

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Факультет психологии

**Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского  
и фундаментальные проблемы психологии  
(к 80-летию со дня рождения)**

МАТЕРИАЛЫ  
ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
(с иностранным участием)  
Москва, 30 мая — 1 июня 2013 года

*Ответственные редакторы  
Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова*

**Москва  
2013**

УДК 159.9 (082)  
ББК 88  
И 291

Выпущено при финансовой поддержке  
Российского фонда фундаментальных исследований  
Проект № 13-06-06046 Г

Ответственные редакторы:  
*Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова*

И291 Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения). Материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва, 30 мая — 1 июня 2013 г. — М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. — 464 с.

# Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского в XXI веке

## Значение идей А.В. Брушлинского для изучения социально-психологической детерминации развития науки

Артемьева О.А.

ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск  
oaartemeva@yandex.ru

Определяются возможности приложения идей А.В. Брушлинского к изучению социально-психологической детерминации науки как развития коллективного субъекта научной деятельности.

*Ключевые слова:* коллективный субъект, социально-психологическая детерминация научной деятельности.

Одной из наиболее актуальных проблем социогуманитарного исследования в современной России является организация науки. Значительный вклад в социально-психологическое решение проблемы внес М.Г. Ярошевский и члены его научной школы. В качестве центральной философской категории предложенного автором науковедческого подхода выступает категория субъекта [11]. В работах М.Г. Ярошевского, В.П. Карцева, А.В. Юревича выделяются уровни субъекта научного познания и соответствующие уровни социально-психологической детерминации научной деятельности, прослеживается динамика становления субъекта [8; 10; 11].

Несмотря на всю обоснованность и перспективность предложенного подхода, его эвристический потенциал, на наш взгляд, может быть усилен за счет углубления психологического анализа центрального понятия. Для этого могут быть использованы положения субъектно-деятельностной концепции. Подходу, реализованному в рамках отечественной психологии и социальной психологии науки к субъекту научного познания, наиболее созвучны идеи А.В. Брушлинского. Для решения задач социально-психологической детерминации научной деятельности видится крайне важной предложенная им расширенная трактовка субъекта.

В разработке категории «субъект» А.В. Брушлинский продолжает традицию, заложенную в трудах С.Л. Рубинштейна. Субъект для авторов — тот, кто не только обнаруживается, но и определяется в творческой самодеятельности [3]. О субъекте научного познания С.Л. Рубинштейн говорил как об общественном субъекте, осознающем познаваемое им бытие в общественно-исторически сложившихся формах, как о всеобщности, реализующейся и в конкретном индивиде [9]. Эта идея была реализована и в работах Б.Ф. Ломова, подчеркивавшего необходимость анализа деятельности как на уровне индивидуального, так и на уровне общественного бытия.

Творческое освоение идей С.Л. Рубинштейна и Б.Ф. Ломова позволяет А.В. Брушлинскому предложить следующие критерии субъекта: 1) выделение себя из окружающей действительности, противопоставление себя ей как объекту действия, познания, созерцания и т.д.; 2) формирование, создание, конструирование понятий; 3) взаимосвязь с другими людьми как субъектами; 4) целостность, единство, интегральность деятельности субъекта и всех видов его активности [4].

Субъект рассматривался А.В. Брушлинским как «всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств: природных, социальных (social), общественных (societal), индивидуальных и т.д.» [там же, с. 21]. Содержание этого понятия в работах автора выходит за рамки личности: «В самом полном и широком смысле слова субъект — это все человечество в целом, представляющее собой противоречивое системное единство субъектов разного масштаба: государств, наций, этносов, общественных классов и групп, индивидов, взаимодействующих друг с другом» [5, с. 19–20].

Уровневый подход позволяет расширить представления о субъекте научного познания, преодолев границу личности ученого. В современной психологии представления о коллективном (групповом) субъекте деятельности разрабатываются А.Л. Журавлевым [7], К.М. Гайдар [6]. Методологические основы изучения коллективного субъекта научной деятельности определяются О.А. Артемьевой [2].

Перспективность субъектного подхода в понимании закономерностей эффективной организации и самоорганизации науки связывается нами с выделением не столько разных видов детерминации науки — личностного и социального, сколько принципа, определяющего всю систему детерминации — принципа субъекта. С представленных позиций, социально-психологическая детерминация науки может быть рассмотрена в контексте становления и развития коллективного субъекта научной деятельности [1]. Выделяемые А.В. Брушлинским критерии субъекта используются для изучения динамики формирования субъекта научной деятельности не только на уровне личности, но также уровнях научного микросоциума ученого и научного сообщества [1; 2].

*Работа выполнена при поддержке РФФИ (грант № 12-06-31093) и гранта Президента Российской Федерации (№ МК-2419.2012.6).*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О.А. К понятию коллективного субъекта научной деятельности // Малая группа как объект и субъект психологического влияния: мат-лы конф. Ч. 1. Курск: Курск. гос. ун-т, 2011. С. 26–30.
2. Артемьева О.А. Отечественная психология на переломе: уровневая субъектная концепция социально-психологической детерминации развития психологии: монография. Иркутск: Иркут. ун-т, 2012.
3. Брушлинский А.В. Андерграунд диамата // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред.: А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. М.: Академический проект, 2000. С. 7–13.
4. Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта/ под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: Пер Сэ, 2002. С. 9–34.
5. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Ин-т психологии РАН, 1994.
6. Гайдар К.М. Систематизация свойств группового субъекта // Развитие психологии в системе комплексного человекознания / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. Ч. 1. М.: Ин-т психологии РАН, 2012. С. 456–462.
7. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психол. журн. 2009. Т. 30. № 5. С. 72–80.
8. Карцев В.П. Социальная психология науки и проблемы историко-научных исследований. М.: Наука, 1984.
9. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
10. Юревич А.В. Социальная психология науки. СПб.: Изд-во РХГИ, 2001.
11. Ярошевский М.Г. О генезисе субъекта научного познания // Вопр. философии. 1979. № 6. С. 68–80.

## Методологический смысл рецепции А.В. Брушлинским культурно-исторической теории мышления и теории деятельности

Бермус А.Г.

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону  
bermous@donpac.ru

В статье актуализируются проблемы и перспективы переосмысления культурно-исторической теории мышления и теории деятельности, данные в рецепции А.В. Брушлинского.

*Ключевые слова:* культурно-историческая психология, проблематизация, онтология субъектности

В центре нашего внимания находятся два небольших текста, принадлежащие перу А.В. Брушлинского и представляющие собой опыты изложения-актуализации ключевых концепций в истории современной российской психологии. Речь идет о «Культурно-исторической» теории мышления» [1] и «Проблемах психологии субъекта» [2].

Очевидно, что и тот и другой текст является результатом сложной установки на понимание — обобщение — актуализацию — проблематизацию наследия Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна. Мы попытаемся подойти к ним с точки зрения выявления напряжений, в которых содержатся условия «следующего шага» в развитии методологии культурно-исторического и деятельностного подходов.

Отправная точка КИТ (эта точка зрения принимается А.В. Брушлинским через А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурию) — «внесение в советскую психологическую науку исторического подхода к развитию психических процессов человека, борьба за создание конкретно-психологической теории сознания и в связи с этим углубленное экспериментальное изучение развития понятий у детей, разработка сложного вопроса о соотношении обучения и умственного развития ребенка». Проблема заключается в том, что историческая динамика психических функций для Л.С. Выготского представлялась «крупными мазками» и определялась, в общем, дарвиновской триадой — «обезьяна — примитив — современный человек». Между тем, проблема исторической и ролевой трансформации психических функций, в практическом плане решалась не только Л.С. Выготским, но и всеми выдающимися деятелями российского театра и кино XX века, включая К.С. Станиславского, В.Э. Мейерхольда, Е.Б. Вахтангова, М. Чехова, С.М. Эйзенштейна, С. Михоэлса и др. В продолжении этой линии находится общая формулировка этой проблемы — об историчности человеческого существования, когда история утрачивает свой абстрактно-метафизический облик, и предстает в качестве постоянно меняющихся практик памяти.

Специфика человеческой психики (А.В. Брушлинский принимает точку зрения Л.С. Выготского) видится в ее опосредствованности культурными, социальными знаками, с помощью которых человек «овладевает» течением собственных психических процессов и направляет их. В то же время, наиболее цитируемая фраза Выготского о том, что «психическая функция появляется на сцене дважды» не

оставляет иного выбора, кроме признания того, что «самоовладение» человека — есть один из этапов включения человека во множественные порядки функционирования власти. Это приводит к необходимости более общей постановки проблемы взаимосвязи психологического и политического: каждый из компонентов этой диады предстает в качестве некоторого «постава» [3] в пространстве и времени человеческого бытия; и, в этом отношении, нуждаются в осмыслении поля взаимной проблематизации и консенсуса, в которых находится политическая власть и психологические практики.

Противопоставление «низших» и «высших» функций в психологии Л.С. Выготского носит не только оценочный, но и онтологический характер<sup>1</sup>: высшее является как социальное, а низшее — как биологическое. Соответственно, под действием социального окружения (в частности, артефактов, знаков и способов их употребления) высшее преобразует низшее, включая низшие функции в качестве «строительного материала», при этом, как отмечает А.В. Брушлинский, в трудах самого Л.С. Выготского о самом процессе преобразования ничего не говорится.

Сегодняшняя проблема в том, что вся вторая половина XX века характеризуется постепенным распадом и деградацией большинства социальных порядков (семейное родство, производственный коллектив, межпоколенческая солидар-

---

<sup>1</sup> В этом фрагменте рассуждений обозначается весьма существенная методологическая проблема: какой из атрибутов психических функций — *низшие или натуральные* — является в данном контексте наиболее точным. Очевидно, что каждое из понятий несет на себе неявную антитезу: низшим функциям противопоставлены высшие; натуральным — культурные. Между тем подлинная проблема обнаруживается при попытке определить классификационную основу, задающую саму возможность антиномии. В первом случае, различие низшего и высшего предопределено фундаментальным дуализмом психологического познания, заданного противопоставлением души и тела, «внешних» (духовных, социокультурных) и «внутренних» (психофизиологических) доминант психики. В этом отношении, противопоставление низшего и высшего носит онтологический характер и восходит к религиозной метафизике «двух душ» — животной и Божественной. С другой стороны, противопоставление «культурного» — «натуральному» не является абсолютным, но рождается в контексте обобщенных (точнее сказать, интуитивных) эволюционных представлений о последовательном усложнении и самоорганизации более простых форм — в более сложные. Соответственно, процессы структурно-содержательного усложнения функций могут трактоваться как «окультуривание», упрощения и свертывания — как «натурализация». Таким образом, мы приходим ко вполне естественному заключению — выбор каждой из пар антонимов носит не случайный характер, но отражает некоторый сущностный (в конечном счете, мировоззренческий) выбор, репрезентируемый парами: «Кант или Гегель», «креационизм или эволюционизм» и др. Возвращаясь к позиции самого Л.С. Выготского, которая является точкой отсчета для любых дискуссий на этот счет, мы можем зафиксировать лишь обостренное осознание им этой проблемы: «Высшие и низшие функции не строятся в 2 этажа: их число и названия не совпадают. Но и не наше прежнее понимание: высшая функция есть овладение низшей (произвольное внимание есть подчинение себе произвольного внимания), ибо это и значит — в 2 этажа». (Из записной книжки Symposium 4 декабря 1932 г., цит. по: Завершнева Е. «Путь к свободе» (К публикации материалов из семейного архива Л.С. Выготского) // НЛО, 2007. № 85). К чести Л.С. Выготского, можно сказать, что прошедшие с момента, когда эти строки были написаны, восемь с лишним десятилетий добавили немного ясности к этому вопросу. Таким образом, мы склонны сохранить в качестве базовой антитезы «низшего» и «высшего» не только потому, что эта диспозиция была ключевой темой размышлений Л.С. Выготского, но и по той причине, что обозначенное противопоставление отражает до сих пор не преодоленный дуализм мировоззренческих онтологий психологов естественнонаучной и гуманитарной традиций.

ность), к концу столетия приводящее к разрушению социальности, как таковой. Система координат качественно трансформируется: на одном полюсе человеческого бытия обозначается «событийное», воплощающее тем или иным образом опосредствованную реальность бытия (в том числе, виртуального), а на другом полюсе — «традиционное», воплощающее развернутую в историческом времени последовательность интерпретаций и реконструкций. Таким образом, иерархическая триада культурно-исторической психологии (*социальная функция, значение, биологическая функция*) превращается во временную онтологию *традиции, понимания, события*.

А.В. Брушлинский отмечает, что в поздний период своего творчества Л.С. Выготский преодолевает чисто формалистическое понимание знака: «если вначале он специально не учитывал значения у знака, то впоследствии он все большее внимание уделяет смысловой стороне знакового средства психического развития. Поскольку значение слова (словесного знака) рассматривается Выготским как понятие, а формирование и функционирование понятий составляют для него человеческое мышление, то становится ясным, что исследование последнего (вместе с речью) играет все более важную роль в развитии его концепции».

Проблема современного понимания развития значения в современной науке предполагает обращенность не только к внешним — понятиям, выступающим в качестве эмпирического материала для психологической науки, но к понятиям самой науки. В частности, требует исследования дуальные отношения между культурно-исторической теорией и психоанализом, обращенных к схожим сюжетам, но разным перспективам.

Так, например, для КИТ, в трактовке Л.В. Выготского, диалектическое единство социального и индивидуального является априорным фактом, а феномен индивидуального возникает не иначе, как в результате интериоризации социальных порядков. На этом же месте Фрейд видит базовый невротический конфликт бессознательных влечений и внешних норм, предопределяющий все последующие психологические проблемы и подлежащий проработке. Реализуется и обратное отношение: для Фрейда возвращение к детской речи и актуализации детской травмы — есть абсолютное условие преодоления невротической симптоматики и достижения состояния, в современной психологии описываемое как «зрелая личность»; для Выготского неструктурированные ассоциации — есть предмет внешнего преодоления, окультуривания, вытеснения.

Проблема современной психологии (и, в первую очередь, педагогической психологии) заключается в необходимости перехода от исследования путей формирования изолированных понятий — к проблематизации понимания, как общей гуманитарной практики, осуществляющейся не только на основе вербальных, но также звуковых, визуальных, двигательных значений. В этой связи приходится говорить о разных стилях и стратегиях понимания как путях развития значений; одновременно с этим человеческое сознание на всем протяжении жизни представляет собой результат борьбы и взаимного «овладения — преодоления» этих пониманий, каждое из которых укоренено в той или иной культурной традиции. Это, в свою очередь, позволяет уйти от однозначно-позитивного восприятия исторического процесса («прогрессивизм») и осмыслить феномен утраты понимания, псевдопонимания (ложного понимания), который в определенных условиях становится общей формой социально-исторического бытия.



Наконец, еще одна ключевая для современности проблема заключена в переосмыслении субъект-объектной диспозиции и субъектности, как таковых. Важно понимать, что психологизация субъекта и перемещение субъектности в центр деятельностного подхода имеет значимые коннотации как в философии (идеи Фихте, Канта, Гегеля), так и в политической реальности XIX — первой половины XX века и связаны с общей логикой социокультурной модернизации, востребующей предметную, творческую и самостоятельную деятельность человека. В этой связи, субъектность на протяжении десятилетий, воспринималось как абсолютное начало деятельности (С.Л. Рубинштейн).

Трансформация проблемы субъекта в современной науке определяется, в первую очередь, тем, что субъект начинает мыслиться как многоуровневая реальность, репрезентированная совокупностью дискурсов «хочу», «могу», «должен», «надеюсь», «верю» и пр. В этом отношении следует говорить об онтологическом повороте, сущность которого в обогащении социально-исторических трактовок человеческого бытия и субъектности — к метаисторическим. Это ставит перед психолого-педагогической традицией проблему духовного переосмысления достигнутых в рамках культурно-исторической теории и деятельностного подхода результатов, и одновременно, интерпретации духовной биографии субъекта в контексте духовной истории человечества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Культурно-историческая теория мышления. 2-е изд., доп. М.: Либроком, 2010.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Ин-т психологии РАН, 1994.
3. Хайдеггер М. Вопрос о технике. Бытие и время. М.: Республика, 1993. С. 221-238.

## Представления О.К. Тихомирова о психическом отражении и функции операциональных смыслов

Беспалов Б.И.

МГУ имени М.В. Ломоносова, Факультет психологии, Москва  
bespalovb@mail.ru

В работе рассмотрены представления О.К.Тихомирова о психическом отражении мира в контексте современных «конструктивистских» предложений исключить эту категорию из понятийного аппарата психологии и заменить её категорией конструирования мира в сознании человека. Рассмотрены также отражательная и ориентировочная функции операциональных смыслов.

**Ключевые слова:** психическое отражение, операциональный смысл, функциональные отношения

Теоретические и экспериментальные исследования О.К. Тихомирова внесли значительный вклад в разработку деятельностной психологии человека, представляющей собой общепсихологическую концепцию, основанную на идеях культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский) и синтезе различных вариантов деятельностного подхода в психологии (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин).



Один из весомых вкладов О.К. Тихомирова в развитие деятельностной психологической теории состоит в разработке биполярного теоретического конструкта «творческая — рутинная» деятельность человека. В содержание этого конструкта входят признаки, по которым творческая и рутинная деятельности различаются или могут быть одинаковыми. Отличительные признаки отражают особенности мотивационной, эмоциональной, смысловой и целевой регуляции деятельности. Благодаря этим признакам данный конструкт позволяет интерпретировать и относить различные жизненные акты человека к творческому или рутинному виду деятельности.

Разработка О.К. Тихомировым указанного конструкта вводит в деятельностную психологию проблематику, связанную с творческой активностью субъекта, а также позволяет проводить детальный анализ и классификацию жизненных актов человека, поскольку творческими или рутинными могут быть акты, относящиеся к различным традиционно выделяемым видам деятельности — практической и теоретической, внешней и внутренней, ориентировочно-исследовательской и исполнительской, индивидуальной и совместной. Согласно О.К.Тихомирову, «необходимо дифференцировать и виды психического отражения, адекватные рутинным и творческим деятельности... Если в нетворческой деятельности на первый план выступают функции уподобления, воспроизведения, усвоения, копирования, то в творческой — конструирования, порождения, созидания нового» [3].

Это утверждение О.К. Тихомирова можно трактовать следующим образом. В рутинной деятельности преобладает («выступает на первый план») тот вид психического отражения предмета, который связан (но не тождественен) с его воспроизведением или копированием в этой деятельности, с уподоблением ему и пр., тогда как в творческой деятельности психическое отражение предмета преимущественно связано с его конструированием и порождением. Здесь важно отметить, что О.К. Тихомиров не противопоставляет два вида психического отражения предмета, связанных с его «воспроизведением» и «порождением», а рассматривает их «недизъюнктивно», т.е. пользуется нечеткой логикой построения суждений (см. о ней в работе [2]). Это означает, что оба вида отражения предмета одновременно связаны (но не тождественны) и с воспроизведением, и с конструированием предмета деятельности. При этом в рутинной деятельности *преобладает* первый вид отражения, а в творческой деятельности — второй.

Из приведённой выше цитаты не следует, что психическое отражение воспроизводит или конструирует предмет. Скорее можно предположить, что функции «воспроизведения», «конструирования», «порождения» или создания предметов и «предметного мира» по О.К. Тихомирову присущи не отражению мира, а направленной на него рутинной или творческой деятельности. Об этом свидетельствует, в частности, следующее высказывание: «творческую деятельность (но не отражение предмета, как один из процессов и результатов этой деятельности — Б.Б.) можно определить как *единицу жизни, включающую порождение психических новообразований, реальная функция которых состоит в том, что они дают возможность человеку создавать новый предметный мир*» [3, курсив О.К. Тихомирова].

Что же представляют собой упомянутые выше «психические новообразования», а также их «порождения», включённые в творческую деятельность человека. Можно выделить два вида таких образований — первичные и вторичные. Первичные «психические новообразования» соотносимы (но не тождественны) с *предметами* деятельности, которые возникают в результате направления жизненной активности субъекта на нечто, существующее в его жизненном мире в той или иной форме

(материальной, идеальной, потенциальной, актуальной и пр.) [см. 1]. Предметы деятельности можно рассматривать также как вещи, преобразуемые этой деятельностью в их новое, *психологическое состояние*, которое можно трактовать как первичное «психологическое образование». Преобразование вещи в предмет деятельности и перевод её в специфическое психологическое состояние, «соразмерное» психологическому состоянию субъекта этой деятельности, необходимо для того, чтобы между субъектом и вещью могло возникнуть психологическое взаимодействие, а в нём и психическое отражение предмета. Ко *вторичным* «психическим новообразованиям» относятся чувственные образы предметов деятельности, их новые смыслы, мысли о предметах и пр. Вторичные «психические образования» порождаются при психическом отражении не вещей «самих по себе», а вещей, *становящихся* предметами деятельности. Вторичные «психические образования» отражают предметы деятельности в том смысле, что открывают для человека новые возможности для дальнейшего преобразования этих предметов и «создания нового предметного мира».

Данная выше интерпретация «психических новообразований» и способов их «порождения» человеком согласуется с представлениями О.К. Тихомирова о психическом отражении. Об этом свидетельствует, в частности, его концепция «операциональных смыслов» [5; 6], которые не только порождаются в мыслительной активности шахматиста, но и отражают в неосознанной или осознанной, вербализованной форме возможные функциональные отношения и «взаимодействия» фигур на полях шахматной доски.

Функциональные отношения фигур предопределяются общезначимыми правилами игры и возможными ходами в конкретной ситуации. Они существуют до и независимо от их психического отражения, которое в форме операциональных смыслов порождается при мысленном проигрывании и оценке возможных ходов, при поиске оптимального хода и в других мыслительных актах. Акты мысленного проигрывания ходов и функциональных отношений между фигурами преобразуют или «переводят» эти отношения из потенциально-возможного состояния в психологически реальное, т.е. в состояние мысленно осуществлённое. В связи с этим операциональные смыслы фигур можно трактовать как *открытые* человеком функциональные отношения фигур, *ставшие* для него психологически реальными (мысленно осуществлёнными).

Таким образом, операциональные смыслы, как вид психических отношений между предметами активности человека (фигурами на доске и пр.), открывают ему функциональные отношения этих предметов и возможности их дальнейших практических преобразований. В этом состоит отражательная функция операциональных смыслов. Благодаря тому, что операциональные смыслы порождаются в процессе поиска и выбора субъективно наилучших ходов, они приобретают также ориентирующую функцию, т.е. способность направлять и ориентировать практические акты (операции) по перемещению фигур по доске.

Следует отметить, что О.К. Тихомиров не отказывался от деятельностного понимания психики и сознания человека как формах психического отражения мира. Он не пытался заменить психическое отражение мира на его порождение или конструирование сознанием человека, как это делают конструктивисты. Вместо этого он, с одной стороны, ограничивает указанное представление о психике, говоря, что «не все психические явления есть отражение» [4]. С другой стороны, он расширяет понятие психического отражения, включая в него возможность порождения представлений о «несуществующих в мире» иллюзорных и фантастических предметах. Он пишет, что

«про всякого рода иллюзии, ошибки, обманы (негативное поведение) — немножко стыдливо говорилось где-то в разделе о нарушениях. Но все это тоже в конечном счете отражение объективной реальности — какой бы это бред ни был» [4].

Говоря, что «в психике гораздо больше, чем нам хотелось бы, имеется неадекватного, неправильного, иллюзорного, ложного», О.К. Тихомиров отмечает, что «психика есть не просто отражение уже существующего мира, как внешнего, так и внутреннего ... психика еще выполняет функцию порождения несуществующего мира (т.е. мира *представлений* о несуществующих предметах — Б.Б.). Следует ли это порождение несуществующего мира в виде мечты, фантазии, мифологии или даже бреда рассматривать как разновидность отражения? .... В принципе, такая возможность существует. Но тогда отражения чего? Возможностей! И не только объективных, но и субъективных... и далее .... Функция проигрывания возможностей должна быть рассмотрена при нашем анализе психики более четко» [4].

*Работа выполнена при поддержке РГНФ. Проект № 13-06-00722.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалов Б.И. Развитие представлений П.Я. Гальперина о средствах, орудиях и орудийных операциях человека и животного // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 55-66. URL: [http://www.psy.msu.ru/people/bespalov/bespalov\\_2012a.pdf](http://www.psy.msu.ru/people/bespalov/bespalov_2012a.pdf)
2. Беспалов Б.И. Нечетко-множественные модели недизъюнктивности и субъектности психических процессов // Субъектный подход в психологии. М., 2009. С. 121-136. URL: [http://www.psy.msu.ru/people/bespalov/bespalov\\_2009a.pdf](http://www.psy.msu.ru/people/bespalov/bespalov_2009a.pdf)
3. Тихомиров О.К. Теория деятельности, измененной информационной технологией // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 31-41.
4. Тихомиров О.К. Понятия и принципы общей психологии. Учебное пособие для слушателей ФПК факультета психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.
5. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
6. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.

## Шахматная игра как модель изучения фундаментальных проблем психологии в научной школе О.К. Тихомирова

Васюкова Е.Е.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, факультет психологии, г. Москва  
katevass@yandex.ru

Анализируются основания, по которым шахматы неоднократно выступали в научной школе О.К. Тихомирова моделью изучения фундаментальных проблем психологии, обсуждаются полученные в этих исследованиях результаты и рассматривается их вклад в психологию.

**Ключевые слова:** шахматная игра, научная школа Тихомирова, фундаментальные проблемы психологии, мышление, память

О.К. Тихомиров рассматривал шахматную игру как «частный случай процессов выбора конкретного практического действия в конкретной ситуации на основе изучения особенностей этой ситуации. Практически этот процесс включен во все виды человеческой деятельности» [10, с. 176].

Ситуация в шахматах представлена наглядно, а процесс ее исследования может быть экстерииоризирован не только с помощью речевого рассуждения, но и регистрации осязательной и глазодвигательной активности, что впервые показано в исследованиях О.К. Тихомирова.

Он выделял три основания, по которым прибегал к шахматам как модельному объекту изучения фундаментальных проблем психологии [12]:

1) имеется конфронтация между лабораторными исследованиями и изучением жизнедеятельности в реальных условиях: первые критикуются за искусственность, а вторые за описательность. Шахматы представляют компромисс между этими ориентациями: в них можно играть в лабораторных условиях, не нарушая природы самой деятельности;

2) имеет место конфронтация между лабораторными исследованиями “усредненного человека” и клинической ориентацией на анализ конкретных случаев. Шахматы позволили разработать новый экспериментально-клинический метод, ориентированный на тщательный анализ процессов формирования и решения отдельных задач испытуемым с полирегистрацией объективных индикаторов разветвляющегося процесса (глазодвигательная и осязательная активность, речевое рассуждение, вегетатика);

3) в компьютерной науке применительно к шахматам ведутся работы по моделированию мышления и сознания в форме компьютерных программ, а сами программы рассматриваются как лучший способ представления научной теории мышления. Интенсивные психологические исследования шахматной игры позволяют сопоставить концептуальные психологические модели, основывающиеся на эмпирических, экспериментальных исследованиях, и модели информационные, основывающиеся в программах для компьютеров. В конце 70-х установка Тихомирова на выявление не столько сходства, сколько различия между мышлением человека и программой ЭВМ была прогрессивна.

Добавим, что одно из преимуществ исследования в сфере шахмат — шкала рейтингов шахматистов, базирующаяся на результатах их выступлений в соревнованиях; это воистину золотой стандарт для измерения мастерства. Другое преимущество — широкая документация специфических для области знаний и преобладание вербализованных символических репрезентаций, облегчающих использование шахмат как задачной среды для когнитивных исследований и моделирования искусственного интеллекта. Выделяется особый класс искусственно составленных задач и этюдов, трудность которых проранжирована. К числу трудных относятся этюды с ложными следами — кажущимися путями к решению, в действительности опровергаемыми единственным способом (неочевидные проблемные ситуации, по А.В. Брушлинскому). Кроме того, в шахматы играют всю жизнь, что дает редкую возможность для изучения отношений между возрастом и мастерством.

В работах О.К. Тихомирова благодаря во многом шахматам как модельному объекту произошел прорыв в сферу неосознаваемых мыслительных процессов. Изменилось представление о мышлении как исключительно рациональном процессе, в его состав было внесено смысловое содержание. Мышление стало рассматриваться как целостная деятельность с неосознаваемыми компонентами, мотивацией, эмоциональной регуляцией. Благодаря появлению новых методов

исследования существенно расширились возможности изучения мышления. Возникли новые понятия — операциональный смысл (невербализованный и вербализованный), динамическая смысловая система и психологическая система. Интенсивно развивалась проблематика целеобразования и смыслообразования.

Так, показано [1; 2], что в неочевидных проблемных ситуациях структура и продуктивность мыслительной деятельности шахматистов зависят от уровня развития их устойчивой познавательной потребности, который наряду с затруднением определяет ситуативную динамику познавательной потребности и ее характеристики. С повышением этого уровня повышается степень креативности мышления. Происходит преодоление стереотипов в решении, повышается количество, оригинальность используемых идей при формировании замысла, повышается глубина рассмотрения вариантов решения. Шахматистам с высоким уровнем развития устойчивой познавательной потребности присущ диалогический характер мышления. При решении этюда они рассматривают сильные продолжения за соперника, тогда как шахматисты с низким и средним уровнями возможности соперника анализируют крайне поверхностно — предлагают мало альтернатив и рассматривают слабейшие продолжения.

Е.Е.Васюковой изучалась игровая деятельность, преобразованная информационными технологиями (игра в шахматы с компьютером; использование информационно-поисковых шахматных систем), а также продолжено изучение пристрастности человеческого мышления через анализ вербализованных операциональных смыслов и их переноса [3-7]. Перенос может происходить на основе как вербализованных, так и невербализованных, а также эмоциональных предвосхищений [12].

Ю.Е. Виноградовым [9] обнаружено, что эмоциональная активация предшествует нахождению принципа решения и выступает как его предвосхищение. Такое состояние связано с «чувством близости решения». Эмоции выполняют в мышлении эвристическую функцию. Выявлено также, что при наличии значительного по величине эмоционального возбуждения в ходе решения наводящей задачи она оказывает влияние на решение основной. Имеет место одно из проявлений аффективной памяти.

Подтверждена гипотеза о тесной связи интеллектуальных эмоций с невербализованными операциональными смыслами [11]. Показано, что условием возникновения интеллектуальных эмоций является развитие невербализованных операциональных смыслов элементов. Интеллектуальные эмоции подготавливаются в ходе развития операциональных смыслов элементов ситуации и возникают, когда эти смыслы приобретают содержание, соответствующее определенным характеристикам конечной цели. Обнаружено два типа переходов от невербализованного отражения к вербализованному: без опосредствующего включения эмоциональной активации и с включением эмоциональных механизмов.

Изучение внутренних и внешних факторов в запоминании дебютных последовательностей [8] можно рассматривать как развитие представлений о принципах, действующих в эпизодической памяти, и как вклад в развитие идеи о психологической системе. В этом исследовании показано, что внутренние переменные (квалификация и возраст) детерминируют эффект запоминания опосредованно —



через внешние переменные (условия запечатления). Сделан вывод о единстве трех принципов функционирования эпизодической памяти — деятельности специфичности кодирования, специфичности кодирования и развития: *соответствие запоминаемого материала содержанию ранее осуществлявшейся целенаправленной деятельности субъектов, уменьшая возрастные снижения, обуславливает эффект воспроизведения не напрямую, а через совпадение условий запечатления и воспроизведения.*

Итак, исследование О.К. Тихомировым мышления и памяти на экологически валидном модельном объекте с использованием новых экспериментальных средств и понятий вносит вклад в разработку фундаментальных проблем психологии: проблемы взаимодействия осознанного и неосознанного, внешнего и внутреннего, мышления и знания, интеллекта и аффекта.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васюкова Е.Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мыслительной деятельности. Автореф. дис.... канд. психол. наук. М., 1986.
2. Васюкова Е.Е. Развитие познавательной потребности и креативности мышления шахматистов // Психол. журнал. 1995. № 1. С. 91-101.
3. Васюкова Е.Е. Психологические составляющие шахматного творчества (на материале сравнения шахматной игры двух шахматистов и шахматиста с компьютером) // Психологический журнал. 1999. № 3. С. 70-80.
4. Васюкова Е.Е. Вербализованные операциональные смыслы и их развитие в процессе решения (на материале выбора лучшего хода в шахматной позиции) // Психологический журнал. 2001. №6. С. 30-41.
5. Васюкова Е.Е. Вербализованные операциональные смыслы в структуре принятия решения в сложных ситуациях // Учёные записки кафедры общей психологии МГУ. Вып. 2 / Под. общ. ред. Б. С. Братуся, Е. Е. Соколовой. М.: Смысл, 2006. С. 368-391.
6. Васюкова Е.Е. Межситуативный перенос вербализованных операциональных смыслов при решении мыслительных задач // Психологический журнал. 2009. Т. 30. №6. С. 51-65.
7. Васюкова Е.Е. Познание, опосредствованное информационно-поисковыми шахматными системами // Человек в информационном обществе: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции 31 мая – 1 июня 2012 года / Под общ. ред. А.Е. Войскунского, Л.М. Дубового. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2012. С. 102-111.
8. Васюкова Е.Е., Митина О.В. Принцип «деятельностной специфичности кодирования» в эпизодической памяти (на материале запоминания шахматистами дебютных последовательностей) // Вестн. Моск. ун-та. сер. 14. психология. 2013. № 2 (в печати).
9. Виноградов Ю.Е. Эмоциональная активация в структуре мыслительной деятельности человека: Дисс. ...канд. психол. наук. М., 1972.
10. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека (опыт теоретического и экспериментального исследования). Дис. докт. пед. наук (по психологии). М. 1967.
11. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учеб. пособ. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1984. С. 39-105.
12. Тихомиров О.К. Исследования познавательной деятельности на материале шахматной игры. Рукопись. 16 с. (Архив О.К.Тихомирова).

## Аналитичность и холистичность в научных мировоззрениях А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова

Знаков В.В.

Институт психологии РАН, Москва  
znakov@psychol.ras.ru

Рассматривается одно из направлений современных психологических исследований — изучение аналитического и холистического стилей мышления. Обосновано, что оба способа рассуждений представлены в публикациях А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова.

**Ключевые слова:** аналитичность, холистичность, А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров

Одной из заметных тенденций развития современной психологической науки является пристальное внимание ученых к исследованию аналитического и холистического стилей мышления. Аналитичность и холистичность постулируются как два ключевых способа осмысления человеком познавательных и социальных ситуаций. Аналитический стиль переработки связывается, прежде всего, с направленностью субъекта на вычленение элементов, из которых состоит целое. Он характеризуется последовательностью анализа, логической обоснованностью и осознанностью. Холистический стиль мышления проявляется в стремлении субъекта сначала оценить целостный характер ситуации. Такой стиль характеризуется интуитивным характером принимаемых решений, высокой скоростью мыслительных процессов при минимальной их осознанности.

Современные научные представления об аналитичности-холистичности обобщены в теоретической модели, разработанной Р.Е. Нисбеттом с коллегами. Модель включает четыре основных признака аналитического и холистического типов мышления и понимания субъектом мира: фокус внимания, каузальная атрибуция, отношение к противоречиям и восприятие изменений.

**Внимание:** целостное поле или части? При смысловом восприятии социальных ситуаций холисты обычно прежде всего обращают внимание на отношения между объектами и областью, которой они принадлежат. Напротив, аналитический стиль мышления способствует направленности внимания скорее на сами объекты, чем на область, которой они принадлежат. Холисты более полезависимы, чем аналитики, им труднее отделить объект от области, в которую он включен. Зато холисты лучше, чем аналитики, справляются с обнаружением отношений среди объектов на фоне поля.

**Каузальная атрибуция:** интерпретируя причины поведения других, люди обычно сводят объяснения либо к ситуативным факторам, либо к диспозициональным (чертам личности, предрасположенности реагировать сходным образом в различных ситуациях). Аналитики обычно нацелены на поиск диспозициональных причин, в то время как холисты включают в объяснение также и ситуативные факторы. Прежде чем сделать заключение, холисты рассматривают большее количество информации, чем аналитики. В результате они реже делают фундаментальные ошибки каузальной атрибуции.



*Толерантность к противоречиям:* наивная диалектика или формальная логика. В неоднозначных социальных ситуациях холисты, как правило, пытаются достичь компромисса. Они основываются на предположении, что противоположные суждения могут быть верными одновременно и что каждое, в конечном счете, может быть преобразовано в свою противоположность. Такой подход в современной науке называется наивным диалектизмом. Он уходит корнями в yin–yang (в китайской философии этим термином обозначается описание как взаимосвязанных и взаимозависимых таких явлений, которые кажутся дихотомическими, противоположными, например, свет и тьма, добро и зло). В нем противоречия согласуются и потому два противоположных суждения могут быть одновременно приняты как потенциально правильные. Напротив, формальный логический подход аналитиков проявляется в их направлении на решение противоречий путем выбора одного из двух противоположных суждений.

*Восприятие изменений* описывает убеждения субъекта в стабильности или закономерной изменчивости природного и социального мира. Холисты полагают, что все в мире связано друг с другом, поэтому они рассматривают объекты, явления как нестатичные и ожидают, что из-за сложных паттернов взаимодействий элементов существует состояние постоянного изменения. Аналитики, напротив, воспринимают большинство объектов как независимые. Из этого следует, что сущность объектов не изменяется в течение долгого времени, она не затронута воздействием других факторов.

Современный мир сложен и многомерен, и не удивительно, что, исследуя психику живущих в нем людей, психолог должен гибко сочетать в себе аналитические способы рассуждений с холистическими. Именно такая гармония отчетливо видна в научных мировоззрениях двух моих Учителей — А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова. *Цель* доклада — проанализировать, какое воплощение в их трудах нашло сочетание перечисленных выше четырех признаков мышления и мировоззрения.

Говоря об аналитичности-холистичности как важных характеристиках научных мировоззрений двух ученых, необходимо сразу сказать, что какие-то проявления этих стилей мышления представлены в их работах в явном виде, в то время как другие можно эксплицировать только путем научной реконструкции. С этой точки зрения, легче увидеть аналитизм и холизм как неотъемлемые компоненты научных рассуждений А.В. Брушлинского, потому что психологический механизм анализа через синтез является основанием его континуально-генетической, недизъюнктивной теории психического развития. Анализ через синтез обеспечивает прогнозирование субъектом искомого и творческую порождающую природу мыслительной активности. В процессе ее осуществления познаваемый объект начинает проявляться в новых свойствах и качествах, ранее не представленных индивидуальному сознанию. Связь совокупности психических операций и действий, направленных на всестороннее изучение объекта познания, называемых в научной школе С.Л. Рубинштейна анализом, с аналитичностью мышления субъекта несомненна. Роль синтеза в порождении целостного, холистического взгляда на события и явления также фундаментально обоснована: в 1979 г. это убедительно показано в книге А.В. Брушлинского о логико-психологическом анализе мышления и прогнозирования. В процессе мышления холистичность синтеза проявляется в расширении целост-

ного контекста, в котором субъекту следует рассматривать познаваемый объект. В мыслительном процессе анализа через синтез объект мысленно включается в разные системы связей и проявляет в них различные качества. Вместе с тем расширение целостного контекста затрагивает и субъективные составляющие познавательного процесса. Во-первых, в целостном континууме взаимодействий субъекта с объектом сохраняется и развивается преемственность в познании. Во-вторых, поскольку в новых связях объект выступает в новом качестве, то происходит переход на более высокий уровень мышления, основанный на предыдущем, однако качественно отличающийся от него. Следовательно, на основе анализа через синтез обеспечивается не только взаимосвязь с предшествующими этапами психического процесса, но и выход за их пределы.

В научном мировоззрении О.К. Тихомирова аналитичность и холистичность тоже играют значимую роль, однако взаимодействие этих способов мышления не всегда лежит на поверхности и становится очевидным только при выявлении глубинных смыслов многих его исследований. Олег Константинович как творческий человек любил парадоксы и именно с их помощью объяснял себе и другим сложнейшие проблемы психологии. Вслед за детальным анализом проблемы, чаще всего основанным на экспериментальном исследовании, он нередко обращался к такому ее целостному контексту, который читателем и сегодня сначала воспринимается как парадоксальный — непривычный, противоречащий исходным посылкам, традиционным взглядам. Это можно проиллюстрировать на примере его рассуждений о принципе единстве сознания и деятельности. В соответствии трактовкой А.Н. Леонтьева, последователем которого был О.К. Тихомиров, сознание и деятельность различаются как образ и процесс его формирования, образ при этом является накопленным движением, свернутыми действиями. По Тихомирову, сознание возникает, функционирует и развивается в деятельности, а выражается в форме предвосхищения будущих ее результатов. Он проделал огромную исследовательскую работу, направленную на анализ того, в каких конкретных формах образы будущих результатов существуют в мыслительной деятельности. Экспериментально были проанализированы промежуточные и конечные цели, результаты, оценки, операциональные и личностные смыслы решаемых задач. Анализ доказал несомненность существования связи между сознанием и деятельностью. Однако позднее, в брошюре «Понятия и принципы общей психологии» (Тихомиров, 1992), он указывает на научную значимость также и противоположного тезиса: между сознанием и деятельностью может быть не только единство, но и противоречие. Этот тезис обосновывается тем, что человек может выполнять работу, но не понимать ее смысла. Кроме того, существует особая деятельность, направленная против сознания отдельного человека, например, фальсификация и манипуляция. Холистичность таких размышлений об обсуждаемой проблеме очевидна: рассматривая ее под парадоксальным углом зрения, психолог существенно расширяет возможности ее изучения в новом более широком целостном контексте.

В докладе я попытаюсь показать, какое конкретное воплощение перечисленные выше четыре признака мышления нашли в научных мировоззрениях А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова.

## Древний парадокс поиска и «закон Брушлинского» в психологии мышления

Кудрявцев В.Т.

Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва  
vtkud@mail.ru

В широком логико-психологическом контексте рассматривается феномен несовпадения искомого и требования задачи, выявленный в работах А.В. Брушлинского.

**Ключевые слова:** мышление, творчество, поиск, несовпадение искомого и требование задачи, подсказка

С именем А.В. Брушлинского связано радикальное изменение взгляда на творческую природу человеческого мышления не только в отечественной, но и мировой психологии.

Для психологии мышления считалось чем-то самым собой разумеющимся, а потому и принималось «по умолчанию», что приступая к решению задачи, человек уже сформулировал искомое, поставил перед собой цель, уже нашел смысл в ее решении. Хотя за то и другое, по сути, принималось, *требование* задачи. Конечно, предполагалось, что требование может и должно переформулироваться, переосмысливаться, а задача «доопределяться» — хотя бы для того, чтобы быть принятой. Но это обычно связывалось с начальными моментами мыслительного процесса, после чего, в представлениях психологов, человек, знающий, что искать, ясно видящий перед собой цель, движимый смыслом, шел к решению. Пусть — извилистыми дорожками с многочисленными препятствиями, но с опорой на эти четкие и недвусмысленные ориентиры.

Первый повод усомниться в наличии такого изначального «ясновиденья» в мышлении дали эксперименты гештальт-психологов М. Вертгаймера, К. Дункера, Л. Секея, разработавших и впервые использовавших знаменитую «методику подсказок». Простенькая и порой явная для внешнего наблюдателя подсказка оказывалась для испытуемого бесполезной, практически «подпороговой величиной» на начальных этапах поиска и «срабатывала» ближе к моменту его завершения. Подсказка принимается тогда, когда задача во многом или почти решена. Когда уже... вроде бы, не нужна. Как у Сергея Довлатова: «Когда мы что-то смутно ощущаем, писать, вроде бы, рановато. А когда нам все ясно, остается только молчать». А молчаливое и неуловимое «думаю» ни к литературе, ни к науке не приобщись. Только — «подумалось». Но это уже «подумалось», остается лишь написать, изобразить, сыграть... И характерная ретрорефлексия «заднего ума» не упустит своего случая для констатации: «Это же так просто... Как это я раньше не додумался!». А *раньше* — и не получилось бы! Со стороны, повторим, это бывает еще виднее. Плутарх точно заметил по поводу Архимеда: попытайся кто-то самостоятельно решить те задачи, которые тот решил, он ни к чему бы не пришел, но познакомься он с решением Архимеда, то ему тотчас же показалось бы, что он и сам с ними бы справился. Т.е. если исключить из картины поиска «думаю», то «подумалось» не окажется таким уж очевидным. По некоторым данным, Дарвин был знаком с опытами своего современника Менделя, которые тот ставил над горохом. Но в связи с этим ему

ничего «не подумалось»: *думал о другом*. Как и сотни естествоиспытателей созерцали падение яблок в садах, но «легендарным» (и в том смысле, что это до конца не проверенная легенда) стало только «яблоко Ньютона», которое он буквально *притянул к себе силой мысли* в качестве «эйдоса» физической картины мира.

Кстати, как показывают специальные исследования (Г.А. Цукерман, Н.В. Елизарова), сходная картина наблюдается в ситуациях предоставления ребенку учебной помощи. До определенного момента он не принимает ее, не увязывая с содержанием задачи как предметом сотрудничества со взрослым. А навязанная взрослым помощь без сформировавшегося запроса на нее рано или поздно приводит к возникновению у ребенка «выученной беспомощности». «Дать можно только богатому и помочь можно только сильному» (М. Цветаева). «Слабому» объективно помощь необходима, но это — не «осознанная необходимость», делающая его свободным, как минимум, открытым к «источнику силы». В то время как умение учиться в своих исходных формах определяется именно развитием способности к принятию учебной помощи: от «беспомощной самодостаточности» — к состоянию «утопающего», который готов цепляться за любую соломинку с неопределенным «Помогите!» на устах, и далее — к более или менее осознанному запросу на предметную, *специфически учебную* помощь.

Подсказка в творчестве — та же «учебная помощь». Только не от взрослого, а — напрямую — от всего мыслящего рода человеческого, вчерашнего, сегодняшнего и завтрашнего, креативный потенциал которого уникальным образом концентрируется в индивидуальном мыслительном, творческом усилии. Поэтому психологические закономерности освоения ребенком «зоны ближайшего развития» и функциогенеза мысли, даже самой выдающейся по своим результатам, — идентичны. Об этом по-своему — в известном сюжете Макса Вертгеймера об ученике, секретарше и Гауссе.

Корни этой идентичности — в не менее известном античном парадоксе поиска: «Если мы не знаем, что искать, то что же мы ищем, а если знаем — зачем искать?». Недаром еще раньше, у древних китайцев существовало проклятие: «Желаю тебе найти то, что ищешь». Исполниться в жизни ему едва ли было бы суждено. Оно лишь метафорически отсылало к тому же парадоксу поиска, который порой придает жизни острейший драматизм. Много позднее Гегель (в «Феноменологии духа») сформулировал его как *закон несовпадения цели и результата деятельности*.

Ищите и обрящете. Что *обрящете* — точно. Другой вопрос — *что* обрящете. Ибо пока не обрели, нельзя точно сказать, что искали. Подтверждение (опровержение) гипотезы позволяет ее по-настоящему... сформулировать. Так же, как решение проблемы — увидеть то, в чем же она состояла. Нормальная логика, можно сказать, психо-логика творческого процесса. Именно поэтому по итогам, плодам творчества мы сразу узнаем, в чем состояла проблема, что озадачивало творца, что обреталось в решении. Тогда как он сам получает «максимум» этих «знаний» вместе с итоговым озарением. А поначалу — в лучшем случае может довольствоваться лишь минимумом. В виде общей познавательной, но далеко не всегда осознаваемой, установки на то, что искомое совпадает с обретением, а не с исходным запросом. Тем не менее именно она задает ту *направленность* мышления, изучением которой А.В. Брушлинский занимался еще в 1960-е гг.

Раз «запущенный» процесс мышления уже не остановить. В некотором смысле мышление обречено на «бессмертия». И механизм этого «бессмертия» открыл

именно Андрей Владимирович. Он — в вечном несовпадении того, что от нас требуют искать (в том числе, мы сами требуем) и того, что реально ищем и в итоге находим. И это — не частное решение, а подход к решению определенного круга задач, теоретическая схема, *организующая прежде всего саму работу мышления*. Ее нельзя навязывать заранее, и даже если мы ее уже предварительно нащупали, часто не замечаем счастливой находки. И не только потому, что до этого нужно «дойти умом» — в ней должен быть еще и *найден смысл* (самобытная тема другого подвижника психологии мышления О.К. Тихомирова и его научной школы). А «Эврика!» означает не «Нашел!», а «Так вот что я искал!». «Частный случай» гегелевского закона. Но в ином «частном случае» было бы невозможным *развитие* мышления, было бы невозможным само мышление — как творчество (а иного мышления, по Брушлинскому, нет и не может быть). Значит, все-таки «случай» — всеобщий! Но разве здесь только механизм «бессмертия» мышления? Механизм возобновления жизни. Механизм и закон. Закон Брушлинского. И совсем не случайно А.В. Брушлинский развивал в теорию мысль своего учителя С.Л. Рубинштейна о мышлении как *живом процессе*.

## Методологические вопросы психологии в работах О.К. Тихомирова

Мазиллов В.А.

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль  
v.mazilov@yspu.org

Утверждается приоритет О.К.Тихомирова в постановке методологических задач, анализируется его вклад в решение методологических проблем отечественной психологии. Представляется, что актуальность предложенных решений сохраняется.

**Ключевые слова:** психология, методология, общая психология, интеграция психологии.

О.К. Тихомиров (1933-2001) — один из наиболее известных отечественных психологов XX столетия, крупнейший специалист в области психологии мышления и психологии творчества, психологии информатизации и компьютеризации. В его работах с успехом исследовались и разрабатывались фундаментальные вопросы общей психологии, методологические проблемы психологии. О.К. Тихомиров — автор одного из лучших отечественных учебников по общей психологии. В период так называемой «перестройки» О.К. Тихомиров одним из первых обратился к рассмотрению методологических проблем отечественной психологии в связи с происходящими социальными изменениями. Представляется, что актуальность предложенных решений сохраняется и в сегодняшних условиях, а многие из поставленных О.К. Тихомировым вопросов до сих пор не решены.

Будучи сторонником деятельностного подхода в психологии, О.К. Тихомиров обращается в конце 80-х годов к анализу современного состояния отечественной психологической науки и ее взаимоотношениям с мировой психологией. Результа-



том такой методологической работы являются известные публикации [5], [6]. Задачей настоящей работы является анализ некоторых методологических идей, предложенных О.К. Тихомировым.

В известной книге, опубликованной в 1992 году, О.К. Тихомиров подчеркивает важность общей психологии, выражает несогласие с недооценкой места и значения общей психологии. Отметим, что в некоторой степени такая недооценка характерна и для современной российской психологии. О.К. Тихомиров подчеркивает, что «это та область, где происходит не только обобщение, но и разработка основных понятий, принципов, новых методов исследования психики, осмысливание предмета в целом, — общая методология психологической науки» [5, С. 5]. Чрезвычайно актуальной представляется также идея о том, что предмет основных отраслей психологии определяется «по разным основаниям (либо вообще не определяется!) и не «стыкован» с определением в общей психологии. Общее и специальное в структуре психологического знания остаются глубоко дезинтегрированными» [5, С. 7]. Представляется, что эта констатация справедлива и для сегодняшней психологии: в данном направлении мало что сделано, поэтому следует это рассматривать как существенное препятствие на пути интеграции психологии.

Как нам представляется, О.К. Тихомиров первым в новейшей истории отечественной психологии поставил проблему соотношения академической и практической психологии, причем он рассматривал это как проблему мировой психологической науки. «Соотношение теоретической, или академической, психологии и психологии практической. Две области разорваны в структуре мировой психологической науки. Этот разрыв организационно оформлен. Существуют две международные ассоциации. Одна называется «Ассоциация научной психологии», другая «Ассоциация прикладной психологии». Они собираются в разных городах, с разным составом (иногда он может частично совпадать)» [5, с. 55]. В результате практическая работа психологов строится без опоры на теории, развиваемые в академической психологии. Академическая психология соответственно недостаточно анализирует и ассимилирует опыт практической психологии. Нельзя не заметить, что соотношение академической и практикоориентированной психологии сегодня обсуждается в периодической печати очень широко, проблема и сегодня остроактуальна. При этом исследователи очень часто, к сожалению, не вспоминают, что проблема в новейшей истории психологии была поставлена на обсуждение именно О.К. Тихомировым еще в 1992 году.

О.К. Тихомиров отмечает как тенденцию мировой психологической науки то, что не решены многие фундаментальные проблемы. Вместо их дальнейшего исследования, дальнейших попыток обобщения предлагается эклектический подход: «сознательный эклектизм, возведенный в добродетель, т.е. просто соположение: говорится, что один автор подходит к проблеме так-то, а другой так-то и вы можете выбирать сами, какой подход вам больше нравится» [5, с. 55]. Представляется, что актуальность проблемы только возросла. Дело в том, что за прошедшие десятилетия в среде психологов стала более популярна идея, основанная, как представляется, на работах Т. Куна, согласно которой психологические теории несоизмеримы. Как можно полагать, несоизмеримость для психологических теорий не доказана [3], поэтому идея О.К. Тихомирова о нацеленности на решение фундаментальных психологических проблем представляется по-прежнему актуальной.

Не утратило своей актуальности и следующее методологическое предостережение О.К. Тихомирова. В 1992 году он предостерегал, что в мировой психологии наблюдается тревожная особенность, «которая, кстати, и у нас начинает получать все большее хождение. Она связана с какими-то личностными установками исследователей в области психологии. Очень мало читают и понимают друг друга. Каждый ориентирован на то, чтобы развивать свое направление» [5, с. 55-56]. Наши исследования свидетельствует, что у современных психологов эти тенденции еще более выражены, чем это было в 1992 году [4].

Как особенность мировой психологии О.К.Тихомиров рассматривает «существование и соположение различных парадигм исследования психики, поведения. Это и откровенно естественнонаучная парадигма исследования психики и гуманитарная» [5, с. 56]. Комментарии представляются излишними, т.к. в настоящее время про парадигмы в психологии пишут многие, но вопрос по-прежнему далек от решения.

Актуальным и по-прежнему не решенным в полной мере представляется другой поставленный О.К. Тихомировым вопрос о принципе расширения методологических основ психологии. О.К. Тихомиров писал: «Необходимо отказаться от мифа о решенности в нашей науке методологических проблем» [5, с. 58]. Отказаться оказалось относительно легко. «Методологический плюрализм не должен рассматриваться как негативное явление..» [5, с. 58]. Можем констатировать, что сегодня методологический плюрализм не рассматривается более как негативное явление. Но вопрос о том, как должна жить психология в условиях методологического плюрализма по-прежнему обсуждается очень активно.

По-прежнему представляются актуальными вопросы взаимоотношения отечественной психологии с мировой наукой [5].

В связи с ограниченностью объема настоящей публикации за рамками остались другие работы О.К. Тихомирова, в которых, в частности, обсуждаются концепции К. Поппера и Н.А. Бердяева. Можно видеть, что методологические идеи, высказанные классиком отечественной психологии, оказались чрезвычайно актуальными и важными для развития психологии. Над многими вопросами, поставленными О.К.Тихомировым, работа продолжается и сегодня. Методологические изыскания О.К.Тихомирова получили достойное развитие в работах его учеников, представителей научной школы О.К.Тихомирова — В.Е. Ключко [1] и Т.В. Корниловой [2].

*Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 12-06-00320*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Томск: ТГУ, 2005
2. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. М., 2011
3. Мазилев В.А. Междисциплинарные связи в психологии: методологические проблемы // Вестник интегративной психологии: Журнал для психологов, выпуск 10, 2012, с. 8-16.
4. Мазилев В.А. Интеграция психологического знания: методологические проблемы. Монография. Ярославль: МАПН, 2008.
5. Тихомиров О.К. Понятия и принципы общей психологии. М.: МГУ, 1992.
6. Тихомиров О.К. К. Поппер и психология // Вопросы психологии, 1995, № 4. С. 116-129.



## Роль О.К. Тихомирова в формировании идеалов памяти

Панкова Л.И., Ручкова Н.А.

Пензенский педагогический институт им. В.Г. Белинского,  
Пензенский государственный университет, г. Пенза  
ru\_n\_a@mail.ru

Статья посвящена роли выдающегося отечественного психолога О.К. Тихомирова в деле формирования нравственных идеалов современной личности, в частности идеалов памяти молодого поколения, что является особенно актуальным в наше сложное и противоречивое время.

*Ключевые слова: современная личность, идеалы памяти, нравственные ориентиры*

«... Глобальная задача, определяющая общую направленность исследований в области психологии личности, заключается в попытках как бы «схватить» — описать, объяснить уникальность человека как особой реальности, выразить его неповторимость, его отличия от других людей...»

«... Дело в том, что неповторимость, своеобразие личности всегда была предметом анализа биографов. Биография крупных ученых, изобретателей, общественных деятелей всегда содержат в себе характеристики конкретного человека, то, чем он отличается от других. Считается, что одним из основных признаков, который должен присутствовать в научном исследовании личности, в отличие от ее биографического описания является наличие у научного описания предсказательной силы. Иными словами, мы должны не просто фиксировать факты жизни конкретного человека, а как-то их систематизировать и упорядочить, чтобы можно было в известной мере предсказать будущие события в его жизни» [1].

В этих словах О.К. Тихомирова заключается глубокий психологический смысл. К сожалению, эта проблема и на современном уровне исследована недостаточно, и поэтому актуальность её вполне очевидна. О.К. Тихомиров разрабатывает концепцию личности во всём многообразии ее проявлений, а главное, определяет перспективы её дальнейшего развития.

Истинный ученый, он, как чудо, ценил раскрывающуюся перед ним душу и ощущал нравственную ответственность за это самораскрытие. В этом глубокое проявление интеллигентности.

Как известно, процесс воспитания многогранен. В нем формируются потребности и отношения личности, её желания, интересы, стремления, идеалы, убеждения и мировоззрение. Воспитание опирается на обучение, а, следовательно, и на упражнение, и тренировку, но не ограничивается ими. В процессе воспитания устанавливается связь всего усвоенного в ходе обучения со всей личностью в целом. Воспитание является «важным приемом» формирования психики [2].

Развитию человека, его духовного облика должно придаваться большее значение. Именно *управляемое воспитание* предполагает активное выявление в человеке именно человеческого, создает условия для наилучшего развития индивидуальных черт характера каждого, прививает непримиримость к негативным явлениям, такое воспитание содержит в себе и сверхзадачу: постепенно перевести процесс

воспитания в режим самовоспитания, привить воспитаннику стремление к постоянному самосовершенствованию. Для самовоспитания большое значение имеет генеральная жизненная установка личности, понимания им цели смысла жизни. Это ключевой вопрос для уяснения проблемы самопрограммирования личности. Великие примеры работы над собой, самопрограммирования и самосовершенствования дают нам люди, ставившие перед собой жизненно важные цели. К числу таких людей относится и Олег Константинович Тихомиров. Его главный принцип — принцип согласия со своей совестью.

Как показывает наш опыт работы в вузе с русскими и иностранными студентами (Камбоджа, Китай, Турция, Корея, Вьетнам и пр.), воспитательная работа, построенная на изучении личности ученых — одна из составных частей воспитания: воспитание на идеалах памяти способствует формированию гуманистической нравственности, создает установку на понимание человека как высшей ценности, воспитывает любовь к родному краю, чувство гордости за своих выдающихся земляков. Мы должны формировать идеалы памяти. Одним из таких нравственных идеалов для студентов и преподавателей психологии ППИ им. В.Г. Белинского является Олег Константинович Тихомиров. Во всех случаях подражания идеалам действует механизм субъективного отождествления «своего Я» с этим идеалом, появляется потребность в самоутверждении на разных уровнях. Как показывают многие исследования, подражание как компонент социально-психологического общения самым тесным образом взаимодействует с целенаправленным педагогическим воздействием по внедрению определенных правил и образцов поведения. Подражание как фактор воспроизведения данного образа или примера постепенно превращается во внутреннее достояние личностей.

