

Психология, несмотря на объективные и субъективные трудности, постепенно начинает занимать ключевые позиции в общественном и государственном сознании. Прошедший в середине октября V Форум творческой и научной интеллигенции государств-участников СНГ «Инновационное и гуманитарное партнерство – основа динамичного развития стран СНГ» стал, на мой взгляд, знаковым событием для психологов. На нем впервые прошли два круглых стола, где «главным действующим лицом» стала психология: «Детство сегодня: вызовы и возможности» и «Психологическая наука обществу и практике».

Примечательно, что о значимости психологии в современном мире говорили не столько сами специалисты, но и руководители самого высокого уровня. В частности, заместитель Министра науки и образования РФ И.И. Калина выступил не только как участник, но и как модератор этих мероприятий.

Это позволяет предположить, что психология становится частью организационной культуры высшего управленческого звена. Важно то, что при подготовке документов, программ руководители будут учитывать потенциал современной психологической науки. Возможно, что новые документы, разрабатываемые, в частности, в Министерстве образования и науки Российской Федерации, будут строиться на основе психологических знаний.

В качестве примера можно привести Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования. Это первый документ, который построен на основе отечественной психологической школы. Если прежние стандарты строились с учетом традиционных педагогических и методических подходов, то новый вобрал в себя последние достижения общей, педагогической психологии и психологии развития.

Наконец-то принципы отечественной психологии, которые принимались во внимание при реформировании школьного образования США, Канады, ряда стран Европы, нашли место и в нашей системе образования. Хорошо, что мы, пусть и с опозданием, вспомнили о достижениях отечественной психологической науки, которые могут послужить улучшению школьного образования.

Здесь важно отметить, что развитие психологической науки, сохранение ее традиций стало возможно благодаря Е.А. Климову, который в свое время был деканом факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, председателем Совета по психологии Учебно-методического объединения (УМО) по классическому университетскому образованию, Президентом Российского психологического общества. Благодаря этому наша наука развивалась не только на двух факультетах – Московского и Санкт-Петербургского университетов, но и стала мощной университетской специальностью.

Евгений Александрович разработал модель психологического сопровождения профессиональной ориентации школьников, основанную на осознанном выборе будущего жизненного пути. Именно она легла в основу широкой системы профессиональной ориентации в советской школе. Все это мы, к сожалению, подрастеряли в современной российской школе.

Не так давно мы отметили 80-летний юбилей Е.А. Климова, поэтому целый блок материалов журнала, а также видеоприложение к нему посвящены этому замечательному человеку и ученому. Для многих из нас и для меня лично Евгений Александрович является не только коллегой, но и Учителем. Человеком, который много сделал для развития и становления факультета психологии МГУ, всего психологического пространства нашей страны.



Ю.П. Зинченко

# Содержание

## УНИВЕРСИТЕТ И ОБЩЕСТВО

### События

- О. В. Решетникова**  
V Фестиваль науки ..... 6

### Юбилей Е.А. Климова

- О. Г. Носкова, Ю. К. Стрелков**  
Евгений Александрович Климов: жизнь в науке ..... 9
- О. Г. Носкова**  
«Юбилей – это когда много цветов, а ты еще жив!!!» ..... 15
- А. Л. Журавлев**  
Народный психолог России ..... 18
- Ю. П. Зинченко**  
Верность академическим традициям ..... 21
- А. А. Бодалев**  
Наставник «душеведов» ..... 23
- Т. Ю. Базаров**  
Талант жить ..... 26

### В настоящее из прошлого

- А. Г. Караяни**  
Алтарь Победы ..... 29
- А. Н. Ждан**  
Из истории Психологического общества при Московском университете  
К 125-летию юбилею МПО ..... 34

### Приоритеты

- С. В. Молчанов, Е. И. Первичко**  
Сотрудничество университетов Москвы и Нью-Йорка: путь навстречу ..... 39

### Вызовы XXI века

- Е. В. Субботский**  
Выживание в мире машин: взгляд психолога на причины веры в магию ..... 42
- А. Е. Войскунский**  
Информационная безопасность: психологические аспекты ..... 48

## НАУКА

### Методология

- Ю. П. Зинченко, Г. Я. Меньшикова, Ю. М. Баяковский, А. М. Черноризов, А. Е. Войскунский**  
Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы ..... 54

### Проблема

- С. Д. Смирнов**  
От стиля деятельности к стилю общения ..... 63
- С. Е. Оганесян**  
Феномен ябедничества в младшем школьном возрасте ..... 66

**Коллеги**

- С. А. Липатов, А. В. Ловаков**  
Исследования организационной идентификации в зарубежной психологии ..... 70

**Исследования**

- М. М. Абдуллаева, О. С. Киеня**  
Особенности мотивационной направленности медицинских работников хосписов ..... 76
- Т. Ю. Базаров, Ю. С. Шевченко**  
Кооперативные стратегии поведения в конкурентной среде ..... 80

**ОБРАЗОВАНИЕ****Актуальное интервью**

- Ю. П. Зинченко**  
Новые возможности высшего психологического образования ..... 86

**Подготовка кадров**

- Ю. П. Зинченко, И. А. Володарская**  
О критериях рейтинга лучших вузов России, ведущих подготовку психологов ..... 90
- Б. Б. Величковский**  
Европейский психологический сертификат EuroPsy ..... 94

**Лекторий**

- В. А. Иванников**  
Воля ..... 97

**Информация**

- Приказы Министерства образования и науки РФ,  
а также Министерства юстиции РФ в сети Интернет ..... 103

**ПРАКТИКА****Психология в образовании**

- О. А. Карабанова**  
Семейное психологическое консультирование – теория, практика, образование ..... 104
- Н. К. Бакланова, Д. А. Потапов**  
Теория планомерного формирования умственных действий и развитие креативности ребенка .... 108

**Психология в бизнесе**

- Т. В. Фоломеева**  
Динамика потребительских аттитюдов в условиях социально-экономических изменений ..... 111
- В. В. Барабанщикова, Н. В. Кузьмина**  
Анализ профессионального стресса банковских служащих ..... 118

**Методики, технологии, инструментарий**

- Б. Б. Величковский, С. А. Козловский, А. В. Вартанов**  
Тренировка когнитивных функций: перспективные исследования в России ..... 122
- Е. А. Стрижова, А. Н. Гусев**  
Диагностика трудовой мотивации: опыт разработки методики ..... 128

**Резюме на русском языке ..... 134**

**Summaries ..... 137**

**Информация для авторов ..... 140**

# Contents

## UNIVERSITY & SOCIETY

|   |    |
|---|----|
| <b>O. V. Reshetnikova</b><br>Fifth Festival of Science .....  | 6  |
| <b>O. G. Noskova, Yu. K. Strelkov</b><br>Evgeny A Klimov: a life in science .....   | 9  |
| <b>O. G. Noskova</b><br>Report on the celebration of the anniversary of E.A. Klimov .....   | 15 |
| <b>A. L. Zhuravlev</b><br>National psychologist of Russia .....   | 18 |
| <b>Yu. P. Zinchenko</b><br>Commitment to the academic tradition .....   | 21 |
| <b>A. A. Bodalev</b><br>Tutor of psychogists .....  | 23 |
| <b>T. Yu. Bazarov</b><br>Talent for living .....  | 26 |
| <b>A. G. Karayany</b><br>Altar of victory .....   | 29 |
| <b>A. N. Zhdan</b><br>History of Psychological Society at Moscow University. The 125-year anniversary of MPS .....  | 34 |
| <b>S. V. Molchanov, E. I. Pervichko</b><br>Close collaboration between Moscow and New-York Universities: towards each other .....                                 | 39 |
| <b>E. V. Subbotsky</b><br>Survival in the world of machine: a view of developmental psychologist<br>on the reasons for faith in magic in the age of science ..... | 42 |
| <b>A. E. Voiskunsky</b><br>Information security: psychological aspects .....  | 48 |

## SCIENCE

|  |    |
|--|----|
| <b>Yu. P. Zinchenko, G. Ya. Menshikova, Yu. M. Bayakovskii, A. M. Chernorizov, A. E. Voiskunsky</b><br>Virtual reality technology in the context of world and national psychology:<br>methodological aspects, achievements and prospects ..... | 54 |
| <b>S. D. Smirnov</b><br>From style of activity to style of communication .....   | 63 |
| <b>S. E. Oganessian</b><br>Tattle-telling phenomenon in primary school age .....   | 66 |
| <b>S. A. Lipatov, A. V. Lovakov</b><br>Recent studies of organizational identification in foreign psychology .....   | 70 |
| <b>M. M. Abdullaeva, O. S. Kienya</b><br>Features of motivational orientation of hospice health professionals .....  | 76 |
| <b>T. Y. Bazarov, Y. S. Shevchenko</b><br>Cooperative strategies in a competitive environment .....  | 80 |

**EDUCATION**

- Yu. P. Zinchenko**  
New Possibilities of Higher Psychological Education ..... 86
- Yu. P. Zinchenko, I. A. Volodarskaya**  
Criteria for ranking best universities in Russia ..... 90
- B. B. Velichkovsky**  
European psychological certificate EUROPSY ..... 94
- V. A. Ivannikov**  
Volition ..... 97

**PRACTICE**

- O. A. Karabanova**  
Family consulting — theory, practice-education ..... 104
- N. K. Baklanova, D. A. Potapov**  
Theory of planned formation of mental actions and development of creativity of child personality ..... 108
- T. V. Folomeeva**  
Consumer attitudes dynamics in terms of socio-economic changes ..... 111
- V. V. Barabanshikova, N. V. Kuzmina**  
The analysis of bank employees' job stress during the adaptation to organizational changes ..... 118
- B. B. Velichkovsky, S.A. Kozlovsky, A.V. Vartanov**  
Cognitive functions training: promising research in Russia ..... 122
- E. A. Strizhova, A. N. Gusev**  
Psychodiagnostics of work motivation: elaboration experience ..... 128
- Summaries ..... 137**

## УНИВЕРСИТЕТ И ОБЩЕСТВО

- V Фестиваль науки
- Юбилей Е.А. Климова
- Психологи – Великой Победе
- Выживание в мире машин
- Информационная безопасность



# V Фестиваль науки

О. В. Решетникова

С 8 по 15 октября в Москве под девизом «Прикоснись к науке» прошел V Фестиваль науки.

На центральных площадках Фестиваля: Интеллектуальном центре – Фундаментальной библиотеке МГУ имени М.В. Ломоносова, Первом учебном корпусе Университета и Центральной выставочной площадке – Экспоцентре работали более 80 площадок организаций-участников Фестиваля.

В России первый Фестиваль науки прошел в 2006 году по инициативе Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова и на его территории. Этот опыт оказался настолько удачным, что, начиная со следующего, 2007 года, Фестиваль вышел на городской уровень.

В этом году собственные научные фестивали прошли в 14 регионах и 25 городах России. Впервые в рамках московского Фестиваля при поддержке Межгосударственного фонда гуманитарного сотрудничества стран СНГ прошел I Фестиваль науки в странах СНГ. В нем приняли участие студенты и аспиранты из 20 ведущих вузов стран Содружества независимых государств.

Председатель Оргкомитета Фестиваля науки, ректор МГУ имени М.В. Ломоносова, академик Виктор Антонович Садовничий считает, что «Фестиваль науки – это, прежде всего, возможность для ученых рассказать о новых исследованиях и разработках, а для всех остальных – прикоснуться к миру науки, получить новые знания. Это еще и праздник – радостный, яркий, незабываемый».

В программе V Фестиваля – научно-популярные лекции российских и зарубежных ученых, демонстрации научных экспериментов и техники, выставки инновационных достижений разных областей науки. Чтобы фестиваль был не только познавательным, но и привлекательным, организаторы запланировали разнообразные интерактивные мероприятия, многочисленные конкурсы, концерты.



В.А. Садовничий уверен, что в будущем году Фестиваль станет всероссийским



В рамках Фестиваля прошли экскурсии по музеям и научным лабораториям, дни открытых дверей вузов – участников фестиваля.

Одной из инициатив МГУ стал конкурс «Ученые будущего», проведенный совместно с компанией Intel для школьников старших классов. С огромным успехом прошел конкурс детского рисунка «Мир науки глазами детей», на который прислали более сотни работ ребята от 4 до 14 лет.

Программа Фестиваля рассчитана на людей разного возраста – от юных посетителей до представителей старшего поколения. Участникам интересны увлекательные интерактивные мероприятия, многочисленные конкурсы, «театр занимательной науки», «кафе физических чудес», удивительные оптические экспонаты «Зазеркалья» и многое другое.

Стенд факультета психологии в Фундаментальной библиотеке МГУ был одним из наиболее привлекательных, особенно для молодых людей. На нем были представлены разработки кафедры психофизиологии – компьютерные установки, работу которых каждый желающий мог испытать на себе.

О том, какие установки представлены на стенде, я попросила рассказать Сергея Александровича Исайчева, кандидата психологических наук, доцента кафедры психофизиологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

Интерес к разработкам факультета, по его мнению, связан с тем, что сейчас наблюдается ориентация на прикладную, практическую психологию. На стенде демонстрируются несколько новейших компьютерных установок, созданных сотрудниками кафедры психофизиологии совместно с их программными разработчиками.

На одной из них, в условиях виртуальной реальности проходит обучение саморегуляции путем отслеживания ритма сердечных сокращений. Это очень эффективно, например, при снятии различных фобий у человека: с помощью специальной программы можно научиться справляться со своими эмоциями. После серии занятий у человека может навсегда исчезнуть страх полета, боязнь высоты, замкнутого пространства.

На стенде был представлен и ставший популярным сейчас детектор лжи. Полиграфический опрос активно используют силовые структуры и даже серьезные фирмы при приеме сотрудников на работу. Чаще всего работодателей интересует наличие судимости, склонность к воровству, употреблению алкоголя и наркотиков.

У посетителей фестиваля этот прибор вызвал большой интерес: ведь каждому хочется обмануть полиграф. В действительности, считает С.А. Исайчев, сделать это крайне тяжело: все зависит от квалификации полиграфолога. А студенты факультета психологии проходят серьезную подготовку к работе на этом приборе.

Еще одна установка позволяет сочетать возможности полиграфа и аппаратного психологического тестирования. При ответе на стандартные тесты, например, ММРІ, идет отслеживание психофизиологических показателей испытуемого. При этом тестирование происходит не только по вегетативным показателям, но и по показателям активности головного мозга. Это позволяет оперативно отслеживать имеющиеся у тестируемого блоки проблем.

На стенде была представлена и установка для работы с психосоматическими расстройствами: тревогой, депрессивными состояниями, бессонницей.

Последняя разработка кафедры направлена на компьютерную диагностику и коррекцию игровой зависимости. В процессе игры у испытуемого регистрируется уровень эмоционального напряжения, дополнительно ему задаются вопросы по выявлению интернет-зависимости. Программа позволяет определить то, насколько правдиво человек отвечает на задаваемые ему вопросы.

Сергей Александрович уверен, что по результатам такой работы с вероятностью 98% можно определить склонность человека к игровой зависимости. К сожалению, многие считают этот вид зависимости не столь опасным. Но если учесть, что большинство играющих – дети, то опасения для беспокойства более чем серьезные. Ведь именно игра формирует поведенческие и личностные качества ребенка.

Коррекционная работа основана на том, что все психологические механизмы имеют в своей основе биохимические процессы, проходящие на нейронном уровне. Поэтому человека можно избавить от зависимости с помощью изменения активации головного мозга.

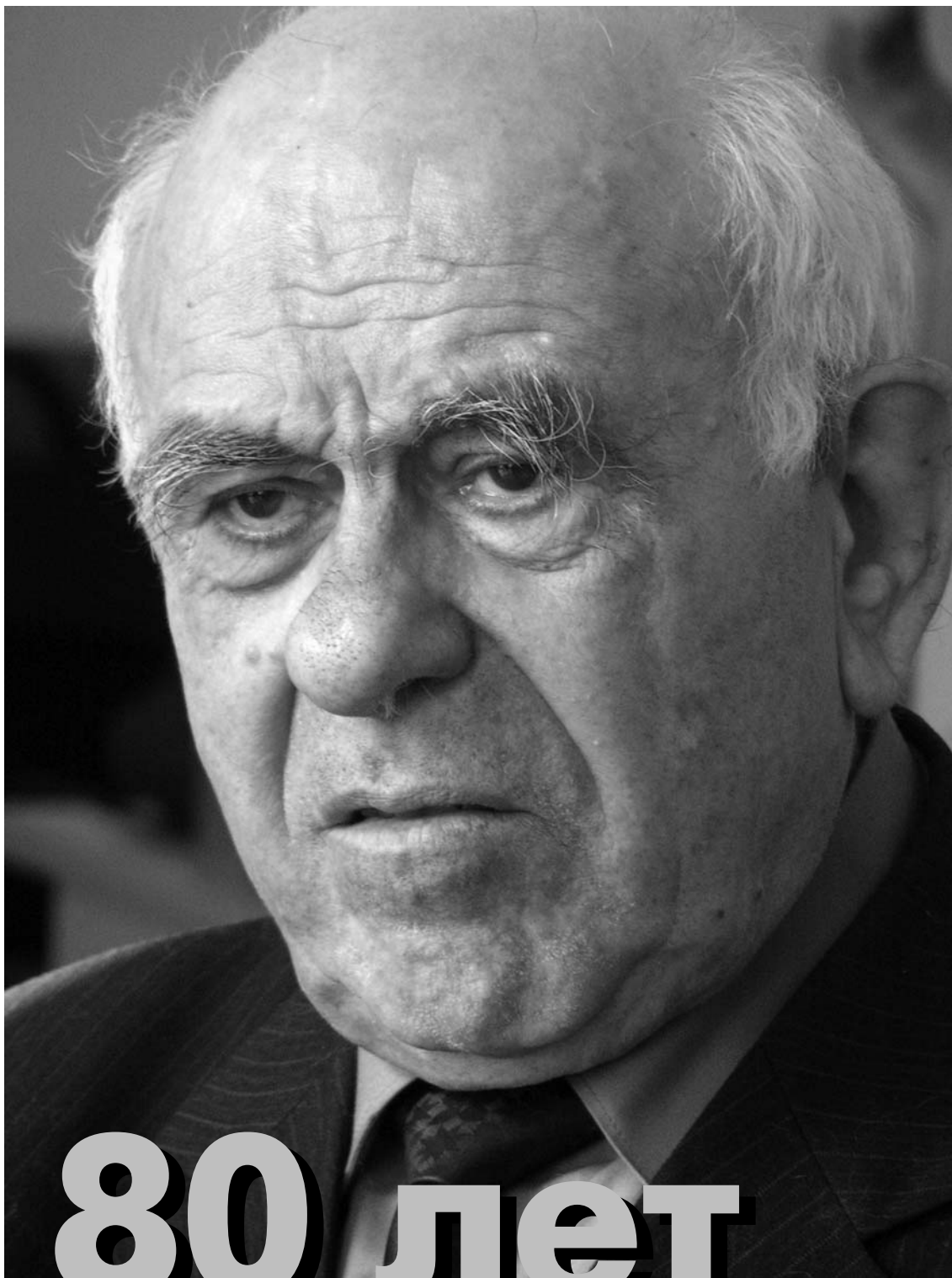
Длительные тренировки с регуляцией мозговых ритмов восстанавливают первоначальную структуру мозга. Ведь если человек долго играет, то он получает подкрепление в виде эмоционального напряжения, сопровождающегося усиленным синтезом различных веществ, включая адреналин. Постепенно он к ним привыкает, а значит – становится химически зависимым.

Представленная на стенде установка обучает человека поддерживать ровное и спокойное состояние во время игры, поскольку при превышении допустимого уровня игра прекращается.

Мы привыкли к тому, резюмирует С.А. Исайчев, что психолог работает с тестами или ограничивается общением с клиентом. Но сейчас люди становятся все более прагматичными: им важно видеть показатели своего состояния до и после тренинга. А методы современной психодиагностики, представленные на стенде, компьютеризированы, красивы, убедительны.



На стенде факультета психологии: можно ли обмануть детектор лжи?



**80 лет**  
**патриарху**  
**отечественной психологии**



# Евгений Александрович Климов: ЖИЗНЬ В НАУКЕ

О. Г. Носкова, Ю. К. Стрелков

Евгений Александрович Климов — доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии профессий и конфликта факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, академик РАО, действительный член Международной академии психологических наук и Международной академии информатизации. Он известен психологической общественности как ведущий специалист в области дифференциальной психологии и психофизиологии, психологии профориентации и профконсультации, методологии, теории и истории психологии труда, психологии профессионализма, в сфере психологического профессионализма, формирования необходимых свойств профессионального сознания и самосознания субъекта труда.

Е.А. Климов родился 11 июня 1930 года в селе Вятские Поляны Кировской области в крестьянской семье. В его жизни и творческой деятельности выделяются три периода: казанский, ленинградский и московский.

## Казанский период

В Казани прошли студенческие годы Евгения Александровича Климова. По воспоминаниям его сокурсницы Людмилы Борисовны Ермолаевой-Томиной, Евгений Климов был уже в то время «духовным лидером» студентов. Он окончил отделение русского языка, логики и психологии историко-филологического факультета Казанского университета (1953 г.), его наставником в пси-

хологии был профессор В.С. Мерлин. Вольф Соломонович организовал планомерное освоение своими подопечными достижений разных направлений психологии: психологии развития, патопсихологии, общей психологии, дифференциальной психологии, психологии труда. С психологией труда и дифференциальной психологией были связаны дипломная работа, кандидатская и докторская диссертация Евгения Александровича, посвященные изучению и формированию эффективного индивидуального стиля деятельности. В 1953–1968 г.г. Е.А. Климов работал ассистентом и доцентом на кафедре педагогики и психологии Казанского университета. В эти же годы (1953–1956 г.г.) он вел уроки логики и психологии в средней школе №1 Казанской железной дороги; в 1959–1964 г.г. организовал и возглавил Казанский филиал лаборатории профессиональной педагогики Центрального учебно-методического кабинета профтехучилищ.

В казанский период Евгений Александрович разрабатывал способы программированного контроля в преподавании психологии, был инициатором идеи индивидуального подхода в профессиональном обучении, реализованной (вместе с учениками и коллегами С.И. Асфандияровой, Л.В. Петропавловской, И.С. Поповой, М.Р. Щукиным, В.М. Шадринным и др.) в различных видах труда. Ему и его группе удалось подготовить и внедрить эффективную программу и методы профессионального обучения тока-



**Носкова Ольга Геннадьевна**  
доктор психологических наук,  
профессор кафедры психологии труда  
и инженерной психологии факультета  
психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.



**Стрелков Юрий Константинович**  
доктор психологических наук,  
заслуженный профессор МГУ,  
зав. кафедрой психологии труда  
и инженерной психологии факультета  
психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

рей, основанные на идеях деятельностной теории учения А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной (Климов, 1965; Климов, Шадрин, 1969; Научный ..., 1961 и др.).

В 1959 г. Евгений Александрович защитил кандидатскую диссертацию на тему «Индивидуальные особенности трудовой деятельности ткачих-многостаночниц в связи с подвижностью нервных процессов». Его научным руководителем был В.С. Мерлин, защита проходила в Казанском университете. В 1969 г. состоялась защита его докторской

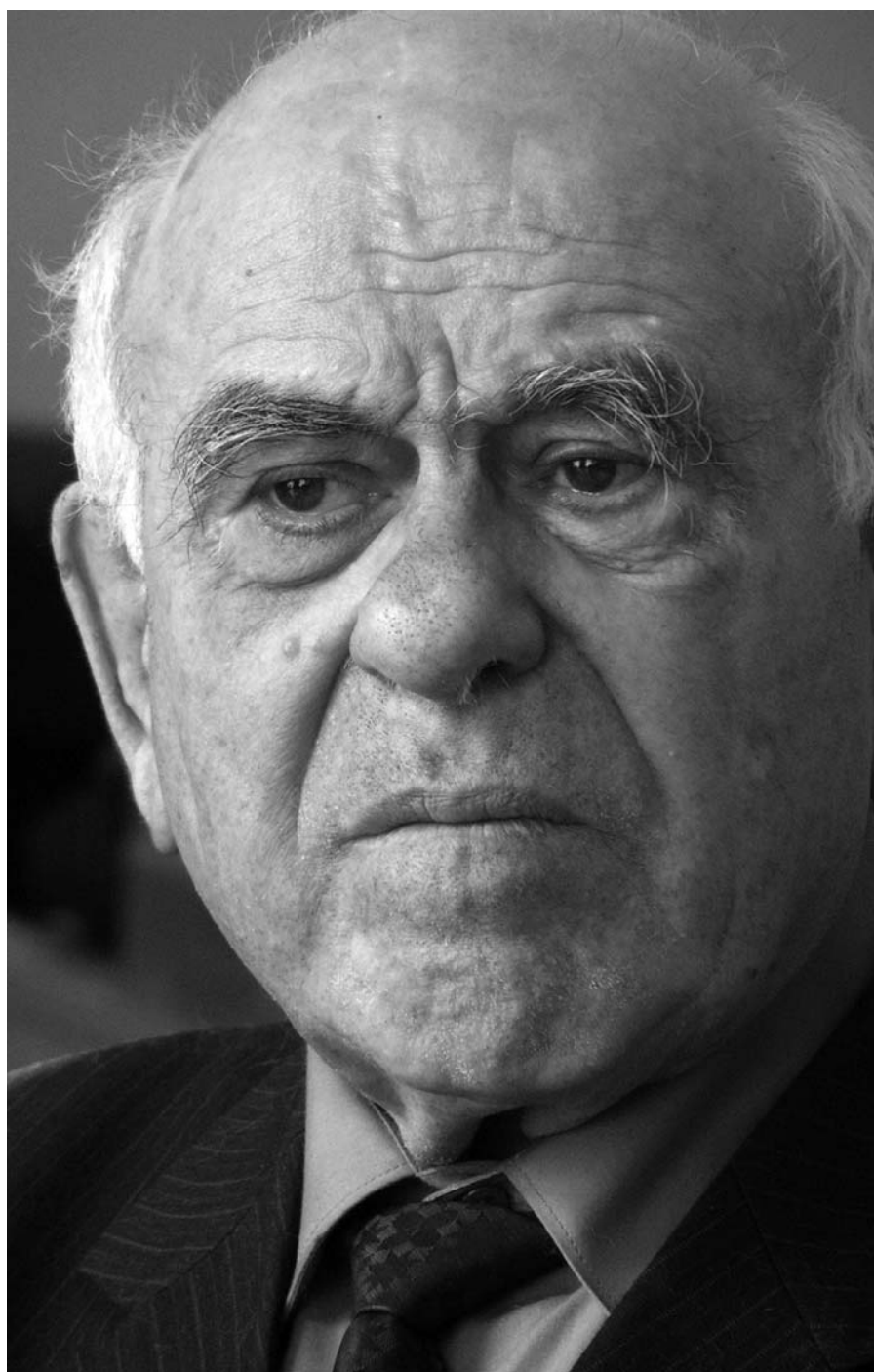
диссертации на тему «Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. К психологическим основам научной организации труда, учения, спорта».

Е.А. Климов — пионер в разработке проблем индивидуального стиля трудовой деятельности в нашей стране. В кандидатской диссертации ему удалось обнаружить, что среди ткачих-многостаночниц, перевыполнявших норму выработки, были работницы, обладавшие противоположными биодинамическими свойствами, а именно свойствами

подвижности/инертности нервных процессов. Выделив в результате психофизиологического обследования две группы профессионально успешных ткачих («подвижных» и «инертных»), он наблюдал за особенностями их профессиональной деятельности, беседовал с представительницами этих групп с целью выявления своеобразных профессиональных стратегий, рефлексии, системы трудовых ценностей. В результате были установлены приемы подготовительных, ориентировочных и исполнительных действий, специфичные для подвижных и инертных работниц. Интересно, что наиболее ярко различия в стиле трудовой деятельности (как ее внешних поведенческих форм, так и внутренних, ментальных проявлений) обнаруживались именно у работниц-новаторов, отличавшихся высокой побудительной мотивацией труда, творческим отношением к делу. Отсюда ученым был сделан вывод о том, что эффективный индивидуальный стиль трудовой деятельности не образуется сам собой, стихийно, случайно, но оказывается продуктом творческого поиска работника, рационализирующего свой труд с максимально возможным учетом социально-профессиональных требований и собственных возможностей и ограничений.

Признание реально существующих индивидуально-психологических различий людей (на примере биодинамических свойств) было основанием разработки индивидуализированных методов обучения передовым приемам работы, основанием критики идей программированного производственного обучения, адепты которого в 60-е г.г. XX в. пытались представить эффективность труда, профессионализм как целиком детерминированные теориями и методами обучения. Индивидуальные различия в успешности обучения и дальнейшей работе трактовались как артефакты, а природа способностей при этом целиком сводилась к развитию примерно одинаковых у разных людей природных задатков в процессе обучения, по-разному организованного и отличающегося по предметному содержанию.

Е.А. Климов и В.С. Мерлин «держали удар» в защите представлений о существовании свойств индивидуальности, слабо подверженных или вовсе не поддающихся обучающе-развивающим воздействиям. Так, в частности, Климов обнаружил, что относительно низкий уровень интеллекта у некоторых ткачих мешает им адекватно планировать свою деятельность, негативно сказывается на выработке эффективного индивидуального стиля труда. Этот факт был установлен в ходе организации психологического сопровождения ткачих в целях содей-



ствия формированию высокопродуктивного индивидуального стиля деятельности (Климов, 1996).

В докторской диссертации Е.А. Климов показал возможность управляемого формирования эффективного индивидуального стиля в труде, учении, спорте, разработал алгоритм исследования и формирования такого рода индивидуального стиля деятельности в отношении тех ее видов, для успеха которых важными оказывались психодинамические индивидуальные свойства субъекта. С помощью его учеников (М.Г. Субханкулова, Л.В. Петропавловской, С.И. Асфандияровой, М.Р. Шукина, Б.И. Якубчика, В.А. Толочка и др.) были исследованы варианты проявлений индивидуального стиля деятельности в акробатике и гребле, в спортивных единоборствах, в токарном деле, в труде учителя начальной школы и других профессиях. Был установлен важный внешний критерий возможности формирования эффективного индивидуального стиля деятельности, обозначенный как «зона неопределенности» в способах и условиях осуществления деятельности.

Таким образом, в нашей стране в ситуации, когда изучение индивидуально-психологических различий было темой «опасной», когда говорить и писать о существовании устойчивых индивидуальных различий можно было только с учетом уничтожающей критики генетики и ее приложений к человеку, когда термин «тесты» и практика тестирования все еще оставались запретными (Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», 1936 г.), — в этих условиях усилиями Е.А. Климова, В.С. Мерлина и их единомышленников реально был осуществлен весомый прорыв, обеспечивший восстановление и прогрессивное развитие проблемы индивидуально-психологических различий в отечественной психологии последующих десятилетий.

### Ленинградский период

После защиты докторской диссертации в Ленинградском университете Е.А. Климов начинает работать во ВНИИ профтехобразования Госпрофобра СССР в Ленинграде. Здесь ему поручили заведование отделом психологии труда. Так начался его ленинградский период жизни. По всей видимости, неслучайно именно Е.А. Климов был приглашен для руководства отделом, где требовалось реконструировать теорию и практику психологии профориентации и профконсультации молодежи, «замороженные» в середине тридцатых годов. Это направление предполагало для своего развития опору на дифференциальную психологию труда, психологию лич-

ности и психологическое профессиональное. Е.А. Климов оказался подготовленным, редким в те годы специалистом. Необходимо напомнить, что как отрасль науки психология труда была в СССР восстановлена в правах лишь в 1957 г. Отделений психологии в университетах страны было крайне мало, а психологов труда и инженерных психологов стали целенаправленно готовить лишь с 1970 года. Крупные достижения Е.А. Климова в области психологии труда не были случайным продуктом его научной фантазии, но являлись результатом тщательно спланированных научных проектов, в реализации которых ему удавалось объединить и вдохновить своих коллег и учеников. Именно в эти годы Климов и его коллеги оказались пионерами в деле возрождения профориентации молодежи в стране (Климов, 1969; 1970).

Коллектив Климова обстоятельно познакомился с работами отечественных и зарубежных педологов и психотехников, занимавшихся профориентацией и профконсультацией в 20–30-е гг. (Проблемы ..., 1969). Был собран и осмыслен опыт в области профессиональной психодиагностики и психологического профессионального. Опора на идеи отечественных ученых (Б.Г. Ананьева, М.Я. Басова, А.П. Болтунова, В.Н. Мяснищева, Н.А. Рыбникова, В.С. Мерлина, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др.) и, в частности, на принцип «единства сознания и деятельности» позволила Е.А. Климову разработать программу психологического анализа и описания профессий в целях профориентации молодежи. Предполагалось, что своеобразие психики профессионала порождается своеобразием осуществляемой им профессиональной деятельности, ее средствами и условиями. Каждая профессия рассматривалась при этом как многопризнаковый объект, в котором множеству характеристик психической реальности, свойственной субъектам труда, соответствует множество характеристик объектной стороны профессии. Далее представление о детерминации свойств психики субъекта параметрами его деятельности использовалось в психологической интерпретации предметного содержания труда.

Программа анализа и описания профессий включала около 100 признаков, позволявших проводить направленный поиск информации в профессиографической базе данных (Галкина и др., 1972). Были изучены и систематически описаны в единой «системе координат» практически все профессии, которым обучали молодежь в профессионально-технических училищах Ленинграда и Ленинградской области. В этой работе принимали участие коллеги и ученики

Е.А. Климова: О.И. Галкина, В.Е. Гаврилов, В.Т. Гвоздецкая, Р.Д. Каверина, В.Н. Келасьев, Г.Ф. Королькова, С.Н. Левиева, Е.К. Михайлова, В.Ф. Морева, О.М. Мороз, Т.Г. Николаева, А.А. Парыгина, М.Ф. Попов, Е.К. Пузыревская, А.И. Смирнов, И.П. Титова, Б.И. Шах и др. Собранный материал был опубликован в 70–80-е годы в Ленинграде в серии из девяти выпусков сборника «Человек и профессия», выходящих под редакцией Е.А. Климова. Многие профессиографические тексты из этой серии вошли позже в шеститомное издание «Мир профессий», реализованное учениками и коллегами Е.А. Климова в 80-е гг. в московском издательстве «Молодая гвардия».

Для ориентации старшеклассников в мире профессий (а также в помощь психологам-профконсультантам) Климовым была разработана компактная 16-признаковая четырехъярусная классификация профессий, получившая широкое распространение. Первая ее публикация была осуществлена в книге для старшеклассников «Школа, а дальше?…» (1971). Эта классификация многократно публиковалась и в последующих работах Евгения Александровича (Климов, 1974; 1990; 1996) и его последователей.

Классификация представляет четыре яруса признаков: базовый ярус делит профессии по предметному содержанию труда на пять типов (технономические, социономические, биономические, артономические и артономические). Второй ярус включает выделение признаков, характеризующих преобладающие цели трудовых действий (преобразовательные, гностические и изыскательские). Третий ярус охватывает преобладающие в профессии орудия труда (ручные, механизированные, автоматизированные, функциональные). Четвертый ярус указывает на признаки профессии, обусловленные условиями труда (бытовые, работа на открытом воздухе, необычные, связанные с повышенной моральной ответственностью). Каждая профессия может быть охарактеризована в контексте данной классификации через составление ее «формулы», представляющей собой указание на свойственные ей признаки, поочередно для каждого из четырех ярусов классификации. Профессии, как многопризнаковые объекты, могут, с точки зрения автора, содержать и по несколько признаков в ячейке формулы каждого яруса, ибо предмет труда может быть многообразным, охватывающим несколько типов. Могут сочетаться разные трудовые задачи и свойственные им цели, орудия труда, а также на разных этапах работы в профессии может быть сложно-состав-

ным и показатель, отображающий условия труда.

Теперь нам становится понятно, что именно в ленинградский период Е.А. Климов приобрел энциклопедическое знание мира профессий, неизменно поражавшее его коллег и слушателей в последующие годы.

Опора на выделенные в классификации пять типов профессий по предметному содержанию труда профессионалов (технономические, бионимические, соционимические, артономические и сигнономические профессии) позволяла выявлять типы склонностей, эмоциональных предпочтений и профессиональных способностей оптантов и профессионалов. Соотношение своеобразия видов профессиональных занятий и сопутствующих им (и порожденных этим деятельностью своеобразием) особенностей личности субъекта труда оказало предметом диагностики климовского «Дифференциально-диагностического опросника», известного под аббревиатурой «ДДО». Этот опросник «работает» и в наше время, несмотря на свою почти 40-летнюю историю применения.

В ленинградский период творчества под руководством Е.А. Климова были разработаны, наряду с основами психологического профессиоведения, и действенные технологии индивидуального психологического консультирования по выбору профессии (Климов, Гаврилов и др., 1975; Климов, 1976; 1996а). Эти технологии доказали свою эффективность и обстоятельно представлены в публикациях его учеников и ближайших коллег (Г.Ф. Корольковой, А.А. Парыгиной, Н.Ф. Гейжан, М.П. Коровиной). По результатам отслеживания в период с 1968 по 1975 г.г. профессиональных судеб 500 школьников (которые были в роли консультируемых в течение не менее 10-ти часов работы с психологом) было выделено две группы. В первой группе оказались оптанты, осуществившие профессиональный выбор в соответствии с рекомендацией психологов. Среди них 80% характеризовались положительной профессиональной адаптацией. Во вторую группу попали лица, которые по разным причинам не смогли (или не захотели) реализовать намеченный совместно с психологом профессиональный план. В этой группе лишь 20% обследованных лиц отличались положительным отношением к профессии, а 80% — обнаружили признаки профессиональной дезадаптации (Климов, 1999, с. 258–259).

В 1976 г. Е.А. Климов был приглашен для работы профессором кафедры психологии Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена (ныне — Российский государственный педагогический университет). В

этот период опыт научно-практической работы в области профориентации и профконсультации, приобретенный ранее, используется Климовым в работе со студентами в стенах замечательного вуза, где в 1920–30-е г.г. зарождались отечественные традиции подготовки психологов-практиков (педологов и психотехников).

### Московский период

В 1980 г. Евгений Александрович Климов был приглашен А.А. Бодалевым (деканом факультета психологии Московского университета) для чтения лекций по курсу «Психология труда». Здесь Евгений Александрович заведовал кафедрой психологии труда и инженерной психологии в период с 1983 по 2002 г.г., а в 1986 г. был назначен (и в последующем не раз переизбирался) деканом факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

С начала 80-х г.г. исследования в области психологии труда на факультете психологии Московского университета связаны с идеями и концепциями профессора Е.А. Климова. Более 20-ти лет Е.А. Климов преподавал курс «Психология труда», издал учебник по этой дисциплине, руководил серией диссертационных исследований.

Благодаря Е.А. Климову в Московском университете сформировалось научное сообщество, интегрировавшее идеи представителей «московской психологической школы» и творческое наследие психологов Ленинграда, Казани, Перми, которым был свойственен целостный подход к изучению интегральной индивидуальности, личности, сознания и самосознания человека как субъекта труда.

В климовском курсе «Психологии труда» особое внимание уделялось новым проблемам: проблеме сознания и самосознания субъекта труда, особенностям образа мира у представителей профессий разных типов. В учебнике Е.А. Климова «Введение в психологию труда» (1988) представлены базовые понятия данной отрасли науки (эргатическая система, эргатические функции, трудовой пост в организации, субъект труда, предмет, продукт, средства и условия труда), ее задачи, определяющие научный предмет (психология в оптимизации формирования и функционирования человека как субъекта труда). Дана общая типология эргатических функций, систематизированы разновидности психических регуляторов трудовой деятельности, обсуждаются методы научного исследования и практического воздействия. Особое внимание уделяется способам, технологиям построения полноценного научного знания в области психологии труда (требующего обяза-

тельного эмпирического и теоретического обоснования). Последнее положение имеет важное методологическое значение и для других направлений психологической науки.

В 80-е г.г. и особенно в годы горбачевской перестройки, когда гонка вооружений пошла на спад, акценты научных исследований сменились: наряду с экспериментальной когнитивной психологией с ее лабораторным моделированием отдельных психических процессов действующего человека стали актуальны психологические исследования человека как субъекта труда, исследования профессионалов в реальной производственной обстановке, в учебно-тренажерных центрах. Такая смена произошла не случайно, в ее основе — изменение практических задач и объекта исследования практико-ориентированной психологии.

В инженерной психологии и эргономике главными задачами были — *проектирование и экспертиза* эргатических функций и средств их осуществления операторами, деятельность которых в 60–70-е г.г. нередко была засекречена. Поэтому, по необходимости, психические функции, операции, действия изучались на лабораторных моделях усредненного «человека-оператора», выявлялись общепсихологические закономерности, свойственные обобщенной модели работника. Новые задачи затрагивали реальных конкретных работающих людей — субъектов труда, предметом исследования при этом стали уникальные казусы, в которых проявлялись свойства работника, обусловленные формированием и функционированием профессионального сознания, самосознания. Внимание исследователей сместилось с изучения психических процессов и функций к исследованию особенностей личности субъектов труда, их ценностных ориентаций, мотивов деятельности, эмоциональных предпочтений, профессиональных склонностей, личных профессиональных планов (см. диссертации В.Н. Кононовой, В.В. Калиты, С.А. Кузнецова, И.Ю. Кузнецова, М.И. Мельниковой, Т.Л. Мироновой и др.).

Изменение задач, предмета исследования отразилось и на *методах исследования*: во второй половине 80-х г.г. в отечественной психологии труда и инженерной психологии стали шире применяться интервью, анализ продуктов деятельности, наблюдение за процессом решения профессиональных задач, проективные методики, методы самоотчета, методы психосемантики, рефлексии.

В итоге психология профессионала, работающего в сложных технических системах, стала *субъектно-ориентированной*. Синтез опыта традиционной ин-

женерной психологии и эргономики и психологии человека как субъекта труда нашел отражение в авторском курсе Ю.К. Стрелкова «Инженерная психология» и учебных пособиях (Стрелков, 2001). В русле изучения операционально-смысловых структур опыта в качестве особых проблем выделены: решение субъектом труда *временных задач*, отображение в сознании профессионалов разных типов временной связности образа мира, профессиональные особенности временной структуры деятельности.

В середине 80-х г.г. Е.А. Климовым выявлены специфические *психологические признаки труда*, отличающие этот вид деятельности (как и ее субъекта) от других ее видов. К психологическим признакам сознания субъекта труда Климов отнес:

- 1) осознание субъектом труда свойств продукта труда, полезных для общества;
- 2) рефлексию субъектом труда нормативного характера трудовой деятельности и обязательности достижения ожидаемого обществом результата труда;
- 3) рефлексию субъектом труда внутренних и внешних, культурно опосредованных орудий;
- 4) осознание субъектом труда межлюдских производственных отношений (Климов, 1984).

Несколько позже Евгением Александровичем была разработана методика экспертной оценки отображения в сознании субъекта труда указанных выше признаков (Климов, 1986). Данный метод с успехом был применен в диагностике отношения работников предприятия к организационным нововведениям (канд. диссертация И.Г. Леонтьевой, 1991). Оказалось возможным использовать идеи Климова о психологических признаках структуры сознания субъекта труда в оценке уровня профессионализма работника и в построении индивидуализированных программ переподготовки учителей иностранных языков (канд. диссертация М.Ю. Котриковой, 1995), в исследовании начальных этапов онтогенеза человека как субъекта труда (канд. (1989) и докт. (1994) диссертации В.И. Тютюнника).

Получили развитие психологическое профессиоведение, типология профессий, теория и практика профориентации применительно к отдельной отрасли труда, в частности, для предприятий Ростов-Энерго (диссертация Т.Б. Остроменской, 1990). Технологиям индивидуального консультирования по выбору профессий, помощи оптантам в построении и коррекции их личных профессиональных планов, разработке активных (игровых) методов профориентации и проф-

консультирования были посвящены кандидатские диссертации Н.С. Пряжникова (1988), М.С. Валитова (1989), Л.Н. Волиной (1989), В.А. Байметова (1990), выполненные под руководством Евгения Александровича Климова.

Е.А. Климову удалось эмпирически доказать факт неслучайных различий содержательных характеристик образа мира и профессионального самосознания субъекта труда у представителей разнотипных профессий (Климов, 1995).

В период с 1998 по 2004 г.г. под руководством Е.А. Климова и О.Г. Носковой был осуществлен проект «Профессии Московского университета», направленный на составление ориентационных описаний профессий, которым можно обучаться в МГУ. В итоге было составлено 213 описаний профессий по всем факультетам. В работе принимали участие преподаватели кафедры (Е.М. Иванова, А.С. Кузнецова), сотрудники лаборатории психологии профессий и конфликта, а также студенты. Собранный материал используется в профориентационной работе с абитуриентами МГУ (Профессии ..., 2000).

В рамках *проблемы психологии индивидуальных различий в труде* в связи с профотбором под руководством Е.А. Климова были разработаны процедуры прогнозирования профпригодности работников оперативных служб МВД (канд. диссертация М.О. Калашникова, 1996), работников-двигателей железной дороги (канд. диссертация М.Ю. Гаврилюк, 1998), военных инженеров связи (канд. диссертация Е.М. Замышляева, 2001).

В контексте задач истории психологии, обозначенных Б.М. Тепловым (1960), Е.А. Климов выдвинул идею реконструкции истории отечественной психологии труда и ее обусловленности потребностями общественной практики. Историко-психологическое исследование, выполненное под руководством Евгения Александровича О.Г. Носковой, подтвердило правомерность климовской модели порождения научного подхода в изучении психики субъекта труда, отображенного в до- и внеученческих формах психологического знания о труде (Климов, Носкова, 1992). Данная модель оправдала себя и в докторской диссертации О.Г. Носковой (1998).

Психология труда (в ее климовской интерпретации) опирается на ведущие подразделения психологической науки (такие как общая психология, социальная, клиническая, педагогическая психология, психология развития, психофизиология, психология личности, дифференциальная психология). При этом психология труда выполняет функции фундаментальной научной дисциплины по отношению к отраслевым направле-

ниям прикладной психологии, таким как, например, военная, авиакосмическая, транспортная, юридическая психология, психология профессионального спорта, психология торговли, психология искусства и пр. Кроме того, проблемы психологии труда, ее понятийный аппарат, методы исследования и технологии воздействия используются как органическая составляющая и дополняют специфический материал психологии управления и организационной психологии, экономической психологии, акмеологии, инженерной психологии и эргономики.

14 лет климовского деканства в Московском университете пришлось на особенно тяжелый для нашей страны период горбачевской перестройки, а затем и революционной смены идеологии, социально-политических и экономических отношений в стране. В это трудное время Евгению Александровичу удалось сохранить ранее сложившиеся научные направления и содействовать поступательному развитию обучения студентов-психологов и научных исследований. По итогам конкурса, организованного Российским психологическим обществом (2000 г.), факультет психологии МГУ был признан лучшим в стране по подготовке профессиональных психологов и отмечен призом «Золотая Психея». Евгений Александрович был первым организатором и председателем Научно-методического совета Учебно-методического объединения университетов РФ по психологии (1988–2000 г.г.), организовал разработку первых государственных образовательных стандартов подготовки специалистов-психологов.

Евгений Александрович Климов пользуется заслуженным авторитетом психологов страны, он много сил отдавал и отдает общественной и научно-организационной работе в качестве председателя экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ (1998–2001 г.г.). В течение долгих лет Е.А.Климов является председателем Диссертационного совета при МГУ по защите диссертаций по специальности 19.00.03 – психология труда, инженерная психология, эргономика (по психологическим наукам).

Много лет (1986–2000 г.г.) Евгений Александрович являлся главным редактором журнала «Вестник Московского университета». Серия 14. «Психология», он – член редсовета журнала «Вопросы психологии», а также входит в состав редсоветов многих других периодических изданий по психологии. Евгений Александрович Климов внес существенный вклад в возрождение организации профессионального психологического сообщества страны, дважды (в 1994 и 1998 г.г.) избирался президентом Россий-

ского психологического общества (РПО), участвовал в организации и проведении многих всероссийских конференций РПО, курировал «Психологическую газету» (Санкт-Петербург), ставшую периодическим изданием РПО (с 2002 г.).

Евгений Александрович постоянно заботится о популяризации научной психологии, повышении уровня психологической культуры населения. Так, им подготовлен учебник по психологии для общеобразовательной школы (1997), «Основы психологии» (1997) — учебник для студентов неспециальных вузовских специальностей, им созданы средства информационной поддержки процессов включения молодежи в профессиональное становление.

Е.А. Климовым опубликовано свыше 300 работ, в том числе свыше 30 учебников и учебных пособий. За время существования научной школы Климова успешно защищены 10 докторских и свыше 90 кандидатских диссертаций.

Среди ведущих ученых научной школы Е.А. Климова: Ю.К. Стрелков (заведующий кафедрой психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ); Е.М. Иванова, Т.С. Кабаченко, О.Г. Носкова, Ю.А. Самоненко (доктора наук и профессора кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ); Н.С. Пряжников (доктор педагогических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ); В.А. Толочек (доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института психологии РАН); В.И. Тютюнник (доктор психологических наук, профессор); М.Р. Шукин (доктор психологических наук, профессор и заведующий кафедрой практической психологии Пермского государственного педагогического университета); Т.Л. Миронова (доктор психологических наук, профессор Бурятского государственного университета), а также психологи-специалисты и кандидаты психологических наук, работающие ныне в различных учебных и научных центрах страны.

Трудовые достижения Евгения Александровича Климова отмечены правительством страны; он награжден медалью «За освоение целинных земель» (1957), нагрудным значком «Отличник профтехобразования СССР» (1979), почетным знаком «За заслуги в развитии системы профтехобразования» (1988), почетным званием «Заслуженный деятель науки Татарстана» (2000), орденом Почета (2001), другими медалями.

Вклад Евгения Александровича Климова признан и неизменно высоко ценится психологическим сообществом страны:

- он награжден орденом Международной академии психологических наук «За заслуги в психологии» (1998);
- цикл учебников и учебных пособий Е.А. Климова отмечен в Московском государственном университете премией имени М.В. Ломоносова (1999); в 1999 г. ему присвоено звание «Заслуженный профессор Московского университета»;
- за серию работ по тематике «Системно-генетические исследования профессиональной деятельности» Е.А. Климову присуждена премия имени С.Л. Рубинштейна (Постановление Президиума РАН от 10 сентября 2002 г.);
- по итогам Национального профессионального конкурса «Золотая Психея» в 2004 г. Е.А. Климов признан победителем в номинации «Патриарх российской психологии»;
- в 2005 г. он награжден Почетной грамотой Академии государственной службы при Президенте РФ за научно-педагогическую деятельность;
- его книга «Педагогический труд: психологические составляющие» (2004) получила награду в конкурсе «Лучшая книга по педагогике 2006 г.»;
- Е.А. Климов награжден золотой медалью Российской академии образования «За достижения в науке» (2007). Редакция «Национального психологического журнала», коллеги и ученики от души поздравляют Евгения Александровича Климова с его 80-летием, желают ему здоровья, долгих лет жизни, талантливых учеников и наслаждения научным творчеством!

## Литература

1. Галкина О.И., Каверина Р.Д., Климов Е.А. и др. Информационно-поисковая система: Профессиография: Методические рекомендации / Гл. ред. Е.А. Климов. — Л.: ВНИИ профтехобразования, 1972.
2. Климов Е.А. Четыре задачи программированного обучения. — Казань, 1965.
3. Климов Е.А. Основные аспекты и общая программа исследований по комплексной проблеме «Профориентация» // Материалы Первого Всесоюзного совещания по профориентации и профконсультации, декабрь, Л., 1969 г. — Л.: ВНИИ профтехобразования, 1969.
4. Климов Е.А. Разработка и использование рекомендаций для профотбора и профориентации за 1966—1970 гг. — Л.: Госкомитет Совета Министров СССР по профтехобразованию, Мин. просв. СССР, Мин. здрав. СССР, ВЦСПС, 1970.
5. Климов Е.А. Школа... а дальше? Старшекласснику о выборе профессии. — Л.: Лениздат, 1971.
6. Климов Е.А. Путь в профессию: Пособие для старших классов общеобразовательной школы. — Л.: Лениздат, 1974.

7. Климов Е.А. Общая типология ситуаций (казусов) и структура мыслительных задач, возникающих в практике работы профконсультанта // Вопросы теории и методики индивидуальной профконсультации учащихся. Научные труды. Вып. 32. / Под ред. Е.А. Климова. — Л.: ВНИИ профтехобразования, 1976.
8. Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии: Доклад на пленарном заседании Центрального совета Общества психологов СССР 2 апреля 1984 г. // Вопросы психологии. — 1984. — №4. — С. 5—14.
9. Климов Е.А. Как выбрать профессию? Книга для учащихся. — М.: Просвещение, 1990.
10. Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. — М.: Знание, 1986.
11. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Изд-во МГУ, 2004.
12. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. — М.: Изд-во МГУ, 1995.
13. Климов Е.А. Психология профессионала. — М. — Воронеж, 1996.
14. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов-на-Дону, 1996.
15. Климов Е.А. Общая психология. Общеобразовательный курс: Учебное пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999.
16. Климов Е.А., Гаврилов В.Е., Гвоздецкая Г.Т. и др. Психолого-педагогическая профконсультация учащихся: Метод. рекомендации / Под общ. ред. Е.А. Климова. — Л.: ВНИИ профтехобразования, 1975.
17. Климов Е.А., Носкова О.Г. История психологии труда в России. — М.: Изд-во МГУ, 1992.
18. Климов Е.А., Шадрин В.М. К вопросу о конструировании и экспериментальной проверке индивидуализированных программ обучения // Мат-лы III Всес. съезд Общества психологов СССР. — Т. III. — Вып. 2. — М., 1968.
19. Мат-лы научного семинара по психологии труда и производственного обучения 15—18 июня 1961 г. / Научн. ред. Е.А. Климов. — Казань: Изд. Каз. ун-та, 1961.
20. Проблемы профессиональной ориентации в СССР и за рубежом: указатель отечеств. и иностр. литературы по библиотечным источникам. 1964—1968 гг. / Научн. ред. Е.А. Климов. — Л.: ВНИИ профтехобразования, 1969.
21. Профессии Московского университета. — Вып. 1—3. / Под ред. Е.А.Климова, О.Г. Носковой. — М.: РПО; ф-т психологии МГУ, 2000.
22. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: Учебное пособие. — М., 2005.

# «Юбилей – это когда много цветов, а ты еще жив!!!»

О. Г. Носкова

Празднование 80-летия Евгения Александровича Климова состоялось 11 июня 2010 года на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Вел торжественное заседание заведующий кафедрой психологии труда и инженерной психологии, заслуженный профессор Московского университета Ю.К. Стрелков.

В самом начале заседания Евгения Александровича тепло поздравил декан факультета, член-корреспондент РАО, профессор, президент Российского психологического общества, председатель Совета по психологии УМО РФ Ю.П. Зинченко. Он огласил приказ с благодарностью профессору Е.А. Климову от ректора МГУ В.А. Садовниченко. Ю.П. Зинченко передал юбиляру памятный знак – картину с изображением буквы  $\Psi$  – символа психологической науки. Он также огласил текст почетных грамот, которыми Евгения Александровича наградили в день его юбилея: «*За огромный вклад в развитие отечественной психологии*» от Российского психологического общества и «*За огромный вклад в развитие психологического образования в России*» от Совета по психологии Учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию РФ.

От имени Российской академии образования выступил ее вице-президент Д.И. Фельдштейн, передавший сердеч-



Ю.П. Зинченко вручает Е.А. Климову памятный знак от факультета психологии



ные поздравления юбиляру от президента РАО Н.Д. Никандрова и академика-секретаря отделения психологии и возрастной физиологии РАО, профессора А.А. Деркача.

Заведующая лабораторией психологии труда профессор Л.Г. Дикая вручила Евгению Александровичу поздравительный адрес Института психологии РАН. Лариса Григорьевна передала также поздравления от директора ИП РАН, члена-корреспондента РАН А.Л. Журавлева; от главного научного сотрудника, Заслуженного деятеля науки и техники РФ, доктора медицинских наук, профессора В.А. Бодрова и от заведующего лабораторией инженерной психологии и эргономики, доктора психологических наук А.А. Обознова.

Тепло поздравили Е.А. Климова представители Психологического института РАО Б.С. Малых и М.К. Кабардов и сотрудники лаборатории психологии общения ПИ РАО (зав. лабораторией — А.А. Бодалев). Решением Ученых советов Психологического института РАО и Московского городского психолого-педагогического университета в 2010 г. Евгений Александрович Климов был награжден «Серебряным знаком  $\Psi$ » «За большие заслуги в области психологической науки и в связи с 80-летием» (Диплом о награждении подписан академиком РАО В.В. Рубцовым).

А.Г. Караяни, начальник кафедры психологии Военного университета Министерства обороны РФ, Заслуженный деятель науки РФ, лауреат Государственной премии им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, президент Межрегиональной общественной организации «Общество психологов силовых структур», вручил юбиляру от имени возглавляемого им общества (ОПСС) орден «За служение науке». ОПСС объединяет психологов, работающих в системе ФСБ, МЧС МВД, ФСИН РФ, органах таможенной службы РФ, ВМФ, психологов-преподавателей ведомственных профессиональных учебных заведений силовых структур страны. Этим актом психологи силовых структур России подчеркнули важную роль прикладной психологии и ее фундаментальной основы — психологии труда в создании и поддержании оборонной мощи России, государственной власти, обеспечивающей нормальную жизнь, порядок и реализацию законов в стране. В наградном удостоверении указано, что Климов Евгений Александрович награждается «За выдающийся вклад в развитие психологической науки».

Дружеские поздравления переданы юбиляру деканом факультета психологии Государственного университета — Высшей школы экономики А.К. Болотовой, представлявшей также и научно-

го руководителя факультета психологии, профессора В.Д. Шадрикова.

Тепло поздравила Евгения Александровича С.К. Бондарева — академик РАО, ректор Московского психосоциального института. Она отметила, что «*учится у Евгения Александровича жизни, умению сохранять человечность в самых сложных жизненных ситуациях*».

От редакции журнала «Вопросы психологии» юбиляра поздравила главный редактор Е.В. Щедрина. Редакция журнала «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология» порадовала Евгения Александровича выпуском второго номера, посвященного его юбилею, работам его последователей и учеников. С поздравлениями выступила многолетний редактор журнала Т.А. Нежнова.

Поздравили Евгения Александровича и психологи Московской государственной медицинской академии имени И.М. Сеченова: профессор Н.Д. Творогова и доцент И.Б. Ханина.

От тверских психологов передали поздравления Евгению Александровичу Т.А. Жалагина — декан факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета и А.А. Шикун — психолог, работающий в Тверском институте экологии и права. Он передал слова благодарности и поздравления от ректора этого института,



От Российской академии образования именинника поздравил Д.И. Фельдштейн



а также от своего отца — руководителя тверской научной психологической школы, Заслуженного деятеля науки РФ, профессора А.Ф. Шикуну.

Евгения Александровича сердечно поздравили делегации всех кафедр и лабораторий факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (фотоматериалы этих сюжетов представлены на диске — видеоприложении к журналу).

На заседании были оглашены поздравительные адреса и телеграммы:

- от вице-президента РПО, члена-корреспондента РАО, декана факультета психологии Южного Федерального университета (г. Ростов-на-Дону), П.Н. Ермакова;
- от директора ИПИО РАО, академика РАО А.А. Никитина;
- от сотрудников кафедры психологии труда и инженерной психологии Морского университета (г. Владивосток);
- от начальника Управления профессиональной стандартизации и сертификации квалификации Регионального Агентства развития квалификаций Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан А.А. Салахова (г. Казань);
- от профессора М.М. Далгатова — председателя Дагестанского регионального отделения РПО, заведующего кафедрой психологии Дагестанского государственного педаго-

гического университета, доктора психологических наук. В его телеграмме передана глубокая благодарность Е.А. Климову за его участие (как председателя Российского психологического общества и декана факультета психологии МГУ) в организации ДРО РПО и открытие аспирантур при кафедрах психологии в Дагестане;

- от профессора Э.В. Галажинского — декана факультета психологии Томского государственного университета, члена-корреспондента РАО. В присланном им поздравительном адресе отмечается, что для томичей, имевших честь общаться с Евгением Александровичем, он *«является воплощением профессионализма, позитивной энергетики и магнетической личностной притягательности»*;
- от профессора В.В. Семикина — декана психолого-педагогического факультета РГПУ имени А.И. Герцена. В его поздравительном адресе указано, что психологи Российского государственного педагогического университета *«ценят юбиляра как одного из ведущих отечественных ученых в области методологии деятельностного подхода в психологии и его реализации в практике образования»*, *«как последователя социально-исторической теории развития М.Я. Басова,*

*культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, ученика В.С. Мерлина»*. Отмечается выдающаяся роль Е.А. Климова в том, что *«современная психологическая наука и психолого-педагогическая практика вошли в нашу жизнь и стали неотъемлемой составляющей современного образования»*.

Большой интерес юбиляра и аудитории вызвало поздравление доктора психологических наук, профессора Анатолия Ивановича Фукина, передавшего самые теплые чувства к Евгению Александровичу от казанских психологов. Он представил слайд-фильм уголков Казани, связанных с жизнью и деятельностью Климова (эти материалы опубликованы в форме приложений к выпуску журнала на диске). Кроме того, юбиляру был подарен дружеский фотопортрет, соединивший силами талантливого фотохудожника две знаменательные для Казанского университета фигуры: *Николая Лобачевского* — видного математика XIX века, ректора Казанского университета, и *Евгения Климова* — выдающегося выпускника Казанского университета, его преподавателя и ученого. Образ человека, представленный на портрете, оказался с лицом Евгения Александровича Климова, но в костюме и парике ректора Н. Лобачевского. Этим подарком казанские психологи выразили свое искреннее уважение и почтение к личности Евгения Александровича как незаурядного человека, организатора науки и ученого (портрет помещен на компакт-диске).

На юбилее звучали шутки, было много подарков, цветов. Сам Евгений Александрович шутил: *«Юбилей — это, когда много цветов, а ты еще жив!!!»*

Полный список трудов Е.А. Климова представлен в электронной форме на диске, дополняющем данный выпуск «Национального психологического журнала». Там же читатель найдет перечень кандидатских и докторских диссертаций, защищенных под руководством Евгения Александровича. Кроме того, диск содержит фотоматериалы, иллюстрирующие этапы творческого пути ученого во время его жизни в Казани, Ленинграде и Москве, подготовленные В.В. Пчелиновой и А.Ю. Чернышевым на основе материалов личного фотоархива Е.А. Климова. Здесь же можно найти тексты высказываний многих психологов о личности и творчестве ученого, материалы интервью и визуальную информацию о праздновании его юбилея 11 июня 2010 г. на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.



Теплые слова в адрес Евгения Александровича звучали от многих сотрудников факультета. Поздравление А.Б. Леоновой

# Народный психолог России

А. Л. Журавлев



**Журавлев Анатолий Лактионович**  
доктор психологических наук,  
профессор, член-корреспондент РАН,  
директор Института психологии РАН.

Мое знакомство с Евгением Александровичем Климовым состоялось сначала заочно как с соискателем докторской диссертации.

Была поздняя весна или самое раннее лето 1969 года, Ленинград. Для меня это был конец второго семестра второго курса обучения в Ленинградском университете. Заходя в здание на улице Красная, дом 60, я обратил внимание на щит для объявлений, где на вертикально расположенном ватмане разноцветными фломастерами было написано объявление о том, что на специализированном совете факультета психологии состоится защита докторской диссертации Евгения Александровича Климова. Интересно, что студенты того периода всегда обращали внимание на подобные объявления. Конечно, мы многое не знали ни о работе, ни о самом Евгении Александровиче Климове, но знали, может быть, главное — к какой научной школе он принадлежит. Это было очень важно, потому что, зная научную школу, можно было представить систему взглядов, научных положений по тем или иным проблемам психологии.

Кроме того, мы знали, что Евгений Александрович Климов разрабатывает проблему индивидуального стиля деятельности (ИСД). Эта аббревиатура «ИСД» была в то время уже известна студентам и легко запоминалась.

К Евгению Александровичу по-особому относился Борис Герасимович Ананьев. А его оценка для нас, студентов, да и для многих более зрелых профессионалов была крайне важна. На факультете очень хорошо знали и уважи-

тельно относились к школе Вольфа Соломоновича Мерлина — научного руководителя Бориса Герасимовича, основателя и главы пермской научной психологической школы.

Ленинградская и пермская школы были близки по научным взглядам, интересам, прежде всего, к исследованиям психодинамических характеристик человека, его темпераментальных свойств, а Вольф Соломонович был и остается известным специалистом, исследователем в области психологии темперамента. Он считался признанным мэтром в своем деле. В студенческие годы мне неоднократно приходилось слышать его выступления. Они были очень запоминающимися! И все это отразилось на моем восприятии объявления о защите Е.А. Климова, диссертанта по проблемам индивидуального стиля деятельности.

В то время (1969 год) я и не думал, что эта научная проблема станет для меня близкой. Начиная с 1973 года (то есть всего лишь через четыре года после защиты докторской диссертации Климова) я стал разрабатывать проблему индивидуального стиля руководства, работая с руководителями разных групп управленцев. И здесь теоретические основания работы Е.А. Климова оказались очень важными.

Однажды, в более поздний период, я рассказал Евгению Александровичу о деталях, предшествовавших его защите (про объявление, про то, что в то время был ремонт в здании факультета, о том, на каком щите был прикреплен ватман, и что этот щит был самодельный, проставатый). Он меня внимательно выслушал

и воскликнул: «Слушайте, у вас же эйдегическая память!». Но я не думаю, что это связано с особенностями моей памяти. Скорее это связано с мотивацией, интересом, который вызывала работа Климова, выполнявшаяся на основе изучения реальной трудовой деятельности.

Перед университетом я некоторое (хотя и очень короткое) время проработал на предприятии (на заводе), и для меня трудовая деятельность была привлекательной в качестве объекта анализа и исследования. Поэтому совпадение моих интересов и тематики других исследований, связанных с производством, привлекло мое внимание. Именно это явилось причиной моего повышенного интереса к докторской диссертации Климова.

Продолжая свои воспоминания о защите докторской диссертации Климова, мне хотелось бы сделать два очень коротких комментария.

Я размышлял над тем, почему работы Евгения Александровича того периода так глубоко вошли в профессиональное сознание меня, студента 2-го курса, что позволило не только зафиксировать суть его работы, но и запомнить на долгие годы? Чем это объясняется?

Мне кажется, первая причина в том, что содержание его диссертационной работы, книги, публикаций в журналах, посвященных ИСД, отличаются ясностью и простотой изложения. От этих работ веет прозрачностью, удовлетворяющей профессионала. Значительно позже я услышал (и слышал это в последующие десятилетия неоднократно), что Евгений Александрович говорил: «Заумь не люблю!» Его собственные работы всегда характеризовались противоположными качествами.

И второе, что очень принципиально для меня, — исследовательская работа Евгения Александровича была выполнена на простых рабочих профессиях. А мне это было очень близко! После своей работы на заводе, имея опыт взаимодействия с рабочими людьми, я очень хорошо понимал содержание этих видов деятельности, индивидуальный стиль выполнения которых был описан, выделен, сгруппирован, систематизирован Евгением Александровичем. Когда речь шла о деятельности наладчика, для меня это не было абстракцией. Читая описание ИСД, я не только понимал, но и представлял конкретных людей, которых я знал во время работы на заводе, и подбирал им те индивидуальные стили деятельности, которые были выделены Евгением Александровичем на других людях и описаны. Ценность таких универсальных закономерностей как раз в том, что, анализируя описания деятельности совершенно других людей, можно ясно видеть общие характеристики этой деятельности. Евгений Александрович выделил очень надежные переменные, позволяющие описывать деятельность различных людей, имеющих различные

профессии. Но для меня было важно то, что я знал особенности работы наладчика, токаря, фрезеровщика и т. п.

Позднее мне пришлось познакомиться с работой ткачих и родственных ткацкому делу профессий, пришлось узнать особенности труда людей, работающих за шлифовальными и строгальными станками. Это позволило понимать «без всякой зауми» особенности известных мне и зафиксированных значительно раньше Евгением Александровичем простых рабочих профессий.

Еще одно воспоминание, связанное с работой Евгения Александровича, позволяет лишний раз подчеркнуть, что на факультете психологии, основателем которого был Борис Герасимович Ананьев, социально-психологическая атмосфера была такой, что студенты ориентировались, прежде всего, на науку. Это было удивительно и, по моему мнению, правильно. Мы, студенты второго курса, уже испытывали научный интерес к содержанию защищавшихся докторских диссертаций, считали важным и необходимым быть на самой защите как на важном научном мероприятии. Это для нас была часть учебы, в какой-то степени дополнительная, необязательная, но выполняемая многими студентами.

Такое отношение к учебе было типично, характерно для студентов того времени, хотя и не для всех. У каждого был свой выбор, но большинство выбирало в качестве дополнительных видов занятий участие в научных мероприятиях. Вначале это было, как сегодня говорят, пассивное участие, но запоминающееся не просто надолго, а навсегда.

На защите докторской диссертации Евгения Александровича я поразился тому, что дается так мало времени на изложение результатов исследования. Евгений Александрович посвятил много лет сбору и накоплению данных, их анализу и обработке, изложению и представлению, оформлению и публикации. Климов готовил докторскую диссертацию не один год. Поэтому то, что предоставляется крайне мало времени, за которое невозможно рассказать все, что хочется, выглядело совсем нелогичным. У нас, присутствующих, это вызвало сильное сопереживание. Возникло ощущение, что Евгений Александрович, говоря о стиле рабочих профессий, многое не успел сказать, точнее, ему не дали сказать. Тогда мне было очень трудно понять, что им было сказано главное об итогах исследования. Для меня же важны были детали, которые описывались в работе очень тонко, психологично.

В последующие годы Евгений Александрович всегда находился в сфере моего взаимодействия и, соответственно, в поле моего внимания. Он стал одним из тех людей, работы которых я продолжал читать, анализировать, независимо от того, какие научные интересы были у Евгения Александровича или какие про-

блемы изучались мною в тот или иной период нашего взаимодействия. Внимание к его деятельности с моей стороны всегда было большим. Я практически всегда знал, где Евгений Александрович работает, какие научные исследования им ведутся, какие монографии, книги выходят и т. д. Он стал профессионально интересен для меня навсегда!

Хорошо известно, что после защиты докторской диссертации он стал работать в Ленинграде, в Институте профтехобразования, где возглавил крупный отдел по психологии труда. Этот институт входил в состав Академии педагогических наук, то есть он был, прежде всего, педагогическим институтом, но отдел психологии, причем очень крупный, возглавлялся Евгением Александровичем. Тогда же он стал преподавателем на факультете психологии: читал спецкурс по своим исследованиям и разработкам возлагаемого им отдела. Лекции Евгения Александровича отличались очень ясным изложением, логикой, понятной студентам, богатым и запоминающимся содержанием. Читал он их доступно, очень профессионально, с выраженной опорой на конкретику, на результаты выполненных исследований. Но мне не хотелось бы его кому-то противопоставлять. Разные лекции качественно отличались у преподавателей факультета, однако общий уровень преподавания был высочайший. Что особенно удивительно, если учитывать, что это были давние 1960-е годы.

И хотя, повторяю, я никак не противопоставляю Климова другим преподавателям, мне хочется подчеркнуть, что занятия Евгения Александровича отличались своеобразием, а индивидуальный стиль его деятельности (лекций, занятий) отличался теми положительными характеристиками, о которых я говорил выше. Такие впечатления, конечно, запоминаются на всю жизнь.

Позже у меня с Евгением Александровичем было очень много встреч, разного содержания и продолжительности. Иногда просто эпизодических. Но они всегда оставляли какой-то след, были заметными и интересными.

В феврале 2000 года мы близко познакомились. Это произошло на конференции в Калуге. Научное мероприятие было посвящено состоянию и перспективам экономической психологии и организовано по линии Российского психологического общества, президентом которого был в те годы Е.А. Климов. В гостинице, где жили участники конференции, в моем номере состоялась, как часто бывает, затянувшаяся интереснейшая встреча с разговором по самым разным проблемам, связанным с наукой и человеческими отношениями. Круг участников был достаточно узким, разговор продолжался до середины ночи. Встреча состоялась в очень принципиальный период для Евгения Александровича, когда он принял решение оставить долж-

ность декана факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Климов говорил о том, что не будет и не хочет дожидаться наступления 70-летия на этом посту. Он рассуждал и о судьбе факультета как организации, и о судьбе разных людей, готовых занять эту должность и продолжить богатые традиции факультета.

В том ночном разговоре он подробно обосновывал свое предложение должности декана А.И. Донцову. Он был уверен, что Александр Иванович – самая подходящая кандидатура, и повторял: «Ну, если все ясно, то зачем тянуть до июня?» Это была его логика, а мы могли лишь говорить о том, что существуют какие-то традиции, связанные с переизбранием декана. В тот период возрастные границы строго учитывались. И Евгений Александрович говорил о «дороге молодым» совсем не в шуточной форме.

Этот ночной разговор раскрыл для меня Евгения Александровича с человеческой стороны. Как профессионала я знал его очень давно, и он всегда был мне интересен, что я не перестану повторять. Работы Климова я внимательно прочитываю и даже обязательно просматриваю повторные издания, а самого Евгения Александровича, конечно, считаю «психологом от Бога». А вот получить более полное представление о его человеческих качествах я смог лишь в последние десять лет, начиная с февраля 2000 года.

Когда речь идет о юбилее такого уважаемого человека, как Евгений Александрович, то естественно обратить внимание коллег на достоинства юбиляра, его высокие качества. Я хочу это сделать искренне, от чистого сердца. Для меня профессиональные качества Евгения Александровича – высочайшие, они очевидны. На мой взгляд, это ясно всем, это общеизвестно и обсуждению не подлежит. Подавляющее большинство профессионалов именно так и оценивают Евгения Александровича. Не менее достойно оцениваются и его общечеловеческие качества. Ведь именно они определяют всю его жизнь, в том числе и профессиональную. Именно так я воспринимаю этого человека.

Из общечеловеческих качеств Евгения Александровича для меня особенно ценна его направленность на людей: он всегда среди людей и проявляется по отношению к ним как очень достойный человек. Я подчеркну только три таких качества, специально ограничиваясь ими, хотя на самом деле их значительно больше. Прежде всего, Евгения Александровича отличает такое качество, как *мудрость*, которая интегрирует в себе что-то очень большое и значимое, выношенное годами и выпестованное этим человеком. Его мудрость вбирает в себя качества, идущие из народа и зрелище не только и не столько в отдельной личности, сколько в народе в целом. Поэтому для меня мудрость Евгения Александровича со-

вмещается, интегрируется с его народностью. И вот в этой народности и мудрости он ищет и питает вдохновение для своей жизни, ищет истоки своих профессиональных идей, мыслей и т. п.

В связи с этим хотелось бы подчеркнуть, что доступность работ Е.А. Климова не означает того, что их можно отнести к категории научно-популярных. Я считаю, что это – особый научный жанр, который имеет в своей основе народность, являющуюся истоком профессиональной психологии. Над этим должны задуматься те историки психологии, которым интересна личность Евгения Александровича, которые смогут более точно и более тонко квалифицировать его работы. Для меня же они очень значимы и очень весомы!

Климов воплощает в себе историю – историю профессии, историю своего народа, историю своей личности. Это проявляется в народной мудрости, народном опыте, которыми оперирует Евгений Александрович. Мои утверждения отличны от общих положений о том, что «все мы из истории», что «личность вырастает из нее». Е.А. Климову удается органично подпитывать народную мудростью свою профессиональную деятельность, свой образ жизни, свои жизненные принципы и жизненные смыслы. Вот это, по моему мнению, его главная особенность, которая заслуживает внимания и серьезного анализа.

Второе важное общечеловеческое качество Евгения Александровича тоже обращено к людям. Его можно обозначить как *способность к наставничеству*. И здесь мне тоже хотелось бы подчеркнуть, что имеется в виду не обычная способность к обучению других людей или их воспитанию как профессионалов, а такая способность к наставничеству, которая реализуется не прямо, а опосредовано. Наставничество может иметь место даже тогда, когда сам Евгений Александрович не подозревает о том, что он занимается этим, помогая человеку, ориентируя его в профессии, в жизни, в жизненных смыслах, в каких-то других очень серьезных вопросах.

У Евгения Александровича есть чему учиться, причем не только в профессиональном плане, но и в общечеловеческом – учиться быть человеком. Это может звучать и восприниматься как банальность, но, тем не менее, я так это чувствую и я в этом уверен. Климов не просто преподаватель и даже не просто учитель, для многих он – наставник. Не такой наставник, которых когда-то прикрепляли в качестве старшего к новичку, к адаптанту, а наставник в широком смысле слова – наставник жизни. Речь идет именно о жизненных наставлениях, а не только профессиональных. Вот так я вижу и воспринимаю Евгения Александровича.

И третье качество, которое тоже проявляется во взаимодействии с людьми, –

это *высокая нравственность* Евгения Александровича, его моральная сила, которая оказывает воздействие на человеческие качества других людей, в первую очередь, молодых. В частности, я до сих пор испытываю внимание со стороны Евгения Александровича и воспринимаю это как проявление высокой этичности, нравственности. Он способен решать очень серьезные моральные проблемы, при этом не умаляя, не задевая достоинства других людей, не допуская какого бы то ни было их унижения.

Обучение нравственности – это самое тяжелое, самое трудное, что человек должен освоить. И в этом плане Климов значим для очень и очень многих!

Евгений Александрович присутствует на двух этапах моей жизни. Во-первых, во время моей учебы и после окончания университета, когда наше взаимодействие было сугубо профессиональным. Об этом периоде я вспоминаю с большим душевным трепетом. Он связан с моим формированием как профессионала. Это наиболее запоминающийся период! Второй, более поздний период связан не только с моим профессиональным становлением. Он связан с познанием Евгения Александровича как человека и наставника, высокоморального, мудрого, умеющего существенно влиять на других людей, в том числе и на меня.

Не хотелось, чтобы мои воспоминания воспринимались читателями как достаточно эгоцентричные. Мне хотелось донести собственное восприятие Евгения Александровича, показать его образ, преломленный сквозь призму своей личности, своих отношений, оценок, показать, каким я вижу Климова. Ведь у каждого – свой Климов! Для меня Евгений Александрович Климов, если выразиться кратко, – **народный психолог России**.

Мы привыкли к тому, что существует «народный художник России», «народный архитектор России», «народный артист России» и так далее. По аналогии я воспринимаю Евгения Александровича как народного психолога России. С одной стороны, это профессиональное звание, такое же, как архитектор, художник или артист. С другой стороны, для меня это звание подтверждено не только содержанием его работ, но самой его жизнью, ориентированной на общество, на общественную практику. И в этом смысле, он всегда работал и работает и для науки, и для народа. Его идеи, его научные представления, выделенные им закономерности, совокупности фактов используются в самых разных отраслях психологии, в том числе в ее прикладных отраслях. Это и многое другое позволяет мне говорить о нем как о народном психологе России.

И если бы профессиональному сообществу действительно удалось добиться такого почетного звания, то его стоило бы присвоить именно Евгению Александровичу Климову.

# Верность академическим традициям

Ю. П. Зинченко

Мое знакомство с Евгением Александровичем Климовым началось 23 года назад, когда я приехал поступать в Московский университет на факультет психологии. Так случилось, что Евгений Александрович был первым человеком, который встретился мне в деканате. Я сказал ему, что хочу подать документы на факультет психологии, не подозревая, что передо мной декан этого факультета — Е.А. Климов. Он предложил мне пройти в канцелярию и отдать документы его помощнице. Но ее не оказалось на месте, и Евгений Александрович сам посмотрел мои документы и объяснил, что надо делать дальше.

Так первый визит на факультет совпал у меня с первой встречей с Климовым. Может быть, это было символично. Тот день я и сейчас помню во всех подробностях и храню эмоциональное восприятие тех событий: было пасмурно, а Евгений Александрович словно осветил все вокруг!

Потом, став студентом факультета психологии, я слушал курс Климова «Введение в психологию», потом его курс «Психология труда». Все, кто побывал на лекциях Е.А. Климова, знают его как виртуоза. Ведь по сравнению с другими предметами «Психология труда» (или «Введение в профессию») — не самые интересные курсы. Но Евгений Александрович мог преподнести материал таким образом, что все становилось захватывающим. Увлекая слушателей, он до конца лекции полностью владел вниманием аудитории. Этот талант сохранился у Климова и сейчас, поэтому можно сказать, что он — один из лучших

лекторов в Московском университете. Низкий поклон ему за то, что он многие поколения студентов заинтересовал психологией вообще и психологией труда, в частности. Хорошо, что наш факультет имеет таких профессоров.

Как ученый Евгений Александрович, наверно, самый профессионально дотошный из всех наших коллег на факультете. Я защищал свою диссертацию в то время, когда Климов уже не входил в состав диссертационного совета. Но я помню, что его интерес к диссертационным работам сотрудников был достаточно велик. Мне были очень полезны его замечания, пожелания. Евгений Александрович, наверное, у каждого, кто с ним взаимодействовал, оставил свой след в жизни, не только в учебной, но и в научной. Спасибо ему за то, что он помог выполнению моего диссертационного исследования и моему дальнейшему продвижению в науке.

Как человек Е.А. Климов очень внимателен, вдумчив и отзывчив. Я не помню такого случая, чтобы он оставил без ответа вопросы студентов или сотрудников. Когда Евгений Александрович руководил факультетом, мне довелось возглавлять Студенческий совет. Взаимодействуя с деканом в этой роли (что происходило почти ежедневно), я раскрыл для себя такие стороны души Евгения Александровича, как полная открытость, доступность и, одновременно, высокий профессионализм и компетентность. В его общении с коллегами не было ни панибратства, ни каких-то недомолвок и неопределенностей — у Климова всегда все было четко, ясно,



**Зинченко Юрий Петрович**  
доктор психологических наук,  
профессор, член-корреспондент РАО,  
заведующий кафедрой методологии  
психологии, декан факультета  
психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

понятно и профессионально. Никогда никакое дело не оставалось не доведенным до конца. Это очень положительно отражалось на работе факультета.

