.ru
- Панов Виктор Иванович – доктор психологических наук, профессор, чл.-кор. РАО, Психологический институт РАО, Москва, Россия.
ecovip@mail.ru
- Пантелеева Валерия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент, Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия.
v-pant@mail.ru
- Парфёнова Татьяна Вячеславовна – магистр психологии, соискатель сектора психологии развивающего образования, Национальный институт образования, Минск, Белоруссия.
pa.tanya@mail.ru
- Пастушкова Анна Сергеевна – магистрант, Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия.
pastushkova92046@yandex.ru
- Перикова Екатерина Игоревна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.
chikurovaei@gmail.com

Петров Вячеслав Григорьевич – кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия.
veproff@mail.ru

Петрова Валентина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра управления сестринской деятельностью и социальной работы, Институт психолого-социальной работы, Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова Минздрава России, Москва, Россия.
valtvor@mail.ru

Петрова Светлана Олеговна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия.
simarik2000@mail.ru

Пиявский Семен Авраамович – доктор технических наук, профессор, главный научный сотрудник, Московский городской педагогический университет (Самарский филиал), Самара, Россия.
spiyav@mail.ru

Плетнёва Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и защиты прав населения, Российский Православный Университет, Москва, Россия.
pletnevalena@yandex.ru

Поварёнков Юрий Павлович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
y.povarenkov@yspu.org

Погосян Сона Грайровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления, Академия государственного управления РА, Ереван, Армения.
sona.poghosyan@paara.am

Покатиловская Елизавета Николаевна – специалист центра карьеры Сургутского государственного университета, Сургут, Россия.
elizabet3462@mail.ru

Поликанова Ирина Сергеевна – старший научный сотрудник Лаборатории Психология профессий и конфликта факультета психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
irinapolikanova@mail.ru

Полянская Екатерина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии и педагогики Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.

polyanskayae@mail.ru

Попова Софья Сергеевна – аспирант факультета психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.

sofya.popov4@yandex.ru

Прохоренко Диана Арсеньевна – магистрант, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия.

dishechka96@mail.ru

Прохоров Александр Октябрьнович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия.

alprokhor1011@gmail.com

Прочко Алексей Львович – инженер-исследователь Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» РАН, Москва, Россия.

Прусак Анна Борисовна – Ph. D., Ораним – Образовательный колледж; Шаанан – Академический педагогический колледж, Хайфа, Израиль.

anaprusak@gmail.com

Радчикова Наталия Павловна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и педагогики Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.

nataly.radchikova@gmail.com

Рамендик Дина Михайловна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, биологический факультет, Московский Государственный Университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.

dina@ramendik.ru

Ребеко Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии способнос-

- тей и ментальных ресурсов им. В. Н. Дружинина, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
rebekota@ipran.ru
- Рется Станислава Эрновна – студентка факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.
retsya-stasya@yandex.ru
- Рогачёв Антон Олегович – студент, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
a.o.rogachev@yandex.ru
- Родин Юрий Иванович – доктор психологических наук, доцент, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.
rodin_yurii@mail.ru
- Родина Арина Алексеевна – аспирант, Институт компьютерных технологий и информационной безопасности Инженерно-технологической академии, Южный федеральный университет, Таганрог, Россия.
arodina@sfedu.ru
- Рунец Оксана Владимировна – кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
orunez@gmail.com
- Сабаканова Алёна Сергеевна – магистрант факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова; педагог-психолог, детский сад № 11 «Колокольчик» Тутаевского муниципального района, Ярославская область, Россия.
alenka.tutaev@yandex.ru
- Савельева Людмила Александровна – аспирант, кафедра педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.
lsavelyeva@rambler.ru
- Савицкий Алексей Сергеевич – магистр Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия.
alexey_savitskiy@inbox.ru
- Савченко Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
t.n.savchenko@mail.ru

Самойлов Николай Григорьевич – доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии, педагогики и инклюзивного образования ФДПО, Рязанский Государственный Медицинский Университет им. академика И. П. Павлова Минздрава России, Рязань, Россия.

Самохвалова Анна Геннадьевна – доктор психологических наук, доцент, директор Института педагогики и психологии, Костромской государственной университет, Кострома, Россия.
a_samohvalova@ksu.edu.ru

Саноян Тигрануи Рубеновна – старший преподаватель кафедры общей психологии и педагогики, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.
tinarub@mail.ru

Сапрыкина Анастасия Вадимовна – магистрант факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.
avlitvinenko96@mail.ru

Светличная Лариса Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Российский университет транспорта (МИИТ), Москва, Россия.
laswetl@mail.ru

Селезнева Елена Владимировна – доктор психологических наук, профессор, заведующий научно-исследовательским сектором НИЛ «Диагностика и оценка руководителей» факультета оценки и развития управленческих кадров Института «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС при Президенте РФ, Москва, Россия.
selezneva-ev@ranepa.ru