«Изучив жизненный путь нашего земляка Олега Константиновича Тихомирова, стал более вдумчиво и основательно изучать его научные труды. Знакомясь с личностными качествами ученого, более глубоко проникаешься его творчеством. Став известным на весь мир, он никогда не забывал свою малую родину, своих педагогов» (Сергей И.).

«Мне бы очень хотелось быть похожим на О.К. Тихомирова, нашего выдающегося земляка. Изучение его биографии и научных работ побудило меня лучше учиться, быть благородным и честным» (Геннадий М.)

«Изучение биографий выдающихся людей — всегда вклад в копилку знаний человека. Но здесь случай особый, потому что речь идет о пензенской земле — моей родине. Редко встретишь человека, сочетающего в себе глубокий ум, душевное благородство и всецело отдающих свой талант науке. Именно таким человеком стал О.К. Тихомиров. Он — драгоценный нравственный компас, который не позволит заблудиться в поисках единственно верного жизненного пути и истины, прежде всего нас, пензенцев. Чем больше и многограннее будут знания о земляках и их делах, тем полнокровнее и богаче станет образ малой родины» (Наташа З.)

«Изучение биографии О.К. Тихомирова показывает, что правильно выбранный путь, терпение, увлечение, желание познать новое, неизведанное, проникнуть вглубь нашего сознания, позволяет добиться высоких результатов только благодаря титаническому труду. Я преклоняюсь перед нашим земляком О.К. Тихомировым и выбираю в качестве нравственного ориентира» (Эллина Ш.)

«Знакомясь с биографией, творчеством О.К. Тихомирова, поражаюсь силе его духа, стремлению к науке, начинаю задумываться, а что я сделал и сделаю для людей. Горжусь тем, что живу на его родине» (Альберт Б.).

Студентка факультета иностранных языков ППИ им. В.Г. Белинского Ма Юань Юань (Китай) пишет: «Я долго всматриваюсь в фотографию этого удивительного человека — О.К. Тихомирова. Через его внешность я чувствую, что у него чистая душа, высокое достоинство, правильное мировоззрение ... Мы гордимся тем, что учимся в России, в Пензе, на родине О.К. Тихомирова. Он — известный человек, но не забывал свой город. Олег Константинович учит нас ещё больше любить свою страну — Китай и не забывать пензенскую землю, педагогов, которые помогают нам получить образование».

Подражание играет существенную роль не только при формировании обычных навыков и привычек, но и при овладении нравственными ценностями.

П.П. Блонский писал, что подражательность — одно из главных явлений социального единства. Именно через подражание социальная психика лучше выполняет свою интегральную обучающую функцию. Характерная черта нравственного подражания состоит в том, что она охватывает не только внешнюю сторону поведения, но прежде всего внутренние характерологические особенности другого человека, что предполагает осознание и переживание этих качеств, как желанных, необходимых для объекта подражания. Воспитание на примерах земляков — это путь от культуры края к культуре мира.

Вступая в XXI век, мы не должны забывать все лучшее и значительное из богатого наследия наших предшественников, ибо будущее начинается даже не сегодня, а уже вчера. О.К. Тихомиров учит нас, как жить в будущем, оставаясь в прошлом.

В науке, культуре сегодня делается новая история; особо отмечается роль и значение наших земляков, высоко поднявших авторитет отечественной науки и культуры. Среди них видное место занимает О.К. Тихомиров — гордость отечественной науки. О.К. Тихомиров — настоящий человек, настоящий ученый, который в первую очередь творил и совершенствовал самого себя во имя благородных целей и задач того дела, которому служил верой и правдой.

Имя Олега Константиновича Тихомирова, его жизнь, его научная судьба, его воля — пример для подражания вступившим в жизнь молодым людям, ученым, продолжателям его дела, ученикам и последователям. Терпение, труд, озарение, помноженные на самоорганизацию и верность избранному делу принесли ему успехи, которыми гордятся целые коллективы ученых.

Когда возрождаются славные имена, мы невольно приобщаемся к духовным ценностям, сами становимся чище и мудрее. Настоящих людей жизнь умудряет, но не ломает. В сильных характерах несчастья, сложности лишь увеличивают потребность в идеале, их внутренний мир оказывается более высоким, прозревающим многое во времени и пространстве, это расширяет горизонт нашего собственного сознания, возвышает над обыденным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Тихомиров О.К. Психология: учебник под ред. О.В. Гордеевой. М.: Высшее образование, 2006.
2. Платонов К.К. О системе в психологии, М, 1972 г., с.181

## Методологические средства психологии мышления О.К. Тихомирова и их воздействие на изучение рефлексии

Семенов И.Н.

Национальный исследовательский университет — Высшая школа экономики, г. Москва  
I\_samenov@mail.ru

Анализируются вехи и логика развития психологии мышления О.К.Тихомирова и ее методологические средства, а также характеризуется их воздействие на исследование рефлексии.

**Ключевые слова:** психология, методология, мышление, рефлексия, творчество, Тихомиров О.К.

Познавательный интерес к тайнам психологии мышления сближал в начале 1950-х гг. сокурсников философского факультета МГУ А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова. Оба специализировались на кафедре общей психологии, созданной С.Л.Рубинштейном и руководимой в годы их учебы А.Н. Леонтьевым. В их научных школах происходило формирование обоих как специалистов по мышлению.

Различия в концепциях деятельности С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, а также в стилях их школ определили разные подходы А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова к мышлению. Обсуждение этих различий вызвало многолетнюю дискуссию между ними, плодотворно воздействовавшую на разработку методологических средств изучения мыслительных процессов. В проблемном поле дискуссий 1960-1970-х гг. (О.К. Тихомирова и В.Н. Пушкина об эвристике, П.Я. Гальперина и Н.А. Менчинской об умственных действиях, А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова о мыслительной деятельности) происходило мое становление как психолога в лаборатории О.К. Тихомирова. Он обучал студентов исследовательским навыкам на семинарах (которые вел вслед за лекциями А.Н. Леонтьева по общей психологии) и курировал наш курс, влияя на профессиональный менталитет. Ряд этих студентов (М.К. Акимова, Т.Ф. Базылевич, Б.С. Братусь, Е.М. Борисова, И.А. Васильев, А.К. Осницкий, И.Н. Семенов, С.Д. Смирнов, Е.Т. Соколова, Ю.К. Стрелков) изучали потом когнитивные процессы. Я благодарен О.К. Тихомирову, который рекомендовал декану А.Н. Леонтьеву зачислить меня в свою лабораторию (Е.Ю. Виноградов, Л.П. Гурьева, В.А. Терехов, Э.Д. Телегина), а позднее — дать рекомендацию в аспирантуру Института истории естествознания и техники АН СССР по специальности психология творчества.

В своей же лаборатории О.К. Тихомиров прививал культуру экспериментатики исследования мышления, формирование приемов которого изучалось мной в дипломной работе под руководством П.Я. Гальперина. Деятельностная методология его концепции ориентировки анализировалась О.К. Тихомировым в контексте развития культурно-исторической психологии Л.С. Выготского его учениками — нашими профессорами МГУ: А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, П.Я. Гальпериним, А.В. Запорожцем, Б.В. Зейгарник, Д.Б. Элькониным. С этих позиций О.К. Тихомиров разрабатывал методологические средства построения им ряда оригинальных теорий: структуры мыслительной деятельности и роли эмоций в ее саморегуляции,

специфики эвристик человека и компьютера, механизмов целеобразования и творчества и т.д.

Интенсивный исследовательский поиск он успешно совмещал с педагогической, прикладной и научно-организационной деятельностью. Ярко это проявилось в 1966 г. при титанической подготовке им под началом А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьева 18-го Конгресса по психологии, генеральным секретарем которого был О.К.Тихомиров и которому помогали, как могли, и мы — его студенты. Позднее в период перестройки коллектив кафедры общей психологии МГУ избрал его своим заведующим. В сложное время рыночных реформ он плодотворно совмещал эффективное руководство кафедрой с научно-исследовательской и образовательно-практической деятельностью. Так, фундаментальное значение имеют методологические разработки О.К. Тихомирова в области строения психологических систем, механизмов и способов развития мышления, средств психологического обеспечения искусственного интеллекта, компьютеризации обучения и профессионализации университетского образования. Обобщение теоретико-методологических, экспериментально-прикладных и научно-образовательных достижений О.К. Тихомирова представлено в его книгах и учебниках по общей, инженерной, педагогической психологии [4-7 и др.]. Разработанные им методологические принципы и теоретические положения продуктивно развиваются его учениками, образующими научную школу О.К. Тихомирова (Н.Б. Березанская, И.А. Васильев, А.Е. Войсунский, В.В. Знаков, Т.В. Корнилова и др.).

Ассимилируя постановку им проблемы структуры мышления [4] и развивая деятельностный подход к ее изучению, мы акцентировали исследование роли рефлексии в продуктивном мышлении [3]. Вместе с П.Я. Гальпериным О.К. Тихомиров поддержал в 1983 г. организацию нами в МГУ первой в стране конференции по психологии такой малоизученной области, как рефлексия. Важность исследований нами рефлексивно-личностного аспекта мыслительной деятельности отмечалась О.К. Тихомировым в его фундаментальных трудах [6]. Теоретико-экспериментальное развитие этих исследований потребовало анализа ряда методологических проблем системно-психологического изучения рефлексивности мышления (Семенов, 1982) и разработки концептуально-методических средств изучения его структуры и динамики на материале дискурсивного решения задач. Это привело к формированию научной школы рефлексивной психологии творческого мышления (Семенов, 1992, 2011). Заданный О.К. Тихомировым вектор [7] фундаментальной проработки (в онтологическом, гносеологическом, предметно-психологическом, дидактическом аспектах) базовых понятий, был развит нами путем историко-научного, этимологического и методологического анализа такого малоизученного общепсихологического понятия, как рефлексия [3]. Эксплицированные и обобщенные в результате этого философские и междисциплинарные трактовки категории рефлексии послужили методологическими средствами не только построения общепсихологического понятия «рефлексивность» и психолого-педагогического «рефлетехнологии», но и концептуальными принципами теоретико-экспериментального изучения роли рефлексии в регуляции мышления, организации профессиональной деятельности, развитии творчества и саморазвития личности и креативной индивидуальности.

О.К. Тихомиров поддерживал работу руководимой Я.А. Пономаревым Секции РПО «Психология творчества», участники которой (Н.Г. Алексеев, А.М. Ма-

тюшкин, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, О.К. Тихомиров и др.) опубликовали свои концепции мышления, интуиции, рефлексии, эвристики в двух ежегодниках [1], где обобщались их достижения в трудное время начала рыночных реформ в России.

*Исследование осуществлено в рамках Программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2013-2014 гг., проект № \_12-01-0120. This study was carried out within “The National Research University Higher School of Economics’ Academic Fund Program in 2013-2014, research grant No. 12-01-0120”.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Психология мышления. Вып. 1 и 2. / Под ред. Г.А. Берулава, И.Н. Семенова. Бийск. БигПИ. 1994, 1995
2. Семенов И.Н. Кафедра общей психологии МГУ как колыбель профессионального университетского образования психологов и исследований рефлексии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2012. № 5-6
3. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М. 1990
4. Тихомиров О.К. Исследование структуры мыслительной деятельности человека. М.: Изд-во МГУ. 1969.
5. Тихомиров О.К. Психологические исследования творческой деятельности. М.: Наука. 1975
6. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ 1984; 2002
7. Тихомиров О.К. Понятия и принципы общей психологии. М.: Изд-во МГУ. 1992

## Развитие идей А.В. Брушлинского на современном постнеклассическом этапе психологии

Сергиенко Е.А.

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии Российской академии наук, Москва  
Elenas13@mail.ru

Аргументируется положение о современном постнеклассическом характере психологии субъекта А.В. Брушлинского. В рамках системно-субъектного подхода представлена гипотеза о соотношении субъекта и личности.

**Ключевые слова:** субъект, постнеклассическая психология, принцип континуальности, соотношения субъекта и личности

Психология субъекта, идеи, лежащие в ее основе, разработанные А.В. Брушлинским, опередили свое время и отражают самый современный этап в развитии психологии. Ценность категории субъекта в последние десятилетия существенно возросла, особенно для отечественной психологической науки. Об этом свидетельствует рост числа научных работ, авторы которых обращаются к категории субъекта, а также всероссийские конференции по проблеме субъекта, проводимые в разных регионах нашей страны.



Усиление значения категории субъекта в психологии имеет свои основания не только в логике развития самой науки, но и в тех макросоциальных изменениях, которые наука отражает. Так, в центре понятийной системы отечественной психологии на протяжении нескольких десятилетий находились категории сознания и деятельности. Социально-экономическая организация общества того времени с необходимостью выдвигала на первый план человека труда, реализующего деятельность. Более того, человек труда был неотъемлемой частью коллектива, создающего через деятельность общие ценности. Человек же, как уникальная индивидуальность, с его бытийными и многими другими проблемами менее интересовал и общество, и науку. Радикальные изменения социального устройства российского общества сделали востребованными индивидуальную инициативу и стремления человека, его самостоятельность и ответственность, самоопределение и самореализацию. Эти общественные изменения нашли отражение и в смещении научных приоритетов, в частности обращении к категории субъекта. Субъект — это человек на высшем уровне своей активности, целостности (системности), автономности. На этом уровне человек предельно индивидуализирован, то есть проявляет особенности своей мотивации, способностей, психической организации в целом. Субъект — качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам жизнедеятельности. Целостность, единство, интегративность субъекта являются основой системности его психических качеств.

Значение категории субъекта для психологии состоит в нескольких основных аспектах. Во-первых, категория субъекта позволяет обратиться к *целостно-му* изучению человека. Во-вторых, категория субъекта способствует объединению разрозненных аспектов в изучении индивидуальности (темперамента, характера, направленности) в единую интегративную *индивидуальность* человека. В — третьих, обращаясь к исследованию субъекта, открывается возможность изучать поведение, деятельность, сознание, как *опосредованные* внутренним миром человека, его субъектными выборами и предпочтениями, его активным построением модели мира. Выделенные значения категории субъекта возникли в развитии психологии неслучайно. Этому способствовало взаимопроникновение разных парадигм в исследовании человека, осознание единого предмета в его изучении, что породило не только рост междисциплинарных исследований, но и становление *единой* психологической науки, что предвидел и на чем настаивал в своих работах Б.Г.Ананьев.

Обсуждая современный постнеклассический этап развития психологической науки, М.С. Гусельцева [1] выделяет принципиальные *характеристики рациональности* в отличие от неклассического этапа, которые свидетельствуют о перспективности субъектного подхода в психологии. Так, постнеклассическая рациональность предполагает открытость новому опыту, междисциплинарный дискурс, парадигмальную толерантность. Это приводит к ценности субъективного опыта, особой креативности в конструировании мира субъектом. В логике постнеклассической психологии особое место уделяется расшифровке внутренней логики развития, уникальности человеческой судьбы, сензитивных периодов,



взрывов, экзистенциальных поисков в отличие от неклассической рациональности, в которой основное внимание было направлено на выделение универсальных законов организации психического. Если традиционная психология обсуждала вопросы биологического и средового детерминизма, а на неклассическом этапе главное место занимал социодетерминизм, то для постнеклассического развития науки на первый план выступают свобода воли, свобода самоопределения и выбора (самодетерминация) субъекта. Объектом исследования в постнеклассической науке выступают саморазвивающиеся системы, в отличие от жесткого объективизма неклассического этапа. Таким образом, приведенные характерные черты постнеклассической современной науки, убедительно показывают современный уровень и своевременность разработки субъектного подхода в психологии, который означает парадигмальную толерантность, междисциплинарный дискурс, герменевтический стиль мышления, сетевой принцип организации знания, «легализацию внутрисубъектного опыта», в качестве исходного основания построения психологического знания.

Субъектный подход в психологии существует в разных вариантах. Дальнейшая разработка психологии субъекта привела к развитию системно-субъектного подхода в психологии [2]. Анализ концептуальных основания возможностей объединения системного (Б.Ф. Ломов) и субъектно-деятельностного (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский) подходов привели к развитию системно-субъектного подхода. С позиций системно-субъектного подхода предложено решение проблемы критериев субъекта. Критерий субъекта может быть только уровневый, отражая непрерывность развития субъекта и качественные изменения, происходящие на разных уровнях его развития. Предложено решение вопроса о соотношении субъекта-личности. Субъект и личность составляют единый континуум ядерных систем, которые развиваются на протяжении всей жизни человека. При этом личность понимается как инстанция, задающая направление и смысл движения, а субъект как активное, избирательное начало, согласующее данное направление при взаимодействии с окружением, сообразно с возможностями своей интегральной индивидуальности. Критерием согласованности может выступать зрелость как процессуальная, а не результативная характеристика развития. Выделены ранние уровни развития субъектности на основании континуально-генетического принципа. Предложены метауровни становления и существования субъекта: субъект жизни, субъект деятельности и субъект развития. Описаны функции субъекта: когнитивная (понимание), коммуникативная (субъект-субъектные и субъект-объектные взаимодействия), регулятивная (контроль поведения). Показано, что системно-субъектный подход отвечает принципам постнеклассического развития психологии и развивает идеи психологии субъекта, разработанные А.В. Брушлинским.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гусельцева М.С. Культурная психология: методология, история, перспективы. М.: Прометей, 2007.
2. Сергиенко Е.А. *Сергиенко Е.А.* Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива. // Психол. журн. 2011. Т. 32. № 1. С. 120-132.

## Размышления О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского о статусе общей психологии в системе психологических наук

Соколова Е.Е.

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова,  
факультет психологии, г. Москва  
ees-msu@mail.ru

Анализируются идеи О.К.Тихомирова и А.В.Брушлинского о статусе общей психологии как философии психологической науки и практики. Показано, что оба автора видели необходимость разработки диалектически ориентированной общей психологии (чья философская основа не отождествлялась ими с вульгарно понимаемым «диаломатом»), которая может быть создана при условии соотнесения марксистской диалектики с иными методологическими основаниями современной психологии.

***Ключевые слова:** общая психология, методология, диалектика, марксизм, диаломат, философия психологии.*

Поводом для написания данных тезисов послужила та сложная ситуация, в которой оказалась в последние годы в нашей стране общая психология как отрасль психологической науки и как учебная дисциплина. Очевидный крен психологической науки в сторону прикладных разработок сопровождается сокращением часов на преподавание общей психологии (к примеру, по новому, третьему стандарту обучения на факультете психологии МГУ по специальности «Клиническая психология» объем учебной нагрузки при изучении дисциплины «Общая психология» составляет всего 8 «зачетных единиц» вместо 15 по ранее действующим стандартам). Впрочем, подобная прагматизация российской (и — ранее — советской) психологии наблюдалась по крайней мере уже с конца 1980-х гг. и беспокоила как О.К. Тихомирова, так и А.В. Брушлинского, всегда рассматривавших общую психологию как «философию» психологической науки.

О.К. Тихомиров, читая в 1989-1991 гг. лекции для слушателей ФПК, по материалам которых была издана его небольшая книга [4], с тревогой говорил о наблюдаемых уже в то время тенденциях недооценки и даже пренебрежения общей психологией: она воспринимается многими как стадия недифференцированной науки и/или вводная дисциплина, с которой начинается обучение психологов в вузе; при этом «общее и специальное в структуре психологического знания остаются глубоко дезинтегрированными» [4; 7]. В отличие от сторонников подобных взглядов (которых и сейчас чрезвычайно много), О.К. Тихомиров рассматривал общую психологию «как фундамент психологического знания, как некоторую область, где происходит обобщение знаний, данных, накапливаемых в отраслевых научных дисциплинах <...>. Наконец, это та область, где происходит не только обобщение, но и разработка основных понятий, принципов, новых методов исследования психики, осмысливание предмета науки в целом. Это — общая методология психологической науки» [4; 5]. Побывав в свое время в США, О.К.Тихомиров увидел там, вопреки мифам о прагматической ориентации западных психологов, отсутствие пренебрежительного отношения к общей психологии, где «не стоит задача обязательно из каждого исследования делать выход в практику» [4; 5].

В свою очередь, А.В. Брушлинский как верный ученик С.Л. Рубинштейна, создателя особой философско-психологической концепции, уделял огромное внимание дальнейшей разработке его идей именно в русле общей психологии как философии психологической науки. Так, например, книга, посвященная глубокому анализу и критике с позиций школы С.Л. Рубинштейна «знаковоцентристской концепции» Л.С. Выготского, имела характерный подзаголовок: «философские проблемы психологии» [2].

При этом и О.К. Тихомиров, и А.В. Брушлинский отчетливо осознавали, что общая психология как в варианте школы Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева, так и в варианте школы С.Л. Рубинштейна, при всех существенных различиях этих вариантов базировалась прежде всего на марксистской философии. В условиях, когда многие психологи в последнее десятилетие XX века открестились от марксизма и диалектики, оба ученых не отрицали данные философские основы собственных взглядов и идей своих учителей, но при этом считали абсолютно необходимым провести специальную методологическую работу, направленную на решение трех взаимосвязанных задач: 1) показать несводимость марксизма к его вульгаризированным версиям; 2) создать диалектику психологии как опосредствующее звено между философской диалектикой и конкретными психологическими разработками; 3) доказать, что не только марксизм может быть положен в основание диалектики психологии.

Решая первую задачу, А.В. Брушлинский утверждал, что диамат — это «синоним официальной, марксистско-ленинской, советской, весьма примитивной философии, насильно навязанной “сверху” нашей интеллигенции в 1930-50-е годы, но отчасти сохранившей свое влияние вплоть до конца 80-х годов» [1, с. 7]. Тем не менее в условиях подобной несвободы, подчеркивал А.В. Брушлинский, его учитель С.Л. Рубинштейн «сознательно ввел в научный оборот совершенно новое понятие диамата, принципиально отличное от официальной его трактовки» [1, с. 12]. В настоящее время в философской литературе мысль о нетождественности марксизма и его усеченного и вульгаризированного варианта под именем «диамат» стала практически общепринятой.

Оценивая как негативную тенденцию прямого заимствования в учебниках психологии основных положений «материалистического мировоззрения: о вторичности психической жизни, о ее связи с функциями мозга, отражательной природе <...>» [4, с. 16] и т.п., О.К. Тихомиров считал необходимым, как и когда-то Л.С. Выготский, отказаться от подобной «иллюстрации» философии и создать свою философию психологии, т.е. общую психологию, которую Л.С. Выготский, как известно, прямо называл «диалектикой психологии». Соглашаясь в этом отношении с Л.С. Выготским и О.К. Тихомировым, А.В. Брушлинский также говорил о невозможности прямо приложить марксистскую диалектику к психологии без специальной опосредствующей методологической работы [3, с. 5].

Вместе с тем оба автора видели необходимость разработки нового взгляда на основания построения общей психологии как философии психологической науки. Так, О.К. Тихомиров настаивал на учете «тех интерпретаций марксизма, которые были от нас скрыты и которые определяют иные подходы к изучению психики» [4, с. 59], имевших место, например, в наследии Н.А. Бердяева, а также на проведении специального сопоставительного анализа методологических оснований распространенных психологических направлений (психоанализа, бихевиоризма, гумани-

стической психологии и т.п.) и диалектики культурно-деятельностной психологии (правда, этого последнего термина в литературе того времени еще не было). А.В. Брушлинский считал необходимым «объективно раскрыть также роль русского идеализма конца XIX — начала XX в. в формировании всей отечественной философии, психологии и т. д.» [3, с. 6].

Решение подобной задачи, как мне представляется, остается весьма актуальным и для современной психологии. Однако это только шаг к созданию «диалектики психологии» в понимании О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского. Дальнейшие шаги по этому пути заслуживают специального анализа.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Андеграунд диамата// Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. М.: Изд-во Академический проект, 2000. С. 7-13.
2. Брушлинский А.В. Культурно-историческая теория мышления (философские проблемы психологии). М.: Высшая школа, 1968.
3. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. Минск: Изд-во Университетское, 1990.
4. Тихомиров О.К. Понятия и принципы общей психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.

## Исследование процесса суверенизации человека в онтогенезе: идеи О.К. Тихомирова как точка опоры

Трофимова Ю.В.

Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул  
trofimova\_yu@mail.ru

Выход смысловой теории мышления О.К. Тихомирова к постнеклассической парадигме наметил путь к познанию общих механизмов саморазвития. Процесс суверенизации человека, понятый в призме саморазвития, открывается своими новыми сторонами и гранями.

**Ключевые слова:** смысловая теория мышления, саморазвитие, суверенизация

Смысловая теория мышления О.К. Тихомирова прошла непростой путь становления, на протяжении которого происходило усложнение и самой изучаемой реальности, и научного мышления приверженцев концепции. Раскрывая механизмы мыслительной деятельности человека, теория обнаруживает антиредукционистскую направленность, проявляющуюся в невозможности свести «собственно человеческое» к каким либо аналогам простых систем. Исследования О.К. Тихомирова, его коллег и учеников обнажают противостояние гносеологической дуальности субъекта и объекта, задавая тенденцию движения научной мысли к выходу на изучение многомерной психологической реальности, которая не может быть понята в парадигме «психика — отражение реальности», но открывается возможность ее понимания в парадигме «психика — порождение реальности».

Постепенно осваивая мышление классического и неклассического уровня, теория О.К. Тихомирова вышла к постнеклассической парадигме, где не только меняется взгляд на функцию и назначение психического, но и открывается общепсихологический механизм саморазвития [6]. Сначала он был обнаружен при исследовании мыслительной деятельности, а позже раскрыт применительно к становлению многомерного мира человека (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, Э.В. Галажинский и др.).

На современном этапе саморазвитие рассматривается в двух смысловых контекстах. В первом контексте саморазвитие признается как сознательная деятельность человека, направленная на более полную реализацию себя через осознанный выбор открывающихся возможностей и отклоненных альтернатив, что часто связывается с авторской позицией человека. Второй смысловой контекст раскрывает «общесистемное» содержание понятия. Феномены саморазвития, самодвижения в изучении мышления были обнаружены в исследованиях операциональных смыслов, эмоциональной активации, динамики ценностно-смысловой структуры ситуации. О.К. Тихомирова беспокоило то, что «...вопросы внутренней, в частности, эмоциональной регуляции деятельности, обеспечивающей ее «самодвижение», «саморазвитие», т. е. творческий характер, остаются наименее исследованными» [1].

В конечном счете было доказано, что динамика познавательных поисковых потребностей определяет трансформацию ценностно-смысловой структуры ситуации. Причем эту трансформацию могут инициировать «напряженные возможности», определяя динамику познавательного целеобразования на стадии обнаружения и постановки мыслительной задачи (В.Е. Ключко). В специальных экспериментах удалось «растянуть» во времени сам процесс перехода возможности в действительность, т.е. войти в сердцевину процесса саморазвития. И когда этот вход состоялся, то оказалось, что в центре саморазвития находится порождаемая в ходе деятельности ценностно-смысловая структура ситуации, которая «не только меняется в связи с изменением критериев оценки (мотивов, целей), но и сама является источником движения критериев (целеобразования)» [2, с. 9]. Позднее в рамках системной антропологической психологии ситуация конкретной здесь-и-теперь осуществляемой деятельности стала рассматриваться как напряженный сектор многомерного мира человека, а сам человек — как сложнейшая пространственно-временная организация.

Необходимо отметить, что в свете современных представлений в постнеклассической науке как раз и осуществляется переход к исследованию систем «третьего типа» (В.С. Степин) к системам с саморазвитием. А это приводит к необходимости 1) связывать понятие детерминации с понятием о возможности и действительности, с превращением возможности в действительность, и 2) вносить коррективы в понимание пространственных и временных характеристик, потому что в саморазвивающихся системах возникает особое внутреннее пространство и внутреннее время, которые не сводимы к внешнему пространству и времени [5].

Понятие «психологические новообразования» не ново. Еще в работах Л.С. Выготского формируется представление о развитии как «саморазвертывании», где основными источниками развития выступают противоречия между новыми возможностями-новообразованиями, и старой социальной ситуацией развития. Но остается вопрос: почему и как возникают новообразования? Попытки ответить на этот вопрос чаще всего сводятся к проблеме соотношения идеальной и реальной форм развития. Однако для того чтобы понять логику саморазвития, необходимо

связать источник саморазвития не с противоречием, а со «становлением». Становление понимают как «смесь стихий» (В.Г. Буданов), как результат «состояний неустойчивости» (Р.Г. Баранцев), как то, что «создается и разрушается, но никогда не является чем-то законченным» (А. Бергсон). В многомерной логике системной антропологической психологии становление рассматривается как «закономерное усложнение системной организации сложных целостностей (открытых систем) в процессах внутрисистемных и межсистемных взаимодействий» [3, с. 9]. На базе этой методологии дается объяснение природы становления многомерного жизненного пространства человека, каковое и выступает в качестве базального основания для возникновения таких свойств сознания как его системность и осмысленность. Сам механизм такого усложнения связан с представлением об избирательном (направленном) взаимодействии [4].

Итак, идею О.К. Тихомирова о психике как порождении новой реальности можно считать ключевой: в своем развитии (в системной антропологической психологии) она привела к представлению о многомерном жизненном пространстве человека. По мере становления этого пространства как процесса обретения им новых измерений, представленных значениями, смыслами, ценностями, сознание человека усложняется, проходя этапы предметного сознания, осмысленного сознания, ценностного сознания [4].

В своем понимании процесса суверенизации мы исходим из представления о том, что каждый новый уровень сознания, осваиваемый ребенком, позволяет ему быть более самостоятельным, более независимым в принятии решений и ответственности за них. Суверенизация, в нашем понимании, является одной из основных характеристик процесса становления «человеческого в человеке», процесса «во-человечивания», идущего в непрерывном взаимодействии ребенка с миром культуры, природным и социальным миром, опосредованном «значимыми другими».

При таком подходе суверенизацию можно понять как постепенный и закономерный выход ребенка из системы «мать — дитя» («совмещенной психологической системы» — Л.С. Выготский), из системы «детско-взрослой общности», происходящий по мере закономерного усложнения пространства жизни и параллельно идущего процесса усложнения сознания. Каждый новый (более высокий) уровень сознания, который обретается ребенком, наращивает потенциал его жизненного самосо осуществления. Одновременно меняется режим саморазвития, в котором все более заметной становится возможность человека влиять на собственное развитие.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М.: Изд-во МГУ, 1980.
2. Ключко В.Е. Целеобразование и формирование оценок в ходе постановки и решения мыслительных задач. Автореф...канд. психол. наук. М., 1978.
3. Ключко В.Е. Закономерности движения психологического познания и проблема метода науки // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 1.
4. Ключко В.Е. Многомерное психологическое мышление: антропологические проекции // Психология обучения. 2012. № 10. С. 4-23.
5. Степин В.С., Касавин И.Т. Важно, чтобы работа не прекращалась // Вопросы философии. 2004. № 9.
6. Трофимова Ю.В. Суверенизация личности как предмет постнеклассической психологии // Известия Алтайского государственного университета. 2012. № 2-1. С. 64-68.



## Категория субъекта и ее соотношение с категорией личности в трудах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и в современной психологии

Циринг Д.А.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск  
L-di@yandex.ru

Анализируются представления С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и современных исследователей о субъекте, рассматривается соотношение категорий субъекта и личности.

**Ключевые слова:** субъект, субъектно-деятельностный подход, личность, деятельность.

В отечественной психологии развитие категории субъекта представлено в школах С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, каждая из которых даёт своё понимание содержания данной категории и её места в системе психологической науки [3]. Наиболее полное и последовательное воплощение субъектно-деятельностный подход получил в трудах А.В. Брушлинского, благодаря которому проблема субъекта оказалась одной из центральных в современной отечественной психологии.

Если по Б.Г. Ананьеву человек становится субъектом в процессе своей профессиональной деятельности и творчества как высшего уровня профессиональной деятельности, то в рамках субъектно-деятельностного подхода школы С.Л. Рубинштейна понятие субъекта рассматривается в более широком контексте. А.В. Брушлинский писал, что быть субъектом — это важнейшее качество человека, это значит быть «...творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности — творческой, нравственной, свободной» [4, с. 4]. Субъект рассматривается как ядро человеческой организации. Человек признаётся активным субъектом многообразных форм произвольной человеческой активности и рассматривается как концептуальная оппозиция «постулату непосредственности», согласно которому внутренняя и внешняя активность человека напрямую детерминирована воздействиями окружающей среды или отдельными психическими функциями [5].

Как продемонстрировала Н.В. Богданович, в современной отечественной психологии сложились предпосылки для превращения понятия «субъект» в одну из центральных категорий психологии [3]. Категория субъекта отвечает критериям предельности категории, её систематизированности, приципообразующему и методологическому критериям, позволяющим обосновать категориальный статус этого понятия.

Как отмечает Е.А. Сергиенко, ценность категории субъекта для психологии состоит в ряде основных аспектов. Первый из них заключается в том, что категория субъекта позволяет обратиться к целостному изучению человека. Второй — в том, что категория субъекта позволяет объединить разрозненные аспекты изучения индивидуальности (темперамента, характера, личности) в единую инте-



гративную индивидуальность человека. Третий — в том, что категория субъекта открывает возможность изучать поведение, деятельность, сознание как опосредованные внутренним миром человека, его субъектными выборами и предпочтениями, его активным построением модели этого мира. «Именно в субъекте как единой метасистеме представлена психика в единстве её организации, именно в субъекте объединены и естественнонаучные, и гуманистические парадигмы исследования человека, именно в субъекте мы находим единство универсального и уникального, именно в субъекте раскрывается индивидуальность человека» [7, с. 63-64].

Однако и у авторов субъектно-деятельностного подхода понимание субъекта различно. Так, если А.В. Брушлинский полагает, что субъект — это всегда личность, но он несводим к личности, то в отличие от него К.А. Абульханова считает, что «...не всякая личность может быть субъектом деятельности» [1, с. 63]. Она считает, что личность становится субъектом собственной деятельности и жизни в целом только на высших, взрослых этапах своего развития. Она утверждает: «Применительно к разным личностям можно говорить о разной мере их становления как субъектов, в соответствии с общим определением, что субъект — это не вершина совершенства, а движение к нему» [1, с. 65]. Для определения субъекта, в понимании К.А. Абульхановой, принципиальной является его способность разрешать противоречия, без которой личность не становится субъектом или перестаёт им быть. Субъектом, таким образом, является гармоничная, самореализующаяся личность, достигшая вершины в развитии. Понятие личности оказывается в данном случае шире понятия субъекта, который обозначает высший уровень её развития.

Л.И. Анцыферова подчёркивает, что в работах С.Л. Рубинштейна трудно найти критерии различения понятий субъекта и личности, и он часто пишет о личности, субъекте и человеке как синонимах. Иногда же, как замечает Л.И. Анцыферова, субъект толкуется С.Л. Рубинштейном как стержневое качество личности. По мнению В.И. Моросановой, тот факт, что в работах С. Л. Рубинштейна трудно найти критерии различения феноменов субъекта и личности, свидетельствует не о синонимичности этих понятий, а о том, что человек — это всегда и субъект, и личность.

В понимании Л.И. Божович субъект выступает как важнейшее качество личности, как способность овладевать миром, творить себя, создавать нечто новое в социуме. Зачастую понятия «субъект» и «личность» используются различными авторами как синонимы (например, М.Ш. Магомед-Эминов).

Е.А. Сергиенко предлагает рассматривать соотношение личности и субъекта следующим образом: «Личность (персона) — это стержневая структура субъекта, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития. Метафорически это соотношение можно представить в виде командного и исполнительного звеньев. Личность задаёт направление движения, а субъект его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Тогда носителем содержания внутреннего мира человека будет выступать личность, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах — субъект.

Это означает, что человек стремится сохранить свою целостность как субъекта и личности, следовательно, делать то, что соответствует его жизнен-

ным смыслом и в соответствии с собственной субъектностью, то есть в соответствии со своей интегративной уникальностью (где всё образует единую систему: вся история развития субъекта, гетерархия уровневой организации)» [6, с. 69-70].

Анализируя соотношение категорий «субъект» и «личность» в психологической науке, Н.В. Богданович отмечает меньшую разработанность понятийного поля категории «субъект». Она указывает, что для категории субъекта несвойственна главная проблема личности — соотношение природного и социального. Если для категории «личность» типична тенденция собирательности, подчинения себе других категорий, приближения к категории «человек», то в категории «субъект» подчёркивается целостность. Обе категории претендуют на интегрирующую роль в общей и социальной психологии. В категории личности акцент ставится на общественные отношения (центр тяжести переносится вовне человека). В категории субъекта наблюдается обратное движение: от формирования активной позиции до непосредственного воздействия на действительность. Как указывает Н.В. Богданович, принципиальные различия категорий личности и субъекта наблюдаются в моделях их развития: при описании личностного развития доминируют внешние социальные воздействия (влияние социума, общностей, групп), а что касается субъекта, то центр тяжести перемещается на те внутренние изменения, которые происходят в результате любых воздействий, значимых для человека. Если для личности свойственна проблема зависимости — независимости от общества и социума, то для категории субъекта задача состоит в том, чтобы определить границы свободы человека. В целом же, пространства значений категорий личности и субъекта имеют пересечения.

Разногласия в представлениях о субъекте и субъектности у разных авторов обусловлены разным прочтением соотношения категорий личности и субъекта. А.В. Брушлинский считает, что каждая личность есть субъект, но субъект не сводим к личности, субъект — это качественно определённый способ самоорганизации, саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности. Целостность субъекта, как отмечает А. В. Брушлинский, есть основание для системности всех его психических качеств [4].

Категория субъекта в настоящее время приобрела статус системообразующей методологической категории (Е.А. Сергиенко, А.В. Брушлинский, Н.В. Богданович). Н.В. Богданович в исследовании «Субъект как категория отечественной психологии», обобщая работы исследователей различных направлений в области психологии субъекта, подчёркивает, что самые большие надежды возлагаются на категорию субъекта в процессе модификации предмета психологии. К.А. Абульханова считает, что именно субъект должен стать предметом психологической науки [2]. А.В. Брушлинский также заявляет, что предметом психологии становится субъект в непрерывном процессе функционирования и развития его психики. Перемещение акцента на категорию субъекта позволяет поднять исследования с уровня изучения отдельных психических явлений на более высокий уровень — уровень целостного изучения человека.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М., 1997. С. 56-75.
2. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. 2005. Т. 2. № 4. С. 3-22.
3. Богданович Н.В. Субъект как категория отечественной психологии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
4. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: ИП РАН, 1994.
5. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы. М.: ИП РАН, 2008. С. 55-66.
6. Сергиенко Е.А. Субъектная регуляция совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы. М.: ИП РАН, 2008. С. 67-83.
7. Сергиенко Е.А. Ценность категории «субъект» для психологии и некоторые дискуссионные вопросы её разработки // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. М.: ИП РАН, 2008. С. 62-82.

# Методологические проблемы психологической науки

## Психология одаренности: перспективы развития идей Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и О.К. Тихомирова

Бабаева Ю.Д.

Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва  
julybabaeva@gmail.com

В статье обосновывается продуктивность использования культурно-деятельностного подхода, опирающегося на идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и О.К. Тихомирова, в психологии одаренности.

**Ключевые слова:** одаренность, культурно-деятельностный подход, творчество, интеллект, мышление.

В психологии одаренности парадоксально сочетается рост интереса к прикладным задачам с недостатком внимания к проблемам методологического характера. Из-за отсутствия прочной теоретической базы прикладные разработки часто не дают ожидаемого эффекта. Для психологии одаренности этой базой может стать культурно-деятельностный подход, в рамках которого будут обогащаться и развиваться идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и О.К. Тихомирова. Рассмотрим ряд основных положений этого подхода.

**1. Принцип полиморфности** отражает качественную специфику видов одаренности. По Л.С. Выготскому, отказ от идеи редукции столь сложного феномена к единому G-фактору и признание своеобразия множества его качественно различных видов привели к коренному пересмотру взглядов на его природу. Современные авторы отмечают *неодновременность и неравномерность* развития различных видов одаренности [3]. Но несмотря на резкую критику, однофакторный подход и поныне служит базой многих прикладных исследований.

Виды одаренности различают по областям ее проявлений; по способностям и т.п. В [5] представлен новый подход к классификации, базирующийся на 5 критериях. Первый из них — «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики». По второму критерию — «широта проявления в разных видах деятельности» — различают *общую и специальную* одаренность. По третьему — «особенности возрастного развития» — ее *ранние и поздние* формы проявления. По четвертому — «степень сформированности» — *актуальную и потенциальную* одаренность. По пятому — «форма проявления» — *явную и скрытую* одаренность. Поскольку традиционные тесты не обладают нужной «чувствительностью» для выявления потенциальной и скрытой одаренности, нами был разработан новый метод — *психодиагностический тренинг* [1].

Дискуссионным является вопрос о выделении *творческой одаренности* как самостоятельного вида. В [5] она определяется как высший уровень *выполнения* любой деятельности, ее *преобразования и развития* и выступает, по сути, синонимом одаренности. Под творчеством понимается *развитие* деятельности по *инициативе* самого субъекта. Эта позиция создает ряд проблем, связанных, напри-

мер, с необходимостью новой интерпретации накопленных эмпирических данных о взаимосвязях между показателями интеллекта и креативности. Следует также соотнести определение творчества, предлагаемое в [5], с другими определениями этого понятия. В школе О.К. Тихомирова изучение процесса творчества связано с анализом динамики новообразований, возникающих как «на полюсе объекта», так и «на полюсе субъекта». Таким образом, творческая деятельность означает развитие не только ее предмета, но и детерминант, и механизмов ее регуляции, что позволяет преодолеть субъект-объектную дихотомию [7].

**Роль процессуальных аспектов в феномене одаренности.** Акцентирование *результативной* стороны этого феномена и недостаток внимания к его *процессуальным аспектам* — нередкая причина ошибок при выявлении одаренности. Да и сами традиционные тесты далеки от совершенства. Актуальным является вопрос о степени регламентированности тестов, что связано с введением различных ограничений в процедуру тестирования. Так, предполагается, что временной лимит активизирует интеллект, но мешает свободе творчества. Это мнение оспаривается рядом авторов, считающих, что лимит времени не нужен и при диагностике интеллекта. Отмечается также, что варьирование условий тестирования ведет к значимым изменениям корреляций между IQ и показателями креативности [8].

В работах школы О.К. Тихомирова с помощью методов окулографии было установлено, что структура мышления определяется как условиями его протекания, так и особенностями смысло- и целеобразования субъекта [7]. В наших исследованиях [2] испытуемые выполняли задания теста Равена в разных временных режимах. В условиях дефицита времени зафиксирована редукция процессов *выдвижения гипотез, их вербализации, проверки и выбора* окончательного решения из выдвинутых альтернатив. При этом зона ориентировки сужалась, а чувство уверенности в правильности решения снижалось. Эти результаты во многом объясняют причины изменения корреляций между IQ и показателями креативности при варьировании временных режимов. Они согласуются с данными исследования С.Д. Смирнова и Е.Л. Григоренко [6], согласно которым число гипотез, выдвинутых испытуемыми при решении задач, коррелирует с показателями креативности.

**Целостный динамический подход к анализу одаренности.** Длительное время ее ведущим показателем считался уровень развития интеллекта. Многие ученые выступали против столь упрощенной модели, игнорирующей потенциал развития психики, особенности личности субъекта и социокультурные условия его жизни. Изучение мотивов, эмоций и личностных характеристик выдающихся людей осуществлялось в рамках альтернативного *личностного подхода*. Но в этом случае уже когнитивные процессы ускользали от внимания ученых. В наши дни растет число сторонников *целостного динамического подхода* к анализу одаренности, декларирующего недопустимость «разрыва» ее когнитивных и личностных аспектов, поскольку неразрывное единство целого динамично и объединяет индивидуальные и социальные, интеллектуальные и эмоциональные аспекты [2]. Перспективное направление связано с развитием идей Л.С. Выготского о «единстве интеллекта и аффекта». При выявлении роли эмоций в феномене одаренности следует уделять внимание как «социальным», так и «интеллектуальным эмоциям», которые, по нашим данным, могут развиваться неравномерно и неодновременно [1].

«Ключ» к развитию и актуализации способностей кроется в динамике мотивации и отношения субъекта к выполняемой им деятельности, что требует изучения процессов *принятия задачи* и формирования *отношения* к ней. В этой связи нами изучались взаимосвязи между субъективной ценностью творчества, имплицитными представлениями о нем и мотивацией творческой деятельности [2]. Выдвинутое и эмпирически обоснованное в школе О.К. Тихомирова положение о *структурирующей функции мотива* [7] открывает новые перспективы для анализа «динамики одаренности» в том числе и специфики «зоны ближайшего развития» у одаренных.

Не менее важным является изучение совместного творчества. Нами совместно с С.Р. Яголковским выявлен ряд психологических механизмов, обеспечивающих успешность процесса *обмена идеями* — когнитивное обогащение, трансляция «творческого эмоционального фона», сравнение своих возможностей и творческих продуктов с аналогичными характеристиками партнера [2].

В рамках культурно-деятельностного подхода ключевое значение имеет изучение социокультурных аспектов одаренности. Речь идет как о постановке новых проблем, так и о пересмотре уже накопленных эмпирических данных. Примером может служить анализ U-образной зависимости показателей креативности от возраста [8]. Предполагается, что одной из основных причин «спада» показателей креативности у младших школьников является традиционная система школьного обучения, способствующая стереотипизация мышления. Нами изучались качественно различные формы стереотипов: *когнитивные и социальные* [2].

**Выводы.** Анализ современных тенденций в психологии одаренности свидетельствует о перспективности культурно-деятельностного подхода для решения актуальных научных и прикладных проблем в этой области. Он позволяет изучать качественное своеобразие различных сторон и проявлений одаренности, оценивать не только ее результативные аспекты, но и выявлять специфику порождающих их процессов и психологических механизмов. Переход от статичных моделей к целостному динамическому подходу означает также создание новых психолого-педагогических технологий для решения прикладных задач.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности. М., 1998.
2. Бабаева Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. №2. 2008. С. 154-168.
3. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. М., 2003.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.
5. Рабочая концепция одаренности М., 2003.
6. Смирнов С.Д., Григоренко Е.Л. Исследование процесса выдвижения и проверки гипотез при решении задач с неопределенными условиями // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1988. № 1.
7. Тихомиров О.К., Бабаева Ю.Д., Березанская Н.Б. и др. Развитие деятельностного подхода в психологии мышления // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева. М., 1999.
8. Handbook of creativity / Ed. by R.J. Sternberg. N.Y., 1999.



## Обобщенное понятие модели как средство межпарадигмального взаимодействия

Балл Г.А., Мединцев В.А.

Институт психологии имени Г.С. Костюка  
Национальной академии педагогических наук Украины, Киев  
georgyball@yandex.ru  
vladislav-medintsev@yandex.ru

Обсуждаются методологические вопросы взаимодействия сциентистской и гуманитарной парадигм при построении психологического знания. Раскрывается роль в этом взаимодействии системных представлений, в том числе основанных на обобщённом понятии модели.

**Ключевые слова:** сциентистская парадигма, гуманитарная парадигма, взаимодействие парадигм, системные представления, обобщённое понятие модели.

К числу важных вкладов А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова в методологию психологии и человековедения в целом относится раскрытие ими закономерностей человеческого мышления, не воспроизводившихся при его компьютерном моделировании и, шире, при реализации в когнитивной психологии т.н. компьютерной метафоры. На наш взгляд, однако, предпочтительнее рассматривать подобные вклады не в контексте противостояния — как акты защиты психологической науки от неправомерных упрощений, а в контексте взаимообогащающего диалога представителей сциентистской (естественнонаучной) и гуманитарной парадигм (подробнее см. [2]). В этой связи мы поддерживаем Д.А. Леонтьева [13] и А.В. Юревича [14] в отрицании ими тезиса о несовместимости и неизбежном противостоянии гуманитарного и естественнонаучного подходов в психологии.

Психологам, сознательно участвующим в рассматриваемом диалоге, следует, видимо, руководствоваться принципиальной методологической установкой, согласно которой «единый научный аппарат современной психологии складывается в результате взаимодействия пограничного, внепсихологического и собственно внутрипсихологического научного развития» [9, с. 6]; вместе с тем «успех следует ожидать там, где психологическая мысль будет взаимодействовать «на равных» с другими направлениями, а не растворяться в них» [15, с. 443–444]. В целом очерченная установка согласуется с рационалистической мировоззренческой и методологической ориентацией [4], сочетающей утверждение гуманистических ценностей (включая примат конструктивного сотрудничества над противостоянием) с опорой на интеллектуальную культуру, в её гармоническом сопряжении с другими составляющими культуры.

Преодоление разрыва между сциентистской и гуманитарной парадигмами в человековедении признаётся ныне одной из наиболее актуальных методологических проблем, причём выдвигается тезис (см. [12]) о необходимости не только взаимодействия, но и синтеза указанных парадигм. Поддерживая такой синтез по крайней мере как идеал, к которому следует стремиться, мы полагаем вместе с тем, что предпосылкой успешного движения в этом направлении служит наличие опосредствующих указанное взаимодействие логически релевантных системных представлений (подробнее см. [5]).

Возможности, обеспечиваемые системными представлениями в человековедении, возрастают при обращении к системам особого рода — *моделям*. Мы ориентируемся здесь на обобщённую интерпретацию понятия «модель», плодотворно использованную Н.А. Бернштейном, Ю.М. Лотманом, Я.А. Пономарёвым, У. Эко и др. В отличие от преобладающего применения данного понятия в методологии науки, эта интерпретация рассматривает модель не только как средство исследования (в связи с методом моделирования), но и как предмет исследования. Находящий применение в культурологии и психологии термин «*паттерн*» семантически близок к термину «модель» в его обсуждаемом обобщённом значении.

Обобщённая интерпретация понятия «модель» получила теоретическую разработку в [10; 1]. При этом указанное понятие было поставлено в связь с понятием «структура», а также с понятием «информация», в его структурно-семантической трактовке, рассматривающей «структуры ... как «информацию в себе», а информацию «свободную», или внешнюю, мобильную – как структуры в процессе их генезиса «от других» и передачи «для других»» [11, с. 100]. Конкретнее, *модель* была определена как система (материальная или идеальная), которая, благодаря структурному сходству (реальному или предполагаемому) с некоторой *моделируемой системой*, может быть использована тем или иным *агентом* как носитель *информации* о ней. При этом модель может быть как вторична, так и первична по отношению к моделируемой системе.

Уточнённое вышеуказанным образом понятие «модель» сыграло основополагающую роль в разработке теории задач [3]. В построении этой теории проявилась упомянутая выше конструктивная роль психологической науки во взаимодействии с формализованными дисциплинами: было показано, в частности (см. [2]), что концепция мышления С.Л. Рубинштейна и теория деятельности А.Н. Леонтьева обладают не только психологическим, но и системологическим содержанием, которое может быть абстрагировано от сугубо психологических реалий и использовано в анализе функционирования активных систем самой разной природы. Ныне теория задач находит новые применения, в том числе в анализе научной коммуникации — см. [7].

В последнее время вышеописанное понятие модели было использовано (см. [6; 8]) для системного анализа человеческой *культуры* (с учётом как её репродуктивных, так и творческих функций), а также *личности* (трактуемой как индивидуальный модус культуры).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Система понятий для описания объектов приложения интеллекта // Кибернетика. 1979. № 2. С. 109–113.
2. Балл Г.А. Проблемы взаимодействия психологии с формализованными научными дисциплинами // Психол. журн. 1989. Т. 10. № 6. С. 34–39.
3. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990.
4. Балл Г.А. «Психология» методологии: рационалистический взгляд // Вопр. психологии. 2011. № 2. С. 3–13.
5. Балл Г.А. Системные представления как медиаторы взаимодействия естественнонаучной и гуманитарной традиций в человековедении // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Ч. 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 27–29.

6. Балл Г.А., Мединцев В.А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица // Мир психологии. 2010. № 4. С. 167–178.
7. Балл Г.А., Мединцев В.А. Модернизация научной коммуникации: актуальные проблемы и подходы к их решению // Регионы России: стратегии и механизмы модернизации, инновационного и технологического развития: Труды VII Междунар. научно-практич. конференции. М.: ИНИОН РАН, 2011. С. 525–529.
8. Балл Г.А., Мединцев В.А. Понятие «личность» в контексте модельной трактовки культуры // Мир психологии. 2012. № 3. С. 17–30.
9. Веккер Л.М. Психические процессы. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. Т. 1.
10. Войтко В.І., Балл Г.О. Узагальнена інтерпретація поняття моделі // Філософська думка. 1976. № 1. С. 58–64.
11. Кремянский В.И. Понятия системности и «метасистемности» информации // Вопр. философии. 1975. № 2. С. 90–101.
12. Кричевец А.Н. О категориях, экзистенциалах и психологическом понимании // Методология и история психологии. 2009. Вып. 3. С. 24–39.
13. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопр. психологии. 2011. № 1. С. 3–27.
14. Юревич А.В. Парадигмы в психологии // Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв. ред. А.Л. Журавлёв и др. М.: Ин-т психологии РАН, 2012. С. 13–33.
15. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки. 2-е изд., доп. М.: Политиздат, 1974. 447 с.

## Смысловая теория мышления в контексте теоретико-методологических основ специальной психологии

Богданова Т.Г.

ГБОУ ВПО Московский городской педагогический университет, г. Москва  
tambogdan@mail.ru

В статье проводится анализ применения смысловой теории мышления О.К. Тихомирова при изучении интеллектуальной деятельности лиц с ограниченными возможностями

*Ключевые слова:* структура интеллектуальной деятельности, целеобразование

Анализ отклонений в психическом развитии детей, при которых изменяются отношения с окружающей действительностью и, соответственно, особенности ее отражения, позволяет исследовать внутреннюю природу и движущие силы развития интеллекта. Проводимое в специальной психологии изучение разных типов отклоняющегося развития, обуславливающих особые образовательные потребности детей, позволяет определить условия, необходимые для их перехода на более высокий уровень развития интеллектуальной деятельности. Этот переход является одним из условий успешной социализации детей и интеграции в социум.

Диагностика интеллекта как сложного образования выдвигает на первый план такие аспекты его анализа, как структурная организация, интеграция много-

мерных данных, динамика развития на разных этапах онтогенеза. Реализация этой установки требует создания полноценной методологии для анализа интеллектуального развития лиц с отклонениями в развитии, обеспечивающей выход на разработку комплексных технологий, в рамках которых можно увязать собственно диагностические и коррекционные методы работы по оптимизации их интеллектуального развития.

Систематический анализ структурно-функциональных аспектов интеллекта в контексте осуществляемой личностью деятельности характерен для смысловой теории мышления, разработанной О.К. Тихомировым и его последователями [4; 6].

В качестве универсального орудия изменения психической функции выступает языковой знак — слово. Тем самым открывается возможность объяснения символического характера познавательных процессов человека. Высшие психические функции возникают первоначально как форма сотрудничества ребенка с другими людьми, и лишь потом становятся индивидуальными функциями самого ребенка (Л.С. Выготский).

Для специальной психологии в методологическом плане важна теория деятельности, в которой реализован генетический подход к пониманию и изучению психики. Предложенное А.Н. Леонтьевым определение деятельности как «единицы жизни, опосредствованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире» [3, с. 82], приводит к признанию ведущей роли мышления в обеспечении этой функции. Смысловая теория мышления развивает эти тенденции, ее отличают направленность на изучение конкретных механизмов функционирования мыслительной деятельности и целостность. Односторонний анализ интеллектуальных процессов заменяется изучением их когнитивных и мотивационных компонентов в единстве [1; 4; 6].

О.К. Тихомировым выдвинута гипотеза о существовании наряду с традиционно выделяемыми функциями — побудительной и смыслообразующей — особой структурирующей функции мотивов [4; 5]. Структурирующее влияние мотивов проявляется в продуктивности процесса образования промежуточных целей, в степени отражения процесса решения задач в вербальном плане, в степени критичности к промежуточным результатам своей деятельности на основе соотнесения преобразований с общей целью, в характере процесса порождения промежуточных целей. Процессы целеобразования составляют существенную и наиболее творческую часть в структуре интеллектуальной деятельности человека. Мотивы, выполняя структурирующую функцию, включаются в процессы целеобразования и оказывают влияние на результаты и творческий характер мышления [5]. Целеобразование есть одна из составляющих как интеллектуальной, так и других видов деятельности человека. Изучение условий, при которых эти процессы разворачиваются, дает возможность определить направления оптимальной организации интеллектуальной деятельности лиц с ограниченными возможностями [1]. В наших исследованиях, посвященных изучению соотношений мотивов и целей в структуре мышления, было показано значение мотивационно-целевого компонента в интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха, что проявилось в увеличении количества продуцируемых идей, их оригинальности и других показателях [1].

Смысловая теория мышления послужила теоретической основой разрабатываемой нами модели изучения структурной организации интеллектуальной деятельности лиц с ограниченными возможностями. При этом учитываются соотношения различных ее компонентов в зависимости от этапа онтогенеза: в дошкольном возрасте это ориентировочно-исследовательские действия разного типа, в младшем школьном и подростковом — вербальные и невербальные компоненты, особенности целеобразования, в юношеском возрасте — интеллектуальные операции, иерархические отношения между ними, понятийные структуры. Принципиальным моментом является использование в модели сочетания методик, позволяющих провести количественную оценку и качественный анализ характеристик интеллектуальной деятельности, оценить уровень актуального развития интеллекта и сделать прогноз в отношении зоны его ближайшего развития. Сочетание количественной оценки и качественного анализа позволяет, во-первых, определить конкретные структурные особенности функционирования интеллекта, в частности, реализацию процессов целеобразования, развитие содержательной и операциональной сторон интеллектуальной деятельности, во-вторых, дает возможность проследить динамику интеллектуального развития лиц с ограниченными возможностями на разных этапах онтогенеза.

Реализация системного и структурно-динамического принципов при исследовании интеллекта лиц с отклонениями в развитии предполагает учет следующих аспектов его анализа: выявление компонентов, а также тех ограничений, которые накладывает на системные свойства интеллекта природа этих компонентов, — какие они, степень их дифференциации и интеграции, уровень развития. Кроме того, анализ отклонений от обычного пути развития интеллекта дает возможность проследить актуалгенез систем его регуляции. Необходимо изучение механизмов интеграции отдельных структурных компонентов в единую интеллектуальную структуру, характеризующуюся рядом качественно новых свойств.

Проведенные нами и под нашим руководством исследования структурно-динамических изменений интеллектуальной деятельности лиц ограниченными возможностями (на примере нарушений слуха) на разных этапах онтогенеза служат также практическим целям, поскольку направлены на совершенствование и коррекцию соотношений ее структурных компонентов [1; 2].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Т.Г. Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха. М.: Спутник +, 2009.
2. Богданова Т.Г., Шурова Ю.Е. Динамика интеллектуального развития детей с нарушениями слуха // Вопросы психологии, 2009. № 2. С. 46-55.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
4. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.
5. Тихомиров О.К., Богданова Т.Г. Исследование структурирующей функции мотива // Психологический журнал. 1983. Т. 4. № 6. С. 54-61.
6. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева. М., 1999.

## Смысловая теория мышления в описании психологического контракта в организации

Винокуров Л.В., Лойкканен А.С.

Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург  
a.loykkannen@yandex.ru, vinokurov.grunder@yandex.ru

Рассматриваются возможности смысловой теории мышления в анализе феномена психологического контракта как механизма эмоционально-смысловой регуляции организационного поведения.