В те годы мы переживали не самые простые времена. Это был период перестройки, когда студенты задумывались, что им лучше делать: пойти в Лужники и торговать там или слушать лекции и жить на стипендию, которой едва хватало для проезда в метро?

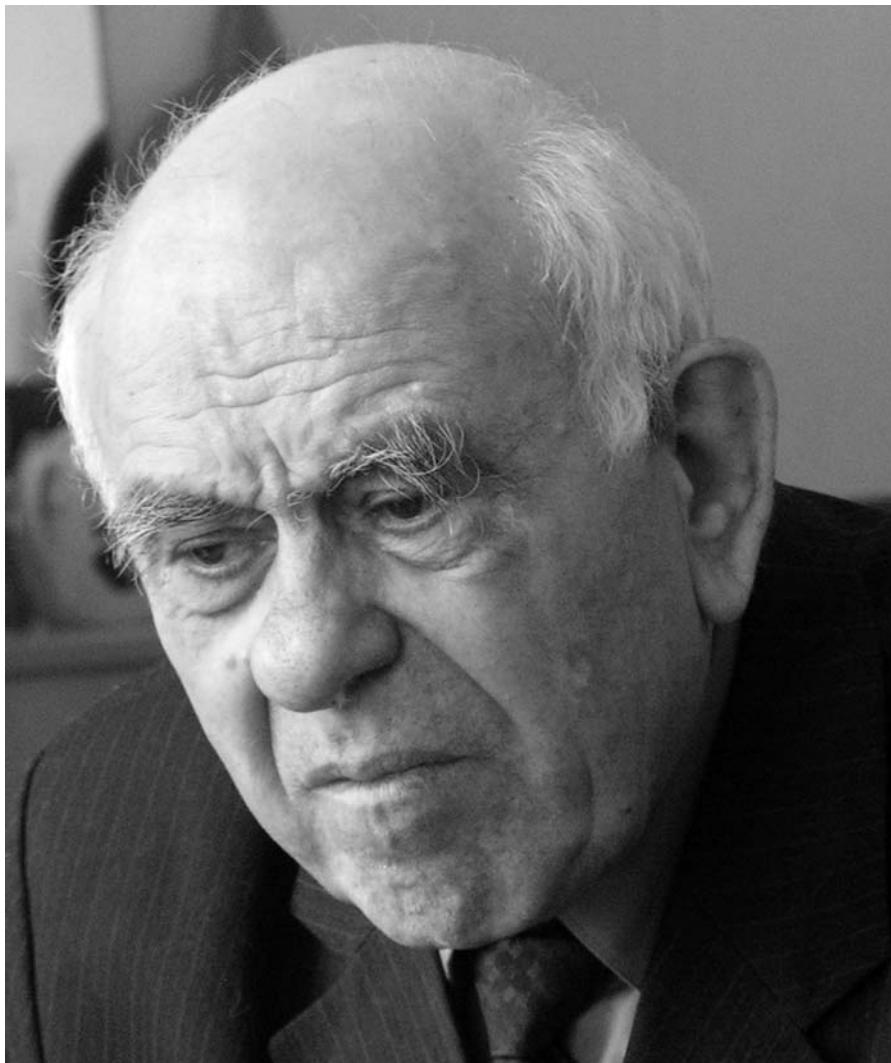
Высшие учебные заведения трудно переживали этот период. Несмотря на это Евгений Александрович сумел сохранить ту созидательную атмосферу на факультете, в которую верили преподаватели и которую уважали студенты. То, что сделал Климов на факультете, то, что он сделал в Учебно-методическом объединении, бесценно: несмотря на социально-экономические трудности, он поднял профессию психолога на достаточно большую высоту. И то, что Евгений Александрович два срока был Президентом Российского психологического общества, говорит о признании роли факультета психологии Московского университета и, в первую очередь, признании роли самого Евгения Александровича в создании единого психологического сообщества в нашей стране.

Мы прекрасно помним, что становление психологии начиналось с двух факультетов (Санкт-Петербургского и Московского университетов), а потом стремительно развивалось, приумножалось.

Здесь Е.А. Климов выступил в качестве «национального психологического строителя». И возведенные им «здания» до сих пор стоят, приобретая современный облик. Факультет психологии МГУ занял достаточно высокое положение среди европейских и заокеанских коллег. Этому во многом способствовал тот уровень психологического образования, тот уровень психологической науки, который был задан еще во времена деканства и руководства Евгения Александровича РПО и УМО. Он стал «отправной точкой» для тех достижений, которые мы сегодня имеем.

Был момент, когда в период перестройки психология вместе с другими общественными науками оказалась в ситуации отхода от достижений советских специалистов. Евгений Александрович очень виртуозно провел реформы в психологическом образовании так, что мы как студенты даже не заметили, что была разница между советской и современной психологией. Другие общественные науки этот переход переживали достаточно болезненно, а у нас все проходило очень органично. Увлечение наукой, верность психологии, царившие на факультете, Евгений Александрович всячески поддерживал, культивируя творческую, полемическую атмосферу.

Конечно, не по всем вопросам достигалось полное согласие, но это было



нормально, потому что намечались точки роста, на основе которых факультет и факультетская наука развивались. Велись достаточно острые дискуссии (я посетил много собраний, на которых это проходило). На них присутствовал тот дух конструктивизма, который позволял одновременно и развиваться, и сохранять идентичность отечественной психологии. Это позволило укрепить и «самостоятельность» факультета психологии Московского университета, который выстоял во многом благодаря тому, что Евгений Александрович заложил прочный фундамент, не разменянный на сиюминутные выгоды. Ведь он смотрел далеко вперед. И мы сейчас можем по достоинству оценить все, что было сделано, и с благодарностью вспоминать об этих временах, хотя они были очень непростые не только для нас, но и для самого Е.А. Климова.

В полной мере оценить работу Евгения Александровича как декана я смог в 90-е годы, когда стал работать в ректорате МГУ. Наш ректор Виктор Антонович Садовничий старался удерживать «на плаву» корабль Университета, сохраняя верный курс и обходя все подводные

камни. И в этот период Е.А. Климов много взаимодействовал с ним. У Евгения Александровича, который был инициативным руководителем, было много новых программ, издательских проектов, идей больших конференций, семинаров, которые В.А. Садовничий поддерживал. Поэтому факультет психологии во главе с Климовым очень выигрышно смотрелся в общеуниверситетской палитре.

Евгению Александровичу была присуща собранность, уверенность в правоте намеченного дела, которым он часто увлекал и сотрудников ректората. Поэтому Садовничий всегда с особым вниманием относился к просьбам и инициативам Климова. В его лице факультет обрел своего рода «визитную карточку» как достойного представителя модернизирующегося факультета.

От лица всех сотрудников нашего факультета хочется пожелать Евгению Александровичу здоровья, долгих лет жизни и той профессиональной жажды творчества, которая всегда была ему присуща. И, конечно же, мы ждем новых книг, без которых развитие нашего психологического сообщества невозможно.

# Наставник «душеведов»

## Интервью с Алексеем Александровичем БОДАЛЕВЫМ

*Алексей Александрович, Вы много лет знаете Евгения Александровича Климова. Расскажите, пожалуйста, о нем.*

В преддверии юбилея Евгения Александровича я вспомнил многих наших достойных коллег по профессиональному сообществу. И невольно отметил своеобразие и неординарность Евгения Александровича как организатора науки. Именно он сумел провести факультет психологии Московского университета (который является флагманом подготовки психологических кадров в стране) через очень трудный период: девяностые годы и начало первого десятилетия XXI века.

Е.А. Климов очень ярко проявил себя как педагог и как ученый. Я не преувеличиваю, позволив себе употребить прилагательное «неординарный». Думаю, что корни этой неординарности в том, что как психолог Евгений Александрович формировался в школе В.С. Мерлина.

Когда я был студентом, Вольф Соломонович приезжал в Ленинград и выступал в Институте имени В.М. Бехтерева. Директором этого института был Владимир Николаевич Мясичев – специалист по дифференциальной психологии, психиатрии, патопсихологии и психотерапии. И там Вольф Соломонович первый раз «обкатывал» свою идею о всестороннем исследовании человека на уровне конкретного, единичного, единственного в своем роде, неповторимого человека, каким является любой из нас. Именно Вольф Соломонович, на мой взгляд,

заложил в Евгении Александровиче интерес к исследованию психологических феноменов не только на уровне общего и особенного, но и на уровне индивидуального.

Почему я об этом говорю? Я прочитал все работы, которые опубликовал Евгений Александрович Климов. Меня поразило то, что во всех этих работах, относящихся и к области общей психологии, и к области психологии труда, и к области описания профессий и подготовки людей к деятельности в сфере «Человек – Человек», можно заметить, если читать внимательно, как он пытается связать наш профессиональный язык (на уровне которого мы представляем, соответственно, общую психологию, психологию труда, социальную психологию, психологию искусства и так далее) с практикой жизни. Пытается привязать формирующееся у будущих специалистов профессиональное мировоззрение, сознание, самосознание к реалиям конкретного человека.

При этом Евгений Александрович широко привлекает художественную литературу, использует народное творчество, выражающееся в сказках, пословицах, поговорках, отбирает и то, что дают средства массовой информации. Он пытается (и успешно преуспевает в этом) связать в систему формирующиеся понятия, прорастить ее корнями в индивидуальное восприятие человека, а также сделать ее частью восприятия малых и больших общностей. Он сам приобщается к тому



**Бодалев Алексей Александрович**  
доктор психологических наук,  
академик РАО, профессор кафедры  
психологии труда и инженерной  
психологии факультета психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова.  
Автор более 300 научных работ.  
Декан факультета психологии  
в 1979–1986 г.г.

таинству, которое являет собой каждый человек и о котором Ф.М. Достоевский писал брату: «Человек есть тайна. Ее надо разгадать, и ежели будешь ее разгадывать всю жизнь, то не говори, что потерял время; я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком».

Поэтому психологи, которые входят в профессию под руководством Евгения Александровича (либо как педагога, когда они слушают, как он излагает свои системы основных понятий, либо читая его книги) очень отличаются от тех специалистов, которые формируются в традиционной системе образования. Два моих докторанта (академик Украинской педагогической академии Тамара Семеновна Яценко и работающий в Саранске доктор наук, профессор Константин Михайлович Романов) показали, что при подаче профессионально-психологических знаний в традиционном ключе учащиеся, прослушавшие и сдавшие такой курс, позднее снова обращаются к своим житейским представлениям о человеке, его внутреннем мире, о возможностях прогноза его поведения.

А у учеников Евгения Александровича — совершенно другие результаты. У него формируются настоящие «человековеды», знатоки чужой и своей собственной души. И дай Бог, чтобы у Евгения Александровича было побольше учеников, которые заимствовали бы его подход к преподаванию психологии, к организации тренингов и семинаров. Специфика обучающих методов и инструментария Евгения Александровича эффективна при формировании не только психологов-теоретиков (которые нередко очень односторонне разрабатывают одно направление психологии), но и представителей прикладной психологии, на которых сейчас очень большой спрос.

Недавно у меня была Ольга Александровна Клыпа из Магадана — одна из моих 130-ти кандидатов наук. Она рассказывала, что ее сын стал военным психологом и работает с солдатами. Сейчас армия стала пугалом для новобранцев из-за того, что там глубоко пустила корни дедовщина. Поэтому специальность психолога востребована в сфере обороны нашей страны.

Другой мой диссертант занимается несовершеннолетними наркоманами и алкоголиками. Он познакомил меня с интересной закономерностью: чем обеспеченнее родители, тем выше среди их детей процент несовершеннолетних алкоголиков и наркоманов. В связи с этим требуется особый тип психологов, которые в каждом конкретном случае могли бы находить подход к молодым людям и помогать им избавляться от пагубного пристрастия.

Палитру психологов-прикладников (я ее показал только на двух примерах) можно было бы расширять и дальше. Евгений Александрович своим подходом, своим методом очень помогает формировать специалистов высшего класса в этой сфере.

Климов внес величайший вклад в психологическую науку и практику, работая на кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности Академии государственной службы. Когда только начиналась работа в области акмеологии, многие молодые сотрудники совсем ничего не знали об этом. Когда на кафедру пришел Евгений Александрович Климов, он своими идеями, своей системой подготовки профессионалов во многом способствовал просвещению молодых сотрудников, преподавателей этой кафедры по этой проблеме и внес неоценимый вклад в подготовку чиновников для разных структур.

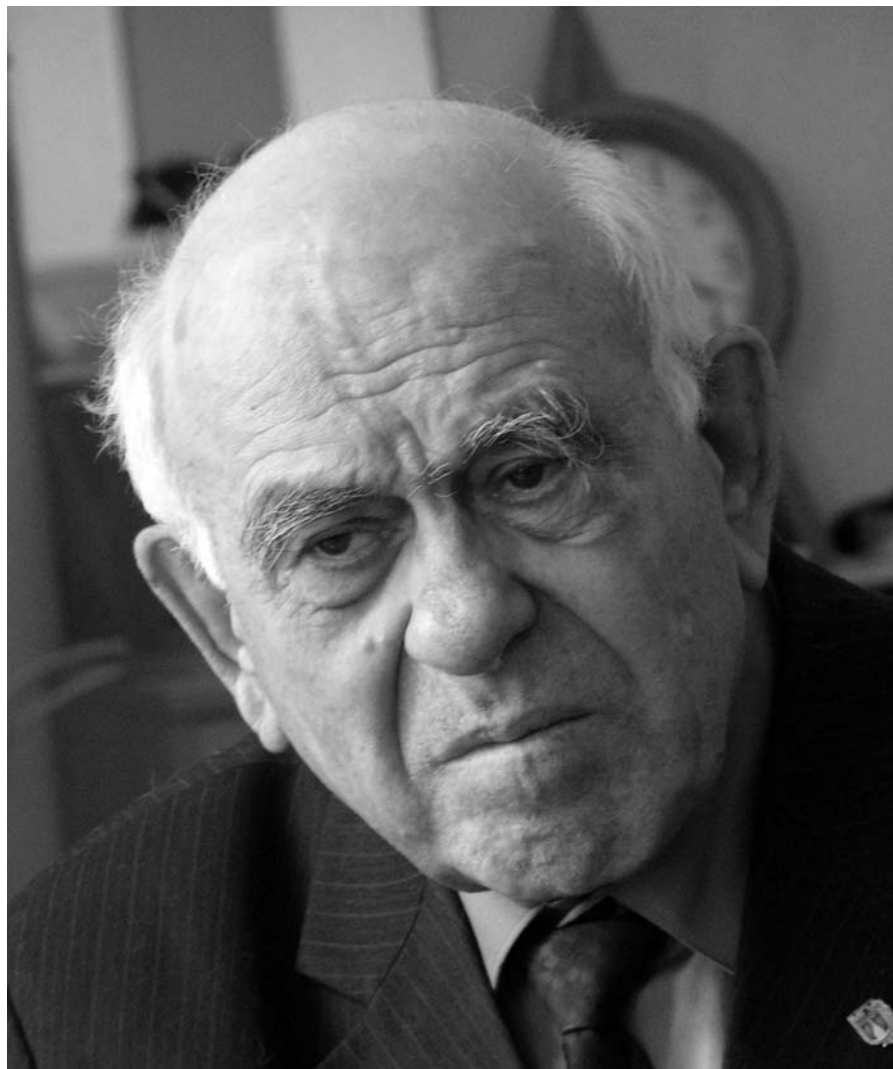
О Евгении Александровиче Климове можно говорить еще очень много! Он очень человечен, он (в отличие от меня, отличающегося прямолинейностью)

всегда делает поправки на индивидуальность и на специфику ситуации, не создает дискомфорта в общении. И люди, которые с ним взаимодействуют по разным поводам, чувствуют себя, по-моему, очень уютно. Это — тоже его великое достоинство.

*Алексей Александрович, расскажите, пожалуйста, о том времени, когда Е.А. Климов стал работать на факультете психологии МГУ.*

Мой учитель Борис Герасимович Ананьев как-то поинтересовался у Вольфа Соломоновича Мерлина: «Кто у Вас самый способный ученик, наверное, Палей?» Имелся в виду выпускник нашего отделения, который был распределен к Вольфу Соломоновичу. Но он ответил: «Нет, Евгений Александрович Климов».

Евгений Александрович начинал работать в Ленинграде в Институте профессионально-технического образования. Там он пытался по-своему организовать профессиональное обучение и профессиональную ориентацию и до-





стиг определенных успехов. Однако отношения с руководством этого института у него не сложились, и он перешел в Педагогический институт им. А.И. Герцена. Когда Борис Герасимович ушел из жизни, и мне, неожиданно для себя, пришлось стать деканом, я начал внимательно относиться к идеям и работам Е.А. Климова. Я понял, что он несет в себе неординарность, творческую яркость, самобытность, которая неповторимо выделяет его из всех нас.

Потом судьба распорядилась так, что я вынужден был переехать в Москву. В 1979 г. скончался Алексей Николаевич Леонтьев. Я даже не мог предположить, что буду деканом факультета психологии Московского университета, потому что в моем представлении на это место должны были пройти либо Артур Владимирович Петровский, либо Василий Васильевич Давыдов, либо Владимир Петрович Зинченко.

Но вдруг в Ясенево, где мы тогда жили, получив квартиру от Академии Педагогических наук СССР, приехал Вячеслав Андреевич Иванников (замес-

титель А.Н. Леонтьева по учебным делам). Он рассказал мне, что большая группа сотрудников факультета (он перечислил их) хотели бы, чтобы именно я стал деканом. Позднее это предложение прозвучало и со стороны ректора и парткома университета.

В то время существовала такая система: все периферийные университеты Российской Федерации находились в подчинении отдела науки и учебных заведений Министерства образования РСФСР, а Московский университет был в подчинении отдела науки и учебных заведений ЦК КПСС, как и Академия педагогических наук СССР. Курировал Университет Всеволод Петрович Кузьмин — доктор философских наук, человек очень обязательный, очень мудрый. Я его знал по своей работе академика-секретаря отделения психологии и возрастной физиологии АПН СССР. Он сказал мне: «Можешь принять это предложение, но мы тебя не освободим от обязанностей академика-секретаря».

Став деканом факультета, я почувствовал, что у меня есть поддержка со сто-

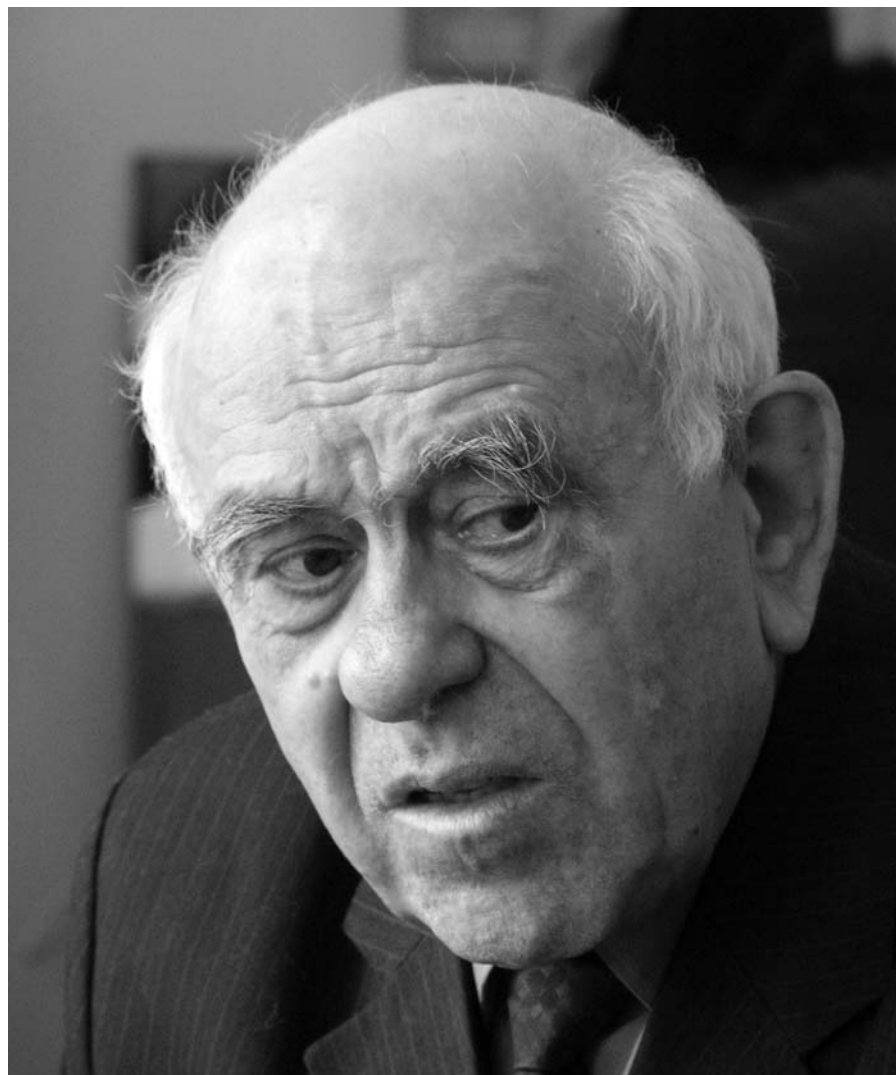
роны ряда профессоров, преподавателей, молодежи, но, вместе с тем, есть и оппоненты, которые откровенно выражали несогласие с тем, что на факультет в качестве руководителя пришел «варяг». Я понял, что потребуется кадровое укрепление факультета и, в первую очередь, кафедры психологии труда и инженерной психологии. Поэтому я пошел в отдел науки и учебных заведений ЦК КПСС к Всеволоду Петровичу Кузьмину и попросил его перевести Евгения Александровича Климова на факультет психологии Московского университета. Таким образом Евгений Александрович стал москвичом. Ему дали квартиру в нашем доме. У меня никогда не было повода для разочарования в том, что я пригласил Климова на факультет психологии. В дальнейшем, как я уже говорил, он меня не подвел, а напротив, своим добросовестным трудом способствовал сохранению факультета.

Каждую пятницу я как ветеран Великой Отечественной войны бесплатно получаю приложение к «Российской газете». В одном из недавних номеров там было опубликовано интервью Михаила Баршевского с председателем Следственного комитета при прокуратуре РФ Александром Бастрыкиным. На вопрос: «Почему у нас, по сравнению с советским временем, возросло количество всякого рода маленьких и больших преступлений?» Бастрыкин «выстрелил» очень удивившей, я уверен, многих наших сограждан фразой. Он сказал: «Прав был Маркс, когда писал, что частная собственность разъединяет людей, а социалистическая собственность их объединяет». Отсюда и делайте выводы по поводу роста преступлений и причин их вызывающих.

Так вот, Евгений Александрович сохранил и «профессиональный калибр» факультета, и его нравственное здоровье, и качественную подготовку специалистов. Спасибо ему, конечно, великое за это, потому что, еще раз повторяю, Московский университет был и остается в моих глазах флагманом среди других высших учебных заведений страны. Я знаю факультеты и вузы, готовящие психологов на коммерческой основе, где нет ни одного по настоящему глубоко, серьезно подготовленного в области психологии специалиста.

Поэтому высота «планки», которую задал факультету Евгений Александрович Климов и которую сейчас старается держать Юрий Петрович Зинченко, является ориентиром для других учебных заведений.

*Беседовала В.В. Пчелинова.*



# Талант жить

Т. Ю. Базаров



**Базаров Тахир Юсупович**  
доктор психологических наук,  
профессор кафедры социальной  
психологии факультета психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова.

В детстве мне довольно часто приходилось проводить летние каникулы в деревне у деда. Каждый раз мы приезжали на станцию со сказочным (как тогда мне казалось) названием «Вятские Поляны». Поэзия звучала и в названии города, и в окружающей его природе. Где-то недалеко угадывалась быстрая и полноводная Вятка, лесные массивы перемежались изумрудными лужайками. Красота и простор... Не знаю уж, насколько верно то, что окружающая природа «формирует» родившихся на ее лоне людей по своему образу и подобию. Уверен однако, что некоторые из них всю свою жизнь излучают именно то мудрое и доброе, что впитали от природы родного края. Таков Евгений Александрович Климов. Любой, кому посчастливилось с ним встретиться, почувствовал широту его человеческой природы, глубину и полноту зрелой мудрости и чистоту человеческой природы. В связи со знаменательной датой в жизни Евгения Александровича, которая является вехой и в моей жизни, хочется поделиться впечатлениями о тех встречах с юбиларом, которые мне подарила судьба.

## Ученый

Мне нетрудно представить, как иные читатели зачитываются книгами Евгения Александровича Климова. Нетрудно, потому что со мной это происходит каждый раз, как только я раскрываю очередную из них. Получается, что я не просто текст читаю, а общаюсь с авто-

ром. Вернее, он общается со мной. И это всегда поучительно, понятно и нескучно. Как ему это удается? В определенном смысле мы имеем дело с сочетанием несочетаемых понятий: понятный ученый. А все потому, что Евгений Александрович обладает фантастическим воображением. Во-первых, оно предельно широко и охватывает различные стороны человеческой культуры от истории до религии. Во-вторых, оно является каждому из нас настолько удивительно натуральным образом, что мы сами легко включаемся в описываемые автором предметно-трудовые реальности. В-третьих, все богатство «климовского воображения» исключительно человечно: так себе и представляешь «живого человека», о котором в образе «субъекта труда» он повествует в своих размышлениях. И, главное, климовские тексты — это не итог его размышлений, а реализуемый, как сегодня говорят, «в режиме онлайн» процесс рассуждений автора, ученого и, наконец, натурального (т. е. природного) психолога.

## Президент

В марте 1994 года инициативная группа ведущих отечественных психологов выдвинула идею создания общественной организации, которая была бы общероссийской и профессиональной. Что из этого вышло, известно почти всем. Обратимся к сухим данным истории.

«22 ноября 1994 года в Москве открылся Учредительный съезд Россий-

ского психологического общества. 22–24 ноября 1994 года в Москве в помещении Института Молодежи проходил Учредительный съезд Российского психологического общества (РПО). Открыл работу съезда сопредседатель оргкомитета, академик РАО Е.А. Климов. Председателем съезда избран директор-организатор оргкомитета Т.Ю. Базаров. В работе съезда принимали участие 153 делегата от 56 регионов Российской Федерации, 11 инициаторов создания РПО, 13 членов оргкомитета, 86 гостей. По данным мандатной комиссии, на съезде зарегистрировалось 177 из 258 лиц, имевших право голоса, что составило 68,6%. Таким образом, в соответствии с утвержденным временным регламентом съезд оказался правомочным начать работу и обсуждать вопрос о создании Российского психологического общества, которое претендует на статус общероссийского общественного объединения психологов. Съездом были получены приветствия вице-президента РАН В.Н. Кудрявцева, грузинских психологов, президента Международного Союза Психологических Наук (IUPsyS), профессора Гамбургского университета Курта Павлика. Перед участниками съезда выступили: Г.А. Сатаров – помощник президента РФ; А.В. Петровский – президент Российской Академии образования; В.В. Новиков – президент Международной академии психологических наук; Ю.М. Орлов – президент Международной академии информатизации. Участники съезда приняли Устав РПО в целом, который будет опубликован в одном из ближайших номеров журнала «Вопросы психологии» и «Психологического журнала». Редакционная комиссия внимательно отнеслась к замечаниям и поправкам, полученным от делегатов съезда. Съезд принял, в частности, предложение о созыве съездов РПО не реже одного раза в четыре года. Президентом Российского психологического общества избран академик РАО, декан факультета психологии МГУ Е.А. Климов».

Вот так произошло образование РПО. Но до этого «исторического момента» нужно было пройти путь длиною в 9 месяцев, во время которых требовалось разрешить немалое количество конфликтов, организовать и провести целый ряд ожесточенных дискуссий, чтобы снять накопившиеся у многих вопросы и возражения. И, главное, важно было добиться формирования единого представления о будущем профессиональном сообществе у представителей разных групп психологов. Помимо политической гибкости, прозорливости и дипломатичности Климов отличается

еще и непреклонной волей. Подавляющему большинству психологов-инициаторов (а среди них особенно выделялись А.В. Брушлинский, Ю.М. Забродин, В.Д. Шадриков, Д.Б. Богоявленская) почти сразу стало понятно, что истинным лидером будущего РПО (Российского психологического общества) может быть только Евгений Александрович. Потому что он – человек, у которого есть свое собственное видение профессии, огромный талант в общении с коллегами, удивительное чувство такта и способность думать «за всю Россию».

Как известно, теории харизматического лидерства считают способность к формированию образа будущего ключевой компетенцией лидера. Харизматики должны обладать также следующими умениями: рисовать привлекательный образ будущего и увязывать его с устремлениями последователей; умение ставить сверхзадачи; производить нужное им впечатление на окружающих; демонстрировать на собственном примере реализуемость их требований и строго следовать своим ценностям.

Все эти качества присущи Климову. Для иллюстрации лидерского стиля Евгения Александровича, продемонстрированного им на посту президента РПО, приведу фрагменты отчетного доклада, не публиковавшегося ранее. Доклад был произнесен в июне 2003 года в Санкт-Петербурге.

«Сделать отчет – значит обрисовать основные события, характеризующие работу нашего Общества. Но важнейшими событиями в жизни психологов (как и других работников в области науки и человекообразующей практики) являются мысли и то или иное их воплощение.

Психологи не возводят вещественных сооружений, не производят эффектных взрывов. Все их основные достижения – умопостигаемые.

1. Конечно, мысли, идеи находят какое-то отображение в типографской краске, но по-настоящему существуют и развиваются во внутреннем мире психологов.

2. И основные эффекты практической работы психологов тоже существуют в области индивидуального или группового сознания. Это откорректированные представления, отношения людей, улучшенные состояния их групп, организаций как объектов психологической помощи.

И вся эта реальность, о которой я только что сказал, мне представляется не поддающейся полному обозрению и достойной оценке».

Позвольте привести еще один весьма поучительный, на мой взгляд, фрагмент из того же доклада.

«Что касается собственно региональных отделений РПО и их работы, то все они, судя по отчетам, включены, конечно, в контекст и общероссийской, а нередко и иноземной психологии. Названия региональных мероприятий иногда подчеркнута ориентированы как раз на уровень проблем российской и мировой психологии (образование – вообще, развитие личности – вообще, творчество – вообще и т.п.; конференции нередко обозначаются как международные, не менее того).

В некоторых региональных отделениях, судя по отчетам, проводились совместные работы с иностранными психологами. Например, омские психологи участвовали в исследовании по когнитивной психологии совместно с одним американским психологом. Красноярские психологи взаимодействуют, судя по их отчету, с зарубежными научными центрами Великобритании, Германии. В Курском отделении РПО установились отношения, направленные на подготовку совместных публикаций с психологами Канады, Израиля. Отмечены некоторые связи (по системе Интернет) с психологами Польши.

Примечание. Что касается меня лично, то один из моих недостатков состоит в том, что меня не тянет к международным контактам. И всю соответствующую работу контролировал вице-президент РПО В.А. Барабанщиков.

Если отечественные психологи находят смысл и толк в подобного рода контактах, то, следовательно, все это хорошо. Но самое важное мне видится в другом...

Думаю, что явления **множества и разнообразия объединений** психологов (по признакам интереса к предметной области, приверженности к методам или по признакам места работы, предпочитаемым периодическим изданиям) это есть **благо**. Это – явления **прогресса** в нашей профессии. И едва ли было бы остроумно культивировать идею **тотального объединения** всех творчески работающих специалистов под какой-то одной-единственной идейной, теоретической, «научно-школовской» или административной «крышей». Стремление к созданию единой психологической «империи» было бы, по-моему, просто проявлением некоторого бреда властолюбия.

Членство в РПО дает специалисту в качестве некоторого важного результирующего эффекта необходимое сознание причастности к **широкой общности** себе подобных, возможность действовать в ее составе и от ее имени, а также возможность иметь общеориентирующую информацию о состоянии и пер-

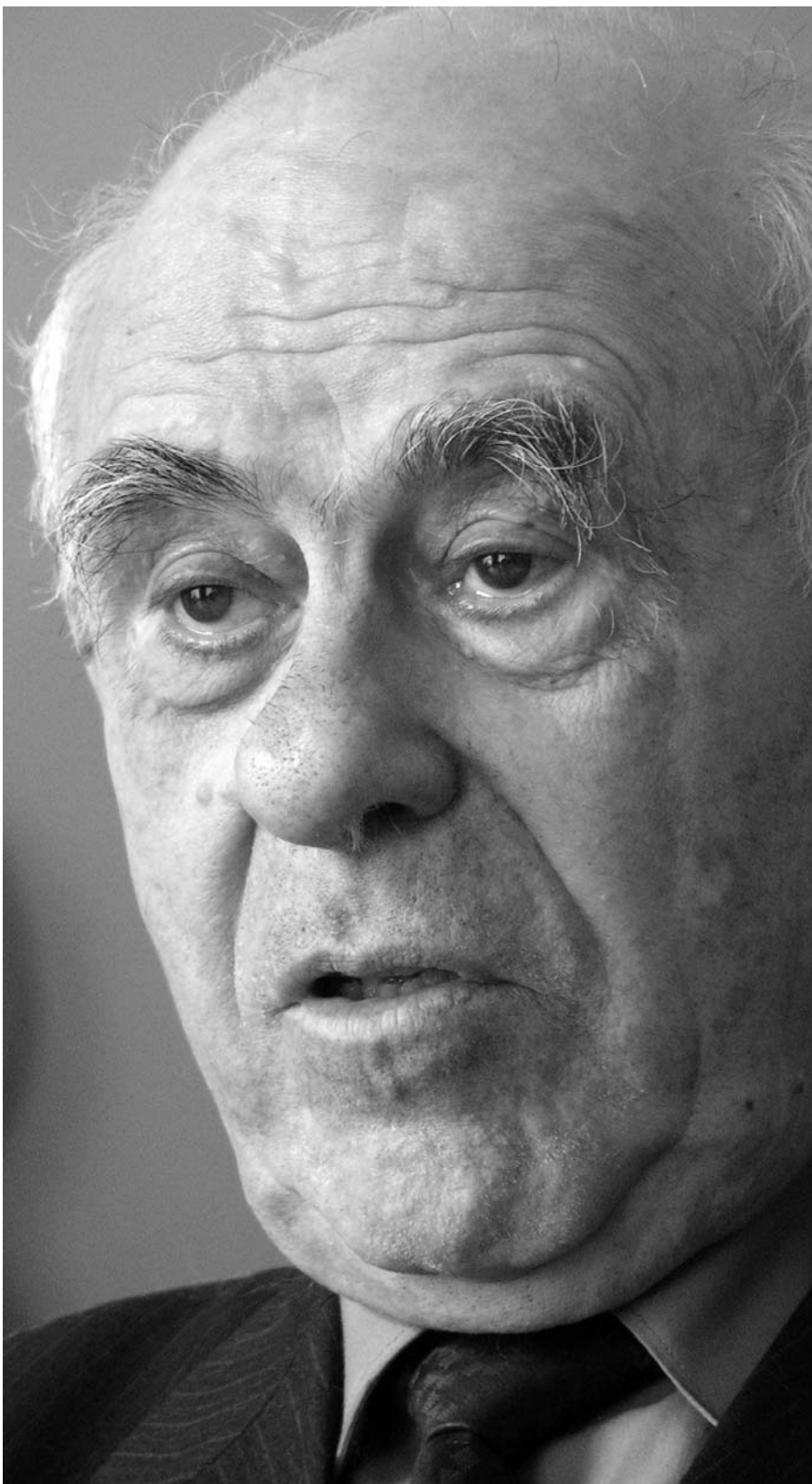
спективах работы коллег. И это есть полезная и необходимая лепта в сознание профессионала, которую мы стремились обеспечить в нашей работе.

Хорошо, если региональные отделения ориентированы и на решение психологических вопросов, специфичных и значимых именно для своих регионов. Такие тенденции есть. И это правильно. Если не местные психологи, то кто же будет ставить нашу науку на службу регионам страны? **Надо думать, тот, кто умеет служить своему месту и времени, служит для всех мест и для всех времен».**

Евгений Александрович Климов — это человек с непреклонной волей и твердыми жизненными принципами. Эти качества Климов проявил на посту президента РПО в конце 1990-х. Дело было так. К нам обратилась одна из политических организаций (называть не буду, скажу лишь, что она до сих пор весьма влиятельная) с предложением войти в общий с ними блок на предстоящих выборах. Аргументы с их стороны состояли в том, что РПО — одна из немногих (чуть ли не единственная) общественных организаций, которая соответствовала необходимым требованиям. Это касалось как юридической, так и репутационной стороны вопроса. Я передал Евгению Александровичу то, что было высказано соответствующее предложение, которое могло бы существенно изменить наше положение, в том числе, и финансовое. А последнее было особенно необходимо в связи с рядом проектов, которые планировалось осуществить в общероссийском масштабе. Климов внимательно меня выслушал, задал несколько вопросов (мне показалось, что вопросы были «в сторону» от темы), затем задумался и сказал: «Нет». Но сказал, как мне тогда показалось, очень мягко. Я решил этим воспользоваться и стал приводить дополнительные аргументы в пользу того предложения. На что получил очень твердое замечание, которое было сформулировано в форме вопроса: «Правильно ли я понимаю, что Вы меня не услышали?». И тут же он продолжил: «Я считаю, что РПО — это профессиональное сообщество. И моя задача как президента удержать коллег от вовлечения в те дела, которые не известно как связаны с нашей профессией».

Этот случай наглядно демонстрирует, насколько приятно и полезно работать с Климовым, поскольку практически каждый контакт с ним является уроком жизни.

В связи с юбилеем хочу выразить Евгению Александровичу слова искренней благодарности за тот талант жить,



которым он так щедро делится с окружающими его людьми. Мне очень приятно, что в библиотеке нашего филиала в Ташкенте есть книги профессора Климова с дарственной надписью студентам

«с пожеланием всех благ». Дорогой Евгений Александрович, мы Вам также желаем всех возможных благ, которые, конечно же, будут направлены на благо психологии!

# Алтарь Победы

А. Г. Караяни

Еще свежи впечатления от грандиозного праздника, посвященного дню Великой Победы. Беспрецедентный по масштабам и составу участников военный парад, великолепный праздничный фейерверк, многочисленные акции, адресованные ветеранам, — все это всколыхнуло народную память, чувства россиян, сплотило людей, создало почву для пробуждения национального самосознания.

Все это действительно здорово! Но мне представляется, что лучшим памятником героям и жертвам Великой Отечественной войны явилось бы извлечение уроков из этого драматического события в истории нашей планеты. Уроков для всего человечества, для нации, для отдельного человека, для каждого профессионального сообщества. Психологи должны извлечь собственные, психологические уроки.

Великая Отечественная война многому нас научила. Она, по существу, явилась величайшим экзаменатором, экспертом и, одновременно, «продюсером» психологии. В ходе этой войны обнаружили практически безграничные возможности этой науки в деле укрепления обороноспособности и безопасности государства. Ее история является уникальным хранилищем еще не до конца осмысленных, но уже изрядно подзабытых нами психологических идей и технологий.

Извлечь и усвоить уроки из прошедшей войны — это значит избежать нелепых и трагических ошибок в новых ис-

пытаниях, держать «психологический порох» сухим, в критических ситуациях разумно и эффективно использовать огромный потенциал психологии во благо государства и его народа.

Извлечь объективные уроки из такого предельно объективного события, как война, — дело весьма субъективное и крайне неблагодарное. Но мы попытаемся сформулировать основные из них.

**Первый урок**, который психологи должны усвоить из опыта Великой Отечественной войны, состоит в том, что государство, общество, профессиональные сообщества должны быть потенциально готовыми к войне.

На современном этапе развития общества призывы «помнить войну», «быть готовым к войне» для большинства людей выглядят не вполне уместными. Но давайте выполним простейший тест на логическое мышление.

«Существует государство, которое считает достижение собственных национальных интересов своей сверхмиссией. Это государство считает себя вправе распоряжаться судьбами народов мира, деля их на «правильные» и «неправильные». Оно планомерно окружает Россию военными базами, создает вокруг нее боевую инфраструктуру, уверяя, что эти, очевидно военные, приготовления направлены против других государств, а Россия-де ее друг. Армия этого государства интенсивно приобретает боевой опыт в разных регионах мира. Оно проявляет огромный интерес к России, ее языку и культуре. За знание русского



**Караяни Александр Григорьевич**  
доктор психологических наук, профессор,  
Заслуженный деятель науки РФ,  
заведующий кафедрой психологии  
Военного университета,  
член Экспертного совета ВАК России  
по военной науке и технике,  
член Совета по психологии УМО  
по классическому университетскому  
образованию, действительный член  
Академии военных наук, президент  
межрегиональной общественной  
организации «Общество психологов  
силовых структур», лауреат  
Государственной премии им. Маршала  
Советского Союза Г.К. Жукова.  
Автор более 100 работ  
(общий объем — более 300 п. л.)  
по проблемам психологии войны, боя,  
информационно-психологического  
противоборства, психологической  
реабилитации ветеранов и инвалидов  
боевых действий, психологии общения  
и переговоров в экстремальных  
условиях, психологии терроризма.

языка и языков других народов России офицерам и солдатам доплачиваются огромные надбавки. Число военнослужащих, получающих такие надбавки, уже достигло нескольких тысяч человек. Под видом туристов десятки офицеров этой страны ежегодно курсируют по России. В это же время в России идет кардинальная военная реформа, сопровождающаяся коренным изменением штатной структуры Вооруженных Сил, радикальной сменой командного состава. Разговоры о возможности войны среди россиян не популярны и даже предаются остракизму. Россияне благодунны и близоруки».

Вопрос: «Какой год российской истории имеет в виду: 1941 или 2010?».

В 1941 году российские психологи, к сожалению, не смогли обнаружить приближающуюся беду. Приведу несколько слов из воспоминаний нашего выдающегося психолога А.Н. Леонтьева: «21 июня 1941 года меня провожали со «стрелой» милые друзья мои — ленинградцы; мы легкомысленно строили планы на лето, ...бесконечно много шутили и смеялись. Утром 22-го я был в Москве ...через час завтракал уже на даче. Через полчаса пришел А.Р. Лурия и возвестил о начавшихся военных действиях. Мы очутились в другой эпохе ... Очень скоро я оказался в ополченской части, в штабе полка, марширующего на Запад» (Кольцова В.А., Олейник Ю.А., 1990).

Эта профессиональная близорукость наших психологов дорого обошлась им, психологической науке и практике военного времени. Из-за нее многие выдающиеся психологи воевали с врагом на должностях, на которых их профессиональный потенциал не был востребован. Так, А.Г. Ковалев, В.И. Киреев, М.Ф. Громов, Е.И. Игнатев, А.И. Щербаков, С.Н. Шебалин занимали командные посты; Г.Д. Луков, В.И. Кауфман, Ю.А. Самарин служили рядовыми; В.Н. Мясичев, К.К. Платонов, В.Н. Колбановский находились на ответственных медицинских постах; А.В. Ярмоленко, А.А. Люблинская, Т.А. Репина служили на должностях младшего медицинского персонала. В качестве военнослужащих прошли всю войну Г.З. Рогинский, Б.О. Хотин, Ф.Н. Шемякин, А.Л. Шнирман, Д.Б. Эльконин. На Ленинградском фронте в течение всей блокады воевали А.В. Веденов, А.Г. Коварев, А.Ц. Пуни, Ю.А. Самарин. А.А. Смирнов сражался в партизанском отряде. Получили на фронтах ранения и контузии Е.С. Кузьмин, М.Ф. Морозов, А.З. Редько. Несли службу на постах ПВО А.А. Бодалев, Е.В. Гурьянов, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов, П.А. Шеварев. А психологи Л.М. Шварц (заместитель директора Института психоло-

гии), И.И. Волков, Ф.И. Муплев (сотрудники института), П.С. Любимов (доцент МГПИ им. В.И. Ленина) положили свои жизни на алтарь победы (Рубинштейн С.Л., 1943; Смирнов А.А., 1975).

## Извлечь и усвоить уроки из прошедшей войны – это значит избежать нелепых и трагических ошибок в новых испытаниях, держать «психологический порох» сухим, в критических ситуациях разумно и эффективно использовать огромный потенциал психологии во благо государства и его народа.

Сегодня политологи, социологи, историки активно анализируют актуальные и потенциальные военные угрозы для России. Психологи, имея в своем распоряжении мощный аппарат научного анализа и прогнозирования, к сожалению, пока делают лишь первые, робкие шаги в этой важнейшей области обеспечения безопасности нашего государства. Стимулом к активизации деятельности на данном направлении могут стать не только всколыхнувшиеся в дни празднования Великой Победы воспоминания, но и заявление Президента России, что «на планете огромное количество оружия, есть люди, которые до сих пор рассматривают войну в качестве средства решения своих политических проблем. Есть, наконец, случайности. Поэтому мы должны быть к этому готовы... Мы должны быть сильными. Мы обязаны быть готовыми к тому, что возникнут какие-то проблемы. Это абсолютно непреложная вещь. Как бы ни были мы миролюбивы, мы должны быть подготовлены к защите нашей страны» (Кольцова В.А., Олейник Ю.Н., 2006).

Что означает это заявление для психологического сообщества страны? *Быть готовым к войне* — это значит быть готовым профессионально — каждому психологу надо иметь в системе собственных профессиональных компетенций такие знания, умения и навыки, которые позволят ему, в случае необходимости, стать военным психологом и нести на алтарь победы не собственную жизнь, а создающий профессионализм.

*Быть готовым к войне* — это значит располагать научно обоснованными технологиями решения задач психологического обеспечения боевых действий. Среди них: психологический отбор новобранцев; психологический анализ и прогнозирование боевой обстановки, подготовки боя, расстановки воинов с учетом психологической совместимо-

сти; улучшение взаимоотношений в подразделениях; оказание психологической поддержки; психологическая реабилитация психотравмированных и раненых воинов; социально-психологиче-

ская реадaptация участников боевых действий и т. п.

*Быть готовым к войне* — это значит иметь организационную структуру, способную в короткие сроки консолидировать психологов страны, мобилизовать их усилия на решение оборонных задач.

**Второй урок**, который следует усвоить психологам России, состоит в признании непреходящей ценности и актуальности военного опыта использования психологии в практике обеспечения обороноспособности страны.

В годы войны были разработаны и проверены жизнью уникальные психологические технологии, направленные на расширение психологических возможностей, повышение боевой активности и эффективности, сохранение психического и физического здоровья воинов, психологического подавления и изнурения противника.

Приведем несколько примеров. 900 дней и ночей фашистская авиация и крупнокалиберная артиллерия наносили целенаправленные удары по блокаде Ленинграда. Враг пытался стереть с лица Земли исторические здания города. В город засылались лазутчики-авианаводчики, которые должны были корректировать точность разрушительных ударов. Тем не менее, в таких тяжелых условиях удалось «спрятать» от врага и спасти величайшие шедевры отечественной культуры — здания Зимнего дворца, Исаакиевского и Кафедрального соборов, Адмиралтейства и многие другие. Это стало возможным во многом благодаря подвигу российских психологов. Так, отдел психологии Ленинградского института мозга им. В.М. Бехтерева с августа 1941 года приступил к практическому решению задачи маскировки зданий Ленинграда. Была создана группа психологов (А.И. Зотов, З.М. Беркенблит, Р.А. Каничева и др.) под руководством Б.Г. Ананьева. Целью камуф-

ляжа городских объектов являлось их сокрытие, деформация и имитация (Каничева Р.А., Ярмоленко А.В., 1985, с. 3–7). Учеными за короткое время были переосмыслены многие теоретические разработки в области восприятия и маскировки, открыты новые закономерности цветового восприятия. В выдвинутых ими рекомендациях содержались конкретные предложения по использованию методов раскраски объектов и фона, освещения маскируемых объектов. Эти рекомендации составляют бесценный фонд технологий победы. Поэтому можно смело сказать: «Защитили Ленинград советские воины и жители города, а сохранили его для потомков – психологи».

темненную по тревоге территорию часов, фактически ничего не видит.

В годы войны психология проявила себя как по-настоящему созидательная сила Победы. Пока величайшие военнотехнические умы того времени бились над проблемой, как повысить эффективность средств противовоздушной обороны на 10–20%, психологи осуществили поистине революционные прорывы в этой области. Так, открытие бинаурального эффекта (способности слепых с рождения людей как бы «видеть» объекты с помощью органов слуха) и включение лиц, обладающих им, в состав расчетов ПВО, защищавших небо Ленинграда, позволили сбивать в 4 раза (!)

**Сегодня политологи, социологи, историки активно анализируют актуальные и потенциальные военные угрозы для России. Психологи, имея в своем распоряжении мощный аппарат научного анализа и прогнозирования, к сожалению, пока делают лишь первые робкие шаги в этой важнейшей области обеспечения безопасности нашего государства.**

Другой пример также подчеркивает значимость выводов и рекомендаций психологической науки для достижения победы над врагом. Еще в конце XIX в. психологами было установлено, что адаптированный к темноте глаз человека относительно нечувствителен к красному свету и максимально чувствителен к синему свету. Знание этого факта позволили совершить революционные прорывы в кино-, фотоиндустрии, автостроении и т. д. Однако по необъяснимой причине французские и английские военные не удостоили вниманием это открытие. Поэтому Париж и Лондон в годы войны «маскировались» с помощью подсветки синим светом. В результате органы зрения военнослужащих расчетов ПВО, защищавших небо над этими европейскими столицами, постоянно ослеплялись синим светом, и именно этот свет был виден фашистским летчикам с максимального расстояния. Трудно сказать, сколькими человеческими жизнями заплачено за этот психологический нигилизм.

Этот урок и сегодня не усвоен до конца. В ряде воинских частей тревожное освещение в казармах почему-то осуществляется с помощью ламп синего света. В результате глаза поднявшегося по тревоге воина тут же дезадаптируются, «слепнут», после чего он, выбегая на за-

больше самолетов врага. А создание А.Н. Леонтьевым и К.Х. Кекчевым препарата ВР10, дало возможность на 700% быстрее адаптировать к темноте зрение летчиков дежурных смен, защищавших Москву. Благодаря этому они могли в 8 раз быстрее подниматься в небо и давать отпор врагу (Кекчев К.Х., 1942; Кольцова В.А., Олейник Ю.Н., 1990).

В результате военных исследований лаборатории психофизиологии Института психологии при МГУ был создан своеобразный «каталог» физиологических стимулов, позволяющих быстро снимать утомление, снижать количество ошибок в действиях и повышать чувствительность органов чувств. Так, было предложено использование очков с рубиновыми светофильтрами, засветки одного глаза красным светом, приятной музыки, черничного киселя, кофеина, глубокого дыхания, обтирания холодной водой затылка и шеи и т. д. Все эти меры существенно расширяли психологические и боевые возможности наблюдателей, разведчиков, расчетов ПВО, позволяли значительно быстрее обнаруживать и уничтожать врага.

Жаль, что многие из этих рекомендаций так и не нашли своего воплощения в руководящих документах и поэтому не были использованы в ходе боевых действий наших войск в Афганистане и Чеченской республике.

С.Л. Рубинштейн в статье «Советская психология в условиях Великой Отечественной войны» (1943) перечислил наиболее важные пункты приложения психологической науки к боевой деятельности войск. Среди них: исследование путей повышения перцептивных возможностей военнослужащих; изучение методов обучения и подготовки кадров военных специалистов, особенно в технических, специальных родах войск и, прежде всего, в авиации; исследование психологических проблем управления войсками, решения тактических и стратегических задач; решение психологических вопросов дисциплины, эмоционального поведения бойцов, воспитания воинского духа и воли; организация отбора людей для технических воинских специальностей и изучение их способностей; восстановление боеспособности и трудоспособности раненых бойцов; исследование мотивации боевых действий военнослужащих (Рубинштейн С.Л., 1943, с. 45–61).

Интересные и практически значимые достижения имели место в области психологической реабилитации воинов, получивших травмы головного мозга и конечностей. Благодаря научным изысканиям групп психологов под руководством С.Г. Геллерштейна, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и С.Я. Рубинштейн были разработаны методы и средства восстановления движений раненых бойцов и скорейшего возвращения их к нормальной жизни (Геллерштейн С.Г., 1942, 1943; Леонтьев А.Н., Запорожец А.В., 1945 и др.).

Весьма ценные результаты были достигнуты психологией и в области боевой подготовки войск, информационно-психологического противоборства с противником и т. п. Например, использование методов профессионального психологического отбора лишь в одном учебном артиллерийском центре армии США позволило сэкономить за годы войны 2000 человеко/лет, включая время работы инструкторов.

**Третий урок**, который следует извлечь из военного опыта психологии, состоит в том, что даже в условиях ограниченного времени необходимо внедрять нововведения лишь после тщательной экспериментальной проверки.

Так, только для изучения влияния удаленности на восприятие цвета в условиях воздушного наблюдения ленинградскими психологами было проведено 300 опытов. Была создана исследовательская методика, предполагающая создание моделей воспринимаемых с воздуха объектов (вражескими летчиками) в пропорциях, соответствующих величинам реальных объектов, воспринимаемых с расстояния от 3 до 12 км.

Другими словами, были построены макеты основных зданий Ленинграда и на них отрабатывались вопросы маскировочной окраски, искажения формы, создания ложных объектов и т. д. (Кольцова В.А., Олейник Ю.Н., 1990). В результате были предложены уникальные технологии маскировки, сохранившие свою ценность по сей день.

Сотни экспериментов были также проведены московскими психологами, прежде чем предложить войскам рекомендации по профилактике утомления, снежной слепоты, по повышению эффективности наблюдения и войсковой маскировки, оптимизации боевой подготовки и т. п.

Этот урок особенно важен сегодня, когда идет радикальная реформа психологической структуры Вооруженных Сил и когда находятся люди, предлагающие военному и государственному руководству экспериментально непроверенные рекомендации. Так, предполагается, что в результате реформы в воинских частях почти на 2 тыс. человек будет приходиться один специалист-психолог. В то время как в существующих нормативах указывается, что психолог может быть эффективен, если он ориентирован на работу не более чем с 500 людьми. Аналогично решается вопрос с оснащением пунктов психологической помощи и реабилитации воинских частей. Если учесть, что в часть ежегодно приходят тысячи новобранцев, то только обработка результатов проведенных психологических тестов надолго оторвет психологов от исполнения ими повседневных обязанностей. Очевидно, что при таких масштабах диагностики нельзя обойтись без компьютерных систем обчета диагностических материалов. И здесь не помешала бы серия хороших экспериментов.

**Четвертый урок**, преподанный военной психологией состоит в том, что вся система психологической работы в боевой обстановке должна строиться на научно обоснованных психологических моделях боевой деятельности.

В истории военного искусства хорошо известен следующий пример. В довоенный период и на начальном этапе войны отечественное военное искусство рассматривало систему обороны как совокупность одиночных ячеек для стрелков. Приводились соответствующие тактические и математические расчеты и обоснования такой системы. Однако, как оказалось, человеческая психика предъявляет свои требования к тактике обороны. Многие психологические феномены, побуждающие боевую активность, такие как: коллективное мнение, настроение, оценки, санкции, психическое заражение, подражание, межличностное влияние и др., — при «ячей-

стой» обороне не «срабатывали». Зато, согласно наблюдениям К.К. Рокоссовского (побывавшего в солдатской ячейке), усиливалось беспокойство, стремление воинов выбежать и заглянуть, сидят ли его товарищи в своих гнездах или уже покинули их, а он остался один. Военные руководители учли психологические факторы оборонительного боя, и наши войска уже в ходе войны отказались от ячейистой и перешли к траншейной системе обороны.

---

## В годы войны были разработаны и проверены жизнью уникальные психологические технологии, направленные на расширение психологических возможностей, повышение боевой активности и эффективности, сохранение психического и физического здоровья воинов, психологического подавления и изнурения противника.

---

Игнорирование психологических составляющих модели боя ведет к неоправданным потерям и поражениям. Так, в первые месяцы боевых действий в Афганистане у наших воинов сформировалось убеждение, что противник существенно превосходит их в боевом мастерстве и эффективности оружия. Такое убеждение появилось потому, что в ряде боев противник, находящийся на расстоянии, не досягаемом для нашего стрелкового оружия, поражал российских воинов с высокой точностью, иногда пробивая бронезилеты. В результате у наших солдат развилось неверие в свое оружие, а как следствие, — уныние и апатия. Однако причиной успехов противника было не их оружие, а психологические тактические приемы. Как правило, при вхождении наших войск в ущелье противник издали производил шумный выстрел или подрыв боеприпаса. Дисциплина огня в нашей армии была крайне слаба. Поэтому в ответ на выстрел противника российскими военнослужащими открывался шквальный огонь из всех видов оружия. Именно этот шум и тот факт, что внимание наших бойцов приковано к месту выстрела, использовались противником в своих целях. В это время замаскированные в укрытиях снайперы врага с расстояния 200–300 метров, используя приспособления для бесшумной и беспламенной стрельбы, в упор расстреливали наших солдат и офицеров. Если бы российские военнослужащие знали о том, что подобный психологический прием не раз использовался советскими войсками и на-

шим противником в годы Великой Отечественной войны при боях в населенных пунктах, они бы имели совсем иную мысленную модель боя и выработали бы другую тактику действий. В этом случае главными факторами успешности боя были бы прописаны «своевременное обнаружение противника» и «высочайшая дисциплина огня».

Во время Великой Отечественной войны наиболее пытливые и инициативные командиры вынесли для себя урок,

что подчиненных нужно готовить к бою на его реальной модели. Они, на свой страх и риск, корректировали требования боевых уставов, руководств и наставлений по огневой подготовке, максимально приближая их к реальной боевой действительности. Если во всем мире учат солдат совершать перебежки на поле боя продолжительностью не более 3-х секунд по сложным траекториям, то зачем готовить бойцов к ведению огня по мишеням, двигающимся прямолинейно в течение 10–12 секунд? Если в качестве целей на поле боя мелькают из-за укрытий отдельные фрагменты лиц и тел, размытые силуэты пригибающихся к земле людей, то зачем солдат учить стрельбе по хорошо выкрашенным и контрастно выделяющимся на фоне стрельбища крупногабаритным мишеням? Если поле боя нашпиговано осколками снарядов, искореженной техникой, кирпичным крошевом, торчащими балками, обрывками колючей проволоки, мусором, лужами, кустарником, трупами и т. п., зачем учить бойцов на свежескошенных, с четко обозначенными дорожками для движения стрельбищах? Командиры военной поры, ставшие психологами в силу обстоятельств, прекрасно понимали, что лозунг «Тяжело в учении — легко в бою» реализуется лишь тогда, когда в учении действительно тяжело, и перестраивали учебные занятия. В наработках этих командиров содержится мощный ресурс будущих побед.

**Пятый урок**, вытекающий из военного опыта психологии, гласит, что обеспечение эффективности деятельности



практической психологии требует единства психологов. Это единство должно быть организационным, причем как «горизонтальным», так и «вертикальным». У психологического сообщества должен быть лидер, способный объединять людей, генерировать идеи, чувствовать ситуацию, организовывать коллективную деятельность. Если бы в годы войны наши специалисты коллективно осмыслили ситуацию, определили направления совместной деятельности и периодически обменивались опытом работы, мы имели бы более впечатляющие результаты приложения достижений психологии к практике решения боевых задач.

ции по ротации воинских подразделений по этапам боевого порядка;

- знание о временных пределах морально-психологических возможностей воинов и рекомендации о сроках пребывания их в зоне боевых действий и групповой ротации воинов;
- знание об особенностях зрительного и слухового восприятия объектов, о факторах, влияющих на восприятие объектов в боевой обстановке, и рекомендации по войсковой маскировке, ведению меткого огня, наблюдению, разведки;
- знание о закономерностях информационно-психологического противо-

шей в понимании сущности психологии боя и его психологического обеспечения;

- целостная концепция психологического обеспечения боевых действий, раскрывающая его как специальную технологию диагностики, создания, сохранения, восстановления целевого ресурса воинов, необходимого для эффективного выполнения боевых задач и выживания на поле боя.

Однако, к сожалению, ценность этих наработок пока еще не понятна потенциальным заказчикам, потребителям, клиентам. Поэтому возникает важное направление деятельности психолога — сопровождение психологического знания на его пути к практике.

Современной психологии есть, что положить на алтарь победы, и это приношение будет весомо настолько, насколько она сможет извлекать и усваивать уроки из военной истории государства и из своей собственной истории.

**Во время Великой Отечественной войны наиболее пытливые и инициативные командиры вынесли для себя урок, что подчиненных нужно готовить к бою на его реальной модели. Они, на свой страх и риск, корректировали требования боевых уставов, руководств и наставлений по огневой подготовке, максимально приближая их к реальной боевой действительности.**

**Шестой урок**, без усвоения которого все остальные уроки останутся знанием, не воплощенным в практику, можно сформулировать так: «необходимо повседневно демонстрировать возможности психологии (в том числе, и военной) в решении жизненно важных задач государства, общества, Вооруженных Сил».

Сегодня военной психологии удалось по крупицам собрать бесценный опыт психологической работы в годы Великой Отечественной войны, последующих военных событий в мире и создать целостную научно-практическую систему. В этой системе немало эвристических идей, технологий, ноу-хау (Караяни А.Г., 1998; 2006; 2009).

Бесценными, с теоретической и практической точек зрения, можно считать:

- знание о системе мотивов, определяющих боевую активность, героизм, отклоняющееся поведение воинов, и рекомендации по психологической подготовке боя;
- знание о пиках переживания военными страхом в бою и учитывающие эти моменты рекомендации о психологически обоснованной расстановке военнослужащих по этапам боя;
- знание о динамике морально-психологических сил воинов, находящихся в непосредственном соприкосновении с противником, и рекоменда-

борства в боевой обстановке и рекомендации по защите войск от психологического воздействия противника;

- знание о законе распространения слухов (одного из главных факторов деморализации военнослужащих) в боевой обстановке и рекомендации по их своевременному выявлению и пресечению;
- психологическая модель боевых действий, позволяющая системно оценивать, прогнозировать и проектировать психологические компоненты боя; соответствующая из этой модели квазиформула поведения воина в бою;
- знание о сущности, видах, уровнях, формах боевого стресса, о моделях боевой психической травмы и конкретные рекомендации по психологической подготовке воинов, по применению методов психологической помощи военнослужащим в боевой обстановке, по созданию психологически обоснованной траектории такой помощи;
- знание о феномене и содержании посттравматического стрессового расстройства и методы психологической реабилитации ветеранов боевых действий;
- концепция целевого психологического ресурса участника боевых действий, являющаяся системообразую-

## Литература

1. Геллерштейн С.Г. Восстановительная трудотерапия в системе работы эвакуогоспиталей. — М., 1943.
2. Каничева Р.А., Ярмоленко А.В. Ленинградские психологи в годы войны // Психологический журнал, — 1985. — №6. — С. 3–7.
3. Караяни А.Г. Психологическое обеспечение боевых действий личного состава частей сухопутных войск в локальных военных конфликтах. — М., 1998.
4. Караяни А.Г., Зинченко Ю.П. Информационно-психологическое противоборство в войне: история, методология, практика. — М.: МГУ, 2009.
5. Караяни А.Г., Сыромяников И.В. Прикладная военная психология. — М.: Питер, 2006.
6. Кекчеев К.Х. Ночное зрение. — М., 1942.
7. Кольцова В.А. Олейник Ю.Н. Деятельность психологов в годы Великой Отечественной войны // Психологический журнал. — 1990. — №3. — С. 16–24.
8. Кольцова В.А. Олейник Ю.Н. Советская психологическая наука в годы Великой Отечественной войны (1941–1945). — М., 2006.
9. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Восстановление движения. Психофизиологическое исследование восстановления функций руки после ранения. — М., 1945.
10. Медведев Д.А. Интервью газете «Известия» // Известия. — 2010. — 7 мая.
11. Рубинштейн С.Л. Советская психология в условиях Великой Отечественной войны // Под знаменем марксизма. — 1943. — №9–10. — С. 45–61.
12. Смирнов А.А. Советские психологи — обороне Родины в годы Великой Отечественной войны // Вопросы психологии. — 1975. — №2. — С. 13–30.
13. Смирнов А.А. Советские психологи в годы Великой Отечественной войны // Вопросы психологии. — 1975. — №4. — С. 124–126.

# Из истории Психологического общества при Московском университете

## К 125-летию юбилею МПО

А. Н. Ждан



**Ждан Антонина Николаевна**  
член-корреспондент Российской академии образования,  
доктор психологических наук,  
профессор факультета психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова,  
признанный специалист  
в области истории психологии.

В марте 2010 года в Москве состоялась научная конференция, посвященная 125-летию со дня основания Московского психологического общества. Оно было создано при Московском университете как его органическая часть, одно из его научных обществ и стало органом междисциплинарного взаимодействия внутри университетского сообщества в целях прогресса психологии, исторически первой формой реализации университетской идеи единства знания в этой области.

В рамках конференции обсуждались актуальные проблемы современного состояния и основных направлений развития российской психологической науки. Самостоятельный интерес представляет изучение истории становления и направлений деятельности Общества, анализ его роли в развитии психологической мысли в России.

### Основание Психологического общества

История Московского психологического общества (МПО) начинается 24 января 1885 года, когда оно провело свое первое заседание. Общество было со-

здано при Московском университете группой профессоров разных факультетов по инициативе заведующего кафедрой философии Матвея Михайловича Троицкого<sup>1</sup>. К его учреждению ученый привлек профессоров всех факультетов Московского университета. 15 из них вместе с самим профессором М.М. Троицким явились учредителями Психологического общества. Это были профессора: филологи (Всеволод Федорович Миллер, Николай Ильич Стороженко, Филипп Федорович Фортунатов); юристы (Николай Андреевич Зверев, Георгий Евграфович Колоколов; Сергей Андреевич Муромцев); социолог, правовед и этнограф Максим Максимович Ковалевский; экономист Александр Иванович Чупров; антрополог Дмитрий Николаевич Анучин; зоолог, антрополог Анатолий Петрович Богданов; зоолог Сергей Алексеевич Усов; физиолог Федор Петрович Шереметьевский; математик Николай Васильевич Бугаев; невропатолог и психиатр Алексей Яковлевич Кожевников; доктор медицины, руководитель кафедры судебной медицины на юридическом факультете Виктор Алексеевич Легонин.

<sup>1</sup> Троицкий Матвей Михайлович (1.08.1835 — 22.03.1899). С 1875 г. — профессор кафедры философии Московского университета, декан историко-филологического факультета Московского университета (1880—1884; 1889—1891; 1893—1894). Исполнял обязанности Ректора Московского университета (1895—1896). Докторская диссертация «Немецкая психология в текущем столетии» (1867, в двух томах) содержит изложение теорий английского ассоцианизма. Собственная психологическая теория Троицкого выдержана в духе английской ассоциативной психологии («Наука о духе», в двух томах, 1882; «Учебник логики», в трех книгах, 1885—1888).

Осознание необходимости привлечения для развития психологии специальных знаний из разных наук и признание невозможности разработки их одним лицом стали причиной создания Психологического общества как органа, объединившего представителей всех необходимых наук, изучаемых на различных факультетах Московского университета. Среди них: психология человека, история литературы, сравнительное языкознание, право, статистика, зоология, антропология, физиология мозга и нервной системы, психиатрия, судебная медицина и др.

### Учрежденное название общества «психологическое» отражало понимание М.М. Троицким места и роли психологии в системе наук, согласно которому она признавалась общей основой многих дисциплин и всех философских наук.

15 июля 1884 г. Министр Народного просвещения утвердил Устав Психологического общества. Согласно этому Уставу «Психологическое общество, состоящее при Императорском московском университете, имеет целью разработку Психологии в ее составе, приложениях и истории и распространение психологических знаний в России. Означенной цели Общество достигает обсуждением в своих заседаниях вопросов: а) системы Психологии во всех формах ее обработки; в) приложения психологических учений к разработке других наук, как то: Логики, Морали, Философии права, Эстетики, Педагогике и т. д.; в) истории Психологии и ее приложений в древнее и новое время» [9].

Учрежденное название общества «психологическое» отражало понимание М.М. Троицким места и роли психологии в системе наук, согласно которому она признавалась общей основой многих дисциплин и всех философских наук. Нерасторжимую связь психологии с философией философ и психолог Г.Г. Шпет, активный член Общества с 1907 года, называл «природной связью психологии с философией», сохраняющей свое значение и после факта выделения специальных наук из лона философии. Эту мысль он выразил в статье «Один путь в психологии и куда он ведет» [11, с. 264], опубликованной в сборнике, которым МПО отметило 30-летие научно-педагогической деятельности Л.М. Лопатина (члена МПО с момента основания Общества, его Председателя в 1899–1920, редактора журнала «Вопросы филосо-

фии и психологии» на протяжении многих лет) [10].

Первое заседание МПО 24 января 1885 г. имело чисто организационный характер, на нем были избраны члены Совета общества, определено место заседаний. Председателем МПО был избран М.М. Троицкий, по инициативе которого оно и было создано.

На первом публичном заседании МПО 14 марта 1885 г. он произнес большую речь «Современное учение о задачах и методах психологии», в которой изложил свои взгляды на задачи психологии и Психологического общества [8].

В ней М.М. Троицкий обосновывал положение о регулярном междисциплинарном взаимодействии психологии с другими науками внутри университетского сообщества, при этом подчеркивая значение психологии для них. Опираясь на авторитеты, ученый показал значимость изучения связи духа, психических фактов с фактами телесными как в здоровом организме, так при болезненных изменениях его строения и функций. Отсюда вытекало утверждение о необходимости разработки для науки о духе знаний из сферы анатомии, физиологии, психиатрии. В то же время, он отметил, что исторические факты, свидетельствующие о влиянии успехов культуры на развитие психических сил человека, указывают на значение изучения истории общества и культуры, языка, данных этнографии для разработки психологической науки. Психология человека должна разрабатываться также параллельно с изучением психики животных. Свой обзор М.М. Троицкий завершил выводом о значении психологии для логики, философии права, эстетики, педагогики, теории общества и практической политики и других областей знания. В дальнейшем Психологическое общество всей своей деятельностью утверждало идею важности объединения наук как гуманитарного, так и естественнонаучного профиля и необходимость научной образованности для развития философско-психологического мышления в целях синтетического исследования психологических проблем.

Деятельность Психологического общества имела следующие направления.

1. *Научные заседания* (2 раза в месяц) с обсуждением докладов по широкому кругу психологических, философских проблем, проблем психопатологии, этики. Так, Общество неоднократно обсуждало вопрос о свободе воли и в связи с ним — о гипнотизме, причем некоторые из заседаний сопровождались демонстрацией опытов гипнотизации. Обсуждались вопросы о происхождении математических истин, о пространстве и времени и другие. Заседания носили конструктивный рабочий характер, продолжались от трех до четырех часов, обсуждение некоторых вопросов нередко переносилось на следующее заседание. Такими были, например, заседания, посвященные новым экспериментальным методам исследования, гипнотизму и внушению, вопросам о соотношении философии и психологии. На заседаниях МПО обсуждались также новейшие концепции в области биологии и естествознания — неовитализм, энергетизм, эволюционные концепции и т. п.

2. *Издание «Трудов Московского Психологического общества»* имело целью распространение философских и психологических знаний в России. «Труды» (выходили в 1888–1894 г.г., вып. 1–8) включали рефераты докладов членов Общества, но, в основном, это были переводы философско-психологической классики. В переводах членов Общества были изданы сочинения И. Канта, К. Фишера, Б. Спинозы, Р. Декарта, Г. Лейбница.

3. *Издание журнала «Вопросы философии и психологии»* (с 1889 г., последний номер журнала — кн. 141–142 — вышел в 1918 г.), первого в России журнала по психологии и философии. Статьи, помещаемые в нем, в значительной степени состояли из сообщений, обсуждаемых на заседаниях Общества. С 1899 г. журнал издавался совместно с Философским обществом (созданным при Петербургском университете в 1897) как общий орган русской философской и психологической мысли. С этого времени в названии журнала стояло: «Издание МПО при содействии Санкт-Петербургского философского общества». Журнал способствовал объединению научных сил в области философии и психологии, давал возможность следить за работой МПО всем интересующимся его проблематикой.

### Первый период – период становления (1885–1887)

Первый период деятельности МПО под председательством М.М. Троицкого оценивается как недостаточно интенсивный (15 заседаний за 3 года). Что связывают не только с состоянием философско-психологических знаний, но и с некоторыми личностными особенностями его председателя. Например,

Я.Н. Колубовский, некоторое время бывший секретарем журнала «Вопросы философии и психологии», в своих воспоминаниях характеризовал Троицкого как «человека ума холодного, кабинетного ученого, который, очевидно, не обладал особыми качествами, которые необходимы для объединения людей разных течений и направлений» [3, с. 135–136]. Однако, Вл. Соловьев считал, что «имя Матвея Михайловича Троицкого должно навсегда остаться в нашей умственной истории» [7, с. 381]. В.Н. Ивановский, ученик Троицкого, называл его главный труд «Наука о духе» (1882) «целой энциклопедией психологического и теоретико-познавательного характера» [2, с. XIII]. Н.Н. Ланге называл его «непонятым русским психологом», он писал, что книга М.М. Троицкого «Наука о духе» «по важности поднятых в ней вопросов, по глубине научности их решения ... смело может быть поставлена наряду со знаменитыми творениями, такими как «Система логики» Дж. Ст. Милля или психологический трактат Бэна» [1, с. 18–20]. Е.А. Будилова в своей монографии «Социально-психологические проблемы в русской науке» (1983) приходит к выводу о том, что «в трудах М.М. Троицкого была сделана попытка подойти к проблемам социальной психологии и социальной обусловленности психики» [1, с. 27]. Следует признать, что творчество Троицкого еще недостаточно изучено нашими историками психологии.

### Второй период – период расцвета (1888–1898)

Наиболее ярким в деятельности МПО был период, проходивший под председательством Н.Я. Грота<sup>2</sup>. Этот период Л.М. Лопатин назвал «героическим». Он был отмечен частотой заседаний и активностью разворачивавшихся на них дискуссий; основанием (под редакцией Н.Я. Грота) журнала «Вопросы философии и психологии» – одного из старейших философских и психологических журналов, издаваемых в дореволюционной России; изданием «Трудов Московского психологического общества». Тематика заседаний Психологического

общества часто выходила за рамки чисто научных проблем и включала такие вопросы, которые волновали не только специалистов, но и вызывали сочувствие и интерес со стороны образованной публики. Некоторые заседания приобретали характер общественных событий. Таким было заседание 14 марта 1887 г., на котором выступал Л.Н. Толстой с докладом «О понятии жизни», в котором он поднимал вопрос о смысле жизни и о его освещении наукой. Большой общественный резонанс вызвал доклад Вл. Соловьева «О причинах упадка средневекового мирозерцания» на заседании 19 октября 1891, в котором рассматривался вопрос о реальной роли религии и церкви в обществе.

Он утверждал, что Психологическое общество 1890-х годов возбуждало интерес к философским вопросам, здесь выступали Вл. Соловьев, Н.Я. Грот, Л.М. Лопатин, Н.Ф. Кони, изредка – маститый Б.Н. Чичерин, что заседания МПО представляли собой «истинные праздники для людей, охваченных интересом к идеологическим спорам».

### Третий период (1899–1918)

После смерти Н.Я. Грота (1899) председателем МПО был избран Л.М. Лопатин<sup>3</sup>. С 1894 г. он – соредактор, а с 1905 г. вплоть до прекращения издания в апреле 1918 г. – единственный и бессменный редактор журнала «Вопросы философии и психологии». Деятельность МПО под

## Общество было создано при Московском университете группой профессоров разных факультетов по инициативе заведующего кафедрой философии М.М. Троицкого. К его учреждению ученые привлек профессоров всех факультетов Московского университета.

Психологическое общество отметило заслуги Н.Я. Грота, издав на свои средства посвященный его памяти сборник, составленный из статей о его жизни и творчестве, воспоминаний и писем товарищей и учеников [6]. Сюда же вошел его «Автобиографический очерк» с подробной характеристикой собственной философско-психологической мысли в ее эволюции и с перечнем основных трудов. Историк А.А. Кизеветтер, (профессор Московского университета, член-корреспондент АН, высланный в 1922 г. за враждебное отношение к советской власти) писал о Психологическом обществе в книге, посвященной 175-летию юбилею Московского университета (1930), изданной в Париже Обществом бывших воспитанников Императорского Московского университета и Комитетом, организованным при Русском народном университете в Праге.

председательством Л.М. Лопатина проходила в русле тех же направлений, которые сложились и получили развитие при Н.Я. Гроте: заседания, посвященные обсуждению состояния философии и психологии; издательская деятельность. Основываясь на идее взаимосвязи философии и нравственных проблем, Л.М. Лопатин признавал значимость психологического анализа явлений нравственного мира. Он уделял большое внимание вопросам этики как в деятельности МПО, так и в собственных выступлениях на заседаниях и в статьях в журнале «Вопросы философии и психологии». Ученый считал, что философский анализ данных науки должен дать такое учение о жизни, которое давало бы человеку более прочные и ясные начала для его нравственной деятельности. По Л.М. Лопатину, в нашем отношении к вопросам нравственности и в

<sup>2</sup> Грот Николай Яковлевич (18.04.1852 – 23.05.1899) – профессор, зав. кафедрой философии Московского университета (с 1886). Организатор и первый редактор журнала «Вопросы философии и психологии» (1889–1893). В первом своем психологическом исследовании (магистерская диссертация «Психология чувствований в ее истории и главных основах», 1880) рассматривал психику как совокупность четырех фаз, составляющих психический оборот, как акт приспособления организма к среде. С этих же позиций рассматривал познавательную деятельность (докторская диссертация «К вопросу о реформе логики. Опыт новой теории умственных процессов», 1882). Обсуждал центральные вопросы психологии: о сущности психического, о методах психологии. Высоко оценивал значение экспериментального метода, исследование вопросов психологии связывал с задачами научного обоснования высших начал нравственности. Был дружен с Л.Н. Толстым, ввел его в состав Психологического общества, участвовал в подготовке к изданию книги Л. Толстого «О жизни», написанной на основе его выступления на заседании МПО (1887). В числе близких друзей Грота – А.А. Фет, Вл. Соловьев, братья Е. и С. Трубецкие, Л.М. Лопатин и др.

<sup>3</sup> Лопатин Лев Михайлович (1.06.1855 – 21.03.1920) – выпускник историко-филологического факультета (1879), профессор Московского университета (1892), соредактор (с 1894) и единственный редактор журнала «Вопросы философии и психологии» (с 1905 вплоть до прекращения издания в 1918 г.). Читал курс психологии. Защищал метод самонаблюдения («Метод самонаблюдения в психологии», 1902).

нашей деятельности в области теоретической психологии не должно быть двойной бухгалтерии. «Если бы мы больше чувствовали нравственный смысл наших теоретических взглядов и их глубокую нерасторжимую связь с нашими нравственными воззрениями, — писал Л.М. Лопатин, — мы относились бы к коренным вопросам теоретического знания живее и серьезнее» [5, с. 121].

#### Четвертый период — период кризиса (1918–1922)

Масштабные общественно-политические события в России второго десятилетия XX века: первая мировая война 1914–18 г.г., Октябрьская революция 1917 г. и последующая за ней Гражданская война 1918–20 г.г., — создали экстремальные условия, коренным образом повлиявшие на характер и содержание деятельности МПО. Прекратилась издательская деятельность. Перестал выходить журнал «Вопросы философии и психологии»: последний сдвоенный номер вышел в 1918 г. Общество работало очень неравномерно. Так, в 1918 г. состоялось два заседания: первое — 30 марта годовичное распорядительное, на котором было избрано Правление Общества (председателем вновь был избран Л.М. Лопатин) и второе — 6 апреля с выступлением А.И. Огнева с докладом «Идеальное и реальное в сознании». В 1919 г. состоялись два заседания в феврале, одно в марте и три в апреле. В этот период обсуждались в основном философские вопросы. Психологическая проблематика была представлена лишь на двух заседаниях, на которых шла речь о проблемах эволюции психики: доклад А.Н. Северцова «Психика как фактор эволюции высших животных и человека» (6 апреля 1919 г.) и доклад Н.Н. Котс «Проблема “мыслящих” животных и ее вероятная разгадка» (27 апреля 1919 г.). Затем в деятельности Общества последовал годичный перерыв, в течение которого умерли председатель Общества Л.М. Лопатин, его заместитель В.М. Хвостов и некоторые другие члены Общества.

На заседании 20 мая 1920 г. председателем МПО был избран И.А. Ильин<sup>4</sup>.

В центре его философско-психоло-

гических раздумий — проблема человека, личности как единства трех ее составляющих — духа, души и тела, ее духовного развития, пути духовного обновления общества. С 1910 г. И.А. Ильин — член МПО, активный автор журнала «Вопросы философии и психологии». Начало публикациям положила обширная статья «Понятие права и силы» (1910). В ней ученый разделяет два понятия: юридическое понятие права как совокупности норм, устанавливающих должное, и понятие нравственности как категории реального правосознания, обозначающей действительность психологическую, выходящую за рамки нормативно-логической сферы и становящуюся силой, причинно определяющей индивидуальное сознание и поведение. В этом же журнале им были опубликованы шесть больших статей по философии Гегеля, написанные по материалам прочитанных на заседаниях МПО серии докладов: «Учение Гегеля о сущности спекулятивного мышления» (1914), «Борьба за право перед судом нормального правосознания» и др. Эти доклады составили ядро его фундаментального двухтомного исследования «Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека» (1918). В МПО И.А. Ильин выступал также с докладом по феноменологии Гуссерля. На посту председателя МПО И.А. Ильин оставался до 1922 г., когда Общество было закрыто. Последнее заседание состоялось 15 июня 1922 г.