Семёнов Игорь Никитович – доктор психологических наук, профессор, лауреат премии Президента РФ в области образования, главный редактор журнала «Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования», Москва, Россия.
goga.semenov.45@bk.ru

Серафимович Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, проректор, Институт развития образования Ярославской области; доцент кафедры педагогики и педагогичес-

кой психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.
iserafimovich@yandex.ru

Сергиенко Елена Алексеевна – доктор психологических наук, главный научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
elenas13@mail.ru

Симановский Андрей Эдгарович – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
simanovsky@yandex.ru

Сиповская Яна Ивановна – кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт психологии РАН; Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.
syai@mail.ru

Скворцова Алина Кирилловна – студент факультета психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва Россия.

Скворцова Лариса Леонидовна – старший преподаватель, Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно, Белоруссия.
starling2009@gmail.com

Скотникова Ирина Григорьевна – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
iris236@yandex.ru

Скутина Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и консультирования, Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия.
tvforte@mail.ru

Слепко Юрий Николаевич – кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль.
slepko@inbox.ru

- Смирнов Александр Александрович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.
asmirnov1970@bk.ru
- Снетков Андрей Игоревич – доктор медицинских наук, профессор, заведующий отделением детской костной патологии и подростковой ортопедии (11 отделение), Национальный медицинский исследовательский центр травматологии и ортопедии им. Н. Н. Приорова Минздрава России, Москва, Россия.
cito11otd@gmail.com
- Созинов Алексей Александрович – кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт психологии РАН; доцент, Государственный академический университет гуманитарных наук, Москва, Россия.
alesozinov@yandex.ru
- Созинова Ирина Михайловна – кандидат психологических наук, лаборатория нейрокогнитивных исследований индивидуального опыта, Московский государственный психолого-педагогический университет; лаборатория психофизиологии им. В. Б. Швыркова, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
eirole@yandex.ru
- Солдатова Елена Леонидовна – доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия
elena.l.soldatova@gmail.com
- Соловьева Елизавета Валерьевна – студент-бакалавр, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.
solovyeva.ev205@gmail.com
- Солынин Никита Эдуардович – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
sonik7-39@yandex.ru
- Спицына Анна Андреевна – студент факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Москва.

Стоюхина Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия.
natast0@rambler.ru

Стреленко Анна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры прикладной психологии, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, Витебск, Белоруссия.
strelenko@list.ru

Субботина Рузанна Арцрумовна – старший преподаватель кафедры общей психологии и педагогики, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.
ruzannamed@mail.ru

Суворов Владимир Викторович – кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник, ученый секретарь НИВЦ МГУ, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
svv@srcc.msu.ru

Суворова Галина Андреевна – доктор психологических наук., доцент, профессор кафедры психологии младшего школьника факультета начального образования Института детства, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.
suvorovaga@mail.ru

Сулейманов Рамиль Фаилович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой, Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова, Казань, Россия.
souleimanov@mail.ru

Сулейманов Ярослав Рамилевич – преподаватель Детской школы искусств Приволжского района, Казань, Россия.
s612399@yandex.ru

Сурина Наталья Витальевна – аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.
nata.surina.hello@gmail.com

Тарасов Семен Васильевич – магистрант, Государственный академический университет гуманитарных наук, Москва, Россия.
sementarasovvas@gmail.com

Тарасова Анастасия Евгеньевна – старший преподаватель кафедры общей психологии и педагогики, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.
anta907@gmail.com

Тарасова Софья Юрьевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия; доцент кафедры клинической психологии, Государственный университет «Дубна», Дубна, Россия.
syutarasov@yandex.ru

Тахирова Залина Равильевна – кандидат биологических наук, научный сотрудник, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.
tahirovazalina@mail.ru

Ткаченко Ирина Дмитриевна – студент, Хакассский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, Абакан, Россия.
ira_tkachenko_19998@mail.ru

Толочек Владимир Алексеевич – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
tolocek@mail.ru

Турубар Дмитрий Сергеевич – магистрант, Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия.
dturubar@gmail.com

Тучина Оксана Роальдовна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой истории, философии и психологии, Кубанский государственный технологический университет, Краснодар, Россия.
tuchena@yandex.ru

Удодова Анна Николаевна – аспирант, кафедра общей и социальной психологии, Институт педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, Кострома, Россия.
anna.udodova.89@mail.ru

Уланова Анна Юрьевна – кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
rachugina@gmail.com

Утробина Валерия Геннадиевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и педагогики, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.
vg_utrobina@mail.ru

Фаустова Анна Геннадьевна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой клинической психологии, Рязанский государственный медицинский университет им. академика И. П. Павлова, Рязань, Россия.
anne.faustova@gmail.com

Федоровский Александр Евгеньевич – преподаватель кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов, Томский государственный университет, Томск, Россия.
alexandr_fed@mail.ru

Фурсов Валентин Владимирович – кандидат философских наук, доцент, кафедра общей психологии и педагогики Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.
vfursov@mail.ru

Хазова Светлана Абдурахмановна – доктор психологических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова, Кострома, Россия.
hazova_svetlana@mail.ru

Харитонов Александр Николаевич – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории познавательных процессов и математической психологии, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
haritonovan@ipran.ru

Харламенкова Наталья Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор, зам. директора, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
nataly.kharlamenkova@gmail.com

Херувимова Анна Алексеевна – студент факультета психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва Россия.