**Ключевые слова:** смысловая теория мышления, психологический контакт, поведение.

Мышление в исследованиях О.К. Тихомирова выступает как познавательная деятельность, регулируемая со стороны эмоций, смысловых образований, личностных характеристик. Структура такой деятельности отвечает динамике потребностей, мотивов и целей субъекта. Разработанная смысловая теория мышления предполагает прежде всего описание смысловой регуляции конкретной мыслительной деятельности [2]. Мы полагаем, что ее концептуальный потенциал, включая описательный понятийный аппарат, продуктивен и для использования в более широких контекстах современного психологического знания. Целью данного сообщения является иллюстрация правомерности данного утверждения на примере организационного поведения. В общих чертах суть сводится к следующим основным соображениям:

1. Организационное поведение — это характерные действия работников в организации [3]. Люди, образуя внутреннюю социальную систему организации, могут регулировать свое поведение за счет потребностных, мотивационных, волевых, эмоциональных, социокультурных механизмов, а также с помощью мыслительной деятельности, которая разворачивается на фоне и во взаимодействии с этими механизмами. Другими словами, поведение работника в организации не реализуется без осуществления мыслительной деятельности, актуализируемой субъектом и презентующей ему определенную совокупность мыслительных задач и их многовариативную атрибутику (условия, факторы, решения и их следствия). Для работника в организации одним из ключевых является взаимодействие (или взаимоотношения) с работодателем. В качестве конструктивно презентующего эти взаимоотношения следует принять концепт психологического контракта (ПК), который рассматривается некоторыми специалистами как отношения обмена между отдельным работником и организацией [5; 6]. ПК — это «взаимные обязательства, ценности, ожидания и стремления, которые выходят за рамки положений официального письменного трудового договора» [4]. Дж.С. Шпиндлер считает, что психологический контракт создаёт эмоции и отношения, которые образуют контроль поведения [7].

2. В теории О.К. Тихомирова [2] решение мыслительных задач понимается как формирование, развитие и взаимодействие различных операциональных смысловых образований. С этих позиций ПК можно определить как совокупность операциональных смыслов, интегрированных в динамичное, качественно новое целое. В этом случае ПК может быть описан как эмоционально-смысловая система ре-



гуляции реального (в отличие от официального письменного трудового договора между двумя сторонами) взаимодействия (взаимоотношений) работника и работодателя. Представленные положения вполне допускают рассмотрение психологического контракта как самостоятельной динамической смысловой системы [1] во всем многообразии ее описательных возможностей, формирующейся в условиях организации и обеспечивающей «психологическую ткань» субъект-субъектных взаимодействий как отношений определенного вида. Продуктивной оказывается попытка описания регуляции поведения работника (или работодателя) в организационной среде через раскрытие содержания его мыслительного процесса (развитие смыслов конечной цели, промежуточной цели и подцелей, зарождение замыслов, формирование смыслов элементов и смысла ситуации в целом), связанного с формированием собственных целей и пониманием своей роли в организации, а в итоге с формированием операциональных смыслов конкретных ситуаций взаимодействия и принимаемых решений.

3. Сформулированные в рамках смысловой теории мышления представления об интеллектуальных эмоциях и механизмах (эмоциональное закрепление, эмоциональное наведение, эмоциональная коррекция), посредством которых осуществляется влияние этих эмоций на мыслительную деятельность, вполне применимы и к описательному раскрытию феномена ПК. ПК может быть охарактеризован рядом особенностей, каждая из которых совмещает в себе когнитивный и эмоциональный компоненты и реализуется в общей картине поведения (или во внешне наблюдаемом поведенческом компоненте) субъекта в организации. Ограничения объема позволяют лишь перечислить эти особенности, каждая из которых может регулировать поведение работника, как в лучшую сторону, так и в худшую [6]: стабильность; лояльность; внешнее трудоустройство (развитие карьеры на внешнем рынке труда); динамичная производительность; узость полномочий; краткосрочные отношения с работодателем; недоверие; неопределенность; ожидание сокращения/нарушение контракта. Посредством этих особенностей ПК и осуществляет свои регуляторные функции как эмоционально-смысловая система регуляции поведения работника (или работодателя).

4. В общем виде представим в применении к ПК и функционирование «эмоциональных механизмов». Так, эмоциональное закрепление фиксирует элементы, которые приобретают в ходе поиска (по каждой из особенностей ПК) для работника операциональные смыслы и определенную эмоциональную окраску (в частности, по критерию выполнения- невыполнения работником перед работодателем (или наоборот) обязательств и обещаний). Эмоциональное наведение обеспечивает возврат поиска к ранее эмоционально окрашенным (на этапе эмоционального закрепления) компонентам. В случае с ПК может возникнуть знакомая ситуация выдачи обещаний друг другу и их невыполнения. Происходит сопоставление личностных и операциональных смыслов, связанных содержательно с конкретной характеристикой ПК в конкретной ситуации. Эмоциональная коррекция осуществляется при обнаружении познавательного противоречия в актуальных характеристиках ПК, которое под влиянием интеллектуальных эмоций подвергается эмоциональной оценке. Последняя вызывает у работника (работодателя) актуализацию поисковой познавательной потребности и изменение характера поисковых действий, например, в направлении поиска новых или воспроизведения из памяти известных способов решения уже знакомой рабочей задачи, преобразования рабочей ситуации и т. п.

Общий вывод: дескрипция психологического контракта в организации с использованием понятийного аппарата смысловой теории мышления позволяет выполнить адекватное теоретическое обоснование и продуктивный анализ феномена как эмоционально-смысловой системы регуляции взаимодействия работника и работодателя в организации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
2. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.
3. Ньюстром Дж. В., Дэвис К. Организационное поведение. СПб., 2000.
4. Argyris, C. Understanding organizational behavior. Homewood, IL, Dorsey Press, 1960.
5. Coyle-Shapiro J., Kessler I. Consequences of the psychological contract for the employment relationship: A large scale survey // Journal of Management Studies. 2000. 37(7). P. 903-930.
6. Rousseau D.M. Psychological Contract Inventory Technical Report. 2000. 30 p.
7. Spindler G.S. Psychological contracts in the workplace // Human Resource Management. 1994. 33(3). P. 325-334.

## Актуальность психологии Интернета

Войскунский А.Е.

МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, г. Москва  
vae-msu@mail.ru

Рассматриваются предыстория (связанная, в частности, с деятельностью А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова) и актуальное состояние исследований в области психологии Интернета (киберпсихологии).

**Ключевые слова:** психология Интернета, киберпсихология, информационные технологии, искусственный интеллект, психология компьютеризации, опосредствованное общение.

### Психология Интернета: предыстория

А.В. Брушлинский и О.К. Тихомиров принадлежали к поколению психологов, столкнувшихся на заре своей карьеры с проникновением в сферу их профессиональной активности информационных технологий (первоначально — просто компьютеров, или электронно-вычислительных машин). В студенческие годы А.В. Брушлинский и О.К. Тихомиров познакомились с основами кибернетики — науки, которая впоследствии сыграла большую роль в их профессиональной деятельности. (Первые в отечественной научной литературе достаточно объективные публикации, посвященные кибернетике, появились в журнале «Вопросы философии» в 1955 г.) Наряду с практической деятельностью — разработкой компьютеров и компьютерных программ — кибернетика инициировала формирование направления, получившего наименование «искусственный интеллект». Это направление претендовало на то, чтобы заменить собой психологические теории, в первую очередь — психологию мышления.

Для работы в психологии мышления А.В. Брушлинскому и О.К. Тихомирову, как и их ровесникам, предстояло ознакомиться в теории и на практике с разработ-

ками в области искусственного интеллекта, сформулировать обновленные — прежде всего за счет проведенных ими пионерских исследований — положения психологических концепций мыслительной деятельности. Занимаясь методологией психологии и психологией мышления, А.В. Брушлинский и О.К. Тихомиров проявили глубокий интерес к ряду разделов, относящихся к компьютерным наукам; если для первого оказались ближе теоретические разделы, то для второго — также и практика разработки и применения компьютерных систем. В процессе работы над смысловой теорией мышления О.К. Тихомиров наряду с реализацией инновационных схем экспериментирования в рамках психологии мышления осуществлял также психологический анализ разнообразных компьютерных систем (относящихся не только к искусственному интеллекту, но и, например, к обучающим системам или к системам автоматизированного проектирования).

В середине 1980-х годов О.К. Тихомиров выступил с предложением включить в число психологических дисциплин новое направление — психологию компьютеризации [2]. В те же годы была опубликована первая работа [3], которая может быть отнесена к будущей психологии Интернета — направлению, о котором в то время еще не задумывались: ведь не было ни реальных систем массового доступа, ни даже запоминающегося наименования (тогда говорили не об Интернете, а о компьютерных телекоммуникациях). Развитие психологии компьютеризации О.К. Тихомиров соотносил с исследованиями в психологии мышления. В то же время развитие Интернета было первоначально связано с опосредствованием коммуникативных процессов; положение изменилось в 1990-е годы, когда был реализован массовый доступ, а разработчики сделали огромный шаг к превращению информационных технологий в проводник, обеспечивающий и реализующий единство коммуникативных, познавательных и развлекательных (в первую очередь — игровых) процессов. Тем самым представление о психологии компьютеризации, опирающееся исключительно на психологию мышления, выглядит в настоящее время односторонним и недостаточным.

### **Психология Интернета: актуальное состояние и перспективы**

Актуальность развития психологии Интернета (часто именуемой также киберпсихологией) не вызывает в настоящее время сомнений. Она основывается на представлении о том, что на основе сетей из взаимосвязанных компьютеров и мобильных устройств выстроены социальные сервисы: они предлагают людям общаться, познавать, развлекаться, трудиться, совершать покупки и т.п. Таким образом, посредством Интернета осуществляются традиционно изучаемые в психологии разновидности деятельности: трудовой, познавательной, игровой, коммуникативной и др. Интернет и базирующиеся на нем сервисы не только опосредствуют, но и стимулируют реализацию многообразных деятельностей. Психология Интернета объединяет (и отвечает за) методологию, теорию и практику исследования видов, способов и принципов применения людьми социальных сервисов Интернета [1].

Соответствующие исследования растворены едва ли не во всех областях психологической науки. Так, когнитивная психология изучает закономерности распределения внимания в ходе онлайн-деятельности, особенности памяти при применении информационных носителей, специфику мыслительных операций, мультимодального восприятия и процессов понимания при использовании

Интернет-сервисов и др. Для клинической психологии актуальна проблематика Интернет-зависимости, онлайн-психодиагностики, психотерапии и консультирования. В социальной психологии изучаются опосредствованное Интернетом общение, особенности формирования и функционирования специфических общностей (геймеров, блоггеров, пользователей социальных сетей, хакеров, «троллей», чатеров и др.). В педагогической психологии изучается специфика дистантного обучения, разработки и применения учебных пособий и обучающих программ, учитывающих особенности работы с учебными текстами представителей новых «цифровых» поколений. Для возрастной психологии ключевые вопросы связаны с ролью онлайн-компьютерных игр в развитии детей и подростков, одаренностью в применении компьютеров, особенностями работы в Интернете пожилых людей и др. Для психологии труда актуально появление профессий, связанных с применением информационных технологий, изучение особенностей трудовой деятельности в изменившихся условиях. Среди задач психологии личности — новые формы идентичности (в том числе множественной), их связь с игровыми ролями в компьютерных играх, дифференциально-психологические особенности пользователей разнообразных Интернет-сервисов и др.

Для гендерной психологии представляют интерес особенности реализации гендерных ролей в применении сервисов Интернета; для этнопсихологии — национально-культурные особенности осуществления опосредствованных Интернетом деятельностей; для психолингвистики и психологии общения — специфика синхронных и асинхронных диалогов и полилогов, роль и место видеоизображений и фотографий в опосредствованном Интернетом (в т.ч. — мобильным) общении. От психологии организационного управления следует ожидать решения вопросов, связанных с дистантным руководством «невидимыми» коллективами. В психологии маркетинга решаются задачи продвижения товаров и услуг, создания брендов посредством Интернета. Для спортивной психологии представляют интерес соревнования по компьютерным играм: возникающие психологические задачи характерны для традиционных видов спорта, в особенности игровых.

Психологам трудно пройти мимо роли в современной жизни информационных технологий, включающих компьютеры, планшетники, электронные приставки, мобильные телефоны и смартфоны, другие девайсы и гаджеты, системы виртуальной реальности, Интернет, другие сети. Технологии преобразовали не только деятельность человека, но и современную культуру в целом. Это вызывает значительный общественный интерес, многократно озвучена потребность в изучении психологических условий и последствий применения Интернет-технологий. Стоит отметить и заинтересованность исследователей-психологов в выявлении специфики применения людьми сетевых технологий.

*Поддержано РГНФ, проект № 11-06-00647.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Войскунский А.Е. Перспективы становления психологии Интернета // Психологический журнал. 2013. № 3 (в печати).
2. Тихомиров О.К. Психология компьютеризации. Киев, 1988.
3. Тихомиров О.К., Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Общение, опосредствованное компьютером // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1986. № 3. С. 31–42.

## Пространство командной интеракции в зеркале идей А.В. Брушлинского

Горбунова В.В.

Институт социальной и политической психологи НАПН Украины, г. Киев  
viktoriyka@yandex.ru

Методология коллективной субъектности, заложенная А.В. Брушлинским, является продуктивной в анализе взаимодействия в командах. Понимание процесса как ценностного сотворчества его участников, акцент на субъектной активности каждого приводят к осознанию пространства командной интеракции как интересубъектно создаваемого / субъектно осмысливаемого.

*Ключевые слова:* командная интеракция, межсубъектное взаимодействие, интересубъектное пространство

Командная деятельность невозможна без активного межсубъектного взаимодействия. Ведь эффективное решение задач, которые стоят перед командой, предполагает перманентную необходимость обмениваться мыслями, соотносить действия, обсуждать и приходиться к общему знаменателю в решениях, консолидировать интеллектуальные, эмоциональные, физические и другие ресурсы.

Через призму классической научной картины мира пространство такого взаимодействия не только поддается объективному анализу и наблюдению, оно может быть отснято и воспроизведено, расчленено на отдельные процессы, связанные прежде всего с требованиями командной деятельности. В фокусе неклассического мировоззрения — пространство интеракции умножается на количество субъектов, в ней задействованных, оно теряет свою абсолютность, приобретая уникальность в контексте восприятия каждым их участников. На первый план выходит не деятельность, а ее значение для конкретного человека, так же как и значение межличностного взаимодействия во всей его сложности. Тут не может быть документалистики: все, что отснято как авторское кино, озвучивается и комментируется каждым участником отдельно, чтобы показать свое уникальное пространство интеракции. В постнеклассической традиции съемка, как и повторный просмотр представляют лишь исторический интерес, так как командная интеракция постоянно пребывает в процессе своего создания, а ее пространство задается событийными контекстами в их осмыслении участниками. Таким образом, вектор анализа перемещается в интересубъектную реальность, которая конструируется и осмысливается каждым из ее творцов здесь и теперь.

Развитие взглядов на межсубъектную интеракцию в командах целиком созвучно с требованием А.В. Брушлинского углубить изучение сложнейшей диалектики совместного и индивидуального в жизнедеятельности субъекта, уйти и от противопоставления, и от поисков первичности, и сфокусироваться на самом процессе взаимодействия как смысловом, ценностном сотворчестве в ходе совместной деятельности субъектов: “Это сотворчество прежде всего именно общечеловеческих ценностей, поскольку они образуют тот наиболее. общий и потому особенно прочный фундамент духовности, на основе которого каждый про-

кладывает свой жизненный дуть, формируя более конкретные и частные нравственные данности и идеалы” [1, с. 59].

Размышления А.В. Брушлинского о развитии психики консонируют с идеями философии диалога М.М. Бахтина, философии языка В. Гумбольдта, интерпретативной антропологии К. Гирца, символического интеракционизма Дж. Мида, конструктивной социологии П. Бергера и Т. Лукмана. При этом всячески подчеркивается опасность однобокого понимания социальной реальности как принудительного влияния общества на человека, Отстаивается роль субъектной активности, необходимость понимания того, что содержание и значимость отношений, деятельности, поступков не просто возникает в пространстве социальной, культурной, языковой среды, а активно приобретает и создается самим субъектом: “По мере взросления человека в его жизни все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям как основанию развития, через которые всегда только и действуют все внешние причины, влияния и т. д.” [1, с. 58].

Изучение командной интеракции невозможно и без учета методологии коллективной субъектности, заложенной А.В. Брушлинским: “В самом полном и широком смысле слова субъект — это все человечество в целом, представляющее собой противоречивое системное единство субъектов иного уровня и масштаба: государств, наций, этносов, общественных классов и групп, индивидов, взаимодействующих друг с другом” [1, с. 29]. Коллективный субъект предполагает совместную активность, которую А.Л. Журавлев следом за С.Л. Рубинштейном и К.А. Абульхановой-Славской предлагает понимать как источник “причинения” бытия [4]. В.А. Васютинский связывает коллективную субъектность с взаимной субъектной актуализацией, в результате которой создается уникальное совместно-взаимное интересубъектное пространство [3].

Пространство командной интеракции нуждается в изучении не как объективно существующее / субъективно воспринятое, а как интересубъектно создаваемое / субъектно осмысливаемое. С одной стороны — акцент на настоящем времени — создании, конструировании, осмыслении, которые происходит здесь и сейчас в режиме диалога, в той культурной дискурсивной среде, в которой, собственно, и пребывает команда. С другой стороны, важна роль участников процесса, субъектной активности каждого в отдельности и сотворчества всех вместе. Собственно взаимодействие — это ролевая, поведенческая среда, где каждый поступает сообразно своим представлениям о должном и запретном, руководствуется собственными принципами, идет за симпатиями; то есть у каждого за его ролевым репертуаром стоит уникальное ценностное содержание. Источник последнего — жизненный опыт в широком, бытийном содержании.

Таким образом, пространство командной интеракции предстает в диалектическом единстве совместного и индивидуального — такого, что создается в активном межсубъектном ценностном сотворчестве всех участников команды, при этом для каждого из них имеет неповторимое ценностное содержание, сопряженное с уникальностью жизненного опыта.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв. ред. В.В. Знаков. СПб.: Алетейя, 2003.
2. Васютинський В.О. Категорія “колективний суб’єкт” у феноменологічному дискурсі інтерсуб’єктної взаємодії // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей. 2005. Вип. 12 (15). С. 23-37.
3. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова. М: Per Se, 2002. С. 51-58.

## Смысловая теория мышления и инновационные технологии обучения

Джакупов С.М., Мадалиева З.Б., Толегенова А.А.,  
Сланбекова Г.К., Коняева Ю.А.

Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы  
mukatai@mail.ru

Показаны конструктивные возможности смысловой теории мышления применительно к разработке инновационных технологий обучения. Описан феномен рефлексивно-творческого мышления, являющийся результатом трансформации внешнего диалога во внутренний диалог.

**Ключевые слова:** смысловая теория мышления, совместно-диалогическая познавательная деятельность, рефлексивно-творческое мышление, инновационные технологии обучения.

Важность и необходимость создания условий для развития инновационного потенциала личности в процессе школьного и вузовского обучения становится одной из приоритетных задач современной системы образования. Решение этой насущной проблемы предполагает разработку специальных инновационных технологий обучения, направленных на актуализацию творческих способностей человека и позволяющих обеспечить психологические условия, необходимые и достаточные для развития умений и навыков инновационного мышления.

Инновационно-технологический потенциал смысловой теории мышления, разработанной в научной школе О.К. Тихомирова, позволяет по-новому подойти к проблеме конструирования современных инновационных технологий обучения. Новизна подхода состоит в том, что *инновационное мышление* рассматривается как особый тип мыслительной деятельности человека, являющийся *психологическим симбиозом* творческого и рефлексивного видов мышления.

Как известно из истории педагогической психологии, к середине двадцатого века сформировалось два основных вектора развития технологии обучения, в основу которых были положены психологические средства активизации творческого потенциала человека. Речь идет о методах проблемного обучения и активных методах обучения, более известных под названиями «мозговой штурм», «ситуационно-ролевая игра» и др. Методы проблемного обучения реализовывались посредством моделирования творческой активности личности, инициируемой проблемными ситуациями. В основу активных методов обучения были положены феномены совместности и диалогичности, которые при определенных условиях организации

групповой познавательной деятельности приводили к повышению креативности членов группы. Концепция совместно-диалогической познавательной деятельности, разработанная на основе смысловой теории мышления [1], позволяет соединить эти два разных по своему психологическому содержанию подхода к активизации творческого потенциала человека в единую симбиотическую модель рефлексивно-творческого мышления (РТМ).

Результаты исследований совместной мыслительной деятельности позволили уточнить психологические условия для формирования и развития РТМ [2]. Важнейшим условием развития РТМ явился феномен *трансформации внешнего диалога во внутренний диалог в процессе преодоления проблемной ситуации*, возникающей в ходе решения мыслительной задачи. Было установлено, что *познавательная деятельность в процессе обучения* преимущественно развивается на основе интериоризации совместно-диалогической познавательной деятельности (СДПД), которая представляет собой динамический синтез деятельностей преподавателя и обучающихся [2]. Структурной особенностью познавательной деятельности в процессе обучения является то, что ее основными когнитивными составляющими выступает триада процессов восприятия, памяти и мышления. Показано, что *познавательная деятельность в процессе обучения* есть особый психологический феномен, формирующийся в условиях обучения посредством конструктивного синтеза познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления) *в единую систему познавательной деятельности*, где мышление выступает в качестве ведущего системообразующего фактора.

Результаты экспериментального моделирования процесса обучения дают возможность для описания различных проявлений феномена СДПД в зависимости от конкретного содержания взаимодействия обучающего и обучающихся. Самому «простому» взаимодействию соответствует метауровень модели. Результатом его является обеспечение благоприятных условий для передачи и принятия знаний и формирования на их основе умений и навыков. Более сложное по содержанию взаимодействие описывается на макроуровне модели. Процессуально оно создает благоприятные условия для взаимной трансляции личностных свойств и завершается формированием совокупного субъекта деятельности. Наиболее содержательное взаимодействие в психологическом отношении происходит на микроуровне модели, где описывается процесс преобразования деятельностей преподавания и учения в СДПД.

В свою очередь, СДПД в реальных условиях учебного процесса проходит в ходе становления ряд этапов, начиная с совместного восприятия объектов познания, и завершается формированием совместной мыслительной деятельности — высшего уровня развития совместного познания. Здесь впервые возникают, как было отмечено, психологические условия для развития умений и навыков РТМ на основе механизмов *преобразования внешнего диалога во внутренний диалог*. Иначе говоря, именно эти механизмы лежат в основе того, что исследователи чаще всего называют рефлексивной регуляцией мышления.

Структурная особенность СДПД, экспериментально обоснованная нами, состоит в том, что она как особый психологический феномен формируется на основе реализации принципов продуктивного обучения, среди которых важнейшими являются проблемность и совместность организации познавательной деятельности. Возможности профессионального творческого потенциала личности челове-

ка формируются преимущественно в период вузовского обучения и определяются структурными особенностями познавательной деятельности в процессе обучения.

Полученные нами результаты позволили разработать инновационную технологию обучения, которая позволяет существенно повысить эффективность процесса обучения. Созданы методики развития инновационного потенциала личности в процессе обучения, основанные на актуализации избыточной активности человека в условиях выхода из проблемных ситуаций.

Созданы специальные методы продуктивного обучения (проблемный диалог, микроситуационный диалог, ретроспективный диалог, депривированный диалог), которые, при конструктивном их применении, практически всегда позволяют добиваться формирования и развития СДПД, являющейся системообразующим фактором РТМ. Кроме того, результаты исследования позволяют расширить представления о психологических механизмах становления и развития в процессе обучения рефлексивно-творческого мышления и тем самым, внести определенный вклад в решение одной из фундаментальных проблем психологии, проблему развития творческого потенциала личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Джакупов С.М. От смысловой теории мышления к концепции совместно-диалогической познавательной деятельности // Вопросы психологии. 2010. №2. С. 46-55.
2. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения: познавательная деятельность в процессе обучения. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH Co. KG Heinrich-Bocking, 2012. S. 6-8, 66-121

## О методологических корнях системной антропологической психологии

Клочко В.Е.

Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск  
klo@nextmail.ru

Основополагающие идеи О.К. Тихомирова сегодня выходят за рамки психологии мышления и апробируются в качестве методологического базиса для построения антропологически ориентированных психологических теорий.

*Ключевые слова:* смысл, концепт, смыслообразование, смысловая теория мышления, системная антропологическая психология

Направление, позиционирующее себя как «системная антропологическая психология» (САП), возникло на базе теории психологических систем, известной по аббревиатуре ТПС, когда к ее разработке подключилось столь значительное число исследователей, что продукты естественного «ветвления» теории пришлось обозначить другим, более емким названием (САП) [8]. Легко заметить, что то же самое происходило со смысловой теорией мышления О.К. Тихомирова по мере ее развития, когда от нее стали «отпочковываться» другие теории, в том числе и ТПС.

Ясно, что такое непроизвольное разрастание теории возможно только там, где исходный концептуальный базис, т.е. заложенная в фундамент теории аксиоматика, содержит в себе идеи, обладающие потенциалом саморазвития. Иными словами, эти идеи опережают свое время, их истинный смысл откроет будущее, и потому они не всегда встречают понимание у современников, но одновременно они не могут не привлекать тех из них, которые способны почувствовать ощущение соприкосновения с особой методологической культурой, на базе которой возникли эти идеи.

В Олеге Константиновиче Тихомирове привлекало то, что он, говоря словами постструктуралистов, «указывал на существование другого мира». Он смог сотворить, создать свой концепт: «психика не отражение реальности, а порождение новой реальности». А любой концепт с конечным числом составляющих способен, как полагают Ж. Делез и Ф. Гваттари, разветвляться на другие концепты, пусть и иначе составленные, но образующие разные зоны одного и того же плана, «отвечающие на взаимно совместимые проблемы», участвующие в сотворчестве. Концепт реорганизует или заменяет прежние концепты, но ему нужен целый «перекресток проблем», где он соединяется с другими, сосуществующими концептами» [2]. Так что и ТПС, предложив свой концепт, образовала одну из открывшихся исследовательских зон, но осталась при этом внутри одного плана, задаваемого концептом «психика — порождение новой реальности».

Научная школа О.К. Тихомирова, выйдя к проблеме смыслообразования, оказалась именно на таком перекрестке проблем. С одной стороны, про механизмы смыслообразования ничего нельзя было сказать, ибо неклассическая психология, следовавшая за философской антропологией М. Шелера, считала ценности и смыслы объективными, надвременными и неизменными. Они образуют царство трансцендентальных сущностей, находятся не в пространственно-временной, не в физической реальности, но в сфере духовного [4]. Ценности и смыслы есть всегда, их только надлежит открыть [7].

С другой стороны, свое решение проблемы смысла предложил А.В. Брушлинский [1]. С его точки зрения, подлинное решение этой проблемы должно исходить из фундаментального положения о непрерывности взаимодействия человека с миром (субъекта с объектом, с другим субъектом и т. д.). И поскольку одним из психологических механизмов такого взаимодействия является анализ через синтез, то значение и смысл выступают прежде всего как постепенно раскрываемые субъектом *разные качества* одного и того же объекта (события), включаемого в разные системы связей и отношений. Позитивным здесь было то, что смыслы в этой теории «переехали в объект», выступили как «постепенно раскрываемые качества» объектов и явлений внешнего мира. С другой стороны, эти качества только раскрывались с помощью анализа и синтеза, а это значит, что они уже исходно были в объекте, т.е. всегда существовали в нем безотносительно от того, имеет ли он субъективную значимость для человека, или нет.

О.К. Тихомиров предложил третий вариант. В борьбе с «кибернетической метафорой» он развел психологическую и информационную характеристику структуры задачи, которая в дальнейшем привела к дифференциации формальной и неформальной (т.е. смысловой и ценностной) структуры задачи. Однако эта первичная дифференциация была необходима для последующей интеграции: объективно заданная ситуация в ходе мыслительной деятельности обретает ценностно-

смысловые измерения. Меняющиеся поисково-познавательные потребности обуславливают динамику ценностно-смысловой структуры ситуации и тем самым определяют процесс мыслительной деятельности с точки зрения его избирательности и направленности.

В чем заслуга О.К. Тихомирова? В том, что он практически на заре становления СТМ ввел в оборот системный конструкт «ценностно-смысловая структура ситуации» и тем самым открыл путь к онтологии смысла [5; 6]. Мы (я и работавшая со мной группа исследователей) начали построение теории психологических систем с этого конструкта, с выявления его многомерной системной природы. В наших исследованиях смыслы и ценности открывались в качестве того, что определяет границы жизненного мира человека, выделяет его из того пространства, которое часто называют безликим слово «окружение». Человек проецирует в это окружение свое состояние, свои актуальные потребности и возможности, создавая неповторимую, динамичную «смысловую разметку» многомерного пространства жизни, обеспечивающего многомерность его бытия.

Было показано, что смыслы возникают в результате взаимодействия человека (понимаемого как открытая саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система) с ее средой. В силу этого они выступают в качестве динамических вневещных системных качеств предметов, фиксирующих их соответствие текущим состояниям человека, его запросам, обращенных к миру, его ожиданиям, обращенным в мир. Вот эти сверхчувственные качества предметов (смыслы и ценности) и «считывают» эмоции. Смыслы рассматриваются как своеобразный отклик мира на эти запросы, а эмоции выступают в функции того, что транспонирует предмет, обладающий смыслом, в сознание человека.

Сознание человека многомерно, потому что за ним стоит многомерное пространство жизни. В силу этого мир для человека выступает не просто как отражаемый человеком фрагмент «вещи в себе», но это всегда такой фрагмент, который одухотворен человеком фактом присутствия в нем смысловых и ценностных его измерений, благодаря которым «вещи в себе» превращаются в «вещи для человека». Через смыслы и ценности «вещь в себе» присваивается человеком, встраивается в его реальность, дополняет и расширяет ее, делая ее при этом «объемной», многомерной, подлинной действительностью, в которой можно действовать, понимая смысл и ценность своих действий. Так в современных исследованиях раскрывается концепт О.К. Тихомирова: «психика — порождение новой реальности». По мере этого раскрытия становится понятным, что *сознание человека имеет уровневую природу*, потому что существует достаточно строгая иерархия и субординация в становлении многомерного мира человека, что существенно меняет сложившиеся представления о сущности онтогенеза [3].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский, А.В. Мышление: процесс, деятельность, М.: Наука, 1982.
2. Делёз Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1998.
3. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. Томск, 1998. Вып. 8-9. С. 7-15.
4. Орлов А.Б., Лэнгле А., Шумский В.Б. Экзистенциальный анализ и клиентоцентрированная психотерапия: сходство и различие // Вопросы психологии. 2007. №6. С. 21-36.

5. Тихомиров О.К. Психология и кибернетика // США: экономика, политика, идеология, 1972, № 7.
6. Тихомиров О.К. Информационная и психологическая теории мышления // Вопросы психологии. 1974. № 1.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. URL: <http://www.gennadij.pavlenko.name/ex-book?text=44>
8. Galazhinskiy E.V., Klochko V.Y. System Anthropological Psychology: Methodological Foundations // Psychology in Russia: State of the Art. Moscow: Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2012. P. 81-98.

## Самоопределение и самодетерминация в достижении свободы человеком

Кузьмина Е.И.

Военный университет, Москва  
kuzminaell@yandex.ru

На основании принципа детерминизма С.Л. Рубинштейна рассматривается соотношение самоопределения и самодетерминации в достижении свободы человеком.

*Ключевые слова:* свобода человека, самоопределение, самодетерминация.

Проблема детерминации, открывающая возможность изучения самоопределения и самодетерминации в достижении свободы человеком, существует с возникновением науки психологии. В 20-е годы XX в. С.Л. Рубинштейн ввёл в психологию принцип детерминизма — внешние причины действуют через внутренние условия (строй мыслей и чувств и т.д.). Причинами выступают и внешние условия, и субъект, способный не только отражать реальность, но и изменять мир и себя в мире: «Сознательные действия и мысли человека детерминированы, но не предопределены» [6, с. 285].

Роль процессов самодетерминации (основанной на потребности в автономии) и самоопределения (осуществляемого в ходе построения отношения к миру, другим людям, самому себе) в достижении свободы человеком различна.

Рубинштейн в своей концепции свободы выделил и раскрыл три её аспекта: самоопределение (роль внутреннего в детерминации поведения); свобода человека в общественной жизни; свобода в Спинозовском смысле — контроль сознания над собственными влечениями.

С позиций рефлексивно-деятельностного подхода, «Свобода — осознание, переживание и изменение человеком границ пространства своих виртуальных возможностей. В ходе осознания и деятельности, в единстве процессов рефлексии, переживания и деятельности человек достигает свободы. Свобода — состояние человека, возникающее в результате самоопределения — построения такого отношения к границам пространства своих виртуальных возможностей или изменения этих границ, при котором преодолеваются препятствия самореализации. Человек свободен, когда при столкновении с препятствием в значимой деятельности осознаёт противоречие и поступает по внутреннему убеждению в соотношении с



принятыми в обществе нормами, правами, законами — в соответствии с долгом, ответственностью» [8, с. 196].

**Самодетерминация**, согласно концепции Э. Деси и Р. Райана (1985) — способность человека выбирать и делать выборы, чувствовать себя, а не внешние подкрепления, источником собственных действий; это «процесс принятия решений о том, как поступить» [3, с. 773]. Чувствовать и оценивать себя в качестве причины своих действий, что усиливает внутреннюю мотивацию — лишь первоначальный шаг движения к свободе, достижение которой предполагает преодоление препятствия в деятельности, работу с границами Я, действие этического принципа детерминации, что и происходит в процессе самоопределения. И.А. Ильин полагал, что «за отрицательным этапом, на котором достигается внешняя автономия человеческого духа, следует положительный — духовное самоопределение человека, внутренняя власть над телом и душой» [5, с. 170].

Процесс **самоопределения**, осуществляющийся, по Рубинштейну, в масштабе жизненного пути человека, вбирает в себя стремление занять определённую личную позицию, поиск смысла, механизм достижения свободы в ходе познания — выход человека за границы проблемной ситуации в мир новых связей и отношений, динамику переходов «я-единичное — я-всеобщее». В условиях неопределённости этот процесс связан с решением проблемных ситуаций, когнитивных и социальных задач, мотивационно-потребностной сферой, каузальной атрибуцией. Он обеспечивается качествами личности, определяющими её самостоятельность в выборе жизненных целей и планов. Элементами самоопределения выступают: самодетерминация, активность, стремление занять определённую личную позицию. Личностно-самоопределяющийся субъект выстраивает свою линию жизни, соединяя поступки, формы деятельности и общения.

А.Л. Журавлев на основе имеющихся работ делает вывод, что под самоопределением в психологии понимается «поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых (оцениваемых), принимаемых или формируемых... им во временной перспективе базовых отношений к миру, другим людям, человечеству в целом и к самому себе, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний» [4, с. 220].

А.В. Брушлинский, рассматривая проблему соотношения внешнего и внутреннего у Рубинштейна, поясняет принцип «внешнее через внутреннее», невозможность осуществления деятельности в порядке самодетерминации в силу того, что в филогенезе и онтогенезе внешние (среда) и внутренние (здатки) условия предшествуют возникновению деятельности и существенно, но не фатально её детерминируют [2, 269]. Предложенные Рубинштейном принципы детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в деятельности Брушлинский рассматривает как взаимнообусловленные, что обеспечивает возможность изучения различных уровней саморегуляции деятельности [2, с. 271].

Континуально-генетическая теория Брушлинского позволяет при рассмотрении структурного, динамического и регулятивного аспектов анализа субъекта глубже понять содержание самоопределения и самодетерминации, соотнести их процессуальные характеристики, компоненты, механизмы в достижении свободы. Поскольку «внешнее через внутреннее» осуществляется как процесс (Брушлинский), то действительно возможны «парадоксы самоопределения» [1], когда чело-

век пребывает в разных режимах открытости внешнему воздействию и допускает участие извне поддержки (подсказки, руководства): если ситуация решения слабо определена — в большей степени, и если она становится более определенной (субъект выходит на алгоритм решения) — в меньшей степени.

По всей вероятности, самоопределение субъекта, постоянно реализующего познавательное отношение к миру как непрерывный (недизъюнктивный) процесс длиною в жизнь, не исключаяющий участие значимого человека, его мнения в решении проблем, в отличие от ситуативного процесса самодетерминации (с потребностью автономии), является ведущим фактором достижения свободы. В проведенном совместно с А.В. Холмогоровым исследовании референтности группы и выбора ядра коллектива показано, что при оценивании и ранжировании качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности, члены группы осуществляют интенсивный процесс самоопределения [8].

Механизм саморегуляции — обратная связь необходима для самодетерминации, но недостаточна для самоопределения. Одно дело — способность в ситуации ограничения своей активности чувствовать себя причиной своих действий, постоянно в рефлексии возвращаться к своему Я, в новом повороте мысли подтверждать искомое Я. И совсем другой уровень саморегуляции происходит в экзистировании, когда в ходе совершения поступка, постижения смысла, решения проблемы человек отваживается на поиск сути значимого явления и себя меняющегося, динамичного, в какой-то степени неизвестного; ему открывается новая грань в познании явлений и мира в целом, себя как его части. Такой выход возможен при возникновении концентрации духа, устремлении к высшим ценностям, их носителям, что требует децентрации, слепопроизвольного внимания, смещения фокуса с Я на объект, становящийся особо притягательным в свете приоткрывающейся истины. Он осуществляется в критические моменты самоопределения — переживания творческого порыва, уяснения смысла, осуществления поступка, контакта с непостижимым. Неспособность видеть дальше и выше себя, принимать за естественное и благодатное явление действие внешней причины своего изменения (будь то прекрасная музыка, другой человек, муза, глас судьбы) усиливает нарциссизм, тормозит личностный рост.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетея, 2003.
2. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды. М.: Институт психологии РАН, 2006.
3. Деси Э.Л. Самодетерминация // Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2006.
4. Журавлёв А.Л., Купрейченко А.Б. Развитие идеи С.Л. Рубинштейна о самоопределении субъекта в современной социальной психологии // Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна / Под ред. К.А. Абульхановой, С.В. Тихомировой. М.: Институт психологии РАН, 2011.
5. Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: АН СССР, 1957.
7. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
8. Кузьмина Е.И., Холмогоров А.В. Референтность группы. М.: Угрешская типография, 2011.

## Потенциалы развития психологии в контексте постнеклассической научной рациональности

Лепский В.Е.

Институт философии РАН, г. Москва  
Lepsky@tm-net.ru

Обоснована актуальность организации развития психологии в контексте постнеклассической научной рациональности.

**Ключевые слова:** *постнеклассическая научная рациональность, трансдисциплинарный подход, субъектно-ориентированный подход, рефлексивно-активные среды, постнеклассическая психология, социогуманитарная эргономика*

Постнеклассическая научная рациональность [1] предполагает введение в контекст научных исследований «*полисубъектной среды*», на фоне которой они проводятся. Среда, которая включает в себя наряду с различными типами субъектов совокупность ценностей мирового культурного развития; среда, которая сама рассматривается как саморазвивающаяся система [2]. Ключевыми для постнеклассической науки становятся *парадигма «субъект — полисубъектная среда»* и *парадигма «саморазвивающиеся среды»*. В рамках этих парадигм базовыми становятся субъектно-ориентированный и средовой подходы, которые предъявляют новые требования к психологическому обеспечению исследований и разработок, которые определяют стратегические направления развития современной психологии [2].

В настоящее время методологическое и научно-методическое обеспечение постнеклассической рациональности находится в состоянии развития специализированных подходов и активного поиска объединяющих их парадигм, способствующих взаимной конвергенции:

- концепция саморазвивающихся систем [2];
- «человекоразмерные среды» (рефлексивно-активные среды) [3];
- субъектно-ориентированный подход [4];
- синергетический подход [5];
- проблематика управления сложностью [6];
- гуманистические варианты философского конструктивизма [7];
- трансдисциплинарный подход (методологическая трактовка).

Фактически эти подходы находятся в состоянии самоопределения и интеграции, в настоящее время они в наибольшей степени открыты к восприятию идей из других областей знания, что могло способствовать продуктивному включению психологов в исследования разнопредметных специалистов и формированию достойного места в современных научных трендах. Более того по выделенным подходам в психологии имеются определенные научные заделы. В том числе и в работах (школах) А.В. Брушлинского (субъектно-деятельностный подход и др.) и О.К. Тихомирова (проблемы целобразования и взаимодействия человека и компьютера и др.), с которыми мне посчастливилось проводить совместные научные исследования.

Высокая методологическая сложность организации этих подходов дает основание утверждать, что в рамках традиционно сложившихся представлений о междисциплинарной коммуникации едва ли удастся достигнуть значимых резуль-

татов. Актуальными становятся проблемы, решение которых предполагает выход за пределы отдельных дисциплин и привлечение внешних специалистов, вооруженных принципиально другими типами знаний и специальными социогуманитарными технологиями. Важнейшими функциями этих внешних специалистов становятся:

- коммуникативная, обеспечение эффективной коммуникации субъектов;
- репрезентативная, обеспечение рефлексии субъектов;
- онтологическая, связь субъекта познания с реальностями бытия;
- интегративная, интеграция пространства знания.

Сложность реализации указанных функций дает основание утверждать, что в контексте постнеклассической рациональности базовым интегративным подходом должен выступить трансдисциплинарный подход в его методологической трактовке. Как следствие встает ряд новых проблем, не только методологических и теоретических, но и практико-ориентированных. Реализация этих функций требует организации выходов субъектов знания из дисциплинарных в трансдисциплинарные пространства и оснащения их позиций соответствующим трансдисциплинарным инструментарием. Традиционно сложилось, что такую позицию берут на себя представители философии и методологии. Вместе с тем следует отметить, что особое значение в реализации такого рода функции приобретает культура, задающая общее пространство, в котором представлены разнообразные картины мира, в том числе и научные [9]. А также особое значение приобретает и психологическое обеспечение: построения адекватных картин мира (как информационных, так и образно-концептуальных моделей); поддержки процессов навигации в разнородных картинах мира; организации коммуникативных процессов разнопредметных специалистов; сборки субъектов развития [9]; психологической подготовки нового типа специалистов «трансдисциплинарных интеграторов» и др.

Приведенные соображения позволяют обосновать тезис о целесообразности одного из первоочередных направлений вхождения психологии в комплексные исследования, проводимые в контексте постнеклассической рациональности через трансдисциплинарный подход, в котором представлены разнообразные задачи, требующие участия психологов, а также через который легче понять запросы к психологии от других научных направлений и ее место в комплексных исследованиях.

В коротких тезисах не представляется возможным описать постановку психологических проблем по всем приведенным выше ключевым направлениям исследований, проводимым в контексте постнеклассической научной рациональности. Вместе с тем нельзя обойти вопрос о возможном варианте институционализации вхождения психологии в постнеклассику. Учитывая, что ведущие направления постнеклассических исследований в прикладных аспектах ориентированы на стратегическое проектирование, управление и развитие, нам представляется целесообразным формирование постнеклассической психологии осуществлять через организацию социогуманитарной эргономики [10].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003. С. 619-640.
2. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии. 2003. № 8. С.5-17.

3. Лепский В.Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития. М.: Когито-Центр, 2010. [http://www.reflexion.ru/Library/Lepsky\\_2010a.pdf](http://www.reflexion.ru/Library/Lepsky_2010a.pdf)
4. Лепский В.Е. Концепция субъектно-ориентированной компьютеризации управленческой деятельности. М.: Институт психологии РАН, 1998.
5. Капица С. П. Курдюмов С.П., Г. Г. Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. Изд. 2-ое. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
6. Аршинов В.И. Рефлексивно-активные среды инновационного развития в контексте синергетики сложности // Междисциплинарные проблемы средового подхода к инновационному развитию / Под ред. В.Е.Лепского. М.: Когито-Центр, 2011. С. 52-73. <http://www.reflexion.ru/Library/Sbornic-S2011.pdf>
7. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., 2001. С.46-47.
8. Буров В.А., Лепский В.Е., Рабинович В.Л. Культурные медиаторы в постнеклассической науке // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VI Международного симпозиума 10-12 октября 2007г., Москва / Под ред. В.Е.Лепского М.: Когито»Центр, 2007. С.16-17. <http://www.reflexion.ru/Library/RPC-2007-Tezis.pdf>
9. Лепский В.Е. Эскиз структуры параметров сборки субъектов и их дескриптивной модели // Проблема сборки субъектов в постнеклассической науке / Под ред. В.И.Аршинова, В.Е. Лепского. М.: Институт философии РАН, 2010. С. 185-217.
10. Лепский В.Е. Социогуманитарная эргономика стратегического проектирования российского развития // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 4 / Под ред. В.А. Бодрова. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 351-368.

## К вопросу о локализации психических функций

Маланов С.В.

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола  
malanovsv@mail.ru

Обсуждаются теоретико-методологическая проблема локализации психических функций: мозг воспринимает мир и мыслит с помощью органов чувств, а также с помощью других органов и тканей субъекта, или субъект воспринимает мир и мыслит с помощью органов чувств, мозга и других органов?

**Ключевые слова:** локализация психических функций, психический образ

Центральным направлением исследований А.В. Брушлинского выступает функциональный анализ субъекта мыслительной активности, а исследований О.К. Тихомирова — эмоционально-смысловая регуляция активности субъекта в условиях решения мыслительных задач. Оба направления исследований актуализируют ряд методологических проблем, которые в научно ориентированных направлениях психологии до настоящего времени не теряют актуальности и парадоксальности [2; 14; 15].

**Где локализуются психические функции?** Обсуждая эту проблему, Л.С. Выготский выдвинул парадоксальную для своего времени гипотезу о том, что высшие психические функции вырастают в ребенка из внешних предметных опосредствованных языком, знаками, символами взаимодействий с другими людьми. **Исходные формы психических функций объявляются внешними**, а не актуализирующимися где-то внутри мозга [3; 4].

Вслед за этим А.Н. Леонтьев и А.В. Запорожец указывают на то, что и у *животных в процессе эволюции психические функции зарождаются в качестве внешних*, обеспечивающих взаимодействия животного организма, наделенного органами перемещения, с окружающей средой. Психические функции зарождаются в качестве чувствительности к факторам внешней среды, на основе которой животный организм получает возможность избирательно направлять перемещения по отношению к биологически значимым факторам окружающего мира [8; 11; 12].

Позднее П.Я. Гальперин дает определение психических функций и предмета изучения психологии в контексте развития «психологической теории деятельности» [5; 6]. Психика рассматривается как система функций, которые обеспечивают животным:

- ориентировку в окружающем мире (исследование окружающего мира), исходно опирающуюся на взаимодействия органов чувств с предметными условиями окружающего мира и зависящую от состояний организма;
- избирательную организацию и регуляцию направлений жизнедеятельности (поведения, действий) на основе предварительной ориентировки;
- накопление на протяжении индивидуальной жизни (у животных, способных к научению) наиболее эффективных способов ориентировки и способов организации и реализации направлений жизнедеятельности.

Подобное определение психических функций формулируется также в работах В.В. Давыдова, В.А. Иванникова [7; 10].

Такое определение позволяет последовательно дифференцировать формирующиеся и развивающиеся психические функции в процессах эволюции животных организмов, в антропогенезе и историческом развитии человечества, а также в онтогенезе. При этом основания для их дифференциации начинают базироваться на генетическом анализе жизнедеятельности животных и человека, а не на феноменологических данных самонаблюдения.

#### ***Какова возможная связь психического образа с физиологическими процессами в организме и с функциями мозга?***

Когнитивная психология продолжает склоняться к давно сложившейся традиции локализации психических функций и психического образа внутри субъекта: «мозг порождает психический образ». Психический образ рассматривается как формирующийся мозгом и в мозге — как результат сложных информационных процессов. Принятие такой гипотезы об организации функциональной структуры психических явлений необходимо предполагает выведение психических функций из функций мозга.

В отечественной психологии известен тезис: психика порождается во внешних взаимодействиях животного организма с предметным миром, а мозг выступает в качестве необходимого (но недостаточного) условия.

Развернуть ответ на поставленный вопрос позволяет известная «гипотеза уподобления», сформулированная в работах А.Н. Леонтьева, и вытекающие из этой гипотезы следствия. В основе исходного построения психического образа лежит механизм уподобления динамики процессов в воспринимающей функциональной системе свойствам объектов («уподобление состояний органов чувств» физическим свойствам отражаемого объекта). Далее, по мере развития перцептивных механизмов, уподобляющиеся объекту движения процессы в органах чувств свертываются, редуцируются и замещаются внутренними нервно-мышечными



операциями и процессами. Воспроизведение таких операций и процессов в отсутствие объектов образуют основу процессов представления. Психический образ любой ситуации или объекта исходно строится во внешнем мире и «на внешнем объекте» сенсорно-перцептивными ориентировочно-исследовательскими операциями и действиями, затем включается в индивидуальный образ мира субъекта. По мере речевого развития (на основе овладения способами использования языка), субъект овладевает умениями рефлексивно актуализировать представления о ситуациях и объектах как содержание собственного образа мира [11; 13].

Если развивать логику «гипотезы уподобления», то можно полагать, что психический образ строится, локализуется и фиксируется на всех физиологических (психофизиологических) функциях, которые актуализируются и изменяются в процессах взаимодействия животного организма с объектами. Нервная система и мозг при этом выполняют функции дифференциации и интеграции физиологических процессов и складывающихся на их основе функциональных систем (функциональных органов).

Такое расширенное толкование «гипотезы уподобления» дает основание полагать, что предметный образ строится и фиксируется на функциональной системе физиологических (психофизиологических) процессов в организме, которые исходно определяются мышечными движениями и движениями органов чувств, направленными на объект — предметно-практическими и сенсорно-перцептивными операциями и действиями. Организация и реализация таких операций и действий, в свою очередь, актуализируют множество физиологических процессов как в органах чувств и в нервной системе, так и в различных органах и тканях организма, включая сложнейшие комплексы вегетативных изменений. Системно-динамические изменения вегетативных (органических) функций и вносят в образ исходные формы переживаемой эмоционально-оценочной пристрастности.

Такая интерпретация процессов порождения психического образа снимает проблемы «гомункулуса в мозге» и «предметности восприятия», но актуализирует проблему распределенной локализации психических функций на различных физиологических (психофизиологических) функциональных системах (функциональных органах) организма, которые интегрируются, дифференцируются и актуализируются на основе функций мозга. При этом отношения между психическими и физиологическими функциями «оборачиваются». Приходится отказываться от привычной логики когнитивной психологии: физические раздражители — проведение импульсов от рецепторов к центральной нервной системе — порождение психического образа «мозгом и в мозге». Востребованной становится альтернативная логика: ориентировочно-исследовательская активность организма в окружающем мире (психическая активность) — функциональное приспособление (подстраивание) различных физиологических процессов в организме к организации ориентировки и построению разнообразных предметно-практических и умственных действий (у человека) — согласование и фиксирование в ЦНС приемов и способов динамического воспроизведения таких физиологических процессов в форме функциональных систем [1; 9].

Таким образом, можно предположить, что не мозг или ЦНС порождают психический образ. Психический образ строится (презентируется) как функционально-динамическая структура на различных тканях, органах и физиологических функциях организма, исходно формирующаяся в результате взаимодействий органов чувств с объектами.

Способность субъекта к воспроизведению психических образов объектов и явлений в форме субъективных представлений анализируется в отечественной психологии в контексте теорий формирования высших психических функций, умственных действий и сознания, а также теории образа мира, где средствами для актуализации таких функционально-динамических структур выступают языковые и другие знаково-символические средства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем. М.: Наука, 1978.
2. Брушлинский А.В. Субъект, мышление, учение, воображение. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983.
5. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
6. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002.
7. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
8. Запорожец А.В. Психология действия. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000.
9. Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
10. Иванников В.А. Основы психологии.: Курс лекций. СПб.: Питер, 2010.
11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики М.: Мысль, 1965
12. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000.
13. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
14. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.
15. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М., 1969.

## Проблема исследования мудрости в контексте смысловой теории мышления

Нуркова В.В., Алюшева А.Р., Березанская Н.Б.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, г. Москва  
Nourkova@mail.ru, alyusheva@mail.ru, bereznat@mail.ru

Анализируются смысловые детерминанты в современных моделях мудрости, предложено авторское понимание смыслового единства личностно-когнитивной регуляции мудрых решений и советов.

**Ключевые слова:** мудрость, смысл, смысловая регуляция, мышление, автобиографическая память, совет.

Мудрость, понимаемая как предельное совершенство мышления, становится значимой темой в психологии (когнитивной, позитивной, возрастной, политической, экономической) [1; 2; 10]. Рост катастроф, рисков, неопределенности в кри-

зисном обществе возрождает гуманитарный идеал эффективного мышления, результаты которого должны соответствовать общечеловеческим ценностям и жизненному опыту субъекта. Надежды возлагаются на мудрость — «благоразумие, соединенное с добродетелью» [2].

Перспективная методология для изучения мудрости предлагается смысловой теорией мышления (СТМ). В отличие от описательно-корреляционных подходов СТМ стремится к пониманию «мыслящей личности» как единой психологической системы, исследованию тех новых форм мышления и принятия решений в реальной жизни, которые возникают в современных условиях и осуществляются в коммуникационных процессах. СТМ основывается на анализе взаимодействия структурно-функциональных уровней мыслительной деятельности, механизмов смысловой интеграции систем ее личностной и когнитивной регуляции. Тенденции развития исследований мышления как аффективно-когнитивного процесса точно предсказаны О.К. Тихомировым и отличают представителей его школы [3].

Мудрость считается одной из универсальных добродетелей, однако ее описание (а следовательно, и проблематика исследований) в Западной и Восточной культурах различаются [1; 10]. На Востоке в концепте «мудрость» интегрированы Личность и ее Бытие. Мудрец характеризуется глубоким пониманием людей и происходящих событий, честностью, нравственностью, духовностью, альтруизмом [4], то есть задается перечень требований к его ценностно-мотивационным, коммуникативным и когнитивным качествам, при этом вопрос о причинно-следственных связях между названными качествами и их вкладом в мудрость остается открытым. Подчеркивается невыразимость продукта мудрого решения (или совета) языком строгих описаний, необходимость излагать его в форме притчей, метафор, иносказаний, поскольку семантическая неопределенность (или противоречивость) «послания мудреца» требует интерпретаций текста слушателем в контексте собственного жизненного опыта.

Западные психологи трактуют мудрость как устойчивое системное качество личности, которое ведет к эффективному решению реальных задач с высокой степенью неопределенности целей и условий. Мудрость рассматривается как результат удачной интеграции когнитивных (системность знаний, гибкость и полисеманτικότητα опыта, интеллект, аналитические способности), рефлексивных (самопонимание, саморегуляция, многогранность восприятия реальности) и мотивационных (эмпатия, альтруизм) факторов [4; 5]. При использовании опросников, экспертных оценок, тестировании обнаружены возрастные, личностные, социальные и поведенческие корреляты мудрости, выделены следующие ее компоненты: фактическое знание жизненных вопросов; процедурное знание — комплекс умений и стратегий эффективной работы с повседневными проблемами; знание о контекстуальности жизненных ситуаций; релятивизм ценностей и целей, проявление толерантности к представлениям других людей, отличным от собственных; знание о непредсказуемости, присущей всем аспектам жизни [1; 8]. Эмпирически получены обширные корреляционные данные, которые не стали источником новых теоретических взглядов на процесс мышления.

Важными представляются исследования связывающие мудрость с богатством жизненного опыта (Леонардо да Винчи: «Мудрость — дочь опыта»). Утверждается, что мудрость обеспечивается не только качественными семантическими знаниями-

ми (часто имплицитными), большую роль играет ценностно насыщенный автобиографический опыт [5; 9; 10]. Сочетание личностных свойств (рефлексивность, толерантность, эмпатийность, интуиция), фактических и процедурных знаний и контекстных факторов (проживание кризисных, переломных событий, обширность жизненного опыта) «порождает мудрость подобно тому, как искусная игра оркестра создает гармоничную мелодию» [6]. В рамках Берлинского подхода произошла корректировка понимания мудрости: предлагается анализировать ее как «фундаментальную экспертную систему», «когнитивную и мотивационную мета-эвристику, которая оркестрирует знания и организует их в направлении личностного совершенствования ума и добродетели» [7].

По существу, речь идет о привлечении автобиографического ресурса, задающего особый вектор смысловому модусу мышления (дефект этого механизма демонстрирует Старик Хоттабыч). Нами показано, что мудрое решение реализуется только в случае системного использования функционального репертуара автобиографической памяти. Автобиографический потенциал диагностируется метафорическим образом своей жизни, отражающим интегральную семантическую концепцию судьбы. Автобиографический аспект смысловой регуляции стратегий сложных видов мышления и принятия жизненно важных решений обозначается специальным термином «autobiographical reasoning». В цикле исследований С. Блак изучаются ретроспективные оценки событий жизни, в которых людям удалось проявить мудрость [9]. Предлагается изучать мудрость «в действии» с помощью методов исследования автобиографической памяти. Этот подход открывает возможность, отказавшись от поиска «абсолютных мудрецов», начать изучать мудрые (умудренные) решения и советы, одновременно разрабатывая проблему развития мудрости.

Взаимосвязь индивидуально-личностной и культурно-специфической ценностно-смысловой «нагруженности» процесса мышления, определяемого как «мудрость», вызывает существенные трудности при выборе её в качестве предмета эмпирических исследований. Актуальной задачей является конструирование критериев проявления и развития мудрости, выделение адекватных единиц её анализа. Согласно методологическим принципам Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, воплощаемых школой О.К.Тихомирова в СТМ, мудрость следует понимать как изначально интересубъектный феномен: мудрость возникает как специфическое социальное отношение в пространстве межличностного диалогического общения и проявляется в ситуациях взаимодействия в ответ на запрос других субъектов (в форме умения дать совет) либо в процессе внутреннего диалога при обращении к себе как к другому (в форме принятия решения, осуществления выбора). Генез мудрости определяется развитием и интеграцией смысловых образований на всех уровнях мыслительной деятельности — мотивационном, целевом, операциональном, что отражается в содержании генерируемого действенного совета или принятом мудром решении. Реализация данной методологии позволяет преодолеть описательную традицию исследования мудрости.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев Д.А. Мудрость как интегральная характеристика личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 92-106.

2. Садовничий В.А. Знание и мудрость в глобализующемся мире // Доклад на пленарном заседании IV Российского философского конгресса «Философия и будущее цивилизации» 24 мая 2005 г., Москва. [http://www.philos.msu.ru/vestnik/philos/art/2006/sadovnich\\_znanie.htm](http://www.philos.msu.ru/vestnik/philos/art/2006/sadovnich_znanie.htm)
3. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Академия, 2002.
4. Ardeli M. Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale // Research on Aging. V. 25(3). 2003. P. 283.
5. Ardeli M. Wisdom as Expert Knowledge System: Review of a Contemporary Operationalization of an Ancient Concept // Human Development V. 47(5). 2004. P. 260.
6. Baltes P.B., Smith J. The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function // Perspectives on Psychological Science. V. 3(1). 2008. P. 59.
7. Baltes P.B., Staudinger U.M. Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence // American Psychologist. V. 55(1). 2000. P. 122.
8. Baltes P.B., Kunzmann U. Wisdom // The Psychologist. V. 16(3). 2003. P. 131-132.
9. Gluck J., Bluck S., Baron J., McAdams D.P. The wisdom of experience: Autobiographical narratives across adulthood // International Journal of Behavioral Development. V. 29(3). 2005. P. 197.
10. Sternberg R. J. Wisdom. Its Nature, Origins and Development, Cambridge University Press, New York, 1990.

## Этапы становления субъектности (на примере двигательной активности)

Панов В.И.

ФГНУ «Психологический институт» РАО, Университет машиностроения «МАМИ», г. Москва  
escovip@mail.ru

В континууме «активность-деятельность» на примере двигательной активности выделены этапы становления субъектности как разных стадий генезиса субъекта активности в субъекта действия

**Ключевые слова:** *активность, деятельность, субъект, субъектность, этапы становления*

Несмотря на широкое применение и методологическое значение для психологии таких понятий, как «активность», «деятельность», «субъект», с недавнего времени и понятия «субъектность», их понимание продолжает оставаться неоднозначным и зависит чаще всего от научных предпочтений авторов и реализуемых ими подходов [1; 2; 4; 7; 8 и мн. др.]. При этом остается открытым вопрос: эти понятия следует рассматривать как понятия, обозначающие *разные виды* психической реальности, или же как понятия, обозначающие *разные проявления одной и той же* психической реальности?