Период деятельности МПО под председательством И.А. Ильина практически не изучен. Это были годы кризиса, который переживало Психологическое общество, как и все другие научные общества в России. Деятельность МПО свелась к организации заседаний (которые не были регулярными) и обсуждению докладов. 14 ноября 1920 г. состоялось торжественное заседание историко-филологического факультета Московского университета и МПО, посвященное памяти Л.М. Лопатина (скончался 8(21) марта 1920 г.). Был заслушан ряд докладов, посвященных личности и анализу философско-психологических взглядов Л.М. Лопатина, его нравствен-

ного учения и учения о свободе. Следующее заседание (6 марта 1921 г.) было посвящено памяти религиозного философа и общественного деятеля, одного из самых активных деятелей МПО — Е.Н. Трубецкого с докладами о его личности и анализом взглядов. Все заседания МПО были посвящены философским проблемам: классическим философским концепциям (доклады Б.А. Фохта о трансцендентальном методе Канта, А.Ф. Лосева о теории абстракции у Платона), вопросам философско-религиозного содержания с акцентом на духовно-нравственное становление личности и общественные события в России (доклады И.А. Ильина «Первоосновы нормального религиозного опыта», «Религиозный смысл искренности»), проблемам философии общества (доклады С.Л. Франка «О логической природе общественного явления», И.А. Ильина «Аксиомы правосознания»).

Так, постепенно сокращаясь, психологическая проблематика к концу деятельности МПО практически сошла на нет, а затем и само Общество прекратило свое существование по известным причинам, выходящим за рамки философии и науки.

#### Историческое значение деятельности МПО

Есть все основания признать выдающуюся роль Московского психологического общества в истории психологической науки, философии и культуры. Деятельность МПО способствовала выработке традиций отечественной психологии, среди которых высокая философская культура исследований; внимание к коренным теоретическим и методологическим вопросам; соблюдение принципа комплексного подхода к анализу сложнейших психологических проблем; учет нерасторжимой связи психологического знания с его нравственным смыслом; интерес к проблемам духовности человека, его нравственным устоям, свободной самодеятельности и творчеству.

Деятельность Общества служила установлению творческих связей русских ученых с выдающимися деятелями зару-

<sup>4</sup> Ильин Иван Александрович (28.03(9.04).1883 — 21.12.1954) — русский религиозный философ, политический мыслитель, блестящий публицист. Выпускник юридического факультета Московского университета (1906), он получил фундаментальную подготовку по праву под руководством выдающегося ученого-правоведа П.И. Новгородцева. После сдачи экзаменов на степень магистра (1909) — доцент Московского университета. 19 мая 1918 г. блестяще защитил магистерскую диссертацию на тему «Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека», за которую ему была присуждена магистерская и одновременно степень доктора государственных наук. С 1921 г. — профессор МГУ. Был членом Института Научной философии, созданного при факультете общественных наук в университете в 1921 г. К режиму советской власти, установившемуся после революции 1917 г., относился резко отрицательно. Вслед за арестом в августе 1922 г. приговорен к высылке из России. С октября 1922 г. жил в эмиграции: в Германии (Берлин, 1922–1938), в Швейцарии (пригород Цюриха, Цолликон, 1938 — до смерти 21 декабря 1954). За рубежом активно включился в жизнь русских эмигрантов. Был одним из создателей Русского научного института в Берлине, а в 1923–24 г.г. — деканом его юридического факультета. В разных странах Европы выступал с лекциями и докладами о русской литературе и культуре, об основах правосознания. В эмиграции продолжались его активная публицистическая деятельность, философское творчество.

бежной философии и науки. Ученые разных стран были почетными членами Общества. Среди них — В. Вундт, Г. Гельмгольц, Э. Дюбуа-Реймон, В. Виндельбанд и Э. Целлер (Германия), А. Бэн и Г. Спенсер (Англия), Т. Рибо и Ш. Рише (Франция), У. Джеймс и Э. Титченер (Америка), Г. Гефдинг (Дания) и др. Деятельность МПО способствовала органичному включению русской психологической мысли в мировую науку при сохранении ее своеобразия в понимании задач и проблем психологии. Отчеты о деятельности МПО помещали журналы «Mind», «Archiv f. Gesch. d. Philosophie» и др. В журнале «Вопросы философии и психологии» публиковались рецензии и обзоры иностранной литературы почти одновременно с выходом книг и статей западно-европейских философов и психологов.

Психологическое общество при Московском университете явилось исторически первой формой институционализации, организационного объединения всех научных сил в области психологии. Конечно, при этом нельзя забывать, что в том же 1885 г., когда было создано МПО, несколькими месяцами позже, осенью, в Казанском университете В.М. Бехтерев организовал лабораторию экспериментальной психологии, и в ноябре мы будем отмечать 125-летие этого события. Не умаляя важности этого факта и признавая неоценимый вклад, внесенный работами этой лаборатории в отечественную психологию, мы считаем, что по масштабности, по широте тематики, по количеству участников, по тому влиянию, которое оказали эти два события на последующее развитие отечественной психологии, на первое место должна быть поставлена деятельность Московского психологического общества.

После того как открылись психологические лаборатории в ряде научных центров России (в 1885 — в Казани, в 1895 — в Москве, в 1896 — в Одессе и др.) и был создан Психологический институт при Московском университете (начал функционировать в 1912 г., официальное открытие — 1914 г.), эти учреж-

дения стали центрами разработки психологической науки и распространения знаний в этой области.

В истории отечественной психологии началась новая эпоха ее развития как самостоятельной отдельной науки, имеющей собственные структурные учреждения для проведения исследований и подготовки научных. В этих новых исторических условиях Психологическое общество стало органом координации и объединения научно-исследовательских работ.

После высылки И.А. Ильина за границу на печально знаменитом философском пароходе в 1922 г. Психологическое общество было распущено вместе с другими научными организациями.

## Психологическое общество всей своей деятельностью утверждало идею важности объединения наук как гуманитарного, так и естественнонаучного профиля и необходимость научной образованности для развития философско-психологического мышления.

### Заключение

На этом история МПО не закончилась. В 1957 г., опираясь на сложившиеся направления, опыт и традиции, в новых исторических условиях Московское Психологическое общество возобновило свою деятельность как Отделение Общества психологов РСФСР, созданного при АПН РСФСР, а с 1994 г. — как региональное отделение РПО при РАН. Его председателями были видные ученые:

- А.В. Запорожец (1957–1964)<sup>5</sup>
- Н.А. Менчинская (1964–1983)<sup>6</sup>
- А.М. Матюшкин (несколько месяцев в 1983 г.)<sup>7</sup>
- А.В. Брушлинский (1983–1988)<sup>8</sup>
- И.И. Ильясов (1988–1989)<sup>9</sup>
- Д.Б. Богоявленская (1989 — по настоящее время)<sup>10</sup>.

### Литература

1. Будилова Е.А. Социально-психологические проблемы в русской науке. — М., 1983.
2. Ивановский В.Н. М.М. Троицкий // *Вопр. философии и психологии.* — 1899. — Кн. 47. — С. VI–XVI.
3. Колубовский Я.Н. Из литературных воспоминаний // *Исторический вестник.* — Т. СXXXVI (136). — 1914. — №4. — С. 134–149.
4. Ланге Н.Н. Непонятый русский психолог: рукопись // Будилова Е.А. *Социально-психологические проблемы в русской науке.* — М., 1983.
5. Лопатин Л.М. Большая искренность // *Вопросы философии и психологии.* — 1893. — Кн. 16. — С. 109–114.
6. Николай Яковлевич Грот в очерках, воспоминаниях и письмах товарищей и учеников, друзей и почитателей. — СПб, 1911.
7. Соловьев В.С. Три характеристики. М.М. Троицкий — Н.Я. Грот — П.Д. Юревич // *Собр. соч.: В 10 т.* — 2-е изд. — Т. 9. — СПб, 1913.
8. Троицкий М.М. Современное учение о задачах и методах психологии // М.М. Троицкий. *Учебник логики.* — Кн. 3. — М., 1888.
9. Устав Психологического общества, состоящего при Императорском Московском Университете. — М., 1885.
10. Философский сборник: Льву Михайловичу Лопатину к тридцатилетию научно-педагогической деятельности. От Московского психологического общества. 1881–1911. — М., 1912.
11. Шпет Г.Г. Один путь психологии и куда он ведет // *Философский сборник.* Льву Михайловичу Лопатину к тридцатилетию научно-педагогической деятельности. От Московского психологического общества. 1881–1911. — М., 1912. — С. 245–264.

<sup>5</sup> Запорожец Александр Владимирович (12.09.1905 — 7.10.1981) — выпускник 2-го МГУ (1930), доцент, профессор кафедры психологии философского факультета (1943–1966), кафедры общей и прикладной психологии факультета психологии Московского университета (1966–1970). Основатель и директор Института дошкольного воспитания АПН РСФСР (1960–1981).

<sup>6</sup> Менчинская Наталья Александровна (2.01.1905 — 6.07.1984) — профессор Психологического Института АПН СССР, заведовала лабораторией психологии обучения и умственного развития школьника (1937–1981), создала научную школу по психологии обучения.

<sup>7</sup> Матюшкин Алексей Михайлович (20.12.1927 — 07.07.2004) — выпускник отделения психологии философского факультета (1953), профессор факультета психологии Московского университета (1978–1981), директор Психологического института АПН СССР (1983–1990). С 1994 — заведующий лабораторией психологии одаренности этого института.

<sup>8</sup> Брушлинский Андрей Владимирович (04.04.1933–30.01.2002) — выпускник отделения психологии философского факультета (1956), профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (с 1982), директор Института психологии РАН (1989–2002).

<sup>9</sup> Ильясов Ислам Иманович (р. 27.06.1937) — выпускник (1967), профессор (1990), заведующий кафедрой педагогики и психологии факультета психологии Московского университета (1995–2004).

<sup>10</sup> Богоявленская Диана Борисовна — Почетный член РАО, заведующая Лабораторией Психологического института РАО, основатель научной школы психологии творчества и одаренности, профессор Московского университета (по совместительству).

# Сотрудничество университетов Москвы и Нью-Йорка: путь навстречу

С. В. Молчанов, Е. И. Первичко

Международное академическое сотрудничество является одним из приоритетных направлений деятельности факультета психологии МГУ и важным фактором укрепления его лидерских позиций в мировом психологическом пространстве. Сфера международного сотрудничества в системе образования — перспективное направление модернизации системы высшего профессионального образования в контексте перехода на двухуровневую систему подготовки «бакалавр — магистр». Международное взаимодействие, совместные исследовательские проекты, конференции, дискуссии позволяют успешно реализовывать задачи повышения уровня и качества образования.

Совместные образовательные программы российских и зарубежных университетов дают возможность аккумулировать международный научный опыт, изучать современные взгляды на актуальные проблемы фундаментальной и прикладной психологии, на особенности их реализации в сфере практической деятельности. Преломление научных подходов через призму культурного опыта позволяет верифицировать степень истинности и соответствия научных идей реальности практики. В Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова большое внимание уделяется международной деятельности, направленной на научный обмен и создание совместных образовательных программ с ведущими зарубеж-

ными учебными центрами и университетами. Факультет психологии активно участвует в международном сотрудничестве, взаимодействуя со многими ведущими университетами мира, представляющими разные страны и континенты, научные школы и концепции. В настоящее время заключено 7 договоров о сотрудничестве с университетами и учебно-научными центрами Европы, Азии, Америки.

Одним из приоритетных направлений международного сотрудничества в Московском университете является кооперация с Государственным университетом Нью-Йорка (SUNY), представляющим США. Университет был основан в 1948 году по инициативе правительства штата Нью-Йорк Томасом Дьюи. Этот университет — один из крупнейших вузов США, здесь обучается более 440 тыс. студентов. Его отличительной особенностью университета является широкая география — университет объединяет значительное число учебных центров, разбросанных по всей территории США, каждый из которых обладает своей образовательной, научной, исследовательской спецификой. Факультеты и колледжи университета объединены в четыре центра: Олбани (Albany), основанный в 1844 г., Бингхемтон (Binghamton), открытый в 1946 г., Баффало (Buffalo), основанный в 1846 г., и самый молодой центр — Стоуни Брук (Stony Brook, 1957). Руководство и администрация университета расположены в Олбани.



**Молчанов Сергей Владимирович**  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры возрастной психологии  
факультета психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова,  
координатор по магистерским  
программам.



**Первичко Елена Ивановна**  
кандидат психологических наук, доцент  
кафедры нейро- и патопсихологии,  
заместитель декана факультета  
психологии МГУ им. М.В. Ломоносова  
по работе с иностранными учащимися.



Российско-американский студенческий круглый стол  
«Размышляя о жизни российского и американского университета»

Девиз «Учиться – искать – работать во благо» определяет ценностные установки и атмосферу университета, где познание, саморазвитие и социальная практика становятся целью деятельности руководства, преподавательского корпуса, студентов и аспирантов.

Старейшим центром государственного университета Нью-Йорк является университет Олбани (Albany). Университет Олбани предлагает широкий спектр программ подготовки психологов как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры. В настоящее время в соответствии с Договором о сотрудничестве, подписанном в 2009 г. между Московским университетом и Государственным университетом Нью-Йорка, факультет психологии осуществляет международную деятельность по научному обмену и созданию совместной образовательной программы с факультетом психологии университета Олбани (SUNY).

Можно выделить следующие направления совместной деятельности двух факультетов:

- международное сотрудничество по обмену студентами,
- организация совместной Летней психологической школы с участием преподавателей и студентов обоих факультетов,
- организация совместной магистерской программы по организационной психологии.

Решение поставленных задач облегчается наличием обоюдного интереса к данным направлениям совместной деятельности и атмосферой доброжелательности и открытости во взаимоотношениях между сотрудниками и руководством обоих факультетов.

Создание совместной магистерской программы по организационной психологии между факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова и универ-

ситетом Олбани (SUNY) является приоритетной задачей развития международных отношений.

Организационная психология является достаточно молодой и динамично развивающейся отраслью прикладной психологической науки, особенно в последние десятилетия XX – начале XXI века. Эта дисциплина возникла как междисциплинарная область знаний, объединяющая комплекс наук об управлении, социологии, экономике, политике и психологические дисциплины, связанные с оптимизацией профессиональной деятельности человека (психология труда, социальная психология, эргономика). Появление организационной психологии отвечает социальному заказу по обеспечению трудовых ресурсов современного постиндустриального общества, сохранению и умножению человеческого капитала в условиях глобализации, высокой социальной «текучести» (неопределенности), новой информационной среды. Выявление системы психологических условий, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность людей в динамичной организационной среде, сохранение психического здоровья, личностного и профессионального роста трудоспособной части населения – главные задачи организационной психологии. Социальная востребованность специалистов-психологов, работающих в области организационной психологии, сегодня велика как никогда. Так, согласно исследованиям Международной ассоциации прикладной психологии при ООН до 70–80% выпускников психологических факультетов университетов в разных странах мира работают в сфере бизнеса и организационного консультирования. В России эта цифра оказывается несколько скромнее. По оценкам экспертов, она достигает 50%. Выпускники,

специализирующиеся в области организационной психологии, охотно приглашаются в учреждения сферы бизнеса и социальной работы: в отделы по работе с персоналом и кадровые службы различных организаций; консалтинговые фирмы; агентства по подбору кадров; службы занятости; центры профессиональной ориентации и управления миграционными процессами; в учреждения, занятые реализацией программ социальной поддержки населения; в различного рода учебные и образовательные учреждения, включая центры профессиональной подготовки и переподготовки кадров.

Интерес к организационной психологии в нашей стране очень высок. Однако профессиональная подготовка психологов для работы в указанной сфере началась сравнительно недавно – с конца XX столетия, с отставанием от зарубежного опыта на 10–20 лет. Именно поэтому столь важным представляется международное сотрудничество в области организационной психологии с ведущими университетами мира, имеющими значительный опыт в этой сфере. Открытие вместе с ведущими факультетами психологии крупнейших зарубежных университетов программ совместной магистратуры, подтверждаемых сертифицирующими документами обеих стран, предполагает, что стороны вырабатывают общий подход к образовательному процессу, согласовывают учебные планы, реализуют образовательные стандарты обеих стран в полном объеме, что подтверждается выдачей дипломов двух университетов по завершении обучения.

Организационная психология востребована как среди студентов, так и среди работодателей. На факультете психологии подготовка студентов к данному направлению профессиональной деятельности ведется в лаборатории психологии труда (зав. лабораторией профессор А.Б. Леонова), на кафедрах психологии труда и инженерной психологии (зав. кафедрой профессор Ю.К. Стрелков) и социальной психологии (зав. кафедрой профессор Т.Г. Стефаненко). В 1999 г. на факультете психологии Московского университета была открыта магистерская программа по организационной психологии. Создание совместной магистерской программы по организационной психологии позволит интегрировать опыт факультетов психологии Московского университета и Университета Нью-Йорк, существенно повысить управление качеством образования. В ближайших планах сотрудничества – координация образовательных учебных планов университетов с целью



обеспечения возможности получения выпускниками факультета психологии МГУ магистерских дипломов двух университетов.

Современное техническое оснащение факультета психологии МГУ позволяет проводить видеоконференции с использованием высокого уровня качества изображения и звука. Это дает возможность обсуждать актуальные вопросы сотрудничества оперативно и «с глазу на глаз» в личной беседе. Уже состоялись три видеоконференции. На первой, прошедшей в феврале 2010 года, состоялось детальное предметное обсуждение приоритетных направлений сотрудничества. Руководством факультетов были представлены сотрудники, ответственные за реализацию задач совместной работы. Открытый, заинтересованный и доброжелательный обмен мнениями позволил партнерам лучше понять друг друга и упрочить знакомство. Перспективными направлениями сотрудничества обеими сторонами были признаны: студенческий обмен, разработка и организация совместной магистерской программы по организационной психологии, организация Летней психологической школы (предположительно в 2011 г.) с участием преподавателей и студентов обоих факультетов.

Вторая видеоконференция, состоявшаяся тоже в феврале 2010 года, была посвящена содержательному научному обсуждению актуальных проблем развития организационной психологии и опыта подготовки профессиональных психологов. В ней приняли участие ведущие специалисты обоих факультетов в этой области. С российской стороны выступили: профессор А.Б. Леонова с докладом на тему «Профессиональный стресс и программы профилактики здоровья персонала: преимущества для организаций» (Anna Leonova «Occupational stress and personnel health prevention programs: Benefits for organizations») и доцент С.А. Липатов с докладом на тему «Социально-психологические исследования организационного поведения» (Sergey Lipatov «Social psychological studies of organizational behavior»). С американской стороны выступили: профессор М. Форд с докладом на тему «Особенности соотношения работы, семьи и здоровья» (Michael T. Ford «Spillover across work, family and health») и ассистент профессора М. Креде с докладом на тему «Эмоциональный интеллект в организациях: полезная способность или артефакт» (Marcus Crede «Emotional intelligence in organizations: useful construct or artifact»). На встрече присутствовали как преподаватели, так и студенты обоих факультетов. Поднятые вопросы вызвали

неподдельный интерес и активно обсуждались участниками видеоконференции.

Третья видеоконференция «Американская студенческая наука у нас в гостях» прошла в мае 2010 г. в рамках Международного форума молодых ученых, аспирантов и студентов «Ломоносов-2010», на секции «Психология». Ее целью стало знакомство студентов с научной деятельностью своих заокеанских коллег. Конференция вызвала большой интерес среди студентов и преподавателей факультета психологии. В ходе трехчасового телемоста были заслушаны и обсуждены 4 доклада: по два с каждой стороны. С российской стороны выступили: студентка 4-го курса факультета психологии М. Заварцева с докладом «Факторы формирования доверия в организации» (Marina Zavartseva «Job Satisfaction and the Level of Trust in Organization») и студентка 5 курса факультета Н. Полякова с докладом «Исследование целостности системы «глаз – голова – тело» с использованием технологии виртуальной реальности» (Natalia Polyakova «The Study of the “Eye – Head – Body” System Integrity as Virtual Reality Simulation»). С американской стороны выступили: аспирантка отделения клинической психологии университета Олбани Л. Вашингтон с докладом на тему «Эффективность программы развития социальных навы-

ков у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях обучения в одном классе со сверстниками в массовой школе» (Lindsay Washington «Effects of a Classroom-Wide Peer Modeling Program on the Social Skills of Children with Autism Spectrum Disorders») и аспирант отделения организационной психологии университета Олбани К. Церазоли с докладом «Взаимосвязь между работой и здоровьем: количественная оценка» (Christopher Cerasoli «The Relationship Between Health and Work Performance: A Quantitative Review»). Видеоконференция прошла в доброжелательной атмосфере, предложенные сообщения вызвали большой интерес, завязалась дискуссия по ряду вопросов. Следует специально отметить высокую активность московских студентов, проявивших не только заинтересованность, но и хорошую эрудицию, профессиональную информированность в обсуждаемых проблемах.

В дальнейших планах международного сотрудничества – открытие совместной магистерской программы по организационной психологии для студентов магистратуры факультетов, проведение круглого стола по актуальным проблемам профессионального образования психологов, подготовка Летней психологической школы (ЛПШ-2011).



Студенты американских университетов, проходящие стажировку в МГУ имени М.В. Ломоносова

# Выживание в мире машин: взгляд психолога на причины веры в магию

Е. В. Субботский



**Субботский Евгений Васильевич**  
доктор психологических наук,  
лектор по курсу психологии развития  
в университете Ланкастер,  
Великобритания.  
Окончил факультет психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова (1972).

Со времен Галилея (1564–1642) западная цивилизация развивалась под знаком науки. Две монотеистические религии, доминирующие в западном мире, – Иудаизм и Христианство, – которые боролись с верой в магию тысячами, получили в лице науки мощного союзника. Так почему же вера в магическое до сих пор жива? Возможно, она выживает так же, как выживали мелкие млекопитающие в век динозавров: уйдя «под землю» – в глубину бессознательного.

Гипотеза, подлежащая экспериментальной проверке в данном исследовании, была следующей.

Первоначально вера в магическое (ВВМ) появляется у детей как легитимная, сознательная форма верований, которая сосуществует с верой в физическую причинность; позже, под давлением науки и религии, ВВМ уходит в область бессознательного.

Если эта гипотеза верна, должны наблюдаться следующие эмпирически проверяемые эффекты.

1. Дети дошкольного возраста верят в магическую причинность в такой же степени, в какой они верят в физическую причинность. Это проявляется как в объяснении необычных явлений, так и в поведении.

*Обоснование:* у детей ВВМ еще не испытала прессинга науки и религии – двух сил, которые вытесняют ВВМ в бессознательное.

2. Будучи значительной частью жизни дошкольника и младшего школьни-

ка, ВВМ способствует познавательному развитию детей

*Обоснование:* Ранние магические верования детей получают поддержку от социального окружения как в форме поддержания верований детей в фольклорные магические персоны (Дед Мороз, Баба Яга, Добрая Фея), так и в форме индустрии игрушек и развлечений, книг и фильмов для детей. Эта систематическая и дорогостоящая поддержка экономически оправдана лишь в том случае, если взрослые (родители, учителя, психологи) интуитивно осознают, что ВВМ приносит пользу общему психическому развитию ребенка.

3. В раннем школьном возрасте магические объяснения исчезают из суждений детей о причинах физических явлений, однако они могут быть легко восстановлены, если детям продемонстрировать необъяснимые физические эффекты, которые в книжках и сказках ассоциируются с магией.

*Обоснование:* в начале научного и религиозного образования вытеснение ВВМ в бессознательное еще не завершено и ВВМ флуктуирует между областями сознательного и бессознательного.

4. При объяснении непонятных явлений, которые выглядят как магические эффекты, взрослые будут склонны отрицать свою веру в магию, даже если эти эффекты воспроизводятся несколько раз и испытуемые не в состоянии объяснить их естественными причинами.

*Обоснование:* В своих вербальных суждениях большинство взрослых стре-

мятся быть в согласии со взглядами представителей науки и религии.

5. Встретившись с магическим вмешательством в их жизнь либо в форме наблюдения магических феноменов, либо в форме попытки мага повлиять на их жизнь, взрослые будут сопротивляться такому вмешательству: они будут отрицать тот факт, что магические манипуляции имеют влияние на ход их жизни (психологическая защита).

*Обоснование:* современная религия ассоциирует магию с силами зла (дьяволом, оккультизмом, язычеством). Это создает у взрослых страх перед магией и включает механизм психологической защиты от магической интервенции.

6. Если психологическая защита от магической интервенции ослаблена (например, когда отрицание возможности магических эффектов связано с возможными неприятными последствиями), рациональные взрослые будут демонстрировать ВВМ.

*Обоснование:* у взрослых ВВМ не исчезает, а уходит в бессознательное. Как показано в психоанализе, при ослаблении защит бессознательные мысли и верования переходят в область сознательного.

7. В отличие от западных образованных взрослых, необразованные жители традиционных культур будут проявлять высокий уровень веры в магию как в своих вербальных суждениях, так и в практических действиях.

*Обоснование:* в традиционных культурах ВВМ не подавляется наукой и религией и остается на уровне сознательных представлений.

Последующая часть статьи посвящена обзору экспериментальных исследований (в которых проверялись вышеперечисленные эффекты), а также теоре-

тическим и практическим следствиям из факта существования бессознательной веры в магическое.

### Результаты экспериментальных исследований

#### Эффект 1. Дошкольники верят в магию.

Московских детей в возрасте четырех, пяти и шести лет спрашивали, могут ли игрушечные фигурки зверей превращаться в зверей настоящих. Только немногие 4-летние сказали «да». Однако когда игрушечный лев начинал самостоятельно и без видимой причины прыгать по столу (использовались скрытые магниты), лишь немногие из детей проявили рациональное поведение (искали механизм, провода и т. п.) (рисунок 1). Большинство детей или бежали из комнаты, или пользовались «волшебной палочкой» с целью остановить превращение.

В другом опыте детей спрашивали, могут ли картинки превратиться в те предметы, которые на них нарисованы, под влиянием волшебных слов. Почти все дети ответили «нет», но, оставшись наедине с картинками и «волшебной шкатулкой», пытались осуществить превращение (Субботский, 1984).

Английских четырех- и шестилетних детей просили вообразить, что в пустой картонной коробке появилось существо (кролик или монстр). Оставшись наедине с коробкой, некоторые дети вели себя так, как если бы в коробке действительно появилось указанное существо (Harris, Brown, Marriot, Whittal & Harmer, 1991).

#### Эффект 2. Магическое мышление повышает креативность детей в решении интеллектуальных проблем.

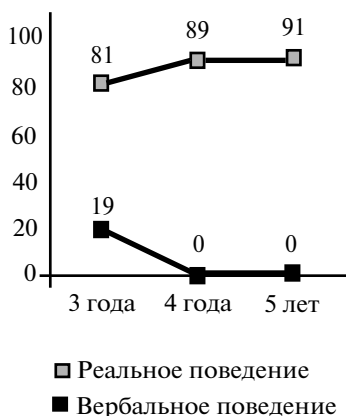
Дети четырех, шести и восьми лет были разделены на экспериментальную и контрольную группы. Обоем группам показывали фрагменты из фильма о Гарри Поттере. В экспериментальной группе показанный фильм изобилует магическими эффектами. В контрольной группе в фильме фигурировали те же герои, но без магических эффектов. После показа детей проводили через серию тестов на креативность (тест креативности Торренса и рисунки несуществующих предметов).

Дети экспериментальной группы показали значительно более высокую креативность в решении задач, чем дети контрольной группы (рисунок 2) (Subbotsky, Hysted & Jones, 2009; Subbotsky, 2010)

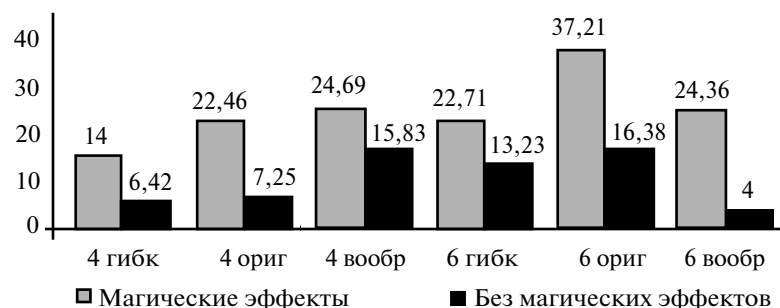
#### Эффект 3. В раннем школьном возрасте магические объяснения исчезают из суждений детей о причинах физических явлений, однако они могут быть легко восстановлены.

Английских детей пяти, шести и девяти лет, которые проявили понимание различия между подлинными магическими эффектами и фокусами, спрашивали, верят ли они в то, что подлинные магические эффекты существуют в реальном мире. Половина пятилетних и 75% шести- и девятилетних ответили «нет». Тем из детей, кто утверждал, что магии не существует, показывали эффект, который выглядел как «настоящая» магия: новая почтовая марка оказалась наполовину сожженной в пустом деревянном ящике после того, как взрослый произносил магическое заклинание с целью сжечь марку (Subbotsky, 2004). Все пятилетние, многие шести- и девятилетние изменили свое мнение и сказали, что магия была «настоящая» (рисунок 3).

**Рисунок 1.** Процент детей, продемонстрировавших веру в магию в вербальных суждениях (вербальное поведение) и в реальном поведении (реальное поведение)



**Рисунок 2.** Средние суммарные баллы по Тесту Торренса (гибкость, оригинальность, и воображение) как функция условия (фильм с магическими эффектами или без таковых) и возраста (4 года или 6 лет)



**Эффект 4. Взрослые будут отрицать магические явления даже в том случае, если эти явления повторяются и рациональное объяснение отсутствует.**

Студентам британского университета демонстрировалась последовательность из четырех событий, в которой материальный предмет появлялся или не появлялся в пустом деревянном ящике, который испытуемый держал в руках, в зависимости от того, произносил или нет экспериментатор магическое заклинание. Испытуемые упорно отрицали магические объяснения, хотя и не смогли предложить объяснений рациональных (Subbotky, 2010) (рисунок 4).

**Эффект 5.1. Встретившись с «магическим» феноменом, память испытуемых будет перестраивать ход событий с целью предоставить испытуемым возможность интерпретировать «магические» эффекты как обычные (когнитивная защита).**

В одном из исследований, студентам английского и немецкого университетов показывали «магический» эффект — объект, который испытуемые клали в пустой ящик, исчезал без следа (Subbotky, 1996). За несколько секунд до того, как испытуемые клали объект в шкатулку, их просили выполнить отвлекающий маневр — принести из другого угла комнаты игрушку.

Целью эксперимента было выяснить, будут ли испытуемые неправильно воспроизводить порядок событий, «помещая» отвлекающее событие между размещением объекта в шкатулку и его неожиданным исчезновением. Изменяя таким образом порядок событий, испытуемый может интерпретировать необычное явление как обычное: в то время как он отвлекся на игрушку, экспериментатор извлек предмет из шкатулки и спрятал его (когнитивная защита).

Результаты показали, что в экспериментальной группе большинство испытуемых действительно воспроизвели неправильный порядок событий, в контрольной же группе, где все объекты оставались в шкатулке, ошибались лишь немногие (рисунок 5).

Опыт повторили с шести-, восьми- и десятилетними детьми в Москве (Subbotky, Chesnokova & Greenfield, 2002).

В каждой экспериментальной и контрольной группе было по 20 человек. Шестилетние запоминали правильный порядок одинаково хорошо как в экспериментальной, так и в контрольной сериях, в то время как многие восьми- и десятилетки, подобно взрослым, воспроизводили порядок событий неправильно (рисунок 6). Эффект можно объяснить тем, что у шестилетних вера в магию существует на сознательном уровне, и механизм бессознательной трансформации реальности с целью не допустить магические явления у них еще не сформировался.

**Эффект 5.2. Встретившись с магическим вмешательством в их жизнь на сознательном уровне, взрослые будут отрицать эффективность такого вмешательства, демонстрируя психологическую защиту от магической интервенции (эмоциональная защита).**

В одном из экспериментов студентов английского университета просили выбрать навык, который они хотели бы приобрести или избавиться от которого хотели бы (например, умение писать эссе или бросить курить), а затем предлагали помочь в приобретении/избавлении от этого навыка с помощью магии (Subbotky, 2009a).

Через две недели те испытуемые, которые согласились принять магическую

помощь, сообщили, что улучшений вообще не произошло, а испытуемые контрольной группы (которым магическая помощь не предлагалась) сообщили, что произошли небольшие улучшения (очевидно, в силу усилий самих испытуемых).

В другом эксперименте того же исследования, испытуемым предлагали магически повысить их уровень «общей удовлетворенности жизнью». Через две недели те испытуемые, которые согласились принять магическую помощь, сообщили о значительном снижении указанного уровня, испытуемые, отказавшиеся принять магическую помощь, сообщили о значительном повышении уровня, а испытуемые контрольной группы сообщили, что уровень не изменился (рисунок 7).

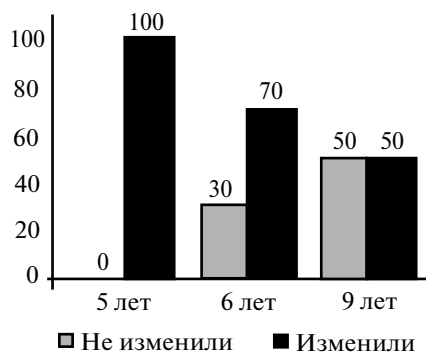
**Эффект 5.3. Встретившись с магическим вмешательством в их жизнь на подсознательном уровне, взрослые будут демонстрировать страх перед этим вмешательством (эмоциональная защита).**

Наконец, в третьем эксперименте испытуемым предлагали помочь увидеть желанный сон. Те испытуемые, которые приняли магическую помощь, вместо избранных ими приятных снов видели кошмары (тем самым обесценивая магическую помощь), в то время как испытуемые контрольной группы, где магическая помощь не предлагалась, видели обычные сны (рисунок 8) (Subbotky, 2009a; Subbotky, 2010).

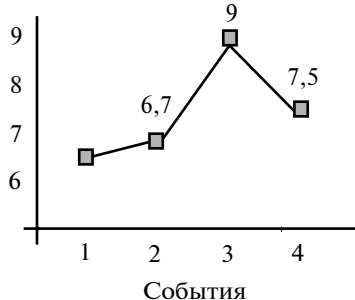
**Эффект 6.1. Когда защиты ослаблены, взрослые возвращаются к магическому поведению: фактор риска.**

Один из способов преодолеть защиты — это сделать отрицание веры в магию дорогостоящим. Английским студентам демонстрировали «магический эффект» — пластиковая кредитная кар-

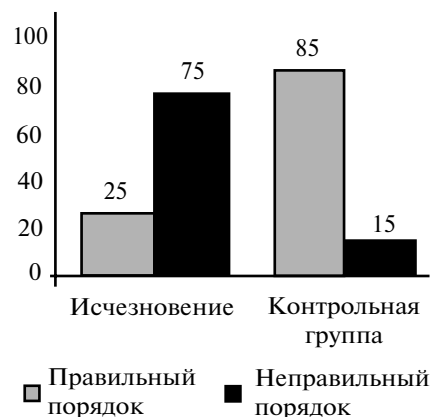
**Рисунок 3.** Процент детей, не верящих в магию, которые изменили или не изменили свое неверие в результате увиденного «магического явления», как функция возраста



**Рисунок 4.** Процентная оценка испытуемыми вероятности того, что причиной наблюдаемого необычного явления было магическое заклинание, как функция порядка наблюдаемого явления



**Рисунок 5.** Процент взрослых испытуемых, воспроизводивших правильный или неправильный порядок событий в экспериментальной (исчезновение) и контрольной сериях



точка, помещенная в пустой деревянный ящик, внезапно распалась на отдельные части после того, как экспериментатор произносил магическое заклинание (Subbotsky, 2001).

После этого испытуемым предлагали опустить в ящик (а) водительское удостоверение (слабый риск) или (б) руку (сильный риск) и предлагали принять решение: можно ли экспериментатору повторить заклинание.

В условиях слабого риска лишь 12% испытуемых запретили экспериментатору повторить заклинание; в условиях же сильного риска, 50% испытуемых запретили повтор заклинания и обосновали свое решение так, как если бы они действительно верили в магическое воздействие.

В другом опыте испытуемым предлагали представить, что к ним на улице подошла ведьма и предложила наложить заклинание на их будущую жизнь (Subbotsky, 2007).

Одним испытуемым говорили, что цель заклятия — сделать их здоровыми, богатыми и счастливыми на всю жизнь (позитивное заклинание), другим — что цель заклинания сделать их слугами темных сил (негативное заклинание).

Предварительные опыты показали, что испытуемые, утверждающие, что они не верят в магию, реагируют на позитивное заклятие неоднозначно: половина принимает заклятие, а половина отвергает (Subbotsky, 2005). Если утверждение испытуемых о неверии в магию истинно, то они должны в такой же пропорции принимать и отвергать негативное заклятие, цена неверия в которое намного выше, чем цена неверия в позитивное заклятие. Если же утверждение испытуемых об их неверии в магию лож-

но, то количество испытуемых, отвергающих негативное заклятие, должно быть значительно выше 50%, что и оказалось в итоге (рисунок 9).

**Эффект 6.2. Когда защиты ослаблены, взрослые возвращаются к магическому поведению: фактор любопытства.**

Другой способ преодолеть защиты — это сделать магию объектом исследования. Исследование феноменов, в которые люди, по их утверждению, не верят, не противоречит официально принятым научным взглядам и одновременно позволяет человеку «играть» с запрещенной реальностью.

Если ВВМ находится в подсознании, то, при прочих равных условиях, новое и необычное событие будет вызывать более сильное любопытство и исследовательское поведение, если оно представлено как проявление сверхъестественного, чем если оно представлено как непонятное, но естественное событие (эффект «невозможное над возможным», или Н/В эффект).

Испытуемым показывали необычный эффект (необъяснимое разрушение физического объекта в пустом деревянном ящике) и представляли его либо как результат магического заклинания (невозможное событие), либо как результат дистантного действия неизвестного прибора (возможное событие) (Subbotsky, 2009b).

Как дети, так и взрослые проявили Н/В эффект. Они намного чаще готовы были пойти на умеренный риск для того, чтобы исследовать невозможное событие, чем для того, чтобы исследовать возможное событие (рисунки 10 и 11).

**Эффект 7. В отличие от западных образованных взрослых, необразованные жители традиционных культур будут**

**проявлять высокий уровень веры в магию как в своих вербальных суждениях, так и в практических действиях.**

Эксперименты, в которых испытуемые подвергались слабому (вспомним ситуацию, когда под угрозой был документ) или сильному (рука под угрозой) риску при отрицании своей веры в магию были воспроизведены в сельских районах центральной Мексики (Subbotsky & Quinteros, 2002).

Как и предполагалось, в условиях слабого риска мексиканцы показали значительно более высокий уровень веры в магию, чем британцы, как в своих вербальных суждениях, так и в действиях (рисунок 12). Интересно, что в условиях сильного риска эта разница сохранилась лишь на уровне вербальных суждений.

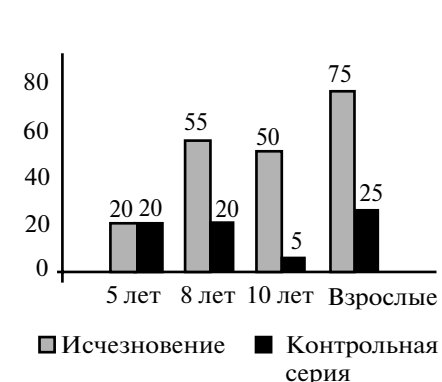
На уровне реального поведения британцы проявили веру в магическое почти в такой же степени, как и мексиканцы (рисунок 13).

**Старый взгляд на магические верования у современных представителей западных культур**

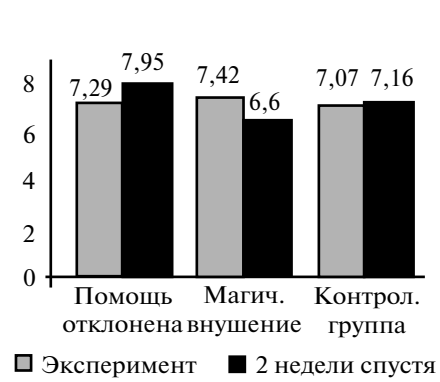
Этот взгляд сформировался в первой половине XX столетия и был отражен в работах по культурной антропологии (Frazer, 1923; Levy-Bruhl, 1926/1966; Taylor, 1929) и психологии развития (Buler, 1930; Piaget, 1929/1971).

Согласно этому взгляду, вера в магию представляет собой устаревшую форму мышления, которая существовала у большинства людей в предшествующие века и существует у ребенка-дошкольника сегодня, но исчезает у старших детей и взрослых, оставаясь лишь у небольшого числа суеверных индивидуумов.

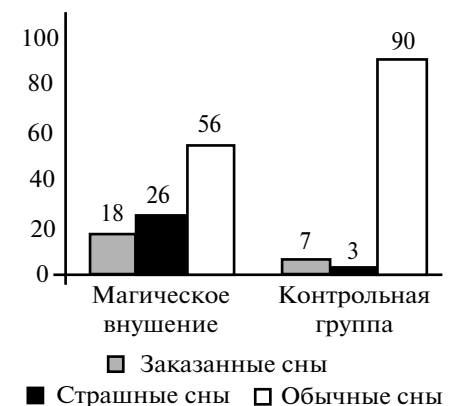
**Рисунок 6.** Процент испытуемых, воспроизводивших неправильный порядок событий в экспериментальной (исчезновение) и контрольной сериях, как функция возраста



**Рисунок 7.** Средние балльные оценки испытуемыми удовлетворенности своей жизнью как функция условия (помощь отклонена, магическое внушение и контрольная группа) и времени



**Рисунок 8.** Процент увиденных сновидений как функция условия (магическое внушение и контрольная группа) и типа сновидений (заказанные, страшные и обычные)



**Новый взгляд**

Исследования последних лет приводят к выводу, что современные представители западных культур не делятся на верующих и неверующих в магию. На бессознательном уровне каждый верит в магическое. Индивидуальные различия между людьми определяются лишь тем, как глубоко в бессознательном «залегают» эта вера и насколько сильна психологическая защита от веры в магическое.

Если новый взгляд верен, то это имеет серьезные последствия, как для теории, так и для практики.

**Теоретические следствия**

Вера в магию — не предмет древней истории, она живет в современном мире, уйдя на уровень бессознательного. В мире, где правит наука, вера в магическое вынуждена маскироваться, сбрасывая свою «старую кожу» (ассоциацию с магическими силами богов и духов предков) и надевая «новую кожу» (ассоциацию с силами общества, эволюции и естественного отбора). Очищенная от своего сакрального контекста и определяемая как внушаемость, конформность и уязвимость современного человека к магическим воздействиям выживает в мире, который внешне полностью полагается на науку и рациональную логику (подробнее об этом см. Subbotsky, 2010, Глава 9).

**Практические приложения**

Как показано в психоанализе, бессознательные мысли и верования обладают энергией, и к этой энергии можно получить доступ. Если подключиться к этой энергии, ее можно использовать для решения разнообразных задач, таких как: улучшение мышления и восприятия, коммерческая реклама, политиче-

ский контроль над умами людей, военный и политический террор, индустрия развлечений и др.

• **Использование энергии бессознательной ВВМ для улучшения мышления и восприятия у детей.**

Как показал эффект 2, демонстрация детям фильма с сильными магическими эффектами улучшает их способность к решению творческих когнитивных задач. В другом исследовании, выполненном в нашей лаборатории, было показано, что демонстрация детям фильма с сильными магическими эффектами улучшает их способность к различению фантастических и реалистических зрительных сюжетов (Slater, 2010).

• **Использование энергии бессознательной ВВМ для повышения эффективности коммерческой рекламы**

В исследовании, выполненном в нашей лаборатории, подросткам и взрослым экспонировались серии телевизионных коммерческих рекламных роликов, в которых использовались (либо не использовались) магические эффекты. Воспроизведение содержания этих роликов оценивалось как немедленно после экспозиции, так и по прошествии 2 недель. При непосредственном воспроизведении магические и немагические ролики запоминались одинаково хорошо. При отсроченном же воспроизведении взрослые запоминали ролики с магическими эффектами значительно лучше, чем ролики без магических эффектов (Matthews, 2010).

• **Использование энергии бессознательной ВВМ для целей политического влияния**

Ранние формы политического контроля открыто полагались на магические

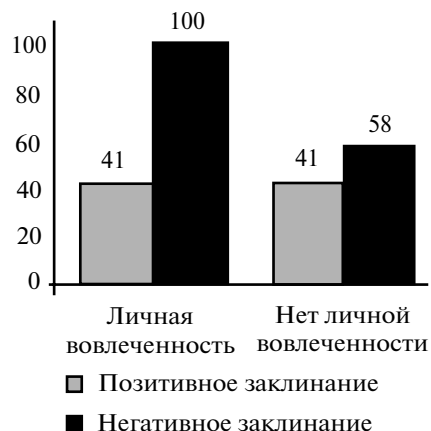
верования людей (Frazer, 1923; Jaynes, 1976; Levy-Bruhl, 1926/1966). Например, в древнем Египте власть фараона получила легитимность в массовой вере в божественную сущность фараона.

В современных индустриальных обществах политическая власть считается результатом демократических выборов, а не магических верований. Однако психологические механизмы, на которых основано уважение к власти у современных людей, во многих чертах совпадают с теми, на которых было основано почитание богов (Malinowski, 1935; Tambiah, 1990). В демократических странах сегодня «выборы выигрываются или проигрываются в основном не за счет рациональных доводов, а за счет апелляции к ценностям и эмоциям электората, включая и подсознательные интуитивные чувства» (Westen, 2007, p. 423). Подсознательная ВВМ вполне может быть одним из таких интуитивных чувств.

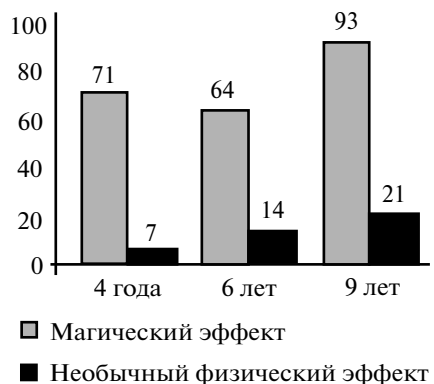
• **Использование энергии бессознательной ВВМ для целей военного и политического террора**

Урон, нанесенный японскими камикадзе («святой ветер») Американскому флоту в битве за Окинаву, который определил решение США использовать ядерное оружие, показал силу веры в магическое, учитывая то, что камикадзе были добровольцы, жертвовавшие своей жизнью ради священной цели. Антропологические исследования суицидального терроризма сегодня показывают, что в основе этого вида терроризма лежат «священные ценности», которые превосходят по силе своего влияния экономические и другие материалистические стимулы (Atran, Axelrod & Davis, 2007). Особенно важным компонентом среди

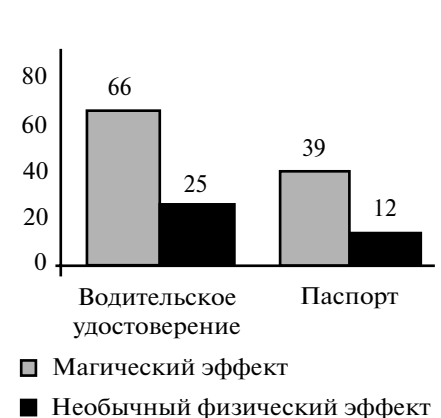
**Рисунок 9.** Процент испытуемых, отказавшихся принять магическое заклинание, как функция условия (личная вовлеченность или отсутствие таковой) и типа заклинания



**Рисунок 10.** Процент детей, пожелавших подвергнуться риску потерять свой приз ради возможности исследовать новый и необычный феномен как функция условия и возраста



**Рисунок 11.** Процент испытуемых, пожелавших подвергнуться риску потерять ценные для них объекты ради возможности исследовать новый и необычный феномен как функция условия и ценности объекта



этих ценностей является религиозная вера. Было показано, что большинство палестинских суицидальных террористов не отличалось от обычных жителей своего этноса по уровню образования, благосостояния или умственного здоровья — однако «все были глубоко религиозны, веря, что их действия санкционированы священными откровениями Ислама» (Atran, 2003, p. 1537). Было бы ошибкой сводить феномен суицидального терроризма только к религиозной вере, однако вера в магическое единство с волей Бога и великую награду, которая ждет мученика после смерти, несомненно, влияют на решение совершить акт суицидального террора.

• **Использование энергии бессознательной ВВМ в индустрии развлечений**

Как показал эффект 6.3, дети и взрослые готовы значительно чаще пойти на умеренный риск для того, чтобы исследовать сверхъестественные события, чем для того, чтобы исследовать равно необъяснимые и новые естественные явления. Этот эффект объясняет необычайный коммерческий успех таких шедевров индустрии развлечений, как «Гарри Поттер» Роулингс, «Властелин Колец» Толкиена и «Аватар» Камерона.

В современном мире многие рационально настроенные взрослые поддаются искушению магии, когда дело идет о развлечениях. Это искушение, несомненно, черпает свою силу в энергии бессознательной ВВМ.

**Заключение**

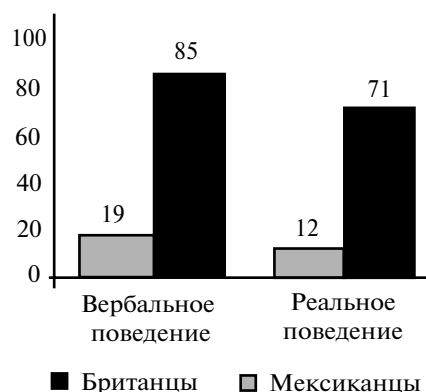
Из руин старого взгляда на ВВМ возникает новая дисциплина: возрастно-когнитивная наука о магическом мыш-

лении и магических верованиях у современных людей. Эта наука уже добилась первых успехов. Потенциально эта дисциплина может объединить и объяснить феномены, которые до сих пор исследовались отдельно друг от друга или оставались необъясненными (такие, как магические и религиозные верования, не прямые техники внушения и убеждения, некоторые техники «промыывания мозгов», психологические эффекты в области чувства отвращения и страха заражения, привлекательность психоделических наркотиков, суеверия и веру в паранормальные феномены и многие другие явления, которые используют скрытую энергию магического сознания).

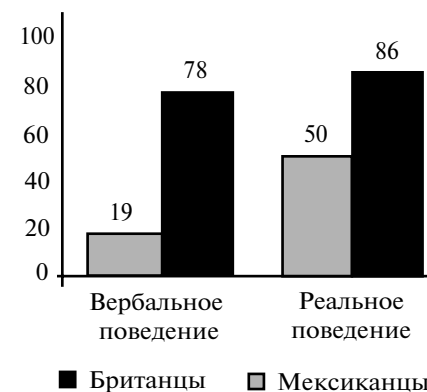
**Литература**

1. Субботский Е. Восприятие дошкольниками необычных явлений // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 1984. — №1. — С. 17–31.
2. Atran S. Genesis of suicidal terrorism. — Science, 2999. — 2003. — P. 1534–1539.
3. Atran S., Axelrod R., Davis R. Sacred barriers to conflict resolution // Science. — 2007. — 317. — P. 1039–1040.
4. Buler K. Die geistige Entwicklung des Kindes. — Jena: Gustav Fisher, 1930.
5. Frazer J.G. The golden bough: A study in magic and religion. — London: Macmillan & Co. Ltd., 1923.
6. Freud S. A general introduction to psychoanalysis. — New York: Liveright, 1935.
7. Harris P.L., Brown E., Marriot C., Whittal S., Harmer S. Monsters, ghosts and witches: Testing the limits of the fantasy–reality distinction in young children // British Journal of Developmental Psychology. — 1991. — 9. — P. 105–123.
8. Jaynes J. The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind. — Boston: Houghton Mifflin, 1976.

**Рисунок 12.** Процент испытуемых, признавших свою веру в эффект магического заклинания в условиях слабого риска, как функция типа признания (вербальное или реальное поведение) и типа культуры (британцы или мексиканцы)



**Рисунок 13.** Процент испытуемых, признавших свою веру в эффект магического заклинания в условиях сильного риска, как функция типа признания (вербальное или реальное поведение) и типа культуры (британцы или мексиканцы)



9. Levy-Bruhl L. Primitive mentality. — Boston: Beacon Press, 1966 (Original work published — 1923).
10. Matthews J. Magical thinking and commercial advertising: Adolescents' and adults' memories for magical and non-magical adverts. A dissertation in partial fulfillment of the requirements for the degree of BSc (Hon) in Psychology. — Lancaster University, Psychology Department, UK, 2010.
11. Piaget J. The child's conception of the world. — London: Routledge & Kegan Paul, 1971 (Original work published — 1929).
12. Slater E. Does exposure to magical media affect children's ability to make fantasy reality distinction? A dissertation submitted to Lancaster University in partial fulfillment of the requirements for the degree of BSc (Hons) in Psychology. — 2010.
13. Subbotsky E.V. Explaining impossible phenomena: Object permanence beliefs and memory failures in adults // Memory. — 1996. — 4. — P. 199–223.
14. Subbotsky E.V. Causal explanations of events by children and adults: Can alternative causal modes coexist in one mind? // British Journal of Developmental Psychology. — 2001. — 19. — P. 23–46.
15. Subbotsky E. Magical thinking in judgments of causation: Can anomalous phenomena affect ontological causal beliefs in children and adults? // British Journal of Developmental Psychology. — 2004. — 22. — P. 123–152.
16. Subbotsky E. The permanence of mental objects: Testing magical thinking on perceived and imaginary realities // Developmental Psychology — 2005. — 41. — P. 301–318.
17. Subbotsky E. Children's and adults' reactions to magical and ordinary suggestion: Are suggestibility and magical thinking psychologically close relatives? // British Journal of Psychology. — 2007. — 98. — P. 547–574.
18. Subbotsky E. Can magical intervention affect subjective experiences? Adults' reactions to magical suggestion // British Journal of Psychology. — 2009a. — 100. — P. 517–537.
19. Subbotsky E. Curiosity and exploratory behavior towards possible and impossible events in children and adults // British Journal of Psychology accepted for publication. — 2009b.
20. Subbotsky E. Magic and the mind. Mechanisms, functions and development of magical thinking and behavior. — New York: Oxford University Press, 2010.
21. Subbotsky E., Chesnokova O., Greenfield S. Object permanence beliefs and memory failures in children and adults. — Paper presented at the conference on memory, University of Tsukuba, Japan, March 8–10, 2002.
22. Subbotsky E., Hysted C., Jones N. Watching Harry Potter: Magical thinking 17 and creativity in children. — Unpublished manuscript. — 2009.
23. Subbotsky E., Quinteros G. Do cultural factors affect causal beliefs? Rational and magical thinking in Britain and Mexico // British Journal of Psychology. — 2002. — 93. — P. 519–543.
24. Taylor E. B. Primitive culture. — Vol. 1. — London: J. Murray, 1929.

# Информационная безопасность: психологические аспекты

А. Е. Войскунский



**Войскунский Александр Евгеньевич**  
кандидат психологических наук,  
старший научный сотрудник кафедры  
общей психологии факультета  
психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Проблема безопасности не принадлежит к числу фундаментально разработанных в психологической науке направлений. Тем не менее, в наши дни эта тематика становится одним из наиболее актуальных направлений психологических исследований. Мы придерживаемся следующей теоретической позиции, высказанной нами ранее [8] и базирующейся на психологии мотивации: безопасность – фундаментальная человеческая потребность. Согласно иерархии А. Маслоу [26], высшие человеческие потребности в самоактуализации, в признании и оценке, в любви и привязанности реализуются на основе удовлетворения физиологических (так называемых «витальных») потребностей человека, а также присущей каждому из нас потребности в безопасности.

Клинические данные свидетельствуют, что несоблюдение условий личной и/или групповой безопасности самым негативным образом сказывается на психическом развитии и психологическом здоровье индивидуума и социума. Причем потенциальными источниками угроз для личности или общества могут выступать любые непосредственные и опосредствованные взаимодействия: с другими людьми, группами людей, с многочисленными техническими устройствами (от настольных и переносных компьютеров до предприятий атомной энергетики), с разнообразными явлениями живой и неживой природы, с непрерывно усложняющимися знаковыми системами и т. п.

Специалистам удалось с разной степенью детальности описать ряд распространенных фобий, опасений и страхов, которые встречаются у их пациентов. Например, страх высоты – акрофобия, страх глубины – батофобия, боязнь замкнутых пространств – клаустрофобия, страх пустых пространств – кенофобия, боязнь общественных мест – агорафобия. Ряд опасений связан с нежеланием взаимодействия с животными – зоофобия. Весьма распространенные фобии касаются таких представителей фауны, как жуки – акарофобия, змеи – офидиофобия, пауки – арахнеофобия, клещи – акарофобия, собаки – кинофобия. Отмечается боязнь сезонных явлений природы: грома и грозы – астрафобия или бронтофобия, дождя и ливня – омрофобия, ветра – анемофобия. Встречаются страхи, вызванные разнообразными видами технических сооружений и машин. Среди них: боязнь средств транспорта (самолетов, метро и поездов, лифтов и т. п.) – амаксофобия; опасения, связанные с компьютерами, – киберфобия, компьютерная тревожность, технотрекс и др.

Проблема безопасности получила определенное развитие как в зарубежной, так и в отечественной науке [27, 33]. Наряду с общеметодологическими аспектами данной проблемы изучаются и собственно психологические [15, 16, 23, 29, 32], в том числе связанные с психологической стороной такого явления, как терроризм [19, 21]. Эта тематика достаточно хорошо отражена в научной ли-



тературе. Поэтому мы обратимся к менее изученному отечественной психологической наукой направлению – психологии безопасности в сфере новых информационных технологий (часто именуемой «кибербезопасностью»).

Вопреки распространенному мнению [30] о том, что информационные воздействия (в частности, в рамках так называемых «информационных войн») имеют преимущественно «кибернетическую» природу, мы считаем, что исследования информационной безопасности должны опираться и на психологические данные. Проблема безопасности междисциплинарна по своей сути, поэтому и ее разработка должна носить комплексный и междисциплинарный характер.

Процессы глобализации напрямую связаны с появлением интернета и связанных с ним многочисленных мультимедийных сервисов. При этом сами технологии, как это отмечалось нами ранее [4, 17], амбивалентны относительно направлений психологического развития человека и человечества и, в первую очередь, молодого поколения, в значительной своей части в совершенстве овладевшего «компьютерной грамотностью». Вызванное и обусловленное применением информационных технологий (ИТ) психологическое развитие может пойти по позитивному, нейтральному или негативному пути, хотя сами по себе компьютеры, операционные системы, браузеры, языки программирования и интернет не определяют направления развития субъекта и общества в целом.

Существует ряд перспективных направлений развития одаренных в сфере ИТ детей и подростков [3, 36]. В то же время, имеются направления психологического развития, обусловленные информационными технологиями, которые можно смело отнести к числу негативных. Среди них: потенциальная (хотя и не всеми специалистами признаваемая) «интернет-аддикция» – зависимость от компьютера и интернета [22]; нередко доходящая до тяжелых стрессов компьютерная тревожность [7, 18]; своеобразная технократизация мышления [20], причем не обязательно свойственная специалистам, систематически работающим с техническими орудиями, и т. п. Отдельное и весьма неоднозначное место в этом ряду занимает хакерство [11, 13, 57, 51]. В данной статье мы уделим ему особое внимание.

Рассмотрим примерный перечень неправомερных, неэтичных и/или прямо криминальных применений современных ИТ. Такого рода данные анализируются специалистами в области компьютерной безопасности, юриспруден-

ции, человеко-машинного взаимодействия, социологии, а с недавних пор – и в области философской этики.

### Психология и обучение кибер-этике

Одно из современных направлений изучения особенностей морального поведения в интернете все чаще именуется кибер-этикой. Под ней понимаются правила морального (т. е. правильного, честного, справедливого) поведения в среде интернета. К сожалению, специалисты по этике и философы не пришли к универсально признанному мнению относительно определения «морали». Для наших целей *мораль* может быть определена «как система правил, управляющих человеческим поведением, а также принципов оценки этих правил» [52]. Многие авторы [42] вводят связанные с кибер-этикой вопросы в разряд актуальных морально-нравственных проблем, порожденных развитием технологий. Они обсуждают специфические направления научной и практической работы, сложившиеся в сфере изучения морального/аморального применения компьютеров и интернета, связанные, прежде всего, с предупреждением преступлений и обмана, возможностями защиты от них и обеспечения безопасности.

Активно обсуждаются [10, 9], например, меры противодействия порнографии, педофилии, сексуальным домогательствам посредством интернета, способы защиты детей от возможного ущерба их психическому здоровью, наносимого злоумышленниками. Большое внимание уделяется мерам противодействия обману и жульничеству в интернете, «захвату» (недобросовестной регистрации) потенциально привлекательных доменных имен с целью их последующей перепродажи, получении несанкционированного доступа к удаленным компьютерам, изошренному (или основанному на человеческой невнимательности либо доверчивости) воровству номеров кредитных карт (и, соответственно, денег, услуг, товаров), а также всем разновидностям плагиата, пиратства и нарушений авторского права.

Обсуждаются также вопросы о недопустимости ограничения личной свободы пользователей интернета в целях борьбы с «кибер-терроризмом» и о неправомерном использовании служебных компьютеров. Отмечается ущерб, наносимый либеральным ценностям, мерами контроля со стороны администрации за поведением сотрудников в интернете. Исследователи не обходят вниманием проявления хакерства, «правого» и «левого» экстремизма в интернете, на-

меренной диффамации (нанесения урона репутации), шантажа, «кибер-преследования» другого человека и связанных с этим угроз или ущемления свободы его/ее личности (privacy). Изучаются получившие в последнее время широкое распространение такие неэтичные и противозаконные действия, как: рассылка спама, составление и распространение компьютерных вирусов, установление контроля над удаленными компьютерами, разрушительные действия посредством компьютерных программ типа *vandalware*, создание проблем в функционировании удаленных веб-серверов (организация их перегруженности посредством направления многочисленных запросов – вызывание т. н. *denial of service*) и т. д.

Специалисты по обеспечению безопасности не прекращают попыток отслеживания секретной (например, посредством стеганографии) переписки между членами террористических групп, перекрытия каналов распространения информации об изготовлении поражающих веществ («рецептов» взрывчатых веществ типа «коктейля Молотова»), предупреждения распространившихся в последнее время призывов к совершению коллективных самоубийств, а также мониторинга [58] расистских, ксенофобских, воинственных и подобных выступлений.

Ученые стараются создавать теоретические модели в области кибер-этики. Например, Р. Мэйсон с соавторами выделяет следующие аспекты кибер-этичного поведения: доступность, точность, личная свобода и собственность [45]. Помимо универсальных нравственных принципов разработаны и постоянно дополняются кодексы профессиональной этики, в частности, в сфере информатики и компьютерных наук и в сфере управления информационными системами [1, 37, 41, 48]. Изучаются и неформальные групповые «кодексы», согласно которым хакеры «старой школы», отрицая даже самые распространенные этические нормы, тем не менее, руководствуются чем-то вроде «профессионального кода поведения» [11, 31].

Кроме того, в области кибер-этики проведены определенные эмпирические исследования [1, 9]. Например, установлено, что незаконные действия, связанные с использованием компьютеров (от незаконного копирования лицензионных программ до изменения или воровства компьютерных данных, содержащихся в чужих компьютерах), широко распространены среди школьников [47]. Показано, что студенты университетов с готовностью идут на ложь, связанную с применением информационных тех-

нологий (например, копируют электронные таблицы, компьютерные программы, предоставляют другим студентам незаконный доступ к электронным учебникам, скачивают и пытаются продать музыкальные CD). При этом полученная ими выгода ничтожна или невелика [49]. На процесс нравственного выбора в сфере ИТ селективно (т. е. в различных комбинациях) влияют: юридические, профессиональные факторы и социальное окружение, а также факторы, относящиеся к сфере личных убеждений: религиозные и нравственные ценности, особенности жизненного опыта [37].

Принято считать, что весьма существенными являются также культурные особенности применения ИТ. Эмпирически доказано [40], что индивидуальные религиозные представления (например, такие, как распространенная в Индии вера в реинкарнацию) влияют на вероятность пиратских действий и нарушений прав собственности в сфере информационных технологий.

Проведенное в Корее исследование показало высокую значимость пола, возраста и положения в социальной иерархии для осуществления морального выбора взрослыми респондентами [43]. В исследовании, в котором приняли участие студенты и сотрудники одного из университетов Таиланда, было продемонстрировано [44] значение демографических параметров (возраст, пол, социальный статус, т. е. место работы или год обучения) и опыта применения компьютеров для оценки моральной приемлемости фактов пиратства компьютерных программ. Отношение к нарушению прав собственности в области ИТ определяется следующими тремя факторами: субъективно воспринимаемым личным выигрышем (например, социальное принятие подобных действий, возврат долга, вежливая услуга); альтруизмом; субъективно воспринимаемыми негативными последствиями (если при этом опустить вопрос о законности или незаконности таких действий) [35].

Значимый вывод заключается в том, что никакая нация и никакая группа населения не является носителем перверсивного, т. е. полностью превратного толкования морально-нравственных принципов в данной области. Об этом свидетельствуют результаты обширного (проведенного в 9 странах) кросскультурного исследования [59].

Одно из центральных положений данной работы состоит в том, что новейшие проблемы, связанные с кибер-этикой, существенным образом пересекаются с проблемами психологии — как общей, так и психологии развития. Со-

гласно проведенным нами пилотажным исследованиям [53, 55], компетентные в использовании интернета подростки (учащиеся старших классов средней школы) при ответе на прямые и/или косвенные вопросы допускают возможность выполнения ими неэтичных или противозаконных действий в виртуальной среде, в частности, направленных на другого человека. При этом они никогда не допускают выполнения аналогичных действий в реальной жизни. Напрашивается предположение: школьники, студенты, а нередко и люди зрелого возраста неспособны перенести вполне известные им (применительно к хорошо знакомым ситуациям) этические нормы в новую, недостаточно пока что знакомую (виртуальную) среду.

На наш взгляд, подобное предположение объясняет значительную долю случаев неэтичного поведения в интернете. Такое поведение свидетельствует о неспособности предвидеть последствия своих действий, нести компетентную ответственность за неэтичные поступки. Непреднамеренные правонарушения могут оказаться также результатом небрежности, моральной незрелости, безразличия, недостатка любопытства, а часто — просто невежества. Неосведомленность может быть связана с психологической неспособностью проявить должную гибкость и перенести хорошо освоенные поведенческие механизмы в новую ситуацию. Этические нормы, в соответствии с которыми действует конкретный субъект, как известно, не всегда являются в достаточной степени гибкими. Они складываются в течение длительного времени, проходя при этом определенные стадии развития.

Если обратиться к соответствующим психологическим теориям и фактам, то наиболее основательно разработанной оказывается когнитивно-развивающей теория морального развития Л. Колберга [45], в значительной мере опирающаяся на основополагающие труды Ж. Пиаже [28]. Согласно ей, имеются три стадии морального развития: дотрадиционная мораль, традиционная мораль и посттрадиционная мораль (в каждой стадии есть по две подстадии). При этом сравнительно немногие взрослые люди достигают в своем нравственном развитии высшей стадии, а их реальное поведение не всегда оказывается на высоте достигнутой стадии морального развития. К тому же «...результативность решения моральных проблем предполагает умение вести диалог и сближать противоположные точки зрения» [2], а группа или партнер могут способствовать высокоморальному или недостаточно моральному поведению как на высокой,

так и на низкой стадии морального развития.

Наряду со стадийностью развития моральные нормы характеризуются степенью гибкости, которая определяется моральными рассуждениями и/или поведением, соответствующим достигнутой стадии морального развития в новых и малоизвестных ситуациях. Так, известны случаи одичания в сообществах, подвергшихся длительной изоляции. Не менее известны примеры высокоморального поведения в трудных, нечеловеческих условиях [34]. Моральная гибкость, или способность к переносу известных моральных норм в незнакомые ситуации, характерна для разных людей в различной степени.

Мы предполагаем, что недостаточная гибкость моральных норм в области ИТ может быть компенсирована специальным обучением (тренингом). Такое обучение может и должно способствовать переносу уже известных субъекту моральных норм в среду применения информационных технологий. Это достаточно трудная, но неотложная задача. В первую очередь в ней нуждаются представители молодого поколения — дети и подростки. Острая необходимость такого обучения была обоснована ответственными авторами [3, 5, 6, 10]. При подготовке к организации подобного тренинга нетрудно воспользоваться тем, что подростки уже являются субъектом регулярной системы обучения. Обучающий курс (возможно, факультативный) должен быть основан на разборе конкретных ситуаций с последующим подведением учащихся к самостоятельным выводам. Этот курс должен быть дифференцированным в зависимости от психологического возраста обучаемых и от уровня их морального развития, измеряемого, например, в соответствии со стадийной системой Л. Колберга. Насколько известно, за рубежом целостная обучающая система такого рода отсутствует, зато есть немало пособий для родителей и преподавателей, которые хуже детей разбираются в информационных технологиях [50].

Такая образовательная программа должна быть ориентирована на интернациональную аудиторию. В обучении кибер-этике подрастающих поколений больше заинтересованы развитые страны, поскольку именно находящиеся там объекты чаще всего выступают в качестве наиболее привлекательных целей кибер-атак, осуществляемых хакерами-разрушителями. Последних было бы правильнее именовать в силу специфики выполняемых ими действий не родовым и обобщенным наименованием «хакеры», а наименованием «кракеры», от-

носящимся исключительно к хакерам-разрушителям (в то время как остальные хакеры даже приносят определенную помощь обществу [14]).

В то же время, имеет место не вполне правомерная, на наш взгляд, попытка обозначения «социальными хакерами» [24] разнообразных обманщиков, манипуляторов, специалистов по некорректному, корыстному применению методов социальной инженерии. Эти методы могут быть как связаны с применением разнообразных информационных технологий, выполняемых в сфере «киберпространства», так и совершенно не имеющими отношения ни к ИТ, ни к основным рамкам «киберпространства».

Отметим только вслед за М. Чиксентмихайи, что характерным для этого состояния принято считать возникновение и сохранение баланса между наличествующими у субъекта навыками и выдвигаемыми им целями. Баланс свидетельствует о том, что выдвигаются цели, для реализации которых имеются соответствующие навыки, и что эти навыки и умения используются для реализации таких целей, которые не могут быть названы ни чересчур сложными (иначе цели не могли бы быть реализованы), ни упрощенными (иначе избыточные навыки не позволили бы достигнуть желаемого баланса и, стало быть, состояния потока) [12, 25]. Итак, опыт потока означает

тока должен быть характерен в более высокой степени, чем для менее квалифицированных. Работа была выполнена с помощью метода ретроспективного опроса [12].

Опыт потока, как показали полученные результаты, присущ деятельности хакеров, при этом не имела место линейная зависимость между квалификацией (навыками и умениями) и опытом потока. Зависимость между сложностью выдвигаемых целей и соответствующими таким целям навыками более сложна, чем предполагалось. Такую зависимость справедливо было бы именовать динамической, поскольку она отражает динамику развития переживания опыта потока в поведении хакеров соответственно их квалификации и реализуемым целям.

Предположительная динамика развития переживания опыта потока в деятельности хакеров представляется следующей. На начальном этапе активности в качестве хакера степень знакомства с продуктами информационных технологий обычно бывает невысока. Поскольку освоение наиболее простых специализированных хакерских программ не требует, согласно всеобщему мнению, глубоких знаний в сфере ИТ и высокой программистской квалификации, то новичок, ставя перед собой посильные задачи, нередко справляется с ними, увлекается данной активностью и неожиданно для себя испытывает переживание, близкое по феноменологии к мотивации потока: и цели деятельности, и наличные навыки невысоки и всецело соответствуют друг другу.

Если подобное переживание фиксируется, то хакер надолго остается на начальной стадии специфических хакерских и/или программистских умений и навыков. Судя по литературным данным, не утруждающие себя существенным повышением программистской квалификации хакеры весьма многочисленны.

Динамика проявляется в том, что реализуемые новичком цели могут постепенно усложняться, не нарушая баланс между имеющимися навыками и уровнем сложности выбираемых задач. Такого наиболее, пожалуй, комфортного направления динамики опыта потока для хакера-новичка: совершенствование имеющихся у него знаний и умений сопровождается посильным усложнением выдвигаемых целей, при этом сохраняется и фиксируется желанное и высокоценное переживание опыта потока.

Судя по ретроспективным данным (был осуществлен выборочный постэкспериментальный опрос респондентов), подобное эволюционное сохранение опыта потока представляет собой до-

**Непреднамеренные правонарушения могут оказаться также результатом небрежности, моральной незрелости, безразличия, недостатка любопытства, а часто – просто невежества. Неосведомленность может быть связана с психологической неспособностью проявить должную гибкость и перенести хорошо освоенные поведенческие механизмы в новую ситуацию.**

#### **«Опыт потока» в деятельности хакеров**

Обратимся к отмеченным выше исследованиям мотивации хакерского поведения, а именно к изучению мотивации потока в деятельности хакеров [13, 57, 56]. основополагающие представления об опыте потока были введены три десятилетия назад в трудах М. Чиксентмихайи [39, 38] – одного из основоположников позитивной психологии.

Опыт потока понимается М. Чиксентмихайи, его коллегами и учениками как специфическое состояние полной поглощенности деятельностью, в котором действие следует за действием согласно своей внутренней логике, а результат деятельности и ее реальная продолжительность отходят в сознании субъекта на второй план. При этом деятельность захватывает субъекта, выполняется с радостью и удовольствием без заботы о ее конечном результате. Опыт потока и радость от его переживания способствуют возникновению мотивации, побуждающей и в дальнейшем переживать этот опыт, стремиться выполнять соответствующую деятельность.

В данной работе мы не будем останавливаться на подробном анализе психологических детерминант опыта пото-

хрупкое равновесие между требованиями ситуации и собственными возможностями (умениями, знаниями, навыками и т. п.), при этом и те и другие должны находиться на пределе порогового для данного человека уровня.

Существенным элементом опыта потока следует признать быструю обратную связь, характеризующую успешность или неуспешность предпринимаемых действий. Поскольку в условиях применения ИТ канал обратной связи может быть организован без большого труда, то исследователями неоднократно предпринималось изучение свойств опыта потока в деятельности, опосредствованной компьютерами и интернетом [54].

Остановимся на интерпретации результатов проведенного исследования деятельности хакеров в контексте психологии безопасности [13, 57, 56, 51]. В этом исследовании приняли участие 457 респондентов, половина из которых охарактеризовала себя как высококвалифицированных специалистов, в то время как другая половина уступала им по квалификации. Гипотеза эмпирического исследования состояла в том, что для деятельности хакеров характерен опыт потока, причем для высококвалифицированных респондентов опыт по-

вольно редкое исключение. Действительно, постоянное (позатпное) соблюдение тонкого баланса между растущими умениями и изменчивыми целями деятельности представляется делом непростым. Много чаще, как отмечают респонденты, имеет место временный или постоянный перерыв в переживании опыта потока из-за несоответствия целей деятельности возросшим навыкам либо из-за несоответствия низких навыков завышенным и нереалистичным целям деятельности.

Итак, могут быть отмечены следующие варианты утраты опыта потока. Во-первых, это повышение квалификации в применении ИТ, не сопровождающееся изменением целей и хакерских задач. В этом случае разрушается баланс между уровнем сложности задач и наличными навыками: простые хакерские задачи перестают сопровождаться опытом потока, и хакерство утрачивает свою привлекательность. Таков путь к постепенному уходу из хакерского сообщества: он неоднократно описан бывшими хакерами, переквалифицировавшимися, например, в специалистов в области защиты информации (в частности, от хакерских вторжений). В отдельных случаях, как показывает опыт, возникает «рецидив» хакерского подхода, когда ставятся соответствующие высоким навыкам цели и вновь переживается опыт потока. Насколько можно судить, подобные нечастые возвраты к хакерским действиям бывают обусловлены некоторыми внешними причинами (например, желанием отомстить обидчику — работодателю, агрессору).

Во-вторых, немотивированное усложнение хакерских целей и задач без сопутствующего повышения программистской квалификации. В этом случае хакер действует «на авось», успехи его обычно невелики, опыт потока исчезает или становится редкостью. Скорее всего, малоквалифицированному хакеру с завышенными притязаниями не удастся самореализоваться в хакерском сообществе, хотя в случае повышения квалификации баланс между умениями и целями может быть достигнут на новом уровне.

И, в-третьих, это вскрытый в нашем исследовании механизм периодической утраты мотивации потока в результате дисбаланса решаемых задач и наличных навыков, после чего баланс — уже на новом уровне знаний и притязаний — достигается вновь и сопровождается повторным обретением опыта потока. Процесс этот может повторяться много раз. На основании результатов проведенного исследования можно предполагать, что таков ведущий механизм квалифицированного хакерства.

## Выводы

Наиболее желательным направлением динамики хакерской деятельности является движение от начинающего хакера к эпизодическому хакеру и, вероятнее всего, к постепенному уходу из хакерского сообщества и присоединению к сообществу квалифицированных специалистов в области ИТ. Нам представляется, что одним из средств выполнения задач программы обучения основам кибер-этики может стать демонстрация подросткам, которые уже испытали свои силы в хакерской деятельности, преимуществ приведенной выше динамики. Такая динамика вполне реалистична, она может быть проиллюстрирована рядом биографических примеров — например, жизненных перипетий Кевина Митника и других получивших громкую известность хакеров. Подобный курс обучения в рамках программы знакомства с основами кибер-этики может быть предназначен для тех учащихся, которые уже попробовали свои силы в хакерской деятельности или планируют сделать это.

Такой подход сможет повлиять на хакеров-новичков и на будущих хакеров, помочь им осуществить перенос знакомых по обыденной жизни норм морали в ситуации, связанные с пребыванием в виртуальной среде. Предполагаемая направленность такой обучающей программы на профилактику хакерства неслучайна: во-первых, хакерство считается среди молодежи модным стилем поведения, а во-вторых, хакерство (читай: кракерство) считается весьма тяжелым случаем правонарушения. Однако не следует забывать, что помимо хакерства имеется целый ряд других противоправных форм применения информационных технологий. Поэтому предполагается, что обучающий курс будет направлен на профилактику большинства или всех (по возможности) разновидностей таких действий.

Задачей такого обучения является резкое снижение числа новичков (из представителей подрастающего поколения), которые практикуют противоправные применения компьютеров, интернета и т. п. На наш взгляд, речь может и должна идти не столько о борьбе с начинающими (еще не «профессионализовавшимися») хакерами, сколько об их воспитании и перевоспитании. Даже если подобные меры перевоспитания окажутся малоэффективными для изменения жизненных установок убежденных «закоренелых» хакеров, все же они представляются чрезвычайно полезными, поскольку способны привести к сокращению числа начинающих хакеров. А при отсутствии обеспеченного прито-

ка новичков любое сообщество теряет перспективу. Составление и реализация подобной программы повсеместного обучения представляется более гуманным по отношению к подрастающему поколению методом борьбы с нарушениями в компьютерной сфере, нежели практикуемый в настоящее время полицейско-юридический подход. К тому же, психолого-педагогическое воздействие в виде разработанных для детей и подростков специальных обучающих программ по основам кибер-этики можно смело признать более дешевым способом защиты информации, чем постоянно растущие затраты на технические средства защиты.

## Литература

1. Алексеева И.Ю., Шклярник Е.Н. Что такое компьютерная этика? // Вопросы философии. — 2007. — №9. — С. 60–72.
2. Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20. — №3. — С. 10.
3. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. — М: Сканрус, 2003.
4. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. — 1998. — Т. 9. — №1. — С. 89–100.
5. Бондаренко С.В. Киберэтика и сетевые сообщества (молодежный аспект проблемы с точки зрения американских социологов и психологов) // Социальные и психологические последствия применения информационных технологий: Материалы международной Интернет-конференции / Под ред. А.Е. Войскунского. — М., 2001. — С. 243–252.
6. Бондаренко С.В. Социальная структура виртуальных сетевых сообществ. — Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 2004.
7. Васильева И.А., Пашенко Е.И., Петрова Н.Н., Осипова Е.М. Психологические факторы компьютерной тревожности // Вопросы психологии. — 2004. — №5.
8. Войскунский А.Е. Психологические аспекты информационной безопасности // Глобальная информатизация и безопасность России. — М.: Изд-во Московского университета, 2001. — С. 168–175.
9. Войскунский А.Е., Дорохова О.А. Становление киберэтики: исторические основания и современные проблемы // Вопросы философии. — 2010. — №5.
10. Войскунский А.Е., Нафтальев А.И. Актуальные психологические проблемы кибер-этики // Гуманитарная информатика. Вып. 3 — Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2007. — С. 31–39.
11. Войскунский А.Е., Петренко В.Ф., Смылова О.В. Мотивация хакеров: психосемантическое исследование // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — №1. — С. 104–118.