Холодная Марина Александровна – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В. Н. Дружинина, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
holodnayama@ipran.ru

Хороших Валерия Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.
vkhoroshikh@gmail.com

Хохлова Наталия Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Сургутский государственный университет, Сургут, Россия.
hohlova-ni@yandex.ru

Хуснутдинова Эльза Камилевна – доктор биологических наук, профессор, руководитель отдела ИБГ, Уфимский федеральный исследовательский центр РАН, Уфа, Россия.
elzakh@mail.ru

Чапала Татьяна Владимировна – медицинский психолог, кандидат психологических наук, доцент, руководитель направления «Психология здоровья», Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия.
cha_psy@mail.ru

Чернов Дмитрий Николаевич – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и педагогики, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова Минздрава России, Москва, Россия.
chernov_dima@mail.ru

Чертополохов Виктор Александрович – научный сотрудник лаборатории МОИДС механико-математического факультета, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
psvr.msu@gmail.com

Честюнина Юлия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия.
chestyunina@list.ru

Чумакова Елизавета Анатольевна – врач-гериатр, Городская поликлиника №9, Москва, Россия.
eliza79@inbox.ru

- Шаталова Надежда Евгеньевна – аспирант, ведущий специалист отдела по связям с общественностью, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
shatalova_n.e@mail.ru
- Шендяпин Валентин Михайлович – ассоциированный сотрудник лаборатории познавательных процессов и математической психологии, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
valshend@yandex.ru
- Шестова Мария Александровна – аспирант кафедры общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия.
maurya@yandex.ru
- Шеховцова Лариса Филипповна – доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургская духовная академия, Санкт-Петербург, Россия.
laranikpol2007@yandex.ru
- Шибяева Людмила Васильевна – доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии, Сургутский педагогический университет, Сургут, Россия.
shibaeva2003@gmail.com
- Шингаев Сергей Михайлович – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, профессор, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия.
sshingaev@mail.ru
- Шиповская Виктория Владимировна – кандидат психологических наук, докторант Кубанского государственного университета, Краснодар, Россия.
victship@mail.ru
- Шпагонова Наталия Григорьевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории познавательных процессов и математической психологии, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
shpagonovang@ipran.ru
- Шумакова Наталья Борисовна – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия.
n_shumakova@mail.ru

Шурупова Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель, РУДН, Москва, Россия.
shurupovaelena@mail.ru

Щебланова Елена Игоревна – доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологии одаренности, Психологический институт РАО, Москва, Россия.
elenacheblanova@mail.ru

Юркевич Борис Петрович – магистр наук в области вычислительных технологий, IG Index Ltd, Лондон, Великобритания.
boris@cocoaswitch.com

Юров Игорь Александрович – кандидат психологических наук, частнопрактикующий психолог, Звенигород, Россия.
sov36@mail.ru

Юртаева Марина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия.
myurtaeva_82@mail.ru

Якунин Анатолий Павлович – кандидат психологических наук, администратор, ООО «Центр делового сотрудничества „Потенциал“», Санкт-Петербург, Россия.
a.yakunin-a.p.psi@yandex.ru

Яньшин Пётр Всеволодович – доктор психологических наук, доцент, зав. отделом психолого-педагогического сопровождения образования, Академия для одаренных детей (Наяновой), Самара, Россия.
yapetr@yandex.ru

Ясюкова Людмила Аполлоновна – кандидат психологических наук, доцент, преподаватель Института практической психологии «Иматон», Санкт-Петербург, Россия.
bva1947@mail.ru

Научное издание

**СПОСОБНОСТИ
И МЕНТАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ЧЕЛОВЕКА
В МИРЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН**

Редактор – *О. В. Шапошникова*

Оригинал-макет, верстка и обложка – *В. П. Ересько*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01
Издательство «Институт психологии РАН»
129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1
Тел.: +7 (495) 540-57-27
E-mail: vbelop@ipras.ru; www.ipras.ru

Сдано в набор 01.09.20. Подписано в печать 15.09.20
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная
Гарнитура NewtonС. Усл. печ. л. 119. Уч.-изд. л. 96
Тираж 300 экз.

Отпечатано в ПАО «Т8 Издательские Технологии»
109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42, корп. 5, ком. 6