Для наглядности и большей семантической определенности будем иллюстрировать наши рассуждения на примере двигательной активности.

В психологическом плане ведущее место в исследованиях развития двигательной активности дошкольника, несомненно, занимают исследования А.В. Запорожца [2]. Исходным для этих исследований было понятие деятельности в развитой форме, базовое для отечественной психологии того времени.

В отличие от этого подхода, двигательная активность рассматривается нами исходя из представления о психической активности, как фундаментальном свой-

стве психики, выражающейся во внутренней потребности, тенденции индивида «к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира. Такая потребность может реализовываться либо в умственном, либо в двигательном (в т. ч. речедвигательном), либо в социальном (общение) плане» [5, с.178]. Такое понимание активности позволяет представлять ее не только как оппозицию пассивности (реактивности), но и как меру взаимодействия субъекта с окружающей действительностью [3]. Это созвучно рассмотрению [8] субъекта как способа системной организации, психологически развертывающегося в пространстве между полюсом деструктивного (пессимального) способа организации и полюсом идеального (оптимального) способа организации.

Исходя из вышеизложенных теоретических представлений, мы приходим к следующим позициям онтологического подхода, позволяющим рассматривать «активность», «деятельность», «субъект» и «субъектность» как разные проявления одной и той же психической реальности на разных этапах становления ее бытия.

Развитие двигательной активности происходит в своеобразном континууме, на одном полюсе которого она предстает как спонтанная, нецеленаправленная и произвольно нерегулируемая потребность в движениях. А на другом полюсе — как совокупность произвольно выполняемых и самостоятельно регулируемых двигательных действий.

«Деятельность» при таком понимании «активности» предстает как высшая форма конкретной реализации психической активности, когда индивид из «субъекта (носителя) спонтанной активности» превращается в «субъекта действия», способного целенаправленно реализовать свою активность в форме конкретного действия, включая произвольный контроль (регуляцию) этого действия.

Поэтому способность быть субъектом двигательного действия включает в себя, с одной стороны, способность произвольно и целенаправленно исполнять требуемые движения, а с другой стороны — способность к самостоятельной регуляции выполнения этих движений, т.е. контроля и правильности их выполнения.

Исходя из этого, генезис двигательной активности в двигательное действие должен включать в себя следующие стадии становления субъектности как способности быть:

- субъектом перцептивной активности в качестве субъекта восприятия движения-образца, способного сформировать перцептивный образ (модель) этого движения, демонстрируемого педагогом;
- субъектом подражательного воспроизведения движения-образца, способного сформировать сенсомоторную модель этого движения за счет актуализации внутренних ресурсов моторики (по А.В.Запорожцу), но пока еще не способного оценить правильность выполнения этого движения;
- субъектом произвольного выполнения движения-образца, но при внешнем контроле (со стороны педагога) за правильностью этого движения, т.е. со-субъектом произвольного контроля (совместно с педагогом) осуществляемых двигательных действий. На этом этапе особое значение приобретает вербальное опосредование, которое выступает как в виде словесных указаний педагога, так и в виде намерений самого ребенка, формулируемых с помощью внешней и внутренней речи (поэтапность формирования умственных действий «по П.Я. Гальперину»);



- субъектом произвольного выполнения движения-образца, включая и способность к самостоятельному контролю за правильностью его выполнения на основе интериоризованной функции произвольной регуляции;
- субъектом внешнего контроля за правильностью выполнения требуемого движения другим индивидом. На этом этапе обучения реализуется потребность в экстериоризации интериоризированной функции произвольной регуляции, осуществляя контроль за правильностью выполнения движений другими;
- субъектом творческого выполнения движения-образца. На этом этапе, овладев движением как действием, индивид использует его в качестве средства своего самовыражения, творчески варьируя его исполнение.

Эмпирическая проверка этой модели становления субъектности у детей среднего и старшего дошкольного возраста была проведена совместно с Г.П. Поздняковой, Э.В. Лидской и Ш.Р. Хисамбеевым [6].

Приведенная теоретическая схема становления субъектности представляет собой «идеальную модель». В реальной ситуации выделенные этапы развития субъектности, конечно же, накладываются друг на друга и формирование одних из них, возможно, опережает развитие других. Но эта модель позволяет понять, что для развития субъекта двигательной активности до уровня полноценного субъекта двигательной деятельности необходима сформированность каждого из указанных уровней и что развитие каждого последующего уровня субъектности опосредуется качеством развития предшествующего/их уровня/ей.

Т.о., несмотря на сложившуюся в психологии традицию рассматривать понятия «активность», «деятельность» и «субъект» как исходные понятия для разных подходов, в онтологическом плане эти понятия можно рассматривать как обозначающие одну и ту же психическую реальность (в данном случае — двигательную активность), но на разных стадиях ее становления.

*Работа выполняется при поддержке РГНФ (проект №00735а)*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. М.: Академия. 1994.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В двух томах / А.В. Запорожец. М.: Педагогика, 1986.
3. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.; Воронеж: МОДЭК, 1997.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983.
5. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. С.178-251.
6. Панов В.И. Двигательная активность как системная детерминанта общего психического развития детей дошкольного возраста / Панов В.И., Позднякова Г.П., Э.В. Лидская, Хисамбеев Ш.Р. // Системная организация и детерминация психики / Под ред. В.А. Барabanщикова. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 396-419.
7. Петровский В.А. Субъектность. [Текст] / Петровский В.А. // Социальная психология. Словарь / Под ред. М.Ю.Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / Ред. сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. С. 88-89.
8. Субъект действия, взаимодействия, познания // Психологические, философские, социокультурные аспекты. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

## Управление знаниями: принятие решений об информационной помощи или противодействии конкуренту при научной коммуникации

Поддьяков А.Н.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва  
apoddiakov@hse.ru

Представлены результаты опроса студентов о необходимости открытости, секретности, дезинформации в научной коммуникации с исследователем-конкурентом.

*Ключевые слова:* управление знаниями, конкуренция, научная коммуникация, помощь, противодействие.

По О.К. Тихомирову, целями мышления человека в структуре воздействия на других людей могут быть:

- расширение познавательных возможностей этих людей (в условиях сотрудничества);
- их ограничение (в условиях конфликта).

Нас интересует, как осуществляется управление знаниями и принятие решений о расширении или же ограничении познавательных возможностей других субъектов в условиях научной коммуникации, и какие факторы могут влиять на эти решения.

После работы Р. Мертона «Нормативная структура науки» в экономике и социологии развивались представления о двойственности и противоречивости различных аспектов научной деятельности, в том числе связанных с необходимостью, с одной стороны, кооперироваться и обмениваться знаниями, а с другой — скрывать знания от конкурентов [4; 5].

В рамках эмпирического исследования мы разработали опросник на основе: а) кейса, описанного в [6]; б) высказывания нобелиата по экономике Г. Беккера, что нужно быть осторожнее со студентами, желающими специализироваться по ядерной физике, из стран с опасными режимами [1].

Приведем пример одной из ситуаций в нашем опроснике.

«Ученый, ведущий исследования в области ядерных технологий, участвует в международной конференции. Во время доклада другого участника он понимает: как раз недавно он закончил работу над методом, способным существенно продвинуть исследование этого докладчика. Но их государства — соперники. По Вашему мнению, как исследователь должен поступить при обсуждении доклада: сообщить о своем методе; умолчать о нем; дезинформировать докладчика, чтобы он подольше не нашел этот метод; сделать что-то другое (что именно?). Почему, по Вашему мнению, нужно так поступить?».

Всего в этих ситуациях варьируется 2 параметра.

1. Область, в которой работают оба ученых: а) медицина (область гуманной деятельности); б) ядерные технологии, на основе которых могут быть созданы и мирные атомные электростанции, и сверхмощное оружие.

2. Социальный уровень конкурентных взаимодействий: а) мезосоциальный (конкуренция организаций, фирм и т.п.); б) макросоциальный (соперничество стран).

Комбинации этих двух параметров дают 4 кейса (2×2). Из них составлены 3 опросника (А, Б, В), по 2 кейса в каждом. Второй кейс во всех опросниках общий (приведен выше). Первый кейс описывает: в опроснике А — врачей на конференции, принадлежащих к конкурирующим научным группам, которые дают консультации соперничающим медицинским фирмам; в опроснике Б — врачей из государств-соперников; в опроснике В — физиков, принадлежащих к конкурирующим научным группам, которые дают консультации соперничающим ядерно-технологическим фирмам. Вопросы к каждому кейсу одинаковые.

Сопоставляя полученные ответы, можно сделать вывод о мнениях респондентов о необходимости открытости или же секретности в ряде важных ситуаций, а также о том, изменяются ли эти мнения в зависимости от характера ситуации.

Респонденты: 137 студентов 1-2 курсов НИУ ВШЭ (16-20 лет; M = 18).

### Результаты

Как и предполагалось, наибольшее противодействие, в том числе путем дезинформации, респонденты считают необходимым оказать другому исследователю при конкуренции государств в ядерных технологиях. Наименьшее (это кажется менее логичным и требует перепроверки) — при конкуренции государств (а не фирм) в медицинских технологиях.

Т а б л и ц а 1

Ответы респондентов о помощи или противодействии конкуренту

Ответы (%)	Область конкуренции и ее социальный уровень			
	медицинские технологии		ядерные технологии	
	конкурирующие научные группы	страны-соперники	конкурирующие научные группы	страны-соперники
Сообщить о методе	44	84	27	12
Умолчать	33	13	43	56
Дезинформировать	3	0	0	11
Сделать другое	17	3	30	11
Затрудняюсь	3	0	0	10
N респондентов	75	32	30	137

Важный критерий анализа — изменение или же неизменность ответов респондента в разных ситуациях. Например, И. Кант, стоявший на позициях морального абсолютизма, считал, что честным надо быть во всех случаях — даже со злоумышленником, если он ищет вашего друга, чтобы его убить, и спрашивает вас, где ваш друг. Но это крайняя позиция, с которой несогласно большинство исследователей, в том числе этиков [2].

По результатам опроса можно выделить следующие группы.

1. Респонденты (15%), не изменяющие своих ответов о способе действия и не изменяющие аргументацию в разных ситуациях (они пишут: «Аналогично», «Здесь то же самое» и т.п.).

2. Респонденты (10%), не изменяющие ответов о способе действия, но изменяющие его аргументацию.

3. Респонденты (68%), изменяющие ответы в сторону большей скрытности или дезинформации при столкновении с ситуацией более значимой конкуренции. Например, в первой ситуации они пишут о научной этике или важности научного прогресса, а во второй — о государственной безопасности и патриотизме («Здесь другая ситуация...»).

4. Респонденты — парадокс! — изменяющие ответы в сторону *большей открытости при столкновении с ситуацией более значимой, опасной конкуренции* (7%). Они считают, что конкурирующие между собой медики или физики-ядерщики, консультирующие разные фирмы, могут скрыть информацию друг от друга, а физики-ядерщики из соперничающих стран должны проявить открытость ради спасения человечества; ядерные технологии в глобальном масштабе — слишком опасный предмет, чтобы играть втемную.

Среди ответов «сделать что-то другое» встречаются самые разные варианты: от просоциальных (предложить сотрудничество; прямо о методе не говорить, иначе будут санкции, но после доклада при встрече один на один намекнуть, дать наводящие советы, и т.п.) до явно эгоистических (использовать материалы соперника для продвижения своего исследования).

Полученные результаты обсуждаются в терминах индивидуальных различий *человеческого метакapи́тала* респондентов, составной частью которого являются представления об управлении знаниями и человеческим капиталом других субъектов [3].

*Работа выполнена в рамках проекта «Исследование психологических условий и разработка инновационных методик, создающих условия для принятия обоснованных экономических решений в современной России», проект № 2012-1.2.1-12-000-3005-3961 ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», 2009- 2013 гг.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Интервью с Гэри Беккером // Экономическая социология. 2010. Т. 11. № 3. С. 8-12. URL: <http://ecsoc.hse.ru>.
2. Поддьяков А. Н. Допустимо ли солгать злоумышленнику, чтобы помешать преступлению: анализ исторической полемики // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 28-40.
3. Поддьяков А.Н. Матрицы игр человеческого метакapи́тала: игры на повышение и понижение столяров, грабителей и профессоров // Экономическая социология. 2012. № 3. С. 71-95. URL: <http://ecsoc.hse.ru>.
4. Dasgupta P., David P. A. Toward a new economics of science // Research policy. 1994. Vol. 23. P. 487-521.
5. Huang K.G. The conflicting norms of science in the institutionalization of scientific knowledge // *Beyond the knowledge trap: developing Asia's knowledge-based economies* / Menkhoff T., Evers H.-D., Chay Y.W., Pang E.F. (eds). London: World Scientific, 2011. P. 165-180.
6. On being a scientist: Responsible conduct in research. Washington: National Academy Press, 1995. [http://www.nap.edu/openbook.php?record\\_id=4917&page=8](http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=4917&page=8)

## Интерпретация проблем нарастающей виртуализации отношений личности с позиций психологии субъекта

Рябикина З.И.

Кубанский государственный университет, г. Краснодар  
ryabikina@manag.kubsu.ru

Рассмотрены положительные и отрицательные эффекты изменений личности, как субъекта бытия и со-бытия в условиях виртуальной реальности.

*Ключевые слова:* личность, субъект, бытие, со-бытие, виртуальная реальность

Проблема субъекта — одна из краеугольных в гуманитарных науках. Рассуждения об «исчезающем субъекте» только усиливают фундаментальность научных дискуссии о человеке с точки зрения его субъектности, поскольку сама острота прений по вопросу «субъект — не субъект» демонстрирует важность этой проблемы.

В концепции С.Л. Рубинштейна человек как субъект введен внутрь, «в состав бытия» и, соответственно, утверждается, что «с появлением человеческого бытия коренным образом преобразуется весь онтологический план». Бытие обретает свое новое качество только «с учетом бытия человека» [6, с. 6-7]. Следуя утверждению А.В. Брушлинского, человек, находясь «на **высшем** ... уровне деятельности, общения, целостности, автономности и т.д.» предстает субъектом бытия [1, с. 21]. В этом качестве личность выступает той силой, которая воплощает в объективной реальности содержание своего внутреннего, субъективного мира, продолжает себя в мир, перестраивая его в соответствии со своими смыслами. Таким образом, в работах А.В. Брушлинского представлена **идеология преодоления бессубъектности в рассмотрении бытия**. Продолжение себя в мир, реструктурирование личностью пространств своего бытия в соответствии с личностными смыслами и достижение, таким образом, аутентичного бытия — все эти темы отражают **гуманистическую идеологию в психологической интерпретации человека**.

Сегодня мы говорим о новой реальности, в которой строит свое бытие современный человек. Речь идет о «гиперреальности» (Ж. Бодрийяр), о «киберпространстве» (У. Гибсон), о пространстве симулякров (Ж. Делез, Ж. Бодрийяр), о «виртуализации» общества (Ю.П. Зинченко) и т.д. Новой культуре свойственны технологически новые способы бытия в мире. «Посредством технологий виртуальной реальности человек получает возможность по-новому ощутить бытие» — пишет Ю.П. Зинченко и задается вопросом: «Каким образом такая трансформация может на него повлиять» [2, с. 246]. Что происходит и что далее будет происходить с личностью как субъектом бытия? Проблема субъекта в этом ракурсе предстает амбивалентной. В дискуссиях на эту тему, в картинах будущего представлены как минусы, так и плюсы.

С одной стороны, субъектность личности возрастает. Об этом свидетельствуют: включенность личности в «цифровую реальность как энергичного актора, возможность приспосабливать технологии интерактивных цифровых сетей к своим нуждам и своей системе ценностей.

Если на предшествовавших исторических этапах бытия человека и человечества внушительная дистанция, которую необходимо было пройти ментальному

продукту до его воплощения в реальность, и естественное сопротивление реальности, уже функционирующей по своим законам, обуславливали «затратность» личности, но в результате более органичную итоговую реализацию проекта, то сейчас с меньшими усилиями и в более короткое время доступ к «глобальным воплощениям» своего ментального продукта получили многие. Благодаря технологиям виртуальной реальности ментальная конструкция отдельного человека потенциально более субъектна и отдельный человек — потенциально более активный агент воздействия на структурирование событий. Виртуальная реальность, созданная индивидуальным сознанием, может обуславливать бытие многих людей.

С другой стороны, в футуристических прогнозах, в художественном изображении будущего преобладают мрачные сцены распада человеческой личности из-за потери субъектной позиции. Именно такого плана художественные проекты («Терминатор», «Матрица», «Нейромант» и т.д.) будоражат сознание зрителей и читателей своей апокалиптичностью. Страх потерять возможность быть субъектом своего бытия угнетает.

М. Маклюэн писал о слиянии человека с машиной, о киборге как о существе, наделенном двойственной сущностью, т.е. уже не человеке и противопоставленном человеку со свойственной ему интенцией аутентичного *его природе* бытия. Эта интенция определяет вектор субъектности человека и не может быть свойственна *природе* киборга.

Ю.П. Зинченко акцентирует другой аспект «смерти субъекта», связывая его со слиянием субъекта и симулякра. Основываясь на теориях Ж. Делеза и Ж. Бодрийяра, он определяет *симулякр* «как знак, обретающий свое собственное бытие, творящий свою реальность» [2, с. 238]. *Пространство симулякров* предстает той самой *виртуальной реальностью*, которая может быть настолько притягательной для человека, что реальный мир с его проблемами и противоречиями уступает симуляции. При этом «исчезает детерминированность поступков, человек делает не то, что должен, а то, что хочет» [5, с. 51]. Таким образом, растворяется ответственность субъекта за то, причиной чего он является. Человек выстраивает в виртуальном пространстве такие отношения с Миром, «при которых Мир подстраивается под субъекта, становится именно таким, чтобы субъекту в нем было легко и удобно» [4, с. 451]. Но это упоительное торжество субъекта иллюзорно, как сама виртуальная реальность.

Опираясь на достижения психологии субъекта (А.В. Брушлинский и др.), психологии человеческого бытия (В.В. Знаков и др.) субъектно-бытийного подхода к личности (З.И. Рябикина и др.), диалогической ориентации в рассмотрении личности, Г.Г. Танасов предложил теоретическую конструкцию субъектной активности личности, обусловленной ее ориентацией на поддержку своей идентичности в со-бытии с Другим. Другой человек всегда важен для личности как актер, способный подтвердить ее идентичность и таким образом продолжить ее бытийность в том качестве, в котором личность видит (самопонимает) себя, или «прервать» ее бытийность в этом качестве [8]. Один из наиболее привлекательных аспектов бытия личности в виртуальной реальности — возможность создания о себе любого впечатления, самораскрытия и конструирования образа по своему выбору (А.Г. Асмолов, Г.А. Асмолов, Ю.М. Кузнецова и др.). В виртуальных отношениях социальных сетей расширяется «псевдокультурное» поле общения, диалог в котором осуществляется по принципу совпадающих или почти совпадающих смысловых структур



(достойной тиражирования представляется информация от Ксюши Собчак о том, что она что-то не то съела на завтрак с подробным описанием трагических последствий). Происходит выхолащивание смыслов, снятие естественных в общении с другим человеком *противоречий*, которые через Диалог с Иным обеспечивают развитие смысловой сферы личности, ее личностный рост [7]. Интернет — это механизм, в котором заложена опасная возможность замены общения и сообщества с диалогической структурой общением и сообществом, где такая структура факультативна и произвольно избирательна [3; 5]. В.В. Миронов называет это общением личности со своим зеркальным отображением, «царством мертвой тождественности» [5]. Таким образом, виртуализация отношений личности таит опасность симуляции ее субъектности или искажения субъектной ориентированности из-за отсутствия истинного диалога с Другим.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003.
2. Зинченко Ю.П. Виртуализация реальности: от психологического инструментария к новой субкультуре // Человек как субъект и объект медиапсихологии. М.: Изд-во МГУ, 2011. С. 231-278.
3. Кнабе Г. Принцип индивидуальности, постмодерн и альтернативный ему образ философии // Русский журнал. URL: [www.russ.ru/edu/99-05-24/knabe.htm](http://www.russ.ru/edu/99-05-24/knabe.htm)
4. Кузнецова Ю.М. Картина мира и современные технологии: «легкость бытия» в Интернете // Человек как субъект и объект медиапсихологии. М.: Изд-во МГУ, 2011. С. 437-467.
5. Миронов В. В. Глобальное коммуникационное пространство как фактор трансформации культуры // Человек как субъект и объект медиапсихологии. М.: Изд-во МГУ, 2011. С. 39-57.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997.
7. Рябикова З.И. Субъектно-бытийный подход к изучению развивающих личность противоречий // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2. С.78-87.
8. Танасов Г.Г. Личность в переговорах: субъектно-бытийный подход: Автореф. дис. докт. психол. наук. Краснодар, 2012.

## Смысловая теория мышления о положительной обратной связи в мыслительной деятельности

Салихова Н.Р.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань  
 nsalikhov@yandex.ru

В смысловой теории мышления выделены идеи, опорные для понимания функций и механизмов положительной обратной связи в регуляции и организации разномасштабных контуров активности человека

**Ключевые слова:** саморегуляция, организация, мыслительная деятельность, положительная обратная связь, целеобразование

В процессах регуляции и саморегуляции психологи изучают преимущественно роль и закономерности отрицательной обратной связи, поскольку при расхождении результата с ожидаемым целевым образом обнаруживается необходи-

мость коррекции действия, поиска новых средств и способов его осуществления. Акцент на ее изучении закономерен, поскольку результаты данного вида обратной связи даны сознанию в наблюдении и самонаблюдении, и, соответственно, более заметны. В тени исследований процессов регуляции остается другой вид обратной связи, которую называют положительной. Она также необходима для регуляции и организации человеком своей деятельности, однако ее роль менее очевидна.

Понимание мышления и мыслительной деятельности как открытой системы в рамках смысловой теории мышления О.К. Тихомирова [4] позволило обнаружить и описать роль и механизмы положительной обратной связи. Эти достижения важны для понимания аналогичных процессов, участвующих в регуляции и организации более масштабных контуров активности человека — на уровне жизни в целом или ее отдельных сфер [3].

Специфика обратной связи в процессах мышления задается особым способом постановки его целей. В мышлении как принципиально творческом процессе конкретный образ цели отсутствует, он является предметом поиска. Соответственно, прямое сличение целевого образа с получаемым в ходе деятельности результатом невозможно. Это же характерно для большинства жизненных целей человека, которые доопределяются и конкретизируются им по мере движения к ним и редко даны изначально в полноте всех деталей своего воплощения в реальности. Именно поэтому в исследовании регуляции и организации деятельности человеком в данных контекстах важно раскрывать не только процессы отрицательной обратной связи, сколько положительной, которые выходят на первый план в ее построении.

Однако исследования закономерностей и механизмов мышления в контексте решения жизненных задач имеют свои ограничения, поскольку моделирование реального процесса в лабораторных условиях практически невозможно. Это связано и с большим масштабом жизненных контекстов, растянутостью процесса решения во времени, непредсказуемостью, внезапностью проявления его течения в вербализированной форме в сознании. В то же время, полученная в школе О.К. Тихомирова картина закономерностей мышления может выступать в качестве аналога для познания данных процессов и роли в них положительной обратной связи.

Как известно, отрицательная обратная связь характерна для замкнутых систем, она повышает их устойчивость и понижает чувствительность, способствуя восстановлению равновесия в системе. Положительная обратная связь характерна для открытых систем, она усиливает селективность и чувствительность системы, увеличивает возникшее в ней отклонение, что приводит к неустойчивости системы и к ускоренному развитию процессов. Поэтому ее исследование важно для понимания процессов саморазвития, трансцендирования деятельности. Фактически именно положительная обратная связь может рассматриваться как механизм их осуществления.

Исследования школы О.К. Тихомирова фактически раскрыли функции и механизмы положительной обратной связи, хотя само это понятие и не использовалось. В первую очередь, речь идет о выявленных закономерностях процессов *целобразования*, в которых возникают такие специфические образования как предрешение, предцель, и открытии *эвристической функции эмоций в мышлении* с описанием соответствующей феноменологии (эмоциональное предвосхищение, подстораживание решения и др.). Исходя из полученного корпуса фактов, можно определить следующие особенности положительной обратной связи.

Во-первых, она устанавливает соответствие направления и хода деятельности устойчивым и ситуативным смысловым образованиям личности, тем самым показывая правильность направления активности, т.е. играет направляющую функцию. Следствием этого является увеличение уверенности человека в правильности выбранного направления действия, его соответствия своим ценностно-смысловым ориентирам.

Во-вторых, необходимо отметить мотивационный эффект, она поддерживает мотивацию и участвует в процессах ее ситуативного развития. Важным следствием поддержания мотивации является повышение энергетических ресурсов субъекта деятельности, преодоление им состояний утомления, разочарования и пр. негативных психических состояний, которые неизбежны на пути достижения целей. Это еще более важно в широких контекстах жизни при решении человеком масштабных жизненных задач, т.е. в процессах, растянутых во времени, сопряженных с преодолением множества препятствий, в которых поддержание мотивации человека становится весьма существенным условием достижения поставленных целей.

В-третьих, она осуществляется через эмоциональные процессы, которые являются сущностной частью механизмов целеобразования. Так, И.А. Васильевым показано, что при выполнении заданий с неопределенными требованиями возрастает число связей интеллектуальных эмоций с компонентами целеобразования, эмоции выполняют функцию внутренней сигнализации о формировании смысла конечной цели на отдельных этапах ее конкретизации [1]. В данных исследованиях ярко описаны такие положительные психические состояния как чувство близости решения, озарения и пр. Эмоции метят условия, элементы, средства решения задачи, создавая тем самым ценностно-смысловую структуру ситуации, в которой только и возможна деятельность человека [2]. Как известно, деятельность как живой процесс не может быть полностью запрограммирована, она всегда выходит за пределы себя, в ней неизбежно появляются отклонения от цели. И если возникают такие отклонения, которые соответствуют ядерным ценностным структурам личности, тогда цель может развиваться, трансформироваться. Это в свою очередь приводит к расширению и усложнению контура активности человека, расширению ее горизонтов, инициации новых видов деятельности. И именно положительная обратная связь необходима для того, чтобы все это происходило.

В целом, взгляд на достижения школы О.К. Тихомирова сквозь призму системных представлений о процессах регуляции и организации в сложных системах позволяет высветить новые грани методологического вклада смысловой теории мышления в психологию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М.: МГУ, 1980.
2. Ключко В.Е. Человек как психологическая система // Сибирский психологический журнал. 1996. Вып. 2. С. 10-13.
3. Салихова Н.Р. Контекстуально-уровневая модель жизненного пространства личности // Ученые записки Казанского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2010. Т. 152, Кн. 5. С. 183-199.
4. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

## Личностная герменевтика и самообъективация субъекта

Сапогова Е.Е.

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный университет», г. Тула  
esapogova@yandex.ru

Рассмотрены феномены личностной герменевтики и самообъективации как мета-деятельности субъекта по отношению к собственному сознанию. Выделены объекты жизненного пути, подлежащие самоинтерпретации.

**Ключевые слова:** *личность, герменевтика, самодетерминация, самообъективация, самоинтерпретация*

Чем старше становится человек, тем чаще перед ним встаёт задача время от времени охватывать внутренним взором собственный жизненный путь и расставлять в нём необходимые смысловые акценты. Для зрелой личности есть своеобразная «ментальная необходимость» самовыговаривания [4]. Совершаемая внутренняя работа способствует семантизации, прояснению и символизации отдельных субъективно завершённых фрагментов жизненного пути и может быть описана как *личностная герменевтика* — специфический режим работы сознания, направленный на самопонимание и самоинтерпретацию, своеобразная мета-деятельность по отношению к собственному сознанию. Она удовлетворяет желанию человека *стать субъектом* [5] — и не просто каким-нибудь субъектом, субъектом *вообще*, а субъектом некоей собственной внутренней идеологии, некоего авторского экзистенциального проекта, сконструированного самим человеком в процессе накопления опыта. Самовыговаривание получает свою наиболее завершённую форму в автобиографировании, результатом которого становится удовлетворяющая автора текстовая идентификация его жизни.

В автобиографировании человек не просто систематизирует и упорядочивает амплифицированные в смысловом и эмоциональном плане эпизоды своей жизни, объясняя их самому себе, исходя из прожитых контекстов, а создаёт новые субъективные семантические единства (автографемы), сводя воедино сразу несколько значимых жизненных фактов, смыслов, переживаний, процессов, ситуаций и пр. Автобиография — это не только реконструкция человеком своего прошлого, но и его *интерпретация*, обусловленная задачей самопознания и демонстрирующая другим систему жизненных ценностей и идеальный образ «Я» рассказчика [6]. В актах автобиографирования человек *созидает самого себя как смысловую систему*, придаёт себе и своему жизненному пути бóльшую определённую (однозначность) и значимость, чем это, может быть, ощущалось им в самом полифоническом течении жизни.

Сказанное позволяет рассматривать автобиографическую самообъективацию как частный вариант более широкого психологического феномена «заботы о себе». Вслед за М.Фуко мы понимаем её как *технология производства субъективности*, смысл которой состоит в том, что человек должен создать собственный модус самообладания — свободно изобрести, построить себя. «Забота о себе» есть деятельное отношение к себе и своей жизни, следование добровольно принятому на себя обязательству (внутреннему выбору) такого продуктивного способа существования, который субъект соотносит с собственным пониманием себя, своих возможностей

и интенций. Последнее предполагает некий уровень *семиотической компетентности* как способности улавливать, дифференцировать и обозначать уникальные события и характеристики своего внутреннего опыта, не соскальзывая в самопонимании к привычным клише, подсказанным социализацией.

Анализ житейских автобиографий позволил выделить ряд фрагментов жизненного пути, чаще других подвергающихся нарратизации и выступающих как самохарактеристики личности, формы её *самообъективации*.

1. Более всего личность объективирует себя в историях о представляющихся неоднозначными событиях жизни («развилки»). Сделанный личностью «правильный выбор» характеризует не столько ситуацию, сколько самого субъекта. «Развилки» дают своеобразный пример «неувядающего прошлого», точнее, «прошлого, не желающего уходить» [1] и продолжающего через многие годы влиять на настоящего человека. Оно становится «застывшей фигурой» сознания, придающей прошлому возможность «обосновывать» (легитимизировать) настоящее или «контрапрезентировать» (отрицать) нынешнее положение человека, его социальный или личностный статус [2].

2. Рассказы об индивидуальных переживаниях, представляющихся необычными или сверхзначимыми («пик-переживания», по А. Маслоу), выступают как самохарактеристики, указывающие на собственную неординарность, самобытность («этот уникальный опыт явлен именно мне, поскольку я этого достоин», «я — в числе избранных»). Этим достигается более высокий уровень самопринятия и поддержания интереса других к своему «Я».

3. Значимые фигуры социального окружения, рефлекслируемые как повлиявшие на характер, судьбу, жизненную стратегию, нынешний образ жизни рассказчика («персонажи») основаны на механизме идентификации механизм («Я — такой же, как Он») — семантика «Его» переносится на «Я».

4. Субъективно завершённые, эмоционально насыщенные эпизоды, обретшие символическую ценность («нарративные константы») соотносят «Я» с архетипическими сюжетами, мифологемами, образцами, приобщающими субъекта к его культуре и характеризующими его целостный, интегральный способ жизни («Я — как культурные герои», «Я — как сын своего народа»).

5. Эпизоды, иллюстрирующие столкновение с жизненными обстоятельствами, отрицаемыми личностью и потребовавшие от неё поступания, призваны не только оттенить «ясность» и внутренние принципы респондента, но в ряде случаев выполнить и функцию оправдания — объяснить, почему что-то в жизни не сбылось, не состоялось, хотя предпосылки к тому были («не сломался», «не прогнулся», «не подчинился», «не согласился быть, “как все”»).

6. Личные открытия, прозрения, в том числе и духовного характера («жизненные уроки») позволяют личности соотносить себя и свою жизнь с чем-то высшим и большим, чем она сама.

7. Эпизоды, связанные для личности со сломом, сбоем разделяемых ею культурных кодов («испытания»), вынудившие её резко и коренным образом сменить привычные модели поведения, фактически, стать другой, косвенно указывают на её идеалы, образцы, внутренние интенции.

8. Индивидуальные идентификационно-символические прецеденты («стилизации»), в качестве которых могут выступать чья-то захватившая субъекта жиз-

ненная история, произведшие неизгладимое впечатление сюжеты книг и фильмов и пр., указывают на рефлексию «чужого в себе» (М.М. Бахтин).

9. Почти риторические «судьбоносные вопросы», поставленные самим субъектом относительно своей личности, целей своего существования, жизненного предназначения и пр. и которые он считает главными для понимания, указывают на интегральное отношение личности к human being. Ставя их, человек исходит из того, что хотя жизнь и многопланова, в ней есть самый главный, определяющий экзистенциальный вопрос, который должен быть решён именно им и совершенно определённым образом. В этой точке соприкасаются жизненный опыт, вера в судьбу, вопросы неизбежности и несправимости личных выборов, отношение к случайностям, проблема «не алиби в бытии» и т.д. и строятся процессы самопрограммирования и самодетерминации.

Таким образом, самообъективация создаёт человеку некие *версии самого себя*, адаптированные для социума и приемлемые для него самого. Фактически, это частичные *автофикции*, в которых отражается, по образному выражению Мальро, «наше неповторимое искажение мира» [3].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ассман Я. Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. М.: Языки славянской культуры, 2004.
2. Гречаная Е. Автобиографизм русской прозы // Новое литературное обозрение. 2003. № 63. С. 342-345.
3. Лоуэнталь Д. Прошлое — чужая страна. СПб.: Русский остров, Владимир Даль, 2004.
4. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке / Под общ. ред. Ю.П. Сенокосова. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.
5. Палагута В.И. Проблема самоуверенности субъекта в дискурсе // Грани. 2009. № 5 (67). С. 50-55.
6. Pascal R. Design and Truth in Autobiography. Harvard University Press, 1985.

## Принцип активности в субъектно-деятельностном подходе

Харламенкова Н.Е.

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии РАН, г. Москва  
nataly.kharlamenkova@gmail.com

Проведен теоретико-методологический анализ проблемы активности субъекта в субъектно-деятельностном подходе, который, как показано, может быть адекватно осуществлен в контексте исследования жизненного пути личности, с учетом ретроспективы и перспективы жизни.

**Ключевые слова:** *активность, субъект, жизненный путь, ретроспектива, перспектива.*

Принцип активности в субъектно-деятельностном подходе понимается как селективность отношения личности к миру (С.Л. Рубинштейн), которая обеспечивается ее мотивационно-потребностными предпочтениями, ожиданиями, пред-



восхищением возможных результатов действия установками, гипотезами и др. Комментируя позицию С.Л. Рубинштейна по проблеме детерминации психического, А.В. Брушлинский подчеркивает, что «недостаточно просто иметь в виду бесспорный факт постоянного взаимодействия внешнего и внутреннего, выступающих одновременно. Нужно всегда учитывать, что взаимодействие индивида с внешним миром начинается с воздействия второго на первое... сама подверженность тем или иным внешним воздействиям обусловлена также и внутренними условиями, специфическими особенностями того, на кого оказывается воздействие. В этом смысле внешнее, действуя через внутреннее, существенно зависит от него» [1, с. 94].

В принципе активности связаны отражательная и регулятивная стороны деятельности субъекта. По мере развития психической деятельности — мир, который сначала действует на организм как совокупность раздражителей, вызывающих соответствующие реакции, начинает выступать перед человеком как система объектов. «Тем самым совершается переход от реакций на раздражители к действиям над объектами и к поступкам по отношению к людям» [1, с. 94].

Активность субъекта может быть адекватно определена только при анализе всего жизненного пути человека, когда исследователь интегрирует ретроспективные и перспективные линии развития, определяя психологические механизмы, обеспечивающие этот процесс. В субъектно-деятельностной парадигме (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский) по сравнению с категориями «прошлое», «настоящее», «будущее» наиболее предпочтительными становятся категории ретроспективы и перспективы. Отказ от традиции анализировать жизненный путь по восходящей линии, разделенный на три временных отрезка, раскрывает специфику особого подхода к личности как к субъекту жизни.

Активность субъекта проявляется в особой временной развертке, представленной ретроспективой и перспективой. Ее принципиальное отличие от классической триады прошлое–настоящее–будущее состоит в свободе ментального передвижения в пространстве времени, учитывая законы обратимости мысли. При этом движение может происходить как попеременно, так и одновременно в обоих направлениях. В последнем случае это необходимо тогда, когда ожидаемое событие является следствием переоценки свершившегося события и определяется степенью его проработки. Отсутствие некоторой точки отсчета (например, фиксированного настоящего) снимает проблему прерывности жизненного процесса и его строгое разграничение в соответствии с метрикой физического времени. Безусловно, активность субъекта проявляется в его деяниях и умонастроениях, в его продуктивности и не может быть изолирована от деятельности, бытия [3], однако, с нашей точки зрения, активность в реальной деятельности обусловлена способностью субъекта, в том числе, ментально выходить за ее границы, тем самым, обеспечивая ее наибольшую оптимальность, недизъюнктивность, перспективность, осмысленность и результативность.

Ретроспектива как обращенность субъекта к своей истории конструируется методом ретросказания, позволяющим представить ее не только образно, но и вербально, т.е. путем символизации опыта с помощью слова. Психологическими

механизмами выступают регрессия, эмоциональная переоценка и когнитивная реконструкция, с помощью которых осуществляется процесс восстановления своей истории по неполным данным. Иными словами, значимыми составляющими этого процесса являются ментальный переход на более раннюю стадию развития (регрессия), мотивационное обусловливание (эмоциональная переоценка) и переосмысление прошлого (когнитивная реконструкция).

Перспектива как продолжение субъектом своей истории строится средствами предсказания, которые в отличие от научного метода предвидения включают в себя ожидания, связанные с достижением благополучия и успеха. Тем не менее активность субъекта в форме предсказания учитывает не только возможность достижения успеха, но и вероятность неудачного исхода события в будущем, однако последняя чаще всего планируется как возможность, которую следует обойти, избежать. Психологическими механизмами выступают антиципация и мотивационное опосредствование. Понимая антиципацию не только как упреждение результата сенсомоторной, перцептивной, репрезентативной (уровень представлений), речемыслительной и субсенсорной активности [2], но как и способность к предсказанию причинно-следственных связей между жизненными событиями, регулируемому субъектом в зависимости от изменения жизненных обстоятельств, мы усматриваем в ней организацию времени и бытия жизни с точки зрения планирования и реализации целей в определенном коммуникативном пространстве. Мотивационной составляющей этого процесса является произвольное (или спонтанное) изменение внутренних предпочтений, поиск, согласно И.В. Имедадзе, поведения с большей субъективной ценностью.

Взаимное функционирование психологических механизмов как реализация активности субъекта позволяет понять природу этого процесса, представить его в неделимости на отдельные топологии с фиксированной хронологией (прошлое, настоящее, будущее). Описанные механизмы относятся к разным составляющим активности субъекта, отражая в своем единстве мотивационные, эмоциональные, когнитивные и коммуникативные процессы. Специфичность этих процессов относительно ретроспективы и перспективы не исключает возможности их взаимопересечения и взаимообусловливания. Такое взаимодействие проявляется в том, что эмоциональная переоценка эпизодов личной истории может стать причиной формирования новых предпочтений относительно перспективных вариантов этой истории, и, наоборот, изменение субъективной ценности ожидаемых достижений способно повлиять на интерес к прожитому и вызвать эмоциональные переживания, сопутствующие процессу ретросказания. Аналогичным образом антиципация, которая проявляется, например, в форме целеполагания, инициирует воспоминания об идентичных планах в прошлом, активизирует поиск причин их неудачного воплощения, который в свою очередь опосредствует процесс антиципации. Эти аналогии позволяют сделать вывод о том, что активность субъекта, представленная в ретроспективе и перспективе жизни непрерывна и определяется двумя базовыми особенностями — своей обратимостью и внутренней связанностью, т.е. возможностью проживания разных эпизодов личной истории — истории длинной в жизнь, между которыми существует «смысловая перекрестная связь» (К. Юнг). Выходя за пределы актуального времени,

охватывая в своем единстве ретроспективу и перспективу жизни, активность способна нарушать ее границы, находя продолжение в продуктах своего жизневорчества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. С.Л. Рубинштейн — основоположник деятельностного подхода в психологической науке // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М.: Изд-во «Наука». 1989. С. 61–102.
2. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2006.
3. Трубников Н.Н. Время человеческого бытия. М.: Изд-во «Наука». 1987.

## Особенности процесса обобщения на разных этапах обучения в вузе (на выборке азербайджанских студентов)

Бадалов Э.А.

Московский Государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
Бакинский филиал, факультет психологии, г. Баку, Азербайджан  
Desert\_rose2@mail.ru

Исследуется обобщение в мыслительной деятельности в зависимости от этапа обучения в университете на материале выборки владеющих русским языком студентов в Азербайджане.

*Ключевые слова:* субъект, обобщение, деятельность

Проблема субъекта является общей для многих общественных, гуманитарных, отчасти биологических и технических наук. В психологии она имеет свою специфику, раскрываемую с позиций субъектного подхода. При таком подходе наиболее существенно, прежде всего, то, что психика есть важнейшее качество именно человека как субъекта деятельности, общения и т.д. С точки зрения философа В. Гумбольдта, люди овладевают языком, а язык овладевает людьми. Люди принадлежат деятельности, включены в нее как материал либо как элементы наряду с машинами, вещами, знаками, социальными организациями. Предложенная точка зрения является анти-субъектной или не-субъектной, потому что в виде субъекта для нее выступают не человек, не люди, а лишь определенные их качества, например, как мы видели, деятельность, различные психические процессы и функции. Мышление как непрерывный (недизъюнктивный) процесс является предельно лабильным, гибким и пластичным, обеспечивает максимально оперативный контакт субъекта с познаваемым объектом. По мнению Б. Уорфа, язык с его грамматическими функциями оказывает значительное влияние на психику. Мыслит не язык, а субъект, создающий и усваивающий язык как одно из важнейших условий мышления [1, с. 34].

По мнению К. Бюлера, Л.С. Выготского, Ж. Лакана речь думает за человека, из этого следует, что мышление — это функция и качество не субъекта, а речи. Мышление и речь неразрывно взаимосвязаны, но их взаимосвязь и единство не означают тождества. Они выполняют разную роль в жизни людей. С помощью мышления человек познает объективную действительность, а с помощью речи он общается. Следовательно, ни одна из функций человека (*даже речь*) не может его подменить и стать вместо него субъектом мышления или других видов его активности [1, с. 43].

С точки зрения Б.Ф. Ломова, отношения речи и мышления к субъекту — разные, хотя оба они в одинаковой степени не являются бессубъектными и не могут заменить собой субъекта. Речь не может стать деятельностью, поскольку не имеет цели и потому входит в состав более широкой, относительно самостоятельной, целенаправленной активности, и, прежде всего, общения [1, с. 43].

Возникает новая проблема, стоящая перед психологами, изучающими мышление. Звучит она следующим образом: «Человек мыслит или в нем мыслится?».

Мышление — это не только деятельность, но и внутри нее формирующийся непрерывный (*недизъюнктивный*) психический процесс анализа, синтеза и обобщения постоянно изменяющихся, т.е. новых и потому еще во многом неизвестных обстоятельств жизни данного субъекта [1, с. 58].

Мышление начинается с проблемной ситуации, которая порождает тот или иной вопрос. Поставленный субъектом вопрос определяет направление поиска. Знания, которыми располагает субъект, детерминируют направление поиска решения проблемы. Из этого следует, что по характеру вопроса, который возникает у субъекта в проблемной ситуации, можно судить о тех знаниях и способах решений проблемных ситуаций, которые участвуют в решении проблемы [2, с. 154]. В ходе решения какой-либо конкретной мыслительной задачи может участвовать только какая-то часть знаний субъекта. Для субъекта может быть поставлена «неопределенная задача», где проблемная ситуация для субъекта конкретно не сформулирована, она не определена, и субъект вынужден сначала определить характер проблемы, поставить проблему, а затем уже ее решить. В данном случае неизбежно будет присутствовать момент прогноза возможного ответа, решения. Предполагается, что прогноз должен исходить и, одновременно, стремиться к предполагаемому знанию, точнее, форме знания, то есть субъект будет искать информацию определенного рода [3, с. 58].

В проведенном исследовании выявление параметров обобщения субъектом на разных этапах (*курсах*) обучения в вузе основано на прогнозировании и обобщении нескольких представленных стимулов в пяти разных методиках. В качестве предмета нашего исследования выступает особенность операции обобщения в рамках азербайджанской культуры. Объект исследования — это взаимодействие субъекта с материалом в рамках изучения операций обобщения. Цель — изучение возрастной динамики операции обобщения на разных этапах обучения в вузе. В качестве гипотезы исследования выступало предположение о наличии качественного отличия операций обобщения двух различных выборок, принадлежащих одной культуре. Задача состоит в том, чтобы выявить параметры и критерии, по которым происходит процесс обобщения.

В исследовании принимали участие две выборки студентов первого и четвертого курсов. Исследование показало, что процесс обобщения по предъявленным стимулам был эффективнее у старшего курса (*4 курс*) в отличие от их младших коллег (*1 курс*). После получения определенных результатов по двум выборкам испытуемым предоставлялся шанс исправить свои ошибки и указать на верный вариант. Вследствие этого были установлены следующие параметры обобщения: 1) ефлексия; 2) Зоркость, прозорливость в отношении ошибок; 3) Возможности исправления этих ошибок. В процессе повторного исследования (работа над ошибками), испытуемым предоставлялся шанс самим найти ошибки. По мере того как испытуемые это делали, насколько рефлексировали свои действия, насколько хорошо и быстро они находили свои ошибки, делается вывод о мыслительном процессе испытуемых. Подсчитывается количество найденных ошибок у каждого испытуемого по каждой из методик. В результате выяснилось, что по количеству найденных ошибок 4 курс справился в целом лучше, чем первый курс. При этом в процессе наблюдения экспериментатор обращал внимание на приведенные инструментарины нахождения ошибок. Больше всего использовался инструментарий «Рефлексия» (обдумывание и анализ действий). Меньше всего применялся ин-

струментарий «Зоркости и прозорливости», когда испытуемый делал ошибки по невнимательности (или же в спешке). Если испытуемый долго не мог найти правильные стимулы, экспериментатор задавал наводящие вопросы. Все испытуемые имели возможность проделать работу над ошибками. Никто не отказался от этой процедуры, следовательно, можно предположить, что у испытуемых была достаточная мотивация к выполнению заданий.

В ходе проведенного эксперимента испытуемые проговаривали стимулы вслух. В 80 процентах случаев испытуемые проговаривали вслух свои мысли о том или ином задании. На основе полученного результата подтвердилось положение С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского о том, что мышление это непрерывный (*недизъюнктивный*) психический процесс анализа, синтеза и обобщения.

Данная проблема требует новых экспериментов для дальнейшего исследования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъект. М., 1994.
2. Корнилов Ю.К. Субъект и объект практического мышления. Ярославль, 2004.
3. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974.

## Конструирование реальности в дошкольном возрасте

Биля И. Н.

Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев  
contact@bilairina.com

В статье представлен анализ возрастных особенностей перцептивной деятельности детей дошкольного возраста, описана специфика формирования сенсорных эталонов, построения образов восприятия и картины мира в целом.

**Ключевые слова:** *ребенок, дошкольный возраст, перцептивная деятельность, восприятие, образ*

Восприятие мира конструируется, строится относительно субъективных предпочтений и опыта личности. Конструируемые образы восприятия являются сложными психическими феноменами, состоящими из многочисленных мгновенных образов восприятия, воспоминания и представления. В целом содержание сознания представлено не только в форме чувственной, но и в форме «биодинамической ткани», которая создается предметными действиями и движениями, строящими предметный образ.

Эти особенности конструирования, построения образов восприятия свойственны непосредственно дошкольному возрасту. На этапе дошкольного детства между разными ощущениями и образами возникают связи, которые наполняют их определенным сенсорным значением, личностным чувственным смыслом. В ходе предметно-манипулятивной деятельности у ребенка формируется сложное осмысленное действие, которое способствует возникновению адекватного, целостного образа предмета.



В освоении мира малыши активно используют вкусовые, тактильные и обонятельные рецепторы, они все тянут в рот, который является филогенетически важной рецепторной частью организма и предназначен для взаимодействия с окружающим миром. Именно рот ребенка участвует в построении первых психических образов и даже моделей-репрезентаций окружающих ребенка объектов. В построении таких моделей-репрезентаций детей участвуют не только вкусовые, тактильные и обонятельные рецепторы ротовой полости и носа, но и сложная интрацептивная чувствительность, в том числе кинестетическая, проприоцептивная и вестибулярная. В результате не только формируются вкусовые и обонятельные ощущения, но и возникает понимание таких свойств, как мягкость, вязкость, гладкость, упругость, жесткость, сочность или сухость объекта. Все они в совокупности участвуют в формировании сенсорной модели-репрезентации объекта, в которую уже входят и его зрительные образы.

Перцептивный опыт ребенок приобретает в процессе деятельности. Многообразный опыт взаимодействий с различными сторонами действительности не просто копируется в процессе отражения его ребенком, а и преобразуется. Происходит селекция опыта деятельности, его практическая интерпретация и обобщение, т.е. конструирование «образа мира». Каждое видение, образ проникается неким смыслом, который определяет его место и функцию в общей картине реальности мира.

Немаловажным фактором с первых дней жизни в этом процессе являются взрослые, которые не только поясняют значение сенсорных впечатлений, но и дают ребенку в процессе общения практические знания о свойствах объектов, способах действия с ними. Так, в условиях общения со взрослыми, на фоне активного бодрствования в начале 1-го года жизни (от 2 до 4 мес.) впервые возникает чувственный контакт ребенка с предметом: притягивание случайно задетого предмета, ощупывание, рассматривание, похлопывание рукой по предмету, направленность рук к нему, повторные похлопывания без зрительного контроля. Для возраста от 4 до 7 мес. характерны более сложные действия: схватывание, притягивание предмета; обсасывание, хватание и выпускание; раскачивание, перекачивание предмета; похлопывание предметом для вызывания звука; постукивание предметами друг о друга; приведение предмета в движение; выпускание, чтоб уронить; выпускание в определенное место; стягивание одного предмета с другого; выделение в знакомом предмете удобной для воздействия части. Все это демонстрирует первоначальные манипуляторные действия, которые отражают двигательные и сенсорные возможности руки ребенка во взаимодействии с предметом. Постепенно под руководством взрослого в ходе манипуляторных действий обследования предмета формируются навыки, представляющие собой систему операций, в которых участвуют разные группы анализаторов.

Ребенок знакомится со свойствами предмета и начинает действовать с учетом этих качеств. Так, у детей 7-9 мес. в процессе действий с игрушками возникает направленная ориентировка на различные их свойства, которые выявляются в обследовании при участии ряда анализаторов. В конце 1-го года ребенок нанизывает, продвигает, вкладывает и вынимает, отталкивает предмет, вращает его, бросает, захлопывает крышку, укладывает на определенное место, вызывает звук постукиванием и т.п. В начале 2-го года жизни наблюдается длительное применение к одному и тому же предмету разнообразных действий. Ребенок ищет и обнаруживает в

предмете все новые и новые свойства, исподволь осваивая правильные (нормативные) действия с предметами: мяч он катает, автомобиль толкает, куклу кладет на кровать, ставит, сажает, кубики громоздит или раскладывает, пирамидку собирает и разбирает, кольца нанизывает. Малыш орудует игрушками, чтобы получить какой-то интересный ему эффект, познакомиться с новыми звуками. Взрослый показывает нужные способы действий, ребенок начинает экспериментировать, помещая предметы в различные положения, исследуя, комбинируя с другими, что способствует более глубокому познанию их свойств [2].

Все предметы, игрушки — и архаические, и те, что куплены ребенку в современном магазине, — несут ему программу тех свойств предмета, которые надлежит усвоить и использовать. Социальный смысл игрушек состоит в том, что ребенок мог бы постепенно, безопасно и относительно экономно приобрести опыт предметного опосредствования.

Постепенно опыт предметной деятельности не просто накапливается, а претерпевает известные количественные и качественные изменения. Для первого этапа характерны зависимые от природных функциональных возможностей руки младенца предметные манипуляции, которые посредством операций обследования преобразуются в ориентировочные действия. На втором этапе на базе ориентировочных действий формируются предметно-специфические операции. Третий этап в развитии предметной деятельности связан с возникновением предметно-специфических действий. Четвертый этап — действия становятся предметно-опосредованными [2, с. 67]. Игрушки в этом смысле дают возможность утвердиться в норме предметного действия, заданной культурно-историческим процессом, через вариантность действий с ними, что является важным моментом понимания единства продуктивной нормы и творческого момента в деятельности.

В целом перцептивный опыт дошкольника обогащается в ходе наблюдений, экспериментирования с предметами, игрушками, их свойствами. Обогащение образа мира — это одновременно причина дальнейшей амплификации деятельности ребенка, различных ее видов, типичных в раннем и дошкольном детстве. Мышление, опосредствованное обобщенным опытом предметной деятельности, становится содержательным механизмом его развития. Сенсорный опыт ребенка (зрительный, двигательный, слуховой и др.) не изолирован от процессов мышления, речи, а является ступенькой их формирования. Ребенок начинает различать образы и ощущения, которые всякий раз актуализируют в его сознании строго определенные совокупности жестко связанных между собой чувственных репрезентаций и превращаются со временем в специфические модели-репрезентации окружающих объектов. Все это определяет отношение ребенка к основному образу и его реакцию на него. Именно эти формирующиеся чувственные психические конструкции становятся значениями повторяющихся сенсорных впечатлений и образов.

По мере количественных и качественных изменений перцептивных образов, возникновения моделей-репрезентаций у ребенка конструируется глобальная модель-репрезентация. Ее границы постепенно расширяются до размеров картины мира. Чем большее количество образов восприятия сформировано у ребенка, чем полнее их содержание, тем полнее и содержательнее детские модели-репрезентации действительности, картина мира ребенка в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Биля И. Детская творческая конструктология (Психология творческого конструирования в дошкольном возрасте). LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013.
2. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления: Учеб. пособие. 3-е изд. М.: Изд-во Московского психолого-социального института: Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010.
3. Поляков С.Э. Феноменология психических репрезентаций. СПб.: Питер, 2011.
4. Сенсорное воспитание в детском саду / Под ред. А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной. М.: Просвещение, 1981.

## Исследования толерантности к неопределённости у студентов различных специальностей

Буреца Ю.М.

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, г. Минск  
burec80@mail.ru

В статье изложены результаты исследования толерантности к неопределённости в процессе обучения студентов различных специальностей.

***Ключевые слова:** Толерантность к неопределённому опыту, инновационное образование, креативность*

Современное образование формирует личность с высоким уровнем развития креативности и толерантности к неопределённому опыту. Подготовленность таких специалистов актуализирует государственный заказ на научные исследования в области психологии творчества и творческой личности в частности. В свою очередь, инновационное образование способствует умению воспринимать, выделять, дорабатывать и внедрять новые оригинальные идеи [4].

Актуальность нашего исследования обусловлена формированием креативной личности, обладающей компетентностью и толерантностью к неопределённости. Т. Tardif и R. Sternberg [см.: 2] установили, что творческие личности отличаются структурой мыслительных способностей, стилями мышления и личностными характеристиками. Для нашей работы интерес представляет склонность таких людей к принятию гибких решений, независимость их суждений, толерантность к неопределённости, а также стремление к решению новых сложных проблем. Анализ литературных источников позволил сформулировать гипотезу о взаимосвязи креативности (дивергентного мышления и творческих способностей) с когнитивным стилем компетентной личности. При этом мы придерживаемся предложенного М.А. Холодной определения когнитивного стиля как «индивидуально-своеобразного способа переработки информации, который характеризует специфику склада ума конкретного человека и составляет отличительные особенности его интеллектуально-го поведения» [3, с. 38].

В данной статье сравниваются результаты испытуемых творческих профессий и испытуемых профессий, не относящихся к творческим.

Мы предположили, что люди, получающие разное профессиональное образование, могут характеризоваться различными показателями ТН. Для диагностики

данного стиля был использован «Новый опросник толерантности к неопределённости (НОТН)» [1].

В исследовании приняли участие 624 человека. Контрольную выборку составили 483 студента педагогического и инженерного факультетов, обучающихся в УО «Барановичский Государственный университет» (БарГУ). Экспериментальную группу составил 141 студент, обучающийся в УО «Белорусский Государственный университет культуры и искусств» на факультете музыкального искусства (УК). Мы выбрали три различных группы по характеру мышления: гуманитарии–педагоги, инженеры как оперантное мышление (классификация Брунера), студенты творческих профессий — художественный тип.

Т а б л и ц а 1

**Среднее значение, значимость и стандартное отклонение по методике «Толерантность — интолерантность» Т.В. Корниловой**

	Mcp		Me		δ		Критерий Манна–Уитни	Уровень значимости
	УК	БарГУ	УК	БарГУ	УК	БарГУ		
ТН	59,26	57,97	59	59	9,292	8,959	32152	0,313
ИТН	65,00	60,34	65	62	9,937	9,751	27224	0,001
МИТН	35,22	33,18	36	34	6,976	7,469	29113	0,01

*Примечание:* mcp — среднее значение; Me — медиана; δ — стандартное отклонение.

Как видно из таблицы 1, студенты, обучающиеся творческим профессиям, имеют высокие показатели ИНТ к неопределённости, т.е. для них характерно стремление к ясности в отношении к миру, неприятие неопределённости в суждениях и мнениях, включая ригидность как невозможность менять прежние взгляды и стратегии в новых условиях, и рациональность как нацеленность на максимальный сбор информации, без полноты которой решение для субъекта невозможно (65 и 60,34 соответственно). Как видно из таблицы 1, по показателю толерантности студенты контрольной выборки имеют преимущество по шкале толерантности к неопределённости: для них характерно готовность к решениям и действиям в условиях неопределённости, к новым идеям, к изменчивым стимулам и добровольным изменениям собственных познавательных стратегий.

На основе медианного критерия можно утверждать, что в экспериментальной группе незначительно преобладают статистические различия между показателями когнитивных стилей толерантность и интолерантность. Между контрольной и экспериментальной выборками имеются статистически значимые различия по U–критерию Манна–Уитни. Статистически достоверные различия были обнаружены по 2-м шкалам из 3: ИНТ(U=27224, p=0,01) и МИТН(U=29113, p=0,01). Другими словами, для студентов творческих профессий характерно стремление к ясности в отношении к миру. Неприятие неопределённости в суждениях и мнениях, включая ригидность как невозможность менять прежние взгляды и стратегии в новых условиях, и рациональность как нацеленность на максимальный сбор информации, без полноты которой решение невозможно. Такие люди не терпят недоговорённостей и неопределённости в общении с другими, стремятся к прояснению позиций и чётких стратегий поведения. Решения они принимают, руководствуясь собранной информацией, вполне обдуманно.

Полученные результаты представляют интерес для практикующих психологов, учёных, занимающихся изучением когнитивных стилей и креативности, могут быть применены для профессионального отбора в учреждения образования, обучающие творческим специальностям.

Выводы:

1. Когнитивные стили ТН и ИТН являются одной из характеристик творческой личности, что согласуется с исследованиями Т. Tardif и R. Sternberg.
2. Студенты творческих специальностей ригидны и рациональны, предпочитают видеть целостную картину ситуации, новые условия не привлекают их.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Корнилова Т.В. Толерантность к неопределённости и интеллект как предпосылки креативности // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 3-13.
2. Кун Д. Основы психологии: Все тайны поведения человека. СПб., 2002.
3. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004.
4. Яголковский С.Р. Психология креативности и инноваций. Минск: А.Н. Вараксин, 2009.

## Психологические особенности процесса понимания детьми новой информации

Ваганова Н.А.

Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев  
melpis9@gmail.com

Представлены результаты исследования психологических особенностей процесса понимания детьми старшего дошкольного возраста новой информации. Акцентировано внимание на понимании как мыслительном процессе и результате этого процесса: направленности, мотивационной основе, опосредствованности новыми суждениями, понятиями, оценками, выводами, решениями субъекта.