12. Войскунский А.Е., Смыслова О.В. Мотивация потока и ее изучение в деятельности хакеров // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002. — С. 244–277.
13. Войскунский А.Е., Смыслова О.В. Роль мотивации «потока» в развитии компетентности хакера // Вопросы психологии. — 2003. — №4. — С. 35–43.
14. Геринг В.Г. Оказывают ли хакеры услугу обществу? // Интернет в общественной жизни. — М.: Идея-Пресс, 2006. — С. 55–71.
15. Глобальная информатизация и безопасность России. — М.: Изд-во Московского университета, 2001.
16. Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. — М.: Рег Се, 2003.
17. Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. — М.: Терра-Можайск, 2000.
18. Доронина О.В. Страх перед компьютером: природа, профилактика, преодоление // Вопросы психологии. — 1993. — №1. — С. 68–78.
19. Ениколопов С.Н., Мкртычян А.А. Психологические последствия терроризма // Вопросы психологии. — 2008. — №3. — С. 71–80.
20. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. — М., 1994.
21. Зинченко Ю.П., Шилко Р.С. Выявление групп риска, представляющих ресурсы развития терроризма, и обоснование принципов антитеррористической деятельности на этом направлении // Современный терроризм и борьба с ним: социально-гуманитарные измерения / Под ред. В.В. Ященко. — М., 2007. — С. 35–52.
22. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. — М., 2009.
23. Информационная и психологическая безопасность в СМИ: В 2-х томах. — Т. 1: Телевизионные и рекламные коммуникации / Под ред. А.И. Донцова, Я.Н. Засурского, Л.В. Матвеевой, А.И. Подольского. — М.: Аспект Пресс, 2002.
24. Кузнецов М., Симдянов И. Социальная инженерия и социальные хакеры. — СПб: БХВ-Петербург, 2007.
25. Макалатия А.Г. Опыт аутогелической деятельности // Общая психология. Тексты: В 3 т. — Т. 2: Субъект деятельности. — Книга 2. — Изд. 2-е, испр. и доп. / Отв. ред. В.В. Петухов. — М.: УМК «Психология», 2004. — С. 264–278.
26. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. — СПб: Евразия, 2001.
27. Научные и методологические проблемы информационной безопасности / Под ред. В.П. Шерстюка. — М.: Изд-во МЦНМО, 2004.
28. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. — М.: Академический проект, 2006.
29. Проблемы информационно-психологической безопасности / Под ред. А.В. Брушлинского и В.Е. Лепского. — М.: ИП РАН, 1996.
30. Расторгуев С.П. Информационная война. — М.: Радио и связь, 1998.
31. Рэймонд Э.С. Новый словарь хакера. — М.: ЦентрКом, 1996.
32. Смолян Г.Л., Заравский Г.М., Розин В.М., Войскунский А.Е. Информационно-психологическая безопасность (определение и анализ предметной области). — М.: Ин-т системного анализа РАН, 1997.
33. Стрельцов А.А. Обеспечение информационной безопасности России. Теоретические и методологические основы / Под ред. В.А. Садовниченко и В.П. Шерстюка. — М.: Изд-во МЦНМО, 2002.
34. Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере. — М.: Смысл, 2004.
35. Ang A.Y., Lo B.W.N. Software piracy attitudes of tertiary students in Australia. — 2001. — [http://www.hkcs.org.hk/search/cced/ed11\\_aa.htm](http://www.hkcs.org.hk/search/cced/ed11_aa.htm)
36. Babaeva J.D., Voiskounsky A.E. IT-Giftedness in Children and Adolescents // Educational Technology & Society. — 2002. — Vol. 5(1) — P. 154–162.
37. Cronan T. P., Kreie J. Making ethical decisions // Communications of the ACM. — 2000. — 43(12) — P. 66–71.
38. Csikszentmihalyi M. Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play. — San-Francisco: Jossey-Bass, 2000 (впервые издана в 1975 г.).
39. Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. — New York: Harper and Row, 1990.
40. Debnath N., Bhal K.T. Religious belief and pragmatic ethical framework as predictors of ethical behavior // Cultural Attitudes towards Technology and Communication / F. Sudweeks, Ch. Ess (Eds.). Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Conference — Montreal, Canada, 12–15 July, 2002. — P. 409–420.
41. Grodzinsky F.S. The development of the “ethical” ICT professional and the vision of an ethical on-line society: how far have we come and where are we going? // ACM SIGCAS Computers and Society. — 2000. — 30(1). — P. 3–7.
42. Hamelink C.J. The Ethics of Cyberspace. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 2000; Internet Ethics / Langford D. (Ed.). — Houndmills et al.: Macmillan Press, 2000.
43. Kim K.H. A study of the conduct of Korean IT participants in ethical decision making // Lecture Notes in Computer Science, 2713. — 2003. — P. 64–74.
44. Kini R.B., Ramakrishna H.V., Vijayarama B.S. An Exploratory Study of Moral Intensity Regarding Software Piracy of Students in Thailand // Behaviour & Information Technology. — 2003. — Vol. 22. — №1. — P. 63–70.
45. Kohlberg L. The Meaning and Measurement of Moral Development. — Clark Univ. Press, 1981.
46. Mason R.O., Mason F.M., Culnan M.J. Ethics of Information Management. — Thousand Oaks, CA: Sage Publ., 1995.
47. McGuire Sh., D’Amico E., Tomlinson K., Brown S. Teenagers self-reported motivations for participating in computer crime // 8<sup>th</sup> International Conference on Motivation (Workshop on Achievement and Task Motivation). Abstracts. — Moscow, 2002. — P. 72–73.
48. Panteli A. Code Confidential: Codes of Practice for Computing Professionals. // ACM SIGCAS Computers & Society. — 2003. — 32(6). — [http://www.computersandsociety.org/AccessController/sigcas/subpage/sub\\_page.cfm?article=844&page\\_number\\_nb=1](http://www.computersandsociety.org/AccessController/sigcas/subpage/sub_page.cfm?article=844&page_number_nb=1)
49. Ruf B.M., Thomas S.B. Unethical decision-making with computer usage in a university environment. 2003. — <http://aaahq.org/AM2003/EthicsSymposium/Session%205a3.pdf>
50. Schwartau W. Internet & Computer Ethics for Kids. — Interpact, 2001.
51. Smyslova O.V., Voiskounsky A.E., Petrenko V.F. Hackers’ Motivation: Empirical Study // Psychology in Russia: State of the Art / Ed. by Y. Zinchenko & V. Petrenko. — Moscow: Department of Psychology MSU & IG-SOCIN, 2008. — P. 224–238.
52. Tavani H.T. Ethics & Technology: Ethical Issues in the Age of Information and Communication Technology. — N.Y. et al.: Wiley, 2004. — P. 28.
53. Voiskounsky A. Current problems of moral research and education in the IT environment // Human Perspectives in the Internet Society: Culture, Psychology and Gender / K. Morgan, C.A. Brebbia, J. Sanchez, A. Voiskounsky (eds.). WIT Press: Southampton. — Boston, 2004. — P. 33–41.
54. Voiskounsky A.E. Flow Experience in Cyberspace: Current Studies and Perspectives. // Psychological Aspects of Cyberspace: Theory, Research, Applications. / Ed. by A. Barak. — N.Y.: Cambridge University press, 2008. — P. 70–101.
55. Voiskounsky A.E. Virtual Environments: the need of advanced moral education // Ethics of New Information Technology. Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Conference of Computer Ethics: Philosophical Enquiry (CEPE2005). / Ed. by Ph. Brey, F. Grodzinsky, L. Introna. Enshede, the Netherlands: CTIT Publ., 2005. — P. 389–395.
56. Voiskounsky A.E., Smyslova O.V. Flow in computer hacking: A model // Lecture Notes in Computer Science. — Vol. 2713. — 2003. — P. 176–186.
57. Voiskounsky A.E., Smyslova O.V. Flow-Based Model of Computer Hackers’ Motivation // CyberPsychology & Behavior — 2003. — Vol. 6. — №3. — P. 171–180.
58. Weimann G. Terror online: How do terrorists use the Internet? // Countering Modern Terrorism: History, Current issues and Future Threats / K. von Knop, H. Neisser, M. von Creveld (eds.). Proceedings, 2<sup>nd</sup> International Security Conference (Berlin, 15–17 December 2004). — Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2005. — P. 87–109.
59. Whitman M.E., Townsend A.M., Hendrickson A.R. Cross-national differences in computer-use ethics: A nine-country study // Journal of International Business Studies. — 1999. — 30(4). — P. 673–687.

## НАУКА

# Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы

- Технологии виртуальной реальности
- Стиль деятельности – стиль общения
- Стратегии поведения в конкурентной среде

Ю. П. Зинченко, Г. Я. Меньшикова, Ю. М. Баяковский,  
А. М. Черноризов, А. Е. Войскунский

## Виртуальная реальность как новая технология в экспериментальной психологии

### *Отличительные особенности и преимущества виртуальной реальности перед традиционными методами*

За последнее десятилетие в психологические исследования активно внедряется новая экспериментальная технология «виртуальной реальности» (VR). К настоящему времени ее эффективность подтверждена данными медицины, нейропсихологии, когнитивной и социальной психологии. Технология виртуальной реальности оснащает экспериментальную психологию методами, имеющими ряд отличий от традиционных лабораторных инструментов. Активная дискуссия относительно положительных и отрицательных особенностей систем VR велась и ведется практически во всех обзорных и экспериментальных работах, ей посвященных (Yee, 2007; Ducheneaut et al., 2006; Khan et al., 2003; Morganti et al., 2003; Optale et al., 2001).

Перечислим и проанализируем некоторые несомненные преимущества этой технологии.

1. Технологии VR выгодно отличаются от традиционных методов экспериментальной психологии, прежде всего, высокой степенью *экологической валидности*. В ряде работ (Найссер, 1981; Rock, 1995) дискутировался вопрос о том, насколько точно мы можем оценивать когнитивные функции при помощи традиционных методик, в которых испытуемым на короткое время предъявляют не очень сложные стимулы на экране монитора и предлагают решать одно за другим однотипные задания. Решаемые испытуемыми типичные задачи на «исключение лишнего», «поиск общих признаков», «нахождения эталона» и т. п. признавались в этих работах слишком «узкими» и искусственными по сравнению с задачами, с которыми встречаются люди в реальной жизни. В еще более упрощенном варианте для диагностики когнитивных процессов использовались стандартные тесты с использованием ручки и бумаги, а оценка когнитивных/функциональных процессов основывалась на двух критериях – надежности и валидности. Однако существует множество факторов, значительно снижающих надежность и валидность традиционных методов. Например, субъективные особенности эксперта;

Работа поддержана грантом «Разработка инновационных методов научно-исследовательской, образовательной и практической деятельности психолога с применением технологий виртуальной реальности» в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы.



функционирование одновременно нескольких когнитивных функций, приводящее к неясности относительно того, какая из них подвергается оценке. Поэтому для измерения ряда психологических характеристик методики опросников и тестов признавались не совсем адекватными. Сравнительно недавно в научной психологии появились такие понятия, как «практический интеллект» и «эмоциональный интеллект», которые определяют интеллект не как способность решать задачи, а как способность понимать действия и эмоции другого человека. Тестирование этих способностей требует новой стимульной среды, которая подобна естественной среде. Это должен быть сложный, меняющийся во времени и пространстве ряд визуальных сцен, «провоцирующий» естественное поведение наблюдателя в пределах естественно-подобного «виртуального» окружения.

ных динамических систем, предложил рассматривать любую систему тел в живой и неживой природе как неустойчивую (Prigogine, Stengers, 1984; Nicolis, Prigogine, 1989). При этом устойчивые системы являются частным случаем неустойчивых систем, имеющих в качестве решения функции с большим временем прогнозируемости (примером такой глобально неустойчивой системы является наша Вселенная). Решениями математических уравнений, описывающих неустойчивую систему, являются функции «хаоса» (непредсказуемого поведения) при изменении времени, которые характеризуются необратимым поведением системы, что приводит к введению понятия «стрела времени» (из «прошлого» в «будущее»). Рассмотрение всех систем — живых и неживых — в качестве неустойчивых открывает широкие перспективы для психологии и нейронауки

## Технологии ВР выгодно отличаются от традиционных методов экспериментальной психологии, прежде всего, высокой степенью экологической валидности.

2. Важным преимуществом технологии виртуальной среды является введение в их структуру *фактора времени* — «*стрелы времени*». Субъективная временная шкала, заполненная переживаниями «прошлого», «настоящего» и «будущего», является одним из системообразующих «психологических стержней» реального целенаправленного поведения. Переход экспериментальной психологии от лабораторной «стимульной» (тестовой) парадигмы к изучению психических процессов и состояний активного субъекта во времени, в динамике, — это шаг вперед в развитии методологической базы современной психологии и налаживании «методологического диалога» с современным естествознанием. Последнее, в частности, подразумевает поиск сущностных аналогий между поведением живых (в том числе, социальных) и неживых систем и, соответственно этому, унификацию методов их исследования и описания. Движение в этом направлении открывает путь для решения следующего актуального для методологии познания вопроса: живые и неживые системы — это два принципиально разных вида материи со своими видами законов или они подчиняются неким общим универсальным закономерностям?

Нобелевский лауреат И.Р. Пригожин (1917–2003), развивая теорию нелиней-

о мозге. Становится возможным применение методов, используемых в физике нелинейных явлений (методов нелинейной или хаотической динамики, теории вероятностей и многомерного статистического анализа).

3. Технология виртуальной реальности отличается от классических методик еще и тем, что она позволяет осуществлять *полный контроль за вниманием наблюдателя*. Виртуальная среда является яркой, динамичной и интерактивной, поэтому в такой среде маловероятно отвлечение внимания на другие стимулы реального окружения.

4. *Среда ВР программируется*, что делает ее гибкой и позволяет плавно менять параметры виртуальных объектов и происходящих с ними событий. Есть возможность предъявлять множество разнообразных стимулов (как неподвижных, так и движущихся) с контролируемыми параметрами (яркость, цвет, форма и др.). Кроме того, в ней программируется структура появления стимуляции и настройка этой структуры в зависимости от реакции наблюдателя. Следует отметить, что в понятие гибкости ВР включается возможность создавать не только «подобную реальному миру» среду, но и «нереальные» («лунные») миры с необычными свойствами виртуальных объектов. Такие миры также дают возможность поместить пользователя виртуаль-



**Зинченко Юрий Петрович**  
доктор психологических наук,  
профессор, член-корреспондент РАО,  
заведующий кафедрой методологии  
психологии, декан факультета  
психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.



**Меньшикова Галина Яковлевна**  
кандидат психологических наук,  
заведующая лабораторией  
«Восприятие» факультета психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова.



**Баяковский Юрий Матвеевич**  
кандидат физико-математических наук,  
заведующий лабораторией  
компьютерной графики и мультимедиа  
факультета вычислительной математики  
и кибернетики МГУ им. М.В. Ломоносова.

ной среды в условия, которые в реальном мире были бы недостижимыми, опасными или стрессогенными.

5. Еще одной особенностью систем ВР является *возможность селективного выделения нужной стимуляции*. В экспериментальной психологии существует большое количество задач, в которых экспериментатору необходимо привлечь внимание испытуемого к отдельным ключевым стимулам. В программируемой ВР в описание сценария можно ввести специальные способы визуального «усиления» ключевых стимулов – увеличить частоту их появления, усилить яркость, окрасить их в цвет, который «привлекает взор» испытуемого. Можно использовать не только сенсорные характеристики стимуляции, но и встраивать в виртуальную среду стимулы, вызывающие у испытуемого сильные ассоциативные реакции: портреты близких людей, обстановку комнаты, в которой испытуемый провел детские годы, и т. п.



**Черноризов Александр Михайлович**  
доктор психологических наук,  
профессор, заведующий кафедрой  
психофизиологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова.



**Войскунский Александр Евгеньевич**  
кандидат психологических наук,  
старший научный сотрудник кафедры  
общей психологии факультета  
психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

«контакт глаз» и синхронизацию микро-движений говорящих, сигналы «передачи очереди» говорения, а также особенности нарушений и отстаивания «личного пространства» взаимодействующими субъектами.

7. В отличие от классических методов экспериментальной психологии ВР предоставляет *возможность создания полимодальной стимуляции*. Чувство физической реальности конструируется на основе комплекса базовых ощущений: зрения, осязания, слуха, обоняния. В первую очередь исследователи привлекают зрительная, слуховая и гаптическая (тактильная) модальности восприятия. Проводятся исследования олфакторного (или «теле-олфакторного») восприятия, суть которого состоит в том, что пользователь подвергается воздействию запахов при «вдыхании смеси одорантов, состав которых соответствует смеси, представленной в ином месте, сколь угодно далеко» (Riva, 2006). Таким об-

### Важным преимуществом технологии виртуальной среды является введение в их структуру фактора времени – «стрелы времени».

6. Важное преимущество ВР – *возможность установления обратной связи в режиме реального времени*. Быстродействующие компьютерные системы могут обчислять и выдавать результирующий визуальный образ в течение нескольких миллисекунд, что позволяет программно устанавливать быстрое интерактивное взаимодействие наблюдателя с ВР средой. Для этого вводится специальный дисплей, позволяющий осуществлять действия с виртуальными объектами, результат которых виден в режиме реального времени. Примером применения обратной связи в режиме реального времени является разработка продвинутых систем «управления взглядом», полезных, например, как дополнительный канал взаимодействия с интерфейсом при управлении объектами в условиях зашумленности. Аналогичные системы, осуществляющие фиксацию и передачу на расстояние направления взора партнеров, применяются при организации компьютерных видеоконференций (Величковский, 2007; Величковский, Хансен, 1998). Это пример так называемых «внимательных к вниманию» технологий, которые разрабатываются для «координации ресурсов внимания» (Величковский, 2003, 2007). Введение систем обратной связи в ВР средах позволяет на новом уровне исследовать невербальное общение, включающее

разом, системы ВР позволяют имитировать одновременно зрительные, тактильные, слуховые образы, что едва ли достижимо в традиционной парадигме экспериментальной психологии и что усиливает «правдивость» виртуальной среды. Такие преимущества позволяют на более качественном уровне исследовать взаимодействие базовых сенсорных систем, например, изучение роли взаимодействия кинестетических и зрительных ощущений в условиях запаздывания зрительных сигналов. Кроме того, указанное преимущество позволяет решать ряд задач в реабилитации когнитивных способностей. Классические подходы в когнитивной реабилитации разделяются, обычно на две основные группы: «восстановительные», которые уделяют внимание систематическому восстановлению когнитивных процессов, и «функциональные», придающие особое значение восстановлению повседневных действий больного (Rizzo et al., 2002). Критики восстановительных подходов предостерегают от чрезмерного доверия к тестовым материалам и подчеркивают неспособность этого подхода адаптировать пациента к реальному миру. Функциональные же подходы критикуют за то, что вычленивание определенных реабилитационных процедур приводит к тому, что пациент как будто живет в статичном мире, в котором усло-



вия жизни не изменяются. Однако возможность создавать в средах ВР мультимодальную стимуляцию, полностью погружающую пациента во взаимодействие с виртуальной средой, позволяет значительно эффективнее моделировать его комплексное поведение (Игнатъев и др., 2009; Войскунский, Смыслова, 2006).

<http://rudnev-vadim.viv.ru/cont/slowar/24.html>). С другой стороны, широко распространена точка зрения, согласно которой «...современное использование термина «виртуальная реальность» излишне привязано к миру компьютерной техники...» (Спиридонов, 1998, с. 185). В недавно вышедшей книге Антоновой

гружения» окажется больше, чем было здесь перечислено.

3. Еще одна проблема, возникающая в связи с использованием ВР, — это *проблема эффективности представления объектов в виртуальной среде*, т. е. определения минимального набора признаков, необходимых и достаточных для опознания объекта и «принятия» его в качестве реального (Reddy et al., 1997). Решение этой проблемы тесно связано с решением другой важной задачи — *задачи разработки технологий психофизических измерений «виртуальных признаков»* с целью организации целенаправленного воздействия на субъекта ВР среды и объективной оценки степени такого воздействия (Meehan et al., 2002; Whitton, 2003).

**Среда ВР программируется, что делает ее гибкой и позволяет пластично менять параметры виртуальных объектов и происходящих с ними событий. Есть возможность предъявлять множество разнообразных стимулов (как неподвижных, так и движущихся) с контролируруемыми параметрами (яркость, цвет, форма и др.).**

#### *Проблемы использования технологии виртуальной реальности*

1. Применение технологий ВР, помогая решить «старые проблемы», поднимает новые, требующие специального теоретико-методологического рассмотрения. Прежде всего, это — *проблема разработки нового понятийного аппарата*, возникающего в связи с внедрением в эксперимент ВР. В первую очередь это касается таких ключевых понятий, как «виртуальные миры» и «виртуальное сознание». Дело в том, что эти термины уже используются в психологии в другом контексте, а именно, в связи с изучением феноменов измененных состояний сознания (Россохин, 1998). Это относится, например, к трудам в духе постмодернистской культурологии (Руднев, 2000, 2001). В них обосновывается мысль о том, что «любая реальность является виртуальной», если под последней понимать психотический или шизофренический паранойяльный бред, наркотическое или алкогольное опьянение, гипнотическое состояние, восприятие мира под действием наркоза. Ощущения виртуальной реальности возникают также у пилотов на сверхзвуковой скорости; у заключенных («кино узников»); у подводников; у людей, испытывающих стресс (например, во время авиа- или автокатастрофы); у клаустрофобов, — в общем, практически у всех, кто каким-то образом ограничен в пространственных перемещениях в течение достаточно длительного времени. У синтонного сангвиника одна реальность, у агрессивного эпилептоида — другая, у дефензивного психастеника — третья, у шизоида-аутиста — четвертая (<http://rudnev-vadim.viv.ru/cont/slowar/23.html>,

и Соловьева (2008) высказана мысль, согласно которой ни компьютеры, ни Интернет вместе с сетевыми технологиями не внесли ничего принципиально нового в философскую проблематику виртуальности. Континуум виртуальных реальностей и взаимопереходы между виртуальностью и реальностью подробно описаны Н.А. Носовым (1997, 2000). Н.Б. Маньковская и В.В. Бычков (2007) именуют данную проблематику «естественной виртуальностью» и отличают ее от «искусства как виртуальной реальности», а также от «паравиртуальной реальности» (психоделического искусства) и от «протовиртуальной реальности», создаваемой с помощью компьютерных программ и применяемой в кинематографе при создании так называемых «спецэффектов» (Игнатъев и др., 2009; Войскунский, 2001).

2. Наряду с проблемой определения собственно ВР существует *проблема классификации форм (способов) погружения субъекта в виртуальный мир*. Российский физиолог В.Б. Дорохов (2006), рассуждая о психофизиологических аспектах этой проблемы, отмечает: «Иммерсивность заключается в том, что участник погружается в мир виртуальной реальности, воспринимает себя и видимые им объекты частью этого мира. Возможны три формы иммерсии: прямая, опосредованная и зеркальная, когда участник, соответственно, чувствует себя частью виртуального мира, видит в виртуальном мире себя или часть своего тела или видит виртуальный мир и самого себя как бы в зеркале». Данное мнение должно быть признано справедливым, даже если практика применения ВР покажет, что на самом деле способов «по-

#### **Виртуальная реальность как эффективный метод психотерапии для лечения личностных и ментальных расстройств**

Социально важная и наиболее развитая в настоящее время область применения систем ВР в психологии и медицине — это психотерапевтическая помощь при страхах, фобиях, посттравматических расстройствах, психологической реабилитации, хронических болях, в борьбе с наркотическими привязанностями и болезнями стресса (Войскунский, Меньшикова, 2008; Хоффман, 2004; Brooks et al., 1997; Bullinger et al., 2005; Attree et al., 1998; Bordnick et al., 2005; Calhoun et al., 2005; Игнатъев и др., 2009; Войскунский и др., 2006; Селисская и др., 2004; Форман, Вильсон, 1997). Так, в ряде американских клиник уже несколько лет реализуется программа по использованию виртуальных технологий в качестве нефармакологического *обезболивающего средства*. Эффективность такого психотерапевтического виртуального «лекарства», превышающая эффективность классических опиоидных средств обезболивания (в два и более раз), продемонстрирована на больных с сильными ожогами (Хоффман, 2004). В этих же исследованиях обнаружен важный для технологий ВР факт: погружение в двумерный виртуальный мир (видеоигры) оказывается менее эффективным для преодоления мучительных болей, нежели погружение в трехмерную виртуальную среду. Трехмерная виртуальная среда создавалась с помощью специальной анальгетической терапевтической компьютерной программы «Мир снега» (Snow World), разработанной для ожоговых пациентов сотрудниками фирмы Microsoft и Национального института здравоохранения США. Программа вызывала замет-

ное снижение ощущений боли у больных, поглощая их внимание иллюзией полета через заснеженный каньон с пингвинами, снеговиками и прочим.

В контрольной серии экспериментов здоровые испытуемые-добровольцы подвергались болевому (тепловым) воздействиям и затем «погружались» в интерактивную версию ВР «Мир снега», имея на голове волоконнооптический шлем виртуальной реальности, наушники для прослушивания звуковых эффектов и датчик, отслеживающий положение головы. Методом фМРТ показано, что снижение ощущений боли в виртуальной среде «Мир снега» сопровождается понижением активности центров мозга, связанных с восприятием боли: островка, таламуса, первичной и вторичной соматосенсорной коры, поясной коры. При этом выявлена положительная корреляция между силой иллюзии, т. е. убежденностью испытуемых в том, что они пребывают в виртуальном мире, и ослаблением болевых ощущений. В ряде других исследований установлено, что ВР облегчает страдания пациентов при болях самых разных нозологий — при мучительных урологических процедурах, во время физиотерапии на прооперированных мышцах и сухожилиях, во время стоматологических операций.

Еще одна область терапевтического использования ВР — *лечение фобий* путем демонстрации пациентам виртуальных изображений объектов, вызывающих у них непреодолимый страх (фобию). Этот прием впервые был использован в 1990-х гг. учеными США для лечения людей, боящихся высоты, воздушных полетов, вождения автомобиля после аварии, публичных выступлений, а также ветеранов Вьетнамской войны с хроническим посттравматическим стрессом. Как и другие формы экспозиционной терапии, лечение страхов с помощью ВР протекает по схеме оперантного обучения, предполагающей постепенное приучение человека к объектам и ситуациям, вызывающим у него страх. По мере привыкания боязнь исчезает, и пациент возвращается к нормальной жизни. Эта идея положена в основу разработки специальных тренинговых программ, поставляемых компанией Virtually Better психологам и психиатрам для терапии страха перед публичными выступлениями (Хоффман, 2004; Cognwell et al., 2006). Погружение в мир ВР эффективно помогает избавиться от страха перед насекомыми. Например, специальная программа ВР «Мир паука» позволяет пациенту приближаться к виртуальному пауку, дотрагиваться до него «киберрукой» и ощущать эти прикосновения. Дисплей, встроенный в шлем на

голове пациента/ки, демонстрирует изображение иллюзорного паука. Для обеспечения тактильной обратной связи с ВР программа отслеживает положение игрующего паука (в руке терапевта), благодаря чему больной/ая может «дотронуться» до виртуального тарантула (Хоффман, 2004). В исследованиях на 23 пациентах с диагнозом «клиническая фобия» в 83% случаев отмечено значительное ослабление страха перед пауком после 10–15 сеансов работы в ВР.

дид к развитию рынка соответствующих услуг. Так, американская компания Virtually Better и испанская фирма PREVI специализируются на разработке программ ВР для лечения тревожных расстройств: страха высоты, воздушных перелетов и публичных выступлений. Компании поставляют свои разработки психологам и психиатрам за \$400 в месяц и разрешают использовать их в лечебных целях в частной практике (Хоффман, 2004).

---

## Виртуальная среда является яркой, динамичной и интерактивной, поэтому в такой среде маловероятно отвлечение внимания на другие стимулы реального окружения.

---

Программы ВР можно использовать и для лечения таких серьезных психических нарушений, как *посттравматическое стрессовое расстройство* (ПТСР). Симптомы этого заболевания включают в себя навязчивые воспоминания о травматическом событии (насилие, смерть близкого человека и т. п.); сильные эмоциональные реакции на любые объекты или ситуации, напоминающие о травме; замкнутость, эмоциональную глухоту и хроническую раздражительность. Изнурительное состояние ПТС самым драматическим образом отражается на личной жизни и работе человека и, в отличие от фобий, с трудом поддается лечению традиционными методами психотерапии и психиатрии. Программы ВР помогают пациентам осознать и ослабить эмоции, связанные с памятью о травматическом событии. Постепенно пациенты привыкают к реалистичным образам и звукам, характерным для травматической ситуации, что в итоге помогает им бороться с мучающими их воспоминаниями о реальных событиях.

В 1980–90-х годах технологии ВР стали использоваться в *нейропсихологии* для восстановления движений и когнитивных функций у больных с поражениями головного мозга. Важным преимуществом применения ВР в реабилитационной практике является, то, что эта технология предусматривает активное взаимодействие пациента с виртуальной средой, заметно повышающее его мотивацию к выздоровлению (Brooks et al., 1997; Attree et al., 1998; Rose et al., 2000; Schultheis et al., 2002).

Таким образом, имеющийся к настоящему времени положительный опыт клинического применения ВР открывает путь к широкому использованию этого метода и в других областях психотерапии и медицины, что приво-

### Использование виртуальной реальности в инженерной психологии, организационной психологии, спортивной психологии и психологии безопасности

Внедрение в практическую психологию технологий ВР ставит перед *инженерной психологией* и *психологией труда* новые задачи, связанные с исследованием и разработкой эргономических норм для разного рода специальных систем ВР: тренажеров для обучения операторов, виртуальных сред для инвалидов. В работе Galimberti et al. (2006) отмечается, что проведение подобных исследований в рамках «юзабилити» и разработка нормативных методик оценки качества и безопасности применения человеком систем ВР являются содержанием отдельного самостоятельного направления в современной психологии труда. Большие новые разделы в современной эргономике и инженерной психологии посвящены разработке на основе виртуальных сред тренажеров и систем-симуляторов для обучения разного рода специалистов (операторов) по управлению сложными техническими системами (атомная станция; воздушное судно; ракетные установки) в типовых и нестандартных ситуациях (Захаревич и др., 2001). Как правило, такие тренажеры оснащены датчиками и специальными программами для мониторинга функционального состояния оператора (электроэнцефалография, электрокардиография, электромиография, стабиллография, реография, оксигеметрия).

Не меньшее значение для современной промышленности имеет проектно-исследовательское применение систем ВР в целях организации трехмерной среды и исследования эффективности про-

дуктивной (например, конструкторской) деятельности погруженного в эту среду человека. Созданием прототипов новых объектов и разработкой их эксплуатации активно интересуются промышленные корпорации, занимающиеся проектированием транспортных средств (автомобилей или самолетов) и архитектурных сооружений. Более того, именно для нужд проектных и архитектурно-строительных организаций созданы самые современные трехмерные модели виртуальной среды, в разработке которых задействованы едва ли не самые мощные из известных сегодня языков программирования. Например, в трехмерном пространстве наблюдатель видит виртуальную модель (самолета, автомобиля, здания) и в течение нескольких минут имеет возможность разобрать ее, изменить ее дизайн, добавить новые компоненты, т. е. сделать то, что в реальности потребовало бы значительных затрат времени и денег. Кроме того, в виртуальной среде можно протестировать любые параметры созданной модели.

демонстрации новых товаров, примеры изделий легкой промышленности, выбора способов расстановки мебели в некотором пространстве. Насколько хорошо они могут исполнять свои обязанности, убедительно ли они рекламируют товары, доверяет ли им потенциальный покупатель? Это лишь некоторые из многочисленных вопросов, которые будут решать психологи.

Новые области применения обучающих ВР-систем — *организация спортивных тренировок*, в частности, с моделированием и разыгрыванием тактического противоборства в будущих поединках. Так, в университете штата Мичиган разработана виртуальная CAVE-система (<http://www-rl.umich.edu/project/football/index.html>) как подспорье для тренировок футболистов. С ее помощью можно отрабатывать варианты тактического расположения на поле игроков своей команды и команды противника, учиться распознавать конкретные игроков и подаваемые ими сигналы, а также сигналы, подаваемые тренером, находя-

et al., 2009). По предварительным данным, в виртуальных средах доступны для регистрации такие широко используемые в психофизиологии показатели, как электрокардиограмма, кожно-гальваническая реакция, электромиограмма, электроэнцефалограмма, плетизмограмма (Kim et al., 2001; Pugnetti et al., 2001; Wiederhold et al., 2002; Walshe et al., 2003; Cote, Bouchard, 2005; Wiederhold, Rizzo, 2005; Wilhelm et al., 2005; Astur et al., 2005; Muhlberger et al., 2007; Baumgartner et al., 2008).

В задачи психофизиологического сопровождения программ ВР входит:

- 1) объективизация степени погружения человека в виртуальный мир и адаптации к новой реальности,
- 2) объективная оценка эффективности концентрации внимания пациента/ки на конкретных «мишенях» для виртуального воздействия (страхи; боли; процесс обучения).

По имеющимся к настоящему времени данным, регистрация электроэнцефалограммы и вызванных потенциалов мозга (Event-Related Potentials) позволяет разделить автоматизированные и сознательно контролируемые действия пациента в условиях ВР. Показатели же активности вегетативной нервной системы (прежде всего, Skin Galvanic Response) могут быть использованы в качестве легкодоступных для регистрации объективных индикаторов «эффекта присутствия» (presence) и характера воздействия ВР на пациента (Kim et al., 2001; Cote, Bouchard, 2005).

К настоящему времени отсутствуют какие-либо сведения о том, что регистрирующая психофизиологическая аппаратура (датчики, кабели) создает серьезные помехи для регистрации физиологических реакций и/или вызывает дискомфорт у пациента и снижает эффект присутствия в виртуальной среде, даже при использовании метода фМРТ, когда голова человека фиксирована в строго определенном положении (Bayliss, Ballard, 1998; Wiederhold, Rizzo, 2005).

#### *Технология виртуальной реальности в свете проблем психофизиологии и нейронаук*

Проблемы души и тела, мозга и тела, разума и тела являются традиционными для наук о человеке в целом и для психофизиологии, в частности. Эти проблемы периодически становятся первоочередными и активно обсуждаемыми, после чего на время отходят как бы на второй план. В очередной раз указанная проблема выходит на первый план в последние два года в связи с экспериментами по отчуждению тела (опыт out-of-body) с применением систем ВР. Эти эксперименты, проводящиеся преимущественно

## В отличие от классических методов экспериментальной психологии, ВР предоставляет возможность создания полимодальной стимуляции.

Организационная психология вплотную подошла к разработке и внедрению нового поколения систем ВР, предназначенных для проведения видеоконференций и дистанционных рабочих совещаний. На таких совещаниях докладчик видит нескольких виртуальных собеседников, каждый из которых, в свою очередь, видит и слышит виртуального докладчика. В связи с этим возникает *проблема организации общения* и эффективного обмена мнениями в условиях «виртуального контакта», т. е. отсутствия реального контакта «глаза в глаза». Для решения этой проблемы необходима разработка новых психологических методов организации дискуссий. Например, в современных исследованиях все большее внимание уделяется невербальным сигналам, на основе которых можно понять, кто из участников готов «взять слово» (мимика) или на какую деталь чертежа следует обратить внимание участников (фиксация взгляда говорящего) (Bente, Eschenburg, Kraemer, 2007; Panteli, Dawson, 2001; Velichkovsky, 1995). Новые возможности для организационной психологии открываются при использовании «виртуальных аватаров», которые уже начинают служить посредниками в торговой рекламе для

шимся за пределами поля. Другая область применения систем ВР в спортивных целях связана с рекламной и выставочной деятельностью. Таковы, например, не имеющие собственно спортивного значения популярные шоу с участием сильнейших шахматистов, которые соревнуются с компьютерными программами, наблюдая игровое поле при помощи очков ВР (без реальной доски и фигур).

Отдельного внимания заслуживают пока крайне немногочисленные, но очень перспективные исследования, направленные на совмещение технологий ВР с технологиями *биологической обратной связи* (Pugnetti et al., 2001) и *детекции скрываемых знаний (concealed information) по вызванным потенциалам мозга* (Mertens, Allen, 2008).

### Психофизиология и технология виртуальной реальности

#### *Методы психофизиологии в свете проблем технологии виртуальной реальности*

Особое место в системах ВР разного целевого назначения отводится психофизиологии (Pugnetti et al., 2001; Parsons

щественно в Швеции, связаны с проверкой значения зрительной и проприоцептивной информации в восприятии собственного тела (Ehrsson, 2007, 2008; Costantini, Haggard, 2007; Ehrsson, 2009; Petkova, Ehrsson, 2008; Petkova, Ehrsson, 2009). Экспериментаторы размещали две видеокамеры, как бы соответствующие левому и правому глазу человекоподобного манекена. Визуальные сигналы, получаемые таким образом (то есть сигналы того, что мог бы видеть левый и правый глаз манекена), передавались испытуемому, одетому в шлем VR. Сигналы передавались испытуемому также отдельно в левый и в правый глаз. В итоге у испытуемого возникал зрительный образ корпуса манекена, слегка опустившего глаза, вместо своего собственного тела. При синхронных прикосновениях к животу испытуемого (он этого не видит) и животу манекена (испытываемый это видит) испытуемый начинает воспринимать «тело» манекена как, в некотором роде, свое тело. Это выявляется в постэкспериментальных беседах и опросах и особенно в серии экспериментов, в которой по животу манекена проводят ножом (испытываемый это видит): в таком случае наблюдается характерный подскок КГР у испытуемого в сравнении с контрольными замерами. Если ритмы прикосновений к животу испытуемого и к животу манекена не совпадают, то эффект восприятия тела манекена как собственного тела выражен в значительно меньшей степени. Данный эффект не проявляется также, если видеокамеры показывают вместо манекена прямоугольный предмет, не похожий на человеческое тело (большую коробку). В другой серии экспериментов испытуемый стоял в шлеме VR перед экспериментатором, и визуальные сигналы поступали к испытуемому от видеокамер на голове экспериментатора. В этом случае испытуемый видел собственное тело (от плеч до колен) и узнавал его. Когда и экспериментатор, и испытуемый вытягивали правую руку, касались рук друг друга (как в рукопожатии) и нажимали на них, испытуемому казалось, что он с вытянутой рукой как бы стоит напротив самого себя и пожимает собственную руку. Когда проводили ножом (угрожающе, но безболезненно) по руке испытуемого или по руке экспериментатора, то во втором случае подскок КГР был значительно сильнее, т. е. испытуемый сильнее опасался за руку своего иллюзорного «нового» тела, чем за собственную «реальную» руку. Работы, посвященные виртуальному феномену out-of-body, поднимают вопрос о роли полимодальной стимуляции в формировании субъективных представлений о собственном «физиче-

ском Я» и, более широко, о механизмах «саморефлексии» и «самосознания».

Крайне важным для фундаментальной психологии и нейронаук является использование VR-технологий для *изучения функций мозга* (Chernigovskaya, 1998). Особенно перспективным здесь является совмещение методов VR с современными методами *неинвазивной визуализации активности мозга (ПЭТ, фМРТ)*. Имеется уже достаточно большое число работ, свидетельствующих о возможности совмещать в режиме реального времени сеансы VR с неинвазивной регистрацией активности мозга методом фМРТ (Хоффман, 2004; Wiederhold, Rizzo, 2005; Baumgartner et al., 2008). Так, в работе Baumgartner et al.

пДЛПФК и лДЛПФК с выраженностью субъективных ощущений погруженности в VR, оцениваемых испытуемыми по субъективной 5-балльной шкале. Оказалось, что чем выше активность мозга в лДЛПФК (Left DLPFC) и пДЛПФК (Right DLPFC), тем ниже интенсивность переживаний «эффекта присутствия» (Baumgartner et al., 2008). Интересно, что дети в возрасте 6–11 лет обладают, в целом, более выраженной способностью к быстрому и глубокому погружению в виртуальную реальность, нежели взрослые. В соответствии с данными Baumgartner et al. (2008), это логично объясняется длительными сроками созревания структур префронтальной коры в процессе постнатального развития.

### Быстродействующие компьютерные системы могут обсчитывать и выдавать результирующий визуальный образ в течение нескольких миллисекунд, что позволяет программно устанавливать быстрое интерактивное взаимодействие наблюдателя с VR средой.

(2008) говорится об экспериментах с детьми (6–11 лет) и взрослыми (21–43 лет), где методом фМРТ выявлены мозговые корреляты субъективного «ощущения погружения в виртуальное пространство» («эффекта присутствия»; «being there», «presence»). Используя два типа виртуальных сред, вызывавших сильное (High Presence) и слабое (Low Presence) ощущения погружения в VR, авторы обнаружили, что решающим фактором, определяющим способность как детей, так и взрослых к переживанию «эффекта присутствия», является активность двух гомологичных дорзо-латеральных отделов префронтальной коры правого и левого полушарий (пДЛПФК и лДЛПФК, соответственно). При этом пДЛПФК влияет на переживание «эффекта присутствия» путем контроля потока зрительной информации, поступающей в задние отделы теменной коры, ответственные за оценку восприятия положения собственного тела («и его частей») во внешнем пространстве. С другой стороны, лДЛПФК оказывает свое влияние на качество и интенсивность переживаний «эффекта присутствия» через свои связи с медиальной префронтальной корой, включенной в регуляцию процессов саморефлексии и «интроверсивно направленных потоков сознания» (Baumgartner et al., 2008). Путем фМРТ-анализа активности мозга выявлена отрицательная корреляция активности в

Развитие методов томографии, с одной стороны, и компьютерных технологий, с другой, сделали возможным развитие такой новой области, как *вычислительная нейроанатомия*. Эта дисциплина открывает новые перспективы в обучении нейрохирургов, сравнительной диагностике, планировании нейрохирургических вмешательств. Одной из задач вычислительной нейроанатомии является создание компьютерных симуляторов, благодаря которым возможно осуществлять виртуальные операции на мозге пациентов. Благодаря этой новейшей технологии медики смогут отрабатывать ход нейрохирургических операций на виртуальной модели мозга для подготовки к реальной операции. Предварительная подготовка хирургов необходима потому, что такие операции отличаются особой сложностью. Модель компьютерного симулятора включает в себя трехмерную картину мозга, прогнозирование различных реакций пациента в ходе операции, а также выделение тех участков мозга, которые являются проблемными для данного типа операции. Такой симулятор может использоваться студентами-медиками для приобретения необходимых первичных навыков, а также опытными нейрохирургами при выборе стратегии операции и отработке ее отдельных деталей. Это помогает оттачивать технику навыков в

нестандартных, сложных случаях, не подвергая при этом опасности жизнь и здоровье реальных людей. Таким образом, операции на мозге становятся более безопасными для пациентов. Одной из проблем создания компьютерных симуляторов является уникальность топографии мозга каждого человека. Для учета любого типа уникальности предлагается разработка метода персонализации атласа головного мозга (Пицхелаури и др., 2008), в основе которого лежит «деформация» атласа среднестатистического мозга в соответствии с данными обследования реального мозга (Christensen et al., 1996). В результате применения такого метода конструируется атлас мозга конкретного человека.

может использоваться как эффективное средство в психотерапии и психологической реабилитации, а также для решения задач организационной психологии, спортивной психологии и психологии безопасности.

Особое место в системах ВР отводится психофизиологии. С одной стороны, использование психофизиологических показателей позволяет объективно оценить степень погружения человека в виртуальный мир и уровень адаптации к нему. С другой стороны, технологии ВР открывают перед психофизиологией новые возможности в исследовании взаимоотношений между душой и телом, мозгом и психикой.

## В программируемой ВР в описание сценария можно ввести специальные способы визуального «усиления» ключевых стимулов – увеличить частоту их появления, усилить яркость, окрасить их в цвет, который «привлекает взор» испытуемого.

Разработка этого метода позволит получать 3D-изображения структур мозга по нескольким плоским сечениям (Zhu, Belkasim, 2005) или по легко измеряемым «инвариантам» (например, размерам черепа).

### Заключение

1. Виртуальная реальность становится новым эффективным методом исследования в экспериментальной психологии и, как можно ожидать, это может привести к пересмотру категориального аппарата психологической науки. Поэтому для развития и внедрения этой уникальной новейшей технологии в теорию и практику экспериментальной психологии необходимы систематические исследования, касающиеся таких важных вопросов, как методология, этические нормы, техническое оснащение.

2. Анализ технологии виртуальной реальности свидетельствует о том, что она обладает целым рядом методологических особенностей, отличающих ее от методов традиционного психологического лабораторного эксперимента. Одни особенности методов ВР могут быть оценены как «преимущества» перед методами классической экспериментальной психологии, а другие – как новые проблемы, требующие специального, в том числе и методологического, анализа.

3. Экспериментальные исследования, проведенные при помощи технологии ВР, свидетельствуют о том, что она

### Литература

1. Антонова О.А., Соловьев С.В. Теория и практика виртуальной реальности. Логико-философский анализ. – СПб, 2009.
2. Величковский Б.М. Искра психологии: новые области прикладных психологических исследований // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2007. – №1. – С. 57–72.
3. Величковский Б.М. Успехи когнитивных наук // В мире науки. – 2003. – №12. – С. 86–93.
4. Величковский Б.М., Хансен Дж.П. Новые технологические окна в психику: взаимодействие человек – компьютер может полнее использовать возможности глаз и мозга // Виртуальная реальность в психологии и искусственном интеллекте / Сост. Н.В. Чудова. – М., 1998. – С. 45–59.
5. Войскунский А.Е. Представление о виртуальных реальностях в современном гуманитарном знании // *Voyksunskiy A.E. (ed.). Sozial'nye i psikhologicheskie posledstviya primeneniya informatsionnykh tekhnologiy.* – М., 2001.
6. Войскунский А.Е., Меньшикова Г.Я. О применении систем виртуальной реальности в психологии // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2008. – №1. – С. 22–36.
7. Войскунский А.Е., Смылова О.В. Психологическое применение систем виртуальной реальности // Интернет и современное общество. Труды IX Всероссийской объединенной конференции, 2006. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.conf.infosoc.ru/2006/thes/Voisk&Smyslova.pdf>
8. Дорохов В.Б. Технологии «виртуальной реальности» и нейронауки – 2006. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://psychosphaera.boom.ru/Public/Kirov/dorochov1.htm>

9. Захаревич В., Сурженко И., Супрунов В., Шаповал В. Исследование психофизиологической деятельности оператора в среде виртуальной реальности // Международная конференция Graphicon, Нижний Новгород, Россия, 2001. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.graphicon.ru>
10. Игнатъев М.Б., Никитина А.В., Войскунский А.Е. Архитектура виртуальных миров. – СПб, 2009.
11. Маньковская Н.Б., Бычков В.В. Виртуальность в пространствах современного искусства // Сборник научно-популярных знаний победителей конкурса РФФИ. – 2007. – №10. – С. 374–380.
12. Найссер У. Познание и реальность. – М., 1981.
13. Носов Н.А. Виртуальная психология. – М., 2000.
14. Носов Н.А. Виртуальный человек. Очерки по виртуальной психологии детства. – М., 1997.
15. Пицхелаури Д.И., Галатенко В.В., Баяковский Ю.М., Самборский Д.Я. Виртуальные нейрохирургические операции // Международная конференция Graphicon, Москва, Россия, 2008. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.graphicon.ru>
16. Россохин А.В. Виртуальное счастье или виртуальная зависимость (опыт психологического анализа) // Виртуальная реальность в психологии и искусственном интеллекте / Сост. Чудова Н.В. – М., 1998. – С. 247–255.
17. Руднев В.П. Прочь от реальности: исследование по философии текста. – М., 2000.
18. Руднев В.П. Энциклопедический словарь культуры XX века. – М., 2001.
19. Селисская М.А., Войскунский А.Е., Игнатъев М.Б., Никитин А.В. Применение виртуальной реальности в качестве психотерапевтического средства для помощи страдающим от психологических фобий. Проект исследования // Технологии информационного общества – Интернет и современное общество: Труды VII Всероссийской объединенной конференции (10–12 ноября 2004 г.). – СПб, 2004.
20. Спиридонов В.Ф. Психологический анализ виртуальной реальности // Виртуальная реальность в психологии и искусственном интеллекте / Сост. Чудова Н.В. – М., 1998. – С. 173–186.
21. Форман Н., Вильсон П. Использование виртуальной реальности в психологических исследованиях // Психологический журнал. – 1997. – Т. 17. – №2. – С. 64–72.
22. Хоффман Х. Целительная виртуальная реальность // В мире науки. – 2004. – №11. – С. 36–43.
23. Черниговская Т.В. Полифония мозга и виртуальная реальность // Виртуальная реальность в психологии и искусственном интеллекте / Сост. Чудова Н.В. – М., 1987. – С. 27–43.
24. Astur R.S., Germain S.A., Baker E.K., Calhoun V., Pearlson G.D., Constable R.T. fMRI Hippocampal Activity During a Virtual Radial Arm Maze // *Applied Psychophysiology and Biofeedback.* – 2005. – Vol. 30. – P. 307–317.
25. Attree E.A., Rose F.D., Brooks B.M. Virtual reality applications in the clinical

- cal neurosciences // *Advances in Clinical Neurosciences*. – 1998. – Vol. 18. – P. 99–110.
26. Bayliss J.D., Ballard D.H. The Effects of Eye Tracking in a VR Helmet on EEG Recordings. Technical Report: TR 685. University of Rochester. – N.Y., USA, 1998.
  27. Baumgartner Th., Speck D., Wettstein D., Masnari O., Beeli G., Jancke L. Feeling present in arousing virtual reality worlds: prefrontal brain regions differentially orchestrate presence experience in adults and children // *Frontiers in Human Neuroscience*. – 2008. – Vol. 2.
  28. Bente G., Eschenburg F., Kraemer N.C. (2007). Virtual Gaze. A pilot study on the effects of computer simulated Gaze in Avatar-based conversations. *Virtual Reality: Proceedings of 12<sup>th</sup> human-computer interaction International conference (22–27 July 2007, Beijing, China)*. In: *Lecture Notes in Computer Science*, 4563.
  29. Bordnick P.S., Traylor A.C., Graap K.M. Copp, Hilary L., Brooks J. Virtual Reality Cue Reactivity Assessment: A Case Study in a Teen Smoker // *Applied Psychophysiology and Biofeedback*. – 2005. – Vol. 30. – P. 187–193.
  30. Brooks B.M., Attree E.A., Rose F.D. An evaluation of virtual environments in neurological rehabilitation // *Proceedings of the British Psychological Society*. – 1997. – Vol. 5. – P. 121.
  31. Bullinger A.H., Hemmeter U.M., Stefani O., Angehrn I., Mueller-Spahn F., Bekiaris E., Wiederhold B.K., Sulzenbacher H., Mager R. Stimulation of Cortisol During Mental Task Performance in a Provocative Virtual Environment // *Appl. Psychophysiol Biofeedback*. – 2005. – Vol. 30. – P. 205–216.
  32. Calhoun V.D., Carvalho K., Astur R. Using Virtual Reality to Study Alcohol Intoxication Effects on the Neural Correlates of Simulated Driving // *Applied Psychophysiology and Biofeedback*. – 2005. – Vol. 30. – P. 285–306.
  33. Christensen G.E., Miller M.I., Vannier M.V., Grenander U. Individualizing neuro-anatomical atlases using a massively parallel computer // *IEEE Computer*. – 1996. – Vol. 29. – №1. – P. 32–38.
  34. Cornwell B.R., Johnson L., Berardi L., Grillon C. Anticipation of Public Speaking in Virtual Reality Reveals a Relationship and Startle Reactivity // *Biol. Psychiatry*. – 2006. – Vol. 59. – P. 664–666.
  35. Costantini M., Haggard P. The rubber hand illusion: Sensitivity and reference frame for body ownership // *Consciousness and Cognition*. – 2007. – Vol. 16. – №2. – P. 229–240.
  36. Cote S., Bouchard St. Documenting the Efficacy of Virtual Reality Exposure with Psychophysiological and Information Processing Measures // *Applied Psychophysiology and Biofeedback*. – 2005. – Vol. 30. – №3. – P. 217–232.
  37. Ducheneaut N., Yee N., Nickell E., Moore R.J. (2006). Alone Together? Exploring the Social Dynamics of Massively Multiplayer Games // *Human Factors in Computing Systems CHI 2006 Conference Proceedings*. April 22–27, Montreal, PQ, Canada. – P. 407–416.
  38. Ehrsson H.H. The Experimental Induction of Out-of-Body Experiences // *Science*. – 2007. – Vol. 317. – P. 1048.
  39. Ehrsson H.H. How many arms make a pair? Perceptual illusion of having an additional limb // *Perception*. – 2009. – Vol. 38. – №2. – P. 310–312.
  40. Ehrsson H.H., Rosen B., Stockselius A., Ragnö C., Kohler P., Lundborh G. Upper limb amputees can be induced to experience a rubber hand as their own // *Brain*. – 2008. – Vol. 131. – №12. – P. 3443–3452 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://brain.oxfordjournals.org/cgi/reprint/awm297v1.pdf>
  41. Galimberti C., Belloni C., Cantamesse M., Cattaneo A., Gatti F., Grassi M., Menti L. The development of an integrated psychosocial approach to effective usability of 3D virtual environments for cybertherapy // *Psychology journal*. – 2006. – Vol. 14. – №2. – P. 129–144.
  42. Khan, Yasir, Xu, Zhijie, Stigant, Mark (2003). Virtual reality for Neuropsychological diagnosis and rehabilitation: A Survey // In: *Proceedings of the Seventh International Conference on Information Visualization*. IEEE Computer Society, Washington DC, USA. – P. 158–163.
  43. Kim Y., Kim H.J., Ko H.D., Kim H.T. (2001). Psychophysiological changes by navigation in virtual reality. *Engineering in Medicine and Biology Society, Proceedings of the 23rd Annual International Conference of the IEEE*, 4. – P. 3773–3776.
  44. Meehan M., Insko B., Whitton M., Brooks Jr.F. Physiological Measures of Presence in Stressful Virtual Environments // *ACM Transact. Graph.* – 2002. – Vol. 21. – №3. – P. 645–652.
  45. Mertens R., Allen J.B. The role of psychophysiology in forensic assessments: Deception detection, ERP's, and virtual reality mock crime scenarios // *Psychophysiology*. – 2008. – Vol. 45. – №2. – P. 286–298.
  46. Morganti F., Gaggioli A., Castelnuovo G., Bulla D., Vettorello M., Riva G. The use of technology supported mental imagery in neurological rehabilitation: a research protocol // *Cyberpsychology & Behavior*. – 2003. – Vol. 6. – №4. – P. 421–442.
  47. Muhlberger A., Bulthoff H.H., Wiedemann G., Pauli P. Virtual Reality for the Psychophysiological Assessment of Phobic Fear: Responses During Virtual Tunnel Driving // *Psychological Assessment*. – 2007. – Vol. 19. – №4. – P. 340–346.
  48. Nicolis G., Prigogine I. Exploring Complexity. An introduction. – Freeman W.H. & Co. N.Y., 1989.
  49. Optale G., Capodieci S., Pinelli P., Zara D., Gamberini L., Riva G. Music-enhanced immersive virtual reality in the rehabilitation of memory-related cognitive processes and functional abilities: A case report // *Presence*. – 2001. – Vol. 10. – P. 450–462.
  50. Panteli N., Dawson P. Video conferencing meetings: changing patterns of business communication // *New Technology, Work and Employment*. – 2001. – Vol. 16. – №2. – P. 88–99.
  51. Parsons T.D., Iye A., Cosand L., Courtney C., Rizzo A.A. Neurocognitive and Psychophysiological Analysis of Human Performance within Virtual Reality Environments // *Medicine Meets Virtual Reality / J.D. Westwood et al. (eds.)*. – 2009. – P. 247–252.
  52. Petkova V.I., Ehrsson H.H. If I Were You: Perceptual Illusion of Body Swapping // *PLoS ONE*. – 2008. – Vol. 3. – №12. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.plosone.org/article/info:doi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0003832>
  53. Petkova V.I., Ehrsson H.H. When Right Feels Left: Referral of Touch and Ownership between the Hands // *PLoS ONE*. – 2009. – Vol. 4. – №9. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0006933>
  54. Prigogine I., Stengers I. Order out of Chaos: Man's new dialogue with nature. – Flamingo, 1984.
  55. Pugnelli L., Meehan M., Mendozzi M. Psychophysiological Correlates of Virtual Reality: A Review // *Presence. Teleoperators and Virtual Environments*. – 2001. – Vol. 10. – №4. – P. 384–400.
  56. Reddy M., Watson B., Walker N., Hodges L.F. Managing level of detail in virtual environments – A perceptual framework // *Presence-Teleoperators and Virtual Environment*. – 1997. – Vol. 6. – №6. – P. 59–63.
  57. Riva G. Virtual reality // M. Akay (ed.). *Wiley encyclopedia of biomedical engineering*. – N.Y., 2006.
  58. Rizzo A., Buckwalter J.G., Zaag van der C. Virtual Environment Applications in Clinical neuropsychology // K. Stanney (ed.). *The Virtual Environments Handbook*. – N.Y., 2002.
  59. Rock I. Perception. – New York: Scientific American Library, 1995.
  60. Rose F.D., Attree E.A., Brooks B.M., Andrews T.K. Learning and Memory in Virtual Environments: A Role in Neurorehabilitation? Questions (and Occasional Answers) from the University of East London // *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*. – 2000. – Vol. 10. – №4. – P. 345–358.
  61. Schultheis M.T., Himelstein J., Rizzo A.R. Virtual Reality and Neuropsychology // *J. of Head Trauma Rehabilitation*. – 2002. – Vol. 17. – №5. – P. 378–394.
  62. Velichkovsky B.M. Communicating attention: Gaze position transfer in cooperative problem solving // *Pragmatics and Cognition*. – 1995. – Vol. 3. – №2. – P. 199–222.
  63. Walshe D.G., Lewis E.J., Kim S.I., O'Sullivan K., Wiederhold B.K. Exploring the Use of Computer Games and Virtual Reality in Exposure Therapy for Fear of Driving Following a Motor Vehicle Accident // *CyberPsychology & Behavior*. – 2003. – Vol. 6. – №3. – P. 329–334.
  64. Whitton M.C. Making virtual environments compelling // *Communications of ACM*. – 2003. – Vol. 46. – №7. – P. 40–46.
  65. Wiederhold B.K., Rizzo A. Virtual reality and Applied Psychophysiology // *Applied Psychophysiology and Biofeedback*. – 2005. – Vol. 30. – №3. – P. 183–185.
  66. Wilhelm F.W., Pfaltz M.C., Gross J.J., Mauss I.B., Kim S.I., Wiederhold B.K. Mechanisms of Virtual Reality Exposure Therapy: The Role of the Behavioral Activation and Behavioral Inhibition Systems // *Applied Psychophysiology and Biofeedback*. – 2005. – Vol. 30. – P. 183–185.
  67. Yee N. Psychological research in virtual worlds. – 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bps-research-digest.blogspot.com/2007/06/psychological-research-in-virtual.html>
  68. Zhu Y., Belkasim S. A 3D Reconstruction Algorithm Based on 3D Deformable Atlas. *Proceedings of the Third International Conference on Information Technology and Applications (ICITA'05)*, IEEE Computer Society. – 2005. – P. 607–612.

Продолжение в следующем номере.

# От стиля деятельности к стилю общения

С. Д. Смирнов

Большинство авторов считают А. Адлера и Г. Олпорта пионерами в разработке понятий «стиль» и «индивидуальный стиль» в качестве психологических терминов [4]. Среди отечественных психологов в развитие идеи и содержательное наполнение этих понятий внесли свой вклад, прежде всего, лидеры соответствующих научных школ – Б.М. Теплов и В.С. Мерлин. Но «плотная» научная

ности с предметными, внешними условиями деятельности. При этом он выделяет обязательные признаки индивидуального стиля:

- указанная система психологических средств (приемов и способов) деятельности имеет устойчивый характер;
- она обусловлена определенными личными качествами;

---

**Хороший преподаватель должен владеть всеми стилями педагогического общения, гибко меняя их в зависимости от перечисленных выше факторов.**

---

проработка понятия «индивидуальный стиль деятельности» в многочисленных эмпирических исследованиях заслуженно связывается с именем Евгения Александровича Климова. В ставшей классической работе «Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы» он определяет индивидуальный стиль деятельности как индивидуально-специфическую систему психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуаль-

- эта система является средством эффективного приспособления к объективным условиям и требованиям [1, с. 48–49].

Очень важны и эвристичны разработанные Е.А. Климовым представления о структуре индивидуального стиля деятельности. В качестве «ядра» индивидуального стиля он выделяет такие «особенности, способы деятельности, которые непроизвольно или без заметных субъективных усилий (как бы стихийно) провоцируются в данной объективной обстановке на основе имеющегося у человека комплекса типологических



**Смирнов Сергей Дмитриевич**  
доктор психологических наук,  
профессор, заведующий кафедрой  
психологии образования и педагогики  
факультета психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова.

свойств нервной системы». «Они-то и обуславливают первый приспособительный эффект. <...> Но они не обеспечивают всего необходимого приспособительного эффекта». Нужна еще некоторая пристройка к ядру индивидуально-стиля, которая вырастает в процессе более или менее продолжительных стихийных или целенаправленных поисков. [1, с. 252–253]. Особенности, составляющие ядро индивидуального стиля, могут и благоприятствовать, и не благоприятствовать успеху в данной обстановке. Во втором случае возникает необходимость в компенсаторных механизмах или в более интенсивном использовании положительных приспособительных возможностей.

Далее Е.А. Климов выстроил и реализовал в конкретных исследованиях последовательную программу выработки субъектом оптимального для него индивидуального стиля деятельности как некоторой системы индивидуально-своеобразных приемов и способов решения задач любого рода, включая социальные задачи, возникающие при взаимодействии с другими людьми. Эта программа предполагает следующие шаги.

1. Выделение определенной конкретной системы «субъект – объект» и определение того желательного состояния, к которому она должна прийти (цель управления).
2. Выделение как можно большего количества существенных условий, от которых зависит достижение желаемого результата (иначе говоря, указание определенной группы входных воздействий, как управляющих, так и возмущающих).
3. Выделение таких (из упомянутых в п. 2) управляющих воздействий, в отношении которых какое-либо типологическое свойство или сочетание свойств являются по своему смыслу противодействующими факторами, и таких, которые являются благоприятными или хотя бы нейтральными.
4. Поиск путей управления формированием индивидуального стиля за счет конструирования необходимых элементов пристройки к его ядру (предлагается конкретная схема основных этапов такой работы) [1, с. 254–255].

Среди видов деятельности, подробно проанализированных в работах Е.А. Климова и его учеников, одно из первых

мест занимает педагогическая деятельность [1, 2]. Стили педагогической деятельности изучались и многими другими авторами (см., например, работу Л.М. Митиной [3, с. 28–35]). Нам представляется, что не менее ценные результаты можно получить, применив тот же подход к анализу проблемы формирования индивидуального стиля педагогического общения. Косвенно эту проблему Е.А. Климов затрагивает, говоря об «индивидуальном стиле деятельности на

рованию и усвоению. Реализуется функционально-деловой и ситуативный подход, когда все личностные факторы учебного процесса как бы выносятся за скобки;

3. склонность к догматизму — знания должны приниматься на веру, нежелательны любые сомнения или даже вопросы, содержащие такое сомнение в скрытой форме;
4. предпочтение монологического общения диалогическому.

### **Е.А. Климов выстроил и реализовал в конкретных исследованиях последовательную программу выработки субъектом оптимального для него индивидуального стиля деятельности как некоторой системы индивидуально-своеобразных приемов и способов решения задач любого рода, включая социальные задачи, возникающие при взаимодействии с другими людьми.**

уровне речи», а так же деятельности по решению задач взаимодействия с людьми [1, с. 228, 254]. Тем не менее, специальным предметом исследования в русле разрабатываемого Е.А. Климовым подхода индивидуальный стиль педагогического общения не стал (обзор классификаций стилей педагогического общения другими авторами [5, с. 344–353]).

Рассмотрим один из наиболее часто встречающихся (особенно в средней школе) и достаточно четко диагностируемых стилей педагогического общения. Речь идет о так называемом авторитарном (директивном) стиле, описанном К. Левиным на примере общения учителя с классом в оппозиции к стилям демократическому и либеральному. Если обобщить данные разных авторов, то можно получить следующий вполне реальный, хотя и несколько гротескный портрет учителя, у которого сформировался ярко выраженный авторитарный стиль педагогического общения. Ему свойственно:

1. личностное доминирование, единоличное принятие решений. Учитель — «главный», «судья», он «всегда прав»;
2. надличностная трансляция знаний, подлежащих безоговорочному копи-

5. работа не со всей аудиторией, а лишь с теми учащимися, реакция и поведение которых «устраивают» преподавателя, соответствуют его ожиданиям;
6. отношение к учащимся, исходящее из усредненных представлений о них и абстрактных требований к ним; часто огульная характеристика учеников и студентов как недисциплинированных и безответственных;
7. недостаточное использование приемов индивидуализации и дифференциации обучения;
8. субъективность и жесткая поляризация оценок, узкий спектр критериев оценки;
9. недооценка самостоятельности учащихся и проявляемых ими инициатив, акцент на исполнительности и послушании;
10. предпочтение негативных форм подкрепления позитивным (предпочтение «кнути прянику»);
11. предпочтение прямых методов воспитания косвенным;
12. преимущественное использование дисциплинарных методов воздействия, а не организационных;
13. принуждение учащегося к желательному для педагога поведению по-



- средством манипулирования или даже открытой агрессии;
14. стереотипность используемых методов обучения и воспитания;
  15. построение такой системы отношений с учащимися, которая часто провоцирует возникновение у них разнообразных феноменов личностной защиты;
  16. эгоцентризм;
  17. неудовлетворенность своей работой;
  18. гипертрофированная боязнь допустить ошибку (педагогическую или фактологическую);

коммуникативной компетентности — профессионально важного качества любого педагога. Они могут вызвать крайне негативные последствия в отношениях учащегося не только к преподавателю, но и к учебному предмету или даже к учению вообще. Особенно если речь идет о начальной школе, где большинство занятий ведет один преподаватель.

Возникают закономерные вопросы:

1. насколько стиль педагогического общения (или, по крайней мере, его стихийно формирующееся ядро) зависит от типологических свойств нервной системы преподавателя?

**Наличие неадекватных и негибких коммуникативных установок является одним из проявлений недостаточной коммуникативной компетентности — профессионально важного качества любого педагога. Они могут вызвать крайне негативные последствия в отношениях учащегося не только к преподавателю, но и к учебному предмету или даже к учению вообще.**

19. склонность к негативным педагогическим установкам.

Последняя черта является одним из бичей отечественной средней школы. Она проявляется в следующих симптомах:

- учитель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему»;
- при неверном ответе не повторяет вопроса и не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ;
- иногда либеральничает — оценивает положительно неправильный ответ или демонстративно завышает оценку;
- порой обесценивает правильный ответ репликами типа «в кои-то веки Петров что-то разумное сказал»;
- чаще ругает «плохого» за неверный ответ и реже хвалит за верный (по сравнению с «хорошим» учеником);
- часто не реагирует на ответ «плохого» или его поднятую руку, реже спрашивает;
- реже улыбается и смотрит в глаза «плохому» ученику, чем «хорошему».

Наличие неадекватных и негибких коммуникативных установок является одним из проявлений недостаточной

2. какие из них можно отнести к благоприятным или противодействующим факторам формирования его коммуникативной компетентности? И какие «управляющие воздействия» будут благотворны в том или ином случае для формирования оптимального индивидуального стиля педагогического общения?

Есть основания полагать, что формированию ядра преимущественно авторитарного (директивного) стиля педагогического общения будут благоприятствовать факторы силы, подвижности и неуравновешенности с преобладанием процессов возбуждения над процессами торможения. А высокая чувствительность (так характерная для педагогов со слабой нервной системой) и инертность нервных процессов могут содействовать первоначальному толчку в направлении формирования ядра педагогического общения демократического или либерального плана.

Это не значит, что существует жесткая заданность, результирующая процессы формирования индивидуального стиля педагогического общения. Процессы эти длительные и на них влияют многие факторы, в том числе социаль-

ные и средовые в самом широком смысле этого слова, а также уровень рефлексии, самосознания и саморазвития педагога.

При этом надо иметь в виду, что предпочитаемый данным педагогом индивидуальный стиль педагогического общения не во всех случаях может оказаться оптимальным. Можно выделить следующие факторы, влияющие на выбор наиболее адекватного стиля педагогического общения в той или иной конкретной ситуации:

1. особенности коммуникативных возможностей человека, его физическое и психологическое состояние;
2. сложившийся характер отношений;
3. психологическая и социальная индивидуальность человека;
4. конкретные задачи общения;
5. особенности учебного коллектива и др.

Хороший преподаватель должен владеть всеми стилями педагогического общения, гибко меняя их в зависимости от перечисленных выше факторов. Тут возникает еще один вопрос: какие типологические свойства нервной системы (темперамента) выступают в качестве благоприятствующих или противодействующих факторов для формирования указанной гибкости в выборе стиля общения с учетом всех приводящих (внешних и внутренних) обстоятельств?

Поставленные в этой статье вопросы открывают, на наш взгляд, интересные перспективы новых подходов к изучению генеза индивидуальных стилей педагогического общения и факторов, влияющих на этот процесс.

## Литература

1. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы (к психологическим основам научной организации труда, учения, спорта). — Казань: Изд-во Казанского университета, 1969.
2. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие. — М.: Изд-во Моск. ун-та; Академия, 2004.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. — М.: Академия, 2004.
4. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. — М.: Наука, 1998.
5. Смирнов С.Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы. — М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007.

# Феномен ябедничества в младшем школьном возрасте

С. Е. Оганесян



**Оганесян Сирун Есаевна**  
выпускница факультета психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова.  
Педагог-психолог Московского детского  
эколого-биологического центра.  
Область интересов: психология развития  
и возрастная психология; моральное  
развитие ребенка, онтогенез  
индивидуальных различий.

«Ябедничество» — понятие, означающее жалобы на других людей. В житейском понимании ябедничество — донос, клевета, «стукачество». В толковом словаре русского языка оно объясняется как мелкий донос, клевета. Причины этого явления в детстве, его феноменология, последствия и способы управления изучены мало и скорее являются предметом размышлений родителей и учителей. Феномен «ябедничества» не описан в научных понятиях и в качестве предмета специального изучения не популярен среди исследователей.

## Уровень морального развития как условие феномена ябедничества

Феномен ябедничества тесно связан с уровнем морального развития детей. Согласно Ж. Пиаже, до 7–8 лет у ребенка под воздействием принуждения взрослых развивается понятие объективной ответственности и необходимости искупительной санкции в отношении провинившегося (Пиаже, 2006). В начале школьной жизни ученики сталкиваются с новыми школьными правилами, выполнение которых считается обязательным для всех учеников. В процессе их освоения дети возносят эти правила в ранг незыблемых законов, стараются следовать им, более того, следят за тем, чтобы и все остальные им следовали. Любое нарушение правил вызывает возмущение у ребенка, и он для сохранения порядка прибегает к

помощи их носителя — социального взрослого. Именно этим объясняется вспышка ябедничества, отмечаемая педагогами в начале младшего школьного возраста у детей. В этом возрасте ребенок еще находится на уровне морального реализма. Он ориентирован на взрослого — носителя правил и очень чувствителен к любому их нарушению. К 8–9 годам ребенок все глубже осваивает межличностные отношения со сверстниками, и над ним перестает властвовать объективная ответственность и искупительная санкция (Пиаже, 2006). К концу начальных классов школьник начинает понимать относительность правил и санкций, его новые моральные ценности — сотрудничество со сверстниками. Такая смена ориентации от взрослого к одноклассникам свидетельствует о переходе на уровень морального релятивизма.

Существует возрастная динамика в психологическом содержании ябедничества. Ябедничество по поводу соблюдения школьных правил в начале младшего школьного возраста можно считать своего рода нормативным явлением, возникающим в период активного освоения новых социальных норм поведения, проходящей стадией на пути к пониманию относительности морали. К концу начальных классов проявление феномена ябедничества, как правило, идет на спад, на первый план выступают отношения дружбы. Ябедничество в этом возрасте является тревожным сигналом, опове-

щающим о психологическом неблагополучии ребенка, о существовании некоторой проблемы. На этом возрастном этапе ябедничество уже имеет другой характер — посредством его дети самоутверждаются, пытаются решить проблемы межличностных отношений, выплескивая накопившиеся чувства обиды, зависти, злобы к одноклассникам.

### **Социокультурная обусловленность феномена ябедничества**

Ябедничество — социокультурный, исторически изменчивый феномен. Его характер, особенности проявления во многом зависят от того, в какой стране, культуре и исторической эпохе оно имеет место. Особенности менталитета, традиций, семейного воспитания, законодательства, отношений общества и власти — все это во многом обуславливает феномен ябедничества.

Таким образом, отношение к ябедничеству у людей в разных обществах неодинаковое, и проявляется оно по-разному в зависимости от особенностей страны и ее культуры.

### **Психологические особенности младшего школьного возраста как условия возникновения феномена ябедничества**

Ябедничество — феномен, обусловленный психологическими особенностями младшего школьного возраста и новообразованиями кризиса 7 лет. Именно на этом этапе детского развития можно говорить о проявлении ябедничества в настоящем смысле этого слова. Конечно, жалобы и доносы на товарищей имеют место и у детей младше 6–7 лет, но их нельзя расценивать как проявление феномена ябедничества. Дети в возрасте до 3 лет еще не умеют прогно-

ника. Это означает, что он намеренно ябедничает, рассчитывая, что за его жалобой последует определенное действие взрослого в отношении объекта жалобы. Такое возможно лишь в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах, когда ребенок уже способен просчитать, какая реакция последует на тот или иной его поступок или слово.

### *Произвольность и выполнение правил*

Моральное развитие малыша начинается задолго до его поступления в школу, однако с такой развернутой, постоянно контролируемой системой правил, как там, он сталкивается впервые (Петровский, 1973). К младшему школьному возрасту ребенок уже приобретает умение подчиняться некоторым обязательным для всех правилам как общественно выработанной системе (Эльконин, 1989). В учебной же деятельности он сталкивается с необходимостью активного соблюдения очень большого количества норм поведения, что создает предпосылки для возникновения проблемных ситуаций в этом процессе. Ребенку бывает трудно понять и соблюдать много правил сразу. Старательно осваивая их, школьник следит за тем, чтобы и остальные выполняли эти правила. У него возникает желание, чтобы их никто не нарушал. Это создает почву для ябедничества. Как отмечает Д.Б. Эльконин, первоклассники, особенно в первые дни пребывания в школе, чрезвычайно чувствительны к выполнению всех правил. Поэтому, по его мнению, своими сообщениями на одноклассника они не столько хотят «донести» на товарища, сколько подчеркнуть, что они знают правила (Эльконин, 1989).

### *Формирование самооценки*

В возрасте 6–7 лет у ребенка формируется самооценка. Ребенок дошкольного возраста любит себя, но самолюбия как обобщенного отношения к самому себе, которое остается одинаковым в разных ситуациях, самооценки как таковой и понимания собственной ценности у него нет. Если дошкольнику случается много раз терпеть в чем-то неудачу, то он по-прежнему любит себя, безотносительно к ситуации. Ребенок же, прошедший кризис семи лет и вступивший в младший школьный возраст, уже начинает оценивать себя в соответствии с мнением о нем окружающих, со своими удачами и неудачами (Выготский, 1986). В этом возрасте у школьника формируется мотив социального признания взрослыми и сверстниками. В связи с этим, если ребенку мало доверяют, и он чувствует себя малозначимым, ущемленным, то у него вполне может возникнуть желание повысить свою значимость

## **Ябедничество по поводу соблюдения школьных правил в начале младшего школьного возраста можно считать своего рода нормативным явлением, возникающим в период активного освоения новых социальных норм поведения, преходящей стадией на пути к пониманию относительности морали.**

В нашей стране в сталинскую эпоху процветало «стукачество», производились массовые репрессии по анонимным доносам. Это явление оставило негативное впечатление в обществе, поэтому всякого рода ябедничество у нас в стране воспринимается отрицательно и порицается, а термин «ябеда» отрицательно характеризует человека. Поэтому, согласно представлениям наших родителей, ябедничество — крайне отрицательное качество, и его проявление у детей их настораживает. В Европе, Америке и некоторых других странах мира явление ябедничества имеет другой характер — о нем говорят как о проявлении гражданского долга, бдительности, законопослушности.

Как отмечает Дж. Ролз, законопослушное общество, в котором каждый принимает и знает, что другие принимают те же принципы справедливости, более хорошо организовано с точки зрения выполнения социальных норм. При этом каждый человек, преследуя собственные интересы, становится бдительным по отношению к другому, следя за тем, чтобы другой не нарушал правил (Ролз, 1995).

зирать, к чему приведут их слова или действия, и способны оценить свой поступок только после реакции взрослого. В возрасте от 3 до 5 лет ребенок, жалуясь на других, не преследует никаких целей, а просто сообщает информацию. Будет ли он продолжать «доносить» на других, зависит от реакции взрослого. Особенности же развития ребенка старшего дошкольного и младшего школьного возраста уже позволяют говорить о том, что он ябедничает в собственном смысле этого слова. Ниже рассмотрены психологические особенности кризиса 7 лет и младшего школьного возраста, связанные с феноменом ябедничества.

### *Потеря непосредственности*

Как отмечал отечественный психолог Л.С. Выготский, в своей работе «Проблема возраста», ко времени кризиса семи лет происходит потеря непосредственности, вызванная дифференцированием внутренней и внешней сторон личности ребенка (Выготский, 1986). Ее потеря означает появление некоего интеллектуального момента, который имеет место между переживанием и непосредственным поступком школь-

посредством ябедничания. Поскольку к семи годам ребенок уже умеет предвидеть реакцию взрослого в ответ на тот или иной его поступок, он может чувствовать себя более значимым, зная, как взрослые отреагируют на его сообщения. Такой способ поднятия самооценки и собственной значимости может закрепиться у ребенка, и он станет систематически ябедничать.

#### *Децентрация*

В дошкольном возрасте коллективная сюжетно-ролевая игра создает возможности для преодоления познавательного «эгоцентризма» (Пиаже, 2006; Эльконин, 1989). К младшему школьному возрасту дети уже успешно его преодолевают и осваивают процесс децентрации. То есть они начинают понимать, что точка зрения другого человека может отличаться от их точки зрения, учатся ставить себя на место другого человека и предвидеть, какие чувства он может испытать.

#### *Развитие нравственности*

По мере того как дети становятся старше, большинство из них научается различать хорошие и плохие поступки, то есть у них формируется нравственность. Ж. Пиаже определял ее как уважение индивидом правил социального порядка, обладание им чувством справедливости, под которым понимается забота о взаимобмене и равенстве между людьми. Согласно Пиаже, чувство нравственности возникает у детей в результате взаимодействия их развивающихся когнитивных структур и постепенно расширяющегося социального опыта. Оно проходит две стадии: морального реализма (ориентация на взрослого и приверженность к справедливости и искупительной санкции) и морального релятивизма (ориентация на сверстника, понимание относительности правил) (Пиаже, 2006).

#### *Общение со сверстниками*

В 6–7 лет ребенок вступает в младший школьный возраст — время активного развития социального познания, которое осуществляется, в том числе, через социальное сравнение (Крайг, Бокум, 2006). Дети в этом возрасте должны научиться решать сложные ситуации, возникающие в дружеских отношениях, и разбираться в вопросах справедливости, соблюдать социальные нормы и уважать авторитеты. Поэтому они начинают присматриваться к миру людей, сравнивать себя с другими. Активное общение со сверстниками в младшем школьном возрасте открывает возможности для социального сравнения в условиях формирования Я-концепции (Цукерман, 1993). У ребенка, сравнивающего себя с другими и на-

шедшего себя в чем-то хуже, может возникнуть желание навредить или «отомстить» тем, у кого что-то лучше, а способом реализации негативных чувств может стать ябедничество на другого ребенка.

### **Особенности младшего школьника в конце начальных классов**

#### *Усвоение моральных норм и правил поведения*

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, формируется общественная направленность личности. Нравственное сознание младших школьников претерпевает существенные изменения от 1 к 3 классу: моральные знания, представления и суждения заметно обогащаются, становятся более осознанными,

#### *Переход от морального реализма к моральному релятивизму*

В начале младшего школьного возраста ребенок находится на стадии нравственного реализма — в этом возрасте дети считают, что необходимо соблюдать все правила так, будто они являются неизблемыми принципами бытия (Пиаже, 2006). Правила для них — не абстрактная, а нерушимая реальность. О нравственности поступка ребенок в этом возрасте судит по его последствиям, а не по начальным намерениям. Поэтому младший школьник остро реагирует на нарушение общеустановленных правил. Он может сообщать о нарушениях правил другим ребенком, с тем чтобы последнего призвали к порядку.

В конце младшего школьного возраста, по Пиаже, дети вступают в стадию

## **Ябедничество в любом виде предполагает обращение к взрослому. Сообщая что-то взрослому, ребенок ждет его реакции, от которой во многом зависит его собственное дальнейшее поведение.**

разносторонними, обобщенными (Крутецкий, 1976). Моральные суждения учащихся 1–2 классов основаны на опыте собственного поведения и на конкретных указаниях и разъяснениях взрослого, которые дети выполняют, часто еще не понимая их необходимости. Учащиеся 3 класса уже воспринимают указания взрослых более осмысленно. Они имеют обогащенный собственный опыт и пытаются анализировать опыт других людей, ставить себя на их место.

#### *Смена ориентации в общении от взрослого к сверстнику*

На период обучения в 1–2 классах приходится первая фаза формирования представлений у детей о правилах. В это время у ребенка под воздействием взрослых развиваются понятия объективной ответственности и искупительной санкции. На протяжении всей этой стадии младший школьник, по существу, эгоцентричен, и если он и испытывает чувство тесной общности, то, главным образом, со взрослым или со старшим ребенком (Пиаже, 2006). В 3–4(5) классах дети находятся уже на второй стадии, когда они все глубже входят в общество себе подобных. Группы ровесников организуются и в классе, и в повседневной жизни, часто они объявляют себя добровольно солидарными с виновным в случае конфликта между ним и взрослым (Пиаже, 2006).

нравственного релятивизма (Пиаже, 2006). Теперь они осознают, что правила представляют собой согласованный продукт разных людей и, по мере возникновения потребности, могут изменяться. Это ведет к пониманию того, что не существует абсолютно правильного и абсолютно неправильного и что моральность поступка во многом зависит от его намерений, а не последствий. В связи с этим многие дети, ябедничество которых имело целью «призвать» всех к порядку и справедливости, в этом возрасте перестают ябедничать.

#### **Психологические условия генезиса феномена ябедничества**

Возникновение и развитие феномена ябедничества у детей во многом обусловлено характером общения и взаимодействия со взрослыми и со сверстниками, а также уровнем морального развития ребенка.