**Ключевые слова:** мышление, понимание, новая информация, старший дошкольный возраст.

В современных подходах к формированию знаний и развитию мышления существенны идеи Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, О.К.Тихомирова, которые отмечают, что мыслительная деятельность всегда опосредуется процессами понимания от самого простого уровня, когда первые практические обобщения имеют в своей основе понимание, к высшему уровню, когда процесс мышления завершается «пониманием» — осмыслением и включением нового материала в систему имеющихся знаний. Возрастающий интерес к исследованию проблемы понимания человеком новой информации в различных видах и формах, в понимании одним человеком другого, понимании самого себя и окружающего мира, начиная с ближайшего окружения, связан с принципиальной важностью этого психологического процесса, феномена в общем психическом развитии человека, в интеллектуальных и творческих проявлениях его деятельности (В.В. Знаков, Ю.К. Корнилов, Г.С. Костюк, В.А. Моляко и др.).

С развитием мышления А.А. Смирнов связывал «качество» понимания, его глубину, четкость, обоснованность [8]. Он выделяет несколько уровней понимания [7]: от начального, когда предмет относится только к общей категории, до наивысшего, когда происходит осмысление общих и специфических особенностей данного предмета.

П.П. Блонский, исследуя процессы понимания в контексте интеллектуального развития, обнаружил возможные уровни понимания в зависимости от умственно-го развития ребенка [1].

Л.Л. Гурова, рассматривая понимание как интеллектуальную способность, указывает на зависимость понимания от интеллектуального развития и объясняет механизм понимания через осмысление (чтобы смысл сообщения, текста, художественного произведения мог быть понятен ребенку, необходимо наличие у него определенного уровня развития интеллекта) [3]. Некоторые исследователи связывают функцию понимания с формированием понятий и обобщений у детей. Так, в исследованиях Р.Г. Натадзе показано, что уровень понимания зависит от уровня владения ребенком понятиями. Автор делает вывод, что понимание является не только результатом развития понятий, но и необходимым условием и стимулом развития мышления в понятиях [7].

Таким образом, рассматривая понимание как аспект мышления и анализируя его в контексте исследований мыслительной деятельности детей, можно констатировать, что понимание проходит сложный путь развития от отдельного восприятия разрозненных явлений к более или менее обобщенному абстрактному объяснению и раскрытию скрытых смыслов. В процессе понимания субъект осуществляет сложную аналитико-синтетическую деятельность, которая включает такие умственные операции как анализ, синтез, сравнение, обобщение [4; 5; 6]. Следует отметить, что проблема понимания и на сегодня остается недостаточно исследованной, особенно на ранних этапах развития, в частности в дошкольном возрасте. Учитывая эти обстоятельства, цель нашего исследования – выявить основные психологические особенности понимания старшими дошкольниками новой информации, представленной в различных формах.

Коротко рассмотрим особенности переработки новой информации и ее понимания детьми старшего дошкольного возраста. Поскольку в этом возрасте еще нельзя говорить о доминирующей роли «объективной логики», мы считали нужным ввести рабочее понятие «субъективной детской логики», тем более что оно уже представлено в некоторых исследованиях [6]. Этим самым мы подчеркиваем реальные проявления мышления дошкольников, которые при ознакомлении с новой информацией ориентируются на свои знания и конкретные данные, которые представлены в новых заданиях. Исследуя процессы понимания детьми новой информации, мы пытались осветить в первую очередь вопросы, которые связаны с установлением причинно-следственных связей, значением соответствующих знаний и их выборочного использования, аналитико-синтетической направленностью действий дошкольников, а также ориентации на вербальные инструкции и информацию, которая представлена в условии нового задания [2]. Мы акцентировали внимание на исследовании процесса понимания в интеллектуальной и творческой деятельности детей старшего дошкольного возраста: на тех моментах, которые касаются понимания как мыслительного процесса, а также как результата этого процесса, учитывая такие важные характеристики понимания, как его на-



правленность, мотивационная основа; как опосредствованный процесс, который связан с новыми суждениями, понятиями, оценками, выводами, теми или иными решениями субъекта, когда новые предметы, явления, признаки включаются в систему этих понятий, знаний, образов, уже имеющихся в опыте субъекта.

Результаты нашего исследования можно кратко представить в следующих положениях:

- Для большинства детей характерна направленность внимания на более знакомую или известную из предыдущего опыта информацию. У детей наблюдается тенденция “сбрасывать” то, что непонятно. Вообще в процессах понимания преобладает узнавание, как ведущая познавательная процедура, которая базируется на знаниях ребенка. Старшие дошкольники, знакомясь с новой информацией, фактически мыслят в пределах визуального узнавания, более или менее сознательно ориентируясь на те “эталоны”, которые позволяют узнавать конкретные элементы и достраивать структурно-функциональные составляющие для нахождения объекта понимания, его интерпретации, которая может быть основой субъективного понимания. Субъективные ориентиры у детей при ознакомлении с новой информацией возникают либо непосредственно из новой информации, либо из предшествующего опыта и имеющихся знаний.

- Обращая внимание на знакомую информацию, ребенок дополняет ее сообщениями из личного опыта или «подключает» свое воображение и фантазию. Известно, что для старшего дошкольного возраста воображение является компенсирующим средством, преодолевающим несовершенство мышления и ограниченность опыта ребенка. Механизмы воображения включаются на том этапе познания, когда неопределенность ситуации велика и возникает конфликт между избытком «внешней» поступающей информации и дефицитом «внутренней» информации (запасом знаний, необходимых для понимания).

- Умение понимать предусматривает способность давать общую оценку новой информации, умение выделять главное и второстепенное, умение находить подобное и отличное относительно известного, но у детей дошкольного возраста еще преобладает опора на внешние, яркие признаки и свойства предметов, что усложняет определение главного, существенного. Понимание у детей, как и у взрослых, определяется общей направленностью на общие и функциональные признаки, но в детском возрасте именно новизна побуждает детское внимание, стимулирует их деятельность.

- Как известно, понимание базируется на соответствующих знаниях и опыте субъекта и может осуществиться лишь при условии, что этих знаний достаточно для того, чтобы ассимилировать новую информацию. Дошкольники, так же как это делают старшие по возрасту школьники и взрослые, строят свои суждения на основе предыдущих понятий, образов, которые уже есть у них в наличии, т.е. процесс понимания у детей связан с актуализацией уже существующих в их опыте образов и понятий путем сравнения и общей интерпретации новых информационных структур.

Мы делаем вывод о субъективном понимании как функционировании «субъективной детской логики» в старшем дошкольном возрасте, важным атрибутом которой выступают субъективные ориентиры детей, которые детерминируют понимание, направляют его на трансформацию образов, понятий. Понимание старшими дошкольниками новой информации (его адекватность, полнота, скорость

и др.) может свидетельствовать об уровне общей интеллектуальной одаренности при условии анализа деятельности на протяжении длительного времени, а также с учетом характера информации, ее форм.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. М.: Просвещение, 1979. Т. 2. С. 5–117.
2. Ваганова Н.А. Понимание старшими дошкольниками новой информации в вербальной и визуальной формах (на укр.яз.): Дис. ... канд. психол. наук. К.: ИП АПН, 2006.
3. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления // Вопр. психологии. 1986. № 2. С. 126–137.
4. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. Самара, 1998.
5. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания. Ярославль, 1979.
6. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. М., 1983.
7. Натадзе Р.Г. К онтогенезу формирования понятия. Тбилиси, 1976.
8. Смирнов А.А. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1987. Т.2.

## Своеобразие паттернов контроля поведения у детей дошкольного возраста

Вантеева Е.В.

Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, г. Москва  
elenavanteeva@mail.ru

Рассматривается своеобразие паттернов контроля поведения и его составляющих у детей адаптивной и дезадаптивной групп в процессе привыкания к детскому саду.

**Ключевые слова:** адаптация, дошкольный возраст, контроль поведения

В настоящее время особый интерес представляет изучение возможностей человека по организации собственного поведения в таких жизненных ситуациях, когда необходимо разрешить противоречия между условиями и требованиями, которые предъявляет среда к возможностям собственных ресурсов. Количество детей, имеющих отклонения в поведении (агрессивность, тревожность, гиперактивность и т.д.), невротические расстройства, продолжает расти. Таким детям труднее адаптироваться к новым социальным условиям.

Психологическая регуляция поведения направлена на успешную социальную, интеллектуальную и профессиональную адаптацию субъекта на всем протяжении его жизненного пути. Проблема саморегуляции является одной из центральных для психологии. Многие авторы, исследующие развитие саморегуляции, уделяют внимание либо отдельным аспектам регуляции поведения, либо подходят к ней несколько односторонне. Так, М.И. Лисина исходила из того, что главным условием психического развития ребенка является его общение со взрослым, где сотрудничество со старшим партнером помогает ребенку реализовать свои потенциальные возможности. Экспериментальные исследования, проведенные под руководством Лисиной М.И., показали, что именно в общении развиваются сфера эмоциональ-

ных переживаний (С.Ю. Мещерякова, А.И. Сорокина) [4], познавательная активность детей (Е.О. Смирнова) [11], самооценка и самосознание (Н.Н. Авдеева) [1] произвольность и воля (Е.О. Смирнова) [10]. В подходе Е.О. Смирновой эмоциональное отношение входит в перечень существенных условий онтогенетического развития воли и произвольности. Она отмечает: «Удовольствие, с которым дети выполняли инструкции взрослого и повторяли его слова, говорит о том, что слово обладает для них не только объективным значением, но и эмоциональной притягательностью, которая, по-видимому, необходима как для развития активной коммуникативной речи, так и для становления речевого опосредования поведения» [10]. В качестве основной движущей силы этого рассматривался взрослый как посредник между ребенком и тем культурным содержанием, которое необходимо усвоить. Следует отметить, что объектом изучения в таких исследованиях являются в основном дети старшего дошкольного и школьного возраста. Самые же ранние этапы развития произвольной регуляции, освещены мало.

Ранний онтогенез рассматривается в работах Виленской Г.А., где исследуется характер связей родительского отношения с различными аспектами контроля поведения и выбираемыми детьми конкретными стратегиями саморегуляции, которые различаются в зависимости от индивидуальных особенностей детей (темперамента). В качестве внутреннего условия, опосредующего процесс взаимодействия ребенка со средой, выступает темперамент, модулирующий процессы эмоциональной регуляции, проявление когнитивных возможностей, адаптацию к социальной среде, что является одним из важных факторов, влияющих на формирование регуляции поведения, на характер и стратегии взаимодействия ребенка с миром [2].

В контексте системно-субъектного подхода Сергиенко Е.А. разрабатывается представление о контроле поведения как индивидуальной основе саморегуляции [5; 6; 7; 8]. Контроль поведения понимается как психологический уровень регуляции, опирающийся на индивидуальные ресурсы человека, что обеспечивает индивидуальное своеобразие выбора способов адаптации [9]. Контроль поведения рассматривается как единая система, включающая три подсистемы регуляции (когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию, волевой контроль). Таким образом, контроль поведения является формой целостной регуляции поведения, включающей в себя специфические ресурсы конкретного человека, что обеспечивает индивидуальные варианты адаптации и позволяет преодолевать трудные жизненные ситуации.

Наше исследование посвящено проблеме развития контроля поведения у дошкольников в процессе адаптации к детскому саду, что может быть связано с различными возможностями актуализации индивидуальных ресурсов ребенка, такими как когнитивный контроль ситуации (способность к когнитивному анализу, предвосхищению и планированию деятельности), уровень эмоциональной регуляции (процессы управления уровнем и способом выражения эмоций), произвольность в регуляции действий (от контроля отдельных движений или их компонентов до построения последовательных целенаправленных действий, организации поведения). Эти составляющие контроля поведения не являются независимыми, а интегрированы в единую систему.

Экспериментальная проверка этой гипотезы показала, что у детей дошкольного возраста когнитивный контроль является наиболее устойчивой составляющей контроля поведения по сравнению с волевым и эмоциональным контролем.

Эмоциональная регуляция, в свою очередь, демонстрирует более выраженную динамику, чем волевой контроль. Наиболее выражено это в дезадаптивной группе детей, где несколько уровней эмоционального контроля имеют гипофункцию (уровень аффективных стереотипов и уровень аффективного контроля). Явление гипофункции дезорганизует эмоциональную регуляцию и лишает ее устойчивости. Первый (уровень полевой реактивности) и третий (уровень аффективной экспансии) уровни аффективной регуляции направлены на организацию поведения, адаптирующего к неожиданно меняющемуся внешнему миру и не закрепляют жестко способов реагирования индивида. В нашем исследовании первый и третий уровни базовой аффективной регуляции имеют корреляционную связь с уровнем когнитивного контроля и волевым контролем адаптивной группы. Уровень аффективных стереотипов (второй) и уровень аффективного контроля (четвертый) базовой аффективной регуляции адаптируют к стабильным условиям жизни, фиксируя адекватный для них набор стереотипных реакций (второй уровень); этологические правила коммуникации, взаимодействия (четвертый уровень). В нашем исследовании второй и четвертый уровень имеют корреляционную связь с когнитивным и волевым контролем дезадаптивной группы. Т.е. адаптационные задачи второго и четвертого уровней противоположны задачам первого и третьего.

Взаимосвязь высокого уровня когнитивного и волевого контроля с уровнем аффективной пластичности и уровнем аффективной экспансии отражает индивидуальный паттерн контроля поведения в адаптивной группе.

В дезадаптивной группе выявлена взаимосвязь низкого уровня когнитивного и волевого контроля с уровнем аффективных стереотипов и уровнем аффективного контроля, что является паттерном контроля поведения трудно адаптирующихся детей.

Можно предположить, что высокий уровень контроля поведения, в частности его составляющих (когнитивный, эмоциональный и волевой контроль), обеспечивает ресурсную основу адаптационного поведения, направленного на активное взаимодействие с проблемной ситуацией, в то время как низкий уровень контроля поведения не связан с разрешением проблемной ситуации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Н.Н. Развитие эмоционального самоощущения у ребенка первого года жизни // Новые исследования в психологии. 1976. №2(15). С.75-79
2. Виленская Г.А., Сергиенко Е.А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте // Психологический журнал. 2001. 22(3). С. 68-85.
3. Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие раннего возраста // вопросы психологии. 1961. №3. С.117-124
4. Лисина М.И., Мещерякова С.Ю., Сорокина А.И. Эмоциональное развитие младенцев в общении // VI Всесоюз. съезд психологов. М., 1983. С.77-79
5. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции. Психологические исследования. 2009. № 5-7, 18. URL: <http://www.psystudy.ru>
6. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: ИП РАН, 2009.
7. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М.: ИП РАН, 2006.
8. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. №32(1). С. 120-132.
9. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: ИП РАН, 2010.

10. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Воронеж, 1998.
11. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. М.: АНО «ПЭБ», 2007.

## Метод микросемантического анализа в исследовании религиозного экстремизма

Гайворонская А.А.

НОУ ВПО «Смоленский гуманитарный университет», г. Смоленск  
aleksandra\_gaivoronskaya@mail.ru

Цель исследования состояла в изучении феномена религиозного экстремизма, его содержания методом «микросемантического анализа». Под содержанием данного феномена мы понимали, как респонденты описывают данный феномен, к каким идеям и представлениям они апеллируют, предпринимая попытки объяснить этот феномен.

**Ключевые слова:** микросемантический анализ, религиозный экстремизм, закономерности мыслительного процесса

Метод «микросемантического анализа» впервые появился в работах А.В. Брушлинского в конце 70-х годов прошлого века. Этот метод был назван так, потому что закономерности мыслительного процесса изучаются на основе выявления возможных связей значений, систем значений, описывающих решение мыслительной задачи. На наш взгляд, этот метод можно отнести к психосемантическим методам, которые «апеллируют к способности человека рефлексировать свое отношение к объектам, ситуациям, явлениям мира и ... к понятиям, существующим в естественном языке» [1, с. 9]. М.И. Воловикова так описывает микросемантический анализ: «Этот вид качественного анализа, который основан на выявлении общей направленности мысли с помощью вычленения в тексте (письменном или устной речи) моментов переформулирования высказываний. При этом сама речевая ситуация понимается в терминах решения мыслительной задачи, где есть условия, требование и вопросы, которые зачастую еще нужно сформулировать» [3, с. 23].

Цель исследования состояла в изучении феномена религиозного экстремизма, его содержания. Под содержанием данного феномена мы понимали, как респонденты описывают данный феномен, к каким идеям и представлениям они апеллируют, предпринимая попытки объяснить этот феномен, как возникает решение (объяснение), какие пути к решению данной задачи находят респонденты, происходят ли переформулирования в решении или условия, необходимы ли подсказки [3].

Общие представления об экстремизме связаны, как правило, с отдельными видами экстремизма (преимущественно политического или религиозного) и «экстрима» (спортивного или развлекательного). Мы понимаем под экстремизмом совокупность асоциальных установок сознания, вызывающих агрессивные образцы поведения. При этом экстремизм, осуществляющийся в религиозной

сфере, представляет собой религиозный экстремизм. Цель религиозного экстремизма — это признание одной из религий главной, а так же подавление всех остальных конфессий.

В ходе исследования мы просили респондентов в виде свободных рассказов описать, что такое религиозный экстремизм, какие действия, по мнению респондентов, свойственны религиозным экстремистам. Нас интересовало обнаружение в интерпретации данного феномена разных объяснений, выявление психологических характеристик процесса интерпретирования (интеллектуальных /когнитивных/ или оценочных), а именно — противоречивость в интерпретации, проблемность (глубина интерпретации) и контекст интерпретации (широта, разнообразие) [4].

В исследовании приняло участие 68 студентов (из них 32 женщины) ВУЗов города Смоленска в возрасте от 17 до 24 лет, средний возраст  $M=19,9$  лет, стандартное отклонение  $SD=1,79$ . Все испытуемые были отобраны на основе рандомизированного отбора. Женщины и мужчины были представлены равномерно (количественные различия статистически не значимы).

Проведенное исследование позволило выявить социальную детерминированность содержания религиозного экстремизма.

Ведущие темы в описании содержания религиозного экстремизма были следующие:

- а) *насилие, агрессия;*
- б) *альтернативная религия;*
- в) *способ достижения власти.*

Различия в описании религиозного экстремизма — это прежде всего различия в видах, деятельности, формах. Для большинства испытуемых религиозный экстремизм — это борьба (*провокации, листовки, акции, теракты*) за утверждение власти представителей только одной конфессии, например: «*Религиозный экстремизм — это превосходство одной религии над другой*» (муж. 21 г.). Очень часто встречалось описание религиозного экстремизма через насилие, агрессию, ненависть, нетерпимость: «*Религиозный экстремизм — это нетерпимость к иноверцам*» (муж. 21 г.). В других протоколах встречалось мнение, что религиозный экстремизм — это «*антивера*» или «*другая альтернативная религия*», например: «*Верующий человек не может быть религиозным экстремистом*» (жен. 20 л.), или: «*Религиозный экстремизм — это обратная сторона религии*» (муж. 19 л.), «*Религиозный экстремизм — это протест против религиозных традиций и ценностей*» (жен. 19 л.). Для религиозного экстремиста, по мнению респондентов, характерен перенос ответственности за свою деятельность на «*Бога*», «*учителей*» и пр. Нередко в протоколах наблюдались исправления, зачеркивания, были отказы от участия в исследовании (35%), или было ироничное объяснение данного феномена: «*Фанатики, которые слушают только себя*» (жен. 19 л.), «*Это те, кто всем навязывает свое мнение*» (жен. 19 л.). Иногда проявлялось в протоколах формальное отношение к написанию мини-сочинения. Это выражалось в небольшом объеме (1-2 предложения), что по видимости отражало паллиативные представления об экстремизме: «*Религиозный экстремизм — что-то нехорошее. Религиозные экстремисты — это фанатики, террористы*» (жен. 18 л.); «*Религиозный экстремизм — это ущемление человеческих прав по религиозному признаку*» (муж. 19 л.). Часто в протоколах отмечалась трудность характеристики этого понятия: «*Четко охарактеризовать*



затрудняюсь, скажем, так: для меня слово неразрывно связано с религиозными фанатиками и проблемами, так же» (жен. 23 г.). У многих респондентов религиозная экстремистская деятельность пробуждала страх: «Поступки из ряда вон выходящие, наводящие ужас и панику, вызывающие негатив и страх у нормальных людей» (жен. 19 л.). Хотелось бы отметить, что отсутствовали хоть какие — то мнения, одобряющие экстремистскую деятельность.

Выводы: решение мыслительной задачи на тему религиозного экстремизма показало, что респонденты связывают религиозный экстремизм, его содержание с описанием разных форм социального деструктивного действия: агрессия, насилие, дискриминации по религиозному признаку. Религиозный экстремизм также может выражать несогласие с традиционными религиозными ценностями. По мнению респондентов, религиозный экстремизм может выступать «прикрытием» для тех, кто стремится к власти, изменениям в политике.

На наш взгляд, дальнейшую работу можно строить в направлении изучения содержания религиозного экстремизма у представителей разных возрастных групп.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука; Смысл, 1999.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003.
3. Воловикова М.И. Представления русских о нравственном идеале. М.: ИП РАН, 2005.
4. Воловикова М.И. Микросемантический анализ как метод исследования процессов мышления и личности // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 90-98.

## Музыкальная мысль как единица изучения музыкального мышления

Гильманов С.А.

Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск  
gsa@wsmail.ru

В статье излагается подход к изучению музыкального мышления как процесса решения музыкальных задач на основе анализа структуры музыкальной мысли.

**Ключевые слова:** музыкальное мышление, музыкальная задача, музыкальная мысль.

Одной из комплексных проблем в изучении мышления является выявление сущности, родовых и видовых «границ», процессуальных характеристик, механизмов музыкального мышления. Методологическими ориентирами здесь могут служить идеи С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского о выделении процессуальной и личностной сторон мышления, выступающего и как процесс анализа через синтез, в котором осуществляются взаимодействия исходных внешних и специфических внутренних условий, и как деятельность, в которой проявляется отношение человека к миру. Не менее важны также идеи, в которых определены свойства самого процесса мышления — его осуществление на разных уровнях, в разнообразных

формах, лабильность по отношению к действиям и операциям, формирование невербализованных операциональных смыслов и динамических критериев, по которым происходит эмоциональная оценка смысловых образований и др. (А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров и др.).

В данной статье мы попытаемся по необходимости кратко обосновать подход к музыкальному мышлению как процессу решения музыкальных задач через анализ структуры музыкальной мысли.

Мы считаем, что предметом музыкальной деятельности, сформировавшейся в западноевропейской музыкальной культуре, является музыкальное произведение как форма и способ «встречи» искусства и сознания человека. Для отражения психологического содержания произведения в нем можно условно выделить три уровня, «слоя»: сенсорно-эмоциональный, на котором произведение предстает как чувственная данность; текстовый, в котором воплощен язык музыки как вида искусства; смысловой, обращенный к внетекстовым, к личностным и культурным смыслам существования произведения для субъекта. Основной целью музыкальной деятельности является, на наш взгляд, освоение музыкальных произведений, а метацелью музыкального мышления — построение целостного образа произведения через «замыкание» высших, эстетически выраженных смыслов с чувственностью через текст. Музыкальное мышление как процесс обеспечивает работу с текстом как логической структурой произведения, а как деятельность включено в присваивание личностью смысла произведению. В музыкальном мышлении на основе механизма анализа через синтез осуществляется разноуровневое отражение и нахождение оснований целостности музыкального произведения, основанное на единстве «двух противоположных компонентов — познавательного и аффективного, из которых то один, то другой выступает в качестве преобладающего» [2, с. 285], и разворачивающегося как решение музыкальных задач. Музыкальные задачи (понимаемые как необходимость устранения возникшего в ходе достижения цели деятельности рассогласования между выполняемыми действиями и личными средствами) всегда заключаются в выявлении связей и отношений, как между компонентами внутри «слоев» произведения и между его «слоями», так и между произведением, человеком, ситуацией взаимодействия с произведением, а через него — с культурой в целом. Можно, видимо, говорить о задачах на слушание, исполнение, создание, интерпретацию произведения, о задачах игрового, учебного, трудового содержания. Относительно освоения произведения можно выделить задачи на чувственное, текстовое, смысловое освоение, на установление и конструирование связей между «слоями» произведения, и, наконец, на понимание и переживание целостного художественного образа и целостности музыкального произведения (задачи «на смысл»).

Однако само по себе выделение задач, встающих перед музыкальным мышлением, еще не достаточно для изучения содержания и динамики процесса мышления. Необходима такая единица рассмотрения, которая позволяет структурировать и описывать ход решения музыкальной задачи. Такой единицей, по нашему мнению, является музыкальная мысль, взятая как операция мышления, как «событие, состоящее в применении оператора к релевантному для него операнду» [1, с. 22]. Возникновение и ход мыслей — «звенья процесса мышления, совершающиеся по определенной формуле», которые «возникают в ходе исторического развития с н а ч а л а как р е з у л ь т а т процесса мышления, открывающего со-

ответствующее правило, и уже затем включаются в него» [3, с. 49, разрядка автора — С.Г.). В структуру музыкальной мысли как операнды входят компоненты музыки и операторы — правила, по которым между ними устанавливаются связи и отношения. Видимо, можно выделить некоторый базовый набор операнд, которые отграничены внутри каждого «слоя» произведения: чувственные (звук), оперирование которыми по большей части неосознаваемо и осуществляется на основе обратных связей, представляющих собой «существенный специфический механизм не любого, а лишь сигнального взаимодействия животного и человека с внешним миром» [2, с. 192]; единицы и комплексы текста (ладо-ритмически оформленные созвучия, структурные части и общая форма); смысловые единицы в виде ассоциаций, идей, рождаемых по правилам искусства, выводящие произведение в мир культуры.

Операторы также могут быть описаны по «слоям» произведения: правила осмысления сигнальных характеристик звуков (объем, движение, интонационные характеристики возможного носителя звука, аффективные операторы); правила выстраивания музыкального текста: ладово-ритмические, построения внутренних отношений, логики и формы произведения (познавательные операторы); правила искусства, которые задают способы выстраивания единства произведения и его включения в искусство, культуру, духовный мир личности.

В разных видах музыкальной деятельности формируются также многочисленные комплексные, интегративные операнды и операторы музыкальной мысли. Важно помнить, что и компоненты, и правила, которыми оперирует музыкальная мысль, не являются константами, они различны в исторически меняющихся обобщенных компонентах, стилях и жанрах музыки.

Изложенный подход используется нами при проведении эмпирических исследований музыкального мышления. Мы используем метод семантического дифференциала, задания на конструирование (сочинение) музыкальных текстов (анализируя и ход такого сочинения, и его результаты), написание эссе, в которых интерпретируется некоторое музыкальное содержание и др. Результаты исследований, в частности, показывают, что оперирование слуховыми образами представляет собой инвариантную чувственную основу музыкального мышления, независимо от того, являются ли исследуемые музыкально «грамотными» или «неграмотными», но при этом существенно различен набор операторов и операнд музыкальной мысли. Нет также существенных различий между «грамотными» и «неграмотными» и в смыслопорождении при интерпретации произведений, что, однако, обеспечивается разными операторами и операндами, различно понимаемыми задачами. Наибольшие отличия существуют в решении текстовых задач, причем «грамотные» часто следуют стереотипам, не выходя за пределы текстовых правил, а значительное число «неграмотных» создают продукты нестереотипные, следуя чувственным образам и смысловым ориентирам.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990.
2. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды. М.: ИП РАН, 2006.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.

## Бытие субъекта

Гуревич П.С.

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки  
Институт философии Российской академии наук, г. Москва  
gurevich@rambler.ru

В докладе содержится попытка раскрыть содержание понятия субъекта в работах А.В. Брушлинского. Освещается тема философской интерпретации субъекта. Излагается интерес ученого к современным, в том числе и постмодернистским трактовкам субъекта.

**Ключевые слова:** *субъект, общество, личность, постнеклассика, социальность, самосознание.*

Тема субъекта получила разностороннее освещение в психологическом наследии А.В. Брушлинского. Он изучал историю философского постижения данного понятия, проявлял интерес к трансперсональной психологии, трактующей сложную драматургию непсихического на путях к психическому, осваивал лакановскую трактовку субъекта. Он подчеркивал, что в истории психологии и философии данный термин употреблялся в различных смыслах и обозначал, в известной мере, различные контексты исследования. Выявление смысла понятия «субъект» важно для того, чтобы отграничить его от других понятий, бытующих в психологии и философии — «индивид», «личность», «человек». С этой точки зрения, нужно отметить, что данное понятие вошло в психологию в то время, когда она развивалась в лоне философии. Разумеется, в новой дисциплине оно подверглось определенным модификациям, однако, как мне кажется, сохранило свой основной смысл.

Например, Аристотель выражал через это понятие и индивидуальное бытие, и материю — неоформленную субстанцию. Средневековая схоластика использует термин «субъекта» для обозначения того реального, что существует в самих вещах. Противоположный смысл имело понятие объекта, которым выражалось то, что существует лишь в интеллекте. В античном сознании человеческая субъективность отождествляется с единством разума, воли и чувства. Иная трактовка субъективности и субъекта рождается в средневековую эпоху. Она отождествляется с индивидуальной мерой сопричастности человека божественному началу. Человек обретает свою сущность в Боге. Чем дальше и глубже продвигается этот процесс, тем более развитой оказывается человеческая субъективность. Согласно Августину Блаженному, вся дохристианская философия была подвержена одной ошибке и заражена одной и той же ересью: она превозносила власть разума как высшую силу человека. Но то, что сам разум — одна из наиболее сомнительных и неопределенных вещей в мире, — человеку не дано знать, — покуда он просвещен особым божественным откровением.

В Новое время человеческая реальность распадается на множество вещных форм. Это приводит к крушению целостного мироощущения человека. Он рассматривается отныне не во всем богатстве своего внутреннего мира, а как агент познания. Субъект-объектные отношения толкуются прежде всего в гносеологическом плане. Под субъектом отныне понимается активно действующий и по-

знающий, обладающий сознанием и волей человек. Разум же воспринимается как стержень человеческой субъективности. Мышление — существенная характеристика индивида. Пользование им приравнивается к проявлению субъектной активности.

Только в XVII в. понятие приобретает современный смысл, как обозначение психолого-познавательного Я, которое противопоставлено другому понятию — не-Я, предмету, объекту. Субъект направляет на объект свое познание или действие. Он выступает как «субъект познания» или «субъект действия». Такое истолкование понятия мы находим у Декарта, который использовал резкое противопоставление субъекта и объекта для анализа самого феномена знания и, в частности, для обоснования достоверности знания. Декарт утверждал несомненность существования субъекта. Разностороннее исследование субъекта явилось толчком для развертывания интенсивного изучения условий и форм познавательного процесса. Субъект в этом историческом контексте — это человек, который вступает в контакт с миром, изменяя при этом предметную обстановку своего бытия и самого себя в процессе воплощения практических и духовно-теоретических целей. И до Декарта, и при нем, и после него можно было добросовестно и сознательно сомневаться в существовании духа, или мыслящей субстанции. Однако не было никакого колебания в том, что существует некая психическая наличность, испытываемые ощущения и чувствования, представления и понятия, усилия и хотения, которые проявляются как сознаваемые состояния, или как душевные процессы.

В современной психологической литературе понятие субъекта во многом сближается с понятием личности. Так же как и личность, субъект не рождается, а становится им в процессе своей деятельности, общения и других видов активности. Субъект — это человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности. Эти же признаки могут относиться к людям в целом, если они рассматриваются в качестве субъекта. Исследования К.А. Абульхановой, А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчикова и других показывают, как различные типы личностей и групп становятся субъектами.

Субъект оценивается в качестве наиболее широкого, всеохватного понятия человека, которое обобщенно раскрывает неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных, индивидуальных. В этом контексте понятие личности становится менее широким. Субъектом становится человек по мере того, как он, будучи еще ребенком, подростком и т.д., начинает выделять себя из окружающей действительности и противопоставлять себя ей как объекту действия, познания и созерцания [4]. Таким образом, субъект рассматривался как абсолютный наблюдатель, который гарантировал познанию точность гносеологических содержаний. Такая установка может быть прослежена в контексте всей философской классики.

Этот принцип подвергается переоценке уже в философии неклассики. Представление о классическом субъекте, о субъектно-объектных отношениях начинает утрачиваться. Постнеклассика же вообще приступила к ликвидации субъекта и созданию особой версии «бессубъектной» философии [5]. Так возникла идея жертвы, согласно которой субъект познания оказывался устраненным. Все познавательные и социальные проекты постмодернизма строятся на представлении об отказе от феномена субъекта.

А.В. Брушлинский считал, что человек как субъект — это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития. Целостность (системность) индивидуального и группового субъекта составляют основу единства всех видов его активности, и, в частности, неразрывных взаимосвязей теории, эмпирии и практики в процессе развития познавательной деятельности [4].

Вместе с тем в более поздних своих работах А.В. Брушлинский подчеркивал продуктивность ряда идей постмодернизма. Особое внимание ученого привлекали мысли о сложности процесса идентичности, который не сводится к эффективной социализации. Андрей Владимирович обратил внимание на психологический аспект данного феномена. Он был знаком с работами Ж. Лакана и не считал, что человек обладает самосознанием атрибутивно, в отличие от животного. До самосознания нужно еще дорасти, через стадию зеркала. Образ, который ребенок видит в зеркале, ребенок встречает с восторгом. Но он становится заложником этого образа. Так возникает, по мнению А.В. Брушлинского, сложная драматургия отношений между прототипом и его образом. Понятие субъекта для него не может быть использовано только для интеграции человека в социум.

Ж. Лакан резко критиковал эго-психологию, которая, по его мнению, видела свою миссию только в том, чтобы приспособить индивида к социальной жизни. Человек существует как человек не потому, что есть общество. А общество функционирует не потому, что есть люди. Современные исследователи подчеркивают, что наращивание социальной мощи воплощается именно через измельчание и обесценивание личности. Об этом пишет, к примеру, Ж. Бодрийяр, отметивший, что два столетия усиленной социализации человека обернулись очевидной неудачей. Мы стали очевидцами и участниками феномена, который демонстрирует «истощение и вырождение социальности» [1].

Лакан поэтому принципиально отвергает идею целостности как завершенности. Субъект определяется ускользающими смыслами, он рождается в травмах, в расщеплении. Человек — внеприродное создание, поэтому ни о какой гармонии с природой не может быть и речи. Разносторонне анализируя социальную природу человека, Лакан, тем не менее, не ищет гармонии человека с обществом. Субъект рождается в травмах, в расщеплении [2].

Таким образом, исторически понятие субъекта во многом меняло свое содержание. Однако оно сохранилось в современной психологии в качестве одного из важнейших понятий современного гуманитарного знания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. М., 2000.
2. Лакан Ж. Семинары [Электронный ресурс] // [http://www.koob.ru/lakan\\_zhak/](http://www.koob.ru/lakan_zhak/).
3. Лекторский В.А. Философия. Познание. Культура. М., 2012.
4. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского. М., 2002.
5. Румянцева Т.Г. Классика-неклассика-постнеклассика // Постмодернизм. Новейший философский словарь. Минск, 2007. С. 232.



## Личностная саморегуляция при решении мыслительных задач

Гюльалиева И.И.

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Бакинский филиал),  
факультет психологии, г. Баку, Азербайджан  
E-mail: gulalieva\_ila@mail.ru

В данной работе обосновываются процессы решения мыслительных задач такими личностными свойствами, как толерантность к неопределенности, имплицитные теории и личностные факторы принятия решений.

***Ключевые слова:** интолерантность к неопределенности, имплицитные теории, личностные факторы принятия решений*

Большим препятствием в регуляции решения мыслительных творческих задач являются такие свойство личности, как интолерантность. Изучение его в качестве личностного компонента регуляции мышления предполагает сочетание экспериментального и корреляционного подходов. Ярко выраженной тенденцией при этом становится интеграция когнитивного и личностного аспектов, начало которой было положено в российской психологии школой О.К. Тихомирова.

Учитывая терминологические и содержательные расхождения существующих подходов к проблеме психической регуляции мышления и неразработанность целого ряда вопросов, мы поставили задачу осветить один из них: связь показателей актуалгенеза мыслительной деятельности с рядом личностных свойств.

Мы опирались на одно из положений О.К. Тихомирова [5], который показал, что процесс решения мыслительной задачи состоит в уменьшении исходной неопределенности условий (снятия этой неопределенности), в активном выборе информации, которая поступает как результат собственных действий субъекта. Он рассматривал мышление не как отдельную функцию, а как целостную форму познавательной активности, что требует выделения особых единиц ее анализа. В развиваемой Т.В. Корниловой и ее коллегами области психологии неопределенности идея таких единиц нашла воплощение в представлении о динамических регулятивных системах (ДРС) [1; 3].

**Цель исследования:** выявить связи между показателями мыслительных стратегий и такими личностными характеристиками, как ТН, ИТН, ИмТ интеллекта и личности и другими личностными факторами саморегуляции мышления.

**Предмет:** личностная регуляция мышления на экспериментальном материале прохождения игры «Автопарк»; связи между указанными личностными свойствами и стратегиями решения мыслительной задачи.

### Методика

1. Проведено исследование на примере игры «Автопарк», взятой нами из учебника [1; 3] и модифицированной в более сложном варианте.

Целью испытуемого является вывести такси с территории автопарка. Игра состояла из двух разных по сложности задач. В созданной нами ручным способом модели автопарка нами рассматривались не только общее число передвижений,

количество ходов разными машинками, но и качественные показатели: номера машин, их направление. Вторая задача была придумана нами как модификация первой. В ней условия организованы сложнее, чтобы развернуть во времени процесс решения мыслительной задачи.

При этом фиксировались количественные показатели и качественные. Мы предполагали, что при решении задач будут проявляться разные тактики выбора ходов.

Задачи решали 28 человек (20 девушек, 8 юношей), студенты 3 и 4 курсов факультета психологии БФМГУ имени М.В. Ломоносова, в возрасте от 19 до 21 года.

2. Нами были переведены на азербайджанский язык опросники Т.В. Корниловой: Личностные факторы принятия решений — ЛФР-21 [2; 4], Новый опросник толерантности к неопределенности — НТН [1; 3], а также опросник имплицитных теорий — ИмТ — Двек-Смирнова [4; 2], которые предъявлялись выборке из 147 человек. Шкалы этих личностных методик отражают те или иные аспекты отношения к неопределенности.

1) НТН [1; 4], адаптированный нами на азербайджанской выборке студентов ( $n=147$  человек), включает шкалы: Толерантность к неопределенности — ТН: Интолерантность — ИТН: Межличностная интолерантность к неопределенности — МИТН.

2) ЛФР-21: направлен на выявление личностных факторов, включающих разное отношение к условиям неопределенности-готовность к риску и рациональность (стремление к полноте информации).

3) Опросник К. Двек-С.Д. Смирнова [3] выявляет имплицитные теории интеллекта и личности, а также целевые ориентации на мастерство или внешний результат и самооценку обучения.

**Обработка данных** проводилась как установление связей между всеми личностными показателями и показателями, применялся коэффициент корреляции «роу» Спирмена.

### Результаты

1. Обнаружились значимые отрицательные связи: между ИТ *принятие целей обучения* и а) *временем* решения 1-й задачи ( $\rho = -0,420$ ,  $p=0,01$ ); б) МИТН ( $\rho = -0,414$ ,  $p=0,01$ ); *самооценкой обучения* и ИТН ( $\rho = -0,376$ ,  $p=0,01$ ).

2. Значимо положительная связь внутри опросника ИТ: между ИТ *приращаемого интеллекта* и *обогащаемой личности* ( $\rho = 0,581$ ,  $p=0,01$ ).

3. Установлены отрицательные связи: между *временем решения* 1-й задачи и ТН ( $\rho = 0,684$ ,  $p=0,01$ ); между *принятием ИТ обогащаемой личности* и числом попыток (2-я задача) ( $\rho = -0,327$ ,  $p=0,01$ ), т.е. предполагающие личностное развитие студенты решали задачи быстрее.

4. Положительная связь на уровне тенденции между шкалами *готовность к риску* и ТН ( $\rho = 0,324$ ).

5. Также обнаружены ожидаемые связи между шкалами НТН: между ТН и МИТН ( $\rho = 0,051$ ,  $p=0,01$ ), МИТН и ИТН ( $\rho = 0,607$ ,  $p=0,01$ ).

6. Обнаружены положительные связи между: а) числом попыток (1-я задача) и временем ( $\rho = 0,863$ ,  $p=0,01$ ); б) числом попыток (2-я задача) и временем ( $\rho = 0$ ).

863,  $p = 0.01$ ); в) между числом попыток в 1-й задаче и принятием имплицитной теории *приращаемого интеллекта* ( $\rho = -0,328$ ,  $p = 0.01$ ), принятием ориентации на *мастерство в целях обучения* ( $\rho = -0,379$ ,  $p = 0.01$ ), *самооценкой обучения* ( $\rho = 0,364$ ,  $p = 0.01$ ), шкалой *ТН* ( $\rho = -0,378$ ,  $p = 0.01$ ), готовностью к риску ( $\rho = -0,374$ ,  $p = 0.01$ ).

### Обсуждение результатов

1. Результаты проведенного исследования показывают, что студенты, которые придерживаются имплицитных теорий о возможности развития интеллекта, считают, что личность тоже может развиваться.

2. Отрицательная связь между *временем решения* в 1-й задаче и шкалой *ТН* означает, что испытуемые, решающие задачу быстро, демонстрировали и более высокий уровень толерантности. Скорее всего, это связано с тем, что толерантные испытуемые рассматривали ситуацию в целом, не опасаясь неопределенности, что позволяло им «идти на риск» и тратить меньше время на обдумывание.

3. Отрицательная связь между шкалами *самооценка обучения* и *ИТН* свидетельствует, что те, кто считает, что активно проявляют себя в обучении, проявляют низкую *интолерантность к неопределенности*.

4. Положительная связь между шкалами *готовности к риску* и *ТН* соответствует установленной аналогичной связи на российских студенческих выборках [1]. Высокие показатели по риску говорят о высокой толерантности. Можно предположить следующую причину: в азербайджанской культуре понятия риска и толерантности переплетаются, а потому толерантные люди должны уметь идти на риск, так как риск предполагает высокую неопределенность. Нетолерантный человек не будет рисковать, поскольку не знает последствий в неопределенной ситуации.

5. Обнаруженная значимая отрицательная связь между *принятием целей обучения* и временем решения (1-я задача) говорит, что ориентация студентов на мастерство сопровождается их более высокой познавательной активностью.

### Заключение и выводы

Таким образом, получены данные, позволяющие принять гипотезу о том, что вышеизложенные личностные свойства могут рассматриваться в качестве связанных с регуляцией эффективности решения мыслительных задач.

Полученные данные позволяют выделить те свойства, которые могут препятствовать или способствовать высокой эффективности по решению малых творческих задач. Таким образом, появляется возможность прогнозирования успешности мыслительной деятельности студентов в зависимости от указанных компонентов их личностного потенциала.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психол. журн. 2010. № 1. С. 74-86.
2. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003.
3. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология. М.: Юрайт, 2011.
4. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности. М.: Смысл, 2010.
5. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М.: МГУ, 1969.

## Соотношение вероятностного прогнозирования и мышления

Дубинко Н.А.

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск  
kafedra06@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы взаимосвязи вероятностного прогнозирования в профессиональной деятельности и мышления. Сделана попытка определить влияние психических состояний на принятие решений.

**Ключевые слова:** *Субъективная вероятностная модель, прогнозирование, моделирование, психические состояния*

На современном этапе развития психологической науки остаются актуальными проблемы мышления в той парадигме, которая представлена в исследованиях А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова. Мыслительная деятельность раскрывается учеными как динамический многоуровневый и многомерный процесс. Как А.В. Брушлинский, так и О.К. Тихомиров внесли огромный вклад в рассмотрение и обоснование комплексных научно-практических проблем мышления, синтезирующих разработки в области различных разделов психологии [1; 2].

Немаловажное значение приобретает и проблема прогнозирования в профессиональной деятельности человека, рассматриваемая А.В. Брушлинским. Автор утверждал, что в деятельности человека практически нет ситуаций, в которых вероятностное прогнозирование не играло бы существенной роли. Анализ вероятностно-прогностической деятельности показывает, что для человека характерен постоянный поиск недостающих алгоритмов поведения в вероятностной среде, знание которых позволило бы ему осуществить точное прогнозирование. Пытаясь предсказать появление очередного события, человек ведет себя так, будто считает предъявляемую ему последовательность не случайной, а подчиняющейся какому-то закону.

Приступая к прогнозированию альтернативных событий в условиях эксперимента, человек имеет в своем распоряжении лишь цель деятельности, которая задается инструкцией и заключается в достижении максимальной эффективности прогнозирования. Отражение же условий деятельности и нахождение способов достижения цели, формирование программ действий, определение критериев оценки результатов прогностической деятельности и нахождение видов обратных связей для коррекции своих действий он должен произвести самостоятельно — должен сформировать *субъективную модель деятельности*, позволяющую ему осуществлять регулирование собственных прогностических действий на основе *упреждающего моделирования* актуальной ситуации. На формирование субъективной вероятностной модели влияет чувственная основа.

А.В. Брушлинский отмечал, что в процессе выполнения человеком одного задания психические процессы — ощущение, восприятие, представление, мышление — взаимодействуют таким образом, что один из них занимает доминирующее место и тем самым приобретает системообразующее качество, а именно регулятора глубины и всесторонности осознания реальной действительности. Исходя из

этого, можно заключить, что психические состояния хотя и включены в любое рабочее состояние, но несут в себе свой смысл и назначение — определять отношения субъекта к решаемой задаче. Представляется, что психическое состояние есть интегральное качество жизненной активности субъекта, охватывающее и пронизывающее все уровни психического отражения в процессе общения людей друг с другом и взаимодействия с окружающим предметным миром.

Рассмотрим влияние психоэмоциональных состояний человека, вызванных условиями деятельности, на прогнозирование результата. Исследование проводилось на базе факультета переподготовки Академии управления при Президенте Республики Беларусь. В исследовании приняли участие 80 слушателей: со стажем управления от 5 до 10 лет — 23 человека, от 10 до 15 лет — 35, свыше 15 лет — 22. Цель исследования заключалась в выявлении уровней психических состояний при принятии решений руководителями в ситуациях риска, характеризующихся дефицитом времени и информации. Для достижения поставленной цели была разработана компьютерная версия игрового моделирования «Принятие решений в ситуации риска и неопределенности». Полученные результаты позволили распределить испытуемых по трем группам.

Первая группа проявила уровень «Умеренная напряженность» (53%) — это оптимальное рабочее состояние испытуемых, характеризующееся мобилизирующим влиянием виртуальной деятельности на психику. Для них характерно состояние психической активности — необходимое условие успешного выполнения действий, которое сопровождается умеренным изменением физиологических реакций организма, проявляется в хорошем самочувствии, стабильном и уверенном выполнении действий. Для слушателей со стажем управления до 10 лет основными информационными барьерами являются агрегируемость информации и эффективность обработки, тогда как для слушателей со стажем свыше 15 лет это не является проблемой. При наличии небольшого управленческого опыта можно прогнозировать сбой в поставке информации по каналам передачи, так как на высшие уровни управления должна поступать все более обобщенная информация, на низшие — все более детализированная.

Вторая группа проявила уровень «Повышенная напряженность» (35%) — состояние, которое возникло при существенном ухудшении условий деятельности: поступление неполной и неопределенной информации, дефицит времени, необходимость одновременно выполнять два или несколько несовместимых действия. При этом наблюдались изменения физиологических реакций, нарушение структуры сбора информации и двигательных актов, отсутствие стабильности результатов и, как правило, затруднения и ошибки при выполнении наиболее сложных действий. Следует заметить, что для руководителей со стажем от 10 до 15 лет был характерен барьер информационной перегрузки. Руководители были поглощены большими объемами информации и не были способны эффективно использовать вновь поступающую информацию, иногда отсеивали важную информацию.

Третья группа проявила уровень «Высшая степень напряженности» (12%) — в результате принятия решений наступает дезорганизация деятельности: отказ от принятия решений, грубые ошибочные действия, нарушение двигательных и умственных навыков, резкое сужение внимания. Существенно изменяются физиологические реакции организма. Характерным также явилось состояние понижен-

ной готовности к решительным действиям, использовалась стратегия «избегания» при принятии решений. Испытуемые не выдерживали продолжительной монотонной работы, теряли интерес к игре, отсутствовали побудительные мотивы, что выразилось в пропуске важной информации, в увеличении числа ошибок. Более половины испытуемых данной группы, независимо от стажа управленческой деятельности, отмечали поступающую информацию как ненужную, неполную, несвоевременную или избыточную, занимали позицию внешнего обвинения. Одна из проблем при обработке информации — неумение испытуемых использовать информационные технологии.

Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что психические состояния человека играют смысловую роль и помогают ответить на вопрос, не что делал человек, а почему он так сделал. Анализируя теоретические и методологические подходы А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова к проблеме соотношения вероятностного прогнозирования и мышления, мы делаем вывод о том, что субъективная вероятностная модель является динамическим образованием: в ходе деятельности она постоянно **соотносится с действительностью**, на основе чего непрерывно корректируется. Субъект накапливает информацию об объективной вероятностной структуре актуальной ситуации и активно использует ее для организации своих действий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М., 1979.
2. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Из-во Моск. ун-та, 1984.
3. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М., 1969.

## Проблема критериев для самооценки объективной успешности и эффективности действия

Елизаров А.Н., Болдинова М.Н.

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, г. Москва  
psychologia@narod.ru

В статье решается проблема критериев для самооценки, позволяющих сделать деятельность, направленную на личный успех или успех общественного дела, объективно успешной.

**Ключевые слова:** самооценка, успешность, результативность, эффективность, референтность, деятельность.

А.В. Брушлинский пишет, что по мере того, как человек поднимается на все более высокие уровни своего бытия, формируются все более сложные, изначально не данные критерии для самооценки его поступков, действий, чувств, мыслей и т.д. [1]. Эти критерии для самооценки детерминируют субъекта в ситуации отсутствия заранее известного результата мыслительного процесса, предопределенного наглядного эталона мыслительной деятельности, с которым можно было бы непосредственно и однозначно сопоставлять промежуточные результаты форми-



рующего процесса [1]. Идеи А.В. Брушлинского являются основанием для выделения двух видов детерминации активности субъекта: 1) со стороны критериев для самооценки, выработанных в процессе деятельности; 2) со стороны предопределенного наглядного эталона мыслительной деятельности, известного результата мыслительного процесса, с которым можно сопоставлять промежуточные результаты. В связи с этим можно говорить о критериях для самооценки как культурно-исторических орудиях, выработанных благодаря активности мыслящих людей. Значение этих критериев в условиях неопределенности результата деятельности возрастает.

Один из таких критериев рождается в процессе анализа понятий, предложенных С.Л. Рубинштейном для понимания влияния успеха или неуспеха на ход деятельности. С.Л. Рубинштейн предлагает различать: 1) объективную успешность или неуспешность, т.е. эффективность или неэффективность действия; 2) успех или неуспех действующего лица [2]. Далее он пишет о том, что успех или неуспех действующего лица может быть понят: 1) или как чисто личный успех; 2) или как успех определенного общественного дела [Там же]. С.Л. Рубинштейн указывает на тот факт, что подлинно великое и ценное зачастую делалось не в целях личного успеха и признания, а иногда и с явным пренебрежением к этому [Там же]. При этом люди действуют, полагая, что их действия направлены на успех определенного общественного дела. Но многие ли из них действительно становятся новаторами в общественной жизни, науке, искусстве? Вопрос риторический, ибо ответ на него — немногие. Да, люди могут делать свое дело, не получая при жизни признания, не отступаясь от него, не сворачивая на проторенные дорожки, которые с наименьшей затратой сил ведут к личному признанию и успеху. Но объективная успешность, эффективность действия многих людей зачастую либо неоправданно низкая, либо нулевая. И здесь ощутима проблема для разработчиков деятельностной парадигмы — концепция деятельности должна учитывать этот феномен, иметь методологический аппарат для его исследования. С.Л. Рубинштейн пишет об одиночках, добившихся объективного успеха на указанном им пути. Но большинство людей, осознанно или неосознанно пытающихся подражать этим людям, зачастую не столь успешны. Очевидно, что как стремление к чисто личному успеху, так и стремление к успеху определенного общественного дела, в большинстве случаев активности конкретных людей чреваты проблемой объективной неуспешности, неэффективности действия. Требуется соединить: 1) стремление к личному успеху; 2) стремление к успеху определенного общественного дела; 3) объективную успешность, эффективность действия. Это требование может исполнять роль критерия для самооценки, детерминируя активность субъекта.

Критерии для самооценки могут быть классифицированы по следующим основаниям: 1) сфера деятельности; 2) степень опосредованности критерия психическими и физическими возможностями субъекта деятельности; 3) степень воплощенности психических и физических возможностей субъекта деятельности в конкретный продукт; 4) субъект, определяющий объективную успешность или неуспешность, т.е. эффективность или неэффективность действия; 5) результативность деятельности; 6) эффективность деятельности; 7) референтность деятельности.

Основание «сфера деятельности» предполагает, что способ решения проблем, эффективный в рамках одной сферы деятельности, может оказаться неэффектив-

ным в рамках другой сферы — в зависимости от сферы деятельности критерии для самооценки, детерминирующие активность субъекта, должны быть разными.

Основание «степень опосредованности критерия психическими и физическими возможностями субъекта деятельности» позволяет говорить о внешних и внутренних критериях объективной успешности, эффективности действия. Внешние критерии выражают общественную (социальную) оценку. Они легко регистрируются, понятны большинству людей. Внутренние критерии являются продуктом процесса саморегуляции. Они отражают: 1) внешние критерии (требования, предъявляемые извне); 2) притязания субъекта; 3) психические и физические возможности реализации поставленных целей. Критерии самооценки, воплощенные в притязания субъекта, должны соответствовать его психическим и физическим возможностям.

Основание «степень воплощенности психических и физических возможностей субъекта деятельности в конкретный продукт» позволяет говорить, с одной стороны, о психологических характеристиках, как предпосылках объективной успешности, эффективности действия, с другой стороны, о степени их воплощенности в конкретный продукт, стадиях воплощения.

Основание «субъект, определяющий объективную успешность или неуспешность, т.е. эффективность или неэффективность действия» позволяет, с одной стороны, различать самооценку и рефлексивную оценку (субъект оценивает себя с точки зрения экспертов). С другой стороны, это основание (в случае рефлексивной оценки) позволяет различать экспертов по их статусу — эксперт может быть по статусу выше, ниже субъекта или обладать равным с ним статусом.

Основание «результативность деятельности» позволяет выделить следующие критерии для самооценки: 1) наличие или отсутствие результата деятельности; 2) качество результата деятельности; 3) общественное значение результата деятельности.

Основание «эффективность деятельности» позволяет описать критерии для самооценки, отражающие объем затрат, необходимых для достижения результата. К этим критериям относятся: 1) скорость деятельности; 2) ошибочность — безошибочность деятельности; 3) наличие — отсутствие партнеров; 4) результативность взаимодействия с партнерами; 5) эффективность взаимодействия с партнерами.

Основание «референтность деятельности» позволяет выделить критерии для самооценки, отражающие способность субъекта оказывать влияние. Результативность деятельности может быть невысокой, но ее референтность высокой, что позволяет говорить об объективной успешности, эффективности действия. Примером может служить деятельность архитектора И.И. Леонидова, который не успел осуществить ни один из своих известных проектов, но вошел в историю архитектуры как автор ряда программных проектов — идей, оказавших принципиальное воздействие на развитие архитектуры [3].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.; СПб., 2003.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2007.
3. Стригалов А.А. И. Леонидов (1902–1959) // Зодчие Москвы. Кн. 2. М., 1988. С. 297–305.

## Основы и процедура анализа микродинамики операционной схемы

Калашников В.В.

Смоленский государственный университет, г. Смоленск  
vivat.evrika@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с характеристикой процедур анализа процессуальной основы мысленного прогнозирования искомого. Экспериментально обнаружены и описаны формы прогнозирования.

**Ключевые слова:** операционная схема, формы прогнозирования, ассимиляция, аккомодация.

В традиции школы С.Л. Рубинштейна мышление рассматривается как процесс, в котором выделяются фазы, уровни продвижения субъекта в анализе решаемой задачи. С позиции субъектно-деятельностного подхода (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн) подчеркивается принципиальная несводимость трактовки процессуальности к пониманию ее только как временной развертки хода решения человеком задачи. Специально отмечается, что «процессуальный уровень рассмотрения психических явлений (от познавательных процессов до свойств личности) представляет собой не простой учет динамики, временной развертки психического. Это было представлено и в традиционной психологии» [6]. Действительно, обращаясь к исследованиям О. Зельца, можно заметить, что уже в начале XX века мышление представлялось как динамика умственных действий, операций. С середины 40-х гг. XX в. сущность процессуальности значительно изменяется (уточняется и углубляется), что в первую очередь связано с представлениями С.Л. Рубинштейна, отмечавшего, что, «выдвигая тезис о процессе, его внутренних условиях и закономерностях, мы имеем в виду не просто вообще процессуальность, динамику, а правильное соотношение внешних и внутренних условий, их взаимосвязь» [8, с. 43]. Основой взаимосвязи внешних и внутренних условий функционирования мышления является взаимодействие субъекта с познаваемым объектом.

Заметим, что о взаимодействии субъекта с объектом в отношении характеристики познавательной деятельности, говорил, в частности, Ж. Пиаже. Будучи последовательным генетическим эпистемологом, Пиаже рассматривал процесс взаимодействия субъекта и объекта в идеальном плане как компенсацию приспособительной активностью субъекта внешних воздействий, нарушающих равновесие между организмом и средой. Основными процессами, обеспечивающими уравнивание (баланс сил) между субъектом и объектом, по Пиаже, являются интеллектуальные механизмы — ассимиляция и аккомодация. Равновесие процессов ассимиляции и аккомодации в его понимании характеризуют совершенный акт интеллекта [5, с. 11]. Отсюда видно, что для Пиаже адаптация, обеспечиваемая процессами ассимиляции и аккомодации, выступает ведущей и определяющей по отношению к познанию. Напротив, С.Л. Рубинштейн считал целью мышления, интеллекта именно познание, а не биологическое приспособо-

бление к среде (или тем более ответные реакции на системы стимулов и т.д.). Кроме того, у Пиаже не были вскрыты детерминанты ассимиляции и аккомодации, и более того, имманентное стремление субъекта к установлению равновесия (как общее свойство живой материи) явно свидетельствует об индетерминизме в трактовке движущих сил взаимодействия субъекта с объектом. «Типичным для понимания путей развития мышления у ряда таких крупных исследователей детского мышления, как К. Бюлер, В. Штерн, Ж. Пиаже и другие, является соединение идеализма в трактовке природы мышления с биологизмом в понимании «движущих сил» его развития» [7, с. 372]. С позиции субъектно-деятельностного подхода движущей силой взаимодействия субъекта с познаваемым объектом в условиях решения мыслительной задачи является возникновение перед человеком проблемной ситуации (требующей ее разрешения). Решение задачи тем самым необходимо предполагает процессуальность (понятую в терминах С.Л. Рубинштейна), развернутость и вместе с тем взаимосвязь всех фаз и уровней мыслительного поиска субъектом искомого. Таким образом, С.Л. Рубинштейн понимал процессуальность «как более глубокий уровень осуществления деятельности (1); в качестве онтологического способа существования психического с его недизъюнктивностью, неизоморфностью, континуальностью, неаддитивностью и др. (2); как определенное соотношение внешних и внутренних условий в процессе функционирования психического (3)» [9, с. 80].