Задержка на этапе морального реализма, когда над ребенком все еще властвует мораль принуждения, «священности» правил и необходимости наказания их нарушившего, может стать условием возникновения феномена ябедничества. В нашей работе делается акцент именно на этом аспекте.

Огромное значение имеет также характер общения ребенка в семье. Предпосылками возникновения ябедничества

ва могут стать негармоничная семья и неадекватный тип воспитания. Для негармоничной семьи характерно преобладание отношений власти — подчинения, отсутствие сотрудничества, партнерства, взаимопомощи и т. п. (Карабанова, 2004). Непринятие и авторитаризм со стороны родителя могут стать причиной тяжелых переживаний ребенка, нарушения его Я-концепции в форме самоотвержения и низкой самооценки. С неуверенностью в себе и низкой самооценкой ребенок может пытаться бороться двумя способами: продуктивным (работа над собой, обретение новых компетентностей) и непродуктивным (ябедничество, самоутверждение за счет унижения другого, месть).

взрослого «положительно» подкрепит жалобы ребенка, то он это может воспринять как «зеленый свет» для продолжения такого поведения.

В заключение отметим, что теоретический анализ феномена ябедничества позволяет сделать предварительные выводы, требующие эмпирического обоснования и подтверждения: ябедничество — это исторически и социокультурно обусловленный феномен, который имеет возрастную динамику и связан с уровнем морального развития. Данные утверждения стали основными гипотезами, проверяемыми в ходе проведенного нами исследования младших школьников из российских и армянских общеобразовательных школ.

## У ребенка, сравнивающего себя с другими и нашедшего себя в чем-то хуже, может возникнуть желание навредить или «отомстить» тем, у кого что-то лучше, а способом реализации негативных чувств может стать ябедничество на другого ребенка.

В младшем школьном возрасте ребенок должен научиться общаться и строить совместную деятельность для достижения общих целей. Овладевая этими навыками, он должен уметь принимать на себя ответственность, быть готовым к самоограничению и даже к подчинению. По Э. Эриксону, продуктивный результат данного возраста — компетентность, определяемая способностью сотрудничать с другими в учении и труде. Противоположное компетентности качество — это инертность, одним из выражений которой является сверхконкуренция. В этом случае ребенок побуждается чувством неполноценности, стремится во всех сферах быть первым (Эриксон, 1996). В такой погоне за превосходством ябедничество может использоваться им как средство для достижения целей.

Ябедничество в любом виде предполагает обращение к взрослому. Сообщая что-то взрослому, ребенок ждет его реакции, от которой во многом зависит его собственное дальнейшее поведение. Как пишет школьный психолог М. Кравцова, само по себе сообщение ребенка может не означать ничего плохого и не нести отрицательного смысла. В этой ситуации важна реакция на нее взрослого, после которой школьник устанавливает причинно-следственные связи между своим сообщением и поведением взрослого (Кравцова, 2003). Если реакция

### Исследование

**Цель исследования** — выявление особенностей суждений «ябедников» и их уровня морального развития. **Объектом исследования** выступил феномен ябедничества младших школьников из 1-х и 3-х классов общеобразовательных школ России и Армении. **Предметом исследования являлись** суждения младших школьников о ябедничестве.

### Операционализация основных понятий

**Ябедничество/жалобы** — широкое понятие, включающее в себя все сообщения ребенка о других детях, которые заключают в себе негативную информацию о них.

**Уровень морального развития:** согласно Пиаже, моральное развитие проходит два уровня:

- 1) морального реализма, когда дети считают, что необходимо соблюдать все правила, следуя каждой их букве, считают хорошим лишь тот поступок, который им соответствует; судят о поступке не по намерениям человека, а по их материальному соответствию с установленными правилами; ориентированы на взрослого;
- 2) морального релятивизма, когда дети осознают, что правила — согласованный продукт разных людей; ориентированы на сверстников; и моральность поступка зависит от намерений, а не последствий.

### Гипотезы исследования

**Гипотеза 1.** Существует возрастная динамика в психологическом содержании ябедничества.

**Частная гипотеза:** «ябедники» в 1-х классах ориентированы на правила и справедливость, «ябедники» в 3-их классах — на межличностные отношения.

**Гипотеза 2.** Уровень морального развития обуславливает феномен ябедничества.

### Частные гипотезы:

- «ябедники» находятся на более низком уровне морального развития (уровне морального реализма и доконвенциональном уровне), чем остальные дети, что находит отражение в том, что в решении дилемм «ябедники» ориентируются преимущественно на следствия, а «неябедники» на намерения героев дилеммы;
- в решении моральных дилемм ябедники ориентируются преимущественно на установленные авторитетным лицом правила и на наказание нарушившего их

**Гипотеза 3.** Ябедничество — социокультурно обусловленный феномен.

**Частная гипотеза:** существуют различия между суждениями о ябедничестве «ябедников» российских и армянских школ.

### Литература

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение, 1973.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. Кризис семи лет. (1933–1934) // Выготский Л.С. Собр. сочинений. — Т. 4. — М., 1986.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. — М.: Гардарики, 2004.
4. Кравцова М. Правдолюб или ябеда // Школьный психолог. — 2003. — №10. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200301009>
5. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — СПб: Питер, 2006.
6. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. — М.: Просвещение, 1976.
7. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. — М., 2006.
8. Роулз Дж. Теория справедливости. — Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1995.
9. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. — Томск: Пеленг, 1993.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.
11. Эриксон Э. Детство и общество. — СПб, 1996.

Продолжение в следующем номере.

# Исследования организационной идентификации в зарубежной психологии

С. А. Липатов, А. В. Ловаков



**Липатов Сергей Алексеевич**  
кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры социальной психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова.



**Ловаков Андрей Владимирович**  
магистр психологии, преподаватель  
кафедры организационной психологии  
Государственного университета –  
Высшей школы экономики.

В последние десятилетия зарубежная социальная психология рассматривает организационные структуры как новое поле для применения теорий социальной идентичности А. Тэшфела (Tajfel, 1982) и самокатегоризации Дж. Тернера (Turner, 1985). С позиций самокатегоризации индивидов в социальном контексте переосмысливаются многие традиционные проблемы организационной психологии, обосновывается важность изучения социальной идентичности работников для понимания большинства организационных процессов (см., например, Haslam, 2004).

Особое внимание уделяется исследованиям *организационной идентификации*, которая понимается как восприятие сходства и чувство единства с организацией или принадлежности к организации, когда индивид определяет себя в терминах организации, членом которой он является (Lipponen, 2001).

Прежде чем говорить об исследованиях данного феномена, необходимо указать на его терминологическую особенность. А. Тэшфел определял социальную *идентификацию* как *процесс*, а социальную *идентичность* как *продукт этого процесса* (Андреева, 2005). Однако в случае использования данных терминов в организационном контексте и процесс, и продукт этого процесса чаще всего обозначаются одним и тем же термином – «организационная идентификация». Термин же «организационная

идентичность» в этом случае не используется, т. к. в зарубежной литературе за ним закрепилось другое содержание. Под *организационной идентичностью* понимается *совокупность разделяемых членами организации характеристик и атрибутов этой организации, отличающих ее от других организаций* (Albert, Whetten, 1985). Данный термин используется преимущественно в литературе по маркетингу. Таким образом, субъектом организационной идентичности является не индивид, а организация. Поэтому и процесс идентификации работника со своей организацией, и результат этого процесса в зарубежной организационной психологии принято называть термином «организационная идентификация».

Изучение процессов идентификации работников с организацией, в которой они работают, имеет относительно давнюю историю. Анализ литературы показывает, что первая концептуальная модель организационной идентификации была предложена Дж. Марчем и Г. Саймоном (March, Simon, 1958), в последующие же 20 лет лишь небольшое число исследователей коснулось этой темы (Brown, 1969; Lee, 1969; Patchen, 1970; Rotondi, 1975). При этом авторы в каждом случае по-своему определяли организационную идентификацию, предлагали свой вариант операционализации данного конструкта и, соответственно, инструмент для его измерения. В 1970-х годах Л. Портер и его коллеги (Porter et

al., 1974; Mowday, Steers & Porter, 1979) рассматривали идентификацию как компонент приверженности к организации. В дальнейшем некоторые авторы стали рассматривать понятия организационной идентификации и организационной приверженности (organizational commitment) как схожие и практически синонимичные (Griffin, Bateman, 1986; Mathieu, Zajac, 1990).

### Проблема структуры организационной идентификации

Согласно современным воззрениям организационная идентификация представляет собой многомерный конструкт, включающий в себя различные составляющие. При таком подходе встает вопрос о том, какие именно компоненты

## Под организационной идентичностью понимается совокупность разделяемых членами организации характеристик и атрибутов этой организации, отличающих ее от других организаций

В конце 1980-х годов исследователи вновь обратились к изучению организационной идентификации как уникального конструкта. Американские авторы Б. Эшфорт и Ф. Маел предложили рассматривать ее как специфическую форму социальной идентификации (Ashforth, Mael, 1989). По их мнению, организационная идентификация должна рассматриваться как когнитивный конструкт, подразумевающий восприятие работниками своей принадлежности к организации как социальной категории и связанный со специфическими формами поведения и эмоциональными состояниями. Работник, идентифицирующий себя с организацией, стремится ее поддерживать, способствовать достижению ее целей и интересов, он чувствует свою эмоциональную привязанность к ней. Данный подход получил довольно широкое распространение. А опросная методика из шести суждений, оцениваемых по 5-балльной шкале, созданная Ф. Маелом в рамках данного подхода, стала одной из самых популярных методик оценки уровня организационной идентификации, используемых в эмпирических исследованиях по всему миру (Mael, 1988; Mael, Ashforth, 1992).

Сегодня проблема организационной идентификации довольно активно изучается западной организационной психологией и другими организационными науками. В данной статье мы рассмотрим основные направления теоретических разработок и эмпирических исследований в данной области.

являются ее составляющими. Обзор литературы по данной проблематике позволяет говорить о существовании двух подходов к решению этого вопроса:

1. выделение различных объектов<sup>1</sup>, с которыми может идентифицироваться работник;
2. выделение различных компонентов конструкта «организационная идентификация».

#### Объекты организационной идентификации

Подход к структуре организационной идентификации с точки зрения выделения ее объектов представлен в литературе довольно широко (Bartels et al., 2006; Christ et al., 2003; Riketta, Dick van, 2005; Dick van, Wagner, 2002; Dick van et al., 2004c, 2005b; Knippenberg van, Schie van, 2000; Vora, Kostova, 2007). В качестве объектов, с которыми работник может себя идентифицировать, чаще всего выделяют *организацию как целое, подразделение* (рабочую группу, коллектив, команду), *профессию* (профессиональную группу), *карьеру*. Результаты эмпирических исследований показывают, что величина идентификации работников с рабочей группой чаще всего выше, чем величина их идентификации с организацией в целом (Knippenberg van, Schie van, 2000; Riketta, Dick van, 2005). Авторы объясняют это следующими обстоятельствами.

1. Люди предпочитают идентифицироваться с относительно небольшими группами, т. к. идентификация с группой большого размера несет в себе угрозу стирания индивидуаль-

ных различий между людьми, а рабочая группа по определению всегда меньше, чем вся организация.

2. Индивид в большей степени идентифицирует себя с группой, члены которой во многом похожи на него, а внутригрупповое сходство между членами рабочей группы выше, чем между всеми работниками организации (их объединяет одна и та же деятельность, общая история).
3. Большую часть своего рабочего времени люди проводят внутри своей рабочей группы, они лучше знают и понимают ее членов, чем членов организации, работающих в других группах и подразделениях.
4. Современные организации все чаще стараются перейти от бюрократии к более динамичным типам структур, что влечет за собой ослабление вертикальных командных структур и систем управления. Это делает более заметными и значимыми для отдельного рядового сотрудника горизонтальные связи и совместную трудовую деятельность.

Результаты метаанализа 40 исследований, проведенных М. Рикеттой и Р. ван Диком (Riketta, Dick van, 2005), показывают, что идентификация с рабочей группой сильнее, чем идентификация с организацией, коррелирует со связанными с ней переменными (климат в рабочей группе, удовлетворенность коллегами и непосредственным руководством, альтруистическое поведение). Идентификация же с организацией сильнее связана с намерением уйти из организации. И та и другая имеют большое значение для формирования установок и поведения работника, связанных с его деятельностью в организации.

#### Компоненты организационной идентификации

А. Тэшфел выделял в структуре социальной идентичности когнитивный, оценочный и аффективный компоненты (Tajfel, 1978). Вслед за ним другие исследователи также пытаются выделить в структуре идентификации работника с организацией различные аспекты. В таблице 1 приведены некоторые представления о компонентах организационной идентификации, описанные в зарубежной литературе, а также результаты их эмпирической проверки.

Из таблицы видно, что на сегодняшний день среди исследователей пока нет единства относительно того, какие ком-

<sup>1</sup> В англоязычной литературе используется слово «foci» («фокусы»).

Таблица 1. Компоненты организационной идентификации, выделенные в работах зарубежных ученых

| Авторы   | Компоненты   |  |
|--|--|--|
|  | На теоретическом уровне  | На эмпирическом уровне   |
| М. Браун<br>(Brown, 1969)                                    | 1. Аттракция по отношению к организации<br>2. Соответствие организационных и индивидуальных целей<br>3. Лояльность<br>4. Отнесение себя к членам организации   | Эмпирическая проверка существования данных компонентов не проводилась  |
| М. Пэтчен<br>(Patchen, 1970),<br>Дж. Ченей<br>(Cheney, 1983) | 1. Восприятие разделяемых характеристик (когнитивные процессы, основанные на восприятии сходства, единообразия между собой и другими людьми)<br>2. Степень солидарности с организацией (чувство принадлежности, сходства, восприятие себя как части некоторой группы)<br>3. Поддержка организации (защита и лояльность по отношению к организации)   | На эмпирическом уровне получены факторы, отличные от первоначально выделенных: атрибуты работы в организации, лояльность (компоненты первого порядка); имидж/идентичность, миссия/цель (компоненты второго порядка) (см. Johnson et al., 1999) |
| С. Ли<br>(Lee, 1969, 1971)                                   | 1. Чувство принадлежности (может быть результатом общих целей, разделяемых другими членами организации или результатом того, что работники чувствуют, что их функционирование внутри организации важно для удовлетворения собственных персональных потребностей)<br>2. Лояльность (аттитюды и поведение, поддерживающие организационные цели, чувство гордости от пребывания в организации, защита организации от аутсайдеров)<br>3. Разделяемые характеристики (сходство, единообразие индивидов внутри организации)      | Эмпирическая проверка существования данных компонентов не проводилась  |
| Б. Эшфорт и<br>Ф. Маел<br>(Ashforth, Mael, 1989)             | 1. Самокатегоризация<br>2. Аффективный компонент<br>3. Оценочный компонент   | По результатам факторного анализа наилучшей оказалась однофакторная модель (см. Mael, 1988)  |
| М. Бергами и<br>Р. Багоцци<br>(Bergami, Vagozzi, 2000)       | 1. Самокатегоризация (осознание индивидом своего членства в организации)<br>2. Аффективная приверженность (радость) (положительные чувства, испытываемые индивидом от пребывания в организации: наслаждение, счастье)<br>3. Аффективная приверженность (любовь) (чувства, которые индивид испытывает по отношению к организации: привязанность, принадлежность)<br>4. Самооценка, основанная на членстве в организации (тип групповой или коллективной самооценки, состоящей из оценок заслуг индивидов как членов группы) | Существование данных компонентов подтверждено на эмпирическом уровне   |
| Р. ван Дик и<br>У. Вагнер<br>(Dick van, Wagner, 2002)        | 1. Персональная самооценка<br>2. Самокатегоризация<br>3. Оценочная идентификация<br>4. Аффективная профессиональная идентификация<br>5. Идентификация с командой<br>6. Командное членство, или польза для команды  | Существование данных компонентов подтверждено на эмпирическом уровне   |
| Р. ван Дик и др.<br>(Dick van et al., 2004c)                 | 1. Когнитивный компонент (знание о принадлежности к группе)<br>2. Аффективный компонент (эмоциональная привязанность к группе)<br>3. Оценочный компонент (положительная оценка организации)<br>4. Поведенческий компонент (актуальное поведение, выражающее принадлежность к группе)   | Существование данных компонентов подтверждено на эмпирическом уровне   |
| Г. Харрис и<br>Дж. Кэмерон<br>(Harris, Cameron, 2005)        | 1. Когнитивная централизация (позиция группы в структуре я-концепции индивида)<br>2. Ингрупповые эмоции (позитивность чувств, испытываемых индивидом в связи с его членством в группе)<br>3. Ингрупповые связи (восприятие сходства, сцепленности и принадлежности к другим членам группы)   | Существование данных компонентов подтверждено на эмпирическом уровне   |
| М. Эдвардс<br>(Edwards, 2005;<br>Edwards, Pecesei, 2007)     | 1. Самокатегоризация и присвоение ярлыков<br>2. Разделение организационных целей и ценностей<br>3. Чувство привязанности, принадлежности, членства в организации   | Существование данных компонентов подтверждено на эмпирическом уровне   |



поненты составляют структуру организационной идентификации. Разные авторы предлагают и пытаются верифицировать различные, часто специфические комбинации компонентов, которые не всегда можно сравнить друг с другом. Однако можно выделить несколько компонентов, называемых чаще других. К ним относятся *когнитивный* (знание о принадлежности к организации, самокатегоризация), *аффективный* (эмоциональная привязанность к организации, чувство принадлежности) и *оценочный* (оценка самой организации или факта членства в ней). Специфическим является выделение в качестве компонента такой переменной, как *разделение работником целей и ценностей организации* (Brown, 1969; Lee, 1969, 1971; Edwards, 2005; Edwards, Pecesei, 2007). Под ней понимается степень интеграции индивидом организационных целей и ценностей в личную систему целей и ценностей. Организация и ее характеристики при этом становятся частью я-концепции индивида. Некоторые исследователи рассматривают данный компонент как наиболее существенный для организационной идентификации. Так как цели и ценности являются ключевыми характеристиками организации, их разделение следует рассматривать как ядерный (центральный) элемент идентификации работника с организацией, в значительной степени ее определяющий. Наряду с указанными ряд авторов выделяет еще и поведенческий компонент идентификации, т. е. поведенческие проявления, характеризующие индивида как члена определенной организации (Cheney, 1983; Dick van, 2001; Dick van, Wagner, 2002; Dick van et al., 2004c). Этот аспект заимствован из исследований этнической идентичности, где он рассматривается как механизм осознания и проявления себя членом определенного этноса. Однако результаты множества эмпирических исследований не дают оснований рассматривать поведение в качестве необходимого элемента идентичности (Стефаненко, 2003).

Данные подходы анализируют составляющие организационной идентификации в разных измерениях и поэтому не исключают друг друга. Первый подход акцентирует внимание на идее существования множественной идентификации, предполагающей одновременную идентификацию индивида со многими социальными категориями (группами), а второй — рассматривает психологическое содержание процесса идентификации с каким-либо одним

объектом. Поэтому идентификация с каждым из выделяемых объектов содержит в себе несколько компонентов (когнитивный, аффективный, оценочный). Таким образом, для понимания сущности собственно организационной идентификации работника предпочтительнее ее рассматривать с точки зрения выделения составляющих ее компонентов.

### **Взаимосвязь организационной идентификации с установками и поведенческими проявлениями работников**

Еще одним направлением исследований организационной идентификации является изучение ее связей с переменными, связанными с организационным поведением. Результаты большого количества исследований, проводимых в данной области западными учеными, показывают наличие устойчивой связи между идентификацией работников с их организацией и множеством аттитудов и поведенческих проявлений, связанных с работой. Среди наиболее значимых коррелятов организационной идентификации можно назвать следующие: удовлетворенность работой, намерение уволиться и сверхролевое или «гражданское» поведение в организации.

#### **Организационная идентификация и удовлетворенность работой**

В исследовании Р. ван Дика и У. Вагнера регрессионный анализ данных показал, что высокоидентифицирующиеся со своей организацией учителя рассматривают свою работу как более значимую и в большей степени удовлетворены работой, чем учителя с низким уровнем идентификации (Dick van, Wagner, 2002). Данные результаты подтверждаются как на сходных (Feather, Rauter, 2004), так и на отличающихся выборках (Dick van et al., 2005b). По результатам метаанализа данных 96 исследований, проведенного М. Рикеттой, организационная идентификация коррелирует с удовлетворенностью работой на уровне 0,54 (Ricketta, 2005). Р. ван Дик, ссылаясь на исследования немецких коллег, пишет о двух моделях взаимосвязи организационной идентификации и удовлетворенности работой (Дик ван, 2006). Первая модель подразумевает, что удовлетворенность работой является одним из аспектов общего благополучия и зависит от идентификации. То есть идентификация первична по отношению к удовлетворенности и детерминирует ее — если работник высоко иденти-

фицируется с организацией, в которой работает, то и уровень удовлетворенности выполняемой там работой у него будет высоким. Во второй модели идентификацию можно объяснить исходя из удовлетворенности, т. к. удовлетворенность первична по отношению к идентификации (поскольку работник удовлетворен своей работой в данной организации, то и уровень идентификации с этой организацией у него, вероятно, будет высоким). Результаты ряда исследований (Dick van et al., 2004a; Дик ван, 2006) показали, что существуют эмпирические подтверждения как одной модели, так и другой. Таким образом, нельзя сделать однозначный вывод о направленности связи между данными конструктами.

#### **Организационная идентификация и намерение уволиться**

Еще одной переменной, с которой прослеживается устойчивая связь уровня организационной идентификации, является намерение работника покинуть организацию, уволиться из нее. В своем исследовании Г. Харрис и Дж. Кэмерон выделяют в структуре организационной идентификации три компонента: когнитивная централизация (позиция группы в структуре я-концепции индивида), ингрупповые эмоции (позитивность чувств, испытываемых индивидом в связи с его членством в группе), ингрупповые связи (восприятие сходства и принадлежности к другим членам группы). Каждый из них отрицательно коррелирует с выраженностью намерения сотрудников уволиться из организации ( $r = -0,31$ ,  $p < 0,05$ ;  $r = -0,73$ ,  $p < 0,001$ ;  $r = -0,66$ ,  $p < 0,001$ , соответственно) (Harris, Cameron, 2005). По данным Р. ван Дика и его коллег, собранным на разных выборках, идентификация работников с организацией в целом сильнее всего связана с их намерением уйти из организации (коэффициент корреляции колеблется от -0,25 до -0,43), в то время как идентификация с другими объектами (карьера, рабочая группа) в меньшей степени связана с данной переменной (Dick van et al., 2005b). Результаты метаанализа подтверждают наличие данной связи ( $r = -0,48$ ) и дают основание рассматривать уровень идентификации работников с организацией в качестве обратного предиктора намерения работника уволиться из организации (Ricketta, 2005). Результаты другого метааналитического исследования также показали, что именно идентификация с организацией в целом значимо сильнее, чем идентификация с рабочей группой, связана с намерением

уволиться из организации (Riketta, Dick van, 2005). Таким образом, на основании эмпирических данных можно сделать вывод о том, что именно уровень идентификации с организацией в целом является важным фактором снижения текучести кадров.

#### **Организационная идентификация, сверхролевое поведение и гражданское поведение в организации**

Понятие «сверхролевое поведение» (extra-role behavior) используется в англоязычной литературе как оппозиция понятию (внутри)ролевое поведение (in-role behavior). Поведение работника называют ролевым, если он выполняет только то, что предписано ему его должностными инструкциями, т. е. только то, за что ему платят заработную плату. Если же работник делает для организации что-то сверх того, что прописано в его контракте, то это поведение называют сверхролевым. К его проявлениям можно отнести участие в качестве добровольца в различных комитетах и целевых группах, задержку свыше положенного времени с целью выполнения работы, помощь в работе коллегам, участие в организации корпоративных праздников и мероприятий и т. п. В ряде исследований изучалась взаимосвязь сверхролевого поведения с уровнем организационной идентификации работников. По результатам метаанализа таких исследований уровень идентификации работников со своей организацией значительно коррелирует с проявлением ими сверхролевого поведения ( $r=0,35$ ) (Riketta, 2005). Причем если говорить об идентификации с разными объектами, то сверхролевое поведение по отношению к организации в целом примерно одинаково связано, как с идентификацией с организацией в целом, так и с идентификацией с рабочей группой (Riketta, Dick van, 2005).

Для описания поведенческих проявлений, сходных с проявлениями сверхролевого поведения, в англоязычной литературе также используется и другое, но близкое по содержанию понятие «гражданского поведения в организации» (organizational citizenship behavior). Гражданское поведение в организации — это полезные для организации действия работников, которые не включены непосредственно в их должностные обязанности и формальные инструкции. Таким образом, данные понятия можно рассматривать как синонимичные. Проявления гражданского поведения в организации можно разделить на три группы: по отношению к собственной ква-

лификации (индивидуальный уровень), по отношению к команде или рабочей группе (групповой уровень), по отношению к организации (организационный уровень). По результатам исследования О. Криста и его коллег, идентификация работников с разными объектами оказалась по-разному связана с перечисленными уровнями гражданского поведения в организации. Идентификация с карьерой сильнее связана с гражданским поведением в организации по отношению к собственной квалификации ( $r=0,31$ ,  $p<0,01$ ). Идентификация с рабочей группой увеличивала проявления гражданского поведения в организации по отношению к рабочей группе ( $r=0,33$ ,  $p<0,01$ ), а идентификация с организаци-

онной идентификации работников лежат преимущественно в области изучения ее прикладных аспектов. Об этом говорит большое количество исследований, направленных на изучение возможностей использования организационной идентификации для предсказания установок и поведенческих проявлений членов организации, связанных с их трудовой деятельностью и с взаимоотношениями с организацией в целом. Данные переменные часто рассматриваются в качестве следствий идентификации работников с их организацией. Таким образом, организационная идентификация является важным фактором отношений и трудового поведения работников современных организаций.

### **Организационная идентификация должна рассматриваться как когнитивный конструкт, подразумевающий восприятие работниками своей принадлежности к организации как социальной категории, и связанной со специфическими формами поведения и эмоциональными состояниями.**

ей в целом способствовала проявлениям гражданского поведения в организации по отношению ко всей организации в целом ( $r=0,54$ ,  $p<0,01$ ) (Christ et al., 2003). Р. ван Дик и У. Вагнер в своем исследовании выделяют несколько аспектов организационной идентификации: персональная самооценка, самокатегоризация, оценочная идентификация, аффективная профессиональная идентификация, идентификация с командой, командное членство или польза для команды. Каждый из этих компонентов значимо связан с проявлениями гражданского поведения в организации ( $r=0,40$ ,  $p<0,01$ ;  $r=0,21$ ,  $p<0,01$ ;  $r=0,15$ ,  $p<0,05$ ;  $r=0,44$ ,  $p<0,01$ ;  $r=0,15$ ,  $p<0,05$ ;  $r=0,46$ ,  $p<0,01$ , соответственно) (van Dick, Wagner, 2002). Наличие значимой положительной связи между уровнем организационной идентификации и проявлениями гражданского поведения в организации подтверждаются и результатами других исследований (Dukerich et al., 2002; Feather, Rauter, 2004; Dick van et al., 2004c; Dick van et al., 2005a).

#### **Заключение**

Обобщая результаты рассмотренных работ, можно сказать, что интересы современных исследователей организаци-

#### **Литература**

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебное пособие для студентов вузов. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2005. — 303 с.
2. Дик ван Р. Преданность и идентификация с организацией. — Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2006. — 142 с.
3. Стефаненко Т.Г. Поведенческий компонент этнической идентичности: за и против // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Н.Л. Иванова. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. — С. 127–134.
4. Albert S., Whetten D. Organizational identity // Research in Organizational Behavior / Ed. by L.L. Cummings, B.M. Staw. — Greenwich, CT: JAI Press 1985. — Vol. 7. — P. 263–295.
5. Ashforth B.E., Mael F. Social identity theory and the organization // The Academy of Management Review. — 1989. — Vol. 14. — №1. — P. 20–39.
6. Bartels J., Pruyn A., De Jong M., Joustra I. Multiple organizational identification levels and the impact of perceived external prestige and communication climate // Journal of Organizational Behavior. — 2006. — Vol. 28. — №2. — P. 173–190.
7. Bergami M., Bagozzi R.P. Self-categorization, affective commitment and group self-esteem as distinct aspects of social identity in the organization // British Journal of So-

- cial Psychology. — 2000. — Vol. 39. — Part 4. — P. 555–577.
8. Brown M.E. Identification and some conditions of organizational involvement // *Administrative Science Quarterly*. — 1969. — Vol. 14. — №3. — P. 346–355.
  9. Cheney G. The rhetoric of identification and the study of organizational communication // *Quarterly Journal of Speech*. — 1983. — Vol. 69. — №2. — P. 143–158.
  10. Christ O., Dick van R., Wagner U., Stellmacher J. When teachers go the extra mile: Foci of organizational identification as determinants of different forms of organizational citizenship behavior among schoolteachers // *British Journal of Educational Psychology*. — 2003. — Vol. 73. — №3. — P. 329–341.
  11. Cole M.S., Bruch H. Organizational identity strength, identification, and commitment and their relationship to turnover intention: Does organization hierarchy matter? // *Journal of Organizational Behavior*. — 2006. — Vol. 27. — №5. — P. 585–605.
  12. Dick van R., Christ O., Stellmacher J., Wagner U., Ahlswede O., Grubba C., Hauptmeier M., Hohfeld C., Moltzen K., Tissington P.A. Should I stay or should I go? Explaining turnover intentions with organizational identification and job satisfaction // *British Journal of Management*. — 2004a. — Vol. 15. — №4. — P. 351–360.
  13. Dick van R. Identification in organizational contexts: Linking theory and research from social and organizational psychology // *International Journal of Management Reviews*. — 2001. — Vol. 3. — №4. — P. 265–283.
  14. Dick van R., Wagner U. Social identification among school teachers: Dimensions, foci, and correlates // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. — 2002. — Vol. 11. — №2. — P. 129–149.
  15. Dick van R., Wagner U., Lemmer G. The winds of change — Multiple identifications in the case of organizational mergers // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. — 2004b. — Vol. 13. — №2. — P. 121–138.
  16. Dick van R., Wagner U., Stellmacher J., Christ O. Category salience and organizational identification // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. — 2005a. — Vol. 78. — №2. — P. 273–285.
  17. Dick van R., Wagner U., Stellmacher J., Christ O. The utility of a broader conceptualization of organizational identification: Which aspects really matter? // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. — 2004c. — Vol. 77. — №2. — P. 171–191.
  18. Dick van R., Wagner U., Stellmacher J., Christ O., Tissington P.A. To Be(long) or Not to Be(long): Social Identification in Organizational Contexts // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. — 2005b. — Vol. 131. — №3. — P. 189–218.
  19. Dukerich J.M., Golden B.R., Shortell S.M. Beauty is in the eye of the beholder: the impact of organizational identification, identity, and image on the cooperative behaviors of physicians // *Administrative Science Quarterly*. — 2002. — Vol. 47. — №3. — P. 507–533.
  20. Edwards M.R. Organizational identification: A conceptual and operational review // *International Journal of Management Reviews*. — 2005. — Vol. 7. — №4. — P. 207–230.
  21. Edwards M.R., Peccei R. Organization identification: Development and testing of a conceptually grounded measure // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. — 2007. — Vol. 16. — №1. — P. 25–57.
  22. Feather N.T., Rauter K.A. Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. — 2004. — Vol. 77. — №1. — P. 81–94.
  23. Griffin R.W., Bateman T.S. Job satisfaction and organizational commitment // *International Journal of Management Reviews*. — 2004c. — Vol. 77. — №2. — P. 171–191.
  24. Harris G.E., Cameron J.E. Multiple dimensions of organizational identification and commitment as predictors of turnover intentions and psychological well-being // *Canadian Journal of Behavioural Science*. — 2005. — Vol. 37. — №3. — P. 159–169.
  25. Haslam S.A. Psychology in organizations: The social identity approach. — 2<sup>nd</sup> ed. — London: SAGE, 2004. — 305 p.
  26. Knippenberg van D., Schie van E.C.M. Foci and correlates of organizational identification // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. — 2000. — Vol. 73. — №2. — P. 137–147.
  27. Lee S.M. An Empirical Analysis of Organizational Identification // *The Academy of Management Journal*. — 1971. — Vol. 14. — №2. — P. 213–226.
  28. Lee S.M. An empirical analysis of organizational identification // *Academy of Management Journal*. — 1971. — Vol. 14. — №2. — P. 213–226.
  29. Lee S.M. Organizational identification of scientists // *The Academy of Management Journal*. — 1969. — Vol. 12. — №3. — P. 327–337.
  30. Lippinen J. Organizational identifications: Antecedents and consequences of identifications in a shipyard context. — Helsinki: Department of Social Psychology, University of Helsinki, 2001. — 129 p.
  31. Mael F. Organizational identification: Construct redefinition and a field application with organizational alumni: Doctoral dissertation completed at Wayne State University. — Detroit, Michigan, 1988. — 154 p.
  32. Mael F., Ashforth B.E. Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification // *Journal of Organizational Behavior*. — 1992. — Vol. 13. — №2. — P. 103–123.
  33. March J.G., Simon H.A. *Organizations*. — N.Y.: Wiley, 1958.
  34. Mathieu J.E., Zajac D.M. A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment // *Psychological Bulletin*. — 1990. — Vol. 108. — №2. — P. 171–194.
  35. Mowday R.T., Steers R.M., Porter L.W. The measurement of organizational commitment // *Journal of Vocational Behavior*. — 1979. — Vol. 14. — P. 224–247.
  36. Patchen M. Participation, achievement, and involvement on the job. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1970.
  37. Porter L.W., Steers R.M., Mowday R.T., Boulian P.V. Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians // *Journal of Applied Psychology*. — 1974. — Vol. 59. — P. 603–609.
  38. Riketta M. Organizational identification: A meta-analysis // *Journal of Vocational Behavior*. — 2005. — Vol. 66. — №2. — P. 358–384.
  39. Riketta M., Dick van R. Foci of attachment in organizations: A meta-analytic comparison of the strength and correlates of workgroup versus organizational identification and commitment // *Journal of Vocational Behavior*. — 2005. — Vol. 67. — №3. — P. 490–510.
  40. Rotondi T. Organizational identification: Issues and implications // *Organizational Behavior and Human Performance*. — 1975. — Vol. 13. — №1. — P. 95–109.
  41. Tajfel H. *Interindividual Behavior and Intergroup Behavior // Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations / Ed. by H. Tajfel*. — London: Academic Press, 1978. — P. 27–60.
  42. Tajfel H. *Social identity and intergroup relations*. — Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
  43. Turner J.C. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behaviour // Lawler E.J. (ed.). *Advances in group processes*. — Greenwich, CT: JAI Press, 1985. — Vol. 2. — P. 77–122.
  44. Vora D., Kostova T. A model of dual organizational identification in the context of the multinational enterprise // *Journal of Organizational Behavior*. — 2007. — Vol. 28. — №3. — P. 327–350.

**В качестве объектов, с которыми работник может себя идентифицировать, чаще всего выделяют организацию как целое, подразделение (рабочую группу, коллектив, команду), профессию (профессиональную группу), карьеру.**

# Особенности мотивационной направленности медицинских работников хосписов

М. М. Абдуллаева, О. С. Киеня



**Абдуллаева Мехирбан Махаметжановна**  
кандидат психологических наук,  
старший научный сотрудник  
лаборатории психологии труда  
МГУ им. М.В. Ломоносова.



**Киеня Ольга Сергеевна**  
аспирантка 1-го года обучения  
факультета психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова.

Проблемы психологического и профессионального благополучия медицинских работников всегда привлекали внимание специалистов: психологов, юристов, физиологов (Григорьев и др., 2008; Занько и Ретнев, 2004; Ясько, 2005). Это связано с их важной социальной ролью в борьбе за спасение жизни и сохранение здоровья людей. Медицинские работники, деятельность которых характеризуется высоким уровнем ответственности, психоэмоциональной напряженностью и интенсивным взаимодействием с окружением — больными, их родственниками, коллегами, администрацией, входят в число специалистов с повышенным риском развития профессиональных деформаций, неблагоприятных функциональных состояний, различных психических расстройств (Абдуллаева, 1993; Бедрин, Урванцев, 1988; Большакова, 2004; Соложенкин, 1997; Сомова, 1995; Урванцев, 1989; Урываев, 1999; Ясько, 2003, 2005 и др.).

Среди медиков различной специализации особое место занимают сотрудники учреждений, которые работают с особыми группами пациентов (люди старческого возраста, хронически больные, лица, страдающие психическими нару-

шениями, тяжелыми неврологическими расстройствами, инкурабельные<sup>1</sup>, больные СПИДом). К числу таких специалистов относятся работники хосписов — организаций, которые оказывают помощь больным, находящимся на неизлечимой стадии заболевания, нуждающимся в особой паллиативной помощи<sup>2</sup>.

Отличие хосписа от других медицинских учреждений заключается в том, что оказываемая там помощь больным носит комплексный характер и включает в себя медицинскую, социальную, психологическую, духовную, юридическую поддержку (Гнездилов, 2004; Хосписы, 2002). Такая помощь обеспечивает выполнение основного предназначения хосписа и достижение общей цели профессиональной деятельности всех его работников — организации достойного ухода за пациентом, улучшения качества жизни больных и их семей. Данная конкретная формулировка цели несет в себе большую степень неопределенности. Это касается, прежде всего, понимания термина «качество жизни» (Зарковский, 2009), а также возможностей оценки результатов труда, достигнутых медиками. В отличие от врачей и медсестер, работающих в обычных лечебно-

<sup>1</sup> Инкурабельность — состояние больного, при котором общие расстройства или особенности местного патологического процесса исключают возможность спасения жизни либо полного восстановления здоровья.

<sup>2</sup> Паллиативная помощь — медицинская помощь щадящего характера, активная комплексная забота о пациенте, обеспечиваемая группой специалистов на том этапе, когда болезнь уже не поддается лечению.

профилактических учреждениях, которые ожидают выздоровления пациентов и активно способствуют ему, сотрудники хосписов такой возможности практически не имеют. Вне зависимости от количества приложенных ими усилий рано или поздно наступает смерть больного, в переживание которой они включены вместе с родственниками. В этом контексте серьезный интерес вызывают особенности мотивационно-смысловой сферы, определяющей направленность деятельности медицинских работников хосписов. Построение «смыслов» труда (по Е.А. Климову, 2004), тесно связанное с его стимулированием, является важной задачей не только самих профессионалов, но и специалистов, их изучающих.

**Актуальность** исследования профессиональной деятельности медицинских работников хосписов диктует необходимость разработки обоснованных программ психологической поддержки их труда, повышения профессиональной компетентности, а также определения критериев оценки и отбора персонала в подобного рода учреждения. Несмотря на выраженную потребность, работ, посвященных изучению деятельности персонала учреждений паллиативной медицины, на сегодняшний день крайне мало (Гнездилов, 2004; Минаков, 2005; Чулкова и др., 2005; Захарчук и соавт., 2007).

зательно входит работа с членами семей пациентов, которая осуществляется в двух направлениях (Гнездилов, 2004; Левина, Голикова, Комарова, 2001):

- 1) вовлечение родственников в процесс обслуживания больного, проведение консультаций и обучение методам ухода за ним в домашних условиях,
- 2) психологическая подготовка родственников больного к его уходу и их поддержка в течение двух лет после его смерти.

Социальная роль хосписов заключается в реализации прав граждан на получение гарантированного объема медико-социальной помощи на терминальной стадии<sup>3</sup> заболевания (Хосписы, 2002). Поэтому хоспис можно определить как специализированное медицинское учреждение с социально-психологическим уклоном. Самым тяжелым в работе персонала подобных учреждений является постоянное столкновение со смертью и людским горем (излечение онкологических больных на IV стадии заболевания происходит в единичных случаях). С этим связана такая особенность работы сотрудников хосписа, которые вкладывают в заботу о каждом пациенте свои душевные и физические силы, как безнадежность их труда (Паренская, 2001). Следовательно, определить успешность и результативность

писи, может служить «удовлетворенность трудом». Она формируется в результате взаимодействия целого комплекса внешних (организационных, ситуативных) и «внутренних» (субъективных) факторов. Смерть больного не позволяет однозначно судить о невозможности испытывать положительные чувства в отношении своей работы. Допустить, что труд не приносит удовлетворения персоналу хосписа, значит упростить их восприятие мира до признания решающим единственного события, определить их профессиональную роль как пассивную и механическую и, как следствие, ведущую к неизбежной деградации. Если принять во внимание факт, что трудовая деятельность занимает значительное место в жизни практически каждого человека (современный работник в условиях высокой конкуренции вынужден посвящать работе более 8 часов в день), то постоянное переживание негативных эмоций и неудовлетворенности своим занятием может иметь существенные последствия для здоровья и общего благополучия человека. Обращение к понятию «удовлетворенность трудом» как многогранному явлению, оказывающему влияние на отношение персонала к своей деятельности в сложных и необычных условиях, позволит объяснить не только «внутреннюю ценность» работы в хосписе, но и высокий уровень мотивации и эффективности деятельности его персонала.

**Отличие хосписа от других медицинских учреждений заключается в том, что оказываемая там помощь больным носит комплексный характер и включает в себя медицинскую, социальную, психологическую, духовную, юридическую поддержку.**

### **Особенности труда медиков хосписа**

Всех работников хосписа объединяет общий предмет труда — инкурабельные больные, помощь которым заключается в избавлении их от боли и физических страданий, унижающих человеческое достоинство (понос, тошнота, рвота). Медики обеспечивают также пациентам максимально возможный психологический комфорт, осуществляя индивидуальный подход к каждому, уважая его личность, удовлетворяя потребности, сохраняя связи с миром и поддерживая интерес к жизни (Хосписы, 2002). Кроме того, в задачи сотрудников хосписа обя-

выполнения своих профессиональных обязанностей сотрудники хосписа могут лишь по косвенным признакам и не всегда могут быть уверены в том, что достигли поставленных целей в работе. Возможно, одним из способов определения уровня профессионализма является обратная связь с более опытными коллегами и непосредственными руководителями.

### **Мотивация труда медиков в хосписе**

Конструктом, который, на наш взгляд, позволит определить специфику мотивационной составляющей и критерии успешности работы медиков хос-

### **Цель исследования и его основные гипотезы**

**Целью** нашей работы стало изучение особенностей мотивационной направленности, степени удовлетворенности своим трудом медицинских работников хосписов и выявление факторов, влияющих на ее формирование.

Анализ литературы по теме и данные включенного наблюдения<sup>4</sup> позволяют предполагать, что содержание деятельности, характеризующееся высоким уровнем неопределенности, и специфические условия труда (ежедневное столкновение с приближающейся смертью, человеческим горем и страданием, необходимость работать с эстетически неприятными объектами, с больными, страдающими психическими отклонениями, и др.) не могут служить непосредственным источником удовлетворенности трудом.

Социальный статус профессии врача в условиях хосписа также оказывается под вопросом, что обусловлено неод-

<sup>3</sup> Терминальная стадия — конечная стадия жизни, переходное состояние между жизнью и биологической смертью.

<sup>4</sup> Наблюдение проводилось одним из авторов статьи О.С. Киеня, работавшей в качестве волонтера в Первом Московском хосписе.

нозначным отношением общества к паллиативной медицине. Помимо скептических и положительных оценок деятельности хосписов имеют место преимущественно равнодушное отношение и элементарная неосведомленность о специфике работы данных учреждений. Сотрудники хосписов вынуждены практически ежедневно разъяснять посетителям социальную роль и назначение своей службы. Таким образом, осуществленный нами предварительный анализ деятельности медицинского персонала хосписа не позволяет связать их общую удовлетворенность трудом с традиционно выделяемыми мотивационными факторами, такими, как социальный статус работы, результаты труда, комфортные условия работы и др.

Можно предположить, что в формировании мотивационной направленности и общей удовлетворенности своей работой ведущая роль будет принадлежать организационной среде. Ее содержание определяется стилем руководства, особенностями обратной связи, спецификой ведения больного, требованиями к работе с документацией, регламентацией труда и распределения ответственности между старшим и младшим медицинским персоналом в конкретной организации (Леонова, Багрий, 2009). Это предположение было конкретизировано **первой гипотезой нашего исследования**: общая удовлетворенность трудом связана с особенностями организационной среды, включающей в себя специфические отношения в коллективе, стиль руководства, особую ориентацию на работу и перспективы профессионального роста и развития.

Однако учет только организационных факторов сделал бы анализ мотивационной направленности медицинского персонала хосписов неполным. Для хосписов характерна и значительная текучесть кадров (Гнездилов, 2004; Минаков, 2005), и наличие медиков, эффективно работающих на протяжении многих лет. Поэтому можно предположить, что помимо таких мотивационных факторов, как уровень зарплаты, удобство графика, близость к дому, социальный пакет и др., выбор работы в этих учреждениях обусловлен индивидуальными особенностями сотрудников, их мотивационно-смысловыми установками. Это предположение нашло отражение в содержании **второй гипотезы нашего исследования**: работники хосписа как представители социомедицинской профессии обладают специфическими особенностями, отражающимися в сочетании личностных характеристик и отдельных составляющих общей удовлетворенности трудом.

### Общая характеристика исследуемой организации

Исследование проводилось на базе Первого Московского хосписа. Изучение данного учреждения проводилось с опорой на схему организационного скрининга, разработанную А.Б. Леоновой (2006), с выделением характеристик, существенных для формирования удовлетворенности персонала трудом. Информация собиралась с помощью полуструктурированных интервью с сотрудниками хосписа, включенного наблюдения и анализа документов («Типовое положение о хосписе», «Устав хосписа»). Пациентами являлись инкурабельные больные, преимущественно с онкологическими диагнозами.

ставляются различные социальные льготы. Финансирование хосписа осуществляется за счет бюджетных средств, благотворительных и добровольных пожертвований граждан и организаций. Существование на коммерческой основе противоречит идее хосписного движения.

Особенностями работы медиков хосписа является их мобильность — отсутствие привязки к конкретному рабочему месту, хотя представители старшего медицинского персонала имеют собственные кабинеты. Сотрудники выездной службы исполняют свои обязанности, требующие присутствия в хосписе, в специальном помещении. Следует отметить, что возможности «вертикального» карьерного роста у сотрудников значительно ограни-

## Допустить, что труд не приносит удовлетворения персоналу хосписа, значит упростить их восприятие мира до признания решающим единственным событием, определить их профессиональную роль как пассивную и механическую и, как следствие, ведущую к неизбежной деградации.

Хоспис состоит из стационарного отделения, рассчитанного на 30 мест, и выездной службы. Они имеют четкую спецификацию трудовых задач и возможность постоянного функционального взаимодействия, необходимого для нормальной организации работы всего хосписа. Постоянный штатный состав хосписа включает в себя медицинский персонал (врачи различного профиля, медсестры, медбратья, фельдшеры) и сотрудников вспомогательных отделов (социальные работники, административно-хозяйственная служба, бухгалтерия, отдел кадров, методический отдел, автопарк и др.). Всего — около 50 человек. Кроме того, хоспис пользуется услугами института волонтерства. На добровольной основе принимаются временные работники, имеющие возможность в удобное для них время оказывать сильную помощь на разных трудовых «участках»: в стационаре, на выездной службе, в работе с близкими больных, в хозяйственных работах. Занятость персонала определяется соответствующей должностной инструкцией и является одинаковой в течение года. Основную часть оплаты труда составляет утвержденный для соответствующей должности оклад. Помимо него по результатам работы выплачиваются премии и предо-

чены в силу размеров организации и наличия всего трех иерархических уровней. Реализация же «горизонтальной» карьеры (в сторону усложнения выполняемых функций) затруднена разделением труда в соответствии со специализацией и уровнем профессиональной подготовки, а также шириной круга обязанностей каждого сотрудника в рамках его должности.

Режимы труда и отдыха у сотрудников разной специализации различны. Для врачей и медсестер стационара установлен посуточный сменный график. В выездной службе — пятидневная рабочая неделя, продолжительность рабочего дня зависит от количества посещений больных, которое определяется ежедневно. Для отдыха сотрудникам хосписа выделены специальные комнаты, бассейн и сауна, где они могут при необходимости восстановить свои силы.

### Организация исследования.

В соответствии с целью и гипотезами нашего исследования каждому респонденту предлагалось заполнить комплект из 6 методик (Батаршев, 2005; Водопьянова, Старченкова, 2008; Практикум по психологии..., 2003):

Обработка полученных данных проводилась в соответствии с авторскими «ключами» с помощью компьютерной

программы SPSS, версия 13.0 для Windows. Использовались различные статистические процедуры.

В процессе проведения исследования было распространено более 50 комплектов опросников. Из них 23 оказались заполненными полностью, их данные легли в основу нашей работы. В выборку вошли представители двух подразделений хосписа – стационара (15 человек) и выездной службы (8 человек). Среди испытуемых были лица с разным уровнем образования (от среднего специального до двух и более высших образований). Средний стаж всей их работы составлял 12 лет, а средний стаж работы в хосписе – 6 лет. Средний возраст выборки – 33 года. При этом минимальный возраст – 20 лет, а максимальный – 60 лет.

### Описание и анализ полученных результатов

Смещение оценок, полученных по двум опросникам, выявляющим *уровень удовлетворенности трудом*, в сторону высоких показателей позволяет утверждать, что респонденты в целом удовлетворены своей работой. Одним из неожиданных результатов стало отсутствие корреляции ( $r \approx 0,379$ ) между показателями этих опросников. Возможно, это связано с тем, что респонденты делают акцент на аспектах удовлетворенности трудом, относящихся к разным пластам профессионального опыта.

Дифференцированный анализ удовлетворенности отдельными аспектами трудовой деятельности дает более интересные результаты, так как оценки частных показателей колеблются в более широких пределах – от полной удовлетворенности до появления признаков неудовлетворенности. Следует отметить, что для большинства респондентов характерен невысокий уровень притязаний в профессиональной деятельности. Это связано, на наш взгляд, с личностными особенностями людей, выбирающих для себя работу в хосписе, которая изначально не предполагает ни больших перспектив карьерного роста, ни высоких заработков.

Корреляционный анализ данных по субшкалам двух опросников показал, что наиболее значимым аспектом (уровень достоверности  $p \leq 0,001$ ) является связь удовлетворенности организацией в целом со стилем руководства, компетентностью непосредственного начальника и с осознанием собственной профессиональной ответственности, которая положительно коррелирует с возможностью использовать свои способности и опыт в процессе трудовой деятельности.

Удовлетворенность респондентов выполняемой работой положительно

связана с их удовлетворенностью длительностью рабочего дня и стилем управления непосредственного руководителя. При этом удовлетворенность работой отрицательно коррелирует с такими показателями, как удовлетворенность своим служебным продвижением и возможностью проявлять в работе собственные способности и опыт. В данном контексте интересна и отрицательная корреляционная связь ( $p \leq 0,01$ ) между показателями удовлетворенности организацией и требованиями работы к интеллекту. Профессиональное и должностное продвижение связано с субъективно принимаемым соответствием требований организации уровню выполняемых персоналом обязанностей. По мере продвижения по карьерной лестнице работники хосписа склонны отдавать предпочтение содержанию работы перед высокой заработной платой.

**Уровень потенциальной мотивации** респондентов связан с удовлетворенностью своим продвижением и выполняемыми обязанностями. Чем больше работнику нравится его непосредственная работа, тем более выражена его потенциальная мотивация развития в данной организации и тем выше он оценивает свою автономию и достаточность данных обратной связи о результатах его деятельности. Однако по мере служебного продвижения сотрудник начинает ощущать недостаточность самостоятельности в планировании и выполнении работы, а также нехватку информации об успешности своей деятельности. В такой ситуации возможность реализации своих способностей и умений в рамках профессиональной деятельности оценивается негативно.

Относительно значения материального фактора в формировании удовлетворенности работой получены следующие данные: в целом все респонденты вполне удовлетворены своим заработком и как соответствующим их трудовым затратам, и по сравнению с уровнем заработной платы в аналогичных организациях. При этом заработная плата оценивается как удовлетворительная в том случае, если удовлетворена потребность респондента в комфортных и безопасных условиях труда.

Как можно было ожидать, удовлетворенность вознаграждением за свою работу растет по мере продвижения сотрудника по служебной лестнице, а также при наличии перспектив дальнейшего карьерного роста. Можно отметить также определенную связь между оценкой оплаты своего труда и компетентностью руководителя. Наличие подобной связи позволяет предположить, что вознаграждение за работу оценивается как

справедливое в том случае, когда сотрудник рассматривает своего начальника как компетентного управленца, имеющего опыт в вопросах поощрения работников. С другой стороны, большинство респондентов готово предпочесть свою работу работе с высоким заработком и в тех случаях, когда они удовлетворены содержанием своей деятельностью и организацией в целом. Решающими факторами при выборе между новой работой с высоким заработком и нынешним рабочим местом могут служить удовлетворенность взаимодействием с коллегами, перспективами карьерного роста и уровнем требований работы к интеллекту.

Удовлетворенность своим коллективом складывается из таких факторов, как удовлетворенность взаимодействием с коллегами и удовлетворенность сложностью работы. Эти факторы являются немаловажными для работников хосписа, поскольку эффективность их деятельности основана во многом именно на постоянном взаимодействии с коллегами. В большей степени удовлетворены своим коллективом те, кто ценит свою работу больше, чем высокий заработок, высоко оценивает уровень своей ответственности и положительно относится к начальству. В то же время, удовлетворенность коллективом и взаимодействием с коллегами выше в том случае, когда работник оценивает свою деятельность как не слишком разнообразную и не предъявляющую высоких требований к его интеллекту и способностям. Таким образом, наибольшую удовлетворенность взаимоотношениями с коллективом и с начальством склонны проявлять респонденты с невысоким уровнем притязаний, не рассчитывающие на значительные возможности самореализации в рамках своей трудовой деятельности. Это соотносится с особенностями профессиональной деятельности медработников хосписов, которая рассчитана на исполнительность, а не на реализацию творческого потенциала и способностей работников.

Необходимо отметить, что 50% респондентов склоняются к тому, что удовлетворенность трудом не оказала бы влияние на их решение найти другую работу. Другая половина выборки считает, что удовлетворенность трудом сказала бы на их намерении сменить место работы. Эти данные позволяют судить о неоднозначном влиянии поведенческого компонента удовлетворенности трудом на текучесть кадров, которая оказывается зависимой и от других факторов.

*Продолжение в следующем номере.*

# Кооперативные стратегии поведения в конкурентной среде

Т. Ю. Базаров, Ю. С. Шевченко



**Базаров Тахир Юсупович**  
доктор психологических наук,  
профессор кафедры социальной  
психологии факультета психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова.



**Шевченко Юрий Сергеевич**  
аспирант кафедры социальной  
психологии факультета психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова.

О конкуренции можно говорить как о форме столкновения и борьбы несовместимых интересов. В широком смысле конкуренция представляет собой взаимоотношения между субъектами, стремящимися к обладанию одними и теми же объектами (благами, ценностями) (Шмелев, 1997). Наиболее острая форма конкуренции – конфликт – является показателем дисгармонизации отношений в группе (Андреева, 2004).

В целом конкурентную среду характеризуют следующие параметры:

- ограниченность ресурсов внешней среды;
- наличие субъектов с несовместимыми интересами;
- достижение цели одним субъектом блокирует достижение цели для другого.

Вместе с тем, в предпринимательской организационной культуре, для которой характерно наличие конкурентной среды, другие субъекты воспринимаются как средство собственного развития. Самосознание субъекта состоит из оценки себя в «зеркале оценок других» и сравнение себя с другими в плане достижения результата (Базаров, 2007). В конкурентной среде мотивация ее участников может определяться ситуацией брошенного вызова, варьируя в очень широком диапазоне: от легкого спортивного азарта до жгучей ненависти к противостоящему субъекту и готовности действовать наперекор ему всегда и везде. Противодействие имеет сильную тенденцию изменять направление раз-

вития непредсказуемым образом (Поддьяков, 2006). Таким образом, необходимо отделять позитивные и негативные эффекты конкуренции и исследовать факторы, влияющие на их возникновение. Как указывает Е.А. Климов, «есть тонкая грань между помыслами о своем профессиональном развитии, с одной стороны, и помыслами о своей конкурентоспособности и реализации ее, «работая локтями», с другой» (Климов, 2004, с. 78).

В зарубежной социальной психологии сотрудничество и соперничество часто противопоставляли. При этом под кооперацией понимали отношения взаимопомощи в решении конкретной задачи (Нестик, 2005). Кооперативное поведение рассматривалось как выражение эмоциональной привязанности и реализации потребностей (З. Фрейд, А. Адлер, А. Байон, У. Беннис, Г. Шепард, У. Шутц), как динамическое свойство группы как целого (К. Левин), как когнитивная согласованность индивидов (Л. Фестингер), как нахождение своей идентичности (А. Тэшфел), как отнесение себя в одну категорию с другими (Д. Тернер), а также через подражание (Н. Миллер, Д. Доллард, А. Бандура, Г. Тибо, Д. Келли, Г. Хоманс) и через «проигрывание роли» (Д. Мид, Г. Блумер, Т. Шибутани, М. Дойч, Р. Мертон).

В отечественной традиции кооперация понималась как «координация единичных сил участников (упорядочивание, комбинирование, суммирование этих сил)» (Андреева, 2004, с. 98).



А.И. Донцов отмечал, что «целостная система активности взаимодействующих индивидов выступает в качестве способа реализации определенного вида совместной деятельности, а сама группа — как ее совокупный субъект в исторически конкретном общественном контексте» (Белинская, Тихомандрицкая, 2003, с. 180). Принцип единства общения и деятельности обуславливает восприятие кооперативных отношений как единства интерактивных, перцептивных и коммуникативных действий.

Мы согласны с определением кооперации, которое приводят С. Альпер, Д. Тжосволд и К. Ло. Согласно ему, в данном исследовании под кооперативным поведением подразумевается набор характеристик, которые способствуют организации совместной деятельности, а именно: обмен информацией, оказание поддержки, учет точки зрения другого, положительное влияние друг на друга, открытое обсуждение противоположных мнений, совместное принятие решений, положительное отношение друг к другу (Alper, 1998).

Существование кооперации в конкурентной среде порождает вопрос: за счет чего возможна координация взаимных усилий в условиях дефицита ресурсов и противоречивых интересов субъектов взаимодействия? На кооперативное поведение в конкурентной среде оказывают влияние индивидуально-личностные, ситуационные и организационно-культурные переменные. На уровне личности функционируют коллективистические и индивидуалистические установки, которые определяют модели убеждений, установок, норм, ценностей и типы поведения индивида в социальной ситуации. Можно предположить, что коллективизм (и, соответственно, индивидуализм) делится на два вида: в одном случае акцент делается на взаимозависимости и единстве (он называется горизонтальным), в другом — подчеркивается значимость служения группе (он может быть назван вертикальным) (Триандис, 2007).

На уровне группы на кооперацию оказывает влияние степень групповой рефлексии: насколько активно члены

повой рефлексии. Она позволяет группе, сплоченной эмоционально, объединяться для анализа, постановки или изменения инструментальной групповой цели. Бюрократическая организационная культура строится, с одной стороны, на иерархии и, с другой стороны, на использовании технологий. Можно предположить наличие конкуренции «в вертикали власти» между начальниками и подчиненными. На горизонтальном уровне конкуренция может возникнуть при выходе сотрудника за пределы своих компетенций. В конкурентной среде для данной культуры оптимальна кооперативная стратегия синхронизации и специализации. В предпринимательской организационной культуре конкуренция понимается как «игра по правилам», в которой индивидуальный результат является критерием успеха. Конкуренция в вертикальных отношениях выражается в стремлении устанавливать правила. Это зависит от имеющихся ресурсов, в том числе репутации и социальных связей. В конкурентной среде для данной культуры оптимальна кооперативная стратегия формирования надгрупповой идентичности, которая может объединять конкурентов, если она способствует выработке правил, единых для всех. Партнерская (партиципативная) организационная культура понимается как культура, в которой в силу творческого характера деятельности результат заранее не определен. Конкуренция осуществляется в предметной сфере между различными способами решения стоящей перед группой задачи. Объединяющим началом для группы лиц, имеющих различные интересы, является принадлежность к определенной профессии. В конкурентной среде для данной культуры наиболее оптимальной является кооперативная стратегия импровизации в процессе выработки совместного способа действий.

### Эмпирическое исследование

В первом экспериментальном исследовании мы рассматривали влияние коллективистических установок и степени рефлексии малой группы на кооперативное поведение в конкурентных условиях. Во втором экспериментальном исследовании в центре внимания были типы организационно-культурных предпочтений. Объектом первого эмпирического исследования являлись 8 малых групп по 5–6 человек. Во втором исследовании приняли участие 5 групп по 12 человек. Общий объем выборки составил 120 человек в возрасте 18–60 лет обоих полов (в экспериментальных группах — 103 человека, в пилотаже — 17 чело-

## В предпринимательской организационной культуре, для которой характерно наличие конкурентной среды, другие субъекты воспринимаются как средство собственного развития.

На основании анализа исследований конкуренции и кооперации можно сказать, что данные два типа взаимодействия могут быть теоретически представлены в виде двух шкал, независимых по отношению друг к другу. О высоком уровне конкуренции и кооперации можно говорить, когда имеет место:

- введение элементов конкуренции в кооперативных условиях с целью повышения эффективности деятельности;
- установление сотрудничества между конкурирующими субъектами для регуляции отношений;
- кооперативное поведение в индивидуалистических целях (феномен прагматичного альтруизма).

Зарубежные исследователи отмечают, что таким коллективным субъектам, как организации, зачастую приходится одновременно и соревноваться, и сотрудничать в сфере бизнеса. Кооперация рассматривается в контексте теории игр и понимается как возможность создания прибавочной ценности продукта для клиента за счет объединения компании-производителя с другими игроками на рынке (Bradenburger, Nalebuff, 1998).

группы анализируют, обсуждают и изменяют групповые цели, свою позицию по отношению к ним, пути их достижения. Если проанализировать процесс увеличения степени групповой рефлексии посредством воздействия на внешние ситуационные переменные, то можно выделить ряд важных факторов. Среди них особое место занимает ролевое распределение как основа композиции группы, децентрация как способ активизации поиска решений и механизм консенсуса как способ принятия групповых решений.

На уровне организации выделяют типы организационных культур (органическая, бюрократическая, предпринимательская и партнерская), которые различаются по способам функционирования и развития кооперативного поведения (Управление персоналом, 2006). Для органической организационной культуры характерно повышенное внимание к сохранению целостности самой группы и эмоциональным межличностным связям между людьми. В конкурентной среде для данной культуры оптимальна кооперативная стратегия груп-

век). Специфика выборки: студенты (в первом исследовании), руководители в средних и крупных организациях (во втором исследовании).

#### Основные гипотезы

1. Совместное варьирование факторов уровня индивидуальных коллективистических установок, низкой и высокой степени рефлексии малой группы по-разному влияет на уровень кооперативного поведения при решении групповой задачи.

2. Варьирование факторов типа организационно-культурных предпочтений членов группы по-разному влияет на уровень кооперативного поведения в малой группе.

#### Дополнительные гипотезы

1. Фактор индивидуальных коллективистических установок влияет на эффективность индивидуальной деятельности в малой группе.

2. Варьирование факторов типа совместной деятельности членов группы по-разному влияет на уровень кооперативного поведения в малой группе.

#### Процедура и методики исследования Исследование №1

Для проверки гипотез было проведено два экспериментальных исследования. Первое носило квазиэкспериментальный характер и было выполнено на основе многофакторного плана (таблица 1).

В основе экспериментального воздействия лежало решение двух творческих задач в малой группе. В качестве

первой независимой переменной (А) выступил фактор индивидуальных коллективистических установок членов группы. Данная переменная задавалась на уровне формирования групп согласно результатам предварительного измерения установок, проведенного с помощью опросника Г. Триандиса (Триандис, 2007). В ходе исследования для формирования групп использовалась шкала коллективизма. При отборе испытуемых в группы с низким и высоким значением этого фактора был установлен критерий в одно стандартное отклонение от среднего значения по всей выборке. В качестве второй независимой переменной (В) выступил фактор степени групповой рефлексии. Эта переменная задавалась на стадии инструктирования группы.

В качестве зависимой переменной выступил уровень кооперативного поведения в малой группе (субъективная оценка деятельности групп по критериям кооперативного поведения, проводимая членами групп до и после объявления правильного ответа) и эффективность группового решения задачи. Для проверки дополнительной гипотезы о связи переменных с индивидуальной эффективностью в качестве зависимой переменной также выступила успешность индивидуального выполнения задачи.

После проведения данного эксперимента перед нами встала задача изучения организационно-культурных факторов, которые были исследованы во вто-

ром эксперименте, проведенном уже на материале деловой игры.

#### Исследование №2

Данное исследование также носило квазиэкспериментальный характер и было выполнено на основе многофакторного плана (таблица 2).

Основой экспериментального воздействия была деловая игра, в которой приняли участие 5 групп. Количество человек в одной группе – 12. Каждая группа представляла собой компанию, которая занималась производством и продажей игровой продукции, конкурируя с другими компаниями. В качестве первой независимой переменной (С) выступил фактор предпочтения типа организационной культуры. Данная переменная задавалась за счет процедуры диагностики и формирования групп. Диагностика осуществлялась за день до проведения экспериментального исследования в ходе упражнения с использованием различных типов организационных культур (Базаров, 2009). В качестве второй независимой переменной (D) выступил фактор типа совместной деятельности, который в деловой игре контролировался с помощью учета принадлежности участников к отделам компании, выполняющим различные функции. Данная переменная задавалась на стадиях организации деятельности, инструкции группе и стимульного материала.

Основная зависимая переменная выражалась в успешности выполнения групповой задачи (прибыль компании за

Таблица 1. План эксперимента 1

|   |   |      |     |      |     |
|---|---|------|-----|------|-----|
| И | Р | A1B1 | O11 | A1B2 | O12 |
| И | Р | A1B2 | O21 | A1B1 | O22 |
| И | Р | A2B1 | O31 | A2B2 | O32 |
| И | Р | A2B2 | O41 | A2B1 | O42 |
| И | Р | A3B1 | O51 | A3B2 | O52 |
| И | Р | A3B2 | O61 | A3B1 | O62 |

Где:

НП 1 — А1 - низкий уровень индивидуальной коллективистической установки;  
А2 — средний уровень индивидуальной коллективистической установки;  
А3 — высокий уровень индивидуальной коллективистической установки;  
НП 2 — В1 - низкий уровень рефлексии группы;  
В2 — высокий уровень рефлексии группы;

И — процедура измерения уровня НП 1;

Р — процедура подбора членов групп согласно результатам измерения;

О — измерение результата действия эксперимента;

ЗП — уровень кооперативного поведения при выполнении групповой задачи.

Таблица 2. План эксперимента 2

|   |   |       |     |       |     |       |     |
|---|---|-------|-----|-------|-----|-------|-----|
| И | Р | C1B11 | O11 | C1B12 | O12 | C1B13 | O13 |
| И | Р | C1B21 | O21 | C1B22 | O22 | C1B23 | O23 |
| И | Р | C1B31 | O31 | C1B32 | O32 | C1B33 | O33 |
| И | Р | C1B41 | O41 | C1B42 | O42 | C1B43 | O43 |
| И | Р | C2B11 | O51 | C2B12 | O52 | C2B13 | O53 |
| И | Р | CnBn  | On  | CnBn  | On2 | CnBn  | On3 |

Где:

НП 1 — С1 — предпочтение органического типа организационной культуры;  
С2 — предпочтение бюрократического типа организационной культуры;  
С3 — предпочтение предпринимательского типа организационной культуры;  
С4 — предпочтение партиципативного типа организационной культуры;  
НП2 — D1 — совместно-взаимодействующий тип деятельности;  
D2 — совместно-последовательный тип деятельности;  
D3 — совместно-индивидуальный тип деятельности;  
D4 — совместно-творческий тип деятельности;

И — процедура измерения уровня НП 1 (С);

Р — процедура подбора участников в группы;

О — процедура измерения результата действия эксперимента;

ЗП — эффективность выполнения групповой задачи.

всю игру). В качестве зависимой переменной также выступил индивидуальный уровень кооперативного поведения каждого из участников. Он измерялся количеством личных денежных вкладов, которые участники осуществляли в общий бюджет компании в ситуации выбора трижды: до начала игры, после первого периода и после второго периода. Дополнительно в качестве зависимых переменных выступили удовлетворенность групповой деятельностью и уровень индивидуальной рефлексии. Их фиксация и измерение осуществлялись посредством заполнения индивидуального опросника после завершения деловой игры.

связано с процессом социализации коллективистического типа, при котором человек не получает достаточного опыта самостоятельно инициированного вхождения и выхода из социальных групп.

По показателю «Желание еще раз принять участие в игре с тем же составом участников» группа индивидов с низкими коллективистическими установками (в дальнейшем «индивидуалисты») и группа «коллективистов» получили значительно меньший результат, чем группа, набравшая средние показатели по коллективизму (в дальнейшем группа «средних»). При этом и «индивидуалисты», и «коллективисты» были менее удовлетворены организацией рабо-

няться тем, что «коллективисты» стремятся к установлению эмоциональных отношений, а конфликты воспринимаются ими как отрицательные явления, несущие угрозу существованию группы. Для «коллективистов» часто характерны явления конформизма и огруппления мышления — из-за стремления сохранить согласие внутри группы некоторые противоречия могут быть сглажены и проигнорированы. Таким образом, для «коллективистов» необходимо заботиться не только об организации, но и о создании положительных эмоциональных связей внутри группы.

Результативность участников с низким и высоким уровнем коллективизма оказалась ниже, чем результативность участников со средними значениями по данному параметру. Можно высказать предположение о связи параметра эф-

## Зарубежные исследователи отмечают, что таким коллективным субъектам, как организации, зачастую приходится одновременно и соревноваться, и сотрудничать в сфере бизнеса.

В качестве методов обработки данных применялись:

- однофакторный дисперсионный анализ;
- многофакторный дисперсионный анализ (two-way 2x2 ANOVA);
- критерий U Манна — Уитни.

### Обсуждение полученных результатов

В первом исследовании на уровне отдельных индивидов была обнаружена связь степени выраженности коллективистических установок с оценкой таких параметров кооперативного поведения, как: реализованные группой возможности, желание еще раз принять участие в игре с тем же составом участников, удовлетворенность атмосферой и организацией. Что касается шкалы индивидуалистических установок, ее значимых связей с показателями кооперативного поведения обнаружено не было.

В группе индивидов с высоким уровнем коллективистической установки (в дальнейшем — группе «коллективистов») оценка процента реализованных возможностей группы ниже (рисунок 1).

«Коллективисты» могут иметь более высокие ожидания по отношению к группе. Ориентированные на внутригрупповую гармонию и установление личных отношений, они чаще всего склонны рассматривать группу в качестве средства достижения не только инструментальных, но и социально-эмоциональных целей. «Коллективисты» могут испытывать больший дискомфорт при вхождении в новую группу, чем их более индивидуалистичные коллеги. Вероятно, это

ты, чем группа «средних», и только «коллективисты» менее, чем другие, удовлетворены атмосферой в группе. На наш взгляд, эти данные могут свидетельствовать о различной природе формирования кооперативных отношений в группах «коллективистов» и «индивидуалистов». Группа «индивидуалистов» менее удовлетворена инструментальным аспектом организации работы и испытывает меньшее желание участвовать в деловой игре в том же составе участников. Данный факт может быть обусловлен тем, что личные цели для «индивидуалистов» более важны, чем цели группы. Для них задача организации конкретизируется в следующем аспекте: как создать условия для того, чтобы все участники группы поняли, что их цели являются взаимозависимыми?

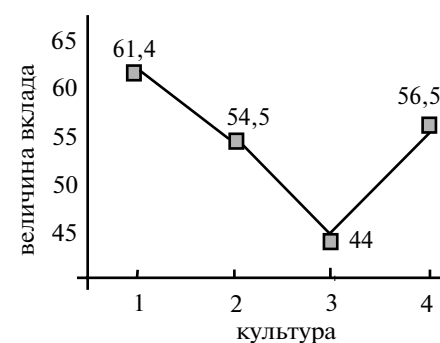
Для группы «коллективистов» характерна более низкая удовлетворенность и атмосферой и организацией работы. Низкая удовлетворенность атмосферой, на наш взгляд, указывает на то, что для «коллективистов» кооперация в большей степени основывается на установлении положительных эмоциональных отношений. Несмотря на то, что в группах был максимально гомогенный состав, атмосфера для «коллективистов» оказалась менее удовлетворительной. Можно предположить, что организация работы и создание атмосферы для «коллективистов» являются взаимосвязанными процессами. Их позицию можно сформулировать так: «как мы можем организовать работу без создания положительных отношений?». Это может объяс-

Рисунок 1. Зависимость оценки процента реализованных возможностей от уровня коллективизма



По критерию Манна — Уитни высокий уровень коллективизма (3) имеет значимые отличия от среднего ( $Z = -2,700$ ;  $a = 0,007$ ).

Рисунок 2. Зависимость величины кооперативных вкладов от типа организационно-культурных предпочтений.



- 1 — Органическая
- 2 — Бюрократическая
- 3 — Предпринимательская
- 4 — Партнерская

фективности с обсуждаемыми выше причинами неудовлетворенностью организацией работы. В группе «индивидуалистов» это касалось непосредственно организации работы и трудностей в установлении взаимозависимых целей. В группе «коллективистов» данная связь существует также с неудовлетворенностью атмосферой в группе, что может свидетельствовать о важности эмоциональных отношений для достижения ими высокого индивидуального результата.

Взаимного влияния степени групповой рефлексии и уровня коллективистической установки на кооперативное поведение обнаружено не было. При этом было выявлено влияние высокого уровня рефлексии и типов задач на индивидуальную результативность. При решении первой — дивергентной — задачи, ориентированной на поиск оригинального решения, высокая рефлексия не способствовала увеличению количества вариантов. При решении второй — конвергентной — задачи, ориентированной на анализ ситуации, высокая групповая рефлексия вызвала увеличение количества продуктивных версий.

При проверке во втором исследовании гипотезы о влиянии различных типов организационно-культурных предпочтений на кооперативное поведение выяснилось, что группа индивидов, предпочитающих предпринимательский тип организационной культуры, оказалась значительно менее кооперативной, чем другие группы (рисунок 2).

Данный факт соответствует представлениям о предпринимательской культуре как культуре индивидуалистов — людей, ориентированных на достижение личных целей. Возможная причина индивидуализма заключается в их «чувствительности» к самой идее сравнения людей друг с другом, которое осуществляется при построении рейтинга. Не исключено и появление дополнительных мотивов соревновательного свойства: «набрать больше баллов, чем другие». Интересно, что при этом достижение первенства может не иметь функционального назначения: участникам была дана неопределенная инструкция относительно того, что они могут сделать со своими баллами. Такого рода позицию представителей предпринимательской культуры можно обозначить как «соревнование ради соревнования». В процессе деловой игры у участников была возможность договариваться внутри групп (компаний в деловой игре) и влиять друг на друга в вопросах траты денег при очередном выборе. Можно отметить, что этому влиянию индивиды, предпочитающие предпринимательскую организационную культуру, подда-

ются в меньшей степени, чем другие, хотя они были равномерно распределены соответственно типам совместной деятельности.

В ходе деловой игры испытуемым трижды полагалось принимать решение о распоряжении своими средствами: до начала игры и получения инструкций, после первого и после второго игрового периода (рисунок 3).

Ситуация первого выбора интересна тем, что позволяет рассмотреть влияние типов предпочтения организационной культуры без смешения с дополнительными переменными, вызванными опытом совместной деятельности в процессе деловой игры. Более низкое кооперативное поведение индивидов с предпочтением предпринимательской организационной культуры подтвердилось еще на этапе отсутствия какой-либо игровой деятельности. Для индивидов же с предпочтением бюрократической организационной культуры были получены неожиданные результаты в виде самого высокого уровня кооперативного поведения. Это может объясняться тем, что, во-первых, для таких индивидов в большей степени характерна нормативная регуляция деятельности и ориентация на существующие стандарты, которые в эксперименте были заданы через инструкции ведущего (определить количество акций, которое участники готовы вложить в собственную компанию). Во-вторых, это может быть связано с их низкой склонностью к конкурентному поведению. Возможно, в ситуации выбора представители бюрократической куль-

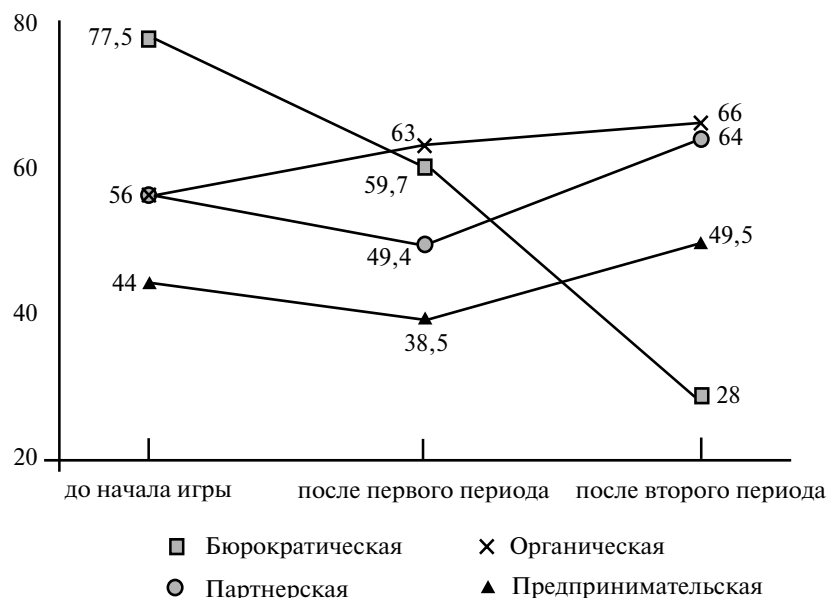
туры личным целям предпочитают цели группы. Для внутригрупповой идентификации оказывается достаточным номинальная принадлежность к группе в виде получения роли сотрудника определенного отдела. В-третьих, более высокий вклад индивидов этого типа возможно проинтерпретировать как проявление лояльности к организаторам игры и стремление таким образом заработать статус в группе.

В ситуации второго выбора (после первого игрового периода) значимых отличий между вкладами групп не обнаружено. На наш взгляд, это связано с нивелированием различий, объясняемым с одной стороны, общим снижением количества личных денежных средств, с другой, — большим включением фактора совместной деятельности внутри группы в целом.

Влияние типа совместной деятельности на уровень кооперативного поведения в малой группе не обнаружено. При этом, однако, было выявлено значимое взаимное влияние факторов организационной культуры и принадлежности к группе, представляющей собой компанию в деловой игре, на количество кооперативных вкладов в игру. Возможно, это связано с проведениями перед каждым игровым периодом общих совещаний, благодаря которым участники в большей степени идентифицировали себя с компанией в целом, чем с конкретной ее частью, выполняющей определенный тип совместной деятельности.

Проверяя гипотезу о влиянии организационно-культурных предпочтений членов группы на кооперативное пове-

**Рисунок 3.** Вариативность величины кооперативных вкладов представителей различных типов организационно-культурных предпочтений на протяжении деловой игры



дение, мы имели возможность проследить за таким параметром существования групп, как их эффективность, выраженная в результативности. В ситуации деловой игры была продемонстрирована эффективность стратегии комплектования групп на основе создания гетерогенной структуры на уровне различных типов совместной деятельности, но однородной внутри одного типа совместной деятельности.

### Выводы

1. Положительный эффект существования конкурентной среды заключается в создании особого типа межличностных отношений. Они строятся на основании оценивания индивидуумом себя в «зеркале оценок других» и сравнения себя с другими по степени достижения результата. Другой индивидуум в предпринимательской культуре воспринимается в качестве ресурса для развития, а собственная личность как капитал с самовозрастающей стоимостью.

2. Уровень индивидуальной коллективистической установки по-разному влияет на удовлетворенность и результативность индивида в малой группе. При решении творческой задачи индивиды с высоким уровнем коллективистической установки менее удовлетворены организацией работы и атмосферой в группе, отмечают более высокий процент нереализованных возможностей группы. Индивиды с низким уровнем коллективистической установки также менее удовлетворены организацией работы в группе, чем индивиды со средним ее уровнем.

3. Влияние степени групповой рефлексии на эффективность зависит от структуры задачи, стоящей перед группой. В частности, повышение эффективности работы группы возможно за счет внедрения механизмов групповой рефлексии при решении творческих задач, требующих не только поиска большого количества оригинальных решений, но и анализа и планирования стратегии их реализации.

4. Для индивидов с различными типами организационно-культурных предпочтений оптимальны различные стратегии кооперативного поведения. Органической организационной культуре наиболее соответствует стратегия групповой рефлексии; бюрократической — синхронизация; предпринимательской — идентификация; партнерской — импровизация.

5. Предпочтение предпринимательского типа организационной культуры ведет к менее кооперативному поведению. Предпочтение бюрократического типа организационной культуры связано с более кооперативным поведением

в ситуации номинальной принадлежности к малой группе.

6. Можно выделить две стратегии воздействия на группу: стратегию формирования (через инициацию развития) и стратегию комплектования. В случае создания проектных команд более эффективной является стратегия комплектования — объединение индивидов со сходным типом организационно-культурных предпочтений внутри одного типа совместной деятельности. На уровне различных типов совместной деятельности эффективнее объединять индивидуумов с различными типами организационно-культурных предпочтений.

7. Повышение эффективности групповой деятельности возможно, если добиться соответствия между такими переменными, как тип организационно-культурных предпочтений члена группы и тип совместной деятельности.

от людей с предпочтением предпринимательской культуры можно ожидать более низкой кооперации в условиях создания механизма рейтинга, для тех же, кто предпочитает бюрократическую среду, желательно создавать условия для идентификации с организацией, которые будут способствовать повышению их кооперативного поведения.