Дальнейшее развитие представлений о процессуальности мышления привело, в частности, к оформлению теории мышления как прогнозирования, разработанной А.В. Брушлинским. Так, «в процессе мышления и посредством мышления человек всегда (хотя бы и в минимальной степени, совсем приблизительно и предварительно) начинает предвосхищать будущее, еще неизвестное и потому искомое решение задачи или проблемы» [2, с. 40]. Здесь акцент ставится именно на предвосхищении, прогнозировании вначале неизвестного решения задачи. Процесс прогнозирования осуществляется с помощью и посредством операционной схемы (схемы умственных действий, мыслительных операций) [1; 2], и в этом плане она выступает операциональным компонентом мышления. Вместе с тем она является реализацией анализа через синтез (выступая процессуальным уровнем мышления).

Достаточно распространенным и весьма продуктивным методом исследования мыслительного процесса является микросемантический анализ протоколов испытуемых (разработанный и предложенный А.В. Брушлинским). Все протоколы испытуемых подвергаются микросемантическому анализу, включающему в себя следующие основные моменты: выделение психологической структуры мыслительной задачи; вычленение операционной схемы сравнения, которой пользуется испытуемый; выделение психологических переменных и константных образований в мыслительном процессе; анализ роли и значения пауз, семантического построения фраз, грамматической неправильности речи и т. п.; выделение всех малейших переформулирований испытуемым условий и требований задачи и поиск направленности этих изменений; определение этапов анализа задачи и их качественной специфики [3].

В нашем исследовании операционная схема подверглась систематическому изучению в процессе решения субъектом мыслительных задач. Для изучения опе-

рациональной схемы мы применяли метод семантического микроанализа протоколов наших испытуемых, выявив, в частности, определенную динамику операционной схемы в ходе решения субъектом мыслительных задач. Так, экспериментально были обнаружены различные типы поведения субъекта по отношению к операционной схеме (особенностям ее формирования и изменения). Эти формы прогнозирования (конкретно выражающиеся в особенностях поведения субъекта в отношении операционной схемы) феноменологически имеют определенную общность с ассимиляцией и аккомодацией (по Ж. Пиаже). Субъект, решающий задачу, тем самым прогнозирует искомое либо путем ассимиляции новых переменных в операционную схему без существенной коррекции последней, либо в процессе аккомодации, активно корректируя наличную операционную схему. Пиаже определял ассимиляцию как «включение объектов в схемы поведения... являющихся канвой действий, обладающих способностью активно воспроизводиться»; аккомодацию он понимал как обратное действие со стороны среды, изменяющее ассимилятивный цикл, аккомодируя его в отношении к этим телам [5, с. 11-12].

При решении мыслительной задачи (с неполнотой исходных данных) мы предлагали испытуемым ответить на проблемный вопрос: изменится ли уровень мирового океана, если растают льды при глобальном потеплении. Целью нашего исследования являлась операционная схема, процесс перехода от одной операционной схемы к формированию другой. В наших экспериментах было уделено внимание факту несовпадения момента принятия и использования подсказок (А.В. Брушлинский, В.В. Селиванов и др.), где фиксировался период от предъявления до принятия подсказки (субфаза I мыслительного процесса), и от принятия специальной помощи до ее использования (субфаза II). Принятие, как и использование дозированной помощи, рассматривается как высокий уровень прогнозирования субъектом искомого [1]. Интересным, по нашему мнению, является то, что в момент принятия и в момент использования помощи, обнаруживаются разные типы поведения испытуемого в отношении операционной схемы (формы прогнозирования — ассимиляция и аккомодация), что свидетельствует о микродинамике операционной схемы по ходу решения субъектом мыслительной задачи. При специальном анализе микродинамики операционной схемы (наряду с использованием микросемантического анализа) нами фиксировались формы прогнозирования (ассимиляция, аккомодация ОС); особенности анализа через синтез, сопровождающегося либо ассимиляцией, либо аккомодацией; субфазы, метаподсказки; анализировалось соотношение существенных и несущественных переменных на каждой фазе мыслительного поиска и проч. [4, с. 250]. Формы прогнозирования отражают взаимосвязь внешних и внутренних условий функционирования мышления: через анализ факта несовпадения момента принятия и использования подсказок, фиксируется специфика форм прогнозирования (ассимиляция или аккомодация при принятии или использовании помощи). Формы прогнозирования выступают качественными основами динамики умственных действий, операций в мыслительном процессе, выступая, вероятно, более общими по отношению к мыслительным процессам. В целом анализ микродинамики операционной схемы позволит глубже раскрыть процессуальные характеристики мыслительного процесса, особенности прогнозирования субъектом искомого в ходе решения мыслительных задач.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979.
2. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983.
3. Воловикова М.И. О возможностях применения микросемантического анализа в исследовании личности // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Ч. 3. Социальные представления и мышление личности: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28–29 января 2002 г. М.: Институт психологии РАН, 2002.
4. Калашников В.В. Анализ микродинамики операционной схемы как метод изучения особенностей прогнозирования субъектом искомого в ходе решения мыслительных задач // Экспериментальный метод в структуре психологического знания / Отв. ред. В.А. Барабанщиков. М.: Институт психологии РАН, 2012.
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб: Питер, 2004.
6. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский и др. М.: Академический проект, 2000.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2004.
8. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР, 1959.
9. Селиванов В.В. Субъектная психология С.Л. Рубинштейна и ее развитие // Психология человека в современном мире. Т. 4 / А.Л. Журавлев и др. М.: Институт психологии РАН, 2009.

## Акмеологические характеристики профессионального мышления субъекта

Кашапов М. М.

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль  
smk007@bk.r

Рассмотрены акмеологические характеристики профессионального мышления субъекта. Выделены параметры событийности и надситуативности профессионального мышления субъекта.

***Ключевые слова:** акмеология, профессиональное мышление субъекта, событийность и надситуативность мышления.*

Интеграция современных психологических и акмеологических подходов позволяет углубить представление о природе мышления профессионала. В акмеологических работах (О.С. Анисимов, В.П. Бранский, В.Г. Зазыкин и др.), выделены особенности профессионального мышления, которые присущи практическому мышлению: выявлять основные звенья в решаемой ситуации, предвидеть, оперативно находить и реализовывать новые решения. Динамика компонентов профессионального мышления рассматривается в связи с достижением определенных результатов. Вместе с тем акцентирование внимания в основном на результативном аспекте мышления профессионала оставляет большое проблемное поле для перспективных исследований. Становится очевидной необходимость интеграции акмеологических и общепсихологических подходов, что позволит в процессе их взаимодополнения выявить новые возможности для понимания профессионального мышления.



Диапазон проблем, которыми занимались С.Л. Рубинштейн и А.В. Брушлинский, в конечном счете был подчинен теоретико-методологическому обоснованию и методическому обеспечению исследования мышления субъекта как процесса. Психология субъекта идет от С.Л. Рубинштейна [6] и в законченных формах получила выражение в работах А.В. Брушлинского [1], который выделил следующие полюса субъекта: культурный и деятельностный. Целостность, единство, интегральность являются важными свойствами субъекта, выступающими основой для системности всех его психических качеств, часто весьма противоречивых и трудно совместимых. Процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации. В результате её анализа возникает, формулируется задача (проблема) в собственном смысле слова. Появление задачи означает, что удалось хотя бы предварительно расчлнить данное (известное) и неизвестное (искомое). Исходя из связи и отношений между известным и неизвестным, становится возможным, по мнению А.В. Брушлинского, искать и находить нечто новое, до того скрытое. Заложенная им традиция рассмотрения мышления в качестве прогнозирования искомого, как изначально творческого процесса порождения субъективного и объективно нового знания, позволила нам под надситуативностью мышления понимать базовое качество профессионального мышления, характеризующего умение подниматься над уровнем сиюминутных требований ситуации; обнаруживать надситуативную проблемность; ставить цели, избыточные с точки зрения исходной решаемой задачи и преобразовывать себя как субъекта деятельности [2; 3].

Обобщение полученных эмпирических данных позволило выделить ряд акмеологических характеристик профессионального мышления субъекта, таких как событийность, надситуативность и др. Всего было описано около 200 качеств зрелого мышления профессионала [4].

Событийность мышления характеризуется следующими особенностями: протокольность, безынерционность, методичность, конструктивность, мобильность, насыщенность, ценностно-смысловая наполненность, управляемость, результативность, доминантность.

Анализ надситуативности позволяет выявить характеристики направленности творческого профессионального мышления (см. табл.1, 2).

Т а б л и ц а 1

**Основные характеристики направленности творческого профессионального мышления**

	<b>Ситуативное мышление</b>	<b>Надситуативное мышление</b>
Направленность	Внешний локус контроля	Внутренний локус контроля
Содержание мышления	Поиск проблемы внутри ситуации	Поиск проблемы за пределами, границами (временными, пространственными, организационными) ситуации
Эффективность	Преобразование ситуации, приводящее к изменению профессиональной деятельности	Преобразование деятельности, приводящее к совершенствованию себя как субъекта
Стратегия профессиональной деятельности	Субъект реагирует на сиюминутные требования ситуации	Управление развитием ситуации; создание условий для самореализации

Следовательно, надситуативный тип профессионального мышления по своим психологическим особенностям является средством личностного развития.

Т а б л и ц а 2

**Психологическая характеристика профессионального мышления (ПМ)**

Тип ПМ	Структура ПМ	Уровень ПМ	Детерминация ПМ	Функции ПМ
Ситуативное ПМ	Микроструктура ПМ	Ситуативный уровень обнаружения проблемности	Профессионал работает по «Ситуации»	Познание и преобразование ситуации
Надситуативное ПМ	Макроструктура ПМ	Обнаружение надситуативной проблемности	Профессионал работает по «Идее»	Преобразование себя как субъекта деятельности

Надситуативное мышление может выступить условием внутренней саморегуляции и самосовершенствования деятельности. Владение надситуативным мышлением означает, прежде всего, умение познавать и управлять причинно-следственными отношениями, поскольку часто причина кроется не в самой ситуации, а за её пределами.

Надситуативное мышление характеризуется набором ключевых интеллектуальных компетентностей, необходимых для преобразования себя как субъекта деятельности. А ситуативное мышление реализуется комплексом компетенций, значимых для успешного выполнения деятельности, а в случае необходимости и ее оперативного преобразования. Операциональная составляющая ситуативного мышления включает в себя осмысление базисных характеристик решаемой ситуации. Отражение совокупности обобщенных признаков познаваемой ситуации образует структуру ситуативного мышления. Это структура одновременно является статичной и динамичной. Статичный компонент включает в себя устойчивые универсальные элементы мышления (механизмы, закономерности, стадии). Данные элементы повторяются в любом акте проявления надситуативного мышления. Распознавание и учет динамичного компонента как системы изменчивых характеристик ситуации (организационные, временные, пространственные) помогает субъекту понять, на каком уровне профессионального и личностного развития он находится. Если субъект считает, что он оказался в условиях деструктивной конфликтной ситуации, то он в своем поведении будет следовать и руководствоваться сложившимся у него образом данной ситуации. Его поведение будет соответствовать этому образу. Статичные и динамичные компоненты ситуативного мышления по-разному взаимодействуют с компонентами надситуативного мышления. Так, макроструктура проявляется в надситуативной проблемности как когнитивном образовании, которое характеризуется: выходом за пределы ситуации; учетом большого количества взаимосвязей познаваемой и решаемой (преобразуемой) ситуации; выделением существенных связей; расширением временных и пространственных знаний; позитивным переструктурированием знаний или их достраиванием.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 13-06-00589а)*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
2. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. Монография. СПб.: Алетейя, 2000.
3. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала: Монография. М.: ПЕР СЭ. 2006.
4. Кашапов М.М. Стадии творческого мышления профессионала. Монография. Ярославль, Ремдер. 2009.
5. Кашапов М.М. Акмеология: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2011.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989.

## Множественность процессов принятия риска в прогностических стратегиях

Корнилова Т.В., Ординова Е.М.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва  
katinord@yandex.ru

Представлено исследование множественных процессов принятия риска, выраженных в связях имплицитных теории и личностных диспозиций с поведенческим риском.

**Ключевые слова:** поведенческий риск, имплицитные теории, принятие неопределённости, динамические регулятивные системы, готовность к риску, интеллектуально-личностный потенциал

В психологии принятие риска связывалось как с этапами решения задач (в развернутых интеллектуальных стратегиях), так и с решениями в закрытых ситуациях выбора [2; 3]. О.К. Тихомировым было предложено понимание видов принятия решений в ситуациях неопределенности с точки зрения процесса, занимающего ведущее место в иерархии регулятивных систем [7], что было развито в функционально-уровневой концепции Т.В. Корниловой представлением о динамических регулятивных системах — ДРС — как складывающихся в актуалгенезе иерархиях множественных процессов [2].

Риск как личностное свойство был включен при этом в представление о единстве функционирования интеллектуально-личностного потенциала человека и множественных процессах его реализации в решениях и действиях человека [5]. Риск рассматривается тем самым в нескольких аспектах, соответствующих различным уровням интеллектуально-личностной регуляции и парциальным механизмам, опосредствующим выборы. Принятие риска на уровне самосознания личности выступает как знание мыслящей личностью определённой позиции в том, какой выбор приемлем с точки зрения разных оснований оценивания приобретений и потерь (в результате выбора), включая представление об ответственности за свой выбор. Это предположение позволяет ставить задачу выявления связи рискованности с разными формами познавательной активности и разноуровневыми механизмами регуляции мыслительных стратегий.

Целью настоящего исследования выступило изучение связи таких личностных свойств как имплицитные теории риска и готовность к риску с принятием риска в стратегиях выбора и проверки гипотез о множественных процессах регуляции принятия риска.

### **Испытуемые**

В исследовании участвовали 64 студента 3 и 4 курсов факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, из них 15 мужчин ( $M = 20$ ,  $\sigma = 1,4$ ) и 49 женщин ( $M = 19,67$ ,  $\sigma = 1,15$ ).

### **Методики**

1) Модификация методики В.Н. Азарова (ММА) в первоначальном варианте использовалась для измерения когнитивного порога принятия решения — являлся преобладающий тип действия на основе определения индивидуальных различий в степени необходимой информированности при оценке выдвигаемых гипотез в ситуациях принятия решения (для определения импульсивных тенденций в когнитивной сфере) [1]. Во времена создания этой методики не было широкого представления о конструкте «толерантность к неопределённости», более того, теперь «импульсивность» чаще понимается как сниженный контроль. Методика может быть поведенческим коррелятом когнитивной толерантности к неопределённости, поэтому использовалась в компьютерном варианте с модификациями для диагностики поведенческого риска. Использование ММА в компьютерном варианте обусловлено тем, что в диалоге с компьютером усугубляется неопределённость [3]. Модификация заключалась в том, что акцент был поставлен именно на принятии решения в ситуации неопределённости — перед испытуемым не было постоянного стимульного материала, и решения принимались исходя из внутреннего процесса возможности принятия решения в ситуации дефицита информации;

2) Авторский опросник «Имплицитные теории риска» (далее ИТР) включает 7 шкал: *риск из-за невозможности расчета (прогноза), осознанный риск, риск как проверка себя (испытание), риск как недостаточность рациональности, риск как стремление приумножить ценности, риск как потеря-приобретение, гедонистический риск* [6].

*Обработка результатов.* Данные были обработаны с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена в статистическом пакете SPSS Statistics 17.0. Данные по ММА считались и анализировались в двух вариантах — считали сумму баллов по трём сериям из четырёх (поскольку первая серия — пробная) и считали корреляции баллов по каждой (из четырёх) серий ММА с результатами опросника.

### **Результаты**

Выявлены следующие значимые связи в анализе полученных данных по сумме баллов по трём сериям ( $p < 0,01$ ): 1) *Риск, как испытание себя, проверка себя* ИТР связан с поведенческим риском, процессуально опосредствованным прогнозированием, отрицательно,  $r = -0,424$ ; 2) *Осознанный риск* по ИТР отрицательно связан с поведенческим риском,  $r = 0,361$ .

В результате анализа корреляций отдельных серий получены связи ( $p < 0,01$ ): положительная первой серии с *Риском из-за невозможности расчёта/прогноза,*

$r=0,393$ ; отрицательная третьей серии с *Осознанным риском*,  $r = - 0,424$ ; и отрицательная второй серии с *Риском на как испытание, проверкой себя*,  $r = -0,394$ .

### Обсуждение результатов

Оказалось, если человек полагается на имплицитные теории *Осознанный риск* и *Риск как испытание себя, проверка себя*, у него меньше баллов по ММА, т.е. он больше рискует в прогностической стратегии. Это созвучно с феноменом инверсии риска, обнаруженном в исследовании 1990 года, который заключается в том, что более «рисковые» по предварительному тесту испытуемые оказались более осторожными в стратегиях выборов ходов [4]. В том исследовании «рискованность» определялась с помощью опросника ЛФР, который отражает самооценку риска, а в настоящем исследовании речь об имплицитных теориях, т. е. об общих представлениях о риске.

Связь показателей реализованной стратегии в первой серии и шкалы имплицитных теорий *Риск из-за невозможности расчёта/прогноза* подтверждает, что принятие неопределенности при опосредствованных прогнозом выборах (первая серия пробная, и уровень неопределённости в ней наиболее высок) фокусирует на себе разные процессы и конвергентную валидность использованных методик (поведенческих характеристик и принятия риска на уровне самосознания личности).

Принятие риска — в актуалгенезе стратегий прогнозирования — испытывает влияние со стороны таких характеристик человека как возраст и пол, а также ситуационных факторов, и часто эти две составляющие находятся во взаимодействии, поэтому различные измерения принятия риска (опросники, альтернативы в лотереях, принятие решений в реальном мире) не всегда строго коррелируют [8].

### Выводы

В процессе принятия риска актуализируются как личностные диспозиции, так и имплицитные теории, которые вносят вклад на разных этапах принятия решения в ситуации неопределённости.

*Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 13-06-00049*

### ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров В.Н. Стиль действия: импульсивность-управляемость // Вопросы психологии. 1982. № 3. С. 121-128.
2. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003.
3. Корнилова Т.В., Тихомиров О.К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М.: Изд-во МГУ, 1990.
4. Корнилова Т. В., Чудина Т.В. Личностные и ситуационные факторы принятия решений в условиях диалога с ЭВМ // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 4. С. 32-37.
5. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределённости: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.
6. Ординова Е.М. Изучение имплицитных теорий как составляющих когнитивного риска // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 1. С. 74-86.
7. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности. М.: Изд-во МГУ, 1969.
8. Figner B., Weber E.U. Who Takes Risks When and Why? Determinants of Risk Taking // Current Directions in Psychological Science. 2011. 20 (4). P. 211-216.

## Проектная деятельность старшекласников и продуктивность интеллекта

И.С. Кострикина

Московский городской психолого-педагогический университет  
psyresearcher@hotmail.com

Проектная деятельность старшекласников рассматривается как медиатор процессов профессионализации, способствующая экспликации интеллектуальных способностей в личноcтно значимой предметной деятельности.

*Ключевые слова:* интеллект, профессионализация, личность, психология проектной деятельности

Интеллект как предиктор реальных достижений остается предметом острых дискуссий вот уже более полувека. Неоднозначно воспринимается детерминирование интеллектом внеучебных и творческих достижений школьников в противовес детерминированию академических достижений (успеваемости). Связи уровня и особенностей интеллектуального развития, измеряемых психометрическим инструментарием, с реальными достижениями старшекласников становятся понятными и интерпретируемыми, если рассматривать феномен психометрического интеллекта в контексте смысловой теории мышления (СТМ) О.К. Тихомирова [1].

В основе данного исследования лежит предположение, что системность и интегрированность проявления когнитивных и личностных свойств в проектной деятельности старшекласников обеспечивает успешность профессионализации в период ранней юности. В рамках данного исследования рассмотрены параметры проектной деятельности, интеллекта и профессионализации.

В реальной целостной познавательной деятельности исследование, интеллект и творчество образуют единую систему, где каждый из этих компонентов выполняет свои функции в неразрывной связи с другими компонентами [2]. Эффекты профессионализации личности в процессе проектной деятельности остаются частично или полностью не осознаваемыми со стороны педагогов и самих учащихся. В психологической структуре проектной и исследовательской деятельности старшекласников заложен огромный потенциал профессионализации личности, экспликации интеллектуального ресурса и прироста интеллектуального потенциала. Поскольку в основе школьных проектов, руководимых педагогами, лежит проблема реальной жизни, интуитивно близкая учащемуся, характеризующаяся мотивированностью выбора, то проектная деятельность не только способствует раскрытию способностей ребенка, но и их опредмечиванию в практической деятельности, формированию основ специализированных деятельностных компетенций и общих базовых компетенций. Можно ожидать, что исследовательская и проектная деятельность как форма практической деятельности с существенным включением компонента интеллектуальной регуляции (планирование, контроль), в наибольшей степени будет способствовать становлению общей интеллектуальной зрелости.



В эксперименте по оценке взаимосвязей особенностей интеллектуального и личностного развития с успешностью проектной деятельности и профессионализацией участвовали десятиклассники, преимущественно Северо-западного и Северо-восточного административного округа в количестве 459 человек из 19 школ. Исследование проводилось в период с октября 2011 года по февраль 2012 и включало в себя использование методик письменного анкетирования и интервьюирования школьников относительно их профессионального выбора, видения перспектив профессионального развития и будущих достижений, возможностей самореализации. Тестирование свойств интеллекта, свойств личности и деятельностных сторон было проведено при помощи методик «Прогрессивные матрицы Дж. Равена», «Краткий ориентировочный тест», «16-ти факторный опросник Р. Кеттелла», тест сильных сторон личности (разработка ИП РАН, выполнена в парадигме института Гэллапа).

Выявлены различия в структурных особенностях интеллекта, в частности, группа вовлеченных в проектную деятельность, набирает значимо большее количество правильных решений в субтестах D и E матриц Дж. Равена при отсутствии различий между группами по первым трем субтестам. Этот эмпирический факт показывает, что группа, участвующих в проектной деятельности, характеризуется выраженной способностью выдерживать интеллектуальные нагрузки по мере их возрастания, большей вработываемостью и обучаемостью. Возможно, способность обучаться в процессе умственной деятельности при повышении нагрузки является ведущей характеристикой лиц, произвольно вовлекающихся в проектно-исследовательскую деятельность. В таком случае именно эта способность и является внутренним мотиватором к исследовательской деятельности у старшеклассников. Если учесть то, что различий в результатах тестирования при помощи краткого ориентировочного теста не выявлено, то доминирование процессов обучаемости и способности выдерживать растущую интеллектуальную нагрузку перед общей интеллектуальной компетентностью может быть ключевым компонентом, характеризующим вовлеченность в проектно-исследовательскую деятельность.

Анализ корреляционных связей между показателями 16-факторного опросника Р. Кеттелла и свойствами интеллекта показал, что при высоком уровне интеллектуальной осведомленности и компетентности (Краткий ориентировочный тест) интенсивнее начинают работать факторы, модулирующие сферу общения. Например, при повышенной общительности и импульсивности включаются параметры сдержанности и осторожности, а при повышенной мечтательности и авантюризме в общении включается параметр добросовестности. Таким образом, интеллект может модерировать общение, обуславливая связанность противоречивых личностных факторов.

Специфика корреляционных связей между изучаемыми переменными по группе вовлеченных в проектную деятельность такова, что обнаруживаются значимые связи между показателями теста Равена и оптимизмом, креативностью по деятельностным сторонам теста в парадигме Гэллапа. Это достаточно интересное дополнение к общим статистическим выводам, поскольку характеризует специфику интеллектуально-личностной сферы старшеклассников, занимающихся проектной деятельностью как позитивно и творчески ориентированную.

Статистические факты указывают, что проектно-исследовательская деятельность может влиять на интенсификацию формирования процессов более зрелого и интеллектуально регулируемого поведения и общения, рефлексированности выбора пути профессионального развития.

В целом изучение когнитивных и личностных предикторов реальных достижений и эффективности деятельности целесообразно на примерах проектной деятельности учащихся и взрослых субъектов труда, поскольку проектная деятельность задает смысловое пространство и может быть методологически структурирована для исследования в парадигме смысловой теории мышления.

*Работа поддержана РГНФ, проект №12-06-00279а*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Ю.Д., Березанская Н.Б., Васильев И.А., Войскунский А.Е., Корнилова Т.В. О вкладе О.К. Тихомирова в методологию, теорию и экспериментальную практику психологической науки // Методология и история психологии. 2009. Т. 4. Вып. 4. С. 9-27.
2. Подьяков А.Н. Исследовательское поведение, интеллект, творчество // Исследовательская работа школьников. 2002. № 2. С. 29-42.
3. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

## Принципы и средства развития мышления субъекта учебно-профессиональной деятельности

Криулина А.А.

ФБО ГОУ ВПО Курский государственный университет, г. Курск  
anitim@list.ru

Статья посвящена обобщению основных принципов и апробированных средств развития мышления студентов непсихологических специальностей, обучающихся в классическом университете.

**Ключевые слова:** Мышление, развитие, субъектность, системность, активность, полидисциплинарность

К числу фундаментальных проблем психологии мышления с полным основанием относится проблема развития мыслящего субъекта, занимавшая достойное место в научных трудах О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского [3; 8; 9]. Ее актуальность не исчезает и не снижается с появлением технических средств, облегчающих процесс познания современного человека. В силу ряда общеизвестных причин актуальность названной проблемы в последние годы только возрастает.

Основанием для такого утверждения служат наблюдаемые факты. Аттестационные контрольные и курсовые работы студентов первого курса, а также их ответы на семинарских занятиях свидетельствуют о том, что подавляющее их большинство по окончании школы достигло обученности только на уровне памяти. Единичны случаи обученности на уровне мышления, и практически отсутствуют

студенты с уровнем обученности на уровне творческого мышления. А именно такие профессионалы наиболее востребованы обществом в условиях быстро меняющегося мира и сокращения интервалов обновления информации.

Дефицит учебных часов, выделяемых на изучение психологии студентами непсихологических специальностей, обусловил выбор приемлемой формы для решения поставленной задачи. Достаточно эффективными оказались домашние задания, формулируемые в ходе лекции или в ее конце. Их проверка может осуществляться как на семинарских занятиях, так и в дни консультаций по самостоятельной работе.

Многолетняя практика осуществления данной работы со студентами, со слушателями региональной Бизнес-школы, в работе с молодыми учеными позволила обобщить следующие принципы, обеспечивающие эффективность развития мышления обучаемых. Используемые при этом средства будут приведены в примерах, поясняющих суть каждого принципа.

*Принцип субъектности* реализуется путем добровольности принятия каждым студентом решения об участии в выполнении домашних заданий и форм отчетности о результатах, в его способности осознать процесс развития логического мышления как собственную жизненную задачу. Студент — это субъект учебной деятельности, самостоятельно принимающий решение о свободе выбора индивидуальной траектории обучения и вместе с тем осознающий полноту ответственности за результаты своего выбора.

*Принцип системности* означает, что развитие мышления, понимаемого как жизненная задача субъекта мыслительной деятельности, осуществляется одновременно в совокупности с решением других жизненных задач (ЖЗ) юношеского возраста. Впервые они были описаны в работах Г.С. Абрамовой: тело как ЖЗ, принадлежность к группе как ЖЗ, независимое существование как ЖЗ, принятие решения о карьере как ЖЗ, ЖЗ интериоризации морали [1]. Наиболее значимой для развития мыслящего субъекта является последняя из задач. Наиболее ярко их взаимосвязь актуализируется при использовании широко известной «Дилеммы двух узников» и ее модификаций. Значение взаимосвязи в условиях решения всех жизненных задач для научного самоопределения молодых ученых описаны в более ранних публикациях автора [5].

*Принцип активности* необходим при выполнении всех домашних заданий. Примером служит сравнительный анализ понятий, достаточно известных, но используемых студентами в качестве синонимов («знания» и «информация», «мораль» и «нравственность»). Для их дифференциации студенты самостоятельно находят определения в словарях, выделяют признаки отличия и в форме таблицы описывают особенности признаков для каждого понятия. Аналогично осуществляется сравнительный анализ научных текстов, теорий, концепций.

*Принцип полидисциплинарности* означает необходимость овладения двумя видами синтеза учебной информации. При внутридисциплинарном синтезе используется психологическая информация разных психологических дисциплин. При междисциплинарном синтезе для решения задачи нужно обращаться не только к психологии, но и к другим учебным дисциплинам (например, к экономике при решении старинной задачи о старике, который продавал и покупал лошадей).

*Принцип дополнительности* исключает запрет на спонтанные решения, когда студент мгновенно дает ответ, но затрудняется дать ему обоснование. Пройдет время и обоснование отыщется. Важно сохранить способность к интуитивному озарению, которое выручило известного ученого Максвелла: он не знал ответа на свой вопрос на экзамене и сочинил его. Очевидцев удивил не столько факт сочинительства, сколько способность будущего физика убедить преподавателя в правильности своей интуитивной догадки.

*Принцип дифференцированного подхода к обучаемым* предполагает необходимость учета их типологических и личностных особенностей, возраста, профессии, уровня обученности. Например, при групповом обсуждении задачи о старике, продающем и покупающем лошадей, словесное объяснение будет доступно только студентам с преобладанием абстрактного мышления, схематическое — студентам с развитым наглядно-образным мышлением, а студентам с развитым наглядно-действенным мышлением необходимо оперирование реальными купюрами (монетами) или их заменителями.

Важно учитывать субъективные представления о стандартном и нестандартном решении. Показателен случай, когда школьница решила известную задачу с девятью точками, соединив их одним отрезком прямой линии. Учительница не приняла этот вариант решения, так как ей самой был известен только вариант соединения точек четырьмя отрезками прямой линии [2]. Продуктивнее в данном случае не отрицание оригинального решения, а поиск общих свойств обоих решений. В данном случае — это наличие ограничений, задаваемых самим обучаемым. Такой поиск позволил одному из студентов Курского государственного университета выйти на другой оригинальный вариант решения. Он соединил девять точек одной широкой линией. Такое решение также преодолевает ограничение в виде привычки пользоваться линиями определенной толщины. В последующем предметом группового обсуждения студентов стали три варианта решения одной и той же задачи.

Студенты с высоким уровнем обученности переходят на самостоятельные занятия с использованием пособий, содержащих широкий спектр задач [4; 6; 7]. Переход особенно значим в условиях принятия отечественным образованием двухступенчатой системы, в которой предусмотрено написание магистерской диссертации на второй ступени.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Психология только для студентов. М.: ПЕРСЭ, 2001.
2. Акофф Р. Искусство решения проблем. М.: Мир, 1982.
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М., 1996.
4. Бэйфэнг Л. Игры на логику. М.: ЭКСМО, 2002.
5. Криулина А.А. Научное самоопределение молодого ученого: экзистенциальный ракурс // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 10. С. 148-152.
6. Олехник С.Н., Нестеренко Ю.В., Потапов М.К. Старинные занимательные задачи. М.: Наука, 1988.
7. Паундстоун У. Как сдвинуть гору Фудзи? М.: Альпина Бизнес Букс, 2004.
8. Тихомиров О.К. Психологические исследования творческой деятельности. М., 1975.
9. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.

## **Роль стереотипов пространственного мышления в выборе диспозиций защитного и совладающего поведения личности в условиях городской среды**

Кружкова О.В.

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург  
galiat1@yandex.ru

В статье приводятся результаты изучения взаимосвязи особенностей поведения в городской среде и пространственных стереотипов восприятия.

***Ключевые слова:** диспозиции защитного и совладающего поведения, пространственные предпочтения, поведение в городской среде.*

Находясь в городской среде, человек вынужден воспринимать, обрабатывать и реагировать на большое количество информации, постоянно находясь в процессе «ориентировки», «исследовательской активности» [2], от чего зависит качество его жизни и результат деятельности. При этом, как правило, на эти процессы отводится ограниченное количество времени. Для оптимизации процессов работы с информационными потоками, поступающими к человеку из окружающей среды, могут использоваться стандартные модели восприятия и реакции, т.е. стереотипы. По мнению У. Липпмана, под стереотипом понимается *принятый в исторической общности образец восприятия, фильтрации, интерпретации информации при распознавании и узнавании окружающего мира, основанный на предшествующем опыте* [1].

В отношении пространства данные стереотипы могут приводить к явному предпочтению одних характеристик физического окружения при отвержении альтернативных. Среди обобщенных параметров, по которым происходит оценка пространства, Р. Бекон [3] были выделены пять факторов:

- разряженное или плотное пространство;
- закрытое или открытое пространство;
- вертикальность или горизонтальность;
- правая или левая сторона горизонтального плана;
- верх или низ вертикального плана.

Обращаясь к диспозициям защитного и совладающего поведения как устойчивой ориентации личности в стрессовых средовых условиях, приводящей к формированию готовности действовать определенным образом по отношению к себе или к среде с целью сохранения позитивного состояния, преодоления стресса, совладания с его последствиями, охарактеризовать их можно, представив следующим образом:

Блокирование информации (сохранение позиции взаимодействия):

- действия, направленные на среду: игнорирование информации об окружающей среде, отвлечение, отрицание, вытеснение;
- действия, направленные на себя: сокрытие информации о себе, отказ от взаимодействия, ложь, ограничение распространения сведений о себе, замирение, регрессия.

Изменение дистанции (изменение позиции взаимодействия):

– действия, направленные на среду: изгнание источника стрессогенного воздействия, агрессия как форма удаления носителей проблемных отношений из поля собственной активности, замещение;

– действия, направленные на себя: избегание, уход как изменение дистанции с носителем проблемных отношений, фантазирование, замещающие действия.

Контроль (сохранение характеристик субъекта и среды):

– действия, направленные на среду: контроль среды, отслеживание и ограничение активности окружающих, поддержание установленного порядка;

– действия, направленные на себя: самоконтроль, отслеживание и произвольная регуляция своих действий и эмоций, рационализация.

Преобразование (изменение характеристик субъекта и среды):

– действия, направленные на среду: изменение предметной среды, творчество, вандализм, установление социальных контактов, манипуляция;

– действия, направленные на себя: самоизменение, саморазвитие, самосовершенствование, приспособление, поиск социальной поддержки как изменение своего ресурсного состояния, компенсация.

Для определения особенностей взаимосвязи диспозиций защитного и совладающего поведения, проявляющихся у людей в условиях городской среды, и пространственных предпочтений в восприятии окружения нами было проведено исследование жителей Екатеринбурга (699 человек).

В результате было обнаружено, что 6 из 8 диспозиций защитного и совладающего поведения личности имеют значимые взаимосвязи с факторами пространственных предпочтений (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

**Результаты корреляционного анализа Спирмена**

<b>Диспозиция защитного и совладающего поведения</b>	<b>Статистически значимые взаимосвязи с показателями пространственных предпочтений</b>
Блокирование информации о среде	Предпочтение объектов, расположенных вверху (r=0,087, p=0,025)
	Предпочтение закрытого пространства (r=0,084, p=0,032)
Изменение дистанции: изгнание	Предпочтение открытого пространства (r=0,132, p=0,000)
Контроль среды	Предпочтение вертикально ориентированных объектов (r=0,091, p=0,017)
Блокирование информации о себе	Предпочтение лево смещенных объектов (r=0,135, p=0,000)
Изменение дистанции: уход	Предпочтение объектов, расположенных внизу (r=0,080, p=0,043)
Самоконтроль	Предпочтение пространства с разреженными объектами (r=0,103, p=0,007)
	Предпочтение закрытого пространства (r=0,088, p=0,023)

*Примечание:* уровень значимости (p) приводится с поправкой на ошибку первого рода.



Интересно, что некоторые взаимосвязи вполне могут быть проинтерпретированы как элементы поведенческой активности при тех или иных реакциях защитного или совладающего характера. Например, когда человек стремится игнорировать информацию о внешней среде, для него достаточно часто характерен взгляд «поверх голов», или же стремление отвернуться от внешнего мира, ограничив тем самым поток исходящей от окружения информации.

Применение диспозиции «Изгнание» предполагает активные действия по удалению неприятных элементов из пространства взаимодействия, реализацию собственной активности без ограничений. При этом открытое пространство часто и воспринимается нами как свободное, т.е. лишенное ограничений.

Любой контроль, в том числе и представленный как диспозиция «Контроль среды», предполагает некую иерархию отношений, т.е. социальную вертикаль. Вероятно, что предпочтение пространственных вертикалей является следствием эффекта переноса социальных стереотипов на стереотипы восприятия и мышления.

Блокирование информации о себе предполагает как одну из форм реализации уход от прямого визуального контакта с собеседником, отведение взгляда в сторону. При этом движение глаз влево является признаком слухового воспоминания и контроля речи, т.е. сознательного дозирования подачи информации о себе, о своем состоянии во внешнюю среду.

При использовании паллиативного копинга в форме ухода из проблемной ситуации или защитных действий, например, вытеснения человеку естественно стремление к поиску укрытия, где воздействие внешней среды будет ограничено. Предпочтение объектов, расположенных внизу, соответствует активизации образа укрытия, позволяющих затаиться, прекратить активное взаимодействие с внешним миром.

Диспозиция «Самоконтроль» имеет взаимосвязь с предпочтением закрытого пространства с разреженным расположением объектов. Поскольку сосредоточение на контроле собственных действия и состояний требует минимального отвлечения на факторы внешней среды, то именно такое пространство максимально полно обеспечивает данную задачу.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых — кандидатов наук МК-2450.2011.6*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Липпман У. Общественное мнение /пер. с англ. Т.В. Барчунова, под ред. К.А. Левинсон, К.В. Петренко. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004.
2. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
3. Beck R. Spatial Meaning and the Properties of the Environment // In D. Lowenthal (Ed.), Perception of the environment, Geography Research Series. Chicago: University of Chicago Press, 1967. P. 18-41.

## Психологический феномен «Долина смерти»

Лотоцкая Ю. Н.

Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, Украина  
ilina@pocherk.com.ua

В статье описан психологический феномен «Долина смерти прошлого опыта» при личностных трансформациях. Феномен объясняет одну из причин неуспешных трансформаций у взрослых.

**Ключевые слова:** психология успешности, успех, неудача, «долина смерти»

В результате проекта «Психология жизненной успешности» (опросы, сравнительный анализ причин успеха/неуспеха на выборках «Норма», «Социальный успех», «Психические расстройства», «Заклученные», клинические исследования в психоневрологических больницах г. Киева (№ 1, 2); биографический анализ) мы создали и апробировали программу развития «УСПЕХ» в реальной и виртуальной средах.

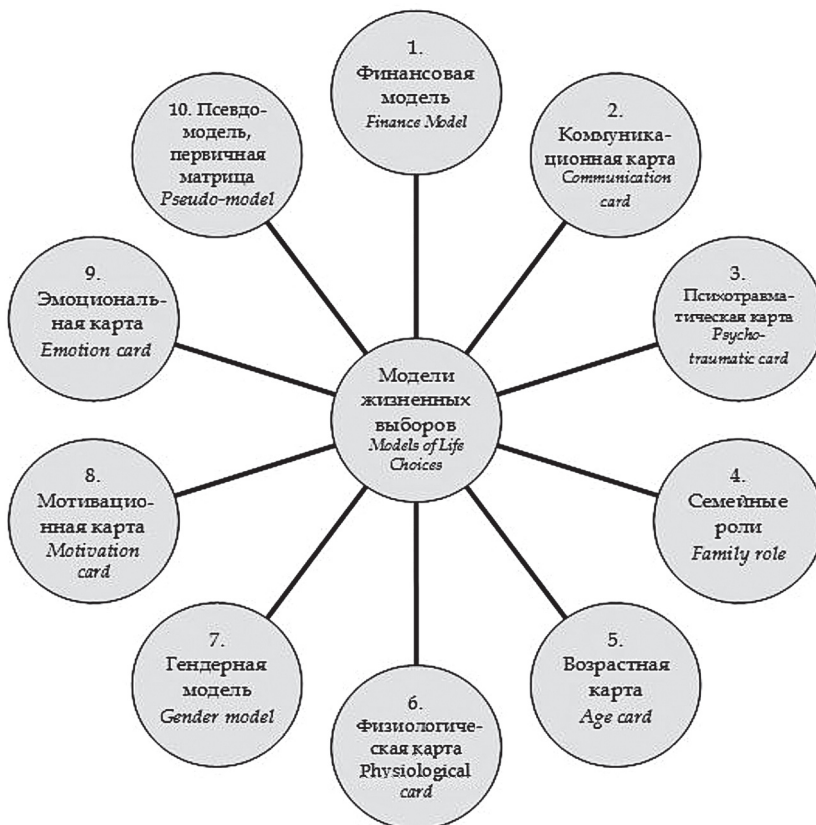


Рис. 1. Десятифакторная интеллектуальная «Модель жизненных выборов» Ю.Лотоцкой

Авторское определение: успешность — это деятельность, направленная вне или вовнутрь, приводящая субъект деятельности к желаемому результату (успеху), объективно или субъективно проверяемому, с прогнозируемыми или допустимыми затратами и на желаемый срок с возможностью выделить модель деятельности, приводящей к успешным итогам, и повторить ее. Управление собственной жизненной успешностью осуществляется через интеллектуальную модель жизненных выборов (ИМЖВ) (рис. 1).

В итоге отмечено повышение успешности участников в разных модальностях (от 20 до 70%). При исследовании способов управления трансформациями было обнаружено несколько неожиданных психологических феноменов, один из которых «Долина смерти»(ДС) прошлого опыта. Ему мы и посвятим данную статью.

Психология трансформаций — это целая отрасль психологии. Изменения, в определенной степени, есть смерть прошлых ассоциаций. Разработанная программа «Успех», включающая необходимые технологии и методики, и сертифицированные специалисты давали нам надежду на то, что изменения у участников будут явными. Через пять недель напряженной работы было отмечено, что качественных изменений у участников не происходит, мы же считали этот период достаточным для погружения в трансформации. Платформой для управления изменениями у взрослых мы считали алгоритмы, описанные Дж. Прохазкой и Дж. Норкроссом и Э. Кюблер-Росс (см. таб. 1), как и положения системно-мыследеятельностной парадигмы. Наши участники начинали, останавливались, возвращались к началу. Мы еще раз проверили вводные, инструменты, мотивационный фон, готовность участников. Все говорило о том, что изменения желанны, своевременны у большинства испытуемых, но их не было. [4; 7; 8; 9].

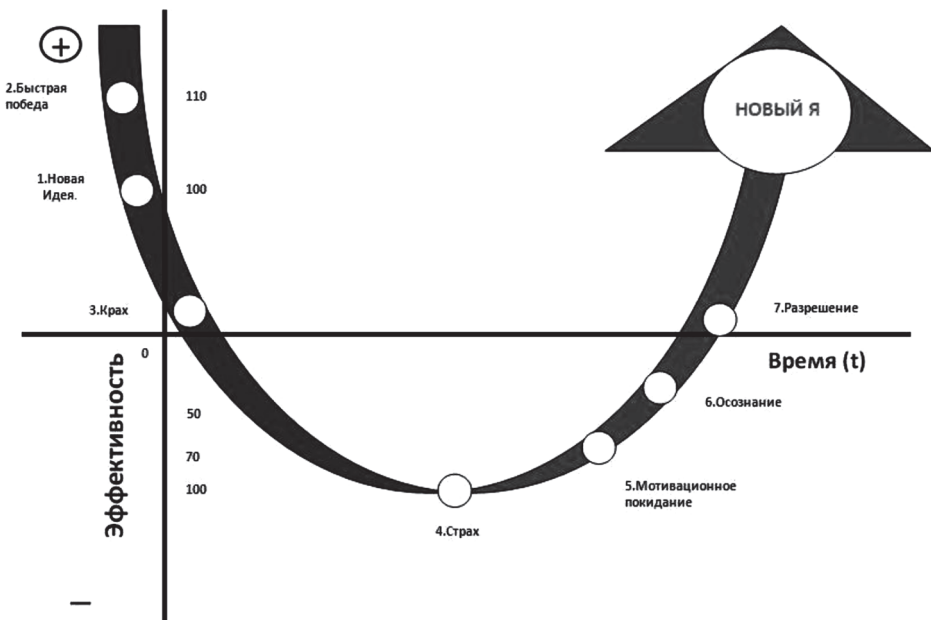


Рис. 2 «Долина смерти», Ю. Лотоцкая

Экспериментальная работа подтвердила, что обнаружен психологический феномен, ПРЕДШЕСТВУЮЩИЙ наступлению перемен. Известно, что ментальная модель агрессивна к реинтерпретациям, новые знания о системе ставят человека перед выбором, и нужно «разрешение» на перемены. Мы разделили этапы подготовки к переменам на три блока: выявление, осознание, изменение. Важно разрешить выявить противоречие, которое станет причиной очередного витка развития, или отказаться, то есть не входить в трансформации. Без внешней помощи процент участников, разрешающих себе трансформации, был 7-12% (на разных выборках). После «выявления» идет процесс осознания последствий для жизни, для будущего, аудит прошлого, и только потом происходило изменение — трансформация. После выявления зоны развития, у испытуемых начинался процесс, который мы назвали ДС (см. рис. 2).

Идея о личностных трансформациях возникает как следствие снижения успешности (субъективно/объективно оцениваемой) значимой, актуальной сферы (см. Рис. 1). При выявлении такого снижения респонденты начинали искать прототипы, которые помогали бы им решить проблему, пробовали копировать стратегии решения. Если процесс был не результативным при лимитированном количестве попыток (существующие лимиты не были осознаваемы 70% респ.), участники испытывали негативные эмоции (см. таб. 1). Те, у кого актуальность трансформаций была выше, продолжали попытки.

Т а б л и ц а 1

**Принятие перемен, Э. Кюблер-Росс**

1. Шок	Ступор, отрицание, оцепенение.
2. Агрессия	«Почему я?» гнев.
3. Торг	Борьба, отсрочка. Выторговать больше привычек «прошлой жизни»
4. Депрессия	Апатия, усиление зависимостей
5. Принятие	Готовность принять ситуацию. Новое поведение.

Стадии «Долины смерти прошлого опыта» (ДС):

1. «Идея». Происходит инсайт необходимости изменений, выбирается идея-эталон.

2. «Быстрая победа». Радость от понимания, активизация надежды, веры в себя, кратковременное повышение уверенности, вера в успех изменений (3-14 дней).

3. «Крах». Попытки жить «по-новому» приводят к эмоциональному краху, человек убеждается, что идея и он — разные вещи, и не знает, КАК реализовать изменения. Чем выше были эмоциональные переживания этапа 2, тем ярче переживается эта стадия. Без поддержки прекращаются многие изменения. Человек возвращается в прошлое поведение, имеет место снижение качества жизни, которое рационализируется, чаще всего возрастными или ценностными аспектами.

4. «Страх. Возвратная тяга». Осознанный, прочувствованный страх, сильный (100 из 100 возможных), что это изменение разрушит их. Мы отметили, что убеждения, привычное поведение, ценности, привычные мнения, набор эталонов и приемлемых стереотипов, даже деструктивных, признается участником как «Я», и его изменения приравниваются к разрушению «Я». То есть, наше сознание лишает возможности «легких» перемен. «Я понял, что изменения возможны, но это сделает меня не мной». Трансформации трактовались как разрушительные. Без

поддержки этап прошли 8-10% участников. 25% участников отказались от трансформаций (49% отказников продолжили участие в проекте, делая попытки пройти этап страха). 12,5% в живом и 40% в дистанционном формате покинули проект.

5. «Мотивационное покидание». На данной стадии участникам казалось, что они не справятся, что изменения *слишком* глобальны, что потребуются *слишком* много сил. На данном этапе зафиксирован всплеск выхода в когнитивные искажения (абсолютизация, дихотомия, долженствования и пр.). Мотивационный фон данного этапа был самым низким на проекте. При этом участникам было жаль покидать проект из-за приложенных усилий и построенных отношений, группы поддержки. Процент выполнения заданий на этом этапе был самым низким за все время проекта как в живом (ЖФ), так и в дистанционном форматах (ДФ). В ДФ, к тому же наблюдался большой процент участников, которые устроили «отпуск», ЖФ — покинули проект 15%, ДФ — 30% (из них вернулись 10%).

6. «Осознание» последствий изменений или жизни в прошлых моделях, стратегиях. Участники начинают локализовать свои выводы и делать небольшие шаги по внедрению нового способа мышления. Зачастую выводы отличаются высокой абстракцией.

7. «Разрешение», участники осуществляют прорыв, который мы назвали «Связка» — они начинают видеть причину неуспеха, GAP (разрыв) между своей желаемой и реальной ситуацией. Могут разложить абстрактные выводы на конкретные поведенческие шаги. Формируется план действий. Главной особенностью этапа являются «успешные маленькие шаги»: участники разрешили себе искать конкретные, возможные способы улучшения, вместо глобальных ожиданий 2 стадии.

Участники ЖФ, кроме 12,5%, позволили себе войти в ДС, в ДФ 60%. 70% участников ЖФ дошли до конца ДС и получили качественные результаты.

Мы нашли отголоски ДС в исследованиях других специалистов, есть примеры в бизнесе, в инновациях [11]. Отмечена разница протекания этапов по темпераментам [1].

Максимально зафиксированная ДС в выборке «Норма» составила 1,5 года. В выборке «Псих. расстройство» ДС проходит быстрее (3-4 месяца). Знания о ДС психотерапевтичны и помогают ее прохождению. Для управления (ускорения, снижения глубины и дискомфорта) планируется ввести схему деятельности, разработать средства помощи и самопомощи. Мы сделали вывод, что трансформирующая среда должна быть особенной. Реализованные нами программы с детальным описанием мы планируем опубликовать позже.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г. Новые IQ тесты. М.: ЭКСМО, 2003.
2. Ильина Ю.Н. Историко-психологический анализ моделей жизненной успешности // Актуальные проблемы психологии. Науч. зап.: Сб. науч. тр. / Под ред. С.Д. Максименко, В.В. Андриевской. К.: Ника-центр, 2011. Вып. 39. С. 170-182.
3. Ильина Ю.Н. Принципы создания мотивационной среды в дистанционных курсах развития // Развитие познавательной активности обучающихся в инновационной образовательной среде: Мат-лы Всероссийской науч.-практич. конф. с международ. участ. 27-28 апреля 2011 г. / Под ред. В.С.Данюшенкова. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. С. 335-340.
4. Ильина Ю.Н. СМД-тренинг по трансформации ментальных (умственных) моделей взрослых: Методическое пособие для проведения тренинга «Управление изменениями». М.: ЦТИ, 2007.
5. Ильина Ю.Н. Методика исследования жизненного сценария «Успех» // Кисарчук. Актуальные проблемы психологии. Институт психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины. К., 2010. Т. 3. С. 110-116.

- Ильина Ю.Н. Психология успеха — антология проблематики. Психологическая теория и технология обучения // Актуальные проблемы психологии. Ин-т психологи имени Г.С. Костюка НАПН Украины. Т. 8 К., 2008. С. 45-56.
- Ильина Ю.Н. Психологическая модель успешности в кризисные периоды общества. Психологическая теория и технология обучения // Актуальные проблемы психологии. Ин-т психологи имени Г.С.Костюка НАПН Украины. К., 2010. Т. 8. Вып. 7. С. 114-127.
- Прохазка Дж., Норкросс Дж. Системы психотерапии. М.: Олма-пресс, 2005.
- Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого / Гл. ред. А.Г. Реус; сост. А.П. Зинченко; редкол. Н.Ф. Андрейченко А.Е. [и др.]. М.: Дело, 2004.
- Lototska (Iliina) I. Result of scientific research: Psychology of success // Abstracts of the XXX International congress of psychology. Cape Town, South Africa, 2012.
- Kübler-Ross E. On death and dying. London: Routledge, 1989.

## Эмоциональная регуляция интеллектуальной деятельности

Мальгина Л.Ф.

Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова, г. Павлодар  
malginalf@mail.ru

В статье рассмотрены три подхода о значении эмоциональных процессов в формировании интеллектуальной

*Ключевые слова:* информационно-энергетический, оценочно-регулятивный и сопроводительный подходы

Многие подростки в ситуациях проверки знаний показывают более низкие результаты, чем обычно, объясняя это деструктивным воздействием эмоций. Наличие эмоциональных явлений в процессе познания отмечалось еще в работах о природе человека, которые уходят корнями к Аристотелю, Фоме Аквинскому, Дидро, Канту и другим. В настоящее время большинство психологов, занимающихся изучением интеллектуальной деятельности, признает роль эмоциональных процессов. Больше того, высказывается мнение, что они не просто влияют на интеллектуальные процессы, но и являются обязательным его компонентом (Изард К., Симонов П.В., Тихомиров О.К.). Правда, мнения авторов о конкретной роли эмоциональных процессов в процессе формирования интеллектуальных способностей не совпадают, условно их точки зрения мы раздели на три подхода.

Информационно-энергетический подход разрабатывали О.К. Тихомиров, А.В. Запорожец, К. Изард. С точки зрения О.К. Тихомирова, эмоциональные процессы являются катализатором и координатором интеллектуального процесса; они улучшают или ухудшают мыслительную деятельность, обеспечивают ее гибкость, перестройку, коррекцию, уход от стереотипа, смену актуальных установок. В процессе решения мыслительных задач эмоции рассматриваются как действие, направленное на формирование, развитие и взаимодействие различных динамических смысловых систем. Центральным структурным образованием динамических смысловых образований регуляции деятельности при решении задач признается



смысл конечной цели. Под его воздействием происходит развитие смысла ситуации, опосредованное развитием операциональных смыслов элементов ситуации. В данной теории эмоции не искажают реальность, они адекватны и часто выступают предвосхищающими, т.е. сигнализируют о порождении смысловых новообразований в мыслительной деятельности и выполняют интегративную функцию, объединяя эти новообразования в целостности более высокого уровня. Возникающие эмоции должны быть личностью приняты, должны быть распознаны и обозначены в слове. Например: «Я волнуюсь, мне надо успокоиться». Принятие предполагает направление поиска решения сложной проблемы, выбор способа действия. Принятие эмоций происходит на этапе проговаривания слов «я волнуюсь», на втором этапе «мне надо успокоиться» человек ищет индивидуальные средства: дыхание, «настройка», изменение положения тела, счет и т.д. И только потом он может перейти к выполнению деятельности.

В процессе интеллектуальной деятельности эмоции обеспечивают возврат поиска к ранее эмоционально окрашенным компонентам. Возврат осуществляется по смысловым связям, и интеллектуальная эмоция является сигналом «адекватного» возврата. Например: «Подобные задачи мы решали на уроке и тогда мы сделали это так». В основе эмоционального наведения лежит сопоставление смысловых регуляторов разного уровня: личностных и операциональных смыслов, которые происходят посредством целостно-интуитивных процессов переработки предметного содержания [2; 3]. Для того, чтобы сигнал «адекватного» возврата начал действовать, мы научили подростка его применять, для этого использовали: понятия, символы, ситуации и учили проводить аналогию, например, при решении анаграмм.

Так же происходит изменение характера поисковых действий под влиянием возникшей интеллектуальной эмоции, например, выбор направления и фиксация зоны поиска, возникновение новой тактики целеобразования. В более общем значении под влиянием эмоциональной актуализации интеллектуального поведения понимается «приведение общей направленности динамики поведения в соответствии со смыслом этой ситуации и производимых в ней действий для субъекта, для удовлетворения его потребностей и интересов, для реализации его ценностных установок» [3]. Следовательно, интеллектуальные эмоции активизируют и корректируют действия человека в поиске новых путей преобразования проблемной ситуации, к вызову из памяти, а в случае отсутствия — к использованию новых средств преобразования проблемной ситуации.

Оценочно-регулятивный подход изложен в теориях М. Арнольд, Д. Майера и П. Саловея. Суть его состоит в том, что эмоция возникает в результате воздействия некоей последовательности событий, описываемых в категориях восприятия явления и оценки. Термин «восприятие» М. Арнольд толкует как «элементарное понимание». «Воспринять» объект — значит в некотором смысле «понять» его, вне зависимости от того, как он влияет на воспринимающего человека. Для того чтобы представленный в сознании образ получил эмоциональную окраску, объект необходимо оценить с точки зрения того, как он влияет на воспринимающего. Эмоция представляет собой неосознаваемое влечение к объекту или отторжение его, возникшее в результате оценки объекта как хорошего или плохого для личности. Оценка представляет собой не опосредованный, мгновенный, интуитивный акт, не связанный с размышлением. Она происходит сразу при восприятии объекта, выступает в роли завершающегося звена перцептивного процесса и может

быть рассмотрена в качестве отдельного процесса только рефлексивно. Вызванные эмоцией тенденции к действию оказывают организующее влияние на процесс дальнейшего восприятия и оценки; эмоции «завораживают и захватывают нас» [1, с. 4]. Интуитивная оценка и эмоциональный отклик проявляют тенденцию к постоянству, так как объект или ситуация, определенным образом оцененные и эмоционально отреагированные, «всякий раз» вызывают эту же оценку и эмоцию. Более того, оценка объекта и эмоциональный отклик на него имеют тенденцию к генерализации — они переносятся на весь класс объектов. Опираясь на данное положение возможно предположить, что, если обучить всех участников образовательного процесса оценивать конкретные действия и поступки, способы решения, а не личностные особенности учеников, то улучшится психологический климат взаимодействия.

Сопроводительный подход разрабатывался в теориях Г. Майера, Э. Блейера, Г. Гарднера. Сопровождение мыслительного процесса эмоциями, с точки зрения Г. Майера, заключается в том, что следует различать два типа мышления: судящее и эмоциональное. В основание для разделения он положил побудительные механизмы мышления. Судящее мышление побуждается познавательным интересом, эмоциональное — «потребностями чувства и воли». Эмоциональное мышление он разделил на волевое и аффективное. Г. Майер подчеркивает, что в актах эмоционального мышления процесс познания как бы затенен и выступает в качестве побочного средства, потому что основное внимание личности сосредоточено на достижении некоторой практической цели. Между волевым и аффективным мышлением существуют общие и отличительные признаки. Общим является то, что прослеживаются одинаковые логические процессы: истолкование, объектирование, работа с категориальным аппаратом. Хотя их течение отличается, например, объектирование в актах аффективного мышления иллюзорно, потому что образы фантазии относятся к воображаемой действительности, и здесь присутствует механизм «аффективного самовнушения» [5]. Отличительной особенностью является форма словесного выражения или комментирования мыслительных образов и процессов, которое как бы «открывает» мыслительный процесс. В процессе работы с подростками мы учили их различать категории мышления и эмоций. Это упражнения: «должен и выбираю», «мое поведение», «эмоциональная карта», «эмоциональный термометр». Словесное выражение делает мыслительный процесс одного человека понятным для другого это хорошо видно при работе в малых группах.

Таким образом, можно предположить, что если обучить подростка принимать, регулировать эмоции, то он сможет направить энергию, мобилизованную даже с помощью негативных эмоций, в эффективное для себя действие — продуктивную интеллектуальную деятельность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лапшин И.И. Психология эмоционального мышления Генриха Майера // Новые идеи в философии. СПб., 1994. Вып. 16.
2. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.
3. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М.: МГУ, 1969.
4. Maier I.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // *Intelligence*. 1993.
5. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1987.

## Функциональный и категориальный типы обобщения как формы реализации социального опыта

Паршуков А.Ю., Чебакова Ю.В., Харисова Р.Р., Кузнецова Н.В.

Российский Национальный Исследовательский Университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России, г. Москва  
mat-tri-x@yandex.ru

Проведено экспериментальное исследование функционального и категориального типов обобщения, закономерностей их опосредования социальным опытом и нарушения при патологии мышления.

*Ключевые слова:* обобщение, социальный опыт, семантика, шизофрения.

В современных исследованиях социальный опыт рассматривается как фактор опосредования процессов мышления [5], формирования категориальных понятийных структур; также указывается, что формирование понятия как высшей формы обобщения основано на выделении существенных признаков предметов и явлений. Но до сих пор остается открытым вопрос о том, какие признаки следует считать существенными [3]. Большая часть авторов считает, что категориальные обобщения (КО) основаны на выделении существенных признаков [3; 6]; в традиции патопсихологических исследований нарушений мышления присутствует указание на опосредование существенных признаков структурами социального опыта [5]. Обобщения, связанные с актуализацией функций предметов, рассматриваются при этом как значимые формы структурирования когнитивного опыта [4], участвующие в формировании мышления и связанные с его докатегориальным этапом развития [1].

В настоящем исследовании функциональные обобщения (ФО) рассматриваются как существенные способы реализации социально-практического опыта, КО — социально-теоретического.

### Гипотезы

1) Существуют два нормативных типа обобщения: функциональный и категориальный; 2) При патологии мышления динамика нарушений функциональных и категориальных типов обобщения различна.

### Материалы и методы

Экспериментальную группу (ЭГ) составили 28 человек (14 мужчин и 14 женщин) в возрасте 18-34 лет. Клиническую группу (КГ) — 18 больных шизофренией (12 мужчин и 6 женщин) 26-57 лет.

Разработана модификация методики «Исключение лишнего», включавшая 30 заданий, составленных по принципу вынужденного альтернативного выбора обобщения — ФО или КО, которые оценивались как адекватные типы ответов. Также фиксировались неадекватные способы обобщения: конкретно-ситуативные и латентные. Задания были разделены на три типа на основании семантической близости предметов, входящих в функциональную или категориальную группу: 1) сенсibilизированные пробы на актуализацию функционального принципа обобщения; 2) сенсibilизированные пробы на актуализацию категориального принципа

обобщения; 3) несенсублизированные пробы. Семантическая близость определялась по результатам пилотажного исследования методом парных сравнений.

Для оценки степени выраженности когнитивных нарушений больных шизофренией проведено патопсихологическое обследование, позволившее выделить две подгруппы по степени выраженности когнитивного искажения, показателем которого являлась частота актуализации латентных признаков.

Для анализа результатов использовался критерий LSD Фишера.

### **Результаты и обсуждение**

В ЭГ обнаружены статистически значимые различия в предпочтении ФО ( $p=0,021$ ); в КГ доминирующий тип обобщения не выявлен. Исследование различий между двумя клиническими подгруппами на уровне тенденции показало снижение доли КО ( $p=0,067$ ) в подгруппе с выраженным когнитивным искажением при инвариантности частоты функциональных решений.

Анализ результатов по трем типам проб выявил влияние семантической близости понятий на частоту актуализированных признаков. В ЭГ и КГ в функционально сенсублизированных заданиях значимо чаще встречаются ФО ( $p=0,000$  и  $p=0,005$  соответственно); в категориально сенсублизированных заданиях — КО ( $p=0,000$  и  $p=0,000$ ). В ЭГ эффект сенсублизации заметен в категориально сенсублизированных пробах; при этом частота как ФО, так и КО значимо не различается в несенсублизированных и функционально сенсублизированных типах заданий. Эффект сенсублизации в КГ имеет линейную форму: количество актуализируемых функциональных признаков возрастает по мере перехода от категориально сенсублизированных проб к функционально сенсублизированным; для динамики КО характерна обратная закономерность. Анализ результатов в клинических подгруппах показал, что в несенсублизированных пробах больные с невыраженным когнитивным искажением значимо чаще предпочитают КО ( $p=0,009$ ), в то время как у пациентов с выраженным когнитивным искажением на уровне тенденции преобладают ФО ( $p=0,056$ ).

Три типа заданий оказались неоднородными по частоте встречаемости неадекватных обобщений в ЭГ и КГ. В категориально сенсублизированных пробах обнаружены статистически значимые различия по частоте встречаемости как конкретно-ситуативных ( $p=0,000$ ), так и латентных ( $p=0,037$ ) неадекватных решений. В несенсублизированных пробах различия выявлены только по параметрам конкретно-ситуативных ответов ( $p=0,009$ ). В функционально сенсублизированных пробах значимые различия не наблюдаются. При этом в ЭГ при выполнении категориально сенсублизированных проб значимо реже встречаются конкретно-ситуативные неадекватные обобщения по сравнению с двумя другими типами проб ( $p=0,032$  и  $p=0,000$ ).

Полученные данные подтверждают наличие двух семантически опосредованных типов обобщения. Существование данных нормативных типов обобщения может быть связано с различными формами памяти, что согласуется с представлениями о вероятностной структуре организации прошлого опыта как основы выделения существенных признаков [5], определяемых социальной практикой. ФО связаны с процедурным видом памяти, предполагающим социально закрепленные способы практической деятельности. В пользу данной интерпретации свидетельствует увеличение количества конкретно-ситуативных обобщений в функцио-

нально сенсibilизированных пробах. КО связаны с семантическим видом памяти, основанным на социально заданных понятийных структурах. Преобладание КО в подгруппе с невыраженным когнитивным искажением по сравнению с другой клинической подгруппой может указывать на его более раннее нарушение при нарастании патологии мышления. Уменьшение доли КО в подгруппе с выраженным когнитивным искажением при сохранности ФО, вероятно, свидетельствует как о его более позднем повреждении, так и о неоднородных вариантах динамики «разрушения» различных типов обобщения: более медленном, линейном для ФО и резком «выпадении» для КО.

Выделенные типы обобщения могут отражать субъект-субъектные и субъект-объектные способы структурирования взаимодействия с внешним миром [2].

Выводы. Показано наличие двух нормативных типов обобщения: ФО и КО. В ЭГ и клинической подгруппе с выраженным когнитивным искажением преобладают ФО, с невыраженным — КО. При патологии мышления обнаружена неоднородная динамика «разрушения» различных типов обобщения: линейная для ФО и логистическая для КО.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.
2. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. Минск: Изд-во Минского гос. ун-та, 1990.
3. Давыдов В.Л. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.
4. Коровкин С.Ю. Специфика функциональных обобщений при решении орудийных задач. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол.н. М., 2010.
5. Критская В. П., Мелешко Т. К., Поляков Ю. Ф. Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. М.: Изд-во МГУ, 1991.
6. Хофман И. Активная память: Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти. М.: Прогресс, 1986.

## Индивидуальные различия в понимании логического отношения превосходства

Пермогорский М.С.

Научно-учебная лаборатория Когнитивных исследований НИУ-ВШЭ (Москва)  
mpermogorskiy@hse.ru

Работа посвящена проблеме принятия решений в ситуации транзитивности — интранзитивности (переходности — непереходности) отношений превосходства между сравниваемыми объектами. Предлагается гипотеза о зависимости успешности решения разных типов задач на отношения превосходства от различных индивидуальных стилей мышления.

**Ключевые слова:** транзитивность, интранзитивность, принятие решений.

Важнейшей частью мыслительной деятельности человека в процессе постановки и решения разного рода проблем и задач является оценивание и сравнение конкурирующих альтернатив на предмет выбора одной или нескольких наи-

лучших. Способность ранжирования альтернатив и выбор из них наилучшей, с позиций экономической теории, является одним из критериев рационального поведения. С позиций психологической теории, овладение способностью делать умозаключения о превосходстве одних альтернатив над другими по выбранным параметрам считается одним из важнейших этапов умственного развития человека. Оно связано со способностью делать дедуктивные заключения, с пониманием сущности измерения, принципов сохранения по Ж. Пиаже и т.д. Особенно процессы принятия человеком решений о превосходстве одних альтернатив над другими изучаются в психологии, начиная с пионерских работ Д. Канемана и А. Тверски.

Длительное время в этой области исследований господствовала так называемая «аксиома транзитивности» [5; 15]. Согласно этой аксиоме, если при попарном сравнении альтернатива А превосходит альтернативу В в определенном отношении, а альтернатива В в этом же отношении превосходит альтернативу С, то альтернатива А обязательно превосходит альтернативу С в этом же отношении. Следование «аксиоме транзитивности» рассматривается приверженцами этой парадигмы в качестве обязательного условия, а, следовательно, и основного критерия рационального выбора. Любые нарушения аксиомы считаются логической ошибкой, непоследовательностью мышления, ведущей к иррациональности поведения.

Однако в последние годы появляется все больше работ, ставящих под сомнение «обязательность» транзитивности отношений превосходства для сравниваемых альтернатив. В этих работах демонстрируется существование *интранзитивных* отношений превосходства в системах различного уровня — от микро- до макромира, что доказывает их объективную природу [2; 3; 6; 7; 9; 10; 12; 13; 14]. Под интранзитивностью понимается такой тип отношений, при котором альтернатива А превосходит В по определенному признаку, В превосходит С по этому же признаку, но С превосходит А по этому признаку. Очевидно, что следование аксиоме транзитивности в этих случаях, напротив, иррационально.

Реальность одновременно транзитивна и нетранзитивна (содержит в себе объекты, находящиеся как в транзитивных отношениях превосходства, так и в интранзитивных). Будучи относительно новым явлением, эта позиция, тем не менее, получает широкое одобрение и часто появляется в научной полемике, что свидетельствует о глубоких изменениях в расстановке акцентов и попытке сократить разрыв между теорией и практикой. Прежде всего, этот новый взгляд на проблему заставляет пересмотреть ряд ортодоксальных положений. Так, А.Н. Поддьяков делает принципиальный вывод, что понимание конкретного типа отношений является более строгим критерием рациональности при принятии решений, нежели «слепое» автоматическое следование тем или иным принципам или аксиомам [10]. По мысли Т. Робертса, «проблема состоит в том, чтобы раскрыть, какие отношения транзитивны, а какие нет, а затем попытаться найти общие правила, которые позволили бы идентифицировать эти отношения в различных ситуациях» [12, р. 63]. В целом, это развивающееся направление требует более детального изучения.

Эмпирические психологические исследования этой проблематики представлены двумя направлениями. Первое направление изучает зависимость стратегий решения от возраста (исследуется онтогенетическое развитие способности к



умозаключениям о превосходстве) [4; 8; 11]. Второе направление более ориентировано на изучение зависимости решения от сложности задачи и от контекста, в котором она дана (показано, что определенные типы задач систематически провоцируют неправильные решения) [1; 15]. При этом остаются малоизученными индивидуальные особенности решения задач на умозаключения о превосходстве. Но можно полагать, что субъекты с различными индивидуальными стилями мышления решают с разной успешностью разные типы задач на отношения превосходства. Доказательство этого положения и его содержательное раскрытие с описанием соответствующих индивидуальных стилей, облегчающих или затрудняющих решение разных типов задач о превосходстве, составляет новизну работы.

*Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 году.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Поддьяков А.Н. Изменение представлений о непереходности превосходства под влиянием ознакомления с «нетранзитивными» объектами // Современная экспериментальная психология: В 2 т., Т. 2. / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 193-205.
2. Bar-Hillel M., Margalit A. How vicious are cycles of intransitive choice? // Theory and decision, 1988. Vol. 24 (2). P. 119-145.
3. Baumann P. Theory choice and the intransitivity of «Is a better theory than» // Philosophy of science, 2005. Vol. 72 (1). P. 231-240.
4. Bradbury H., Shewfelt L., Gjerek R. Intransitivity of Preferences of Four-Year-Old Children // The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 1984. Vol. 145 (1). P. 145-146.
5. Broome J. Ethics out of Economics. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999. 276 p.
6. Fishburn P. Nontransitive preferences in decision theory // Journal of risk and uncertainty, 1991. Vol. 4 (2). P. 113-134.
7. Laird R.A., Schamp B.S. Competitive intransitivity promotes species coexistence // The American Naturalist, 2006. Vol. 168 (2). P. 182-193.
8. Mutafchieva M., Kokinov B. Can Language be Replaced? Physical Representations of Relations Instead of Language Labels in Relational Mapping: Do They Help Young Children? // Proceedings of the European Cognitive Science Conference, 2007. P. 509-514.
9. Naeh S., Segal U. The Talmud On Transitivity // Boston College Working Papers in Economics, 2009. № 687. 24 p.
10. Poddiakov A.N., Valsiner J. Intransitivity cycles and their transformations: how dynamically adapting systems function? // Mathematical models for research on cultural dynamics: qualitative mathematics for the social sciences / Eds J. Valsiner, L. Rudolph. London: Routledge, 2012. P. 297-347.
11. Riechard D. Paired-Comparisons Intransitivity Related to Age of Subjects // Educational and Psychological Measurement, 1990. Vol. 50 (). P. 105-110.
12. Roberts T.S. A ham sandwich is better than nothing: Some thoughts about transitivity // Australian senior mathematics journal, 2004. Vol. 18 (2). P. 60-64.
13. Semmann D., Krambeck H.-J., Milinski M. Volunteering leads to rock-paper-scissors dynamics in a public goods game // Nature, 2003. Vol. 425 (6956). P. 390-393.
14. Skinner G.K., Freeman G.H. Soccer matches as experiments: how often does the 'best' team win? // Journal of Applied Statistics, 2009. Vol. 36 (10). P. 1087-1095.
15. Tversky A. Intransitivity of Preferences // Psychological Review, 1969. Vol. 76 (1). P. 31-48.

## Возрастная динамика рефлексии общения в детском возрасте

Самохвалова А.Г.

Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова, г. Кострома  
samohvalova@kmtn.ru

На основе эмпирических данных лонгитюдного исследования выявлена возрастная динамика развития рефлексивных качеств ребенка, определены основные рефлексивные трудности общения.

**Ключевые слова:** Рефлексия, общение, возрастная динамика, рефлексивные трудности.

По мнению А.В. Брушлинского, *рефлексия* — это своеобразный способ активного отношения к собственной жизни, который начинает развиваться на ранних этапах онтогенеза. В процессе социального воспитания развиваются социально-психологические качества ребенка как субъекта деятельности и общения: преобразовательная активность, целостность, автономность, свобода деятельности, гармоничность, целенаправленность и осознанность [1]. Рефлексия при этом, на наш взгляд, является системообразующим звеном, гармонично организующим все субъектные свойства человека.

Разделяя полипроцессуальный подход, представленный в трудах А.В. Карпова, И.М. Скитяевой, К.Т. Яновича и др. [2], и, рассматривая роль рефлексии в коммуникативной деятельности ребенка, мы считаем, что *рефлексия субъекта общения* предполагает единство *когнитивных процессов* (развитие мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, обобщение; основных форм мышления ребенка: понятие, суждение, умозаключение; произвольность мыслительных процессов, анализ причинно-следственных связей); *внутриличностных качеств* (способность ребенка к самым простейшим формам самоизучения, самооценки, самосовершенствования, склонность к вдумчивости, сомнениям, реализации ценностей совместной деятельности) и *поведенческих особенностей* (возможность интеграции и актуализации вышеназванных характеристик к условиям различных коммуникативных ситуаций).

Таким образом, *показателями развития рефлексии* в детском возрасте мы считаем умение ребенка анализировать, обдумывать собственные коммуникативные действия; признавать допущенные в процессе общения ошибки и исправлять их в последующих коммуникациях.

Лонгитюдное исследование, проводимое нами на протяжении 9 лет, охватывающее старший дошкольный (5-7 лет), младший школьный (8-10 лет) и младший подростковый возраст (11-13 лет) 24 детей (12 девочек и 12 мальчиков), позволило выявить возрастную динамику развития рефлексивных качеств ребенка в ситуациях общения. С помощью метода экспертных оценок [3] определялись особенности развития рефлексивных качеств ребенка на каждом возрастном этапе.

Склонность детей к *самоанализу общения* значительно возрастает на протяжении детского этапа онтогенеза, что подтверждено критерием Фридмана ( $\chi^2=32,880$  при

$p=0,000$ ) — от низкого уровня развития в дошкольном возрасте ( $m=12,42$ ;  $SD=3,1$ ) к среднему с тенденцией к высокому уровню в подростковый период ( $m=18,83$ ;  $SD=4,7$ ). Действительно, аналитические возможности дошкольника еще довольно скудны, но уже в 7-летнем возрасте наблюдается резкий скачок в выраженности данного параметра ( $m=17,25$ ;  $SD=2,8$ ). Дети начинают задумываться о причинах и последствиях успешного/неуспешного коммуникативного поведения, возникает интернальность в оценках общения, появляются более длительные намеренные паузы между контактами. Однако у пяти девочек отмечено резкое снижение самооценки, связанное с возрастанием склонности к самоанализу в общении.

В подростковом возрасте выраженность признака весьма гетерогенна: выборка разделяется на детей, проявляющих устойчивое нежелание анализировать итоги общения: они поверхностны, нелогичны, неадекватны в коммуникациях (7 человек); и детей, у которых отмечен резкий скачок в развитии рефлексивности (9 человек) — они вдумчивы, контролируют свои действия, задумываются об их причинах и последствиях; однако у них нередко проявляются страх самопрезентации, коммуникативная вялость, фиксация на неудачном коммуникативном опыте.

Значимая возрастная динамика выявлена и по показателю «*умение признавать собственные ошибки*» ( $\chi^2=15,920$  при  $p=0,003$ ), однако, на всех этапах детского онтогенеза это качество развито слабо. Выявлены низкие показатели по данному параметру как в дошкольном ( $m=14,83$ ;  $SD=4,4$ ), так и в подростковом возрасте ( $m=15,04$ ;  $SD=3,4$ ). Если дошкольник не признает свои ошибки вследствие того, что он их не осознает, то подросток не признает, потому что не хочет выглядеть в глазах других зависимым, слабым, некомпетентным. Т.е. у дошкольника в коммуникативных ситуациях проявляются эгоцентризм, упрямство; а у подростка — зависть, враждебность, нетерпимость к более успешным и адекватным в общении сверстникам. В кризисные периоды (7 и 13 лет) способность признавать свои ошибки еще более снижается, и описанные паттерны поведения проявляются интенсивнее.

Более высокие показатели по параметру «*умение признавать ошибки*» отмечены в младшем школьном возрасте ( $m=16,50$ ;  $SD=3,5$ ). Особенности нравственно-личностного развития в этот период являются совесть, честность, стремление к справедливости — эти качества, несомненно, стимулируют ребенка признавать свои ошибки, допущенные в коммуникациях. Дети готовы просить прощения у партнера за свою грубость, невнимательность, признаться во лжи, в том, что были неправы. Коммуникативные трудности возникают тогда, когда они не находят понимания и одобрения в ответ от собеседника (например, ребенок извинился, а партнер ему нагрубил; признался в чем-то, а это не оценили, осмеяли и др.).

Практически аналогичные тенденции наблюдаются и в развитии показателя «*умение исправлять ошибки, допущенные в общении*» ( $\chi^2=15,298$  при  $p=0,004$ ). Причем, дошкольники ( $m=14,79$ ;  $SD=2,7$ ) и младшие школьники ( $m=15,92$ ;  $SD=3,7$ ) более гибки, мобильны в общении, в то время как подростки ( $m=11,50$ ;  $SD=2,6$ ) болезненно относятся к необходимости менять манеру поведения, это расценивается ими как проявление зависимости, конформизма, склонности к приспособлению.

Дети, умеющие признавать свои ошибки в общении, готовы и исправлять их, в то время как дети, отвергающие свою деструктивную функцию в коммуникациях, проявляют косность в коммуникативном поведении, ждут, чтобы их партнеры, а не они, изменяли стратегию общения.

Наибольшее количество рефлексивных трудностей, связанных с неумением анализировать собственные коммуникации и нежеланием изменять стратегии общения, проявляется в период 13-летнего возраста, что подтверждено Q-критерием Кохрана ( $Q=20,549$  при  $p=0,000$ ). Подростки зачастую не успевают фиксировать быстрые изменения собственных внутренних состояний в ситуации общения, не всегда могут разобраться в возникающих амбивалентных чувствах, что приводит к хаотичной коммуникативной активности, бессмысленным, неадекватным коммуникативным действиям.

Следовательно, рефлексия общения развивается на всем протяжении детского этапа онтогенеза; развитие идет гетерохронно — в периоды возрастных кризисов происходят скачки в актуализации рефлексивных качеств; наибольшие рефлексивные трудности в коммуникативной деятельности отмечены в подростковом возрасте: при высоком уровне самоанализа общения, подросток не готов к признанию и исправлению собственных ошибок.

*Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 13-16-44001 а(р)*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж: Институт практической психологии, 1996.
2. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. Монография. М.: ИП РАН, 2002.
3. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. СПб.: Речь, 2011.

## Ментальные ресурсы субъекта: проблема определения понятия

Хазова С. А.

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома  
hazova\_svetlana@mail.ru

В статье анализируются существующие подходы к пониманию ресурсов субъекта. Предлагается рассматривать психический ресурс как феномен ментального опыта.

**Ключевые слова:** субъект, ресурсы, ментальный опыт

В последнее время все более популярной в психологии становится тема ресурсов и потенциалов личности, обеспечивающих эффективное решение задач адаптации, саморегуляции, самореализации, совладания, что приводит к необходимости более четкого определения понятий.

В принципе, в психологии можно выделить три подхода к определению понятия «ресурс» — через конструкты «мощность», «способность» и «свойство».

Определение ресурса через понятие *мощности*, принятое в психологии способностей, характеризует диапазон интеллектуальной продуктивности или качество протекания интеллектуальных процессов [1]. Указывается также, что в состав данного ресурса входит совокупность связанных между собой элементов.

Определение ресурса через категорию *способностей* мы встречаем при описании ресурсной основы контроля поведения [9]. Е.А. Сергиенко выделяет когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы и формулирует продуктивную идею об их индивидуально специфичном сочетании [5; 9].

Наиболее распространенным является подход к пониманию ресурсов через категорию *свойства*, качества и факторы, используемое в разных отраслях психологии:

- *психология труда* — потенциально доступные субъекту свойства, состояния и условия, в том числе свойства среды и других людей, которые субъект может использовать для достижения успешности в профессиональной деятельности (В.А. Толочек);

- *психология развития* — факторы, которые снижают риск дезадаптации, нарушений развития, смягчающие влияние стрессогенного события (А. S. Masten; Н. Scheithauer & F. Petermann);

- *теория стресса* — это внутренние и внешние факторы, которые минимизируют или вовсе исключают воздействие стрессора, помогают справляться с угрожающими обстоятельствами, облегчают адаптацию и повышают стрессоустойчивость человека (S. Taylor);

- *психология совладающего поведения* — это совокупность личностных и средовых средств, ценностей, возможностей, которые имеются в наличии в потенциальном состоянии и которые человек может осознанно использовать при необходимости в совладании с трудной жизненной ситуацией (Е.А. Петрова);

- *позитивная психология* — это неспецифическая система устойчивых, но поддающихся целенаправленному развитию и изменению индивидуально-психологических характеристик, связанная с успешностью деятельности в ситуациях неопределенности, достижения и давления и релевантная задачам выбора и осуществления деятельности в изменяющихся условиях (Д.А. Леонтьев).

Во всех этих определениях акцентируется потенциальная доступность ресурсов, их использование в случае необходимости для достижения позитивных результатов (реализации целей, удовлетворения потребностей, снижения риска дезадаптации, обеспечения эффективности жизнедеятельности). Подчеркивается, что в качестве ресурсов могут выступать как внутренние возможности, так и внешние условия и отношения. Однако при таком понимании к классу ресурсов могут быть отнесены как рядоположенные свойства личности и свойства среды, а также те объекты и действия, к которым человек обращается для поддержания благоприятного эмоционального состояния (природа, книги, хобби, сон и т.д.).

Мы понимаем ресурсы субъекта как психические свойства, то есть в качестве ресурса могут выступать только внутренние (субъектные, личностные) характеристики. Такое понимание релевантно представлениям многих авторов, в частности, Е.А. Сергиенко и Д.А. Леонтьева.

В связи с этим нам представляется принципиально важным привлечь для понимания данного феномена категорию ментального опыта, центральным образо-

ванием которого является способность к концептуализации. Именно ментальный опыт как особая психическая реальность детерминирует не только свойства интеллектуальной деятельности, но и личностные качества, и особенности социальных взаимодействий [11]. Индивидуально специфичные ментальные структуры, ментальное пространство, связанное с построением контекста, и ментальные репрезентации, обуславливают своеобразие и эффективность поведения и деятельности. Не вызывает сомнения, что эти ментальные образования складываются в процессе индивидуального развития в результате активного взаимодействия субъекта и мира. Помимо этого, ментальные репрезентации строятся на основе имеющегося образа мира и участвуют в понимании и интерпретации поведения других людей и формировании и поддержании образа Я [6]. Таким образом, в ментальном опыте за счет механизмов реорганизации, дифференциации, категоризации опыта (и т.д.) интегрируются и соотносятся применительно к конкретной ситуации особенности внешнего контекста и внутренних условий (знаний, личностных свойств, состояний) [11]. Такая концептуализация основывается не только на индивидуальном опыте, но и имеет определенный социокультурный контекст, задающий отношение к реальности [6].

На основании вышеизложенного, мы считаем ключевым для понимания ресурса факт его отражения и его устойчивая связь в ментальном опыте с полезностью, преимуществами и эффективностью деятельности, то есть ресурс должен быть результатом проживания и интерпретации жизненных ситуаций. Мы постулируем, что у человека есть представление (знание) не только о собственных свойствах, но и об их ценности. Таким образом, свойство, объект, принесшее положительный эффект в одной ситуации, должно быть концептуализировано (категоризировано) как ресурс для данного класса ситуаций, а затем шире — как ресурс субъектности вообще. На необходимость восприятия внутренних и внешних условий в качестве ресурса указывает и Е.Ю. Кожевникова [2].

Мы разделяем собственно ресурсы субъектности как внутренние переменные и объекты внешней среды и отношения, которым субъект приписывает *ресурсную роль* в определенных ситуациях, наделяет их *ресурсным значением*, то есть наделяет их смыслом, ценностью, важностью и связывает именно с ними появление позитивных результатов и состояний. Обращаясь к идеям С.Л. Рубинштейна, мы исходим из того, что объекты внешней среды и отношения лишь в процессе взаимодействия приобретают для субъекта определенное поддерживающее значение. В этом смысле не сам объект есть ресурс, а представления субъекта о нем как ресурсе. В связи с этим мы можем говорить о *ресурсных объектах* и *ресурсных отношениях*.

Наиболее ощутимо ресурсы проявляются в ситуациях «вызовов» субъектности, то есть в трудных жизненных ситуациях и ситуациях достижений. В качестве позитивных последствий функционирования ресурсов, которые одновременно выступают критериями ресурсности, мы рассматриваем следующие эмпирически верифицированные эффекты [7; 10]:

- улучшение понимания ситуации и своих возможностей;
- улучшение эмоционального состояния;
- усиление самоэффективности, то есть повышение ощущения собственной компетентности, уверенности в собственных силах, сохранение и повышение способности к контролю собственной жизни;
- поддержание позитивной Я-концепции;



- поддержание тесных контактов с другими людьми (нами зафиксирован эмпирический факт сокращения социальных контактов при истощении ресурсов);
- привлечение и создание новых ресурсов.

Таким образом, субъектность опирается на систему ресурсов, предназначением которых становится поддержание и развитие субъектности в ситуациях вызовов.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 12-16-44002а*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН–М, 2001.
2. Кожевникова Е.Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации. Автореф. дисс... канд. психол. наук. Краснодар, 2006.
3. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2002.
5. Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В.И. Моросанова. СПб.; М.: Нестор-история, 2011.
6. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
7. Петрова Е.А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения. Дисс .... канд. психол. н. Кострома, 2008.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005.
9. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психол. журн. 2011. Т. 32. №1. С. 120-132.
10. Хазова С.А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: Эмпирические исследования: Монография. Кострома, 2010.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер. 2002.

## Использование дополнительной информации при преодолении неопределенности в ситуации межличностного взаимодействия

Чумакова М.А., Веденева Н.В.

Московский городской психолого-педагогический университет, Москва  
chumakova.mariya@gmail.com

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва  
to.vedeneeva@gmail.com

Дополнительная информация снижает ситуативную неопределенность, но усложняет процесс доопределения Другого. Наблюдается инверсия личностной регуляции стратегий со стороны ТН/ИТН.

**Ключевые слова:** *принятие решений, подсказка, межличностное взаимодействие, толерантность к неопределенности*

В исследованиях интеллектуальных стратегий на основе деятельностного понимания мышления была верифицирована теоретическая гипотеза о роли процессов преодоления субъективной неопределенности как составляющей субъектного

опосредствования структур мышления [4; 5]. При этом установлено единство *действительностного* опосредствования и *динамического* аспекта снятия неопределенности в ходе мыслительных действий субъекта.

В зарубежных исследованиях показано, что субъективная неопределенность может выступать в качестве фактора психологической регуляции принятия решений, определяя характер сбора информации, фиксируемый в количестве задаваемых уточняющих вопросов [1] или в количестве признаков, необходимых для принятия решения [8]. Таким образом, стратегии использования дополнительной информации репрезентируют процессы преодоления неопределенности субъектом решения.

Уровень субъективной неопределенности ситуации задается не только материалом решаемой задачи, но и личностными особенностями решающего. Толерантность к неопределенности является примером личностного конструкта, взаимосвязь которого с ситуационными факторами *детерминации решений* прослеживалась на большом ареале проблемных ситуаций — от понимания возможных выходов в вербально заданных мыслительных задачах до способов разрешения экстремальных ситуаций [7]. При этом остается малоизученной проблема регуляции мыслительных стратегий преодоления неопределенности применительно к выборам в ситуациях обыденного межличностного взаимодействия (МЛВ). Ранее были выявлены стратегии, направленные на разрешение или сохранение неопределенности [6], однако актуальной остается проблема идентификации микроэтапов становления решения в ситуации МЛВ, т.к. данный тип ситуаций предполагает помимо ситуативной неопределенности необходимость преодоления «зазора» в понимании Другого.

Целью проведенного исследования было описание стратегии использования дополнительной информации для преодоления субъективной неопределенности в ситуации межличностного взаимодействия.

### **Методика**

В исследовании приняло участие 97 человек в возрасте от 18 до 37 лет ( $M=19.9$ ,  $SD=2.3$ ), из них — 62 женщины и 35 мужчин.

Была разработана методика «Вербальные задачи», включавшая восемь задач, связанных с областью межличностных отношений и предполагающих выбор из трех альтернатив. 4 задачи испытуемый решал с инструкцией «Как бы поступил я Сам», 4 — «как поступило бы подавляющее большинство в данной ситуации по его мнению». Данный методический прием был использован для моделирования двух аспектов выбора в ситуации МЛВ: преодоления неопределенности как выбора собственного способа поведения и доопределения Другого как источника неопределенности.

В процессе решения испытуемые могли воспользоваться подсказками. При этом создавалась установка на минимизацию их использования: за верное решение испытуемому начислялись баллы, а за использование подсказки — снимались.

Для оценки уровня толерантности/интолерантности к неопределенности (ТН/ИТН) были использованы шкалы Нового опросника толерантности к неопределенности [2].

### Результаты и обсуждение

В результате корреляционного анализа была получена значимая отрицательная связь между средним временем решения задач «Для Себя» и межличностной интолерантностью к неопределенности (МИТН) ( $r=-.25$ ,  $p=.035$ ). Т.е. чем больше человек способен на принятие неопределенности в межличностных отношениях (чем ниже МИТН), тем дольше он принимает решение в задачах, связанных с этими отношениями и требующих от него личного выбора. Можно предположить, что, обладая более низкой МИТН, человек конструирует и сравнивает большее количество альтернатив, что проявляется в увеличении времени решения. При этом связей времени решения «для Других» с показателями ТН/ИТН установлено не было, что может указывать на различие актуалгенеза решения: в ситуации «для Себя» происходит «примеривание» альтернатив [3], что требует актуализации МИТН, в то время как в ситуации решения «для Других» разворачивается другой опосредствующий процесс.

Мыслительные стратегии преодоления неопределенности в ситуации МЛВ оценивались через связи характеристик использования подсказок в каждом из типов задач («для Себя» и «для Других») с измеренными ТН/ИТН. Были получены значимые положительные связи количества использованных подсказок с ТН в решениях «для Себя» ( $r=.24$ ,  $p=.026$ ) и «для Других» ( $r=.22$ ,  $p=.039$ ): большее количество подсказок берут испытуемые, более толерантно относящиеся к ситуации неопределенности. Данный результат выглядит неожиданным, т.к. личностное свойство ТН предполагает высокую готовность действовать при недостатке информации, что гипотетически должно отражаться в меньшем количестве использованных подсказок. Однако получение дополнительной информации (использование подсказок) о развитии ситуации взаимодействия ведет к повышению уровня ее неопределенности, т.к. усложняется процесс конструирования представления о Другом. Таким образом, мы наблюдаем инверсию личностной регуляции мыслительных стратегий в МЛВ со стороны ТН, сходную с инверсией риска, полученной в исследовании Корниловой и Чудиной [5].

В решениях «для Других» была обнаружена отрицательная связь количества подсказок с ИТН ( $r=-.22$ ,  $p=.037$ ): меньшее количество подсказок берут испытуемые, трудно переносящие неопределенность ситуации. Данный результат подтверждает гипотезу о повышении сложности доопределения Другого при привлечении дополнительной информации и избегании этой сложности интолерантными испытуемыми.

### Выводы

При принятии решений в ситуации МЛВ:

1. Существуют различия в процессах, разворачивающихся при решении «для Себя» и «для Других»;
2. Использование дополнительной информации снижает ситуативную неопределенность, но усложняет процесс конструирования Другого;
3. Наблюдается инверсия личностной регуляции стратегий со стороны ТН/ИТН.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 13-36-01254, грант № 13-06-00049*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дернер Д. Логика неудачи. М.: Смысл, 1997
2. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности к неопределенности // Психол. журн. 2010. Т.31. №1. С. 74–86
3. Корнилова Т.В. Методологические проблемы психологии принятия решений// Психол. журн. 2005. Т.26. №1. С. 7–17
4. Корнилова Т.В. Преодоление субъектом неопределенности при принятии решений / Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева и др. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 325–338
5. Корнилова Т.В., Тихомиров О.К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М.: Изд-во МГУ, 1990
6. Чумакова М.А. Мотивация и практический интеллект в функциональной регуляции рационального выбора // Вестник Тамбовского государственного университета, серия Психология. 2009. Вып. 9 (77). С. 264-268
7. Chan D. Individual differences in tolerance for contradiction // Human Performance, 2004. V.17. № 3. PP. 297–324
8. Ladouceur R., Talbot F., Dugas M.J. Behavioral expression of intolerance of uncertainty in worry // Behavior Modification, 1997. V. 21. PP. 355–371

## Психологические особенности принятия решений человеком в научно-технической деятельности

Яковицька Л.С.

Донецкий национальный технический университет, г. Донецк, Украина  
lada\_yakovickaya@mail.ru

В статье рассматриваются личностные аспекты принятия решений специалистами технической сферы. Уточняется процедура принятия решения, исследуется связь рациональных и гуманистических составляющих.

**Ключевые слова:** процесс принятия решения, самореализации, рефлексия, целеполагание, ценностные ориентиры, креативность

Информационные технологии, которые занимают особое место в современном мире, требуют и от ученика, и от ученого умения жить в информационной среде, постоянно обогащать свои знания, быть готовым к изменениям, которые задает личности постоянно меняющееся бытие. О.К. Тихомиров писал, что даже в случаях поэтапного управления процессом усвоения знаний в итоге мы имеем в качестве прямого результата управляющих воздействий успешно усвоенное знание, а в качестве побочных результатов — связи этого знания с ранее усвоенными, эмоциональные оценки. Усваивая «внешнее», делая его «внутренним», человек получает дополнительные новообразования во «внутренних» условиях [3, с. 10]. Он развивает свой жизненный мир, разворачивая на поверхности обыденности свои ценности, вкусы, потребности и выборы. В течение жизни формы интерпретации мира, личностные выборы постоянно меняются. Человек становится более самостоятельным, избирательным, все в большей степени приобретает черты субъекта жизнедеятельности, для которого характерна актуализация потребностей овладе-

ния и присвоения ситуации, организация конструктивных межличностных отношений, самостоятельно принятые решения.

При этом личностные аспекты принятия решений специалистами технической сферы требуют дальнейшей разработки (К.А. Абульханова-Славская, Д.Н. Завалишина, Т.В. Корнилова, О.К. Тихомиров, Я.А. Пономарев). В нашем исследовании процесс принятия решений рассматривается как особый механизм развития личности в научно-технической деятельности, который фиксирует определенный уровень этого развития. «Каждое психическое новообразование может рассматриваться как результат принятия решения: новые мотивы, смыслы, цели, оценки» [2, с. 21].

Результаты исследований Ю. Козелецкого, Т.В. Корниловой, О.К. Тихомирова свидетельствуют о том, что люди уменьшают сложность задач, которые они решают, если у них нет возможности получить полную и достаточную информацию — феномен «редукции сложности» [1], [2]. Процесс принятия решения всегда связан с деятельностью в условиях информационной неопределенности среды. Если проблемы выбора нет, то решение принимается автоматически и однозначно. Если выбор опирается на готовые цели, средства и оценки, то решение имеет рутинный характер. Принятию решения предшествуют процессы формирования новых целей, средств и оценок. Прикладные исследования в этой области доказывают, что на всех этапах принятия решения происходит продуктивное извлечение из объекта нового содержания посредством включения его в новые системы связей, которые выявляются с изменением уровней обобщенности свойств объекта. Соответствующая процедура включает выборочную оценку информативности ситуации, основанную на индивидуальном опыте, объеме памяти на тождественные образы.

В процессе принятия решения выделяют две фазы: 1) генерацию разнообразия, в которой выбирают выделенные из универсального множества действий определенные способы возможных вариантов решения, удовлетворяющие условиям задачи; 2) ограничение этого разнообразия — реализацию единого альтернативного действия [5]. Креативная личность продолжает поиск новой информации до тех пор, пока не будет достаточно уверена в том, что образ, который она разработала, является адекватным и продуктивным. Но попытки получать все большие и большие объемы дополнительной информации могут привести к потере важного фактора (особенно у неопытных специалистов), который еще не найден. В научно-технической сфере процедура принятия решения включает формирование определенной последовательности целесообразных действий для достижения цели на основании преобразования исходных данных, и поэтому поиск длится дольше, а потраченное время снижает эффективность такой деятельности. В условиях неопределенности ситуации в производственной деятельности развитая личность пытается действовать так, чтобы, основываясь на субъективной оценке достоверности и полезности действий, можно было на завершающем этапе деятельности максимизировать ожидаемый результат.

Исследования в области принятия решений человеком обусловили образование двух теоретических подходов: рационалистического и психологического. Первый основывается на исследованиях математиков, инженеров, экономистов и пытается дать ответ на вопрос, как принимать решения рационально и выбирать оптимальные альтернативы, то есть его представители пытаются разработать некий универсальный алгоритм.

В рамках психологического подхода в процессе принятия решений В.Ф. Рубахиным выделяется два типа действий — алгоритмические и неалгоритмические и два способа их выполнения — «предпрограммированный» и фактически не детерминированный. В первом случае действия автоматически обусловлены пониманием ситуации и соответствуют схеме «стимул-реакция». Во втором возникает необходимость дополнительных познавательных, мотивационных, интеллектуальных усилий [4]. Подготовка и реализация решений связана с личностными предпосылками и установками специалиста, с уровнем его самореализации. Самореализационные установки и способы часто позволяют значительно сократить количество рассматриваемых альтернативных решений, но не всегда такие действия могут гарантировать лучшее, самое актуальное решение. Поэтому одновременное включение таких механизмов самореализации, как рефлексия, целеполагание, создание новых смыслов, будет способствовать совершенствованию стратегий принятия решения, основываясь на неформальном оперировании информацией, создании комплексных ориентиров (деятельностных, ценностных, идеальных) поиска, объединяющих рационалистические и гуманистические признаки в нестандартных производственных ситуациях. Если специалист действует по алгоритму, то решение реализуется в строгой последовательности, но оно не является гибким и иногда не соответствует не только ценностным ориентирам и целеполаганию личности, но и той производственной ситуации, которая является динамичной и достаточно быстро меняющейся. Поэтому выбор решения в процессе профессиональной деятельности часто имеет циклический характер. Сущность таких поисковых действий заключается в том, что специалист пытается выделить из многих данных наиболее перспективные, по его мнению. Он творчески перерабатывает информацию и создает новую информационную и деятельностную структуру. В результате такой креативной активности процесс принятия решения в научно-технической деятельности может иметь непоследовательный циклический характер. Это обусловлено, во-первых, тем, что не всегда предложены все имеющиеся возможности, во-вторых, наличием жестко детерминированных правил поведения, даже в отдельных ситуациях, в таких условиях личность не всегда может реализоваться полностью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологическое эссе). К.: Лыбидь, 1991.
2. Корнилова Т.В., Тихомиров О.К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М.: МГУ, 1990.
3. Психологические механизмы целеобразования / Под ред. О.К. Тихомирова. М.: Наука, 1977.
4. Рубахин В.Ф. Принятие решения в деятельности оператора // Основы инженерной психологии. М.: Высшая школа, 1977. С. 64-76.
5. Чораян О.Г. Процесс принятия решения (Нейро- и психофизиологические аспекты). Ростов н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1988.



## Проявление созависимости у различных типов личности

Артемцева Н.Г.

Институт психологии РАН, г. Москва  
natulya2797@post.ru

Феномен созависимости рассмотрен с позиций субъектного подхода, развиваемого А. В. Брушлинским. Показано, что актуализация созависимости может детерминироваться психотипом личности.

**Ключевые слова:** *личность, созависимость, психотип, установка, самость*

В области исследований созависимости в психологии сложилась весьма непростая ситуация. С одной стороны, все чаще встречаются описания этого феномена в медицине, психиатрии, психологии, консультировании, социальных служб [9; 12; 14]. С другой стороны, современные авторы не идут дальше описаний, свидетельствующих лишь о том, что такое явление существует, и попыток объявить это явление новой парадигмой в системе психологического знания [13; 16]. Экспериментальные исследования ограничиваются изучением факторов, способствующих возникновению созависимости исключительно применительно к семьям алкоголиков, наркоманов и дисфункциональным семьям [10; 11; 15; 16] и не содержат описаний каких-либо эмпирических данных. Даже описания поведенческих проявлений и критерии диагностики следуют из психотерапевтических практик [3; 4; 5; 8]. В итоге созависимость оказывается одним из наименее изученных явлений в психологической науке. Однако, как отмечал А.В. Брушлинский, «особенно важно все глубже раскрывать изначальную социальность и активность человеческого индивида, становящегося субъектом в процессе бесконечного многообразия взаимосвязей между человеком и обществом» [2, с. 99]. Таким образом, понимание причин возникновения и возможность предотвращения появления созависимых отношений в жизни каждого индивидуума делает изучение механизма созависимости особенно актуальным.

Прямой перевод слова “Co-dependence” на русский язык — созависимость. Созависимый человек — тот, кто с одной стороны, позволяет поведению *другого человека* влиять на свою жизнь, а с другой — пытается контролировать это поведение. Этот *другой человек* может быть собственным ребенком, взрослым, любовником, мужем/женой, сестрой, родителями, клиентом, коллегой или лучшим другом. Он/она может быть алкоголиком, наркоманом, душевно или физически больным, трудоголиком, шопоголиком, игроманом или просто подверженным частым депрессиям человеком. Созависимый начинает переживать потребности другого как свои собственные, забывая о том, что перед ним *другой человек*, воспринимая его радости и беды как свои собственные, как бы забывая о себе. И в результате у него теряется «самость», искажается картина реальной жизни.

Изучение созависимости имеет высокую практическую значимость, так как созависимость представляет собой состояние, приводящее к деформации духов-

ной, психической и физической сферы. При высокой степени созависимости эта деформация выражается в том, что человек становится неспособным к близким, интимным отношениям, чувство любви подменяется тотальной поглощенностью личностью другого, что в конце концов приводит к развитию чувства безнадежности и ненависти к самому себе и к близким людям.

До сих пор остается неясным, почему созависимость, присутствуя в каждом потенциально, актуализируется в различных ситуациях у разных субъектов. Система психологических типов Н.Л.Нагибиной [6], в рамках которой проводилось исследование, позволила по-новому подойти к решению этой проблемы. Психотип, согласно автору, — это устойчивая система индивидуально-личностных особенностей когнитивно-познавательной, ценностно-смысловой и поведенческой сферы человека.

В проведенных ранее исследованиях мы показали, что в связи со своей всепроникающей природой феномен созависимости в той или иной степени потенциально существует в психической жизни каждого человека.

Полученные результаты позволили предположить, что за проявлениями созависимого поведения стоят некие типологические детерминанты, и что у представителей различных психотипов созависимость будет проявляться по-разному.

Гипотеза исследования: существуют различия в проявлении созависимости у разных психологических типов личности.

Испытуемые: 174 человека в возрасте от 19 до 55 лет, занимающиеся различными видами профессиональной деятельности.

Методики: опросник Сообщества Анонимных Созависимых, созданный CoDA (пер. с англ. и адапт. Артемцева Н.Г. [1]), который дает возможность определить наличие признаков созависимости, экспресс-диагностика на определение типа (Нагибина Н.Л. [7]).

Установлены статистически значимые различия между типом личности испытуемых и проявлением феномена созависимости. Устойчиво выделились 3 группы значимых различий по основаниям: рациональность-иррациональность, направленность на «Я» и направленность на мир, ценностно-мотивационная сфера.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- психотип действительно может влиять на проявление и специфические механизмы актуализации этого феномена;
- выявленные связи положительных оценок с психотипом испытуемого открывают перспективы для создания диагностического аппарата с целью изучения ситуаций, актуализирующих созависимость.

Таким образом, показана актуальность обращения к строго научному изучению этого феномена. Созависимость может создаваться искусственно, а потому она может быть использована с целью манипулятивного (прямого или косвенного) воздействия на целые слои населения. Поскольку в социальном-психологическом аспекте это явление может быть рассмотрено в самом широком смысле: отношения руководитель–подчиненный, клиент–психотерапевт, СМИ–аудитория, реклама–потребитель, личность–государство, родитель–одаренный ребенок и т.д., то перспектива изучения этого феномена в контексте именно субъектного подхода кажется нам интересной и практически значимой.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Артемцева Н. Г. Феномен созависимости: психологический аспект. Научное издание. М.: РИО МГУДТ, 2012.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994.
3. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. СПб.: Речь, 2004.
4. Москаленко В. Д. Зависимость: семейная болезнь. М.: ПЕРСЭ, 2004.
5. Манухина Н.М. Созависимость глазами системного терапевта. М.: Независимая фирма «Класс», 2009.
6. Нагибина Н.Л. Психологические типы личности: влияние на музыкальную деятельность и обучение музыке. Дисс. ...д-ра психол. наук. М.: МГУ, 2002.
7. Нагибина Н.Л., Артемцева Н.Г. Рациональные и иррациональные системы как детерминанты познания // Системная организация и детерминация психики / Под ред. В.А. Барбанщикова. М.: Институт психологии РАН, 2008. С. 288-304.
8. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / Пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс», 2003.
9. Шорохова О.А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости. СПб.: Речь, 2002.
10. Beattie M: Beyond Codependency and getting better all the time. Harper & Row, San Francisco, 1989.
11. Greenberg G: The Self on the Shelf. State University of New York Press, 1994.
12. Melody P, Miller A.W., Miller J.K. Facing Codependence: What It Is, Where It Comes From, How It Sabotages Our Lives. San Francisco, Harper & Row, 1989.
13. Mendenhall W. Course on Co-dependence. New Brunswick, NJ, 1987.
14. Small J. Awakening in Time: The journey from Co-dependence to Co-creation, Bantam, NY, 1991.
15. Wegscheider-Cruse S. Choicemaking: For Co-dependents, Adult Children And Spirituality Seekers. Health Communications, Pompano Beach, FL, 1985.
16. Whitfield C.L. Codependence: Healing the Human Condition: The New Paradigm For Helping Professionals And People In Recovery. Health Communications, Deerfield Beach, FL, 1991.

## Специфика совладающего поведения у школьников с высоким уровнем развития интеллекта

Бабаева Ю.Д., Брисева Ю.В., Кольцова А.А.

Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва  
 НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва  
 julybabaeva@gmail.com

Описаны различия в особенностях совладающего поведения у учащихся с разным уровнем развития вербального и невербального интеллекта, выделена специфика субъективного восприятия тяжелых жизненных ситуаций у учащихся с высоким уровнем развития интеллекта.

**Ключевые слова:** *тяжелые жизненные ситуации, совладающее поведение копинг-стратегии, интеллект.*

Во многих исследованиях, выполненных в рамках смысловой теории мышления, разрабатываемой в школе О.К. Тихомирова, эмпирическим материалом служили шахматные задачи, малые творческие задачи и т.п. С нашей точки зрения,

одно из перспективных направлений развития этой теории связано с изучением процесса решения реальных жизненных проблем, совладания с ними. Несмотря на то, что в психологии накоплен обширный материал по проблемам совладающего поведения (СП), в ней по-прежнему остается много «белых пятен» и дискуссионных вопросов. Примером может служить полемика о влиянии уровня интеллектуального развития субъекта на успешность его совладания с трудными жизненными ситуациями (ТЖС). Рассматривая высокий интеллект как *ресурс для успешного совладания с ТЖС*, Е. Фрайденберг, Т. Гилдберсон, П. Парсонс, Д. Галахер, Л. Холингворт и др. полагают, что благодаря ему человек может эффективнее преодолевать ТЖС и добиваться значительных успехов и в детстве, и во взрослой жизни [5; 6; 7].

Сторонники альтернативной точки зрения (Дж. Рензулли, Р. Калахан и др.), напротив, считают, что высокий интеллект является *источником дополнительных жизненных трудностей*. Дети с высоким IQ подвержены стрессу, ранимы и чувствительны к ТЖС. Помимо типичных возрастных проблем, у них могут возникать специфические трудности (перфекционизм, непонимание со стороны сверстников, завышенные требования и др.), за счет чего их благополучное развитие оказывается в своеобразной «зоне риска» [6].

Результаты эмпирических исследований в данной сфере позволяют говорить о том, что одаренных людей отличает специфика СП и проявлений ТЖС [4; 5]. Подчеркивается также роль *конкретного содержания и состава копинг-стратегий* в эффективном совладании. В целом предполагается, что интеллектуально одаренные люди применяют более разнообразный набор стратегий и справляются с ТЖС успешнее других [4; 5].

**Цель исследования:** изучение особенностей СП и специфики ТЖС у учащихся с высоким уровнем развития интеллекта.

**Гипотезы:** 1. Существуют различия в стратегиях совладания и в содержании ТЖС у учащихся с разным уровнем развития интеллекта.

2. Школьники с высоким уровнем развития интеллекта субъективно оценивают ТЖС в учебе и в межличностных отношениях как более «тяжелые».

**Выборка:** 60 старшеклассников из разных школ г. Москвы (17 мальчиков, 43 девочки в возрасте от 15 до 16 лет).

**Методики:** Стандартные прогрессивные матрицы Равена (Л. Пенроуз, Дж. Равен); тест структуры интеллекта Амтхауэра (TSI) (субтесты «Аналогии» и «Обобщение»); методика «ТЖС» (Ю.Д. Бабаева, Е.Ю. Мешалкина); опросник способов совладания WCQ (Р. Лазарус, С. Фолкман), в адаптации Т.Л. Крюковой с соавт.; опросник способов совладания со стрессом COPE (Ч.Карвер, М. Шейер, Д. Вентрауб), в адаптации Т.О. Гордеевой с соавт. Для уточнения содержания ТЖС и особенностей их переживания учащимися проводилось специальное интервью.

Данные анализировались по выборке в целом и в группах сравнения (40 чел.). По итогам выполнения тестов Равена и Амтхауэра были сформированы 4 группы: а) с высокими показателями невербального и вербального интеллекта (НВИ и ВИ), N=10; б) с высоким НВИ и средним ВИ, N=9; в) со средним НВИ и высоким ВИ, N=7; г) со средним НВИ и ВИ, N=14. Для статистической обработки полученных данных использовались программы SPSS 17.0.

### Результаты

*Особенности СП.* В целом по группе школьники с разным уровнем развития интеллекта используют весьма широкий спектр копинг-стратегий, предпочитая при этом *проблемно-ориентированные и эмоционально-ориентированные*, и практически не используют такие «малоэффективные» стратегии, как «отрицание» и «использование успокоительных» (СОРЕ).

Сопоставление данных по группам (по критерию Манна-Уитни) показало, что первая (высокий НВИ и ВИ) и вторая (высокий НВИ, средний ВИ) группы по сравнению с двумя другими чаще используют *проблемно-ориентированные стратегии*: «подавление конкурирующей деятельности», «активное совладание» (СОРЕ). Учащиеся из третьей (средний НВИ, высокий ВИ) и четвертой (средний НВИ и ВИ) групп чаще прибегают к *эмоционально-ориентированным стратегиям*: «использование эмоциональной и инструментальной социальной поддержки», «мысленный уход от проблемы», «обращение к религии» (СОРЕ); «поиск социальной поддержки», «положительная переоценка» (WCQ).

Ранговый корреляционный анализ данных по всей выборке показал, что с увеличением уровня НВИ *снижается* частота использования таких копинг-стратегий, как «использование эмоциональной и инструментальной социальной поддержки», «мысленный уход от проблемы», «обращение к религии» (СОРЕ;  $p < 0,01$ ), «дистанцирование», «поиск социальной поддержки», «бегство-избегание» (WCQ;  $p < 0,05$ ), и *возрастает* «активное совладание» и «подавление конкурирующей деятельности» (по СОРЕ,  $p < 0,05$ ). С повышением уровня ВИ *снижается* частота использования копинг-стратегий «обращение к религии» (СОРЕ;  $p < 0,01$ ), «дистанцирование» (WCQ;  $p < 0,01$ ) и *возрастает* «использование инструментальной социальной поддержки» ( $p < 0,05$ ).

*Субъективные представления о ТЖС.* В группах сравнения отмечались сходные ТЖС, но их содержание часто было различным (таблица 1).

Таблица 1

#### Субъективные представления о ТЖС

Сферы ТЖС	Группы 1-2	Группы 3-4
Учебная деятельность	участие в олимпиадах, конкурсах	исправление плохих оценок
Межличностные отношения	завышенные требования со стороны родителей, сложности в коммуникации со сверстниками	разводы, вредные привычки родителей
Внутриличностные проблемы	планы на будущее, страх не оправдать надежд	Лень, различные зависимости

Субъективная степень «тяжести» перечисленных ТЖС также оценивалась учащимися с высоким уровнем интеллектуального развития выше, чем со средним. Разница в содержании и «тяжести» ТЖС проявляется и в зависимости от типа интеллекта. Так, учащиеся первой группы (с высоким НВИ и ВИ) испытывают меньше сложностей в общении и межличностных отношениях, чем учащиеся второй группы (с высоким НВИ и средним ВИ). Для них эти сложности тесно связаны с недостаточностью коммуникативных и социальных навыков и преодолеваются особым образом (к примеру, коммуникативная потребность реализуется в узком кругу общения, где эти школьники чувствуют себя уверенно и комфортно).

**Заключение.** Проведенное исследование позволило выявить ряд особенностей СП и ТЖС (предпочтения в выборе копинг-стратегий, оценка ТЖС и особенности их содержания), отличающих школьников с различными видами и показателями развития интеллекта. Вместе с тем ряд аспектов, прежде всего вопросы об особенностях субъективного восприятия и преодоления ТЖС одаренными людьми, нуждается в дальнейшей разработке. Полученные результаты могут быть использованы для практических и исследовательских целей в сфере одаренности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. №1.
2. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. 2005. №2.
3. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики СОРЕ // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1 (в печати).
4. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 5.
5. Холодная М.А., Алексапольский А.А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психологический журнал. 2010. № 4.
6. Neihart M. The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being: What Does the Empirical Literature Say? // Roeper Review. Sept. 1999.
7. Preuss L., Dubow E. A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor // Roeper Review. Wntr. 2004.

## О внутридиалогическом подходе к исследованию личностной динамики

Визгина А.В.

МГУ им. М.В.Ломоносова, факультет психологии, г. Москва  
annavizgina@yandex.ru

Рассмотрены возможности внутридиалогического подхода к исследованию процесса решения психологической проблемы на основе последовательного анализа речевых высказываний клиента в ходе психологического консультирования.

**Ключевые слова:** *внутренний диалог, самоопозиция, защитная позиция, психологическое консультирование, ценностный выбор*

Внутридиалогический подход к исследованию изменений, происходящих с индивидом в процессе психологического консультирования, предполагает выявление в потоке его речевых высказываний основных позиций или «голосов», вступающих во внутренний диалог (ВД), и анализ их постепенного развертывания, углубления и изменения в ходе взаимодействия с позицией психотерапевта.

Предлагаемый подход во многом перекликается с разработанным А.В. Брушлинским методом микросемантического анализа мышления [1; 2], опирающимся на понимание последнего как живого, непрерывно формируемого субъектом прин-



ципиально незавершенного процесса. Так же как при исследовании динамики внутреннего диалога, объектом анализа выступает речевая продукция, спонтанный речевой поток, причем большое значение придается формально-стилистическим аспектам речи как индикаторам малейших изменений направленности мысли. Не касаясь специфики решения мыслительной задачи, отметим главный общий принцип анализа речевого развертывания процесса — исследование микродвижения мысли, опираясь на выявление микроизменений речи. Отметим, что А.В. Брушлинский с учениками показали универсальность этого метода, применив его к исследованию процесса решения нравственных задач [2].

Качественное исследование направлено на выявление форм развертывания внутренних диалогов клиентов в процессе психологического консультирования. В качестве материала использовались протоколы аудиозаписей консультативного процесса с 10 клиентами (по 2-5 встреч), обратившимися в психологическую консультацию для краткосрочного психологического консультирования с супружескими, родительско-детскими и личными проблемами. Консультирование проводилось профессиональными психологами в русле диалогически ориентированного подхода [4]. Поток высказываний клиента «раскладывался» на несколько не сводимых друг к другу голосов или смысловых позиций, выявлялся характер их взаимодействия между собой на протяжении всех встреч, определялось, входят ли они в столкновение, «слышат» ли друг друга, с какой из них солидаризуется клиент. Затем прослеживались изменения, которые претерпевали сами позиции и их конфигурация по мере развертывания и взаимодействия с позицией консультанта на разных этапах консультативного процесса.

В основе наиболее типичного для клиентов психологической консультации ВД лежит противоречие между голосом самооппозиции, выражающим реалистическую оценку своей роли в сложившейся ситуации, понимание необходимости самоизменения, видение себя как субъекта собственной жизни, и голосом защиты, направленным на сопротивление изменениям, необходимым для решения проблемы. При этом защитный голос обычно проявляется в виде попытки уйти от позиции личной ответственности, оправдывая себя объективной невозможностью самостоятельно преодолеть ситуацию, беспомощностью перед лицом обстоятельств или вынужденностью своего поведения, вызванного неправильным поведением партнера. Позиция консультанта заключается в актуализации личной ответственности клиента, повышении у него переживания субъектности, понимания возможности сознательного выбора между противоречащими ценностями и мотивами. Взаимодействие этих двух позиций является той движущей силой, которая побуждает к развитию внутреннего диалога клиента.

Один из распространенных ВД клиентов с личными проблемами — это защитный рефлексивно-уничижительный диалог. Защитность диалога состоит в том, что, с одной стороны, тотальное неприятие себя и декларация стремления измениться, позволяет солидаризоваться с идеалом, а с другой — доказать себе и другим невозможность самостоятельно справиться с проблемой. Голос ответственности скрыт, и о нем можно судить по той степени экспрессии, с какой клиент пытается заглушить его защитными высказываниями. Аналогично строятся и ВД клиентов, чьи проблемы касаются отношений с близкими людьми. Голос самооппозиции, понимание своей роли в межличностном конфликте сталкивается с голосом обвинения

другого, желанием его изменить. Интенция клиента заключается в необходимости доказать себе и консультанту вынужденность своего поведения, невозможность его изменить, пока не изменится другой. Другой вариант первичных ВД — это так называемые дезинтегрированные диалоги, в которых голоса, выражая противоположные позиции, как бы не слышат друг друга. Возможно и полное отсутствие ВД, характерное для закрытых клиентов, когда голос самоопозиции отсутствует полностью, даже в свернутом виде. Обратная ситуация характерна для открытых клиентов с невыраженной защитной тенденцией, приходящих в консультацию на острие осознанного ценностного выбора.