Продолжение исследований в данной сфере возможно в плане дальнейшего изучения механизмов, опосредующих восприятие и поведение индивида в группе от уровня осознания им цели до принятия решений о совместном действии. На уровне группы актуальны исследования процессов группового обсуждения и научения на собственном опыте. На уровне организации представляется важным изучение социальных сетей, проектной деятельности и развития горизонтальных отношений между сотрудниками в различных типах совместной деятельности.

## Одним из результатов нашей работы стало понимание нелинейности шкалы воздействия коллективистической установки на кооперативное поведение в группе.

### Заключение

Проблема существования кооперативных отношений в конкурентной среде не представляется разрешенной. В частности, до конца не проясненным остается ряд вопросов. Как создавать в команде атмосферу доверия и взаимного уважения, одновременно поощряя индивидуальную инициативу? Как способствовать диалогу различных точек зрения, в котором «рождается истина»? Как обеспечить доверие в ситуации неопределенности? В современной ситуации кризиса, которую многие называют кризисом доверия, актуальным является также решение задачи нахождения новых ресурсов для сотрудничества.

Одним из результатов нашей работы стало понимание нелинейности шкалы воздействия коллективистической установки на кооперативное поведение в группе. Нам представляется, что два полюса данной шкалы, которые мы условно обозначили как индивидуализм и коллективизм, образуют основание для различных стратегий кооперации в условиях конкурентной среды. Для «индивидуалистов» кооперация направлена на создание условий взаимозависимости целей, для «коллективистов» — скорее на формирование положительных эмоциональных отношений в группе. Учитывая особенности организационных культур,

### Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 2004.
2. Базаров Т.Ю. Психологические грани изменяющейся организации. — М.: Аспект Пресс, 2007.
3. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2003.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — М.: Академия, 2004.
5. Нестик Т.А. Исследования совместной деятельности в современной зарубежной социальной психологии // Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. — М.: ИПРАН, 2005.
6. Подьяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. — М.: ГУ ВШЭ, 2006.
7. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение. — М.: Форум, 2007.
8. Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. — М.: ЮНИТИ ДАНА, 2006.
9. Шмелев А.Г. Продуктивная конкуренция. Опыт конструирования объединительной концепции. — М.: Магистр, 1997.
10. Alper S., Tjosvold D., Law K. Interdependence and controversy in group decision making: antecedents to effective self-managing teams // Organizational behavior and human decision processes. — 1998. — 74 (1).
11. Bradenburger A., Nalebuff B. Co-opetition. — New York: Currence doubleday, 1998.

## ОБРАЗОВАНИЕ

# Новые возможности высшего психологического образования

- Критерии рейтинга лучших вузов России
- Европейский психологический сертификат EuroPsy
- Лекторий

Интервью с Юрием Петровичем ЗИНЧЕНКО

— Юрий Петрович, сейчас очень часто приходится слышать опасения по поводу качества подготовки будущих специалистов. Ведь выпускник с дипломом бакалавра вряд ли сможет быть квалифицированным работником. Как будет проходить подготовка психологов по новым стандартам?

— В соответствии с новыми стандартами высшего образования по подготовке психологов существует стандарт подготовки бакалавра и стандарт подготовки магистра. Кроме этого, постановлением правительства Российской Федерации в декабре 2009 года был определен перечень специальностей по специальностям «Клиническая психология», «Психология служебной деятельности», а также обозначена новая специальность «Педагогика и психология девиантного поведения» в рамках психолого-педагогической подготовки. По этим трем направлениям обучение будет проходить без деления на бакалавриат и магистратуру. Причем по клинической психологии оно будет продолжаться пять с половиной лет, а в МГУ может достигать шести лет. Таким образом, вузы будут готовить не только магистров и бакалавров, но и специалистов по психологии.

В дополнение к указанным документам Федеральный закон «О Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете»

позволит этим двум университетам разрабатывать и реализовывать собственные образовательные стандарты, которые должны быть не ниже федеральных.

Сама по себе идея двухуровневой подготовки для западных стран вполне логична и понятна. Другое дело — как она будет воплощаться на практике в России. Чтобы готовить по-настоящему качественных специалистов, нужно постоянно помнить об ответственности, которую берут на себя высшие учебные заведения.

Бакалавриат — это важная ступень подготовки психологов. И, безусловно, этим должны заниматься профессионалы. На мой взгляд, больше вопросов возникает с магистратурой. Логично было бы предположить, что человек, получивший степень бакалавра по психологии, продолжает обучение в магистратуре по психологии. Но, в отличие от Болонского процесса, новый стандарт российского образования позволяет бакалавру не-психологу поступать в психологическую магистратуру. И в этом самая главная опасность некачественной подготовки специалистов. Можем ли мы с уверенностью сказать, что за время обучения в магистратуре (а это фактически три учебных семестра) мы подготовим специалиста-психолога? Ведь любой человек, окончивший технический или даже какой-нибудь рыбный университет, получив степень бакалавра, имеет полное



право поступать в магистратуру по психологии. Кто гарантирует нам то, что после ее окончания мы получим квалифицированного специалиста?

В странах, присоединившихся к Болонскому процессу, этот вопрос решается просто: там студент может прийти в психологическую магистратуру только после психологического бакалавриата.

Сама по себе двухступенчатость не таит никакой опасности: если студент-психолог учится четыре года в бакалавриате и затем два года в магистратуре, то в результате он получает серьезную шестилетнюю подготовку. Качество же этой подготовки, как и сейчас, будет зависеть только от самого вуза.

Другое дело — приход в психологическую магистратуру человека без знания основ психологии. В этом случае необходим вступительный экзамен, показывающий, что человек находится на том же уровне знания психологии, что и бакалавры, получившие четырехлетнее психологическое образование. Переход из бакалавриата в магистратуру должен быть не формальным зачислением, а серьезной проверкой качества знаний желающих поступить на ту или иную магистерскую программу. Иначе есть риск девальвации психологического образования и звания магистра по психологии.

Здесь опять же вся ответственность ложится на вуз. Понятно, что есть экономические факторы: чем больше людей поступит в магистратуру в конкретном вузе, тем ему выгодней. Но тогда надо честно признаться, что ты просто торгуешь магистерскими дипломами по психологии.

Может получиться так, что в тех вузах, где будет происходить серьезный отбор, неподготовленному претенденту откажут, но в соседнем вузе его сочтут готовым к обучению в магистратуре по психологии и с радостью возьмут. Только в Москве и области существует более 90 факультетов и вузов, которые учат психологии, но мы по пальцам можем пересчитать те, где действительно готовят психологов! При этом остальные вузы также имеют все необходимые лицензии, все разрешительные документы и будут добиваться получения магистратуры.

Об этом должны знать и сами студенты, и будущие работодатели, которые кроме диплома магистра должны поинтересоваться: есть ли у претендента диплом бакалавра по психологии. Только в этом случае можно будет гарантировать

качественную подготовку специалиста, который обладает необходимыми профессиональными компетенциями и способен решать поставленные перед ним задачи.

— Будут ли предприниматься какие-то централизованные шаги на уровне УМО, на уровне РПО по обеспечению качества психологического образования?

— На уровне УМО мы можем непосредственно влиять на содержание самих стандартов. Они серьезно отличаются от предыдущих и представляют собой понятный перечень дисциплин без полного раскрытия содержания курсов. УМО совместно с вузами, которые входят в наше учебно-методическое объединение, занимается непосредственной разработкой типовых программ подготовки психологов.

К сожалению, раньше их не было. Каждый ведущий психологический центр имел свою программу подготовки психологов: московская психологическая школа, ленинградская психологическая школа, в Ярославле тоже были свои редакции программ. Сейчас мы впервые совместно с СПбГУ договорились и выступили с инициативой создания единых программ, сблизив их на уровне преподавания конкретных дисциплин. Впервые будет единая программа по курсу общей психологии, которая разработана совместно Московским и Санкт-Петербургским университетами.

Хотя это не значит, что мы отказались от своих научных приоритетов: такой задачи просто не стояло. Но при переходе на двухуровневую систему мы должны по всей стране использовать единую программу подготовки бакалавров, чтобы после ее прохождения была свобода выбора вуза для обучения в магистратуре. Без стандартизации в образовании это невозможно. Мы идем по пути создания универсального образовательного пространства, в котором магистры и бакалавры чувствовали бы себя более мобильно.

— Эти программы будут вводиться только в классических университетах?

— Будут единые программы подготовки и для педуниверситетов, и для классических университетов, и для других вузов психологического профиля. Сотрудничество МГУ и СПбГУ стало стимулом для других вузов. Сейчас многие коллеги принимают участие в создании этой программы.

— А как будут готовиться педагогические психологи?

— На базе Московского городского психолого-педагогического университета создан проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование». Подготовка специалистов в рамках этого проекта сочетает в себе знания и компетенции как по психологии, так и по педагогике. Это будут знания, направленные на решение конкретных педагогических задач. Часто психологов, приходящих в школу, упрекают в том, что они слишком академичны или, наоборот, излишне увлечены каким-то одним направлением психологической практики, но при этом не могут самостоятельно найти решения простой задачи по оптимизации детско-родительских отношений или помощи ребенку в учебном процессе. У выпускников не только нет жизненного опыта, их просто не готовили к практической работе.

— Будет ли содержательно меняться подготовка психологов?

— Что касается стандарта, то он включает новые требования к процессу обучения, которых раньше не было. В основе Болонского процесса лежит декларация мобильности обучения. Студент может начать обучение в Лондоне, затем



**Юрий Петрович Зинченко**  
доктор психологических наук,  
профессор, член-корреспондент РАО,  
декан факультета психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова,  
председатель Совета по психологии  
Учебно-методического объединения  
(УМО) по классическому  
университетскому образованию в РФ,  
президент Российского  
психологического общества.

переехать в Рим, а после этого продолжить учебу в Париже или Берлине.

Нашим психологам для этого, в первую очередь, не хватает хорошего знания иностранных языков. И хотя один из иностранных языков всегда был в учебном плане, мы прекрасно понимаем, какого уровня подготовку получали студенты. Сейчас ставится принципиально иная задача. За счет вариативной части программы, заложенной в новом стандарте, в МГУ начиная с нового учебного года все первокурсники будут изучать английский язык как основной и параллельно им будет представлена возможность изучать второй иностранный язык: немецкий, французский, испанский, итальянский, португальский, а также три восточных языка — китайский, японский и вьетнамский.

Мы принципиально меняем подход к преподаванию языка: теперь он будет изучаться не для «галочки», а для того, чтобы студенты им свободно владели. Для этого мы будем внедрять инновационные методики обучения иностранным языкам. Результатом такого обучения будет возможность сдачи международного квалификационного экзамена, чтобы наши студенты смогли продолжить свое обучение по психологии в университетах-партнерах в Европе, в Америке и у наших восточных партнеров.

Второе, что мы изменили в подготовке специалистов, — это блок математики и информатики. Мы будем обучать студентов таким технологиям, которые должны стать инструментом не только психологического образования, но и психологического эксперимента, психологической науки. Современные информационные технологии должны становиться составной частью практикумов, курсовых и дипломных работ.

Что касается математики, то мы часто говорим, что психологии не хватает доказательности. При этом продолжаем пользоваться той статистической базой, которая остановилась на уровне 60–70-х годов прошлого века. Поэтому в стандарте должны найти отражение и новые количественные методы математического анализа, который должен стать дополнительным инструментом экспериментальной психологии.

Серьезное отставание есть и в изучении биологических наук. Мы всегда исходили из того, что существует традиционная анатомия, физиология, высшая нервная деятельность. Сейчас совместно с биологами нашего университета мы проработали и этот блок стандарта. МГУ предлагает новые программы для психо-

логов, куда входит и современная биология, которую мы не очень хорошо знаем и представляем.

Можно сказать, что в новом стандарте мы подошли к тому, чтобы психологи в классическом университете смогли получать по-настоящему новое фундаментальное образование, включающее свободное владение несколькими иностранными языками, освоение новейших методов математических и биологических наук.

— *Изменяются ли подходы к изучению самой психологии?*

— Существует еще одна серьезная проблема в подготовке специалистов-психологов, которую еще Л.С. Выготский определил как методологический кризис. Вчера было заседание экспертного совета по психологии и педагогике. И основное, в чем нас упрекают, — это незнание методологических основ научной деятельности. В большинстве работ встречаешь формальную отписку: «методологическими основами работы послужили...». Но мало кто дает себе отчет в том, что собственно послужило методологическими основами данной работы, какие инструменты были использованы.

К сожалению, мы до сих пор не можем определиться в методологии. Во времена перестройки мы отвергли все советское, включая отечественную пси-

хологическую науку. И это продолжается даже сейчас, хотя западные специалисты признают и Выготского, и Леонтьева, и других классиков советской психологии как серьезную методологическую основу.

Это упущение надо преодолеть. Причем это не должно быть частью истории психологии, когда мы просто пересказываем идеи Выготского, Ананьева или Мясищева. Необходима творческая переработка и адаптация их научных теорий к современным условиям с учетом информационного общества, глобализации и других значимых явлений современной эпохи. И это все студент должен знать и понимать.

Другой блок, который более основательно, чем раньше, нашел отражение в новом стандарте, — это практика, практические навыки, практические возможности. В практическую подготовку психологов обязательно будет включена или серьезная супервизия. В частности, во время учебы в специалитете по клинической психологии она будет проходить в течение целого семестра под руководством опытного профессионала. Аналогичные блоки надо вводить и при подготовке других специалистов.

— *Юрий Петрович, немного о грустном. Сейчас, с введением ЕГЭ, на факультеты психологии поступают люди, кото-*





ры не всегда готовы быть психологами. Можно ли что-то предпринять, чтобы в психологию попадало меньше случайных людей?

— К сожалению, ЕГЭ на корню истребляет систему профориентации, точнее, те ростки, которые еще сохранились: «школы юных», кружки, олимпиады. Единственное, что сейчас работает как некий профориентационный механизм, — это знакомство детей с психологией в школах. Конечно, ребенок, окончивший школу, еще много не знает. Но если ему вообще ничего про психологию не рассказывать, он так и останется в неведении того, что стоит за этим красивым словом.

Мы не выступаем за то, чтобы психологию из вуза перенесли в школу, но почему не дать ученикам представление об этой науке? Психология отнюдь не претендует на то, чтобы стать основным предметом, но элементарное представление о психических функциях, о мире психического, о человеке как личности, об обществе дети должны иметь. Есть, конечно, биология, где тоже говорится про память, про внимание, но там речь идет больше о физиологической составляющей этих процессов. Есть общественные науки, но там дети получают представление об обществе, может быть, и о личности. Но они не получают знания о том, что, собственно, такое человек. У нас был в свое время учебник,

который так и назывался «Человек». Но под ним было написано: анатомия, физиология.

Получается, что в школе человек у нас предстает без основного — души. Поэтому теряется общее представление о мире, собственное мировоззрение ребенка. При наличии даже начальных знаний по психологии к нам меньше приходило бы случайных людей.

— Возможно ли проведение всероссийской олимпиады по психологии?

— Система олимпиад школьников — это своего рода отдушина. Здесь университетам надо быть более активными. У нас в МГУ долгое время проходят олимпиады по биологии, математике, физике и другим предметам. Четвертый год мы проводим олимпиаду по психологии. Два года она входит в официальный перечень олимпиад школьников, которые проводятся в нашем университете. Недавно она вошла в перечень олимпиад, который утвержден приказом Министерства образования и науки РФ. А поскольку в школах такого предмета нет, то мы включили туда задания, которые базируются на знаниях из биологии, обществознания, литературы, на тех базовых школьных предметах, которые есть в учебном плане. Но все они включают в себя психологическую составляющую.

Для нас это дополнительный стимул получить более заинтересованных абитуриентов.

К сожалению, те абитуриенты, которые поступили к нам по результатам ЕГЭ, нас сильно разочаровали. Порядка 70% из них в зимнюю сессию с первого раза не смогли сдать ни одного предмета... А ведь там были в основном общеобразовательные предметы: биология, анатомия, математика, иностранные языки, история.

Это все говорит о том, что нам придется идти в школу за своими абитуриентами.

— Юрий Петрович, будет ли новый стандарт высшего психологического образования способствовать тому, что число вузов, готовящих неквалифицированных специалистов, будет сокращаться?

— Я считаю, что порядка 90% вузов смогут готовить бакалавров, учитывая тот потенциал, который у них есть, и те требования, которые к ним будут предъявлены.

Что касается магистров, то ситуация совсем иная. Хорошо, если 20–25% вузов будут готовы к обучению магистров. Потому что к магистерской программе предъявляются совсем иные качественные требования. Нельзя выхолащивать магистратуру и превращать ее в трехместровую подготовку психологов! Такую позицию мы считаем ключевой и принципиальной и отстаиваем ее и на заседаниях УМО, и во время общения с представителями Министерства. Не секрет, что ко многим вузам, готовящим психологов, есть много претензий: и у родителей, и у самих студентов, которые далеко не бесплатно в ряде из них обучаются. Просто надо быть честными по отношению к себе и другим. И мы надеемся, что Министерство поддержит нашу позицию.

Беседовала О.В. Решетникова.



# О критериях рейтинга лучших вузов России, ведущих подготовку психологов

Ю. П. Зинченко, И. А. Володарская



**Зинченко Юрий Петрович**  
доктор психологических наук,  
профессор, член-корреспондент РАО,  
декан факультета психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова,  
председатель Совета по психологии  
Учебно-методического объединения  
(УМО) по классическому  
университетскому образованию в РФ,  
президент Российского  
психологического общества.



**Володарская Инна Андреевна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры педагогики и педагогической  
психологии факультета психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова.

В настоящее время подготовка психологических кадров проводится более чем в 600 вузах Российской Федерации. В их числе государственных вузов – 212 и негосударственных – 400. Многие из них заинтересованы во введении магистерских образовательных программ. Поэтому комиссия Учебно-методического объединения (УМО) по классическому университетскому образованию в РФ разработала проект объективных критериев для сравнительной оценки качества вузов. В работе комиссии, наряду с авторами данного сообщения, участвовали:

- проректор по координации программ университетского комплекса Московского городского психолого-педагогического университета, член-корреспондент РАО, профессор С.Б. Малых (г. Москва),
- декан факультета психологии Ростовского государственного университета, профессор П.Н. Ермаков (г. Ростов-на-Дону),
- декан факультета психологии Томского государственного университета, профессор Э.В. Галажинский (г. Томск),
- декан факультета психологии Южно-Уральского государственного университета, профессор Н.А. Батурин (г. Челябинск).

Представленный ниже проект был рассмотрен 20 мая 2010 г. на совместном заседании Президиума Совета по психологии УМО по классическому университетскому образованию в РФ и Президиума Российского психологического общества. Заседание состоялось на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова под председательством Ю.П. Зинченко.

Публикуя представленные материалы, комиссия УМО надеется получить отзывы, замечания и пожелания руководителей факультетов психологии и широкого круга заинтересованных лиц. Просьба присылать пожелания и замечания по адресу Учебно-методического совета факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова: [umspsy@mail.ru](mailto:umspsy@mail.ru) (И.А. Володарская).

| №                            | ПАРАМЕТРЫ  | ИНДИКАТОРЫ ОЦЕНКИ ПАРАМЕТРОВ   |  |                   |         |         |     |     |
|------------------------------|--|--|--|-------------------|---------|---------|-----|-----|
| 1.                           | <b>Общая характеристика вуза, факультета (кафедры)</b> | Наименование учебного заведения  |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Аббревиатура   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Вид учебного заведения   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | <i>Академия</i>  |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | <i>Университет</i>   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | <i>Институт</i>  |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Профиль учебного заведения   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Организационно-правовая форма  |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | <i>Государственный вуз</i>   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | <i>Негосударственный вуз</i>   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Адрес  |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Контактный телефон/факс  |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | E-mail   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Официальный сайт   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Фамилия, имя, отчество руководителя вуза   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Ученая степень, звание   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Контактный телефон/ факс   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Факультет (кафедра), осуществляющий(ая) подготовку психологов                                      |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Адрес  |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Контактный телефон/ факс   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | E-mail   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Официальный сайт   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Год начала подготовки психологов   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Фамилия, имя, отчество декана (зав. кафедрой)  |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Ученая степень, звание   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Контактный телефон / факс  |  |                   |         |         |     |     |
| E-mail                       |  |  |  |                   |         |         |     |     |
| Перечень кафедр, лабораторий |  |  |  |                   |         |         |     |     |
| Уровни подготовки            |  | Кол-во бюджетных мест  | Кол-во обучающихся на контрактной основе | Всего обучающихся |         |         |     |     |
| <i>Бакалавр</i>              |  |  |  |                   |         |         |     |     |
| <i>Магистр</i>               |  |  |  |                   |         |         |     |     |
| <i>Специалист</i>            |  |  |  |                   |         |         |     |     |
| 2.                           | <b>Качество абитуриентов</b>                           | 2008 г.  |  | 2009 г.           | 2010 г. |         |     |     |
|                              |  | Средний балл по ЕГЭ  |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Число абитуриентов, принятых на первый курс  |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Процент абитуриентов, поступивших по результатам олимпиад, от общей численности принятых на I курс |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | Вступительный конкурс по специальности   |  |                   |         |         |     |     |
| 3.                           | <b>Организация учебного процесса</b>                   | <i>Количество студентов</i>  |  | 2008 г.           | 2009 г. | 2010 г. |     |     |
|                              |  |  | д/о                                      | в/о               | д/о     | в/о     | д/о | в/о |
|                              |  | бюджетные  |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | внебюджетные   |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | иностранцы студенты  |  |                   |         |         |     |     |
|                              |  | студенты из стран СНГ  |  |                   |         |         |     |     |

|    |   |  |  |         |         |  |
|----|---|--|--|---------|---------|--|
|    |   | <b>Количество преподавателей</b>   | 2008 г.  | 2009 г. | 2010 г. |  |
|    |   | штатные  |  |         |         |  |
|    |   | совместители   |  |         |         |  |
|    |   | почасовики   |  |         |         |  |
|    |   | Отношение числа студентов к численности штатного профессорско-преподавательского персонала факультета                      |  |         |         |  |
|    |   | <b>Успеваемость студентов</b>  | 2008 г.  | 2009 г. | 2010 г. |  |
|    |   | Учебные курсы (1, 2, 3, 4, 5)  |  |         |         |  |
|    |   | Базовые дисциплины   |  |         |         |  |
|    |   | <b>Количество студентов, участвующих в:</b>  | 2008 г.  | 2009 г. | 2010 г. |  |
|    | олимпиадах  | российских   |  |         |         |  |
|    |   | зарубежных   |  |         |         |  |
|    |   | студенческих   |  |         |         |  |
|    | конференциях  | российских   |  |         |         |  |
|    |   | зарубежных   |  |         |         |  |
|    |   | студенческих   |  |         |         |  |
|    | конкурсах   | российских   |  |         |         |  |
|    |   | региональных   |  |         |         |  |
|    | победители олимпиад   | российских   |  |         |         |  |
|    |   | зарубежных   |  |         |         |  |
|    |   | студенческих   |  |         |         |  |
|    |   | <b>Обеспечение литературой</b>   | 2008 г.  | 2009 г. | 2010 г. |  |
|    |   | Количество учебной и научной литературы по психологии в библиотеке факультета  |  |         |         |  |
|    |   | Количество электронных полнотекстовых баз данных по психологии   |  |         |         |  |
| 4. | Уровень организации научно-исследовательской работы на факультете | <b>Количество научных сотрудников</b>  |  |         |         |  |
|    |   | <b>Объем привлеченных средств на НИР</b><br>(в расчете на одного научно-педагогического работника – далее ННР)             |  |         |         |  |
|    |   | <b>Количество диссертационных советов</b> при вузе, связанных непосредственно с факультетом<br>(количество специальностей) |  |         |         |  |
|    |   | <b>Результативность работы</b>   | 2008 г.  | 2009 г. | 2010 г. |  |
|    |   | магистранты  | общее количество                                   |         |         |  |
|    |   |  | защиты в срок                                      |         |         |  |
|    |   |  | количество публикаций                              |         |         |  |
|    |   |  | участие в конференциях                             |         |         |  |
|    |   | аспиранты  | общее количество                                   |         |         |  |
|    |   |  | защиты в течение года после окончания аспирантуры  |         |         |  |
|    |   |  | количество публикаций                              |         |         |  |
|    |   |  | участие в конференциях                             |         |         |  |
|    |   | докторанты   | общее количество                                   |         |         |  |
|    |   |  | защиты в течение года после окончания докторантуры |         |         |  |
|    |   |  | количество публикаций                              |         |         |  |
|    |   |  | участие в конференциях                             |         |         |  |

|  |               |         |         |         |
|--|---------------|---------|---------|---------|
| <i>Ведущие научные школы:</i> название, руководитель   |               |         |         |         |
| <i>Организация факультетом научных мероприятий</i>   |               | 2008 г. | 2009 г. | 2010 г. |
| конференции  | международные |         |         |         |
|  | российские    |         |         |         |
|  | региональные  |         |         |         |
| симпозиумы   | международные |         |         |         |
|  | российские    |         |         |         |
|  | региональные  |         |         |         |
| съезды   | международные |         |         |         |
|  | российские    |         |         |         |
|  | региональные  |         |         |         |
| <i>Количество совместных научных центров, проектов и программ с ведущими отечественными научными организациями</i> |               |         |         |         |
| <i>Научная продуктивность НПП: количество в расчете на одного НПП — издано</i>                                     |               | 2008 г. | 2009 г. | 2010 г. |
| учебников  |               |         |         |         |
| учебных пособий  |               |         |         |         |
| монографий   |               |         |         |         |
| научных статей в изданиях  | отечественных |         |         |         |
|  | международных |         |         |         |
| <i>Участие НПП в конференциях</i>  |               | 2008 г. | 2009 г. | 2010 г. |
| научных  | отечественных |         |         |         |
|  | международных |         |         |         |
| научно-методических  | отечественных |         |         |         |
|  | международных |         |         |         |
| Количество <i>научных лабораторий</i> , оснащенных современным оборудованием                                       |               |         |         |         |

# Европейский психологический сертификат EuroPsy

Б. Б. Величковский



**Величковский Борис Борисович**  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры методологии  
психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Любой вид сложной профессиональной деятельности, особенно связанной с обеспечением здоровья и благополучия людей, должен быть предметом регулирования. Психология не является исключением из этого правила. Наоборот, в этой области знания и практики регулирование и лицензирование играют особо важную роль, поскольку некомпетентные «психологи» представляют опасность для своих клиентов. Именно поэтому в странах с «развитой психологией» (к ним принято относить преимущественно страны Северной Америки и Западной Европы) доступ психологов на рынок профессиональных психологических услуг достаточно жестко контролируется как на законодательном уровне, так и на уровне деятельности национальных психологических ассоциаций. Сам факт наличия обязательных норм, регулирующих деятельность психологов, является, с точки зрения мирового психологического сообщества, одним из критериев, позволяющих рассматривать конкретную страну как страну с «развитой психологией».

## Что такое EuroPsy?

EuroPsy — это набор требований к психологам, принятый Европейской Федерацией Ассоциаций Психологов (EFPA, [www.efpa.eu](http://www.efpa.eu)). Если образование и практический опыт конкретного психолога удовлетворяют этим требованиям, психолог может получить сертификат EuroPsy и войти в Европейский реестр психологов. Наличие сертификата

EuroPsy позволяет клиентам и работодателям относительно объективно оценить качество образования, полученного конкретным психологом. На основании этой информации может быть принято обоснованное решение о выборе того или иного психолога в качестве консультанта или о его трудоустройстве. EuroPsy включает в себя требования к объему и содержанию академического обучения, к объему и качеству практической подготовки психолога, а также требования по соблюдению им определенных этических норм.

## Зачем нужен EuroPsy?

Многие существующие сегодня на Западе национальные системы лицензирования деятельности психологов являются отработанными и достаточно эффективными. В тоже время, происходящие в мире перемены делают их не всегда адекватными сложившейся ситуации. В частности, это имеет место в странах Европейского Союза (ЕС), ориентированных на полную свободу перемещения профессионалов в пределах границ ЕС. В таких условиях наличие разрозненного конгломерата национальных систем лицензирования и регуляции, а также зачастую совершенно разных подходов к психологическому образованию заставляет искать новые способы интеграции и унификации требований к профессиональным психологам. Европейский психологический сертификат EuroPsy является следствием стремления европейского психологического со-

общества к созданию на территории Европы единого психологического пространства.

### История EuroPsy

Попытки разработать единую систему взаимного признания дипломов по психологии имели место начиная с середины 1980-х годов. Они основывались на целом ряде директив Европейской Комиссии, призванных обеспечить беспрепятственное перемещение рабочей силы в пределах ЕС. Однако предлагаемые в их рамках процедуры были довольно неудобными и предполагали индивидуальное рассмотрение каждого случая. Прообразом EuroPsy стала система образовательных стандартов по организационной психологии, разработанная Европейской Сетью по Организационной Психологии (ENOP) в 1998 г. В 1999 г. она выделила EFPA грант на разработку минимальных стандартов подготовки психологов в Европе. Результатом этой работы стали рамочные требования EuroPsyT, которые практически без изменений вошли в состав требований EuroPsy.

С 2001 г. разработкой EuroPsy занимается специальный комитет EFPA. В 2009 г. Генеральная Ассамблея EFPA официально приняла положение о EuroPsy, и с 2010 г. она начинает работать с национальными психологическими ассоциациями по внедрению этой системы сертификации на национальном уровне. В этом же году начались работы по созданию on-line версии Реестра психологов, получивших EuroPsy, и к концу 2010 г. можно ожидать начала функционирования общеевропейской части системы сертификации в полном объеме.

### Требования EuroPsy

EuroPsy включает в себя требования к академической и практической подготовке психологов, требования по соблюдению ими определенных этических норм, а также ряд требований по поддержанию высокого уровня компетентности психологов, уже сертифицированных по EuroPsy.

**Требования к подготовке.** EuroPsy требует 5-летнего образования по психологической специальности, полученного в университете или аналогичном вузе, а также минимум 1 года супервизии. Образовательная модель предполагает прохождение трех этапов:

- 1 этап. Бакалавр или эквивалент;
- 2 этап. Магистр или эквивалент;
- 3 этап. Супервизия.

Учитывая, что во многих европейских странах 2-ступенчатая система (бакалавр + магистр) сосуществует с 1-ступенчатой (диплом), правила EuroPsy

подчеркивают условность выделения этапов, которые необязательно должны осуществляться строго последовательно. В результате каждого этапа в целом у обучающегося должны быть сформированы определенные знания и умения, а в результате всего обучения – компетенции, список которых приводится в стандарте EuroPsy. Требования стандарта являются минимально необходимыми, и EFPA ожидает, что знания, полученные в хороших университетах, будут их превышать.

1 этап (начальный) должен обеспечить общую ориентацию студента-психолога в теориях и методах различных отраслей психологии и знакомство с родственными ей дисциплинами. На этом этапе закладываются основы, необходимые, но недостаточные для осуществления самостоятельной практической и исследовательской деятельности. Минимальная длительность 1 этапа равна 180 зачетным единицам (кредитам), что соответствует 3 годам обучения. В рамках 1 этапа стандарт требует изучения следующих компонентов:

- ориентация в психологии (введение в профессию, отрасли психологии, история психологии и т. д.);
- психологические теории (общая, дифференциальная, клиническая, социальная психология и т. д. + практические занятия);
- «технологические» теории (теория тестов + практикумы);
- психологические методы (методы сбора и анализа данных + практикумы);
- непсихологические теории (философия, социология, биология, экономика и др.);
- академические умения (библиографическая работа, написание курсовых и т. п.).

2 этап подготавливает студента к самостоятельной практической деятельности в качестве психолога. Обучение может быть недифференцированным – подготавливающим к исследовательской деятельности или к деятельности в качестве «психолога общей практики», или дифференцированным – подготавливающим к практической деятельности в одной из областей психологии. Минимальная длительность этапа – 120 кредитов (2 года обучения). На этом этапе изучаются те же компоненты, но теперь с точки зрения их значимости для будущей практической профессиональной деятельности психолога:

- ориентация (обзор возможностей специализации, обзор профессиональных контекстов);
- психологические теории (специальные психологические теории, соответствующие выбранной специали-

зации, например, теории принятия решений + практикумы);

- «технологические» теории (технологические теории в рамках выбранной специализации, например, стохастическая теория тестов + практикумы);
- психологические методы (сложные методы сбора и анализа данных, например, методы многомерной статистики, + практикумы);
- непсихологические теории (специальные непсихологические теории, дополняющие выбранную специализацию);
- академические умения (написание квалификационных работ и статей, прохождение собеседований).

Кроме того, добавляются два новых компонента:

- практика в аккредитованной организации (до 6 месяцев, не является супервизией);
- самостоятельный исследовательский проект (3–6 месяцев).

3 этап (супервизия) направлен на консолидацию теоретических и практических знаний и умений. Он окончательно подготавливает будущего специалиста к самостоятельной психологической практике, обеспечивая выработку индивидуальной профессиональной роли. На этом этапе выпускник занимается полусамостоятельной практической деятельностью под руководством опытного психолога в рамках профессионального коллектива. Общая трудоемкость этапа составляет 1500 часов, что примерно соответствует 1 году работы.

Супервизия осуществляется в рамках государственной или каким-то образом сертифицированной частной организации, которая:

- предлагает услуги, совместимые с образованием выпускника;
- гарантирует, что большая часть супервизии осуществляется профессиональным психологом (в некоторых странах он аккредитуется национальной психологической ассоциацией и проходит соответствующую подготовку);
- признается национальным органом, регулирующим психологическую деятельность.

Примерами организаций, удовлетворяющих перечисленным требованиям, являются больницы, социальные службы, школы, а также частные психологические практики. Супервизия подтверждается документально (трудовая книжка, сертификаты и т. п.). Кроме того, супервизор дает оценку выпускнику согласно разработанной EFPA анкете на предмет сформированности у него компетенций, перечисленных в стандарте EuroPsy.

**Этические требования.** Каждый кандидат на получение EuroPsy в письменной форме обязуется соблюдать требования Этического Кодекса национальной психологической ассоциации, причем национальная ассоциация обязуется привести свой Этический Кодекс в соответствие с требованиями Европейского Этического Мета-Кодекса. При грубых нарушениях профессиональной этики действие уже полученного сертификата может быть приостановлено или сертификат может быть полностью аннулирован. Решение о приостановлении/возобновлении сертификата принимает особый комитет в национальной психологической ассоциации (контролирующийся соответствующим европейским комитетом).

**Требования к поддержанию квалификации.** Сертификат EuroPsy выдается на срок 5 лет и должен обновляться по его истечении. Одним из условий продления сертификата является наличие документальных подтверждений, что психолог принимал участие в мероприятиях повышения квалификации (конференции, семинары, тренинги и т. д.).

### Юридический статус EuroPsy

Наличие сертификата EuroPsy необязательно для психолога. Этот сертификат не является лицензией на осуществление психологической практики. Если такая лицензия требуется в конкретной стране, ее необходимо получить независимо от наличия EuroPsy (хотя оно может облегчить процесс). Сам по себе данный сертификат не позволяет каждому европейскому психологу свободно практиковать в любой стране ЕС (психологическая практика в этих странах регулируется соответствующим национальным законодательством). EuroPsy является набором отраслевых стандартов, принятых профессиональным сообществом европейских психологов, и будет защищен как торговая марка.

### EuroPsy в России

Российское психологическое общество с 2009 г. является членом EFPA и поэтому может присоединиться к системе сертифицирования практических психологов по стандарту EuroPsy. Критический анализ существующей практики психологического образования в России показывает, что в целом содержание учебных планов наших университетов в значительной мере совпадает с требованиями EuroPsy. Точками расхождения является значительное количество непсихологических дисциплин, преподаваемых студентам в российских университетах, и явно недостаточное количество часов, выделяемых на изучение методов психологии, особенно статистических, а также на формирование навыков академической работы. Однако с учетом

некоторых корректировок можно полагать, что учебные программы университетов, выполняющих требования нового федерального стандарта по психологии, будут соответствовать требованиям EuroPsy.

Гораздо более серьезной представляется проблема создания полноценной системы проведения супервизии, которая практически полностью отсутствует в нашей стране. Надо отметить, что во многих странах Европы, объявивших о готовности внедрения EuroPsy, возникает аналогичная проблема. Понятие супервизии является достаточно размытым, и стран, в которых данный вид практического обучения осуществляется согласованным образом, крайне мало. Поэтому необходимость внедрения EuroPsy мотивирует национальные психологические ассоциации создавать системы проведения супервизии, руководствуясь национальными особенностями. Например, во Франции с 2010 г. вводится институт коллективной супервизии, в рамках которого недавние выпускники, работающие по специальности, должны 1—2 раза в месяц собираться под руководством опытного специалиста для обсуждения возникающих в их практике проблем (услуги супервизора оплачиваются начинающими психологами). Россия находится сегодня в ситуации, которая позволяет ей или выбрать подходящую европейскую модель супервизии, или создать свою собственную, полностью отвечающую российским условиям, но не профанирующую саму идею супервизии.

Этические требования EuroPsy остросят еще одну проблему, характерную для российской психологии. Она состоит не столько в отсутствии повышенного внимания к вопросам профессиональной этики, сколько в отсутствии механизмов, гарантирующих соблюдение минимальных этических норм в профессиональной деятельности российских психологов. Российское психологическое общество может сыграть большую роль в нейтрализации этических проблем в области психологической науки и практики, если перейдет от декларирования необходимости этического поведения к созданию инструментария для его эффективного поощрения. В целом, внедрение EuroPsy в России технически возможно, и европейские коллеги, безусловно, приветствовали бы такое развитие ситуации. Но за вопросом технической осуществимости всегда встает вопрос о целесообразности, и проблема внедрения EuroPsy в России не является исключением.

### Зачем нам EuroPsy?

Следует еще раз подчеркнуть, что сертификат EuroPsy не является разрешением на осуществление психологи-

ческой практики/преподавания в европейских странах. Однако его наличие гарантирует соответствие квалификации российского психолога одному из наиболее совершенных профессиональных психологических образовательных стандартов. Хотя EuroPsy не является государственным или межгосударственным стандартом, в ситуации полного отсутствия альтернативы эта система требований в течение ближайших десятилетий наверняка станет в Европе основой для оценки квалификации психологов не только внутри профессионального сообщества, но и в обществе в целом. Таким образом, наличие сертификата EuroPsy позволит российскому психологу, осуществляющему какое-либо взаимодействие с представителями других европейских стран, предоставить подтверждение своей компетентности в терминах, понятных европейским партнерам.

Сегодня Международный союз психологической науки (IUPsyS) только начинает работу по анализу мировых систем психологического образования с очевидной целью разработки минимальных мировых стандартов подготовки психологов. Учитывая, что IUPsyS находится на том этапе, на котором EFPA находилось 10 лет назад, можно с уверенностью предположить, что требования EuroPsy (по крайней мере, в их образовательной части) послужат основой будущего международного образовательного стандарта. При таком развитии ситуации страны, уже внедрившие аналогичный стандарт, будут иметь существенное конкурентное преимущество, например, при привлечении иностранных студентов.

Как мы уже говорили, наличие сертификата EuroPsy не дает психологу неограниченное право на профессиональную деятельность в пределах ЕС. Право на предоставление психологических услуг дается на национальном уровне и регулируется специфическим законодательством конкретной европейской страны. Однако его наличие может облегчить российскому психологу получение национальной психологической лицензии при возникновении такой необходимости. Можно предположить, что регулирующие инстанции европейских стран будут использовать упрощенные процедуры лицензирования в данном случае. Кроме того, что особенно важно — внедрение EuroPsy в России будет способствовать унификации стандартов подготовки отечественных и европейских психологов без потери специфики национальных психологических школ. Это упростит совместную работу с европейскими коллегами и обогатит как мировую, так и российскую психологию.



# Воля

В. А. Иванников

## Особенность проблемы воли

Сегодня мы начинаем обсуждать проблему воли.

Проблема воли состоит в том, что никто не сомневается в ее наличии, но при этом никто не знает, что это такое. Отсюда столько противоречивых определений воли. Некоторые психологи даже отождествляют ее с другими процессами, что нелепо, потому что признавать волю самостоятельной психической реальностью, но при этом сводить ее к вниманию, эмоциям или мотивам нелогично.

Разнообразие мнений о природе воли свидетельствует о том, что понятие воли не обозначает какую-то реальность, а является теоретическим конструктом, введенным в науку для объяснения этой реальности. Напомню, что таких понятий в науке много: это понятие флогистона, объясняющее горение предметов; это понятие гена, объясняющее схожесть родителей и детей; это понятие атома, объясняющее устройство всех предметов, и т. д. Судьба таких понятий разная — одни уходят из науки, поскольку выявляется настоящий механизм объяснения реальности (флогистон), другие становятся названием реального механизма (ген), третьи просто меняют свое содержание, обозначая другую особую реальность (атом).

## История изучения воли

В европейской культуре это понятие предложил Аристотель, который пытался с его помощью объяснить порождение особых действий человека. Это были действия, которые человек должен был совершать осознанно, но они не вызвали стремления их исполнять. По Аристотелю, действия возникают из стремлений души, но есть и действия, которые человек принимал к исполнению только по решению разума. Чтобы они исполнялись, их надо было соединять со стремлениями или, точнее, придавать таким действиям стремление к их осуществлению. Такой силой, способной соединять разумное решение человека и стремление, по мнению Аристотеля, и была особая способность души, которую он назвал волей. На сегодняшнем языке мы бы сказали, что понятие воли вводилось для объяснения порождения действия, сознательно принимаемого человеком к исполнению, но мотивационно необеспеченного. Такая способность души, названная волей, могла объяснять не только порождение волевых действий, но и торможение действий привлекательных, но осознанно не принимаемых к исполнению, т. е. действий, к исполнению которых было большое стремление, но которые были, например, социально нежелательны для человека.



**Иванников Вячеслав Андреевич**  
доктор психологических наук,  
профессор кафедры психологии  
личности МГУ им. М.В. Ломоносова,  
член-корреспондент Российской  
академии образования,  
автор более 90 научных работ.  
Область научных исследований — общая  
психология и психология личности.

Лекция №16 курса «Общая психология», прочитанная профессором В.А. Иванниковым в 2008–2009 учебном году для студентов факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Затем понятие воли стало использоваться для объяснения выбора человеком в ситуации равенства или равной привлекательности одного из двух и более желаний, двух и более мотивов (борьба мотивов), двух и более целей.

В XIX веке волей стали объяснять регуляцию исполнительных действий и различных психических процессов (в основном, внимания и эмоций). К началу XX столетия сложились три реальности, для объяснения которых использовалось понятие воли: порождение мотивационно не обеспеченных, но необходимых по решению человека действий; выбор в ситуации равнопривлекательных альтернатив поведения; намеренная регуляция исполнительных действий и психических процессов и состояний. К этому времени сложилось несколько теорий воли, либо сводящих волю к различным психическим процессам (мышлению, эмоциям, мотивам, вниманию), либо выделяющих волю как самостоятельное начало (Л.С. Выготский).

В XX веке судьба понятия воли оказалась весьма драматичной: оно прошло путь от основной категории души (разум, чувство, воля) до почти полного вытеснения его из психологии. В 30-х годах XX века понятие воли практически исчезло из западной психологии. Причина была в том, что воля отвечала за порождение действий, а XX век нашел новые понятия для объяснения побуждения к действию — понятия потребности и мотива. Проблема выбора отделилась от психологии, породив новую философскую проблему свободы воли, а исследование эмоций и особенно задача их произвольной намеренной регуляции породили новую область психологии — технику саморегуляции различных процессов человека.

В итоге проблема воли разделилась на две самостоятельные, постепенно отходящие друг от друга проблемы: самодетерминации и саморегуляции.

Л.С. Выготский, обратившийся к исследованиям воли в 20-х годах прошлого столетия, изменил саму постановку проблемы воли — он использовал понятие воли не в связи с порождением действий, а в связи с задачей овладения собой (своей психикой и поведением), к чему советская психология тех лет оказалась не готовой. Возобновление интереса к исследованиям воли в нашей стране произошло под влиянием запроса на воспитание стойких бесстрашных бойцов, способных преодолевать различные трудности. Сама воля стала пониматься как способность намеренно преодолевать препятствия (внешние и внутренние), что согласовывалось с аристоте-

левским представлением о воле, поскольку препятствия снижали побуждения к действиям и требовали от человека усилий по выполнению действий с низкой привлекательностью.

К концу 70-х годов XX века интерес к проблеме воли стал угасать и в советской психологии. Казалось, что понятие воли вообще вскоре исчезнет из психологии. Но совершенно неожиданно работы по этой теме возобновили западные психологи. В основном они велись группой исследователей под руководством немецкого ученого Х. Хекхаузена. Обращение к понятию воли объяснялось тем, что все старания объяснить поведение человека только в терминах мотивации не увенчались успехом. Однако исследования воли постепенно свелись к выявлению особенностей контроля за действием, т. е. к попытке представить волю как очередной процесс.

### Особенности изучения воли

Чтобы достичь успеха в изучении воли, надо исследовать те реальности, которые ее характеризуют:

- порождение волевых действий, т. е. действий, осознанно принимаемых человеком к исполнению, но лишенных достаточной мотивации (обратная задача — торможение неприемлемых действий);
- выбор из равнопривлекательных мотивов, целей, действий, желаний;
- намеренная осознанная регуляция исполнительных действий и различных психических процессов.

Как самостоятельную реальность в XX веке выделили еще набор волевых качеств личности, который тоже объяснялся наличием воли.

Анализировать эти реальности призывал еще И.М. Сеченов в XIX веке (он считал понятие воли лишним в объяснении произвольных действий). Но, как это часто бывает в науке, его призыв не был услышан — господствующие в то время в науке и обществе воззрения принимали саму волю как реальность, которую надо исследовать.

Мы не будем выяснять природу воли, а предпримем анализ какой-то одной реальности, чтобы найти подлинный механизм ее объяснения, т. е. мы не будем исследовать, условно говоря, природу флогистона, а займемся механизмом горения предметов.

Возьмем для примера первую реальность, которая и породила проблему воли. Это — *формирование действия, субъективно необходимого и осознанно принимаемого к исполнению, но мотивационно не обеспеченного, т. е. действия с недостаточным побуждением (дефицитом) к началу*. Наша задача — выяснить

механизм восполнения дефицита побуждения к такому действию, понять, за счет чего восполняется дефицит побуждения к волевому действию (или гасится ненужное побуждение к нежелательному действию). Есть два варианта решения этой задачи: либо искать (создавать, выдумывать) особое образование психики человека, способное ликвидировать дефицит или избыток побуждения, либо в реальном процессе мотивации найти звено (операцию, процесс), способное произвольно менять побуждение к действию.

Прежде чем решать эту задачу, рассмотрим, что предлагалось в психологии в качестве механизма волевой регуляции.

### Механизм волевой регуляции

Самым известным механизмом волевой регуляции считается *волевоe усилие*. Утверждается, что для преодоления препятствий человек мобилизует все свои возможности и через это волевоe усилие осуществляет действие. На просьбу объяснить механизм волевого усилия обычно следует вопрос: «Вы что никогда не испытывали волевых усилий?». Действительно, мы все иногда испытываем напряжение физических сил и психическую сосредоточенность (что позволило в свое время М.Я. Басову приравнять волю к вниманию), но это — феноменология, за которой должна стоять работа определенного механизма. Однако объяснения этого механизма никто не дает. И это неслучайно, потому что волевоe усилие есть такой же теоретический конструкт, как и сама воля, а значит, подлежит исследованию не волевоe усилие, а реальный механизм восполнения дефицита побуждения (или торможения побуждения к нежелательному действию).

Еще одно объяснение механизма волевых действий было предложено нашим психологом Ш.Н. Чхартишвили. Он считал, что у человека есть *специальные мотивы волевых действий*. Такими мотивами являются *общественные ценности*, которые человек принимает как свои и действует ради них. Он, вслед за Д.Н. Узнадзе, выделяет действия импульсивные, которые следуют из переживаемых субъективных желаний (голод, жажда и пр.), и действия волевые, которые определяются необходимостью создавать трудом предметы, представляющие ценность для общества (машины, телевизоры, велосипеды и т. д.). Эти ценности человек, будучи социальным существом, принимает как свои, и они становятся мотивами его волевых трудовых действий. При такой позиции не совсем ясно, как эти мотивы обеспечивают торможение неприемлемых действий.

Третье объяснение волевых действий предложил советский психолог П.В. Симонов. Он считал, что у человека существует *особая потребность преодолеть препятствие*, которая вырастает из природного рефлекса свободы, описанного И.П. Павловым. Но это предположение ничем не подкреплено (нет доказательства наличия такой потребности у человека) и, кроме того, оно не объясняет, почему эта потребность не всегда и не у всех работает. Не объясняет эта потребность и торможение ненужных, но субъективно привлекательных действий. Против нее говорят и факты поведения животных и человека при встрече с препятствием. В этой ситуации возможны четыре разных реакции: ступор, агрессия на преграду, попытка обойти препятствие и, наконец, попытка преодолеть его.

Анализ литературы показал, что, во-первых, многие исследователи отмечают тесную связь волевой регуляции и мотивации действий, а во-вторых, при инициации волевых действий (или торможении субъективно неприемлемых) наблюдается некая активность сознания человека.

Мы будем искать механизм восполнения дефицита побуждения (или торможения избыточного) в самом процессе порождения побуждения к действию (мотивации). Надо выделить такое звено этого процесса, произвольно регулируя которое человек может менять и собственно побуждение к действию. Таким звеном может быть смыслообразование цели и действия. Инициация действия возможна только потому, что смысл действия переносит побудительность от актуализированной потребности и ее предмета (мотива) на цель (по А.Н. Леонтьеву). Поэтому действие может начать выполняться — цель действия приобретает смысл потребности, ради предмета которой и совершается действие.

Наша гипотеза состоит в том, что волевая регуляция осуществляется через намеренное осознанное изменение смысла действия или через создание нового, дополнительного смысла действия. Тогда первый смысл заставляет принимать действие к исполнению, а второй, намеренно созданный, восполняет дефицит побуждения. Анализ литературных данных позволил подтвердить возможность осознанного намеренного изменения смысла действия и выделить восемь его способов.

*Первый способ* заключается в намеренной переоценке значимости мотива. Как мы знаем, смысл действия (по А.Н. Леонтьеву) определяется отношением цели действия к мотиву, когда цель становится для человека не только будущим результатом, но и временным представи-

телем мотива. Слабая привлекательность мотива для человека затрудняет этот процесс смыслообразования, наличие значимого мотива — ускоряет его. Намеренное преуменьшение значимости мотива происходит посредством дискредитации его положительных свойств, преувеличение, наоборот, посредством их приписывания. Для этого привлекаются нужные оценки других людей. (Недаром говорят, что спрашивать совета — это искать у других подтверждения своим желаниям и решениям.) Этот механизм сродни процессу снятия «когнитивного диссонанса», примером которого может служить описание К. Левиным поведения мальчика, неожиданно для себя обнаружившего в комнате печенье. Мальчику хотелось съесть это печенье, но он знал, что его за это накажут. И тогда он убедил себя, что печенье черствое и невкусное и поэтому его не надо есть.

*Второй способ* изменения смысла действия или создания дополнительного смысла заключается в изменении роли или позиции человека в коллективе. Л.С. Выготский провел исследование способности детей с разным уровнем интеллектуального развития выполнять приказы взрослого совершать действие, которое стало неинтересным ребенку и было прекращено. Детей просили писать палочки, крючочки и кружочки, и после того как они прекращали эту работу, взрослый просил еще раз выполнить эти действия. Под разными «важными» предложениями дети отказывались это делать. Один мальчик не мог придумать уважительную причину и просто сослался на усталость руки. Тогда взрослый попросил его научить писать эти палочки, крючочки и кружочки маленького мальчика, у которого это плохо получалось (при этом похвалив старшего за умение). Уставший мальчик, только что отказавшийся поработать еще, начал показывать мальшу, как надо писать эти элементы букв. Л.С. Выготский задает вопрос: «А что произошло с мальчиком, который только что отказался писать?» — и отвечает: «Изменился смысл того, что делает мальчик. Он теперь не палочки пишет, а “работает учителем”, и смысл действия стал другим. Побуждение к действию теперь идет от другого мотива». В исследовании А.И. Липкиной, выполненном в реальной школе, отстающим в учебе старшеклассникам поручили помогать таким же слабым ученикам из младших классов. Те старшеклассники, которые приняли это поручение, стали не только изучать материал младших классов, но и, ликвидировав свои пробелы в знаниях, стали лучше работать по програм-

ме своего класса. В своих собственных глазах они перестали быть отстающими. Они заняли позицию учителя, тем самым изменив смысл своей работы над учебниками.

*Третий способ* основан на использовании предвидений (прогнозов, представлений) и переживаний последствий своих действий (или отказов от них). В работе А.И. Высотского («Волевая активность школьников и подростков для изучения: Учебное пособие», 1979) описано поведение девочки, боявшейся темноты и потому отказавшей в просьбе больной матери принести ей варенье из погреба (дело было уже вечером). Но, представив себе ситуацию ухудшения самочувствия матери, а возможно, и смерти, девочка пересилила свой страх и спустилась в погреб. П.В. Симонов красочно описал свои переживания при первом прыжке с парашютом. Он пересилил свой страх, представив себя позорно идущим от самолета при посадке мимо своих друзей, которые смотрели бы на него как на труса.

*Четвертый способ* характеризуется объединением заданного и принятого к исполнению действия с новыми, значимыми для этого человека мотивами (игровыми, исследовательскими, мотивами долга, чести и пр.). Эти новые мотивы не имеют своего материального выражения и поэтому не видны окружающим. Детей, которые отказались собирать разбросанные по комнате игрушки, можно привлечь к этой работе, если представить ее как необходимую составную часть какой-либо привлекательной игры.

*Пятый способ* предполагает связывание заданного действия с возможностью свободного времяпровождения после его завершения. Например, играть в футбол или хоккей можно только после приготовления всех домашних заданий или выполнения определенных домашних дел. Отличие этого способа от четвертого в том, что там новый мотив достигается через заданное действие, здесь заданное действие только открывает возможность выполнять свое желаемое.

*Шестой способ* обеспечивает новый смысл действия через включение заданного действия как части в другое, более широкое по содержанию и более значимое для человека. Например, старшим детям поручают нарезать бумажные полоски, а затем просят их сделать это еще раз для того, чтобы делать игрушки для маленьких детей. Результативность работы во втором случае резко меняется.

*Седьмой способ* заключается в обращении к символам, ритуалам, к другим людям за поддержкой. Например, молебен и вынос знамени перед боем, обращение с молитвами к Богу с просьбой

помочь выдержать предстоящее испытание и т. д.

*Восьмой способ* предполагает подкрепление действий клятвами и обещаниями другим людям и Богу, сравнение себя с героями (реальными и литературными), самоодобрение и самопорицание, самоприказы.

Рассмотренные способы применяются самостоятельно или с помощью других людей, которые организуют нужные ситуации.

В некоторых случаях человек широко использует свое воображение, придумывая вымышленные ситуации, помогающие изменить смысл действий. Например, один участник марафонского пробега уже хотел сойти с дистанции, но он представил себя поездом дальнего следования и мысленно передвигался по стране от города к городу, что позволило ему преодолеть трудности и добежать до финиша с хорошим результатом. Часто спортсмены используют прием соревнования с воображаемым соперником. В этих случаях внешний наблюдатель не видит той внутренней работы, которую совершает человек, принимая ее результаты за следствие работы воли человека.

Все описанные способы применяются в ситуациях, требующих волевых усилий. В них человек применяет своеобразные мотивационные «костыли» для совершения действий, необходимых, но мотивационно не обеспеченных. Но человек может иметь личностные качества, которые без произвольных усилий с его стороны обеспечивают необходимые действия. Это — чувство долга, чести, ответственности, готовность помочь и пр. В ситуациях, требующих проявления этих личностных образований, они становятся регуляторами поведения, беря на себя роль мотивов, невидимых со стороны.

А. де Сент-Экзюпери вспоминает рассказ своего друга Гийома, пережившего аварию самолета под горами, из

которых он без еды и теплой одежды по снегу выходил к людям. Гийом рассказывал, что часто его охватывало такое состояние, когда хотелось лечь в снег и больше не вставать (усталость затмевала страх перед смертью). И только чувство ответственности перед женой и детьми заставляло его идти вперед, к людям, чтобы они быстрее могли обнаружить его тело (по закону пенсию жене и детям погибшего пилота самолета назначали только после того, как будет найдено его тело или через четыре года после пропажи). А. де Сент-Экзюпери сказал о Гийоме: «Его величие — в сознании ответственности». Такую же мысль высказал Превю (другой товарищ Сент-Экзюпери), когда они потерпели аварию и оказались в пустыне: «Будь я один на свете, я бы лег и больше не вставал».

Эти ситуации не исключают применения различных способов намеренной волевой регуляции, при этом они позволяют говорить о *волевой личности*, т. е. человеку, действующем на основе веры, любви, долга, чести, совести, чувства ответственности и других нравственных личностных образований.

Мы попробовали найти объяснение одной из реальностей, порождающих проблему воли. Возможно, наше объяснение механизма порождения волевого действия является неполным, возможно, истинное объяснение состоит в другом. Принципиально важно другое. Мы пытались решить реальную задачу, а не искали ответа на вопрос о природе воли (теоретического конструкта, который был придуман учеными для объяснения волевых действий).

Анализ литературных источников показал, что обращение к смыслам действий и событий, к личностным ценностям постоянно используется человеком в ситуациях, требующих волевой регуляции. Трудно изучать текст, не вызывающий интереса. Можно заставить себя

читать его (произвольная регуляция), но при этом сознание в этот процесс не включается и человек не в состоянии рассказать, о чем читал. Чтобы началась работа сознания над текстом, чтение текста должно иметь для человека какой-то смысл. «Каторга не там, где работают киркой, — писал А. де Сент-Экзюпери. — Она ужасна не тем, что это тяжкий труд. Каторга там, где удары кирки лишены смысла ...»

### Содержание понятия «воля»

Если мы принимаем положение, что рождение волевых действий, волевые выборы и регуляцию психических процессов можно объяснять не прибегая к понятию «воля», то встает вопрос — какое же содержание надо вкладывать в это понятие?

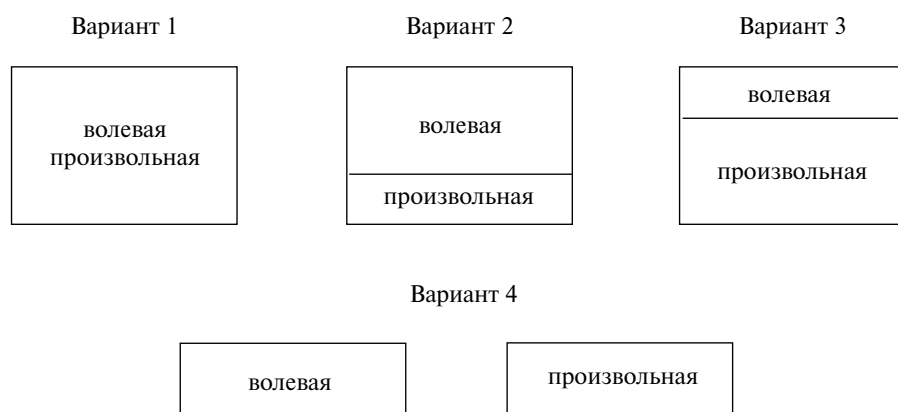
Сначала определим понятие «*волевая регуляция*». Есть два вида регуляции — произвольная и произвольная. К какой из них относится волевая регуляция? *Непроизвольная регуляция* характеризуется достаточностью условий для автоматического исполнения действий и решения различных задач (автоматически совершается выбор действий, автоматически регулируются различные параметры действий и соответствующих им психических процессов, при необходимости преодолеваются препятствия). При *произвольной регуляции* субъект действия вынужден намеренно регулировать отдельные параметры действий и психических процессов. В этом сходство произвольной и волевой регуляции и поэтому можно считать, что *волевая регуляция есть разновидность произвольной регуляции*. При этом надо выделить отличительные признаки (критерии) волевой регуляции.

Из истории психологии известны четыре варианта решения этой задачи:

1. полное отождествление обоих понятий по содержанию;
2. произвольность понимается как первая начальная стадия развития воли и волевой регуляции;
3. волевая регуляция — часть произвольной регуляции, а именно — произвольная регуляция действий в условиях преодоления препятствий;
4. волевая и произвольная регуляции рассматриваются как два независимых вида регуляции. При этом отличительным признаком волевой регуляции является использование моральной регуляции (см. рисунок 1).

Каждый вариант решения имеет свои плюсы и минусы, но мы попробуем поискать новые критерии различения произвольной и волевой регуляции. Волевую регуляцию мы будем рассматривать как часть произвольной регуляции. Отличительным признаком будем счи-

Рисунок 1



тать уровень, на котором совершается регуляция. Есть данные, что произвольность возникает уже на уровне *природного субъекта* и становится основной формой регуляции поведения на уровне *социального субъекта*. Поскольку волевое действие часто является поступком, который характеризует личность, а средством волевой регуляции является изменение смысла действия (личностное образование), будем считать, что *волевая регуляция есть личностный уровень произвольной регуляции*. Совершать или не совершать волевые действия, использовать или нет волевою регуляцию решает человек как личность, поэтому логично отнести волевою регуляцию к личностному уровню (см. рисунок 2). При этом надо подчеркнуть, что не всякие решения на уровне личности есть волевая регуляция.

При таком понимании волевой регуляции мы можем определить волю как высшую психическую функцию, которая в зависимости от решаемой задачи проявляется как:

- произвольная мотивация действий,
- произвольное решение человека при выборе мотива, цели и действия в ситуации двух и более альтернатив,
- произвольная регуляция личностными средствами различных психических процессов и исполнительных действий.

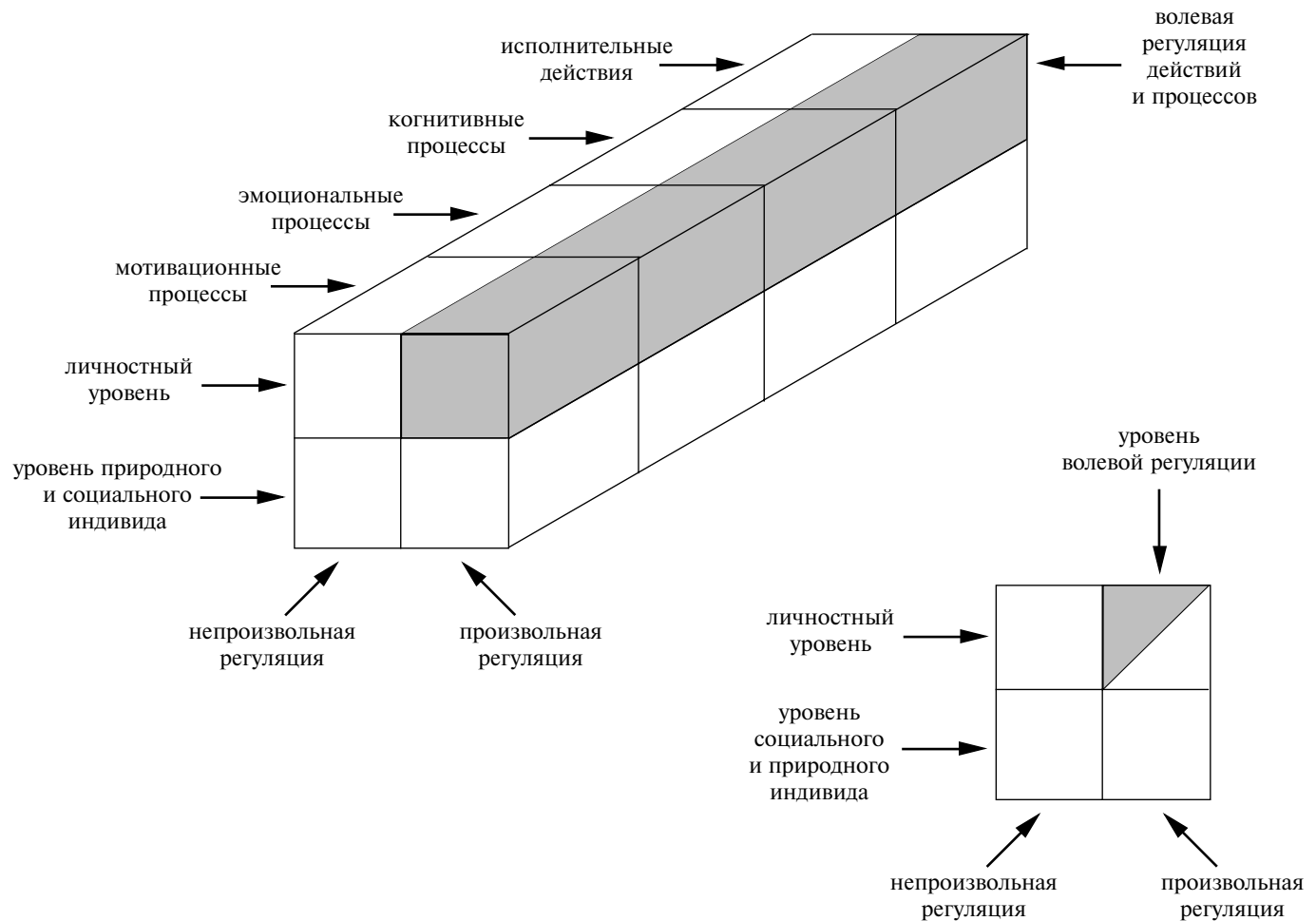
Как и другие высшие психические функции (ВПФ), воля является системно построенной, в ее работе задействованы эмоции и мотивация, мышление и воображение, внимание и память. Воля так же, как другие ВПФ, оказывается социальной по происхождению и осознанной по способу функционирования.

Системность построения воли объясняет, почему в истории науки волю сводили к мотивам, эмоциям, мышлению или вниманию. Все эти процессы реально участвуют в волевой регуляции, что и было замечено разными исследователями, неправомочно преувеличившими при этом значение отдельных процессов.

Воля является механизмом (средством), помогающим личности отстаивать свои ценности, выступая при необходимости против потребностей организма и субъекта природной деятельности, а также против потребностей социальной выгоды и полезности. Одним из механизмов волевой регуляции является намеренное изменение смысла действия как кратковременная помощь в осуществлении решений личности. Другой механизм — развитая сфера личностных потребностей, проявляющаяся как положительные личностные качества, мотивы долга, чести, ответственности и т. п., воплощающиеся в добрых делах, или как отрицательные качества личности, воплощающиеся в злых делах человека.

Все социальные потребности, включая и потребности личности, формируются при жизни человека и могут меняться по составу под влиянием условий жизни человека и его собственной позиции. Человек как личность с определенного возраста делает себя сам и может поме-

Рисунок 2



нять систему своих ценностей, которые лежат в основе волевой регуляции.

### Итоги лекции

В XX столетии судьба понятия воли оказалась драматичной, если не сказать трагичной. Из основной категории психологии понятие воли превратилось в понятие, необходимость которого была поставлена под сомнение, а ее исследования из центра научно-психологического познания были вытеснены на его периферию. Причина этого в том, что понятие воли, введенное в науку как теоретический гипотетический конструкт, стало рассматриваться как обозначение какой-то неясной по природе психической реальности. Отсюда многочисленные и бессмысленные попытки понять, что такое воля.

В истории исследований воли можно выделить несколько тенденций.

**Первая тенденция** — дифференциация понятия воли в истории науки. Такую дифференциацию прошли все три основные категории психологии, или три части души, как считалось в античной философии, — разум, чувство, воля. Понятие разума распалось на понятия ощущения и восприятия, мышления, воображения, внимания и памяти. Понятие чувства заменилось на понятия эмоций, аффектов, в узком смысле слова, чувств, состояний и настроений. Можно грустно пошутить, что из-за дифференциаций этих категорий в психологии не осталось ни разума, ни чувств, но осталась воля. Если разум отвечал за познание человека, чувства — за его переживания, то воля побуждала намеренные действия человека. В отличие от разума и чувств понятие воли дифференцировалось особым образом — от него постепенно отделяли ее традиционные составляющие, а сама воля продолжала оставаться реальностью с непонятной природой. Из проблематики исследований воли постепенно уходили вопросы свободы выбора, принятия решения, взаимоотношения мотивов, побуждения к действию, произвольной регуляции движений и т. д. При этом оставалось ядро этого понятия, которое в сознании психологов занимало место реального психического процесса, тайну которого предстояло открыть.

**Вторая тенденция** в исследованиях воли — это формирование различных подходов и теорий воли. Можно выделить три подхода в исследованиях воли: мотивационный, свободы выбора, регуляционный.

В мотивационном подходе воля наделялась функцией побуждения задуманных человеком действий. Этот подход берет свое начало от Аристотеля и присутствует почти во всех исследованиях сегодняшнего дня.

Начало подхода *свободного выбора* можно найти в работах Б. Спинозы, расширившего содержание понятия мышления. Традиционно самым ярким представителем этого направления считается немецкий психолог конца XIX — начала XX в.в. Э. Мейман, хотя сам автор не был согласен с такой оценкой.

**Регуляционный подход** сформировался в XIX веке под влиянием работ И.М. Сеченова, который считал волевые действия и волевую регуляцию реальностью, но не видел необходимости в таком образовании, как воля. Он считал, что можно найти тот реальный нервно-психический механизм, который объясняет произвольное поведение и произвольную регуляцию самих психических процессов.

Теории воли, которые создавались в истории психологии, были направлены в основном на поиск ответа о природе воли. Л.С. Выготский справедливо выделяет два типа теорий: *гетерономные* и *автономные*. Первые характеризуются сведением воли к различным психическим реальностям (мышлению, эмоциям, мотивам, вниманию), вторые считают волю самостоятельным процессом, аналогичным мышлению, эмоциям, памяти и пр. Объяснение таким попыткам создать теории воли легко найти, если принять положение о воле как системно построенной высшей психической функции.

Помимо теоретических, исследователи проводили много эмпирических и экспериментальных работ, которые дали психологии обширный материал, способствующий пониманию сути волевой регуляции. Это исследования Н. Аха, К. Левина, Х. Рорахера, Х. Хекхаузена, М.Я. Басова, Л.С. Выготского, В.И. Селиванова, А.Ц. Пуни, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Н. Узнадзе и Ш.Н. Чхартривили и др.

**Третья тенденция** в исследованиях воли связана с изменением самой задачи, в рамках которой ставится проблема воли. Аристотель обратился к понятию «воля» для объяснения порождения разумных действий человека. Л.С. Выготский проблему воли поставил в связи с задачей овладения собой, своим поведением и своими психическими процессами. Такая постановка проблемы воли является более общей по сравнению с аристотелевской — порождение разумного действия есть частный случай задачи овладения собой. Таким же частным случаем является и задача преодоления препятствий.

В лекции шла речь о том, что проблема воли заключается во всеобщем признании воли пока еще непонятной психической реальностью, в то время как оно является теоретическим конструктом, введенным в психологию для

объяснения особого поведения человека. Снять эту проблему можно, только перестав рассматривать понятие воли как обозначение чего-то и начав исследовать те реальности, которые порождают проблему воли.

Мы выделили четыре реальности, связанные с понятием воли, и в качестве примера проанализировали одну из них. Анализ порождения волевого действия, т. е. действия, принятого человеком к исполнению, но мотивационно не обеспеченного (или торможение действий привлекательных, но неуместных), показал, что их возможным психологическим механизмом является намеренное изменение смысла действия или создание дополнительного смысла, обеспечивающего восполнение дефицита побуждения к принятому действию. Надо подчеркнуть, что изменение побуждения к действию можно обеспечить и другими способами, например, при усталости отдохнуть или выпить кофе. Но изменение смысла действия есть механизм личностного уровня регуляции, поэтому волевую регуляцию можно понимать как личностный уровень произвольной регуляции. Саму волю в этом случае можно понять как высшую психическую функцию, которая, в зависимости от решаемой задачи, проявляется то как произвольная мотивация, то как произвольный выбор среди равнопривлекательных альтернатив, то как произвольная регуляция личностными средствами действий и психических процессов. Я хочу специально подчеркнуть, что это — не открытие природы воли. Это предложение обозначить «волей» ту работу сознания человека, которая может ликвидировать дефицит побуждения к задуманным действиям, обеспечить выбор среди альтернатив, сделать привлекательным решение каких-то задач (в т. ч. на внимание, на запоминание, на обеспечение действий в условиях негативных эмоций).

Принятие положения о воле как о высшей психической функции, обеспечивающей личностный уровень регуляции, делает волю инструментом личности, желающей быть волевой и отстаивающей свои ценности.

Потребности человека как личности могут стать приоритетными для него, и тогда его поведение может быть направлено и против других потребностей, и против возможных удовольствий, т. е. против пользы и выгоды человека как социального и природного существа. Воля в этих условиях выступает как средство регуляции личностью ее поступков, а прочность личностных потребностей (ценностей) обеспечивает такое поведение человека, которое мы считаем признаком, или критерием, волевой личности.

# Приказы Министерства образования и науки РФ, а также Министерства юстиции РФ в сети Интернет

Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации  
<http://mon.gov.ru>

Сайт УМО по классическому университетскому образованию  
<http://www.umo.msu.ru>

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования  
по направлению подготовки 030300 «Психология»

Квалификация «бакалавр».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 759 от 21.12.2009

Зарегистрировано в Минюст России от 03 февраля 2010 г. № 16231

[http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/m759.html](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m759.html)

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования  
по направлению подготовки 030300 «Психология»

Квалификация «Магистр»

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 797 от 22.12.2009

Зарегистрировано в Минюст России от 02 февраля 2010 г. № 16202

[http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/m797.html](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m797.html)

## ПРАКТИКА

- Семейное консультирование
- Динамика потребительских аттитюдов
- Тренировка когнитивных функций
- Психодиагностика трудовой мотивации

# Семейное психологическое консультирование – теория, практика, образование

О. А. Карабанова

Семья и брак являются важнейшими социальными институтами регулирования отношений между гражданами. Выступая как исторически обусловленная, санкционированная и регулируемая обществом форма отношений между мужчиной и женщиной, устанавливающая их права и обязанности по отношению друг к другу и к детям, своему потомству, брак выступает как традиционное средство формирования семьи и установления общественного контроля, одно из средств самосохранения и развития общества.

Роль семьи в развитии личности на всех возрастных этапах трудно переоценить. Уже с первых дней жизни ребенка семья выступает источником его развития, определяя социальную ситуацию развития как систему детско-родительских отношений, обеспечивающих формирование ключевых возрастных новообразований. Качество детско-родительских отношений задает вектор психического развития ребенка в пространстве выбора между двумя альтернативами развития:

- генезиса первой социальной потребности в общении и надежной привязанности к близкому взрослому против формирования тревожной ненадежной привязанности и несформированности потребности ребенка в общении;
- формирования базового доверия к миру, оптимистической картины мира и жизнестойкости против ухода, враждебности, агрессии, песси-

мизма и высокой уязвимости ребенка к факторам риска развития (Лисина М.И., Боулби Д., Эльконин Д.Б.).

Социализация личности, освоение новых социальных ролей и форм сотрудничества, познание мира начинается в семье посредством передачи социо-культурного опыта в сотрудничестве ребенка с взрослым, через призму усвоенных в семье установок, норм и правил. Именно в семье происходит зарождение и удовлетворение базовых потребностей человека – в безопасности, аффилиации, любви, самоактуализации. Депривация потребностей приводит к серьезным нарушениям и отклонениям в нормативном возрастном развитии (Боулби Д., Лангмейер Й., Матейчек З., Лисина М.И.).

Качество межличностных отношений в супружеской и детско-родительской подсистемах определяет устойчивость к фрустрации и стрессам, выступая либо как источник толерантности, либо как фактор сенсбилизации и снижения порогов чувствительности к воздействию стрессоров. В случае возникновения отклонений, лежащих в пограничной области или за пределами нормы, семья рассматривается как существенный этиологический и патогенетический либо как реабилитационный фактор, который является источником психической травматизации или стабильности личности (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.). Начиная с раннего возраста семейное воспитание и характер детско-родительских отношений обуславливают формирование автономии и само-





стоятельности личности. Депривация потребности ребенка в любви и заботе, тревожный ненадежный тип привязанности может привести к формированию зависимости, включая как эмоциональную зависимость, так и различные формы аддикций.

Семья как социо-культурный исторический феномен имеет достаточно длительную историю развития, отражающую изменение характера и содержания детства в исторической ретроспективе, а также изменение места и роли женщины в обществе. На место традиционному патриархальному браку с жесткой авторитарной иерархией власти, построенной по поло-возрастному принципу, и ригидной ролевой структурой, основанной на половом диморфизме, пришла детоцентристская модель, основанная на индивидуальном родителе как смысловом ядре существования семьи. Сегодня все большее признание и распространение у молодых семей получает «супружеская» модель равноправного партнерства с демократическим типом совместно-разделенного главенства и гибкой ролевой структурой, где приоритетными ценностями семьи становятся любовь и личностный рост и самореализация каждого из членов семьи. Такой переход к новому типу семьи сопряжен с ее трансформацией и, как любая перестройка, сопровождается рядом негативных тенденций, наиболее тревожной из которых становится ухудшение демографической ситуации.

Ключевым фактором, определяющим демографическую динамику в России в сторону *значительного снижения рождаемости*, является изменение роли семьи в жизни современного общества, практически полное вовлечение женщин в производственную деятельность общества. Это приводит к качественно преобразованию семьи как социального института, обуславливая изменение иерархии функций семьи и порождая новый исторический тип семьи, где приоритетными оказываются личностный рост и самореализация как обоих супругов, так и детей. Изменяются семейные ценности и самосознание, ролевая структура семьи, общение и внутрисемейные отношения, а также матримониальное, репродуктивное и сексуальное поведение всех членов семьи. Либерализация половой морали, развитие контрацепции и репродуктологии, снижение уровня детской смертности в связи с успехами медицины, все более раннее время сексуального дебюта как у юношей, так и у девушек коренным образом изменили течение демографических процессов (Кон И.С., 1989). Трансформация семьи, отвечающая социально-экономическим изменениям общества,

оценивается исследователями диаметрально противоположно — от институционального кризиса института семьи и брака (Антонов А.И., 2007) до закономерной и прогрессивной перестройки семейной системы в ответ на вызовы исторического времени и новые социальные ожидания и запросы. Признавая кризисное состояние семьи как социального института, подчеркнем, что, наряду с негативными тенденциями развития семьи (падением рождаемости, старением населения, нестабильностью брака, возрастанием числа «гражданских браков» и внебрачных рождений, большим числом искусственных абортов и распространением СПИДа), безусловно, положительными тенденциями развития семьи стали — расширение свободы выбора и автономии для мужчин и женщин как в семейной, так и в социальной области, равенство партнеров, признание приоритетности ценностей самореализации как мужчины, так и женщины в семье, рост уровня образования, расширение возможностей успешного совмещения профессиональной и семейной карьеры для женщин.

Значительное распространение сегодня получает явление «child-free» (намеренное нежелание супругов иметь детей) и явление «отложенного родительства», которое определяет увеличение числа бездетных семей, в которых статус «семья без детей» является сознательным выбором супругов. В начале 90-х гг. только 1% бездетных семей не могли иметь детей по медицинским и репродуктивным показаниям, в то время как остальные супруги — по причине нежелания иметь детей. Сегодня, согласно опросу Петербургского института конкретных социологических исследований, удельный вес женщин с нарушением репродуктивной функции значительно возрос (до 20% женщин Москвы и Петербурга).

Опросы общественного мнения показали, что в современном обществе изменилось представление о том, что основным и главным предназначением женщины является материнство. Так, по данным Т.А. Гурко, только около трети российских респондентов (27–30%) считают, что каждая женщина должна быть матерью. 40% респондентов считают, что супруги, сознательно принявшие решение отказаться от рождения детей, заслуживают понимания и не должны подвергаться общественному осуждению. Нередко отложенное решение супругов иметь детей, обусловленное задачами завершения профессионального образования, осуществления карьеры, трудными финансово-экономическими условиями существования семьи или жилищными проблемами, перерастает в окончательное решение жить без детей,

«ради себя», что, в конечном счете, приводит к осознанию недостаточной самореализованности и глубокому личностному кризису. Совершенно иные проблемы вынуждены решать супруги, в силу медицинских причин не имеющие возможности иметь детей, — проблемы длительного и далеко не всегда эффективного лечения от бесплодия, усыновления детей, воспитания приемных детей. Отметим, что развитие репродуктивной медицины в значительной степени способствует решению указанных выше проблем.

Наблюдающееся в последнее время увеличение числа разводов приводит к ухудшению *соотношения заключенных браков и разводов* (брачность и разводимость). На протяжении 10 лет (с 1990 по 2000 г.г.) наблюдалось сокращение числа браков на 32% (на 422,2 тыс.) при увеличении контингента молодых людей. По сравнению с 1959 годом брачность в начале XXI века упала в два раза. Ежегодно расторгается 600–700 тыс. браков, что составляет 30% и выше от числа браков заключенных. Другими словами, примерно 1/3 всех семей пережили развод. Психологическая «стоимость» развода необыкновенно велика. По стрессогенности развод занимает второе место после утраты близкого человека. Полная психологическая реабилитация личности и преодоление негативных эмоциональных последствий развода констатируется лишь спустя 1–3 года.



**Карabanова Ольга Александровна**  
доктор психологических наук,  
зам. декана по науке, профессор  
кафедры возрастной психологии  
факультета психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова,  
специалист в области психологии  
развития, психологии семьи  
и семейного консультирования.

**Рост числа неполных семей и функционально неполных семей** в последнее время характеризуется возрастанием удельного веса так называемых материнских семей в общей структуре неполных семей. Причиной является высокая внебрачная рождаемость — в последние годы до 30% от общего количества рождений приходится на внебрачное сожитие. Наибольшую распространенность внебрачные рождения имеют в самой молодой возрастной группе матерей (до 20 лет), а также в самой старшей (после 35 лет). Причиной внебрачной рождаемости в молодой группе является низкий уровень контрацептивной культуры на фоне более раннего сексуального дебюта, в то время как в старшей группе — осознанное стремление к реализации материнства при отказе от регистрации брачных отношений. Примечательно, что около 47% детей, родившихся вне брака, оказываются зарегистрированными по совместному заявлению родителей, что свидетельствует о том, что рождение ребенка в большинстве случаев не выступает основанием для заключения брачного союза. Это приводит к росту группы риска нарушений типа семейного воспитания, поскольку мать вынуждена совмещать две роли — материнскую и отцовскую.

Стремительно возрастает число лиц брачного возраста, предпочитающих браку и семье **альтернативные формы отношений**. Рост числа гражданских браков, явлений типа семьи-конкубинат, гостевого брака и пр. отражают неудовлетворенность значительного числа представителей различных возрастных и гендерных групп современным состоянием семьи и брака как социальных институтов. Одиночество все чаще осознанно предпочитается как альтернатива семье. Признание закономерного характера вариативности форм межличностных отношений в сфере семьи, супружеских и детско-родительских отношений в переходный период трансформации семьи как социального института не должно скрывать серьезной озабоченности его состоянием.

**Рост числа дисфункциональных и деструктивных семей** отражает низкий уровень психологической культуры супружеских пар при возрастании ожиданий и требований в отношении семьи и брака. Дисфункциональная семья характеризуется нарушением выполнения ее основных функций, что приводит к депривации потребностей семьи и ее членов в родительской, материально-бытовой и других сферах жизнедеятельности, блокированию потребности в самоактуализации и нарушению личностного роста. Нормально функционирующая семья — это семья, в которой выполнение

функций приводит к полному удовлетворению потребности в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого ее члена (Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М.). Ограничение и обеднение общения в семье, ригидные семейные сценарии, доминирование семейных мифов, коалиции, конкуренция, враждебность, высокая семейная тревога, искаженная ролевая структура составляют характерные особенности дисфункциональной семьи.

**Утрата эффективности института семейного воспитания** находит выражение в широком распространении дисгармоничных типов семейного воспитания, преимущественно в форме гиперпротекции, а также скрытой и явной гипопротекции, в том числе и потворствующего типа, девиантного материнства, включая отказы от детей в роддоме, жестокого обращения с детьми, эмоционального отвержения, уклонения от родительских функций и пренебрежения ими.

в семье, особенно родителей в отношении ребенка, привела к появлению в англоязычной литературе термина “child abused” — ребенок, подвергшийся жестокому обращению. В зависимости от степени развития общество квалифицирует как жестокое обращение явления родительского враждебного поведения весьма широкого спектра — от прямой физической агрессии, сексуального насилия, неудовлетворения основных жизненных (витальных) потребностей ребенка до холодного отстраненного отношения родителя к ребенку, недостатка любви, эмоциональной близости и привязанности.

**Сексуальная дисгармония и супружеские измены** сегодня составляют проблему для значительного числа семей. Отметим как положительное явление возрастание готовности супружеских пар использовать возможности медицинских и психологических консультаций для решения возникающих проблем. При сохранении высокой требователь-

## Качество межличностных отношений в супружеской и детско-родительской подсистемах определяет устойчивость к фрустрации и стрессам, выступая либо как источник толерантности, либо как фактор сенсбилизации и снижения порогов чувствительности к воздействию стрессоров.

Рост сиротства и социального сиротства как крайний вариант нарушения семейного воспитания также характерны для российского общества на протяжении последних двадцати лет. Возрастание числа детей, воспитывающихся без семьи или в условиях депривации общения с родителями и близкими взрослыми: сирот, воспитанников интернатов, круглосуточных детских садов, беспризорников и т. д. — при условии трансляции опыта семейной жизни и детско-родительских отношений новым поколениям обуславливают неблагоприятный прогноз в отношении будущего семьи как института социализации и воспитания.

**Насилие и агрессия в семье** и рост числа преступлений на семейно-бытовой почве перестают быть экстраординарными явлениями, а превращаются в ужасающую реальность повседневного существования семьи. Супруги, отвергая принцип «Лучше по-человечески расстаться, чем не по-человечески быть вместе» и перейдя Рубикон от любви к ненависти, переходят к открытым проявлениям агрессии и насилия. Проблема наси-

ности к супружеской верности как основе семейной жизни, супруги все чаще обнаруживают рефлексивность и критичность, готовность к диалогу и поиску решения в трудной ситуации измены супруга.

**Ограничение «социальных ресурсов и конвоя» современной семьи** связано с двумя моментами. Во-первых, с неолокальным способом проживания молодой семьи (отдельным от семьи прародителей) и возрастающей дистанцированностью прародителей (бабушек и дедушек) в отношении участия в воспитании ребенка, связанной с пролонгированием профессиональной производственной деятельности и сдвигом сроков выхода на пенсию старшего поколения. Во-вторых, с недостаточностью социальных программ поддержки молодых семей — «дефицитом дошкольных образовательных учреждений», значительным удельным весом малообеспеченных семей, ограниченностью сети доступных учреждений дополнительного образования для детей и молодежи, недостаточной обеспеченностью медицинскими учреждениями при

росте группы детей с ограниченными возможностями здоровья и ослабленным здоровьем.

Перечисленные выше особенности современной российской семьи определяют социальную востребованность и актуальность совершенствования системы психологической помощи семье.

**Психологическая помощь семье в форме психологического консультирования и семейной психотерапии** получает все большее признание. Основными задачами семейного психологического консультирования являются:

- консультирование по вопросам вступления в брак, поиска брачного партнера, заключения брака;
- консультирование по вопросам супружеских отношений;
- психологическая помощь семье в кризисных ситуациях и при разводах;
- психологическое сопровождение беременности и родов;
- психологическое сопровождение становления родительства;
- консультирование по проблемам детско-родительских отношений;
- консультирование по проблемам психического развития и воспитания детей, включая группы риска и одаренных детей;
- психологическая помощь в вопросах усыновления и воспитания детей; сопровождение приемной семьи;
- психологическая профилактика развития детей, воспитывающихся «без семьи»;
- психологическая помощь в случае семейного насилия;
- психологическая помощь в ситуации хронического тяжелого заболевания, потери члена семьи;
- психологическая помощь семьям с инвалидами, лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Начиная с 1970-х гг. в нашей стране активно развивается служба психологической помощи семье. Организационными формами такой помощи стали: психологические центры и консультации по работе с семьей; службы знакомств; консультации по проблемам воспитания и развития детей; региональные центры психолого-педагогической и медико-социальной поддержки и реабилитации детей и подростков (ППМС-центры); школьная психологическая служба; специализированные кризисные центры (по работе с женщинами, перенесшими насилие, по предупреждению суицидов); женские консультации (психологическое сопровождение беременности и родов); психологические кабинеты в учреждениях здравоохранения (репродуктивные центры, педиатрические кабинеты «здорового ребенка», психологические кабинеты в поликлиниках и наркологи-

ческих диспансерах и пр.). Каждый тип перечисленных учреждений решает собственные задачи, обеспечивая оптимизацию различных аспектов функционирования семьи.

Новым направлением консультативной работы, реализующим просветительско-информационную функцию, стало консультирование посредством СМИ – ответы на вопросы читателей на страницах газет, журналов, переписка с читателями; тематические страницы, теле- и радиопередачи по актуальным проблемам семейной жизни, супружеских и детско-родительских отношений; сайты в Интернете.

На факультете психологии Московского университета имени М.В. Ломоносова впервые в стране началась подготовка специалистов в области семейной психологии и семейного консультирования. В рамках Российского психологического общества успешно работает секция «Семейная психология, семейное консультирование и семейная психотерапия», выступая центром интеграции научного знания о закономерностях развития и функционирования семьи. Каждые два года проводятся Международные конференции по проблемам современной семьи (интернет-конференции), привлекающие внимание специалистов в области психологической помощи семье. На факультете психологии с 1984 года успешно работает консультация «Семья и детство», в которой проводится психологическое консультирование по проблемам развития, обучения и воспитания детей и подростков, детско-родительских и супружеских отношений, функционирования семьи. С удовлетворением можно констатировать расширение и развитие сети психологической помощи семье как в форме создания специализированных центров помощи семье, подготовки специалистов в области семейной психологии, издания научной и популярной литературы о психологии семьи. Вместе с тем, следует признать необходимость форсирования развития психологической практики работы с семьей.

Учитывая особенности современного состояния семьи можно сформулировать **неотложные задачи в сфере организации психологической помощи семье.**

Трудности развития системы психологической помощи семье связаны как с организационными, так и с содержательными причинами. Поскольку центры и учреждения, работающие с семьей, принадлежат разным ведомствам, возникает необходимость координации их усилий под эгидой соответствующей государственной/общественной структуры. К сожалению, сегодня вряд ли можно говорить о подобном центре, со-

четающем функции интеграции, координации, организации и контроля деятельности всех учреждений, работающих в области оказания психологической помощи семье. Серьезной проблемой является также неудовлетворительный уровень подготовки квалифицированных специалистов-психологов для работы в сфере семейного консультирования. Существенным шагом вперед стала подготовка психологов по специализации «Семейная психология и семейное консультирование», но здесь необходимо создание системы лицензирования психологов-консультантов, работающих с семьей.

Основными задачами развития системы психологической службы семьи должны стать:

- создание общедоступной сети психологических центров оказания помощи семье. Повышение роли СМИ в решении задач психологического просвещения и профилактики семейных дисфункций;
- профессиональная подготовка специалистов для работы в области психологии семьи и семейного консультирования. Развитие системы постдипломного образования, введение практики супервизии как основы профессионального образования консультантов;
- лицензирование и сертификация специалистов в области семейной психологии и семейного консультирования. Создание Федерального регистра семейных психологов-консультантов, новая практика добровольной регистрации;
- расширение сотрудничества профессиональных сообществ. Повышение роли Российского психологического общества. Развитие профессионального партнерства: семейный врач и семейный психолог; семейный психотерапевт и семейный консультант;
- интенсификация и расширение научных исследований в области психологии семьи. Создание междисциплинарного информационного и дискуссионного пространства с целью интеграции научного знания о семье.

## Литература

1. Антонов А.И. Социология семьи. – М., 2007.
2. Вишневецкий А.Г., Андреев Е.М., Трейвиш А.И. Перспективы развития России: роль демографического фактора. – М., 2003.
3. Кон И.С. Введение в сексологию. – М., 1989.
4. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз. – СПб, 2003.
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб, 1999.

# Теория планомерного формирования умственных действий и развитие креативности ребенка

Н. К. Бакланова, Д. А. Потапов



**Бакланова**

**Наталья Константиновна**

доктор педагогических наук, профессор, действительный член Международной академии наук педагогического образования, заведующая кафедрой психологии Московского гуманитарного педагогического института.



**Потапов Дмитрий Александрович**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Московского гуманитарного педагогического института.

В обществе все больше распространяется мнение о том, что образование из способа просвещения индивида должно превратиться в механизм развития личности, ее креативных способностей. Согласно некоторым прогнозам, креативность, являющаяся в настоящее время условием конкурентоспособности конкретного специалиста, в будущем приобретет роль фактора выживаемости человечества.

Обучение музыке предоставляет значительные возможности для разработки педагогических технологий, способствующих развитию креативности обучающихся. Задача разработки и внедрения в практику музыкального образования педагогических технологий развития креативности личности приобретает в настоящее время особую актуальность.

Нами была разработана и апробирована педагогическая технология обучения детей сочинению музыки, направленная на развитие их креативности (Бакланова Н.К., 2003; Потапов Д.А., 2008). Работая над ней, мы обратились к теории планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, которая позволяет управлять становлением деятельности в процессе усвоения самой деятельности (Талызина Н.Ф., 1996). Усвоив состав деятельности сочинения музыки, учащийся может самостоятельно сочинять простейшие музыкальные произведения.

Для обучения детей сочинению музыки мы использовали указанные в данной

теории принципы управления становлением любой деятельности: выделение задач, которые предстоит решать обучаемым; выделение состава деятельности для их решения; выделение полной ориентировочной основы каждого действия, входящего в указанный состав; организация процесса поэтапного формирования соответствующих действий.

Разрабатывая технологию, мы опирались на многовековой опыт музыкальной педагогики, заложенной во времена И.С. Баха, и современные исследования в области музыкальной педагогики и психологии. Мы использовали принципы системы Б.Л. Яворского: соединение в работе трех видов музыкальной деятельности (слушание, исполнение и сочинение музыки), неразрывно связанных между собой; развитие эмоциональной отзывчивости детей; развитие художественно-образного мышления (Яворский Б.Л., 1972). Учитывали также принципы педагогической системы обучения композиции Е.И. Месснера: ориентация на развитие образного мышления; поощрение инициативы учащихся; индивидуальный подход к каждому учащемуся; исключение догматизма в усвоении технологии музыкального искусства и др. (Месснер Е.И., 1968).

Нами были определены внешние и внутренние условия, способствующие эффективному развитию креативности личности ребенка в процессе обучения сочинению музыки. К внешним условиям мы отнесли: создание творческой

среды; включение в содержание обучения системы проблемных, творческих задач; активизацию интеллектуальной, эмоциональной, волевой и мотивационной личностных структур; сотворческое взаимодействие. К внутренним – приобретение музыкально-теоретических знаний; развитие музыкально-творческих способностей; обогащение опыта музыкальной деятельности. В целом, при обучении сочинению музыки начинающих музыкантов большое значение имеет развитие у них музыкально-слуховых представлений.

Обучение включало в себя:

- 1) сочинение мелодии на предложенную тему (дано стихотворение, картина, повесть и пр.);
- 2) сочинение аккомпанемента к мелодии;
- 3) сочинение музыкального произведения (небольшой пьесы) по модели;
- 4) свободное сочинение на основе усвоенных умений.

- обозначить основные (подлежащие гармонизации) и вспомогательные (которые гармонизовать не нужно) ступени;
- обозначить возможные гармонические обороты.

III. Умение выбирать средства для аккомпанемента состоит из следующих действий:

- выбрать фактуру, соответствующую характеру и жанру мелодии;
- придать гармонической схеме фактурную организацию.

Своеобразие деятельности сочинения аккомпанемента состоит в том, что его характеристики неоднозначны. Аккомпанемент может быть представлен различными вариантами использования средств выразительности, соответственно, изменится и характер музыки в целом.

Процесс обучения сочинению аккомпанемента состоял из проверки необходимого уровня знаний, умений и их формирования умений сочинения ак-

Для оценки результатов музыкального творчества мы выделили следующие критерии: эстетическая (художественная) ценность; логичность и завершенность построения в целом; принадлежность к жанру, стилю; выразительность, своеобразие мелодии; разнообразие ритмического рисунка; логичность гармонизации; выразительность фактуры; оригинальность музыкального языка. Группе экспертов было предложено оценить сочинения учащихся по 10-балльной системе.

Динамика креативности детей в процессе обучения сочинению музыки представлена на рисунке 1, где ЭЦ – эстетическая (художественная) ценность; ЛЗ – логичность и завершенность построения в целом; ПЖ – принадлежность к жанру, стилю; ВМ – выразительность, своеобразие мелодии; РР – разнообразие ритмического рисунка; ЛГ – логичность гармонизации; ВФ – выразительность фактуры; ОМ – оригинальность музыкального языка.

Эксперты отметили положительную динамику по всем критериям креативности, выделенным нами применительно к музыкальному творчеству. Наибольший рост (2,56 балла) мы наблюдаем по критерию «логичность и завершенность построения в целом». Данный факт объясняется особенностями разработанной нами педагогической технологии, направленной на обучение созданию законченного, логически выстроенного музыкального произведения, что, как известно, представляет наибольшую трудность в процессе обучения композиции.

Менее значительный рост (1,45 балла) наблюдается по критерию «принадлежность к жанру, стилю», что объясняется, с нашей точки зрения, отсутствием возможности в процессе опытно-экспериментальной работы познакомить учащихся со всеми жанрами и стилями, полистилистическими и полижанровыми тенденциями современной музыки. Вместе с тем, положительная групповая динамика свидетельствует об осознанном применении учащимися выразительных средств различных жанров, о выраженной тенденции к стилистическому единству и соответствию жанровой принадлежности.

Несмотря на специальное обучение сочинению мелодий в процессе опытно-экспериментальной работы, по критерию «выразительность, своеобразие мелодии» положительная динамика выражена весьма умеренно – 1,62 балла. Необходимо отметить, что по данному критерию наблюдается несогласованность экспертных оценок. Так, некоторые со-

## Усвоив состав деятельности сочинения музыки, учащийся может самостоятельно сочинять простейшие музыкальные произведения.

В соответствии с теорией планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина были определены умения, входящие в состав деятельности сочинения. Например, для этапа обучения сочинению аккомпанемента к мелодии это:

- умение анализировать мелодию;
- умение гармонизовать мелодию с помощью основных гармонических функций;
- умение выбирать средства для аккомпанемента.

Для каждого из умений выделены составляющие его действия.

- I. Умение анализировать мелодию состоит из следующих действий:
  - исполнить (прослушать) мелодию на инструменте;
  - определить лад и тональность, ритм и размер, другие характеристики мелодии;
  - сделать вывод о характере и жанре мелодии.
- II. Умение гармонизовать мелодию с помощью основных гармонических функций (S, D, T) состоит из следующих действий:
  - определить структуру мелодии (предложения, фразы, мотивы);
  - определить устойчивые (T) и неустойчивые (S, D) ступени;

компанемента. Прежде чем приступать к формированию умений сочинения аккомпанемента, мы устанавливали наличие у учащихся необходимого для этого уровня знаний и умений. Если в ходе проверки выяснялось, что учащийся испытывает затруднения (что свидетельствовало об отсутствии указанных умений), мы специально их формировали.

Обучение велось в соответствии с теорией планомерного формирования умственных действий и включало этапы мотивации, материального действия, громкой речи, речи про себя и умственный этап. Для каждого этапа были разработаны соответствующие задания. Например, на материальном этапе формирования умения сочинить мелодию (с учетом подросткового возраста учащихся) было дано задание сочинить (используя фортепиано) песню на предложенные или самостоятельно подобранные стихи.

Для оценки креативности детей мы использовали подход, предложенный Р. Стернбергом, – оценку результатов творческой деятельности в свободной ситуации группой экспертов по следующим критериям: новизна, соответствие теме, эстетическая (художественная) ценность, интеграция несопоставимых элементов, техника исполнения и качество результата (Дружинин В.Н., 2000).

чинения учащихся получали одновременно высокие и низкие оценки, что не могло не сказаться на показателях группы в целом.

Минимальный рост (0,82 балла) мы наблюдаем по критерию «разнообразие ритмического рисунка». Данный факт объясняется, на наш взгляд, весьма ограниченными возможностями ритмической организации музыки, широким распространением определенных ритмо-жанровых схем в мировой музыкальной культуре, а также негативным влиянием примитивных ритмоинтонационных клише современной популярной музыки.

По критериям «логичность гармонизации» и «выразительность фактуры» положительная динамика составила 1,2 и 2,4 балла соответственно. Мы учитываем, что для первичной диагностики отдельными учащимися были представлены одноголосные мелодии, и оценки по данным критериям отсутствуют. Однако высокие оценки по результатам итоговой диагностики свидетельствуют о владении учащимися основными гармоническими функциями и широкими возможностями фактурной организации музыкального материала.

Таким образом, результаты проведенной опытно-экспериментальной работы свидетельствуют, что учащиеся в ее процессе не только расширили знания по музыкально-теоретическим дисциплинам, но и научились использовать их для практического сочинения музыки.

Критерии «эстетическая (художественная) ценность» и «оригинальность музыкального языка» в большей степени, чем другие, направлены на оценку именно креативности в музыкальном творчестве. Остальные критерии отражают другие аспекты сочинений учащихся: мелодию, ритм, гармонию и др. Критерий «оригинальность» широко

используется в получивших распространение тестах креативности. По критериям «эстетическая (художественная) ценность» и «оригинальность музыкального языка» в нашем исследовании положительная динамика по группе в целом составила 2 и 2,1 балла соответственно.

- учитывать логику интонационно-тематического материала в процессе его развития;
- компоновать музыкальную форму;
- создавать интонационно-тематический материал, обладающий жанровыми признаками и определенной

## Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что разработанная педагогическая технология способствует развитию креативности учащихся в процессе обучения сочинению музыки. Усвоение выделенных умений открывает возможность самостоятельного сочинения музыки.

Результаты оценки креативности детей группой экспертов позволяют сделать вывод о ее положительной динамике, который свидетельствует о возможности использования предложенной нами технологии обучения сочинению музыки на основе теории планомерного формирования умственных действий для развития креативности обучаемых. Вместе с тем, необходимо отметить неравномерность развития уровня креативности как по отдельным выделенным нами критериям, так и для группы учащихся в целом.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами дополнительно были проведены беседы с экспертами, принимавшими участие в оценке креативности учащихся на констатирующем и контрольном этапах. В ходе индивидуальных бесед эксперты отмечали определенные трудности в процессе оценки креативности по результатам музыкального творчества учащихся. Среди них проблема субъективности и относительности оценки музыкальных сочинений, сложность оценки в цифровом (10-балльном) формате, отсутствие точной градации оценки по предложенным критериям (например, какая мелодия выразительна, своеобразна, а какая нет) и, как следствие, широкий диапазон оценок.

Несмотря на достаточно широкий разброс качественных характеристик сочинений учащихся, сравнение результатов первичной (констатирующий этап) и повторной (контрольный этап) опытно-экспериментальной работы диагностики позволило экспертам сделать вывод о том, что учащиеся в целом научились:

- добиваться относительной выразительности музыкального текста;

эмоционально-образной характеристикой.

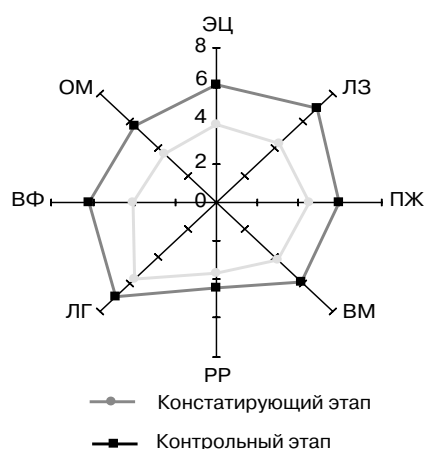
Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что разработанная педагогическая технология способствует развитию креативности учащихся в процессе обучения сочинению музыки. Усвоение выделенных умений открывает возможность самостоятельного сочинения музыки.

В дальнейшем мы планируем апробировать разработанную на основе теории планомерного формирования умственных действий педагогическую технологию обучения сочинению музыки, направленную на развитие креативности, на более широкой в возрастном диапазоне выборке учащихся.

### Литература

1. Бакланова Н.К. Основы обучения выразительному исполнению произведения в музыкальном классе клуба: Учебное пособие. — М.: МГИК, 1978.
2. Бакланова Н.К. Профессиональное мастерство специалиста культуры. — М.: МГУКИ, 2003.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. — 2-е изд., доп. — СПб: Питер, 2000.
4. Месснер Е.И. Основы композиции: Учебное пособие — М.: Музыка, 1968.
5. Потапов Д.А. Развитие креативности личности ребенка в процессе обучения сочинению музыки: Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2008.
6. Тальзина Н.Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий // Теории учения. Хрестоматия. — Ч. 1. Отечественные теории учения / Под ред. Н.Ф. Тальзиной, И.В. Володарской. — М.: РИЦ «Помощь», 1996.
7. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, письма: В 2-х т. / Ред.-сост. И.С. Рабинович, общ. ред. Д.Д. Шостаковича. — 2-е изд. — Т. 1. — М.: Сов. композитор, 1972.

Рисунок 1



# Динамика потребительских аттитюдов в условиях социально-экономических изменений

Т. В. Фоломеева

Современное состояние российского общества характеризуется глубокими социально-экономическими изменениями, охватывающими все стороны его жизнедеятельности. Формируются новые социально-экономические группы, трансформируются представления о среднем классе, изменяется отношение к собственности, радикально меняется экономическая деятельность индивидов и групп, в том числе в сфере потребления.

Происходящие перемены определяют актуальность проблемы взаимодействия социально-психологических и экономических феноменов, обуславливают развитие отечественной экономической психологии, ее интеграцию с социально-психологическим знанием, укрепление междисциплинарных связей. Результатом этих процессов является появление новых отраслей научного знания на стыках социальной психологии и экономики, политологии, а также выделение новых направлений исследований внутри социально-психологической науки (Проблемы экономической психологии, 2004; Социально-экономическая динамика в условиях экономических изменений, 1998). Это согласуется и с логикой дифференциации социально-психологического знания в соответствии с определенными сферами жизни общества (политикой, экономикой, юриспруденцией, здравоохранением и др.), в рамках которых исследуются традиционные основные объ-

екты (личность, малые и большие группы, межличностное и межгрупповое взаимодействие, коммуникация, социальная перцепция, социальное познание) (Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А., 2001; Квин В.Н., 2000; Перспективы социальной психологии, 2001; Социальная психология в современном мире, 2000).

Социально-психологические факторы во многом обуславливают экономическую деятельность людей, их поведение в сфере потребления. Однако содержание этих факторов и механизм их влияния изучены еще недостаточно. Именно поэтому исследование социально-психологических закономерностей потребительского поведения выходит за рамки сугубо практического интереса и приобретает значимость научной проблемы.

## Краткий обзор исследований потребительского поведения

Изучением поведения потребителей занимается относительно новая научно-прикладная дисциплина, возникшая на стыке экономики, менеджмента, маркетинга и психологии, постепенно вобравшая в себя колоссальное количество методов не только из этих, но и многих других отраслей знаний. Ключевой проблемой маркетинга является понимание и прогнозирование поведения потребителей. Этим объясняется пристальный интерес к проблематике потребительского поведения со стороны представи-



### Фоломеева Татьяна Владимировна

кандидат психологических наук,  
доцент кафедры социальной психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова.  
Член РПО, EASP, ESOMAR, AMA,  
Российской гильдии маркетологов.

Подготовила и защитила  
первую в России диссертацию  
по качественной методологии  
психологического исследования.

Разрабатывает социально-  
психологический подход к исследованию  
потребительского поведения.

телей гуманитарных наук, сосредоточенность исследований на объяснении и моделировании этой специфической человеческой деятельности и перенос внимания исследователей (психологов) с изучения проблематики рекламного воздействия на проблематику потребительского выбора, потребительских решений (Алешина И.В., 1999; Гульченко И.Г., 1993; Мельникова О.Т., Ширков Ю.Э., Фоломеева Т.В., 2000; Фоксол Г., Голдсмит Р., Браун С., 2002; Энджел Дж.Ф., Блэкуэл Р.Д., Миниард П.У., 1999; Bagozzi R.P., Gurhan-Canli Z., Priester J.R., 2002; Mullen B., Johnson C., 1990).

В самом широком смысле потребительское поведение понимается как поведение, «направленное непосредственно на получение, потребление и распоряжение продуктами и услугами, включая процессы принятия решений, которые предшествуют этим действиям и следуют за ними» (Энджел Дж.Ф., Блэкуэл Р.Д., Миниард П.У., 1999, с. 39). Исследовательский интерес и большое количество работ по данной теме привели к ее обособлению в отдельное междисциплинарное направление, объединившее теоретические разработки экономики, социологии и психологии (Бове К.Л., Аренс У.Ф., 1995; Дихтль Е., Хершген Х., 1996; Ламбен Ж.Ж., 2004; Мозер К., 2004; Lunt P., Livingstone S., 1994). Академические исследователи изучают поведение потребителя в рамках существующих теоретических направлений поведенческих и социальных наук. Акцент в этих исследованиях делается на понимании и объяснении глубоких индивидуальных и социальных мотивов, побуждающих людей делать определенные покупки. Ключевой проблемой при этом является выделение причин предпочтения того или иного товара или услуги (Богомолова Н.Н., Фоломеева Т.В., 1997; Мельникова О.Т., Ширков Ю.Э., Фоломеева Т.В., 2001; Проблемы экономической психологии, 2004; Ward S., 1987).

Социальная психология потребительского поведения, являясь сегодня одной из наиболее востребованных прикладных областей социальной психологии, объединяет область интенсивного научного интереса и более широкую область практических исследований разных аспектов потребительского поведения (Bagozzi R.P., Gurhan-Canli Z., Priester J.R., 2002). В социально-психологических исследованиях потребителя, выполненных в традициях когнитивной психологии, потребительское поведение понимается как особый вид социального поведения, и интерес исследователей смещается в область понимания соци-

ально-психологических регуляторов этой области жизнедеятельности: ценностей, норм, социальных установок, социальных стереотипов, атрибутивных процессов (Фернхем А., 1999; Bagozzi R.P., Gurhan-Canli Z., Priester J.R., 2002).

Важнейшие направления современной социально-психологической науки: социальное познание и социальное поведение, построение социальной реальности и образ мира, атрибутивные процессы и аттитюды, теория социальной идентичности и имплицитные теории

3. особенности социальной перцепции и структура образа торговой марки (бренда);
4. социально-психологические критерии эффективной коммуникации с потребителями;
5. социально-психологические факторы лояльности (приверженности) потребителей.

Эти исследовательские направления пересекаются как в понятийных, объяснительных схемах, так и в методологической и методической реализации.

## Центральное место в социальной психологии поведения потребителей занимает изучение процесса принятия потребительского решения и факторов, опосредующих потребительский выбор, поскольку на эти общие поведенческие модели опираются все остальные направления исследований.

личности и др., – обеспечивают надежную базу для объяснения сугубо практического поведения человека в области потребления. А именно – почему потребители покупают то, что они покупают, и каким образом принимается решение о покупке. Именно на эти два ключевых вопроса и пытаются ответить сегодня все теории потребления (экономические, социологические, маркетинговые). В понимании этих важных прикладных тем вносит свой вклад социальная психология (Гульченко И.Г., 1993; Дихтль Е., Хершген Х., 1996; Котлер Ф., Армстронг Г., Сондерс Д., Вонг В., 2000; Лебедев-Любимов А., 2004; Михалев О., 1995; Foxall G., 1990; Lutz R., 1985). В свою очередь, «живые» практические проблемы, реальные исследовательские задачи, безусловно, обогащают и развивают академическую социальную науку.

### Социально-психологическая проблематика поведения потребителей

Из всего многообразия изучаемых проблем феноменологии потребительского поведения пять являются наиболее значимыми и поэтому чаще прочих становятся предметом социально-психологических исследований:

1. процесс принятия потребительского решения и факторы потребительского выбора;
2. психографическая типология потребителей и сегментация потребительского рынка;

Центральное место в социальной психологии поведения потребителей занимает изучение **процесса принятия потребительского решения и факторов, опосредующих потребительский выбор**, поскольку на эти общие поведенческие модели опираются все остальные направления исследований. Потребительские предпочтения рассматриваются как частный вид процесса принятия решения, выбора между несколькими альтернативами. Важность объяснения и прогнозирования потребительских решений привела к созданию большого количества моделей этого процесса (Ланкастер К., 1993). Чаще всего данный процесс представляется как некоторая последовательность определенных действий: осознание проблемы, поиск информации, предпокупочная оценка вариантов, решение о покупке и реакция на покупку. Базовой считается модель покупательского поведения, предложенная Ф. Котлером и Г. Армстронгом (Котлер Ф., Армстронг Г., Сондерс Д., Вонг В., 2000). Маркетинговые стимулы воздействуют на «черный ящик» сознания потребителя, результатом чего являются осмысленные решения о выборе продукта, марки товара, об определении суммы покупки и т. д. В качестве дополнения к этой модели рассматривается влияние культурных, социальных, психологических и личностных факторов. Специфика психологического подхода к исследованию этого вопроса заключается в понимании того, что потребитель-



ское решение обусловлено не только рациональным расчетом необходимости покупки и выгодности выбора. Потребитель не всегда выбирает максимально выгодный вариант, поскольку его решение — это сложный психологический процесс, включающий мотивацию, эмоции, когнитивные процессы субъекта.

Потребительские предпочтения основываются на соответствии продукта требованиям потребителя, в основе которых лежат его потребности. «Наличие потребности составляет необходимую предпосылку любой деятельности, однако потребность сама по себе еще не способна придать деятельности определенную направленность» (Леонтьев А.Н., 1971, с. 13). Сама по себе она — лишь внутреннее условие деятельности субъекта, состояние нужды, недостатка чего-то. Свою позитивную направленность потребность получает только в результате встречи с объектом, т. е. предпочтения потребителя определяются свойствами продукта, соответствующими его актуальным потребностям.

---

### **Потребитель не всегда выбирает максимально выгодный вариант, поскольку его решение — это сложный психологический процесс, включающий мотивацию, эмоции, когнитивные процессы субъекта.**

---

Поскольку предпочтение предполагает отбор, немаловажную роль в потребительском решении играют когнитивные процессы. Если потребности и мотивы определяют направление и границы отбора, то когнитивные процессы являются его инструментом, позволяя оценить степень соответствия желаемого действительному.

При восприятии того или иного объекта человек соотносит его с уже существующей у него картиной мира. Сознание не просто дублирует отражаемую реальность, а выделяет в ней значимые для субъекта признаки и свойства, конструирует их в идеальные обобщенные модели действительности. Все воспринимаемое приобретает значение для человека лишь тогда, когда в результате категоризации помещается в определенный перцептивный класс (Андреева Г.М., 2004; Петренко В.Ф., 1997).

В работах социальных психологов когнитивные, мотивационные и эмоциональные аспекты выступают неотъемлемой содержательной характеристикой любого социально-перцептив-

ного процесса. «Понятие “пристрастности” сенсорного образа, имеющее в общей психологии более или менее метафорический оттенок, в социальной психологии приобретает прямое и обыденное значение» (Андреева Г.М., 2004, с. 41). Исследования когнитивных процессов в социальной психологии неотделимы от исследований социальной перцепции, отражающей значимость воздействия на перцептивные процессы всей совокупности социальных, культурных и личностных факторов, представленных в сознании человека в образах конкретных объектов, явлений и мира в целом. Причем к социальным объектам относят, помимо отдельных индивидов и групп, самый широкий круг социальных явлений (Андреева Г.М., 2004; Брунер Дж., 1977; Перспективы социальной психологии, 2001). В исследованиях потребительского поведения в качестве социальных объектов рассматриваются продукты потребления и бренды (образы торговых марок). Такой подход достаточно правомерен,

поскольку именно образ как результат процесса восприятия, является ориентировочной основой поведения (Смирнов С.Д., 1985), а потребитель, принимая решение о покупке, опирается именно на образ товара, воплощенный в бренде.

По мнению Г.М. Андреевой, «образ как результат социально-перцептивного процесса функционирует во всей системе взаимоотношений людей. Более того, иногда «образы» другого человека, группы, какого-либо социального явления более значимы в этих отношениях, чем сами объекты» (Андреева Г.М., 2004, с. 42). Особенно наглядно это проявляется в реализации символической функции бренда. По мнению Ж. Бодриера, потребление продуктов в современном обществе превращается в потребление символов, объектом потребления становятся символы, потребляя которые, человек не столько удовлетворяет свои базовые потребности, сколько сообщает другим о себе, т. е. удовлетворяет социальную потребность в общении (Бодриер Ж., 1999).

В роли такого социального символа выступает бренд. Понятие бренда, или образа торговой марки, раскрывает психологическую сущность результата процесса социальной перцепции — того образа, в котором отражена совокупность всех представлений, знаний, опыта, чувств, связанных с определенным товаром. Оно подчеркивает целостность всех переживаний человека относительно того или иного продукта. Символическая функция бренда связана с удовлетворением ряда социальных потребностей: в самоактуализации, в личностном росте, в собственной значимости, в престижности, в социальной идентичности, в аффиляции и др. Благодаря реализации этой функции, бренд приобретает статус знака и воспринимается потребителями как определенный символ. Например, символизирует высокое положение в обществе, стабильность, успешность, заботу и т. п.

Большинство современных когнитивистских теорий строится на положении о том, что впечатления человека организуются в некоторые связанные интерпретации, в результате чего образуются различные верования, идеи, аттитюды, ожидания, которые и выступают регуляторами социального поведения. Поскольку потребительское поведение является разновидностью социального поведения человека, оно также находится в контексте некоторых организованных систем образов и понятий и подвержено воздействию обозначенных регуляторов (Аронсон Э., 1998; Foxall G., 1990). Таким образом, потребитель, воспринимая и оценивая продукт, соотносит наиболее важные для него признаки. Ориентируясь на то, что ему удалось узнать, на основании не только прошлых взаимодействий с аналогичными продуктами, но и всего своего опыта он достраивает недостающую информацию. Так, например, мнение о качестве продукта нередко следует из цены: низкая цена означает низкое качество и т. д.

Изучение когнитивных процессов потребителя показывает, что принятие потребительского решения, выбор определенного продукта, марки основывается не только на оценке его объективных свойств, но и на субъективной оценке полезности товара. Причем субъективная ценность товара часто следует не из утилитарных ценностей, заложенных в его первоначальном предназначении, а из ценностей социальных, формируемых в общественной ситуации его потребления. Значимость изучения субъективной информации о потребителе, необходимость понимания когнитивных процессов потребителя для объяс-

нения и прогнозирования его решений и предпочтений обосновывает исследовательский интерес к этой области социально-психологического знания.

### Потребительские аттитуды как фактор потребительского выбора

Обозначенная в теориях когнитивного соответствия и когнитивного диссонанса идея детерминированности когнитивных процессов и поведения человека всей совокупностью социальных и культурных факторов, воплощенных в прошлом опыте (Андреева Г.М., 2007), нашла свое развитие и в исследованиях потребительского поведения. Значение прошлого опыта для восприятия социальных объектов отражено в понятии социальной установки, или аттитюда, представляющего собой психологическую составляющую процесса категоризации.

Изучение аттитюдов имеет долгую историю в исследованиях поведения потребителя и еще более долгую историю в социальной психологии (Майерс Д., 1996; Штальберг Д., Фрей Д., 2001; Штребе В., Джоунас К., 2001). Потребительские предпочтения часто определяют как аттитуды по отношению к продуктам, товарам и услугам (Bagozzi R.P., Gurhan-Canli Z., Priester J.R., 2002). Кратко аттитюд можно определить как состояние сознания индивида относительно некоторой социальной ценности, оказывающее направляющее и динамическое влияние на его поведение (Андреева Г.М., 2007).

Одно из наиболее распространенных определений аттитюда гласит, что он является комбинацией трех концептуально различных реакций на определенный объект. Структура социальной установки включает в себя три компонента: когнитивный — знание об объекте, эмоциональный — эмоциональная оценка и конативный — последовательное поведение по отношению к нему. Авторы этой концепции (Eagly A.H., Chaiken S., 1993) аттитюды определяют как психологическую тенденцию, которая выражается в оценивании отдельного объекта с некоторой степенью одобрения или не-

одобрения. Оценивание относится ко всем классам оценочных реакций: открытым, скрытым, когнитивным, аффективным, поведенческим (Штальберг Д., Фрей Д., 2001). Исследователи также подчеркивают статус аттитюдов как гипотетических конструкторов, которые находятся между определенными классами стимулов и определенными классами наблюдаемых реакций (см. схему 1).

нии привели к выделению и развитию специальной области знания — теории потребительского поведения.

2. Специфика социально-экономической ситуации, сложившейся в России, повлияла на изменение социальных норм и стандартов поведения, на переоценку личностью своих ценностей, на освоение ею новых экономических ролей, рыночных экономических отноше-

### Понятие бренда, или образа торговой марки, раскрывает психологическую сущность результата процесса социальной перцепции — того образа, в котором отражена совокупность всех представлений, знаний, опыта, чувств, связанных с определенным товаром.

Когнитивный компонент потребительской социальной установки представляет собой осознание и рациональное обоснование потребителем своего выбора определенного продукта, торговой марки, оценку его объективных (физических, функциональных) характеристик и свойств, результатом чего является совокупность мнений и знаний об этом продукте. Эмоциональный компонент потребительского аттитюда представляет собой совокупность субъективных эмоциональных оценок продукта, чувств, вызываемых образом торговой марки. Конативный (поведенческий) компонент проявляется в готовности потребителя совершить покупку, использовать определенный продукт, марку или отказаться от него.

#### Постановка проблемы и программа эмпирического исследования

Актуальность и замысел настоящего исследования обусловлен несколькими разнопорядковыми факторами.

1. Общая тенденция постиндустриального общества к смещению акцентов с производства на потребление, увеличение роли потребительской активности человека в его экономическом поведе-

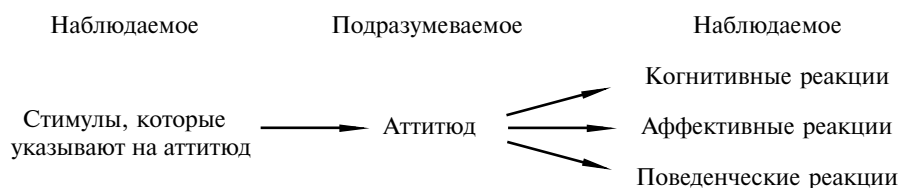
ний. Перед россиянами достаточно остро встала проблема потребительского выбора как на индивидуальном уровне, уровне отдельных компаний, так и на уровне общества (Социальная психология экономического поведения, 1998).

3. Запрос общества на объяснение логики экономического поведения, выявление причин, влияющих на потребительские предпочтения, нашел свое отражение в развитии когнитивистских теорий в социальной психологии и выделении социальной психологии потребительского поведения.

4. Растущая конкуренция, борьба за потребителя, практические задачи, решаемые ежедневно коммерческими предприятиями, появление и развитие маркетинга, рост маркетинговых исследований в нашей стране определяют важность построения теоретических моделей и схем потребительского выбора. Преобладание на российском рынке маркетинговых исследований западных (международных) агентств вызвано отчасти ростом иностранных инвестиций, освоением российского рынка транснациональными корпорациями, зрелостью американских и европейских маркетинговых концепций, а отчасти ограниченностью практического опыта отечественных исследователей рынка, отсутствием теоретических объяснительных и прогностических моделей. Адаптация существующих моделей потребительского поведения к отечественному рынку требует изучения и понимания специфики российского потребителя.

Основная проблема нашего исследования состоит в выяснении закономерностей динамики потребительских аттитюдов в условиях социально-экономи-

Схема 1. Трехкомпонентная структура аттитюда



ческих изменений и развития потребительского рынка. Трансформация российского общества в 90-е годы XX века и начале XXI века позволяет рассматривать этот период как модель социально-экономических изменений и модель развития потребительских рынков разных товарных категорий.

В отечественной социальной психологии разработка проблематики исследования потребительского поведения только начинается. В настоящее время в центре внимания исследователей находятся этапы, компоненты, факторы потребительского выбора, мотивация потребителей, социально-психологическая типология потребителей, перцептивные процессы, потребительские ценности. Изучаются индивидуальные и социальные детерминанты потребительского поведения, разрабатывается поня-

ведения, в частности, потребительских аттитюдов. Поэтому целью нашего исследования является анализ динамики потребительских социальных установок (аттитюдов) по отношению к высокотехнологичным продуктам в изменяющихся социально-экономических условиях России середины 90-х годов XX века – начале XXI века.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. изучить структуру и выделить основные содержательные характеристики когнитивного, аффективного и конативного компонентов потребительского аттитюда по отношению к высокотехнологичным продуктам и услугам;
2. проанализировать динамику потребительских аттитюдов за период 1996–2004 г.г.;

- появление этих услуг на российском потребительском рынке приходится на период радикальных социально-экономических изменений;
- стремительное развитие и завоевание потребительского рынка этих услуг диктует быстрое изменение потребительских оценок и аттитюдов;
- расширяя коммуникационные возможности человека, сотовая связь и интернет-коммуникации настолько глубоко входят в его повседневную жизнь, что начинают влиять на формирование новых социальных потребностей, участвуют в конструировании новой социальной реальности. Эти особенности позволяют рассматривать развитие потребительских рынков интернета и сотовой связи как некую естественную модель (среду) формирования потребительских предпочтений в условиях социально-психологических изменений.

Исходя из этого нами была сформулирована эмпирическая гипотеза о том, что в процессе развития потребительского рынка изменяется содержание потребительских аттитюдов, перераспределяется значимость отдельных компонентов аттитюда, социально-экономические изменения в обществе оказывают влияние лишь на конативный компонент потребительского аттитюда. Мы также предположили, что резкое изменение социально-экономического состояния общества может спровоцировать радикальное изменение содержания всех компонентов потребительского аттитюда.

Обосновывая объект исследования, мы руководствовались следующими фактами:

- аттитюды по отношению к продукту потребления существенно различаются у потребителей этого продукта, непотребителей и потенциальных потребителей, т. е. тех людей, которые уже приняли решение о приобретении этого продукта и находятся в стадии сравнения альтернатив, выбора конкретного продукта;

## Изучение когнитивных процессов потребителя показывает, что принятие потребительского решения, выбор определенного продукта, марки, основывается не только на оценке его объективных свойств, но и на субъективной оценке полезности товара.

тие «бренд». Дифференциация общества, появление и стремительное развитие новых социальных классов, развитие рыночных отношений, переход от товарного дефицита к изобилию приводят к изменению потребительских предпочтений, формированию социальной установки (аттитюда) по отношению к разным товарным категориям. С другой стороны, научно-технический прогресс, внедрение в повседневную жизнь новых высокотехнологических товаров и услуг, высокий темп происходящих трансформаций диктуют необходимость быстрой адаптации потребителей к новым рынкам, определяют значимость динамических регуляторов потребительского по-

3. сравнить изменение социально-экономического состояния общества и рост потребительского рынка как факторы, детерминирующие динамику потребительских аттитюдов.

В качестве предмета исследования выступили потребительские аттитюды по отношению к высокотехнологичным услугам – сотовой связи и интернету. Эти услуги, с одной стороны, являются сходными для потребителя своей инновационностью, а с другой стороны, объединены общими технологиями реализации некоторых потребительских решений. Выбор именно этих услуг в качестве объекта потребительского аттитюда обусловлен следующими моментами:

Таблица 1. Распределение выборки

|                               | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Фокус-группы – кол-во         | 2    | 2    | 2    | 3    | 3    | 3    | 2    | 2    |
| общее число участников (чел.) | 12   | 13   | 16   | 24   | 20   | 23   | 13   | 15   |
| Абоненты сотовой связи        | 10   | 46   | 60   | 65   | 100  | 120  | 60   | 110  |
| Неабоненты                    | 30   | 67   | 50   | 54   | 104  | 100  | 86   | 40   |
| Пользователи интернет         | 20   | 22   | 20   | 57   | 122  | 100  | 102  | 100  |
| Непользователи                | 20   | 20   | 20   | 50   | 110  | 112  | 100  | 96   |

- потребительские аттитюды по отношению к продукту определенной категории отличаются у людей, имеющих опыт использования продуктов данной категории, и людей, таким опытом не обладающих;
- аттитюд по отношению к высокотехнологичным услугам зависит от общего отношения потребителя к инновациям (Гантер Б., Фернхайм А., 2001; Мухина М.К., 2000).

Основным объектом исследования стали жители московского региона обоего пола от 18 до 60 лет общей выборкой 2309 человек. Исследование проводилось методом точечного трекингового замера ежегодно с 1996 по 2003 г.г. в конце каждого календарного года (осенью). Было проведено 8 замеров, каждый из которых состоял из трех этапов. Первый этап — работа фокус-групп с интернет-пользователями, с абонентами сотовой связи и с потенциальными пользовате-

лями этих услуг. Второй этап — опрос, выявляющий аттитюды по отношению к сотовой связи. Третий этап — опрос, выявляющий аттитюды по отношению к интернету. В качестве пользователей выступали абоненты разных операторов сотовой связи московского региона и разных провайдеров интернет-услуг. Как потенциальные пользователи рассматривались жители Москвы, принявшие решение о подключении и использовании услуг в ближайшие три месяца и находящиеся на стадии выбора конкретного провайдера. Распределение выборки в каждом замере представлено в таблице 1.

В выборку неабонентов и непользователей интернета входили также потенциальные пользователи этих услуг. Абоненты сотовой связи и интернет-пользователи имели разный стаж использования услуг. Внутри каждой группы выборка выравнивалась по полу и возрасту.

Для измерения аттитюдов использовались следующие методы: фокус-группы, способствующие уточнению и детализации разрабатываемых шкал, и опрос с использованием наиболее популярной в исследованиях аттитюдов методики — шкалы Лайкерта (Bagozzi R.P., Gurhan-Canli Z., Priester J.R., 2002).

Первоначально (1996–1997 г.г.) фокус-группы предназначались для определения основных потребительских потребностей в категории сотовой связи, уровня значимости этой сферы потребления, выявления ожиданий и неэкономических барьеров ее использования, выделения основных содержательных характеристик отношения к ней. Особым пунктом исследовательского сценария было выделение основных побудительных факторов, влияющих на решение о приобретении мобильного телефона, на выбор определенного оператора. Мы выявили набор актуальных для по-

Таблица 2. Список высказываний, использованных для оценки аттитюдов к сотовой связи и интернету

|                       | Оценочные высказывания по отношению к сотовой связи   | Оценочные высказывания по отношению к интернету  |
|-----------------------|---|--|
| Когнитивный компонент | <p>Качество связи — главная характеристика мобильной связи.</p> <p>Мне нужно оперативно управлять своим бизнесом.</p> <p>Мне просто нужна самая дешевая связь.</p> <p>Мне необходим мобильный для решения деловых вопросов.</p> <p>Понятные тарифы облегчают выбор оператора.</p> <p>Самое важное это то, что мобильный телефон работает везде.</p> <p>С помощью мобильного телефона я экономлю свое время.</p> <p>Инновационность — основное свойство мобильной связи.</p> | <p>Интернет — это всемирная база, в которой можно найти любую информацию.</p> <p>Важное преимущество интернета — возможность мгновенного решения деловых вопросов.</p> <p>Интернет помогает мне организовать свою жизнь.</p> <p>Это наиболее доступный способ общения с зарубежными друзьями.</p> <p>Низкая стоимость трафика привлекает интернет пользователей.</p>   |
| Аффективный компонент | <p>Наличие сотового телефона производит хорошее впечатление на окружающих.</p> <p>Мобильный телефон позволяет быть ближе к своим родным и друзьям.</p> <p>Мобильный позволяет людям общаться тогда, когда им это нужно.</p> <p>Мобильный дает чувство безопасности.</p> <p>Мобильный дает чувство свободы.</p> <p>Мне важно, чтобы до меня всегда могли дозвониться.</p> <p>Мобильный телефон помогает преодолеть скуку.</p> <p>Я люблю свой мобильный телефон.</p>         | <p>Интернет позволяет найти компанию для общения.</p> <p>Интернет помогает преодолеть скуку.</p> <p>Когда я нахожусь в «чате», я чувствую себя свободно и расковано.</p> <p>Интернет позволяет быть в курсе происходящих событий.</p> <p>Мне нравится чувствовать себя частицей мирового интернет-сообщества.</p> <p>Когда мне грустно, я подключаюсь к интернету.</p> |
| Конативный компонент  | <p>Я буду всегда использовать мобильный телефон.</p> <p>Номер мобильного телефона очень важен для меня, я не хочу его менять.</p> <p>Я предпочитаю держать мобильный телефон выключенным, использую его только когда хочу позвонить.</p> <p>Я бы предпочел не иметь мобильного, но сейчас он есть у каждого.</p> <p>Я буду пользоваться мобильной связью того оператора, которого я выбрал.</p>   | <p>Я могу общаться в интернете часами.</p> <p>Не имеет значения карточкой какого провайдера пользоваться для доступа в интернет.</p> <p>Я предпочитаю интернет-общение всем другим способам проведения досуга.</p> <p>Я пользуюсь интернетом всегда, когда у меня есть возможность.</p>  |

требителей факторов и их субъективную значимость. Результатом исследования стал список высказываний о сотовой связи, в которых содержались рациональные суждения, эмоциональные оценки, понимание специфики предлагаемой услуги, предубеждения и опасения, поведенческие намерения относительно использования сотовой связи. Можно сказать, что в этих высказываниях нашла свое отражение имплицитная теория новой высокотехнологичной услуги, «наивные» представления о ней как потребителей, так и потенциальных потребителей.

В дальнейшем в фокус-группах реализовывались следующие задачи: уточнение и дополнение списка высказываний, отражающих attitudes; углубленное изучение отдельных параметров потребительского решения; анализ изменений потребительской мотивации; наблюдение за изменением роли торговых марок в формировании потребительских отношений.

Блок вопросов, оцениваемых по шкале Лайкерта, конструировался следующим образом.

1. Первоначально были отобраны 24 предложения, релевантных attitude к сотовой связи, в число которых входили положительные и отрицательные суждения относительно сотового телефона, преимуществ и недостатков его использования, оценочные утверждения, описания чувств, вызываемых использованием сотовой связи.

2. Затем эти высказывания были оценены по пятибалльной шкале (от «полностью не согласен» до «совершенно согласен») 1500 москвичей (репрезентативная, случайная выборка), участвовавших в реальном маркетинговом исследовании по оценке емкости рынка сотовой связи в московском регионе.

3. Далее выполнялся поэлементный анализ: вычислялся средний балл по оценкам каждого респондента, корреляция с которым проверялась для каждого высказывания. В результате были отобраны высказывания, имеющие высокую корреляцию с общей оценкой (см. таблицу 2). Таким образом проверялась внутренняя согласованность используемой шкалы.

4. В дальнейших сериях использовались эти же высказывания и новые, полученные в фокус-групповых дискуссиях.

5. Общая оценка по одному высказыванию вычислялась как средняя по всем респондентам. Оценка по каждому из блоков (когнитивному, аффективному и конативному) вычислялась аналогично, как общая средняя оценка по всем высказываниям.

Аналогичная процедура применялась для создания оценочных шкал по отношению к интернету (см. таблицу 2).

Результаты фокус-группы были подвргнуты качественному анализу. Для анализа количественных данных применялся статистический пакет SPSS.

*Продолжение в следующем номере.*

## Литература

- Алешина И.В. Поведение потребителей. — М.: Фаир Пресс, 1999.
- Андреева Г.М. Психология социального познания. — М., 2004.
- Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 2007.
- Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 2001.
- Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. — М.: Аспект Пресс, 1998.
- Бове К.Л., Аренс У.Ф. Современная реклама. — М., 1995.
- Богомолова Н.Н., Фоломеева Т.В. Фокус-группы как метод социально-психологического исследования. — М., 1997.
- Бодрийяр Ж. Система вещей. — М., 1999.
- Брунер Дж. Психология познания. — М., 1977.
- Гантер Б., Фернхайм А. Типы потребителей. Введение в психографику. — СПб: Питер, 2001.
- Гульченко И.Г. Изучение потребителя в социологическом исследовании: Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. — М., 1993.
- Дихтль Е., Хершген Х. Практический маркетинг. — М., 1996.
- Квин В.Н. Прикладная психология. — СПб: Питер, 2000.
- Короткина Е.Д. Межкультурные особенности потребительского поведения // Проблемы экономической психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, А.Б. Купрейченко. — Т. 1. — М.: ИП РАН, 2004.
- Котлер Ф., Армстронг Г., Сондерс Д., Вонг В. Основы маркетинга. — М., СПб: 2000.
- Ламбен Ж.Ж. Менеджмент, ориентированный на рынок. Стратегический и операционный маркетинг. — СПб: Питер Ком, 2004.
- Ланкастер К. Перемены и новаторство в технологии потребления // Вехи экономической мысли. Теория потребительского поведения и спроса. — СПб: 1993.
- Лебедев-Любимов А. Психология рекламы. — СПб: Питер, 2004.
- Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. — М., 1971.
- Майерс Д. Социальная психология. — СПб: Питер, 1996.
- Мельникова О.Т., Ширков Ю.Э., Фоломеева Т.В. Потребительское поведение: теория и действительность // Социальная психология в современном мире / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. — М.: Аспект Пресс, 2000.
- Михалев О. Моделирование потребительского поведения // Маркетинг. — 1995. — №3. — С. 26–38.
- Мозер К. Психология маркетинга и рекламы. — М.: Класс, 2004.
- Мухина М.К. Изучение стили жизни потребителей и сегментирование рынка на основе психографических типов // Маркетинг. — 2000. — №3. — С. 14–19.
- Перспективы социальной психологии / Под ред. М. Хьюстон, В. Штребе, Дж. М. Стефенсон. — М.: Эксмо, 2001.
- Петренко В.Ф. Основы психосемантики. — Смоленск: СГУ, 1997.
- Проблемы экономической психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, А.Б. Купрейченко. — Т. 1. — М.: ИП РАН, 2004.
- Смирнов С.Д. Психология образа. — М., 1985.
- Социальная психология в современном мире / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. — М.: Аспект Пресс, 2000.
- Социальная психология экономического поведения / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. — М.: Наука, 1998.
- Социально-экономическая динамика в условиях экономических изменений / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. — М.: ИП РАН, 1998.
- Фернхем А. Личность и социальное поведение. — СПб: Питер Ком, 1999.
- Фоксол Г., Голдсмит Р., Браун С. Психология потребителя в маркетинге. — СПб: Питер, 2002.
- Штальберг Д., Фрей Д. Установки: структура, изменение и функции // Перспективы социальной психологии / Под ред. М. Хьюстон, В. Штребе, Дж. М. Стефенсон. — М.: Эксмо, 2001.
- Штребе В., Джоунас К. Принципы формирования установок и способы их изменения // Перспективы социальной психологии / Под ред. М. Хьюстон, В. Штребе, Дж. М. Стефенсон. — М.: Эксмо, 2001.
- Энджел Дж.Ф., Блэкуэл Р.Д., Миниард П.У. Поведение потребителей. — СПб: Питер, 1999.
- Bagozzi R.P., Gurhan-Canli Z., Priester J.R. The social psychology of customer behavior. Buckingham. — Philadelphia: Open University Press, 2002.
- Eagly A.H., Chaiken S. The Psychology of Attitudes. — Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.
- Foxall G. Consumer psychology in behavioral perspective. — N.Y., 1990.
- Lunt P., Livingstone S. Mass consumption and personal identity: Everyday economic experience. — 1994.
- Lutz R. Consumer psychology // Applied specialities in psychology. — Open University Press, 1985.
- Mullen B., Johnson C. The psychology of consumer behavior. — 1990.
- Robertson T., Zielinski I., Ward S. Consumer behavior. — N.Y., 1984.
- Settle R.B., Alreck P.L. Why they buy: American consumer in side and out. — N.Y., 1986.
- Ward S. Consumer behavior // Handbook of communication science. — 1987.

# Анализ профессионального стресса банковских служащих

В. В. Барабанщикова, Н. В. Кузьмина



**Барабанщикова  
Валентина Владимировна**  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии труда  
и инженерной психологии факультета  
психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.  
Область научных интересов:  
исследование профессионального  
стресса и способов оптимизации его  
последствий в различных видах труда.



**Кузьмина Надежда Викторовна**  
выпускница экономического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова (2004),  
выпускница факультета психологии  
Института Психоанализа (2009).  
Начальник управления по обучению  
сети ОАО «ОТП Банк».  
Область научных интересов: оценка  
и развитие персонала организации.

Мировой экономический кризис нанес значительный ущерб функционированию банковского сектора. Банки оказались вынужденными тщательно просчитывать и планировать свой бюджет и прилагать максимум усилий для оптимального использования ресурсов, в том числе человеческих. Наиболее уязвимыми при сокращении штата сотрудников банков оказались руководители сетевых подразделений, сотрудники операционных отделов, кредитные специалисты и сотрудники секторов поддержки бизнеса. Происходящие структурные изменения не могли не привести к увеличению уровня профессионального стресса банковских сотрудников указанных категорий.

Неутешительные прогнозы финансовых аналитиков свидетельствуют о том, что нестабильная ситуация в финансово-банковской сфере закончится еще не скоро, и все это время сотрудники будут находиться под воздействием стресса. А он является причиной многих заболеваний, наносит вред психическому и физическому здоровью человека (Леонова А.Б., 2000). Рост заболеваний «стрессовой этиологии», нарушение трудоспособности активной части населения, потеря квалифицированной рабочей силы из-за сложности адаптации к новым формам труда и повышению интенсивности нагрузок, различные формы «личностного неблагополучия» (психическое истощение, десоциализация, отчуждение труда,

специфические формы профессионально-личностных деформаций) — эти проблемы представляют серьезную угрозу для нормальной жизни общества (Леонова А.Б., Чернышева О.Н., 1995). Все вышесказанное подтверждает актуальность дальнейших исследований профессионального стресса.

Объектом данного исследования выступает профессиональный стресс, предметом — уровень профессионального стресса банковских служащих в условиях адаптации к организационным изменениям под влиянием внешних и внутренних факторов. Цель работы — выявление и анализ особенностей профессионального стресса различных категорий банковских служащих в условиях организационных изменений.

В процессе исследования мы выдвинули следующую гипотезу: организационные изменения внутреннего и общерыночного характера определяют выраженность уровня профессионального стресса банковских служащих. Дополнительно проверялось также предположение о том, что у различных категорий исследуемых сотрудников обнаружатся различия в специфике проявления профессионального стресса.

Реализация поставленной цели и проверка выдвинутых гипотез осуществлялась в процессе последовательного решения следующих задач исследования: 1) анализ существующих подходов к изучению профессионального стресса;

Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ № 08-06-00342а

- 2) обоснование выбора методических средств для реализации целей данного исследования;
- 3) предварительное изучение работы банка и результатов организационного скрининга;
- 4) проведение методики интегральной диагностики и коррекции стресса (ИДИКС) и анализ полученных результатов;
- 5) сравнительный анализ особенностей профессионального стресса различных категорий исследуемых сотрудников;
- 6) подготовка рекомендаций по созданию программ профилактики и коррекции стресса сотрудников банка.

Прежде чем перейти собственно к описанию исследования и анализу его результатов, мы считаем необходимым привести методологические основания данной работы, рассмотреть ведущие подходы к изучению профессионального стресса в трудовой деятельности.

Стресс является неотъемлемой частью труда (Бодров В.А., 2006; Леонова А.Б., 2000, 2007). Он может возникать под воздействием различных стрессовых факторов, негативно воздействующих на человека. Изучение способов и механизмов адаптации человека к профессиональной деятельности непосредственно связано с проблематикой стресса.

жающей среды (физической, трудовой, социальной) и наличными ресурсами человека. Наличие дисбаланса между ними проявляется в возникновении различного рода негативных последствий, выражающихся как в снижении эффективности труда, так и в нарушениях физического здоровья и личностного благополучия работающих (психосоматические заболевания, снижение удовлетворенности жизнью/трудом, развитие личностных деформаций и др.).

2. Процессуально-когнитивная парадигма, базирующаяся на психологической модели стресса Р. Лазаруса и оформившаяся в виде трансактного подхода, который направлен на анализ индивидуально-психологических факторов, обуславливающих развитие стресса. Особое внимание в рамках данного подхода уделяется анализу субъективной значимости ситуации, в которой действует человек, и способам, с помощью которых он преодолевает затруднения. Для данного подхода характерно соотношение основных этапов развития стресса с психологическими операциями, обеспечивающими субъективную репрезентацию ситуации, ее когнитивную оценку и формирование стратегий преодоления сложившихся обстоятельств (копинг-стратегий).

нального стресса, трансактный подход — уровню промежуточного опосредования, регуляторный подход — уровню микроанализа. В данном исследовании мы опирались на каждый из этих иерархических уровней, применяя методику ИДИКС (Леонова А.Б., 2006).

Среди многих других причин профессионального стресса выделяются организационные изменения (Картрайт С., Купер К.Л., 2004; Леонова А.Б., Мотовилина Н.А., 2006). Профессиональный стресс связан с трудовой ситуацией, индивидуальным опытом, обязанностями человека, который переживает этот стресс, а также с его эмоционально-волевой сферой, различными когнитивными характеристиками. На особенности протекания профессионального стресса влияют групповые и организационные взаимодействия в том коллективе, где осуществляется трудовая деятельность. Часто источником стресса сотрудников компании являются организационные изменения и инновации, проводимые руководством. Причем среди остальных стрессоров организационные изменения являются одним из самых мощных его источников. При реорганизационных изменениях новая трудовая ситуация, которая складывается в компании, требует от людей дополнительных усилий. Они должны вначале понять необходимость реорганизации и одобрить ее, потому что для любого человека смена стереотипов функционирования является довольно сложной задачей.

Проблема адаптации существует при любых организационных изменениях в любой компании. Например, на новой работе человек может долго не ощущать свою принадлежность к данному трудовому месту, может возникнуть рассогласованность и несоответствие его ожиданий реальной ситуации. Организационные изменения вызывают как негативные, так и позитивные последствия (Климов Е.А., 1996). В процессе реорганизации коллектив часто распадается на группы: сотрудники, которые положительно относятся к реорганизационным изменениям, и сотрудники, которые не одобряют этих изменений. Если персонал не одобряет реорганизацию, то начинает складываться негативное отношение к руководству компании в целом. Это является очень важным фактором при рассмотрении стрессоров, которые воздействуют на человека после завершения процессов инноваций в компании (Мотовилина Н.А., 2003).

Во время реорганизации у человека затрудняется реализация его профессиональных функций. Если у него хорошие способности к адаптации, он и в осложненных условиях деятельности профес-

## Часто источником стресса сотрудников компании являются организационные изменения и инновации, проводимые руководством. Причем, среди остальных стрессоров организационные изменения являются одним из самых мощных его источников.

Многообразие подходов к изучению профессионального стресса отражает различия исследовательских позиций в понимании того, что такое стресс и как данное понятие может быть определено. Несмотря на многообразие моделей, в логике их построения отчетливо прослеживается использование близких теоретических конструктов, которые позволяют выделить три основные концептуальные парадигмы изучения профессионального стресса (Леонова А.Б., 2000).

1. Парадигма соответствия в системе «личность — среда», лежащая в основе экологического подхода к анализу профессионального стресса. В данной парадигме стресс рассматривается как результат внутренней несогласованности между требованиями окру-

3. Парадигма регуляции состояний, реализуемая в рамках регуляторного подхода. Здесь внимание исследователей фиксируется на анализе стресса как особого класса состояний с богатой феноменологией проявлений. Подчеркивается, что разнообразие симптомокомплексов разных стрессовых состояний, как текущих, так и длительно переживаемых, отражает характерные изменения механизмов регуляции деятельности в сложных условиях.

Необходимо отметить, что указанные выше парадигмы изучения профессионального стресса и соответствующие им подходы соотносятся с разными иерархическими уровнями анализа стресса. Экологический подход соответствует уровню макроанализа профес-

сионально растет. Люди же, которые плохо адаптируются, испытывают очень много затруднений при перестройке своей деятельности. Новые должности сотрудников и изменение трудовой ситуации в компании также может способствовать профессиональному росту сотрудников, так как у них развиваются дополнительные навыки и умения, увеличивается способность адаптации к меняющимся условиям, повышается творческий и креативный потенциал личности. Можно сказать, что при успешном прохождении реорганизации человек растет не только в профессиональном плане, но и в личностном.

Независимо от того, какая адаптация преобладает у человека: продуктивная или деструктивная, — организационные изменения требуют от работников мобилизации внутренних ресурсов. Это, в свою очередь, влияет на развитие стресса как генерализованной реакции, призванной помочь преодолеть затруднения, с которыми сталкивается человек (Мотовилина Н.А., 2003).

### Методика и организация исследования

Исследование было проведено на базе крупного восточноевропейского банка (далее — Банк) с целью выявления уровня профессионального стресса сотрудников в условиях адаптации к организационным изменениям внутреннего и общерыночного характера.

Организационные изменения в Банке заключались в следующем:

- смена собственников Банка, переход под новый бренд и работа по новым стандартам;
- изменение руководящего состава и реорганизация внутри Банка (были преобразованы некоторые дирекции и управления);
- проведение процедур оптимизации штатной численности сотрудников, которые коснулись в основном сотрудников фронт-офиса Банка;
- введение новых стандартов обслуживания клиентов, насаждаемых «сверху»;
- подготовка к проведению аттестации сотрудников фронт-офисов;
- переход на «кустовую» систему управления в розничной сети<sup>1</sup>.

Всего в исследовании приняли участие 437 человек. Это сотрудники 35 дополнительных офисов Московской розничной сети. С июля 2008 года Московская розничная сеть перешла на новую

— «кустовую» систему управления. Все дополнительные офисы Московской розничной сети были поделены на 5 «кустов» — Северный, Южный, Центральный, Восточный и Западный. В каждом из этих «кустов» был назначен старший управляющий, который контролирует развитие бизнеса в своем «кусте».

Все сотрудники Московской розничной сети в соответствии с выполняемым функционалом могут быть поделены на 4 категории, которые представлены в каждом дополнительном офисе:

1. руководители сетевых единиц дополнительных офисов (управляющие и заместители управляющих) — всего 53 человека;
2. сотрудники операционных отделов (включая кассовых работников) — всего 236 человек;
3. сотрудники отделов продаж (менеджеры продаж/кредитные специалисты) — всего 95 человек;
4. сотрудники секторов поддержки бизнеса — всего 54 человека.

приятий по увеличению продаж банковских продуктов;

- подготовка и решение кадровых вопросов, вопросов хозяйственного обеспечения функционирования дополнительного офиса;
- подготовка и предоставление требуемой отчетности по запросу руководства;
- контроль и организация работы по противодействию легализации доходов, полученных преступным путем, персональная ответственность за ее состояние;
- обеспечение соблюдения всеми сотрудниками дополнительного офиса утвержденных норм экономической и корпоративной безопасности, контроль выполнения предписаний и требований структурных подразделений Банка в области технологий выполняемых операций, персональная ответственность за выполнение указанных требований;
- организация взаимодействия дополнительного офиса с другими струк-

**Независимо от того, какая адаптация преобладает у человека: продуктивная или деструктивная, — организационные изменения требуют от работников мобилизации внутренних ресурсов. Это, в свою очередь, влияет на развитие стресса как генерализованной реакции, призванной помочь преодолеть затруднения, с которыми сталкивается человек**

Представим краткое описание профессиональных задач указанных категорий сотрудников<sup>2</sup>.

#### Руководители сетевых единиц

- руководство деятельностью дополнительного офиса;
- выполнение планов достижения финансовых показателей и объемов продаж;
- организация работы по привлечению клиентов на обслуживание в дополнительный офис и их удержание;
- непосредственная работа с клиентами дополнительного офиса;
- анализ качественного состава клиентской базы и проведение меро-

турными подразделениями Банка;

- внесение предложений по совершенствованию деятельности дополнительного офиса по вопросам обслуживания клиентов.

#### Сотрудники операционных отделов

- организация расчетно-кассовых операций по счетам клиентов;
- своевременное и корректное отражение операций по списанию (зачислению) средств в автоматизированной системе АБС «Ва-Банк»;
- обеспечение строгой сохранности образцов подписей работников Банка, образцов подписей и оттисков печатей клиентов;

<sup>1</sup> «Кустовая» система управления: сетевые единицы Банка, находящиеся в Москве и Московской области (35 сетевых единиц), были разделены по территориальному признаку и сгруппированы в «кусты», которые возглавили старшие — «кустовые» управляющие, ответственные за финансовый результат и работу куста в целом.

<sup>2</sup> Перечень профессиональных задач указан согласно утвержденным должностным инструкциям исследуемых сотрудников.



- контроль осуществления расчетных операций по счетам клиентов;
- проведение конверсионных операций по счетам клиентов;
- организация систематических проверок соблюдения клиентами Банка порядка ведения кассовой дисциплины;
- составление и своевременное предоставление установленных форм отчетности в ЦБ РФ;
- надлежащее хранение документов операционного дня, оформление и передача их в архив.

#### **Сотрудники отделов продаж**

- привлечение клиентов: юридических и физических лиц, — к обслуживанию в Банке и их удержанию;
- выполнение целевых показателей (планов) по продажам кредитных банковских продуктов;
- выполнение функций консультанта в клиентской зоне: консультирование клиентов по вопросам о предоставляемых банковских услугах/продуктах;
- согласование условий обслуживания между Банком и клиентом;
- организация документооборота между Банком и клиентом;
- внесение полной и корректной клиентской информации в используемые внутрибанковские информационные системы;
- подготовка отчетов и предоставление информации о результатах деятельности по запросу руководителя.

#### **Сотрудники секторов поддержки бизнеса**

- прием и диспетчеризация внешних обращений, поступающих по каналам связи в дополнительный офис, регистрация входящей/исходящей корреспонденции;
- обеспечение документооборота между дополнительным офисом и клиентом;
- открытие, закрытие и сопровождение счетов клиентов — юридических лиц и индивидуальных предпринимателей;
- взаимодействие с налоговыми органами по вопросам открытия/закрытия/изменения реквизитов счетов юридических лиц и индивидуальных предпринимателей;
- предоставление информации по запросам клиентов дополнительного офиса (обороты, остатки по счетам и пр.);
- осуществление функций кредитного контролера, проверка данных потенциального заемщика;
- предоставление своевременной и полной информации для осуществления процедур внутреннего контроля;

- проведение мероприятий по вопросам противодействия легализации доходов, полученных преступным путем;
- подготовка отчетов и информации о результатах деятельности по запросу руководителя.

#### **Диагностическая методика**

В исследовании использовалась методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС) (Леонова А.Б., 2006). Необходимо отметить, что особенностью методики ИДИКС является тот факт, что она разработана как средство индивидуальной диагностики. Согласно исходной теоретической установке, на возникновение, развитие и протекание стресса существенное влияние оказывают индивидуально-психологические особенности человека и специфика конкретной ситуации. Поэтому основным объектом оценки профессионального стресса с помощью данной методики является отдельный субъект деятельности — конкретный специалист или группа профессионалов, занятых сходным видом труда (Качина А.А., 2006).

Структура методики ИДИКС:

1. диагностическая часть — многомерная оценка симптоматики стресса на разных уровнях его проявлений;
2. интерпретационная (оценочная часть) — интегральная оценка уровня стресса в стандартизированных единицах и качественная характеристика синдромов стресса;
3. превентивная часть — подбор комплекса оптимизационных мероприятий в соответствии с выявленной спецификой проявления стресса.

Диагностическая часть системы ИДИКС представляет собой структурированную методику опросного типа. Она включает в себя шесть основных шкал и соответствующие им субшкалы — от 4 до 6 субшкал в каждой основной шкале.

Многомерная диагностика стресса позволяет установить:

- факторы риска в трудовой/организационной среде;
- субъективный образ трудностей в трудовой ситуации;
- деструктивную симптоматику острых и хронических стрессовых состояний;
- фиксацию профессионально-личностных и поведенческих деформаций стрессового типа.

В качестве шести основных шкал определены следующие обобщенные блоки утверждений, характеризующие:

TV1 — условия и организацию труда (со стороны оценки условий, особенностей

содержания и организации труда, а также интенсивности трудовых нагрузок);

TV2 — субъективную оценку особенностей исполнения профессиональных задач (включающую оценку разнообразия, сложности и значимости трудовых задач, автономии их исполнения);

TV3 — вознаграждение за труд и социальный климат (со стороны оценки адекватности оплаты/вознаграждения за труд, социальных отношений в группе и с руководством);

TV4 — переживание острого стресса (со стороны оценки стресса как текущего состояния, проявляющегося в физиологическом дискомфорте, изменении общего самочувствия, сдвигах в когнитивной и эмоциональной сферах деятельности, в возникновении характерных трудностей в поведении и общении);

TV5 — переживание хронического стресса (со стороны оценки накопления негативных стрессовых состояний и их фиксации в форме устойчивых проявлений — тревожности, агрессивности, депрессии, общей астенизации, наличия общих психосоматических реакций и нарушений сна);

TV6 — личностные и поведенческие деформации (включающие оценку таких типичных негативных последствий стресса на уровне личностного реагирования, как формирование поведения типа А, признаки синдрома «выгорания», проявление невротических реакций и поведенческих риск-факторов);

TV0 — общий индекс стресса, как основной показатель его оценки.

Наборы субшкал, входящих в состав каждой из названных основных шкал, полностью соответствуют уточнениям, перечисленным выше в скобках.

На основе собранного материала система ИДИКС позволяет получить количественные и качественные показатели выраженности профессионального стресса. Полученные диагностические и оценочные материалы позволяют определить содержание программ специальных оптимизационных мероприятий, которые рекомендуются пользователю для коррекции и профилактики выявленных негативных проявлений профессионального стресса. В системе ИДИКС они представлены в виде компактных перечней и приемов действий, в которых содержатся указания того, какие формы реорганизации трудового процесса и техники саморегуляции состояний целесообразно использовать в каждом конкретном случае (Леонова А.Б., 2006).

В представленной работе использовались диагностическая и оценочная части методики ИДИКС.

*Продолжение в следующем номере.*

# Тренировка когнитивных функций: перспективные исследования в России

Б. Б. Величковский, С. А. Козловский, А. В. Вартанов



**Величковский Борис Борисович**  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры методологии психологии  
МГУ им. М.В. Ломоносова.



**Козловский  
Станислав Александрович**  
кандидат психологических наук,  
научный сотрудник лаборатории  
психологии труда МГУ им. М.В. Ломоносова.



**Вартанов Александр Валентинович**  
кандидат психологических наук,  
старший научный сотрудник кафедры  
психофизиологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Одним из первых, кто обратил внимание на пластичность нервной системы, был русский физиолог Иван Петрович Павлов, который в своей классической работе «Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных» писал: «Главнейшее, сильнейшее и постоянно остающееся впечатление от изучения высшей нервной деятельности нашим методом — это чрезвычайная пластичность этой деятельности, ее огромные возможности: ничто не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» (Павлов И.П., 1973, с. 395). Позже, благодаря работам профессора факультета психологии МГУ Александра Романовича Лурия было доказано, что способность одних отделов мозга брать на себя функции других мозговых отделов может быть успешно применена в клинике для разработки психологических методик восстановления утраченных психических функций у людей с поражениями различных отделов головного мозга (Лурия А.Р., 1959).

С конца XX века после открытия стволовых клеток и нейротрофических факторов различные широко применяемые на практике нейропсихологические и педагогические методики получили физиологическое обоснование. Стало

ясно, что могут быть разработаны психологические методики активации (тренировки), которые улучшают когнитивные функции человека. Возможность изменения последних путем целенаправленных тренировочных воздействий представляется важной, так как самые разные популяции людей характеризуются более или менее выраженными нарушениями в когнитивной сфере. Такие нарушения, например, сопровождают случаи патологического развития (синдром гиперактивности и дефицита внимания) и многочисленные психиатрические расстройства (шизофрения). Кроме того, проблематика компенсации когнитивных нарушений актуальна для людей пожилого возраста, у которых после 50–60 лет наблюдаются существенные ухудшения в работе ряда этих функций (Craik F.I.M., Bialystock E., 2006).

Эффективность когнитивных функций является важной предпосылкой высокого качества жизни современного человека. Широкое распространение их нарушений, вызванных различными причинами, ставит вопрос о способах преодоления и компенсации этих нарушений. Одним из методов, позволяющих приблизиться к решению данной важной проблемы, является целенаправленная тренировка когнитивных функций (или когнитивная трениров-

Поддержано грантами РФФИ 09-06-00293-а и РФФИ 09-06-12007офи\_м

ка). Под ней понимается систематическое и регулярное выполнение заданий, активирующих отдельные когнитивные функции, с целью устойчивого улучшения их функционирования. В последние годы такая тренировка пользуется растущей популярностью как метод компенсации когнитивных нарушений при различных заболеваниях и нормальном старении (Величковский Б.Б., 2009).

тивной тренировки как в популяции молодых людей, так и в популяции людей среднего и пожилого возраста. Мы затрагиваем два вопроса, которые существенно выходят за рамки стандартных работ по когнитивной тренировке и могут расширить имеющиеся сегодня представления об этой методике. Во-первых, рассматривается проблема оптимизации режима тренировки. Во-вторых, разра-

ответ (воспринимает стимул), то интенсивность следующего стимула уменьшается ( $i_{t+1} = i_t - \delta$ ). В результате интенсивность предъявляемых стимулов сходится к значению, для которого вероятность снижения примерно равна вероятности повышения. Это значение, очевидно, соответствует сенсорному порогу, определяемому как медиана психометрической функции.

Другие варианты данной процедуры ориентируются на схождение к пороговому значению, определяемому через другую вероятность положительного ответа, но сохраняют представленную только что основную идею. Например, широко используемый метод (1-вверх, 3-вниз) (повышает интенсивность стимула при одной единственной ошибке и понижает интенсивность стимула только после трех данных подряд положительных ответах) ориентирован на определение порога, соответствующего точке психометрической кривой с 77%-ной вероятностью положительного ответа. Преимуществом этого класса адаптивных методов является то, что они позволяют выяснить значение порога существенно быстрее, чем классические методы, ориентированные на определение психометрической кривой путем многократного предъявления стимулов из всего диапазона интенсивности.

Перенос данного метода в область адаптивной когнитивной тренировки осуществляется достаточно просто. Предполагается, что порог соответствует текущему уровню развития тренируемой когнитивной функции, а интенсивность стимула — уровню сложности задания. Тогда метод (3-вверх, 1-вниз) заключается, например, в том, что после каждой ошибки, совершенной испытуемым, сложность следующего задания снижается на определенную величину  $\delta$ , а после трех последовательных правильных ответов — повышается на ту же величину. За счет адаптивной конвергенции использование данного метода позволяет предъявлять испытуемому задания, сложность которых через некоторое время после начала тренировки примерно соответствует уровню развития у него целевой когнитивной функции. Кроме того, такой алгоритм адаптивности без каких-либо дополнительных модификаций обеспечивает постоянную настройку сложности предъявляемых заданий на изменение уровня развития тренируемой функции (которые являются основной целью тренировки).

Несмотря на широкое распространение описанного выше метода, может быть поставлен вопрос о дальнейшем повышении эффективности адаптивных методов когнитивной тренировки. Нам

## Мы затрагиваем два вопроса, которые существенно выходят за рамки стандартных работ по когнитивной тренировке и могут расширить имеющиеся сегодня представления об этой методике.

Результаты экспериментальных исследований показывают, что программы когнитивной тренировки могут приводить не только к кратковременному, но и к долговременному улучшению тренируемых функций. Кроме того, иногда удается добиться переноса положительного эффекта на другие когнитивные функции (схожие с тренируемыми функциями, но не идентичные им). Когнитивная тренировка может также влиять на физиологические и структурные изменения мозга (McNab F. et al., 2009). Однако факторы, определяющие ее эффективность, все еще не полностью понятны, и в целом теоретически обоснованный выбор состава тренировочных заданий и режима их предъявления остается, скорее, идеалом для большинства исследователей и практиков, использующих этот метод. Несмотря на это, разработка программ когнитивной тренировки и оценка их эффективности является перспективной областью психологических исследований, имеющей важное прикладное значение (Величковский Б.Б., 2009).

В настоящее время на базе факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова и Института когнитивных исследований РНЦ «Курчатовский институт» нами проводятся исследования в области когнитивной тренировки, программа которых ориентируется на активизацию таких когнитивных функций, как когнитивный контроль, внимание и память. Их выбор обусловлен тем, что именно данные функции в наибольшей степени угасают при нормальном и патологическом старении, а это в значительной мере снижает качество жизни пожилых людей.

Проводимая нами работа направлена на изучение эффективности когни-

батываются объективные методы неинвазивной оценки интенсивности вызванных ею мозговых изменений.

Центральную роль в определении эффективности тренировочных воздействий играет выбор их режима. Исходя из опыта наиболее известных исследований последних лет (например, Jaeggi S.M. et al., 2008), можно полагать, что тренировочные процедуры являются особенно эффективными, если они носят *адаптивный* характер. Целью адаптивной настройки режима тренировки, прежде всего, является поддержание уровня сложности заданий в оптимальном диапазоне. Оптимальным считается уровень сложности, при котором тренирующийся выполняет задания, соответствующие имеющемуся у него уровню развития когнитивной функции. Это, в частности, означает, что он вынужден прилагать некоторое усилие для успешного выполнения задания, однако способен делать это без значительного количества ошибок.

В настоящее время реализация адаптивного режима тренировки основывается на использовании достаточно простой *лестничной* (staircase) процедуры, получившей также название (n-вверх, m-вниз) (Levitt H., 1971). Процедура заимствована из психофизиологии, где используется для определения величины сенсорных порогов. Например, при определении абсолютных порогов суть процедуры (1-вверх, 1-вниз) заключается в том, что испытуемому в пробе  $t$  предъявляется стимул интенсивности  $i_t$ , и если испытуемый дает отрицательный ответ (не воспринимает стимул), то интенсивность следующего стимула увеличивается на некоторую заранее определенную величину  $\delta$  ( $i_{t+1} = i_t + \delta$ ). Если же испытуемый дает положительный

представляется, что эффективность тренировки критически зависит от того, насколько точно адаптивный алгоритм позволяет определить текущий уровень развития тренируемой функции. Ведь при значительном отклонении оцененного уровня развития функции от «истинного» значения алгоритм теряет способность подбирать такой уровень сложности тренировочных заданий, который был бы адекватен возможностям тренирующегося. Формально можно предположить, что существует убывающая зависимость между тренировочным эффектом, вызываемым выполнением того или иного задания, и его «трудностью». Под трудностью задания мы понимаем разность между его объективной сложностью и истинным уровнем развития тренируемой функции<sup>2</sup>. Представляется очевидным, что большие ошибки при определении актуального уровня развития когнитивной функции приводят к завышению абсолютного значения трудности тренировочных заданий и, как следствие, к снижению эффективности тренировки в целом.

В настоящее время в психологической литературе полностью отсутствуют исследования, посвященные изучению формы зависимости между трудностью тренировочного задания и вызываемым им тренировочным эффектом (эту зависимость в дальнейшем мы будем обозначать термином «функция трудности»).

Очевидно, что использование адаптивных методов, позволяющих определить истинный уровень развития тренируемой когнитивной функции за *меньшее количество шагов и с большей точностью*, чем традиционные адаптивные методы, крайне желательно. В том случае, если наши представления о форме функции трудности в принципе верны, высокие скорость и точность определения текущего уровня развития должны приводить к росту эффективности когнитивной тренировки, так как меньшее количество тренировочных заданий будет отличаться завышенной абсолютной трудностью. Чтобы показать принципиальную возможность повышения эффективности тренировочных воздействий, мы провели вычислительный эксперимент, в котором смоделировали влияние различий в точности определения текущего уровня развития тренируемой функции на конечную эффективность гипотетической программы когнитивной тренировки.

В рамках проведенного вычислительного эксперимента были сделаны

следующие допущения. Функция трудности моделировалась в виде П-образной функции, симметричной относительно 0. Важным параметром функции трудности является ее *дискриминативность* ( $d$ ). Этот параметр определяет, в какой мере прирост в уровне развития тренируемой функции чувствителен к увеличению трудности заданий. При высоких значениях  $d$  даже задания с высокой трудностью приводят к увеличению уровня развития тренируемой когнитивной функции. При низких значениях  $d$  задания только задания с относительно невысокой абсолютной трудностью приводят к росту уровня развития тренируемой функции.

### Эффективность тренировки критически зависит от того, насколько точно адаптивный алгоритм позволяет определить текущий уровень развития тренируемой функции.

Кроме того, мы предполагали, что идеальный алгоритм адаптивности способен безошибочно определять актуальный уровень развития тренируемой функции и, следовательно, предъявлять тренируемому заданию нулевой трудности. Соответственно, при моделировании реальных алгоритмов адаптивности мы исходили из того, что каждый алгоритм характеризуется определенным разбросом оценок текущего уровня развития тренируемой функции относительно его истинного значения. Упрощая, мы предположили, что распределение отклонений оценок уровня развития тренируемой функции относительно его истинного значения подчиняется нормальному распределению с центром в 0 и стандартным отклонением  $q$ . Параметр  $q$  является (обратным) показателем *качества* конкретного алгоритма в том смысле, что при увеличении  $q$  снижается точность определения актуального уровня развития тренируемой функции.

В ходе эксперимента для различных значений дискриминативности функции трудности и различных значений параметра качества адаптивных алгоритмов было реализовано 100 симулированных программ тренировки. Каждая программа состояла из 100 тренировочных заданий, трудность которых определялась путем выбора случайного значения из соответствующего распределения

ошибок, совершаемых адаптивными алгоритмами при оценке актуального уровня развития тренируемой функции. Подставляя трудность каждого тренировочного задания в соответствующую функцию трудности, мы имели возможность оценить величину тренировочного эффекта, возникающего в результате выполнения этого задания<sup>3</sup>.

На рисунке 1 представлены тренировочные кривые, полученные на основе аккумуляции усредненных тренировочных эффектов для различных значений  $d$  и  $q$ . Как видно из представленных графиков, использование алгоритмов с более высоким качеством стабильно приводит к заметно лучшему трени-

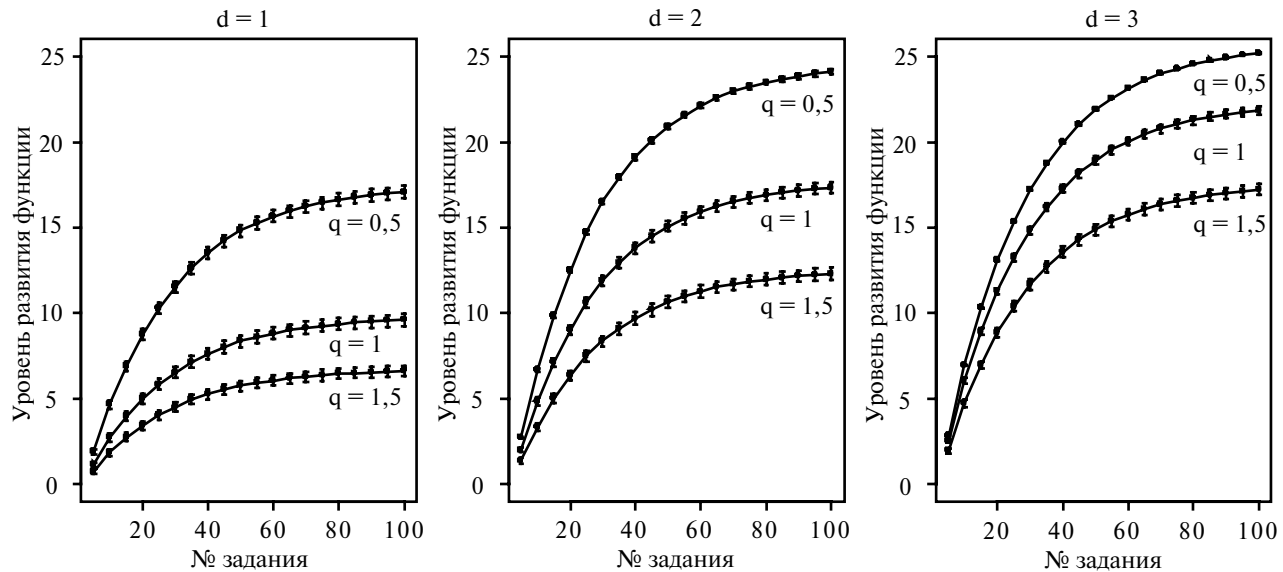
ровочному эффекту. Например, можно видеть, что тренировочная кривая, соответствующая алгоритму с наивысшим качеством ( $q = 0,5$ ) во всех случаях лежит выше тренировочных кривых, полученных для алгоритмов с менее высоким качеством. Как и ожидалось, это различие особенно ярко выражено при самом низком значении дискриминативности ( $d = 1$ ), т. е. когда тренировочный эффект особенно чувствителен к трудности предъявляемых заданий. Следует отметить, что преимущество точных алгоритмов сохраняется (хотя и в меньшей степени) и тогда, когда значения  $d$  существенно увеличиваются (т. е. когда тренировочный эффект в меньшей степени зависит от трудности предлагаемых заданий).

Представленные выше результаты были получены на основе существенных допущений и упрощений, и реальные эмпирические соотношения между показателями эффективности тренировочных воздействий и параметрами адаптивных алгоритмов не будут полностью соответствовать описанной выше модели. Однако приведенные данные свидетельствуют о заметном преимуществе адаптивных алгоритмов, обладающих высокой точностью определения актуального уровня развития тренируемой функции, в широком диапазоне значений параметра дискриминативности. Это позволяет обосновать дальнейшие

<sup>2</sup> Трудность может быть отрицательной, когда задание является легким относительно текущего уровня развития когнитивной функции.

<sup>3</sup> С целью симуляции типичной для тренировочных кривых логарифмической формы величина прироста уровня развития тренируемой функции в ходе тренировки убывала согласно отрицательной экспоненциальной зависимости.

**Рисунок 1.** Графики прироста уровня развития тренируемой функции для различных значений дискриминативности ( $d = 1, 2, 3$ ) и качества адаптивных алгоритмов ( $q = 0,5, 1,0, 1,5$ ). Результаты 100 симулированных экспериментов



исследования путей замены используемых сегодня в программах когнитивной тренировки простых адаптивных процедур подбора тренировочных задания другими, более качественными процедурами. В частности, речь может идти об утилизации в программах когнитивной тренировки вычислительно более сложных адаптивных процедур определения сенсорных порогов, основанных на подгонке психометрической кривой методом максимального правдоподобия (Leek M.R., 2001).

Симуляционные исследования (например, Linschoten M.R. et al., 2001) показывают, что методы подгонки психометрической кривой могут превосходить простые лестничные методы по точности определения истинного значения порога (при этом наблюдается примерно двукратное различие в величине типичного разброса оценок), а также по скорости достижения заданного уровня точности оценки. Применительно к задаче обеспечения эффективного режима когнитивной тренировки это означает, что использование более сложных адаптивных методов позволяет добиться большего прироста тренируемой способности за отведенное для тренировки время или сократить время, необходимое для получения аналогичного тренировочного эффекта. Последнее особенно важно при работе со специальными популяциями, которые часто являются основными «потребителями» программ когнитивной тренировки: дети с синдромом гиперактивности и дефицита внимания, пожилые люди с когнитивными нарушениями и люди с различного рода психиатрическим нарушениями.

Во всех перечисленных случаях возможность сокращения длительности тренировки и уменьшения частоты излишне простых/сложных тренировочных заданий (способных вызывать негативную реакцию со стороны тренирующихся) за счет более точного определения уровня развития тренируемой функции, безусловно, представляет большой интерес. Это позволяет снизить негативные эффекты, связанные с демотивированностью тренирующихся, их утомлением и т. п. В этом смысле дальнейшие исследования в направлении повышения эффективности тренировочных воздействий путем оптимизации режимов адаптивности представляются нам крайне перспективными.

Возникновение устойчивых во времени позитивных изменений уровня когнитивного функционирования возможно, в первую очередь, тогда, когда когнитивная тренировка приводит к функциональным и структурным изменениям мозга. Исследование нейрогенеза взрослого мозга — одно из наиболее интенсивно развивающихся направлений современной нейробиологии. Получены данные о принципиальной возможности искусственного модулирования нейрогенеза. В экспериментах на лабораторных мышах и крысах описано несколько способов такого воздействия. Один из них — блокада фермента синтеза оксида азота — NO-синтазы, при которой уменьшается продукция NO и, как следствие, интенсифицируется нейрогенез (возможно в связи с интенсификацией экспрессии BDNF и других нейротрофинов) (Kato H. et al., 1997). Кроме того, существуют многочисленные кор-

реляционные исследования, косвенно свидетельствующие, что продолжительные психологические воздействия могут приводить к структурным изменениям мозга взрослого человека (Вартаков А.В. и др., 2009). В частности, показано, что продолжительное (15 месяцев) обучение игре на музыкальных инструментах приводит к структурным изменениям головного мозга (Hyde K.L. et al., 2009).

Вместе с тем, используемые в настоящее время в мировой практике методы обнаружения подобных изменений имеют ряд ограничений. Волюметрический метод недостаточно точен для выявления слабых структурных изменений (Vullo T. et al., 1996). Биохимические и гистологические методы, хотя и чрезвычайно точно диагностируют процесс нейрогенеза, являются инвазивными и поэтому применимы лишь в экспериментах на животных. Диагностика изменения содержания нейромедиаторов в различных отделах мозга до и после тренировки, выявляемого методом позитронно-эмиссионной томографии, является лишь косвенным методом и не может служить доказательством процесса нейрогенеза. Аналогичный недостаток имеют и исследования влияния когнитивной тренировки на потребление кислорода различными областями коры головного мозга на основе функциональной магниторезонансной томографии.

На наш взгляд, наиболее перспективными неинвазивными методами выявления нейрогенеративных и нейродегенеративных изменений мозга взрослого человека в настоящее время являются два специально разработанных нами метода — метод визуализации локальных

структурных изменений головного мозга (Vartanov A.V., Kozlovsky S.F., Velichkovsky V.B., 2009) и метод выявления смешанных сигналов в магниторезонансной спектроскопии (МРС).

Задача идентификации небольших морфологических изменений, возникающих в результате нейродегенеративных и нейрогенеративных процессов, является достаточно сложной. При решении этой задачи (возникающей не только в рамках оценки эффективности когнитивной тренировки, но и при необходимости ранней диагностики различных болезней, таких, как болезнь Альцгеймера и шизофрения) эксперт — специалист по медицинской радиологии — на настоящий момент располагает только возможностью «ручного» сопоставления нескольких томографических изображений. При этом возникают следующие проблемы.

1. Затруднено точное пространственное соотношение этих изображений — даже при небольшом изменении пространственной ориентации головы пациента по отношению к приемным датчикам томографического аппарата при повторном обследовании возникают ложные локальные различия в яркости, особенно на границе разделения мозговых тканей, которые можно легко спутать со структурными изменениями.

2. Магнитно-резонансные томограммы головного мозга человека получаются в относительных единицах — яркость разных вокселей получаемых в разных обследованиях изображений существенно различается, поскольку она зависит от многих параметров съема сигнала, а прибор калибруется заново при каждом новом обследовании. Поэтому нельзя прямо соотносить яркость отдельных вокселей разных изображений.

3. Многие мозговые структуры не имеют четко очерченных границ, позволяющих выделить их на томограмме в виде бинарного черно-белого контрастного изображения. В частности, переход между белым и серым веществом коры происходит плавно — концентрация серого вещества постепенно убывает на некотором протяжении (несколько миллиметров), в то время как концентрация белого вещества также постепенно возрастает, что, например, соответствует на T-1 томографическом изображении переходу от низкой к высокой относительной яркости. В связи с этим небольшие структурные изменения мозга, связанные с увеличением количества нейронов и нервных путей, могут проявляться в пространственном сдвиге всей линии

изменения яркости изображения, а не только в смещении четко очерченных границ. Такие небольшие изменения практически невозможно заметить «на глаз» при сопоставлении двух (зашумленных) изображений.

цессов нейрогенеза на уровне морфологических изменений дополняются исследованиями в области магнитно-резонансной спектроскопии. В литературе могут быть найдены свидетельства того, что процессы нейрогенеза обнаружива-

---

## В психологической литературе полностью отсутствуют исследования, посвященные изучению формы зависимости между трудностью тренировочного задания и вызываемым им тренировочным эффектом.

---

Предлагаемый нами метод автоматического выявления слабых локальных структурных изменений головного мозга позволяет решить вышеуказанные проблемы. В основе метода лежит эффект изменения яркости отдельных вокселей МРТ-изображения при локальных изменениях соотношения серого/белого вещества в результате любых процессов, приводящих к структурным изменениям головного мозга (нейрогенез, апоптоз, канцерогенез, гематомы и пр.). Благодаря комплексному сочетанию и модификации ряда известных приемов анализа различных изображений и переходу к анализу полных трехмерных томографических изображений головного мозга новый метод позволяет решить проблему корректной ориентации полученных при повторных обследованиях томографических изображений (сравниваются инвариантные к сдвигу и повороту представления данных), а также проблему устранения «шума».

Таким образом, при использовании предлагаемого метода для сравнения томографических изображений, сделанных до и после изменяющего процессы нейрогенеза воздействия, становится возможным не только выявить наличие/отсутствие эффекта воздействия, но и определить его интенсивность и точно локализовать отделы мозга, в которых произошли изменения. Эти свойства разрабатываемого метода делают его важным инструментом для объективной оценки того влияния, которое различные программы когнитивной тренировки могут оказывать на головной мозг человека.

Проводимые нами исследования в области разработки методов сопоставления структурных томографических изображений с целью регистрации про-

ют характерные признаки на магниторезонансном спектре (Manganas L.N. et al., 2007). Выявление этих слабых признаков (интенсивность которых уменьшается с возрастом) может стать еще одним способом диагностики эффектов влияния тренировочных воздействий на процессы нейрогенеза у взрослого человека *in vivo*. В недавно опубликованной серии экспериментов (Enikolopov G. et al., 2007) был представлен новый подход к неинвазивному выявлению нейрогенеза в живом мозге животных и человека. Этот подход, основанный на применении МРС, выявил биомаркер нейрогенеза со спектральной частотой 1.28 ppm. Изменения в количестве этого биомаркера коррелируют с изменениями в нейрогенезе при развитии и при старении, а также с наличием модулирующих нейрогенез экспериментальных воздействий. В этой серии экспериментов выделение пика 1.28 ppm производилось с использованием высокочувствительного метода Singular Value Decomposition (SVD). На этом пути, однако, возникают существенные технические проблемы, связанные с тем, что этот сигнал очень слаб и практически не отличается от шумов, сопровождающих МРС исследования<sup>4</sup>.

В связи с этим нами был разработан новый метод разделения смешанных сигналов, получаемых при магнитно-резонансной томографии и спектроскопии мозга. Новый метод разделения смешанных сигналов является более эффективным по сравнению с такими известными и широко используемыми в различных областях методами, как метод усреднения и частотной фильтрации. Обычно предполагается, что при усреднении ряда реализаций сигнала, с которыми смешаны другие сигналы (шумы), неизменно повторяющаяся составляю-

---

<sup>4</sup> Даже при использовании мощных томографов (7 Тесла).

щая сохраняется, в то время как шум уменьшается пропорционально числу реализаций. В результате такой процедуры подавления шума общее соотношение сигнал/шум улучшается. Однако такой подход дает хорошие результаты лишь при больших выборках и слабом, гомогенно распределенном по отношению к сигналу шуме. При частотной фильтрации необходимо априорное знание характера шума, в частности, его частотного диапазона. Однако при подавлении шума также происходит и искажение нужного сигнала.

Новый метод базируется на противоположной идее — не на подавлении, а на выделении варьирующего сигнала с последующим вычитанием его из усредненного сигнала. В простом случае в результате работы алгоритма удается эффективно разделить варьирующую и константную части, содержащиеся в анализируемых образцах, по небольшому числу случаев. Исходный уровень варьирующего шума по отношению к константному сигналу может быть очень большим, также отсутствуют ограничения на характер шума — возможны значительные отдельные выбросы или «помехи». Однако предлагаемый метод позволяет решать и более сложную задачу, когда необходимо кроме выделения константной части по набору реализаций также найти отдельные типы вариаций. Это важно в тех случаях, когда в реализациях, кроме шума, смешаны несколько разных сигналов с заранее неизвестными параметрами. Единственным условием является то, что в анализируемых образцах неизвестные сигналы должны быть смешаны в разных пропорциях.

Анализ вариаций позволяет статистически оценить число смешанных сигналов и выделить каждый из них в отдельности. Устойчивость решения, однако, зависит не только от работы алгоритма, но и от набора анализируемых данных. Повысить устойчивость и эффективность работы предлагаемого метода можно путем простого добавления к набору вновь анализируемых данных некоторого стандартного (эталонного) набора заранее прокалиброванных образцов. Нами были разработаны программные средства, реализующие предложенный метод, на основе которых было проведено тестирование его эффективности. Показано, что его применение позволяет осуществить декомпозицию одновременно по нескольким (пока используются 8 известных) пикам ЯМР спектра и выделять слабые, низкоамплитудные пики, сравнимые с шумом, в частности, искомый пик на частоте 1.28 ppm. Вычислительные экспе-

рименты оказывают, что добавление шума в 20% от максимума наибольшего пика существенно затрудняет процесс выделения слабых компонентов. Тем не менее, возможности нового алгоритма позволяют осуществить его специальную настройку для выделения пиков в отдельной области, где, как можно ожидать, уровень шума будет не столь значительным и удастся выделить пик 1.28 ppm. Кроме того, разработанный алгоритм носит универсальный характер, так как позволяет выделять и другие пики ЯМР спектра, свидетельствующие о наличии альтернативных биомаркеров нейрогенеза.

Таким образом, проводимые нами исследования направлены не только на составление программ когнитивной тренировки и доказательство их эффективности. Исследования такого рода сегодня достаточно распространены в мировой психологии и, к сожалению, часто осуществляются путем «проб и ошибок». В рамках данного исследовательского проекта нам представляется важным сконцентрироваться на расширении теоретических представлений о механизмах действия этого метода компенсации когнитивных нарушений, а также на разработке новых процедур диагностики вызываемых когнитивной тренировкой объективных изменений нейрофизиологического субстрата. Это позволит ближе подойти к возможности более полного теоретического описания процессов, обеспечивающих восстановление и функциональное развитие когнитивной сферы человека в результате направленных тренировочных воздействий. В целом мы видим значительные перспективы практического применения методов когнитивной тренировки при работе со специальными популяциями и «нормой». Не умаляя достоинства других методов компенсации когнитивных нарушений (прежде всего, фармакологических), мы считаем, что именно метод тренировки лучше всего соответствует выдвинутому И.П. Павловым тезису о возможности достижения позитивных изменений в психике человека благодаря биологически заложенному в нее потенциалу пластичности.

## Литература

1. Вартанов А.В., Козловский С.А., Скворцова В.Б., Созинова Е.В., Пирогов Ю.А., Анисимов Н.В., Куприянов Д.А. Память человека и анатомические особенности гиппокампа // *Вестник Моск. ун-та.* — Серия 14. «Психология». — 2009. — №4. — С. 3–16.
2. Величковский Б.Б. Возможности когнитивной тренировки как средства коррекции возрастных изменений когнитивно-

- го контроля // *Экспериментальная психология.* — 2009. — Т. 2. — №4. — С. 67–91.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. — М., 1959.
4. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. — 5-е издание / Под ред. чл.-корр. АН СССР Э.А. Асратяна. — М.: Наука, 1973.
5. Craik F.I.M., Bialystock E. Cognition through the lifespan: mechanisms of change // *Trends in Cognitive Science.* — 2006. — V. 10. — №3. — P. 131–138.
6. Enikolopov G., Maletic-Savatic M. Identifies Neural Progenitor Cells in the Live Human Brain // *Science.* — 2007. — V. 318. — P. 980–985.
7. Hyde K.L., Lerch J. et al. The effects of musical training on structural brain development: a longitudinal study // *Annals New York Academy of Sciences.* — 2009. — V. 1169. — P. 182–186.
8. Jaeggi S.M., Buschkuhl M., Jonides J., Perrig W.J. Improving fluid intelligence with training on working memory // *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA.* — 2008. — V. 105. — P. 6829–6833.
9. Katoh S.R., Takeuchi I.K., Semba R., Kato K. Distribution of brain derived neurotrophic factor in rats and its changes with development in the brain // *Journal of Neurochemistry.* — 1997. — V. 69. — №1. — P. 34–42.
10. Leek M.R. Adaptive procedures in psychophysical research // *Perception & Psychophysics.* — 2001. — V. 63. — №8. — P. 1279–1292.
11. Levitt, H. Transformed up-down methods in psychoacoustics // *Journal of the Acoustical Society of America.* — 1971. — V. 49. — P. 467–477.
12. Linschoten M.R., Harvey L.O., Eller P.M., Jafek B.F. Fast and accurate measurement of taste and smell threshold using a maximum-likelihood adaptive staircase procedure // *Perception & Psychophysics.* — 2001. — V. 63. — №8. — P. 1330–1347.
13. Manganas L.N., Zhang X., Li Y., Hazel R.D., Smith S.D., Wagschul M.E., Henn F., Benveniste H., Djuric P.M., Enikolopov G., Maletic-Savatic M. Magnetic resonance spectroscopy identifies neural progenitor cells in the live human brain // *Science.* — 2007. — V. 318. — P. 980–985.
14. McNab F., Varrone A., Farde L., Jucaite A., Bystritsky P., Forssberg H., Klingberg T. Changes in cortical dopamine D1 receptor binding associated with cognitive training // *Science.* — 2008. — V. 323. — P. 800–802.
15. Vartanov A.V., Kozlovsky S.A., Velichkovsky B.B. The scMRI method for assessment of neurogenesis in human brain // *Methodology of psychophysiological research in Russia and China: Theoretical and applied aspects. Joint Russian-Chinese Scientific Seminar. 7th–11th December 2009. Book of abstracts.* — М: Проект-Ф, 2009. — P. 110–112.
16. Vullo T., Deo-Narine V., Stallmeyer M.J., Gomez D.G., Cahill P.T. Quantitation of normal canine hippocampus formation volume: correlation of MRI with gross histology. // *Magn. Reson. Imaging.* — 14 (6). — 1996. — P. 657–662.

# Диагностика трудовой мотивации: опыт разработки методики

Е. А. Стрижова, А. Н. Гусев



**Стрижова Екатерина Андреевна**  
аспирант кафедры общей и  
экспериментальной психологии  
Государственного университета –  
Высшей школы экономики,  
психолог ОАО «Сбербанк России».



**Гусев Алексей Николаевич**  
доктор психологических наук,  
профессор кафедры психологии  
личности факультета психологии  
Московского государственного  
университета им. М.В. Ломоносова.

Трудовая деятельность в отечественной психологии рассматривается как один из основных видов деятельности наряду с игровой и учебной. Для содержательного изучения причин поведения человека в трудовой деятельности и прогнозирования его изменений необходимо обратиться к категории мотивации и проблеме ее диагностики.

Отечественная психодиагностика в настоящий момент переживает системный кризис, одна из причин которого – ограниченное количество отечественных тестов, удовлетворяющих современным международным стандартам (например, стандарты EFPA<sup>1</sup>) и психометрическим показателям репрезентативности, валидности, надежности, достоверности (Батурин Н.А., 2008; Шмелев А.Г., 2004). Кроме того, только четверть распространенных методик содержит доступную информацию о психометрических показателях (Батурин Н.А., 2008). На необходимость соблюдения четкой технологии разработки методик указывается в работах отечественных авторов (Шмелев А.Г., 2004; Батурин Н.А., 2008). Существует также потребность в развитии самих диагностических процедур как способов надежной и объективной оценки измеряемой характеристики, а также в оптимизации и автоматизации уже существующих.

Среди широко используемых русскоязычных методик диагностики мотивации крайне мало направленных на оценку трудовой мотивации. Среди них можно отметить: «Тест индивидуальной мотивации», разработанный лабораторией «Гуманитарные технологии» ([www.ht.ru](http://www.ht.ru)); методику изучения трудовой мотивации И.Г. Кокуриной (Кокурина И.Г., 1990); опросник мотивации труда Е.А. Куприянова (Куприянов Е.А., 2007). Достаточно часто для диагностики мотивации трудовой деятельности используются методики, направленные на оценку общих мотивов личности (там же). То есть область диагностики трудовой мотивации остается малоизученной и поэтому требует дополнительной разработки.

В связи с этим нами была поставлена задача создания новой методики диагностики трудовой мотивации. В ее решении мы опирались на теоретические подходы к мотивации К. Левина, А.Н. Леонтьева, Ж. Нюттена и учитывали необходимость исключения традиционных процедур оценивания, как правило, использующих прямые оценки испытуемых.

В сущности, указанные подходы имеют много общего. Так идеи К. Левина о психологическом поле, в котором происходит взаимодействие человека и психологической среды, были приняты

<sup>1</sup> EFPA – European Federation of Psychologists' Associations – организация, объединяющая психологические ассоциации стран Европы.



Ж. Нюттеном и легли в основу представлений о мотивации, которую он описывал терминами, обозначающими предпочтительные взаимодействия между организмом (индивидом) и средой (Нюттен Ж., 2004). К. Левин, опираясь на идеи Н. Аха о том, что сознание детерминировано и процессом ассоциаций, и волей (Ярошевский М.Г., 1966), показал, что квазипотребность (социально обусловленная потребность) является предпосылкой любого поведения (Левин К., 2001). При этом потребность как возрастающее (убывающее) напряжение отражает внутреннее динамическое состояние индивида, возникающее при выполнении некоторой деятельности, — состояние нужды. Возвращение равновесия и снятие напряжения может быть достигнуто за счет поиска определенных валентных (т. е. ценных для человека) объектов (Левин К., 2001).

косвенные методы диагностики. В основе прямых методов лежит принцип непосредственной оценки представлений человека о причинах или особенностях его поведения, т. е. когнитивная репрезентация опыта. Основным недостатком этих методов является то, что они позволяют судить скорее о «кажущихся», чем о реально действующих мотивах деятельности (Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С., 2000).

Косвенные методы (например, проективные, психосемантические методы, методы оценки через личностный смысл, через искажение объекта перцепции, через реакции на юмор и др.) обладают рядом существенных преимуществ, поскольку позволяют минимизировать социальную желательность и исключить рефлексивную мотивационную образований, т. к. для респондента цели процедуры диагностики неочевидны. В

фическом пространстве оценочных шкал.

Под мотивационными объектами (термин введен Ж. Нюттеном) мы понимаем объекты, побуждающие субъекта к трудовой деятельности как конкретные проявления его различных потребностей (Нюттен Ж., 2004).

Набор мотивационных объектов (например, «статус», «уважение коллег», «отпуск», «деньги» и пр.) и оценочных шкал («важность», «вероятность успеха», «прогресс», «трудность», «причина: внешняя/внутренняя», «усилие») были выделены нами эмпирически (см. ниже).

Для числовой оценки субъективных различий между мотивационными объектами мы использовали Евклидовы расстояния между ними в многомерном пространстве 6 оценочных шкал. Для получения итоговых оценок трудовой мотивации проводился многомерный регрессионный анализ, где зависимыми переменными выступили 47 шкал трудовой мотивации, взятые нами из стандартных психодиагностических методик, а независимыми — указанные выше Евклидовы расстояния.

Таким образом, с помощью прямого эмпирического сравнения мотивационных объектов осуществляется оценка различий между ними, а затем уже косвенным путем с помощью регрессионного анализа рассчитываются шкальные значения трудовой мотивации.

Далее мы приводим результаты проведенного нами пилотажного исследования.

### Разработка методики

Основную выборку испытуемых составили 120 менеджеров — сотрудников компаний малого, среднего и крупного бизнеса, выполняющие по роду должностных обязанностей управленческие функции. Выборку экспертов исследования составили эксперты-психологи (8 человек). На момент проведения исследования 3 человека из них работали в качестве менеджеров (HR-директора), 5 человек специализировались в области организационной психологии.

Процедура разработки методики включала 7 этапов, среди которых были этапы анализа и отбора диагностических методик, этапы непосредственной диагностики испытуемых, а также этапы математической обработки данных.

На подготовительном этапе производился отбор методик диагностики трудовой мотивации. Выбирались такие, с помощью которых можно было включить в исследование максимально широкий спектр диагностируемых факторов. Было отобрано 7 тестовых методик диагностики мотивации:

## Отечественная психодиагностика в настоящий момент переживает системный кризис, одна из причин которого — ограниченное количество отечественных тестов, удовлетворяющих современным международным стандартам.

Принципиальное понимание потребности и ее удовлетворения К. Левином созвучно идеям А.Н. Леонтьева, который сформулировал представление о мотиве как предмете потребности (Леонтьев А.Н., 2004). Эти же идеи были аккумулированы Ж. Нюттеном в его рассуждениях о поведении и «отношенческой» модели мотивации, где говорится о мотиве как конкретном проявлении потребности — объекте, который побуждает субъекта. Однако, в отличие от деятельностного подхода, теория Ж. Нюттена посвящена осознанной мотивации. Он подчеркивает, что «поведение активно направляется, мотивируется целями и проектами или планами поведения, т. е. когнитивно переработанными потребностями» (Нюттен Ж., 2004). Большое внимание все вышперечисленные авторы уделяют активности человека и обозначают ее при помощи категории деятельности (Леонтьев А.Н., 2004) или поведения (Левин К., 2001; Нюттен Ж., 2004). Согласно деятельностному подходу, отличием одной деятельности от другой является различие их предметов, т. е. мотивов (Леонтьев А.Н., 2004). Таким образом, каждую деятельность, в том числе и трудовую, характеризует специфическая мотивация.

Традиционно для диагностики мотивации используются как прямые, так и

качестве недостатков этих методов указывают сложность их валидации, низкую надежность, отсутствие нормативных данных, влияние интерпретации исследователя на результат диагностики (там же).

Подчеркнем, что специфика диагностики мотивации (в том числе и трудовой) связана с ее осознаваемыми и неосознаваемыми компонентами, а также с наличием базисных (диспозиционных) и динамических (ситуационных) образований (Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С., 2000; Иванников В.А., 2006, 2008).

При разработке новых диагностических процедур необходимо достигать баланса прямого и косвенного методов оценки, учитывать осознаваемый и неосознаваемый компоненты мотивации, разделять базисные и ситуационные образования и процессы.

### Принципы разработки методики диагностики мотивации трудовой деятельности

Нами была предпринята попытка разработки и апробации нового методического средства для диагностики трудовой мотивации. Эта диагностическая процедура предполагает сравнительную оценку мотивационных объектов в гра-

1. ВДА (власть — достижение — аффилиация) А. Мехрабиана (в адаптации С.А. Шапкина);
2. методика «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина в адаптации Е.А. Климова;
3. ТИМ — тест индивидуальной мотивации (разработка лаборатории «Гуманитарные технологии»);
4. методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса;
5. методика для оценки мотивации к избеганию неудач — самозащите Т. Элерса;
6. методика трудовой мотивации — ТМ-2 И.Г. Кокуриной (в модификации С.А. Шапкина);
7. Методика диагностики самооценки мотивации одобрения (Шкала лжи) Д. Марлоу и Д. Крауна.

Также в батарею была включена полупроективная методика «Метод мотивационной индукции» (ММИ) Ж. Нютена, направленная на выявление мотивационных объектов испытуемых.

Кроме того, необходимо было задействовать оценочные шкалы, позволяющие сравнивать между собой мотивационные объекты. Для этого мы использовали шкалы из методики «Пакет оценки личностных стремлений» Р. Эммонса (Эммонс Р., 2004).

На **втором этапе** с помощью отобранных методик производился сбор данных о мотивации менеджеров. Затем производилась обработка результатов диагностики.

Для выполнения методики ММИ испытуемые должны были написать окончания предложений (мотивационных индукторов), каждое из которых являлось мотивационным объектом испытуемого — всего 4800 шт. Для дальнейшей работы с полученными результатами был произведен отбор мотивационных объектов, встречающихся не менее чем у 75% респондентов. В результате было получено 27 мотивационных объектов.

После обработки заполненных бланков тестовых методик были получены количественные данные, собранные в единую матрицу смешения размерностью 120x47 (120 испытуемых, 47 шкал, взятых из 7 стандартных методик).

На **третьем этапе** производилась экспертная оценка, целью которой было снижение размерности пространства оценочных шкал, предложенных Р. Эммонсом. В задачу экспертов входила оценка 27 полученных выше мотивационных объектов по 17 шкалам Р. Эммонса. По итогам оценки были получены восемь матриц размерностью 27x17. Далее осуществлялось поэлементное усреднение полученных экспертных матриц, после чего производился фак-

торный анализ усредненной экспертной матрицы (метод главных компонент, об-лимин). В результате пространство оценочных шкал Р. Эммонса было сокращено с 17 до 6 шкал (факторов): «Важность», «Вероятность успеха», «Усилие», «Прогресс», «Трудность», «Причина: внешняя/внутренняя».

## Нами была предпринята попытка разработки и апробации нового методического средства для диагностики трудовой мотивации.

Эта диагностическая процедура предполагает сравнительную оценку мотивационных объектов в графическом пространстве оценочных шкал.

На **четвертом этапе** проводился регрессионный анализ (метод — шаговый отбор) матрицы, составленной из транспонированной матрицы усредненных экспертных оценок (17x27) и матрицы факторных нагрузок (17x6) — результата факторизации усредненной экспертной матрицы. Целью проведения этого анализа было снижение количества мотивационных объектов за счет исключения тех из них, которые не могут быть описаны при помощи используемых 6 оценочных шкал. Были построены линейные уравнения множественной регрессии (6 шкал — независимые переменные, 27 мотивационных объектов — зависимые переменные), после чего были исключены те объекты, которые не вошли в эти уравнения. Таким образом было произведено снижение количества мотивационных объектов с 27 до 16: «стабильность, уверенность в завтрашнем дне»; «карьерный рост»; «статус»; «интересная работа, где я могу максимально реализовать себя»; «быть полезным людям»; «результат работы»; «увольнение»; «избежать конфликтных ситуаций»; «организация и оптимизация работы»; «благополучие семьи»; «отпуск»; «признание моих заслуг»; «удовольствие, вдохновение от работы»; «профессиональное и личное развитие»; «уважение коллег» и «деньги».

На **пятом этапе** была разработана процедура новой методики, которая заключалась в сравнении друг с другом мотивационных объектов при помощи расположения их в пространстве пар оценочных шкал (см. пример бланка). В методику вошли:

- инструкция, в которой для испытуемого описан алгоритм расположения в системе координат 16 мотивационных объектов относительно друг друга (для того чтобы располо-

жить объект необходимо поставить точку в системе координат) в порядке убывания значимости (начиная с самого значимого);

- три бланка, на каждом из которых расположена система координат, образованная двумя оценочными шкалами (названных для испытуемого

оценочными параметрами), описание обеих шкал (стандартные инструкции Р. Эммонса) и список из 16 мотивационных объектов (названных для испытуемого целями). Таким образом 6 оценочных шкал были сгруппированы по 2;

- дополнительный четвертый бланк, на котором расположен экспериментальный объект «Деньги (повышенные зарплаты, премия, зарплата, денежный доход и пр.)» и инструкция о расположении данного объекта на трех предыдущих бланках относительно уже имеющихся там объектов.

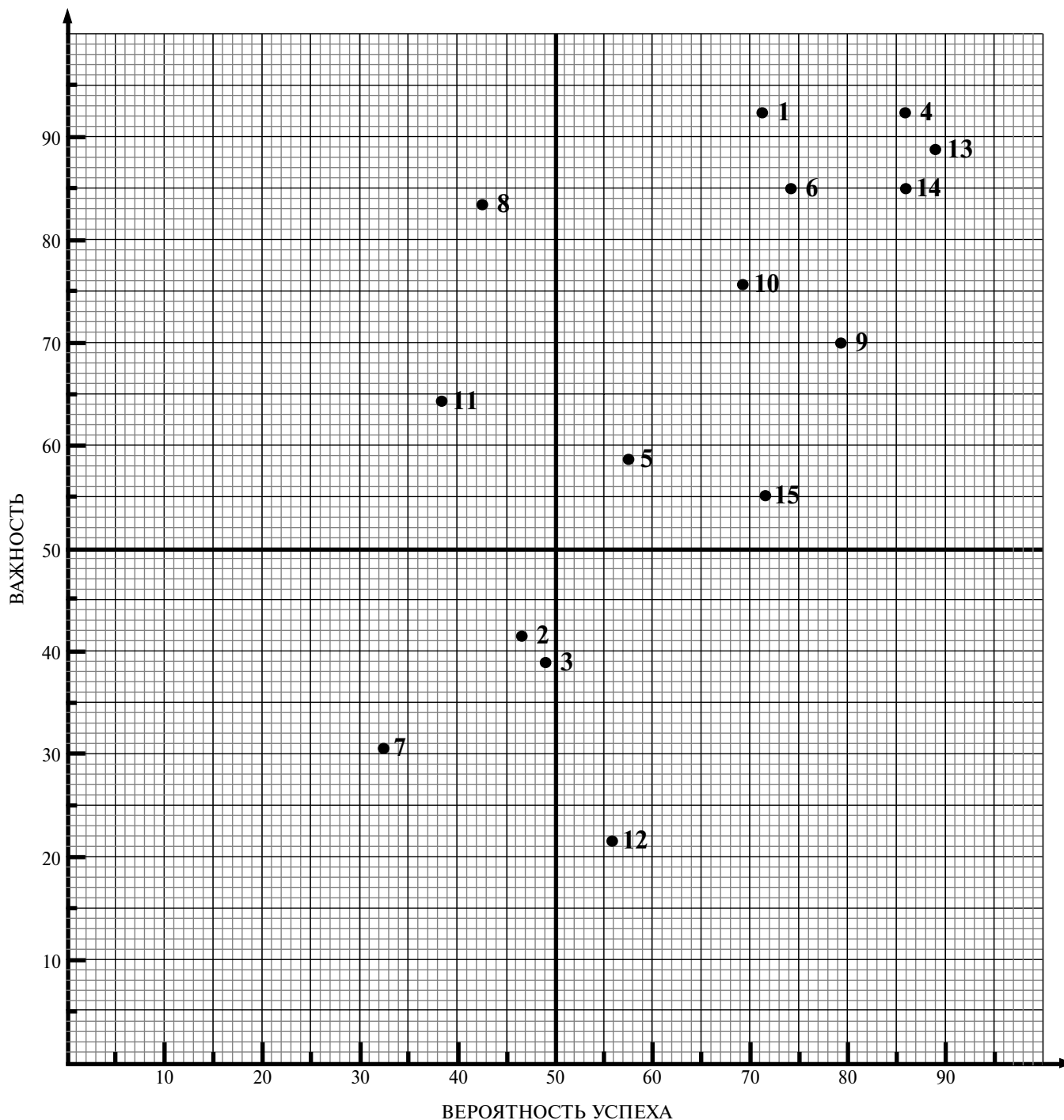
На **шестом этапе** бланк разработанной методики раздавался в печатном виде 30 испытуемым из основной выборки. По итогам их работы проводился расчет расстояний между мотивационными объектами в 6-мерном пространстве. В среднем время, затрачиваемое испытуемыми на заполнение бланков новой методики, не превышало 25 минут.

На **седьмом этапе** проводился регрессионный анализ, целью которого было показать принципиальную возможность оценки трудовой мотивации через расстояния между мотивационными объектами в пространстве оценочных шкал. Учитывая необходимость использования гораздо большей выборки испытуемых для получения базисных факторов мотивации, выделенных нами на основе шкал 7 широко используемых методик диагностики мотивации (см. выше), на этапе пилотажного исследования нами было принято решение использовать вместо этих факторов сами шкалы.

С этой целью были взяты данные 7 тестовых методик диагностики мотивации 30 испытуемых и получена матрица размерностью 30x167. Она была составле-

**БЛАНК №1 — ОЦЕНОЧНЫЕ ПАРАМЕТРЫ:**

— Важность: насколько важна для вас каждая из перечисленных целей.  
 — Вероятность успеха: оцените общую вероятность того, что Вы достигнете успеха в достижении каждой из перечисленных целей в будущем. Насколько вероятно (в какой мере вы ожидаете этого) достижение успеха?



**ЦЕЛИ:**

- |  |   |
|--|---|
| ● 1 Стабильность, уверенность в завтрашнем дне                 | ● 9 Организация и оптимизация работы      |
| ● 2 Карьерный рост   | ● 10 Благополучие семьи                   |
| ● 3 Статус   | ● 11 Отпуск                               |
| ● 4 Интересная работа, где я могу максимально реализовать себя | ● 12 Признание моих заслуг                |
| ● 5 Быть полезным людям  | ● 13 Удовольствие и вдохновение от работы |
| ● 6 Результат работы   | ● 14 Профессиональное и личное развитие   |
| ● 7 Увольнение   | ● 15 Уважение коллег                      |
| ● 8 Избегать конфликтных ситуаций                              |   |

Таблица 1. Пример результатов регрессионного анализа

| Зависимая переменная регрессии (шкала стандартной методики)           | R <sup>2</sup> | Дисперсионный анализ |                                    | Коэффициенты уравнения регрессии  |             |
|---|----------------|----------------------|------------------------------------|---|-------------|
|   |                | Сумма квадратов      | F-критерий; значимость F- критерия | Константа и включенные переменные (расстояния между мотивационными объектами)                 | Коэффициент |
| Мотив достижения (методика ВДА А. Мехрабиана, адаптация С.А. Шапкина) | 0,97           | Регрессия: 112,03    | F=49,35<br>Знач.=0,0               | Константа:  | 13,05       |
|   |                | Остаток: 3,405       |                                    | Быть полезным людям —<br>Избежать конфликтных ситуаций  | -0,093      |
|   |                | Итого: 115,44        |                                    | Стабильность, уверенность в завтрашнем дне —<br>Карьерный рост                                | -0,050      |
|   |                |                      |                                    | Организация и оптимизация работы —<br>Признание моих заслуг                                   | 0,038       |
|   |                |                      |                                    | Быть полезным людям — Деньги (повышение з/п,<br>премия, денежный доход и пр.)                 | 0,019       |
|   |                |                      |                                    | Интересная работа, где я могу максимально<br>реализовать себя — Избежать конфликтных ситуаций | 0,017       |
|   |                |                      |                                    | Результат работы —<br>Профессиональное и личное развитие                                      | -0,011      |
| Мотив аффилиации (методика ВДА А. Мехрабиана, адаптация С.А. Шапкина) | 0,972          | Регрессия: 42,528    | F=69,608<br>Знач.=0,000            | Константа:  | -3,46       |
|   |                | Остаток: 1,222       |                                    | Избежать конфликтных ситуаций — Деньги<br>(повышение з/п, премия, денежный доход и пр.)       | 0,031       |
|   |                | Итого: 43,750        |                                    | Признание моих заслуг — Деньги (повышение з/п,<br>премия, денежный доход и пр.)               | 0,017       |
|   |                |                      |                                    | Быть полезным людям — Уважение коллег   | 0,036       |
|   |                |                      |                                    | Быть полезным людям —<br>Избежать конфликтных ситуаций  | -0,026      |
|   |                |                      |                                    | Организация и оптимизация работы —<br>Уважение коллег   | 0,014       |
|   |                |                      |                                    |   |             |
| Мотив лидерства (методика ВДА А. Мехрабиана, адаптация С.А. Шапкина)  | 0,96           | Регрессия: 43,097    | F=33,979<br>Знач.=0,000            | Константа:  | 9,446       |
|   |                | Остаток: 1,903       |                                    | Карьерный рост — Интересная работа, где я могу<br>максимально реализовать себя                | -0,025      |
|   |                | Итого: 45,000        |                                    | Результат работы —<br>Организация и оптимизация работы  | 0,025       |
|   |                |                      |                                    | Благополучие семьи — Отпуск   | -0,042      |
|   |                |                      |                                    | Увольнение — Признание моих заслуг  | -0,044      |
|   |                |                      |                                    | Результат работы — Увольнение   | 0,021       |
|   |                |                      |                                    | Статус — Уважение коллег  | 0,024       |

на из матрицы, содержащей данные по мотивационным методикам размерностью 30x47 (30 испытуемых и 47 шкал) и матрицей, содержащей расстояния между мотивационными объектами в пространстве 6 оценочных шкал размерностью 30x120 (30 испытуемых и 120 расстояний между 16 мотивационными объектами)<sup>2</sup>.

На данном этапе были получены 47 линейных регрессий (метод — шаговый отбор). Зависимыми переменными выступили по очереди 47 шкал 7 стан-

дартных методик диагностики мотивации, независимыми — 120 переменных, содержащих Евклидовы расстояния между мотивационными объектами. По итогам обработки были получены модели, статистически достоверно (F-критерий,  $p < 0,05$ ) описывающие 45 стандартных шкал диагностики мотивации. Примеры регрессионных моделей представлены в таблице 1.

Анализируя полученные результаты, можно отметить два класса моделей.

1. Модели, объясняющие долю дисперсии от 0,301 до 0,764 (значение R<sup>2</sup>). При расчете регрессии такие модели были получены на последнем шаге для следующих стандартных шкал:
  - «Безопасность и Определенность» (ТИМ, А.Г. Шмелев),
  - «Здоровье и Комфорт» (ТИМ, А.Г. Шмелев),
  - «Потребность в признании заслуг и обратной связи (отзывах о своей работе): приобретение общественной

<sup>2</sup> При сравнении между собой 16 мотивационных объектов получается 120 различных Евклидовых расстояний:  $(256-16)/2=120$ .

- значимости» («Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина),
- «Принадлежность организации (труд)» (ТМ-2 И.Г. Кокуриной),
  - «Лидерство (труд)» (ТМ-2 И.Г. Кокуриной),
  - «Принадлежность организации (коллектив)» (ТМ-2 И.Г. Кокуриной),
  - «Общение (коллектив)» (ТМ-2 И.Г. Кокуриной),
  - «Достижение (деньги)» (ТМ-2 И.Г. Кокуриной),
  - «Лидерство (деньги)» (ТМ-2 И.Г. Кокуриной).
2. Остальные модели, обладающие высокой долей объясняющей дисперсии. Данные модели получены в основном на 5–7 шагах регрессии (не использовались модели с более высоким процентом объясняющей дисперсии, поскольку они вносили в модель большее количество переменных и совсем небольшую долю объясняющей дисперсии).

стандартизированными мотивационными объектами в пространстве статистически полученных оценочных шкал для стандартных шкал оценки мотивации.

### Достигнутые результаты

В результате нашего исследования была доказана принципиальная возможность диагностики трудовой мотивации через получение субъективных различий между мотивационными объектами в пространстве оценочных шкал, были эмпирически выявлены сами мотивы трудовой деятельности (мотивационные объекты) и шкалы для их оценки.

Полученные результаты имеют практическую ценность. Прежде всего, показана возможность разработки методики, которая позволит диагностировать уже сложившуюся трудовую мотивацию (в отличие от большинства существующих тестовых методик, ориентированных в основном на диагностику мотивации

ционных объектов в форме линейной функции, стратегия ориентации на один из полюсов каждой оценочной шкалы, стратегия хаотичного расположения мотивационных объектов по бланку и др.). Такие наблюдения позволяют предположить, что данные субъективных различий между мотивационными объектами в пространстве оценочных шкал могут содержать связанную информацию о мотивации, внимании, когнитивных стилях испытуемого. Выявление этой информации, а также поиск взаимоотношений между процессами мотивации и внимания представляет собой самостоятельную задачу для дополнительного исследования.

На основании полученных данных представляется возможной и перспективной дальнейшая работа, направленная на выделение базисных факторов трудовой мотивации, апробацию нового методического средства, исследование его психометрических характеристик.

**Полученные результаты имеют практическую ценность. Прежде всего, показана возможность разработки методики, которая позволит диагностировать уже сложившуюся трудовую мотивацию (в отличие от большинства существующих тестовых методик, ориентированных в основном на диагностику мотивации при приеме на работу).**

Полученные регрессии дают возможность рассчитывать по известным расстояниям между мотивационными объектами в пространстве 6 оценочных шкал новой методики выраженность мотивации, представленной 45 шкалами 7 стандартных методик диагностики мотивации. Все полученные мотивационные объекты были задействованы в анализе.

В результате исследования были получены:

1. мотивационные объекты (стандартный список из 15 объектов);
2. оценочные шкалы (6 шкал) и инструкции к ним (Р. Эммонса);
3. бланк методики диагностики мотивации трудовой деятельности;
4. уравнения регрессии, показывающие значение расстояний между

при приеме на работу). Была также продемонстрирована оперативность (20–25 минут) заполнения бланков, которая важна при проведении организационно-психологического исследования. При этом объем получаемых данных достаточно велик: можно получить информацию о выраженности 45 мотивационных шкал (объективные количественные данные).

В данной работе мы показали, что субъективные различия между мотивационными объектами несут в себе информацию о выраженности трудовой мотивации. Однако, анализируя стратегии заполнения бланков методики, было замечено, что существуют группы испытуемых, использующие сходные стратегии расположения мотивационных объектов (стратегия расположения мотива-

### Литература

1. Батурин Н.А. Современная психодиагностика в России // Вестник ЮУрГУ. – Серия «Психология». – 2008. – Вып. 2. – С. 4–9.
2. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика. – СПб: Речь, 2000. – 440 с.
3. Иванников В.А. Введение в психологию: курс лекций. – 2-е изд. – М.: АСОУ, 2006. – 156 с.
4. Иванников В.А. Мотивационная сфера личности: курс лекций. – М.: АСОУ, 2008. – 112 с.
5. Кокурина И.Г. Методика изучения трудовой мотивации: Учебно-метод. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
6. Куприянов Е.А. Взаимосвязь личностных конструктов и профессиональной мотивации у специалистов в области информационных технологий: Автореф. ... дисс. канд. психол. наук. – М.: МГУ, 2007. – 25 с.
7. Левин К. Динамическая психология. – М.: Смысл, 2001. – 527 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.
9. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
10. Шмелев А.Г. Тест как оружие // Психология: журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – №2. – С. 40–53.
11. Ярошевский М. Г. История психологии. – М., 1966. – гл. 12.

## Резюме на русском языке

### **А. Г. Карояни. Алтарь Победы**

На примере вклада отечественной психологии в решение оборонных задач в годы Великой Отечественной войны анализируется прикладной потенциал психологической науки. Показываются важнейшие достижения психологии в сфере обеспечения обороноспособности государства. Выделяются уроки, усвоение которых необходимо для дальнейшего развития психологии как фактора безопасности Российского государства.

*Ключевые слова:* психологические уроки войны, прикладной потенциал психологии, психотехнологии достижения победы в боевых действиях.

### **А. Н. Ждан. История Психологического общества при Императорском Московском университете (1885—1922)**

Выделены этапы и обозначены исторические уроки деятельности Психологического общества, основанного при Императорском Московском университете в 1885 г. Деятельность Общества рассматривается как значимая веха в развитии науки и образования в Московском университете, а также в масштабах отечественной психологической мысли в целом.

*Ключевые слова:* история отечественной психологии, Московское психологическое общество (МПО), Московский университет, журнал «Вопросы философии и психологии», Психологический институт, традиции отечественной психологии.

### **С. В. Молчанов, Е. И. Первичко. Сотрудничество университетов Москвы и Нью-Йорка**

В статье выделены основные задачи, направления и перспективы международного сотрудничества факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова и факультета психологии Университета Нью-Йорк (SUNY) в сфере образования.

*Ключевые слова:* международное сотрудничество, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Университет Нью-Йорк (SUNY), организационная психология, подготовка магистров.

### **Е. В. Субботский. Выживание в мире машин: взгляд психолога развития на причины веры в магию в век науки**

Автор ищет ответ на вопрос, каким образом вера в магию может сосуществовать с верой в науку в сознании рационального образованного человека? Рассматриваются эксперименты, проверяющие гипотезу о том, что вера в магию выживает в рациональном сознании посредством ухода в бессознательное. Проанализированы теоретические и практические следствия существования бессознательной веры в магию у современных образованных людей.

*Ключевые слова:* вера в магию, научная реальность, бессознательное, сосуществование.

### **А. Е. Войскунский. Информационная безопасность: психологические аспекты**

Рассматривается проблематика информационной безопасности в сфере новых технологий. Выдвигается положение о том, что целому ряду детей и подростков не удастся перенести в виртуальную среду знакомые им нормы морального поведения, чем отчасти объясняется широкий приток новичков в сетевые сообщества нарушителей норм поведения. Аргументируется необходимость разработки специального обучающего курса, призванного помочь таким детям и подросткам, а также организации повсеместного обучения подрастающего поколения основам кибер-этики. Значение такого обучающего курса иллюстрируется результатами исследования, проведенного в хакерской среде: демонстрируются предпочтительные направления развития хакерского сообщества.

*Ключевые слова:* безопасность, информационная безопасность, компьютерная безопасность, психология, моральное развитие, этика, хакеры, опыт потока.

### **Ю. П. Зинченко, Г. Я. Меньшикова, Ю. М. Баяковский, А. М. Черноризов, А. Е. Войскунский. Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы**

Рассмотрены возможности применения систем виртуальной реальности (VR) в области экспериментальной психологии. Обсуждаются их отличительные особенности и преимущества перед традиционными методами, а также проблемы, возникающие при использовании. Освещены перспективные направления применения этих новых технологий для решения задач психотерапии и психологической реабилитации, организационной психологии, спортивной психологии и психологии безопасности, психофизиологии и нейронаук.

*Ключевые слова:* психотехнологии, технология виртуальной реальности, виртуальная среда, экспериментальная психология, психотерапия, психология безопасности, спортивная психология, психофизиология, психологическая реабилитация, организационная психология.

**С. Д. Смирнов. От стиля деятельности к стилю общения**

В статье рассматриваются аргументы в пользу распространения идеи выработки индивидуального стиля деятельности под влиянием типологических свойств нервной системы человека (по Е.А. Климову) на стиль педагогического общения преподавателя. На примере «авторитарного» преподавателя показываются негативные аспекты и последствия стихийно сформированного неоптимального стиля педагогического общения. Высказываются требующие эмпирической верификации предположения о типологических особенностях нервной системы, «подталкивающих» человека к формированию именно этого стиля педагогического общения.

*Ключевые слова:* Индивидуальный стиль педагогической деятельности, индивидуальный стиль педагогического общения, типологические свойства нервной системы.

**О. С. Оганесян. Феномен ябедничества в младшем школьном возрасте**

Дан психологический анализ феномена ябедничества в младшем школьном возрасте, выявлены особенности суждений ябедничающих детей, предпосылки возникновения ябедничества, его зависимость от уровня морального развития ребенка.

*Ключевые слова:* феномен ябедничества, уровень морального развития.

**С. А. Липатов, А. В. Ловаков. Современные исследования организационной идентификации в зарубежной психологии**

На основе анализа зарубежных публикаций последних лет выделены актуальные направления теоретических разработок и эмпирических исследований в области организационной идентификации: вопросы ее структуры и проблема взаимосвязи организационной идентификации с установками и поведенческими проявлениями индивидов, связанными с работой. Рассмотрены различные объекты, с которыми может идентифицироваться работник (организация, подразделение, профессия, карьера), и компоненты конструкта «организационная идентификация» (когнитивный, аффективный, оценочный). Дано представление о наиболее значимых аттитюдах и формах трудового поведения, коррелирующими с организационной идентификацией.

*Ключевые слова:* организационная идентификация, объекты идентификации, компоненты идентификации, формы трудового поведения.

**М. М. Абдуллаева, О. С. Киеня. Особенности мотивационной направленности работников хосписа**

Данная статья посвящена психологическому изучению специфики мотивационной сферы медицинских работников хосписов — специальных учреждений, оказывающих помощь больным, находящимся на неизлечимой стадии заболевания. Результаты исследования показали возможность выделения двух «качественно» различающихся групп работников по степени удовлетворенности своим трудом, в отношении которых действуют разные мотивирующие факторы.

*Ключевые слова:* медицинские работники, хоспис, профессиональная деятельность, мотивационная направленность, удовлетворенность трудом, эмоциональное выгорание, личностные характеристики.

**Т. Ю. Базаров, Ю. С. Шевченко. Кооперативные стратегии поведения в конкурентной среде**

Статья посвящена проблеме взаимосвязи двух основных типов социального взаимодействия: кооперации и конкуренции. В теоретической части представлено соотношение основных понятий, проведен исторический обзор отечественных и зарубежных исследований по данной проблеме, выделен ряд факторов, оказывающих влияние на развитие сотрудничества в конкурентной среде. В эмпирической части описаны результаты исследования, посвященного изучению взаимосвязи коллективистических установок личности, уровня групповой рефлексии и типа организационно-культурных предпочтений с особенностями кооперативного поведения в малой группе в условиях конкурентной среды.

*Ключевые слова:* групповая рефлексия, коллективистические и индивидуалистические установки, конкурентная среда, кооперативные стратегии, организационная культура, тип совместной деятельности.

**Новые возможности высшего психологического образования**

Интервью с Ю.П. Зинченко, доктором психологических наук, профессором, членом-корреспондентом РАО, деканом факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, председателем Совета по психологии Учебно-методического объединения (УМО) по классическому университетскому образованию в РФ, президентом Российского психологического общества.

**Ю. П. Зинченко, И. А. Володарская. Критерии рейтинга лучших вузов России**

Представлен проект объективных критериев для сравнительной оценки качества вузов России, ведущих подготовку психологов.

*Ключевые слова:* подготовка психологических кадров, общая характеристика вуза или факультета, качество абитуриентов, организация учебного процесса и научно-исследовательской работы.

**Б. Б. Величковский. Европейский психологический сертификат EuroPsy**

Рассматриваются предпосылки создания европейского психологического сертификата EuroPsy, его содержание и история разработки. Обсуждаются возможности внедрения EuroPsy в России.

*Ключевые слова:* психологические услуги, лицензирование, регулирование, сертификация, EuroPsy, EFPA.

**В. А. Иванников. Воля**

В статье представлен текст лекции, прочитанной автором студентам-психологам по теме «Воля» в курсе «Общая психология». Рассматривается история данной проблемы и ее современное состояние.

*Ключевые слова:* воля, волевое усилие, волевые действия, смыслообразование, волевая регуляция, потребности, эмоции, мотивы, общественные ценности.

**О. А. Карабанова. Семейное психологическое консультирование — теория, практика, образование**

В статье рассматривается роль семьи в развитии личности в детском возрасте. Выделены основные негативные тенденции развития современной семьи и факторы риска, определяющие актуальность семейного консультирования. Определены основные задачи семейного консультирования и направления совершенствования системы психологической помощи семье.

*Ключевые слова:* семья, семейное консультирование, психологическая помощь, дисфункциональная семья, детско-родительские отношения.

**Н. К. Бакланова, Д. А. Потапов. Теория планомерного формирования умственных действий и развитие креативности ребенка**

Статья посвящена проблеме развития креативности личности ребенка в процессе сочинения им музыки. Представлены оригинальная педагогическая технология обучения сочинению музыки, разработанная на основе теории планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и авторская методика оценки креативности по результатам музыкального творчества на основе концепции креативности Р. Стернберга.

*Ключевые слова:* креативность, педагогическая технология, теория планомерного формирования умственных действий, сочинение музыки, методика диагностики креативности.

**Т. В. Фоломеева. Динамика потребительских аттитюдов в условиях социально-экономических изменений**

Показана актуальность изучения потребительского поведения на современном этапе экономического развития общества; дан краткий обзор исследований потребителей и их предпочтений; представлена новая дисциплина — социальная психология потребительского поведения, объединившая знания нескольких наук: психологии, социологии, экономики и др.; приведены результаты авторского исследования потребительских социальных установок или аттитюдов по отношению к сотовой связи и интернет-услугам в условиях социально-экономических изменений, проведенного ею в московском регионе.

*Ключевые слова:* потребительское поведение, потребительские предпочтения, социальная психология потребительского поведения, потребительские аттитюды, теории потребления.

**В. В. Барабанщикова, Н. В. Кузьмина. Анализ профессионального стресса банковских служащих**

В статье представлено исследование особенностей профессионального стресса банковских служащих в период адаптации к организационным изменениям, связанным как с экономической нестабильностью банковского сектора, так и с изменениями в системе управления банком. Даны рекомендации по предотвращению последствий воздействия организационных изменений на состояние банковских служащих.

*Ключевые слова:* профессиональный стресс, организационные изменения, адаптация.

**Б. Б. Величковский, С. А. Козловский, А. В. Варганов. Тренировка когнитивных функций: перспективные исследования в России**

В работе рассматривается проблема использования методов когнитивной тренировки в целях коррекции когнитивных нарушений. Дается определение когнитивной тренировки, обсуждаются вопросы ее эффективности. Дается обзор актуальных исследований когнитивной тренировки, проводимых на базе МГУ имени М.В. Ломоносова и Института когнитивных исследований РНЦ «Курчатовский институт». Приводятся результаты вычислительных экспериментов, обосновывающих эффективность специальных режимов адаптивной тренировки и новых методов регистрации слабых мозговых изменений в результате тренировки.

*Ключевые слова:* Когнитивные нарушения, когнитивная тренировка, мозговые изменения, вычислительное моделирование, адаптивные режимы, фМРТ, МРС

**Е. А. Стрижова, А. Н. Гусев. Диагностика трудовой мотивации: опыт разработки методики**

В статье показана возможность диагностики трудовой мотивации методом выявления субъективных различий между мотивационными объектами (мотивами трудовой деятельности) в пространстве оценочных шкал. Описан опыт разработки методики, представлены результаты исследования, направленного на выявление мотивов трудовой деятельности (мотивационные объекты) и шкалы для их оценки.

*Ключевые слова:* психодиагностика, мотивация и мотивы трудовой деятельности, многомерные методы.



## Summaries

### **A. G. Karayany. Altar of victory**

On the example of contribution of the national psychology in a solution of defense problems during The Second World War the potential of application of psychological science is analyzed. Achievements of psychology in the critical areas of the state defense are shown. Distinguished lessons that should be learned for further development of psychology as a safety factor of Russian state are described.

*Keywords:* psychological lessons of the war, applied potential of psychology, psychological technics of victory achieving in combat.

### **A. N. Zhdan. History of Psychological Society at Moscow University. The 125-year anniversary of MPS**

Stages and the historical lessons of the Psychological Society work, based at the Imperial Moscow University in 1885 are marked out. Activity of Society is seen as significant milestone in the development of science and education at Moscow University, as well as across national psychological thought in general.

*Keywords:* Moscow Psychological Society (MPS), Moscow University, journal "Voprosi Psikhologii i Filosofii" ("Problems of Psychology and Philosophy"). Psychological Institute, traditions of Russian psychology.

### **S. V. Molchanov, E. I. Pervichko. Close collaboration between Moscow and New York Universities: towards each other**

The article is devoted to the theme of international collaboration between Moscow State University by M.V. Lomonosov (MSU) and State University of New York (SUNY). The main goals, directions and perspectives of international cooperation in the sphere of education are discussed.

*Keywords:* international collaboration, Moscow State University by M.V. Lomonosov (MSU), State University

### **E. V. Subbotsky. Survival in the world of machine: a view of developmental psychologist on the reasons for faith in magic in the age of science**

Since the time of Galileo (1564—1642), Western civilization has increasingly fallen under the spell of science. Despite this fact, anthropological and psychological research has shown that magical beliefs are present in both children and adults in modern Western industrial cultures. How can a belief in magic coexist with a belief in science in the mind of a rational, educated adult? A possible explanation is that magical beliefs survive in the rational mind by going into the subconscious. Experiments examining this hypothesis will be reviewed; theoretical and practical implications of the existence of subconscious magical beliefs in modern rational adults will be analyzed.

*Keywords:* magical beliefs, scientific reality, subconscious, coexistence.

### **A. E. Voiskunsky. Information security: psychological aspects**

The problems of information security in the area of new technologies are considered. Central to the range of issues under consideration are psychological problems. It is stated that a number of children and adolescents can not use transfer to the virtual environment rules of moral behavior they are familiar with; this is the reason of large influx of newcomers - violators of rules of behavior to the networking community. The necessity of developing a special training course designed to help such children and adolescents, as well as the widespread education of the younger generation in the sphere of the basics of cyber-ethics. The usefulness of this training course is illustrated by the results of a study conducted in the cyber environment: preferred direction of hacker community are demonstrated.

*Keywords:* information security, computer security, psychology, moral development, ethics, hackers, flow experience.

### **Yu. P. Zinchenko, G. Ya. Menshikova, Yu. M. Bayakovskii, A. M. Chernorizov, A. E. Voiskunsky. Virtual reality technology in the context of world and national psychology: methodological aspects, achievements and prospects**

In the article specific experimental studies, performed with the use of virtual reality systems are described, Promising directions of modification of research paradigms in cognitive, organizational, social and clinical psychology are introduced. The possibility of using new technology to address educational psychology, psychotherapy and psychological rehabilitation is analyzed.

*Keywords:* technology of virtual reality, experimental psychology, innovative education, psychophysiology, psychotherapy, modeling, perception, communication, impact.

### **S. D. Smirnov. From style of activity to style of communication**

The article examines the arguments in favor of extending the idea of developing an individual style of activity under the influence of typological properties of the human nervous system (according to E.A. Klimov) on the style of pedagogical communication of the teacher. Negative aspects and effects of spontaneously generated non-optimal style of pedagogical communication on the example of "authoritarian" teacher are described. Assumptions about typological characteristics of the nervous system that "pushes" people to the formation of particular style of pedagogical communication are stated.

*Keywords:* individual style of pedagogical activity, individual style of pedagogical communication, typological properties of the nervous system.

**S. E. Oganesyán. Tattle-telling phenomenon in primary school age**

The research object of the presented article is the psychological analysis of a phenomenon "tattle-telling" in primary school age. The theoretical basis of research is the concept of J. Piaget about levels of children's moral development and about their moral judgments, works of L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin, V.V. Davydov, E. Erikson about psychological features of primary school age. The object-matter of research is a phenomenon of "tattle-telling" in primary school (1 and 3 classes of comprehensive schools of Russia and Armenia). The subject of research is moral judgment of primary school students. The methodical toolkit used in experiment is presented by interview, questioning, the technique of moral dilemmas describing six situations of "tattle-telling". It is shown that "tattle-telling" is caused by historical and socio-cultural reasons. This phenomenon possesses age dynamics and is connected with the level of moral development.

*Keywords:* tattle-telling, level of moral development.

**S. A. Lipatov, A. V. Lovakov. Recent studies of organizational identification in foreign psychology**

Analysis of the recent foreign publications reveals actual lines of theoretical studies and empirical investigations in this field: a) problems of the structure of organizational identification, and b) problems of relationship of organizational identification with work attitudes and behavior. Organizational identification structure comprises of either various foci (organization, work unit, profession, and career) or subcomponents of this construct (cognitive, affective, evaluative). Most significant job-related attitudes and behaviors that correlate with organizational identification are job satisfaction, turnover intention, extrarole and organizational citizenship behavior.

*Keywords:* organizational identification, foci of organizational identification, subcomponents of organizational identification, job satisfaction, turnover intention, extrarole and organizational citizenship behavior.

**M. M. Abdullaeva, O. S. Kienya. Features of motivational orientation of hospice health professionals**

In the article the psychological study of specific motivational sphere of health workers at hospice — special institutions providing care to patients who are at an incurable stage of disease is described. The results showed that two "qualitatively" different groups of workers on the degree of satisfaction with their work can be singled out, for which different motivating factors are functioning.

*Keywords:* health care workers, hospice, occupational activities, motivational orientation, job satisfaction, emotional burnout, personality characteristics.

**T. Y. Bazarov, Y. S. Shevchenko. Cooperative strategies in a competitive environment**

This article is devoted to the relationship of the two main types of social interaction: cooperation and competition. In the theoretical part we present the links of basic concepts, a historical review of domestic and foreign research on this issue and a number of factors that influence the development of cooperation in a competitive environment. In the empirical part we describe the results of study on the relationship between collectivist attitudes of personality, the level of group reflection and the type of organizational and cultural preferences with the characteristics of cooperative behavior in a small group in a competitive environment.

*Keywords:* group reflection, collectivist and individualistic attitudes, competitive environment, cooperative strategy, organizational culture, type of joint activity.

**New Possibilities of Higher Psychological Education**

Interview with Yury P. Zinchenko, Doctor of psychological sciences, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Dean of Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University, Chair of Psychology Council of Russian Educational and Methodical Association for Traditional University Education in Russian Federation, president of Russian Psychological Society.

**Yu. P. Zinchenko, I. A. Volodarskaya. Criteria for ranking best universities in Russia**

A project depicting objective criteria for comparative assessment of Russian universities that prepare psychologists is presented.

*Key words:* psychological training of personnel, general description of the university or the faculty, the quality of applicants, the organization of the educational process and research work.

**B. B. Velichkovsky. European psychological certificate EUROPSY**

This article presents the reasons for the development of the European psychological certificate EuroPsy, its history and content. Possibilities for the introduction of EuroPsy in Russia are discussed.

*Keywords:* Psychological services, licensure, regulation, certification, EuroPsy, EFPA, Russia, EU.

**V. A. Ivannikov. Volition**

The article presents the text of a lecture presented by the author to psychology students on the theme "Volition" in the course "General Psychology". Author examines the history of the problem and its current state.

*Keywords:* volition, will, willpower, volitional regulation, needs, emotions, motives, social values.

**O. A. Karabanova. Family consulting — theory, practice-education**

The article is devoted to the role of family in personal development in childhood. Main negative tendencies of family development, risk factors and basic goals of family consulting are defined. We describe the directions to develop the system of psychological help of the family.

*Keywords:* family, family consulting, psychological help, dysfunctional family, child-parent relations.

**N. K. Baklanova, D. A. Potapov. Theory of planned formation of mental actions and development of creativity of child personality**

The article is devoted to the problem of development of personality creativity of the child in the learning process of composing music. An original educational technology courses of composing music, developed on the basis of the theory of planned formation of mental actions (P. Galperin) and author's method of assessment of creativity as a result of musical creativity, based on the concept of creativity R. Sternberg, are presented

*Keywords:* creativity, pedagogical technology, the theory of planned formation of mental actions, composing music, the method of creativity testing.

**T. V. Folomeeva. Consumer attitudes dynamics in terms of socio-economic changes**

The importance of studying consumer behavior at the present stage of economic development of society is revealed; a brief review of studies of consumers and their preferences is presented; a new discipline — social psychology of consumer behavior - that combines knowledge of several sciences: psychology, sociology, economics, etc. is described; the results of original research of consumer social attitudes in relation to advanced mobile phone system and Internet services in terms of socio-economic changes undertaken in the Moscow region are discussed.

*Keywords:* consumer behavior, consumer attitudes, social psychology of consumer behavior, consumer theory.

**V. V. Barabanshikova, N. V. Kuzmina. The analysis of bank employees' job stress during the adaptation to organizational changes**

This article presents a research on the specifics of bank employees' job stress during adaptation to organizational changes driven by the bank's economical instability and changes in the management system of the bank. The results shows that all bank employees demonstrate a high level of job stress, which manifests itself in subjective feeling of tension. On the basis of the results we propose some recommendations, including interventions oriented to the reduction of the organizational changes' negative influence on the bank employees' job stress level.

*Keywords:* job stress, organizational changes, adaptation.

**B. B. Velichkovsky, S.A. Kozlovsky, A.V. Vartanov. Cognitive functions training: promising research in Russia**

The article presents the problem of improving cognitive deficits through cognitive training. A definition of cognitive training is given. Effectiveness of cognitive training is discussed, especially whether training can induce objectively observable brain changes. A review of contemporary studies of cognitive training done at Lomonosov-MSU and Institute of Cognitive Studies (RNC "Kurchatov'S Institute") is given. Results of computational experiments are presented, which point at the effectiveness of special procedures of adaptive training and at the effectiveness of new methods for registering weak brain changes induced by training.

*Keywords:* Cognitive deficits, cognitive training, brain changes, computational modeling, fMRI, MRS.

**E. A. Strizhova, A. N. Gusev. Psychodiagnostics of work motivation: elaboration experience**

This article describes the results of pilot research conducted for the elaboration of new method, oriented to work motivation diagnostics. It was proved that work motivation could be diagnosed through the subjective differences between motivational objects in the space of estimation scales. Motivation objects (work motives) and estimation scales get empirically and presented.

*Keywords:* psychodiagnostics, work motives, motivation.

# Информация для авторов

«Национальный психологический журнал» — всероссийское научное информационно-аналитическое издание, на страницах которого отражаются достижения различных направлений современной психологической науки и практики.

Журнал публикует оригинальные научные и практико-ориентированные статьи по актуальным проблемам различных областей психологии, отличающиеся научной новизной и выраженной авторской позицией.

## Подача рукописи

Рукописи представляются в редакцию «Национального психологического журнала» в электронном виде. Они должны содержать оригинальный материал, не публиковавшийся ранее и не рассматриваемый для публикации в других изданиях.

Рукопись должна сопровождаться письмом, в котором указано, что она предназначена для публикации в «Национальном психологическом журнале» с обозначением раздела, для которого она предназначена.

Автор сообщает адрес электронной почты, по которому будет проводиться переписка, а также номер телефона и полный почтовый адрес.

## Оформление рукописи

**В начале статьи должны содержаться:** инициалы и фамилия автора, ученое звание и степень, должность, полное название научного учреждения, в котором проведены исследования или разработки, заголовок статьи, аннотация на русском и английском языках (не более 150—200 знаков каждая), ключевые слова (5—10) на русском и английском языках, основной текст статьи, библиографический список.

**Объем статей** — не менее 25 тыс. знаков (с пробелами). Большие материалы могут быть опубликованы в нескольких номерах журнала.

### Оформление текста статьи

Публикация материалов в журнале осуществляется на русском языке. *Названия зарубежных учреждений* приводятся в тексте без кавычек латинскими буквами. После упоминания в тексте *фамилий зарубежных ученых, руководителей учреждений* и т. д. на русском языке в полукруглых скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами.

Все *сокращения* должны быть при первом употреблении полностью расшифрованы, за исключением общепри-

нятых сокращений математических величин и терминов.

*Информация о грантах и благодарностях* приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.

**Выделения и заголовки.** Допускается выделение курсивом и полужирным шрифтом. Выделение прописными буквами, подчеркивание, использование нескольких шрифтов — не допускаются. Заголовки рубрик, подразделов обязательно должны быть выделены.

Не допускается использование:

- пробелов и табуляции для форматирования абзачного отступа («красной строки») и выравнивания иного, чем по левому краю или середине,
- расстановки переносов,
- концевых сносок.

В тексте не должно быть двойных пробелов и двойных абзацев (пустых строк).

### Ссылки и список литературы

Библиографический список должен включать не менее трех источников. Источники приводятся в алфавитном порядке. При наличии нескольких работ одного и того же автора они включаются в список также в алфавитном порядке, при этом каждой работе присваивается свой номер. Сначала приводятся источники на русском языке, затем на других языках. Нумерация списка сквозная.

Должное внимание следует уделить правильному описанию и полноте библиографической информации. (Образцы библиографических описаний см. в Приложении «Оформление пристатейных списков литературы (или ссылок)»).

Допускаются ссылки на электронные публикации в сети Интернет с указанием всех данных.

В тексте ссылки на литературные источники приводятся в виде номера, заключенного в квадратные скобки (например, [1]). Использование сносок в качестве ссылок на литературу не допускается.

### Таблицы, графики, рисунки

Таблицы, рисунки, схемы в тексте должны быть пронумерованы и озаглавлены. Недопустимо дублирование текстом графиков, таблиц и рисунков.

Графики, диаграммы могут быть построены в программе MS Excel. При наличии диаграмм, построенных с помощью MS Excel, обязательно предоставляется файл с исходными данными. Содержащиеся в таблицах и графиках данные должны быть тщательно проверены. За правильность приведенных данных

ответственность несет автор. Схемы могут быть представлены в векторных редакторах и должны допускать редактирование.

Рисунки должны быть представлены в форматах .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 600 dpi без сжатия).

Графики, таблицы и рисунки, а также фотографии, которые не отвечают качеству печати, будут возвращены авторам для замены.

## Информация об авторах

**Информация об авторах** представляется в отдельном файле. Объем текста не менее 300 знаков. Пожалуйста, укажите фамилию, имя и отчество полностью, научные степени и ученые звания, должность, место работы, основные профессиональные интересы и достижения, количество публикаций. Указывается адрес электронной почты (эта информация публикуется по желанию автора), телефон и почтовый адрес (которые не будут печататься в журнале).

Размер файла с цветной фотографией достаточного для печати качества не может быть менее 1Mb. Пожалуйста, постарайтесь выбрать четкую контрастную фотографию, так как при печати журнала качество изображения ухудшается.

Редакция «Национального психологического журнала» будет признательна авторам за строгое соответствие присылаемых рукописей требованиям к их оформлению. *Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии не публикуются.*

**Рукописи рецензируются для определения обоснованности предлагаемой тематики, ее новизны, а также научно-практической значимости содержания.** Все рецензенты остаются анонимными. После принятия положительного решения относительно публикации рукописи авторы информируются о нем. При возвращении статьи автору для доработки рецензия прилагается.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статей, направленное на придание им лаконичности, ясности в изложении материала и соответствие текста стилю журнала. С точки зрения научного содержания авторский замысел полностью сохраняется.

**Приложение «Оформление пристатейных списков литературы (или ссылок)» размещено на компакт-диске журнала**