Как показало исследование, динамика позиции клиента в процессе консультирования во многом определяется наличием и степенью выраженности голоса самоопозиции клиента. При его отсутствии хотя бы в свернутом виде динамики, как правило, нет. Логика взаимодействия ВД клиента и позиции консультанта заключается в следующем. Надеясь найти у консультанта поддержку в противостоянии голосу самоопозиции, требующего самоизменения, клиент активно вовлекает его в свой ВД и тем самым создает ему возможность встраиваться и влиять на диалог изнутри. Не опровергая напрямую его позицию беспомощности, но и не подкрепляя её, консультант не дает втянуть себя в манипулятивную игру. Он обращается к здоровому и конструктивному началу человека, стремится зацепить его своей «молчащей», «вопрошающей» или «провоцирующей» позицией. Эта тактика является воплощением «принципа молчания» — одного из важных принципов разработанного А.Ф. Копьевым диалогического подхода к психотерапии [3]. Заметив в словах клиента хотя бы намек на самоопозицию, он акцентирует её, заставляет звучать более явственно, что обычно рождает сопротивление, актуализацию защитной позиции со стороны клиента. Часто при этом внутренний голос самоопозиции сходит на «нет», а позиция беспомощности усиливается, превращаясь подчас в открытое противостояние с консультантом, направленное на отстаивание своего права на беспомощность. ВД, оставаясь внутренним по своей сути, принимает внешнюю наблюдаемую форму. Такая объективация ВД предельно обнажает защитный смысл позиции клиента для него самого, что несет в себе потенциал для дальнейшей внутренней работы, даже при отрицательной динамике. В случае положительной динамики выявляются следующие позитивные изменения ВД: а) при дезинтегрированном ВД — постепенное углубление позиций и переход к взаимодействию друг с другом; б) отказ от защитной позиции и принятие личной ответственности; в) прояснение ценностей, их столкновение в субъективном поле и понимание необходимости выбора; г) диалог между двумя осознанными ценностно-смысловыми позициями, опосредующий выбор; д) прекращение ВД, совершение выбора. Положительная динамика ВД в ходе консультирования ещё не гарантирует необратимости прогрессивных изменений в осознании клиентом себя и в отношении к своей проблеме. Здесь скорее можно говорить об интериоризации позиции консультанта и формировании новой модели общения с самим собой, дающей возможность более эффективно противостоять неконструктивным элементам во ВД.

Таким образом, показана возможность внутрдиалогического подхода к исследованию процесса решения психологической проблемы на основе последовательного анализа речевых высказываний клиента в ходе психологического консультирования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Программа учебного курса «Психология субъекта» // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 363-383.
2. Воловикова М.И. Основные принципы и возможности применения микросемантического анализа // Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М.: Институт психологии РАН, 2007. С. 144-160.
3. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 17-25.
4. Копьев А.Ф. Диалогический подход в психотерапии и проблемы психологической клиники // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1. С.33-49.

## Границы субъектности как детерминанта вандального поведения подростков

Воробьева И.В.

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург  
lorisha@mail.ru

В тезисах описывается возможность соотношения границ субъектности личности и выбора подростком вандального поведения, проводится анализ возможных детерминант подобного поведения.

**Ключевые слова:** субъект, границы субъектности, вандализм, вандальное поведение

Субъектно-деятельностный подход в современной отечественной психологии позволяет под иным ракурсом рассматривать деятельность и поведение человека по отношению к объектам окружающей его среды. Так, С.Л. Рубинштейн описывал сущностные характеристики человеческой деятельности через понятие субъектности [2]. Соответственно, центральным звеном выступает некая направленная активность субъекта, которая не только преобразует (созидает или разрушает) объекты и среду в целом, но и определенным образом формирует самого действующего субъекта. Можно предположить, что в своем онтогенетическом развитии человек апробирует разнообразные по форме и содержанию варианты действий, которые также различаются по степени их положительной оценки со стороны социума. И даже такая деятельность способствует становлению субъекта в процессе своего выполнения. Кроме того, согласно А.В. Брушлинскому, человек выстраивает взаимодействия со средой на двух уровнях: физиологический — реагирование на среду как на систему раздражителей; психический — субъектные действия человека на объекты окружающей среды [1].

По данным Е.А. Сергиенко, второй субъектный способ выстраивания взаимоотношений человека и действительности характерен для ребенка уже в раннем детстве [3]. Примерно в этот же возрастной период актуальной становится задача формирования границ субъектности, т.е. определенных представлений человека о том, в какой степени и по отношению к каким объектам возможно применение его активности. В процессе субъектогенеза проблема границ тесно связана с основными

ми возрастными задачами: так например, у ребенка дошкольного возраста субъектность проявляется в виде интенсивного освоения норм и правил поведения, которые выступают обобщением отношений в социуме и формирования механизмов собственно субъектного поведения. Для развития субъектности в подростковом возрасте характерно наличие общности в жизни подростка и взрослого, сотрудничества между ними, в процессе которого происходит становление новых способов их социального взаимодействия [4].

Таким образом, отсутствие возможностей для реализации специфических возрастных задач может привести к нарушению у человека представлений о границах проявления субъектной активности и соответственно допущению поведения, которое вторгается в границы чужой субъектности. Одним из вариантов подобного поведения является вандализм. Кроме того, размытие границ субъектности личности может выступать благоприятным условием для совершения актов вандализма под воздействием группового давления, наиболее распространенного в среде подростков и юношей.

В результате анализа и обобщения имеющихся подходов нами было выдвинуто предположение, что суверенность психологического пространства, а также ориентации подростков на определенные личностные характеристики могут выступать предпосылкой для формирования готовности к совершению актов вандального поведения. Эмпирически обозначенная гипотеза проверялась на результатах опроса 218 подростков общеобразовательной школы. В анализе участвовали данные по авторской методике «Мотивы вандального поведения» (разработчики С.А. Острикова, О.В. Кружкова, И.В. Воробьева), опроснику ценностей и профиля личности (Ш. Шварц), опроснику суверенности психологического пространства (С.К. Нартова-Бочавер). Опросник Ш. Шварца использовался для определения значимых для подростка ориентиров в поведении по отношению к окружающей социальной среде. Для статистической обработки данных был использован многомерный регрессионный анализ в статистическом пакете SPSS 19.0.

Результаты множественного регрессионного анализа представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1

## Результаты множественного регрессионного анализа

Модель	Независимая переменная	Зависимая переменная	R-квадрат	Значения F-Фишера		Коэффициенты регрессии	
				F	p-знч.	$\beta$	p-знч.
1.	Суверенность физического тела	Мотивационная готовность к совершению вандальных действий	0,103	12,381	0,000	-0,202	0,005
	Суверенность мира вещей					-0,108	0,012
2.	Профиль личности — ориентация на власть	Мотивационная готовность к совершению вандальных действий	0,051	11,526	0,001	-0,225	0,001

Таким образом, можно предположить, что выраженная мотивационная готовность подростка к совершению вандальных действий инициируется несформированностью суверенности его психологического пространства. Подростки с проблемами в принятии собственного тела, его физиологических потребностей и общей неудовлетворенностью своим образом гораздо чаще выбирают вариант поведения, который предполагает причинение какого-либо вреда чужому имуществу или собственности. Возможно, здесь срабатывает некий компенсаторный механизм, который переносит внутреннее недовольство собой, своей внешностью на предметно-объектный мир окружающей подростка среды. Кроме того, депривированность суверенности сферы вещей также провоцирует вандальную активность. Проблемы с определением границ собственности чужих предметов влечет за собой их несанкционированное использование. Данная особенность, возможно, сформировалась у подростка за счет отсутствия исключительно своих персональных вещей в сензитивный для этого период субъектогенеза. И если первый вариант готовности и даже некоторой осознанности в выборе вандального поведения подростками вызван, скорее всего, компенсаторными реакциями, защитной позицией, то второй тесно связан с нарушением формирования в онтогенезе именно границ проявления субъектности. Отсутствие у подростка ориентации в собственной активности на управление другими людьми или какими-либо ресурсами также частично детерминирует высокую вероятность выбора им такого варианта поведения, которое может повлечь за собой порчу чужого имущества. Так, можно предположить, что малоактивные в социальном плане подростки скорее совершат вандальные действия — возможно, за счет депривированности возрастной задачи субъектогенеза в выстраивании взаимоотношений с социальным окружением.

Таким образом, полученные результаты подтверждают взаимосвязь между субъектностью подростка и выбором им такого варианта отклоняющегося поведения, как вандализм. Анализ показал, что специфика реализации основных задач субъектогенеза в определенные возрастные периоды может сформировать готовность человека к более или менее осознанному варианту поведения, наносящему существенный вред чужой собственности.

*Исследование проводится в рамках гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых МК-4245.2013.6.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994.
2. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии, 1986, № 4, С. 101-107.
3. Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.04.2013). 0421200116/0037.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъектности. М.: Школа-Пресс, 1995.

## Особенности самооценки как интеллектуального и креативного процесса решения задач в зависимости от развития способности действовать «в уме»

Галкина Т.В.

Институт психологии РАН, г. Москва  
tvgalkina99@gmail.com

Самооценка рассматривается как интеллектуальный и креативный процесс решения специфических задач на оценку себя. Показано, что в основе успеха решения подобных задач лежит уровень развития способности действовать «в уме», являющейся центральным звеном психологического механизма интеллекта и поведения человека.

**Ключевые слова:** самооценка, способность действовать «в уме», интеллектуальный, креативный, процесс решения, задача

Особенности развития самосознания теснейшим образом связаны со способностью человека адекватно воспринимать себя и окружающую действительность, адаптироваться в экстремальных условиях, успешно решать различные задачи на оценку и самооценку, быстро принимать ответственные и творческие решения. Самооценка относится к центральным образованиям личности, ее ядру, в значительной степени определяя социальную адаптацию личности, являясь регулятором поведения [15; 18]. Становление самооценки происходит в процессе социализации, деятельности, общения и межличностного взаимодействия. Это чрезвычайно подвижное образование личности. Формирование адекватной и гибкой самооценки — актуальная психолого-педагогическая задача.

Способность действовать «в уме» (СДУ) (феномен выявлен и детально изучен Я.А. Пономаревым [11; 12] и его последователями [5; 6; 7; 8; 13; 14]) — фундаментальная специфическая составляющая человеческой психики, важнейший показатель умственного развития. Она необходима для успешного осуществления практически любой деятельности, поведения, так как лежит в основе таких важнейших их составляющих, как прогнозирование, целеобразование, целеполагание, преобразование объекта деятельности в соответствии с замыслом, разработка целенаправленных и целесообразных способов реализации цели и т.п. Без достаточно высокого уровня развития СДУ невозможно успешно решать ни логические, ни творческие задачи. СДУ обеспечивает нахождение интуитивных решений, дает возможность вербализовать, а затем и формализовать их. СДУ, являясь центральным звеном психологического механизма интеллекта и поведения человека, лежит в основе успеха решения самого широкого круга задач [6; 9].

Анализ литературы по проблеме самосознания позволяет констатировать, что самооценку чаще всего принято изучать в русле психологии личности. Традиционно исследуются вопросы ее взаимосвязи с различными характеристиками личности. Однако не менее важным представляется исследование проблемы взаимосвязи самооценки с когнитивной, интеллектуальной сферой человека, поскольку самооценка представляет собой неразрывное единство эмоциональной (аффективной) и рациональной (когнитивной) составляющих. Несмотря на актуальность и острую необходимость изучения самооценки именно с этих позиций, данный



аспект исследований в области самосознания все еще не получил достаточного освещения, на что уже указывалось [1; 2; 6; 10; 13; 16; 17; 18 и др.]. Ситуация за последние годы не изменилась существенно. А О.К. Тихомиров еще в 1984 г. писал, что проблематика «психологии мышления» и «психологии самосознания» долгое время разрабатывалась и продолжает разрабатываться вне связи и сопоставления друг с другом [17].

Теоретические и эмпирические исследования, проведенные нами [5; 6], показали возможность изучения самооценки как особого интеллектуального и креативного процесса решения специфических задач на оценку себя, своих способностей, личностных качеств.

Использование разработанного А.В. Брушлинским [1; 2] и внедренного в психологические исследования М.А. Воловиковой [3; 4] микросемантического анализа позволило утверждать, что самооценку, самооценивание можно рассматривать как сложный мыслительный процесс. Причем в зависимости от наличия или влияния определенного набора факторов он может иметь характеристики как интеллектуального (логического), так и креативного (интуитивного) процесса. Результаты доказывают, что в основе решения различных задач на оценку и самооценку лежит способность действовать «в уме» (СДУ) [5]. Согласно концепции Я.А. Пономарева [9; 11; 12;] и результатам наших исследований [5; 6], высокий уровень развития данной способности обеспечивает успех в решении широкого круга задач — интеллектуальных, творческих, а также специфических задач на самооценку. Обнаружено, что в случае высокого уровня развития СДУ (IV-V этапы) задачи на самооценку решаются подобно интеллектуальным (логическим) задачам, со всеми характерными для процесса решения такого рода задач признаками. В случае же среднего уровня развития СДУ (III этап) при определенных дополнительных условиях (наличие высокой степени активности ребенка в раннем детстве, тесного эмоционального контакта с родителями и др.) подобные задачи решаются испытуемыми как творческие, при этом демонстрируется интуитивный компонент в процессе решения.

Высокий уровень развития СДУ необходим для успешного осуществления самых разных видов деятельности, поведения и общения людей [5]. Было показано, что уровень развития СДУ тесно связан с особенностями развития речи и двигательных навыков [8]. СДУ играет определенную роль в развитии креативности [7], а также специальных способностей, в частности музыкальных [14]. Доказано, что СДУ, являясь системообразующим фактором, объединяющим в себе как интеллектуальные и когнитивные, так и личностные характеристики в их неразрывном единстве [10], лежит в основе функционирования механизма произвольной регуляции поведения человека [13]. Самооценка же, как процесс решения особых логических и творческих задач на оценку себя, также является важнейшим механизмом саморегуляции личности. Таким образом, становится очевидным, что уровень развития способности действовать «в уме», влияя на процесс решения различных задач на самооценку, определяет и особенности формирования и функционирования механизма саморегуляции личности [6].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М., 1979.

2. Брушлинский А.В., Воловикова М.А. О взаимосвязях процессуального (динамического) и личностного (мотивационного) аспектов мышления // Психологические исследования познавательных процессов и личности. М., 1983. С.84-95.
3. Воловикова М.А. Познавательная мотивация в процессе решения мыслительных задач: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.
4. Воловикова М.А. История разработки и возможности применения микросемантического анализа // Психологический журнал. 2008. № 2. С.61-68.
5. Галкина Т.В. Психологический механизм решения задач на самооценку: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
6. Галкина Т.В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход. М., 2011.
7. Галкина Т.В., Алексеева Л.Г. Диагностика и развитие креативности // Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. М., 1991. С. 170-178.
8. Галкина Т.В., Хайкина М.В. Взаимосвязь между способностью действовать «в уме» и особенностями развития речи и двигательных навыков // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 26-41.
9. Журавлев А.Л., Галкина Т.В. Основные вехи жизненного пути и научного творчества Я.А. Пономарева // Пономарев Я.А. Психика и интуиция. Неопубликованные материалы, стихи, рисунки и фотографии / Ред.-сост. А.Л. Журавлев, Т.В. Галкина. М., 2010. С. 6-54.
10. Пастернак Н.А. Способность действовать «в уме» как механизм произвольной регуляции поведения личности. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
11. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976.
12. Пономарев Я.А. Психология творения. Избр. психол. тр. М.; Воронеж, 1999.
13. Пономарев Я.А., Пастернак Н.А. Влияние способности действовать «в уме» на данные психологического тестирования // Психологический журнал. 1995. № 6. С. 43-54.
14. Пономарев Я.А., Галкина Т.В., Кононенко М.А. Музыкальная одаренность: исследование общих компонентов // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарера. М., 1997. С. 95-114.
15. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
16. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М., 1969.
17. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.
18. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.

## Субъектно-бытийный подход в исследовании профессиональной идентичности и маргинализма

Галлямова А.А., Лопухова О.Г.

Казанский (Приволжский) Федеральный Университет,  
Институт Педагогики и Психологии, г. Казань  
aliya.gallyamova@inbox.ru

Обосновывается развитие профессиональной идентичности через развитие субъектности личности. Приводится технология самопроектирования для повышения профессиональной идентификации студентов.

**Ключевые слова:** субъектность, профессиональная идентичность, профессиональный маргинализм

Изучение проблемы развития профессиональной идентичности, а также малоисследованного феномена профессионального маргинализма крайне актуально, поскольку для населения современной России характерно слабо развитое профес-

сиональное самосознание, отсутствие приоритета саморазвития, самоактуализации через профессионализацию, профессиональную идентификацию. Однако в одной из немногих статей, посвященных маргинализму, Е.П. Ермолаева акцентирует внимание на внешних причинах этого явления [3]. Роль личности, как субъекта своей жизни и развития, остаётся малоизученной. Если объективным внешним факторам сложно что-то противопоставить, то с личностными факторами психолог может и должен работать.

Как отмечает В.В. Знаков, психология субъекта бытия «направлена на анализ смысловых и ценностных контекстов жизни субъекта, в которых формируются и проявляются его субъектные качества» [4, с. 254]. Перечисленные Е.П. Ермолаевой факторы индивидуального сознания — это проблемы саморефлексии, ценностно-смыслового содержания, т.е. субъектности личности в пространстве профессионального бытия. Согласимся также с мнением Г.Ю. Фоменко, что «субъективное преобразование этих объективно ограничительных условий в «пространство свободы», потребность в подобном преобразовании условий и стремление к аутентичному бытию в них» [8, с. 163] и есть проявление высшей степени субъектности, субъекта как творца своего бытия. Так появляется задача развития субъектности в профессиональном становлении личности, с помощью чего личность начнет движение с полюса профессионального маргинализма в полюс профессиональной идентичности.

Мы исходим из предпосылки, что субъектность и профессиональная идентичность — взаиморазвивающие, взаимообуславливающие образования личности. Так как именно саморефлексия, как составляющая субъектности, развивает профидентичность, а способ жизнедеятельности (модус бытия по Г.Ю. Фоменко [8]) определяет выбор в пользу либо профессиональной идентичности, либо профессионального маргинализма. Процесс профессиональной идентификации углубляет и укрепляет субъектность личности, обеспечивает самореализацию, самоактуализацию, тем самым способствуя полноценному аутентичному бытию. Здесь профессиональная идентичность рассматривается как проявление высшей степени субъектности в профессиональном бытии. С целями нашего исследования соотносится концепция Н.Л. Ивановой [5], которой было выделено 3 вида структуры социальной идентичности: базовая, индивидуально-личностная, профессионально-деловая. В базовой идентичности больше выражены мотивация самозащиты и ценности безопасности жизни, материального и семейного благополучия. В индивидуально-личностной идентичности выше показатели личностной, экзистенциальной идентичности, мотивации самоуважения, ценности дружбы, общественной пользы, общения, приобщения к культуре. В профессионально-деловой идентичности больше выражены учебно-профессиональные, деятельностные характеристики, самооценка способностей, мотивации саморазвития и ценности достижения автономности, личностного и профессионального роста. Автором допускается, что эти компоненты образуют иерархическую последовательность, т.е. профессионально-деловая идентичность является высшей ступенью в структуре социальной идентичности, что подтверждает наше предположение о том, что профессиональная идентичность соответствует высшему проявлению субъектности личности, для которой характерны мотивы саморазвития, самоактуализации, ценности достижения автономности, субъектности.

С модусами бытия можно соотнести варианты профессионального осуществления личности, где предельному способу соответствует профессиональная идентичность и профессионально-деловая структура социальной идентичности личности, а экстремальному способу — профессиональный маргинализм и базовая структура социальной идентичности личности. Это даёт нам дополнительные возможности анализа субъекта профессионализации, учитывающие новые характеристики его развития. Выбор модуса бытия определяется особенностями мотивационно-потребностной сферы и ценностно-смыслового позиционирования личности, спецификой планирования поведения и образа мира [8], однако последние исследования старшекурсников К(П)ФУ выявили низкое их развитие. Соответственно это те психологические компоненты личности, с которыми предстоит работать психологам.

Для решения данной проблемы была разработана технология самопроектирования студентов-психологов, включающая в себя упражнения, которые должны актуализировать движение с полюса «маргинализм» в сторону развития профидентичности за счёт проработки ценностно-смыслового позиционирования личности, активизации саморефлексии, анитипицирующего планирования, проработкой образа Я, образа себя в профессии. Для этого используются различные методики и задания: эссе «Что я хочу за 10 лет профессиональной деятельности»; диагностика устойчивости профессиональной направленности личности О.Г. Лопуховой [6]; блок опросников ценностных предпочтений; разработанный на основе технологии активизации профессионально-личностного самоопределения, предложенного Н.С. Пряжниковым [7] опросник «Профессиональное самоопределение студента-психолога»; упражнения «Мне 70 лет» или «Я на пенсии»; разработка проекта своего жизненного пути на основе технологии персонального менеджмента, предложенного группой авторов [1]. В настоящее время данный метод проходит апробацию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байков Ю.Н. Экспериментальный курс «Проектирование жизненной карьеры». Результаты внедрения / Ю.Н. Байков, А.И. Блощинский, Д.Е. Егоров. Казань: ИСПО РАО, 2003.
2. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья 1) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 51-59.
3. Ермолаева Е.П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 5. С. 69-77.
4. Знаков В.В. Психология человеческого бытия: проблемы и перспективы // Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. С. 252-273.
5. Иванова Н.Л. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа / Н.Л. Иванова // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 52-60.
6. Лопухова О.Г. Методика диагностики устойчивости профессиональной направленности личности / О.Г. Лопухова // Журнал прикладной психологии. 2003. № 1. С. 30-36.
7. Пряжников Н.С. Активизирующие опросники профессионального и личностного самоопределения. Методическое пособие 2. М.: Изд-во Практической психологии; Воронеж: МОДЕК, 1997.
8. Фоменко Г.Ю. Модусы бытия личности в контексте субъектно-бытийного подхода // Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. С. 158-175.

## Эскапизм как социальное протестное реагирование на жизненную реальность

Гусейнов А.Ш.

Краснодарский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар  
AGuseinov@yandex.ru

Обсуждается специфика эскапизма в контексте структурно-эволюционной модели личности, склонной к протестной активности во взаимодействии с социумом, его ответственность уровням протеста.

**Ключевые слова:** протест, эскапизм, идентичность, аутентичность бытия, субъектность.

В междисциплинарном дискурсе активно обсуждается проблема интенсивных социокультурных трансформаций, наряду с положительными эффектами, вызывающих личностные деформации и затрагивающих ценностно-психологическое ядро культуры. Одной из форм реагирования на эти изменения, симптомом системного неблагополучия во взаимоотношениях личности—общества—государства является эскапизм. Встроенный в ткань культуры, эскапизм как психологический конструкт недостаточно исследован; противоречия, вынуждающие человека делать выбор в пользу эскапизма, до конца не прояснены.

Трактовки слова «эскапизм» многообразны: от стремления уйти от действительности в мир иллюзий, фантазий в ситуации кризиса, бессилия, отчуждения до избавления, спасения. Встречается иное толкование эскапизма как социального явления, характерной особенностью которого является стремление индивида или части социальной группы уйти от общепринятых стандартов общественной жизни. Проведённый теоретический анализ выявил допустимость применительно к психологической феноменологии использования понятий «эскапизм», «бегство» и «уход» как синонимичных, поскольку в смысловом отношении они тесно связаны с понятиями отчуждения, экзистенциального невроза. Генезис данного феномена позволяет рассмотреть эскапизм как социальное протестное реагирование на жизненную реальность.

А.В. Брушлинский, отправляясь от исходного тезиса — «любой человеческий индивид и его психика изначально и всегда социальны», дифференцирует понятия «социальное» и «общественное». Отмечая многообразие социальности, он заключает, что «любой человеческий индивид не менее социален, чем группа или коллектив» [1, с. 22].

Следуя методологическому правилу, представляющему все уровни психики посредством социального, протестную активность с ее многоуровневой структурой целесообразно рассматривать в контексте взаимодействия личности с социумом, поскольку именно микро- и макросоциальные факторы запускают механизмы протестной активности и определяют многообразие ее форм.

В наших работах показано, что протест проявляется в разных видах — от примитивных архаичных форм до высоких трансцендентных явлений, что свидетельствует о наличии в структуре личности латентных компонентов, актуализирующих

различные уровни протеста. Согласно структурно-эволюционной модели личности, склонной к протестной активности во взаимодействии с социумом, разные виды протеста, включая эскапизм, можно определять посредством анализа личностных уровней — «Прото Я», «Эндо Я», «Я», «Экзо Я» и «Транс Я» [2, с. 93-94].

Эскапизм как феномен существовал и раньше, изменяя в историческом времени свою форму, но не протестную сущность. В период античности различные проявления эскапизма — от уединения и отшельничества (Гераклит, Диоген), до голодовок и суицидов (Менедем, Сократ), были связаны с протестом против невежества, аморальности, несправедливости. Здесь актуализирован протест на высшем, надличностном уровне Транс Я, отвечающем за защиту, сохранение и приумножение общечеловеческих гуманистических ценностей. Проявления Транс Я, свидетельствующие о зрелой форме протеста и стремлении к подлинному бытию, мы находим и в произведениях Л.Н. Толстого, и в тайном уходе писателя из Ясной Поляны. Этот волевой протестный акт обосновывает себя целостным мировоззрением личности. Когда волевой акт исходит от человека и направляется им, то такое действие «становится в подлинном смысле слова поступком, в котором человек себя выявляет и которым он устанавливает свое отношение к другим» [3, с. 186]. Уход от социума и привычной среды, обусловленный зрелым протестом, является проявлением истинной субъектности, поскольку актуализировано стремление к аутентичному бытию, на основе приоритетных для личности смысложизненных ориентаций.

Чаще встречаются проявления эскапизма, связанные с незрелыми формами протеста и нарушенным балансом бытийных пространств, снижающие шансы для позитивных личностных изменений и проблематизирующие избранный способ существования.

В концепции С. Мадди элементы эскапизма пронизывают одну из форм «экзистенциальной болезни» — авантюризм или крусадерство. Авантюризм служит способом ухода от бессмысленности существования, посредством выбора и участия в экстремальных видах деятельности, связанных с бессодержательным риском, опасных для жизни (феномен ложного центрирования, по Джеймсу Пайку). Крусадерство (crusade — крестовый поход) — идеологический авантюризм, адепты которого играют роль профессиональных демонстрантов, используя любой повод для того, чтобы выступить с протестом, независимо от его содержания и смысла [6]. Готовность «крестоносцев» к участию в демонстрациях и в общественных организациях сочетается с равнодушием и безучастностью. Сама форма протестных выступлений выбирается индивидом для того, чтобы исчерпать энергию, забыть и уйти от переживаний бессмысленности существования. В этом случае актуализирован субличностный уровень «Эндо Я», отвечающий за удовлетворение первичных социальных потребностей, направленный на получение выгоды; и уровень «Я», не всегда успешно справляющееся с ролью регулятора, поскольку «Я» часто перегружено проблемами внутренних конфликтов и внешних ограничений.

По сути дела, этот же аспект бездуховной антисубъектной сущности присутствует и в стереотипе маниакальной активности [5], и в экстремальном модусе бытия [4], которые оказывают деструктивное влияние на процессы идентичности личности.

И. Ялом разводит мотивационную направленность крусадерства и протестной активности: паттерн крусадерства как погружение в деятельность представляет собой формирование компульсивной реакции на глубокое ощущение бесцельности



и характеризуется непостоянством и безразличием к идее. Возражая против рассмотрения протеста в качестве защитного механизма, И. Ялом обосновывает свои размышления тем, что участие в протестных акциях требует самопожертвования, в случае гражданского неповиновения является опасным для жизни. В отличие от «неисправимых активистов», протестные личности, достигнув социальных целей, возвращаются к повседневности [5]. Протест в этом измерении — стремление к подлинному бытию. Г.Ю. Фоменко убеждена, что аутентичность бытия в случае функционирования в условиях «аномальной реальности» жизненно необходима для личности [4]. Эскапизм с уклоном в крусадерство, обусловленный отчужденной активностью, свидетельствует о ложной субъектности и является признаком деструктивной деформации личности, находящейся в оппозиции к аутентичному бытию.

Итак, психологической предпосылкой предпочтения разных способов бытия, выраженных в протестных паттернах эскапизма, являются особенности мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер личности, а также доминирующий характер личностных уровней протеста: от низкого (эгоистичного) и псевдосубъектного к высшему (трансцендентному).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003.
2. Гусейнов А.Ш. Феномен протестного поведения // Человек. Сообщество. Управление. Краснодар: КубГУ. 2012. № 2. С. 82-96.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1989. С. 182-211.
4. Фоменко Г. Ю. Психология безопасности личности: теоретико-методологические основания институционализации // Человек. Сообщество. Управление. Краснодар: КубГУ. 2010. № 1. С. 83-99.
5. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: «Класс», 1999.
6. Maddi S. R. Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / Ed. by P. T. P. Wong, P. S. Fry. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998.

## Личностные факторы в сохранении здоровья субъектов трудовой деятельности

Зеленова М.Е.

Институт психологии РАН, г. Москва  
mzelenova@mail.ru

Показана роль индивидуально-личностных характеристик в регуляции стресса и сохранении профессионального здоровья субъектов трудовой деятельности.

**Ключевые слова:** психологические ресурсы, Я-концепция, стиль саморегуляции, стресс

Специфичность и своеобразие человека как субъекта деятельности и жизни, согласно А.В. Брушлинскому, заключается, прежде всего, в том, что его «цели, текущие и конечные результаты, вообще вся детерминация выходят далеко за пределы наглядно-чувственных и заранее заданных соотношений». Бытие человека, опре-

деляется особенностями высших уровней его активности, а «целостность субъекта означает, прежде всего, единство, интегральность, его деятельности и вообще всех видов его активности» [1, с.29].

В этой связи изучение взаимосвязи психических состояний, профессионально-релевантного поведения и различных компонентов личностной саморегуляции представляется важным аспектом конкретизации и эмпирическим подтверждением теоретических положений психологии субъекта А.В. Брушлинского. Вопрос о соотношении вклада разных групп личностных ресурсов в эффективность регуляции негативных психических состояний субъектов труда остается не до конца решенным. Бытие человека в современной нестабильной экономической, социальной и профессиональной реальности, в постоянно меняющемся, не всегда прогнозируемом мире, требует от него личностной включенности, активной (субъектной) позиции как для успешного освоения новых приемов и способов взаимодействия со средой, так и в ситуациях преодоления негативных средовых воздействий.

Целью эмпирического исследования выступило изучение личностных коррелятов профессионального здоровья субъектов трудовой деятельности. Выявлялись взаимосвязи между такими индикаторами нарушения здоровья как уровень психического дистресса, с одной стороны, и индивидуально-личностные характеристики (особенности общей и профессиональной Я-концепции, степень сформированности компонентов индивидуального стиля регуляции поведения и деятельности, ценностно-мотивационные установки) — с другой.

Профессиональное здоровье в данном исследовании рассматривается как способность индивида сохранять физическое, психическое и социальное благополучие, как интегральное свойство человека быть работоспособным, продуктивным и креативным в реальных условиях определенной профессиональной деятельности. Под «психическим дистрессом» понимается совокупность признаков негативных эмоциональных состояний, таких как депрессия, тревога, состояние нервно-психической напряженности и др., диагностируемых с помощью конкретных психологических методик. Индивидуально-личностные особенности (структура личностной, профессиональной и социальной идентичности, характеристики Я-концепции, индивидуальный стиль саморегуляции и др.) рассматриваются в качестве важнейших психологических переменных, способных противостоять развитию неблагоприятных психосоматических состояний, как внутренние (психологические) ресурсы индивида, позволяющие сохранять работоспособность и стрессоустойчивость в ситуациях повышенной напряженности на работе и за ее пределами.

Участниками исследования выступили специалисты машиностроительной промышленности, средний возраст 39 лет; количество 95 человек. Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета программ SPSS. Применялись корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена), сравнительный анализ и факторный анализ (метод главных компонент). В работе использованы хорошо известные психологические методики. Для диагностики уровня стресса и субъективной оценки состояния здоровья применялись: 1. «Шкала определения стрессоустойчивости и социальной адаптации» Т.Х. Холмса, Р.Х. Райх (Holms T.H., Rahe R.H. The Social Readjustment Rating Scale); 2. «Шкала психологического стресса PSM-25» (Lemyr L., Tessier R., Fillion L.); 3. субшкала «Мое здоровье» опросника А.А. Урбанович «Личностная и социальная идентичность». Для выявления

индивидуально-личностных особенностей были использованы: 1. опросник Е.В. Харитоновой, Б.А. Ясько «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ); 2. опросник А.А. Урбанович «Личностная и социальная идентичность» (ЛСИ); 3. опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ); 4. шкалы семантического дифференциала.

Были получены следующие результаты.

1. Выявлены значимые корреляционные взаимосвязи между показателями психосоматического статуса субъектов труда и особенностями их социальной, профессиональной и личностной идентичности. Показано, что высокая самооценка и позитивная профессиональная Я-концепция у специалистов технического профиля находятся в обратной связи с уровнем психического дистресса и показателями общего состояния здоровья.

2. Сравнение групп обследованных специалистов с низким и высоким уровнем стресса, подтвердило данные корреляционного анализа и позволило обнаружить статистически значимые различия по целому ряду параметров социальной и личностной идентичности, а также зафиксировать различия в структуре профессиональной Я-концепции. Установлено, что у индивидов, принадлежащих к группе с большей выраженностью признаков психического дистресса, показатели социальной и личностной идентичности достоверно ниже. Параметры профессиональной самооценки, такие как «удовлетворенность реализацией профессионального потенциала», «переживание профессиональной востребованности», «отношение других», «самоотношение», «оценка результативности деятельности» также статистически ниже в группе с высоким уровнем стресса. Не обнаружено различий в характеристиках социально-демографического и профессионального статуса обследованных индивидов. Кроме того, группы не отличаются по количеству стрессогенных жизненных событий, имевших место в течение года. То есть результаты сравнительного анализа позволяют с большой вероятностью предполагать, что в процессе сохранения психологического благополучия и здоровья внутренние факторы (индивидуально-личностные особенности) играют ведущую роль. Специалисты-машиностроители с одинаковым показателем стрессонаполненности жизни и не различающиеся по возрасту, образованию, наличию семьи, стажу и профессиональной квалификации реагируют на стресс в зависимости от личностных характеристик.

3. Результаты факторного анализа подтвердили существование тесной взаимосвязи между особенностями идентификации и состоянием профессионального здоровья. В первом факторе с высокими факторными нагрузками, объединились составляющие Я-концепции, характеризующие уровень социальной («Я и общество»), личностной («мой внутренний мир») и профессиональной («моя работа») идентичности и показатели здоровья, отражающие уровень проявления дистресса, общего состояния здоровья и стрессонаполненность жизни. При этом структурообразующими шкалами фактора выступили именно показатели Я-концепции.

4. Определен характер взаимосвязей между уровнем психоэмоциональной напряженности, особенностями состояния здоровья и некоторыми аспектами индивидуальной системы осознанной психической регуляции поведения и деятельности. Показано, что уровень сформированности индивидуального стиля саморегуляции и прежде всего выраженность таких компонентов в структуре индивидуального профиля, как «планирование», «программирование», «оценка

результатов», «самостоятельность» и «гибкость» играют важную роль в поддержании внутреннего благополучия и преодолении признаков психической напряженности. Полученные результаты позволяют также предположить, что связь между уровнем саморегуляции, состоянием здоровья и стрессонаполненностью жизни, не является линейной.

В целом результаты исследования позволяют говорить о значении личностных особенностей в преодолении психологической напряженности и нейтрализации признаков психического дистресса у обследованных специалистов.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант 11-06-00-234а*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 9-33.

## Биографическая рефлексия субъекта жизни

Клементьева М.В.

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный университет», г. Тула  
domadres@list.ru

Биографическая рефлексия рассматривается как фактор становления субъекта жизни. В авторской модели структуры биографической рефлексии выделены типы ее проявления — рефлексия жизненного опыта и рефлексии жизненного пути.

**Ключевые слова:** *субъект жизни, рефлексия, конфигурационный факторный анализ*

Психологическое изучение рефлексии, погруженной в «жизненную» сферу человека, сопряжено с разработкой проблем психологии субъекта. В работах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и их последователей [1; 2; 3; 5; 7 и др.] становление личности как субъекта жизни связывается с появлением *рефлексивного* отношения к себе и собственному бытию. Рефлексия приостанавливает непрерывный поток непосредственной жизни, выводя человека мысленно за ее пределы, и человек может «быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности — творческой, нравственной, свободной» [1, с. 39].

Подчеркивая активную роль субъекта жизни, А.В. Брушлинский указывал на недизъюнктивность психического процесса и отсутствие изначальной предзаданности развития [2]. Непрерывность развития рефлексии может быть обнаружена в функциональном механизме структурно-уровневого движения, определяющего саморазвитие системы, где сама рефлексия выступает как компонент того целого, которое рефлексится [6 и др.]. Проявляясь на разных уровнях организации деятельности субъекта, рефлексия отличается феноменологической неоднородностью. Наиболее полно субъектность воплощается на высших уровнях рефлексии, связанных с самоопределением, духовностью, самопринятием личности.

Традиция изучения рефлексии определяет методологический принцип ее дефиниций: рефлексия — это всегда «рефлексия над ...» в том смысле, что она не субстанциональна, а интенциональна. На этом основании мы рассматриваем *биографическую рефлексия* как предметную форму рефлексии, непосредственно направленную на осмысление индивидуальной жизни субъекта. Биографическая рефлексия проявляется в механизмах самопознания личности, обеспечивает саморегуляцию жизненного пути, участвует в процессах порождения смыслов жизни, обеспечивает взаимовлияние жизненного пути личности и социокультурной действительности.

Биографическую рефлексия мы представляем в виде модели, образованной системой функциональных составляющих: личностной, когнитивной, социально-перцептивной и конфигуративной.

*Когнитивная составляющая* — выделение и анализ действий и средств рефлексии событий жизни. *Личностная составляющая* — наделение смыслами поступков и событий своей жизни. *Социально-перцептивная составляющая* — осознание жизненного пути других людей через объяснение причин их поступков и событий. *Конфигуративная составляющая* — формирование нарратива, выполняющего функцию «конфигуратора» (термин В. Лефевра [6, с. 180-198]) разных контекстов понимания жизни.

Их взаимодействие определяет тип проявления биографической рефлексии (рис. 1).



Рис. 1. Структурная модель биографической рефлексии

Предметом *рефлексии жизненного опыта* является бытийно-экзистенциальное содержание опыта жизни, а продуктом — жизненный путь, упорядоченный и легализованный. Акцент на уникальность жизненного опыта в рефлексии позволяет обнаружить в ее продукте оригинальное, подлинное понимание себя и своей жизни субъектом жизни. Такой жизненный путь — это «личная жизнь» (термин С.Л. Рубинштейна [7]), включающая как неповторимое многообразие событий, так и абстрактную иерархию их отношений.

Жизненный путь как социокультурная модель жизни («модус жизни» [8], «вариант жизни» [3] и пр.) становится предметом *рефлексии жизненного пути*. Как относительно стабильное и независимое от индивида образование жизненный путь становится доступным для рефлексии субъекта лишь тогда, когда он способен представить свою жизнь отвлеченно и соотнести с «Я», как представляющим.

Вслед за А.В. Брушлинским [1; 2] в этом процессе вхождения в культуру мы видим творческое, активное начало субъекта, неразрывно связанное с присвоением социокультурных («типичных») моделей жизни.

Эмпирическому обоснованию гипотезы о структуре биографической рефлексии посвящена серия исследований, в ходе которых разработана, апробирована и валидизирована новая психодиагностическая методика оценки биографической рефлексии [4].

Авторская методика — шкала самоотчета из 30 пунктов, где каждый пункт оценивается по дихотомической шкале (0-1) с использованием ключа. Методика состоит из четырех шкал, соответствующих 4 факторам (составляющим биографической рефлексии). В качестве фактора дифференциации рефлексии мы рассматривали количественные показатели составляющих (исходное значение одного из показателей  $\leq 1$  соотносилось с рефлексией жизненного опыта). Исходные результаты были трансформированы в шкалу Раша [10].

Исследование проводилось на выборке в 250 человек, из них 133 женщины и 117 мужчин в возрасте от 18 до 60 лет. Средний возраст  $29.7 \pm 11.9$  лет.

В результате проверки структуры биографической рефлексии с помощью конфирматорного факторного анализа [9] нами были получены две модели биографической рефлексии: «прогрессивная» и «регрессивная» (рис.2).

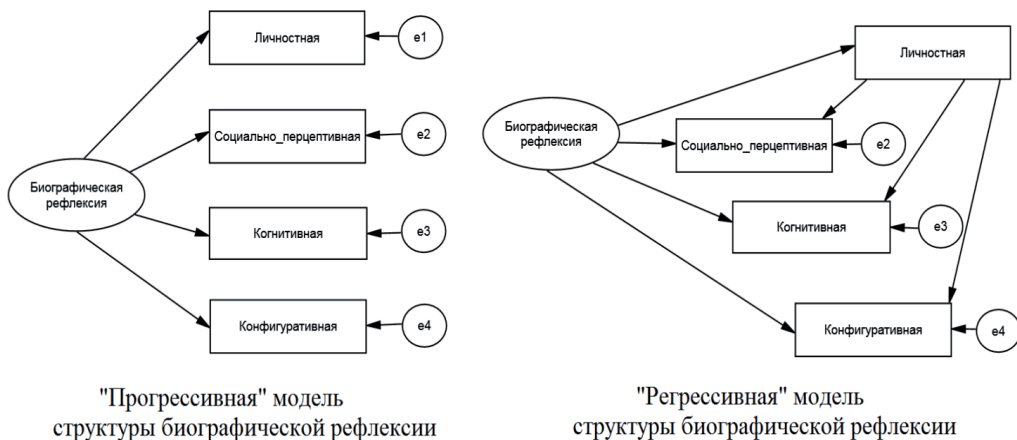


Рис. 2. Прогрессивная и регрессивная модели биографической рефлексии

Результаты проверки пригодностей моделей представлены в табл. 1.

Как видно из данных, представленных в таблице 1, «прогрессивная» модель является полной относительно общего объясняющего фактора биографической рефлексии и наиболее пригодна для рефлексии жизненного пути. «Регрессивная» модель, отличающаяся регрессией биографической рефлексии к личностной составляющей в сочетании с личностной детерминацией когнитивной, конфигуративной и социально-перцептивной переменных, адекватна для рефлексии жизненного опыта. То есть осмысленный субъектом жизненный опыт является самодостаточным, относительно независимым от других факторов. Полученная модель рефлексии жизненного опыта, на наш взгляд, раскрывает влияние биографической



рефлексии на становление субъекта жизни, когда «большой удельный вес принадлежит внутренним условиям как основанию развития, через которые всегда только и действуют все внешние причины, влияния и т.д.» [1, с. 43]. Субъект направляет рефлексию на свой уникальный опыт жизни и «именно в ходе рефлексии он формирует и развивает свои цели» [2, с. 20], т. е. жизненные цели, а через них формирует свой жизненный путь.

Т а б л и ц а 1

## Результаты проверки пригодностей структурных моделей

Рефлексия жизненного пути								
	CMIN	DF	P	CMIN/DF	RMSEA	CFI	BIC	AIC
«Прогрессивная» модель	0.127	2	0.94	0.064	0.000	1.0	28.33	16.13
«Регрессивная» модель	13.42	2	0.001	6.71	0.42	0.60	41.64	29.81
Рефлексия жизненного опыта								
«Прогрессивная» модель	23.04	3	0.000	7.68	0.45	0.30	47.72	37.04
«Регрессивная» модель	2.48	3	0.48	0.83	0.000	1.0	27.16	16.48

Таким образом, наиболее полно биографическая рефлексия как фактор становления субъекта жизни проявляется в рефлексии жизненного опыта. Личностная составляющая, выступая структурообразующей в рефлексии жизненного опыта, является доминантой в осмыслении экзистенциального опыта жизни.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. О субъекте мышления и творчества // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б.Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 39-56.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996.
3. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки по экзистенциальной психологии. СПб: ИМАТОН-М, 2000.
4. Клементьева М.В. Разработка методики оценки биографической рефлексии // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 1.
5. Проблема субъекта в психологической науке / Отв ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. М.: Академический проект, 2000.
6. Рефлексивный подход: от методологии к практике / Под ред. В.Е. Лепского. М.: Когито-Центр, 2009.
7. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
8. Сапогова Е.Е. Автобиографирование как процесс самодетерминации // Культурно-историческая психология. 2011. № 2.
9. Brown T.A. Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. New York, 2006.
10. Wilson M., Zheng X., McGuire L. Formulating Latent Growth Using an Explanatory Item Response Model Approach // Journ. of Applied Measurement. 2012. Vol. 13. № 1.

## **Мышление и личность: транстемпоральная парадигма**

Лукьянов О.В.

Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск  
lukyanov7@gmail.com

Представлены принципы транстемпорального подхода, предполагающего целостность и обновляемость жизни в качестве метода и предмета при изучении сложных явлений, к числу которых можно отнести личность, психику, человека. Идея транстемпоральности человеческой жизни представлена как отвечающая необходимости учитывать системность саморазвития и самоидентичности личности, мышления.

***Ключевые слова:** мышление, самоидентичность, транстемпоральность, индивидуальные различия, системно-антропологический подход*

Одна из идей О.К. Тихомирова, которая может быть отнесена к числу фундаментальных, заключается в том, что мышление необходимо изучать не путем аналитического расчленения феномена, который является для нас в той же мере данным, в коей и искомым, выделяя в нем процессуально-динамические, регулятивные, феноменально-смысловые, личностно-обусловленные и другие аспекты, но как целостный продукт действующей личности, миропроjekt экзистирующего человека, рассматриваемый во всей его полноте — от зарождения мыслительной задачи до ее разрешения и интеграции. При таком подходе все выделяемые аспекты мышления выступают не как результаты исходного членения некоей предполагаемой целостности, которые впоследствии можно объединить для ее объективации, но как отдельные стороны, которыми целостность (система) может быть охарактеризована. Интегральное, общесистемное свойство психики (и мышления — как одного из ее проявлений) при этом не исчезает для исследователя, как исчезают для него любые общесистемные (эмерджентные) свойства, теряющиеся в актах разделения исходной целостности на составные части (элементы, ипостаси и пр.). Психика, по О.К. Тихомирову, суть «порождение новой реальности» и тогда мышление выступает в качестве механизма, способа, средства ее порождения [1].

Таким образом, легко усматривается возможность проекции исходных идей О.К. Тихомирова в пространство самых актуальных проблем современности, одной из которых является проблема устойчивости человека в меняющемся мире. Проблема удержания человеком своей идентичности сложна сама по себе, но истинную ее сложность определяет то, что и сам человек существует только в движении, в непрерывном процессе самоизменения (саморазвития). Мышление выполняет здесь существенную роль: оно выполняет активную роль в процессе обеспечения необходимого баланса между меняющимся миром и человеком, который не просто «приспосабливается к реальности», меняющейся по своим законам, но создает реальность. Причем не только «объективную», но еще и многомерную (субъективно-объективную) реальность или ценностно-смысловое поле, в котором он осуществляет свою жизнь (индивидуальное «пространство жизни», по В.Е. Ключко) [2].

Необходимо заметить, что как только мы в своем анализе переходим к человеку как саморазвивающемуся явлению (а это одна базальных составляющих в аксиоматике системной антропологической психологии, разрабатываемой сибирскими психологами) [3] и пытаемся понять место и роль мышления в самоорганизации и саморазвития человека, то мы оказываемся перед лицом темпоральных (temporality) явлений. Современные словари понимают под этим «временную сущность явлений, порожденную динамикой их особенного движения», в отличие от тех временных характеристик, которые определяются отношением движения данного явления к иным временным координатам (историческим, астрономическим, физическим и т.д.) [4]. По отношению к человеку, понимаемому в качестве открытой саморазвивающейся системы, следует применять понятие «транстемпоральность». Темпоральность — длительность, время от начала до конца, транс — переход, время от конца к началу. Соответственно транстемпоральность — это включенность одних времен в другие. В просторечии транстемпоральность можно определить как «что происходит (начинается, заканчивается), пока что-то длится». С нашей точки зрения, это понятие, с одной стороны, подчеркивает индивидуальные особенности изменения скорости протекания времени в человеке как системе (целостности), т.е. сложнейшей пространственно-временной организации, а, с другой стороны, транстемпоральность означает возможность обновления, иного взгляда на последовательность времен (прошлое, настоящее, будущее), который в смысловой реальности человека, его многомерном пространстве жизни имеет другой порядок по сравнению с одномерными представлениями.

В большом количестве исследований нами было показано, что транстемпоральная парадигма позволяет выделить достаточно много различных психологических феноменов, ускользающих от исследований, не учитывающих интенциональность и симфоничность многомерности и полноты времен человеческой жизни. В том числе эффект «перекрытия» масштабов, взаимной вложенности времен (множественности смыслов прошлого, настоящего и будущего) [5]. Транстемпоральность в наших исследованиях представлена как принцип и метод согласования времен; «симфонизация» времен жизни отражает индивидуальные особенности становления самоидентичности в ее процессуально-динамической форме [6; 7]. Если будущее уже присутствует в настоящем, так же как и внешнее во внутреннем (этот постулат входит в аксиоматику системной антропологической психологии), то самоидентичность можно понять как проявление эффекта транстемпоральности — человек определенным образом предуготовлен к будущему его присутствию в настоящем.

При этом присутствие будущего в настоящем не есть некая «диффузная» абстракция — саморазвитие опирается на параметры порядка следования, которые само же и создает в виде динамических ценностно-смысловых измерений жизненного пространства человека. Поэтому проблема самоидентичности как мышления есть, прежде всего, проблема ценностно-смыслового устройства жизненного пространства человека. Транстемпоральность имеет две стороны: это не только симфонизация времен, но и синхронизация жизненных пространств в тех его секторах, в которых здесь и теперь осуществляет себя саморазвитие. Мышление оказывается включенным в процесс удержания человеком непрерывности своего Я в потоке пространственно-временных трансформаций. Наиболее выражено оно проявляется себя в критических ситуациях, например в период кризиса идентично-

сти, проявляющегося в виде темпоральных диссонансов — избытков и дефицитов времени, разрывов в цепи преемственности, потерь темпа (эффекты дереализации, «сжатия времени», «уплотнения» времени, концентрации жизненных сил на одном из временных горизонтов). Подключение мышления в этих случаях имеет особый смысл: через него личность включается в действительность «переходов», узнает о нарушении процесса саморазвития как основания устойчивости своего бытия и принимает решения о перестройке (образа мира, образа жизни, способов жизнеосуществления и т.д.).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Тихомиров О.К. Замечания рецензента на статью Е.А. Климова «Об амбифлекторной природе психического» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1992. № 1. С. 51-60.
2. Клочко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. Томск, 1998. Вып. 8-9. С.7-15.
3. Galazhinskiy, E.V., Klochko, V.Y. System Anthropological Psychology: Methodological Foundations. In: Yu.P. Zinchenko & V.F. Petrenko (Eds.) Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook. Moscow: Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society. 2012. P. 81-98.
4. Лукьянов О.В. Фактор времени в системе психологических интерпретаций // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 2. С. 46.
5. Клочко В.Е., Лукьянов О.В. Личностная идентичность и проблема устойчивости человека в меняющемся мире: системно-антропологический ракурс // Вестн. Том. гос. ун-та. 2009. № 324. С. 333-336.
6. Лукьянов О.В. Проблема становления идентичности в эпоху социальных изменений. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2008.
7. Лукьянов О.В. Готовность быть. Введение в транстемпоральную психологию. М.: Смысл, 2009.

## Суверенность хронотопа представителей армянской диаспоры

Мартиросян К.В.

ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» Волгоградский филиал, г. Волгоград  
marti-5@mail.ru

Исследуются суверенность психологического пространства и временная перспектива человека, как составляющие индивидуального хронотопа у представителей армянской молодежи. Рассматриваются особенности измерений психологического пространства и временной перспективы.

*Ключевые слова:* хронотоп, суверенность, психологическое пространство личности, временная перспектива, армянские респонденты

Актуальность проблемы суверенности психологического пространства (СПП) и временной перспективы (ВП) человека, как составляющих индивидуального хронотопа связана с изменениями экономического, политического и собственно этнопсихологического характера. После распада Советского союза представители

уже суверенных этносов продолжают жить в России, мы постоянно с ними взаимодействуем. Одна из проблемных особенностей этого взаимодействия состоит в том, что представители разных этнических культур не будут и, главное, не захотят нивелировать свои этнокультурные и этнопсихологические особенности. Поэтому хронотопическая организация их сознания будет отличаться от таковой у представителей титульной нации и представителей других этнокультур.

Хронотоп — функционально-динамическое оформление сознания, субъективная представленность в сознании человека неразрывного единства пространства, времени и их личного содержания [2], — понятие, неразрывно связанное с идеей СПП. Если соотносить это понятие с контекстом культурно-исторической психологии, то оно может рассматриваться как интегральное средство оформления этнокультурной самости человека и ее границ (того, что Б.Д. Эльконин определяет как «ЭТО/ИНОЕ»).

Структурная сторона хронотопа в его функции средства построения и удержания СПП такова. Основные составляющие хронотопа в контексте СПП — это психологическое пространство (ППЛ) и психологическое время (ВП). ППЛ — субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий стратегию жизни человека, — включает комплекс физических, социальных и психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет (территорию, личные предметы, социальные и интимно-личные привязанности, установки) [3]. Посредством СПП человек может защищать и развивать ППЛ, опираясь на опыт собственной субъектности [1], на опыт построения субъективной реальности.

Вышесказанное определяет теоретический контекст нашего исследования. Целью работы было, во-первых, определение степени представленности (степени остроты) проблемы суверенности в сознании респондентов, во-вторых, выявление структурной картины хронотопа (СПП и ВП) у представителей армянской молодежи, т.е. представленности в нем и распределения, спектра жизненно важных составляющих.

Участниками этого предварительного исследования стали представители армянской национальности — молодежь (студенты в возрасте 18 — 23 лет) — граждане Армении и России. В исследовании принимали участие 88 человек.

Были использованы следующие методики: опросник временной перспективы Зимбардо (ZPTI); «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартова-Бочавер); тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева. Обработка данных осуществлена с помощью пакета SPSS 11.0.

### **Результаты исследования**

1. Распределение респондентов по типам СПП в целом по выборке: 30,7% опрошенных армян демонстрируют сверхсуверенность психологического пространства; 48,8% — с нормальной суверенностью; 20,5% — депривированные. По всей выборке преобладают средние (нормальная суверенность) и высокие (сверхсуверенность) показатели как по общему показателю СПП, так и по каждому измерению (сектору) ППЛ, а именно суверенность: физического тела; территории; мира вещей; привычек; социальных связей и ценностей. Тем самым можно предполагать, что более 70% респондентов способны контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, обеспечивать успешность разрешения жизненных задач и устанавливать собственное авторство по отношению к жизненному пути в целом.

2. На основании результатов первичной статистической обработки проведено распределение респондентов по типам временной перспективы в целом по выборке: ориентация на позитивное прошлое наблюдается у 3,3% респондентов; ориентация на негативное прошлое наблюдается у 13,3%; ориентация на гедонистическое настоящее характерна для 23,4%; ориентация на фаталистическое настоящее характерна для 20%; ориентация на будущее наблюдается у 20%; наконец, ориентация на сбалансированную временную перспективу была выявлена у 20% респондентов-армян.

3. При сопоставлении результатов различных групп с помощью U-критерия Манна-Уитни было установлено следующее.

1) Сравнение групп по полу позволило выявить существенные различия. Группы респондентов мужского и женского пола различаются между собой как по основному показателю СПП (0,023, sig<0.05), так и отдельно по его измерениям (секторам), а именно: суверенность физического тела (sig=0,000), суверенность территории (sig =0,001), суверенность социальных связей (sig =0,000) в большей степени представлена у юношей; суверенность мира вещей (sig = 0,032) и суверенность привычек (sig = 0,007), в большей степени проявилась в ответах девушек.

2) Группы респондентов мужского и женского пола различаются между собой по следующим измерениям временной перспективы: ориентация на гедонистическое настоящее (sig = 0,002), ориентация на фаталистическое настоящее (sig = 0,025) и ориентация на будущее (sig = 0,017).

Таким образом, армянские юноши демонстрируют более высокий уровень суверенности. Они чувствуют себя свободными в выборе социальных контактов (которые могут не контролироваться извне) и удовлетворении основных физиологических потребностей. Можно предположить, что они раньше по сравнению с девушками начинают жить самостоятельно и реже сталкиваются с переживаниями физического дискомфорта. Армянские девушки по показателям суверенности во многом отличаются от представителей мужского пола. Общий уровень суверенности у них существенно ниже (армянки чаще сталкиваются с воздействием внешнего контроля и вынуждены во многом подчиняться: в молодом возрасте — родителям, а во взрослой жизни — мужу, семье мужа). Молодые армянки чаще испытывают физический дискомфорт, возможно, вызванный бытовыми условиями. Характерно, что если армяне-юноши могут отстаивать свои ценностные установки, то девушки чаще испытывают разочарование от того, что их мировоззрение существенно отличается от мировоззрения их родителей. Поэтому конфликт «отцов и детей» в армянских семьях потенциально более вероятен между родителями и дочерьми, чем между родителями и сыновьями.

Таким образом, гипотезы нашего исследования получили статистическое подтверждение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Жуланова И.В. Медведев А.М. Становление субъектного действия // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. С. 47-54.
2. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008.
3. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 14-22.



## Психологические функции изобразительного творчества в жанре автопортрета

Насиновская Е.Е.<sup>1</sup>, Шалина О.С.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва  
nasinovskaya@yandex.ru

<sup>2</sup> Факультет психологии ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва  
shalina.olga@gmail.com

Автопортрет понимается как особое культурное средство осуществления деятельности переживания. Выделены 5 основных функций автопортрета. Раскрывается психологическая роль автопортрета в преодолении кризисной ситуации.

**Ключевые слова:** автопортрет, культурное средство, психология, функции изобразительного творчества, переживание, символизация личностных переживаний, выход из кризиса

Психологический анализ автопортрета как особого вида изобразительного творчества может развиваться в разных направлениях. Отличительные особенности самопрезентации, самовыражения, нюансы художественно-изобразительных решений автопортретов традиционно интерпретируются как проективные показатели. В свете культурно-исторического и деятельностного подходов предлагается понимать *автопортрет как особое культурное средство осуществления деятельности переживания*.

Функции искусства (и, следовательно, автопортрета как одного из наиболее лично-значимых видов искусства) могут пониматься широко — не только с эстетической точки зрения, но и с психологической. В ходе проведенного анализа творчества выдающихся мастеров-портретистов (Дюрер, Ван Гог, Шиле, Калó) были выделены 5 основных функций автопортрета: *катартическая; автобиографическая; стабилизация образа Я; поиска себя и построения нового образа Я; коммуникативная*. Выделенные функции в разной степени реализуют *интрапсихологическое и интерпсихологическое отношение субъекта* [4; 5; 6]. Функции автопортрета могут характеризовать как внутриличностные процессы (преимущественную направленность художественно-изобразительной деятельности на свой внутренний мир), так и процессы взаимодействия творца с миром и с социальным окружением. Обе направленности могут сосуществовать и находиться в комплементарных отношениях.

В контексте дихотомического разделения функций искусства на интрапсихологические и интерпсихологические прежде всего причислим к интрапсихологическим *катартическую функцию*. Анализируемый под этим углом зрения автопортрет представляет собой пространство разрядки аффекта, редуцирования энергии критической ситуации. Разрешение в творчестве проблемно-конфликтной ситуации описано во многих направлениях прикладной психологии. Работая с «зеркальным двойником» [3], перенося видение критической ситуации в творческий продукт, художник воплощает, реализует и изживает свой конфликт.

Автопортрет выступает средством формирования такого ядерного образования личности, как автобиографическая память [7]. Серии автопортретов служат внешним средством сохранения, переосмысления и интеграции своего уникального жизненного опыта [6]. *Автобиографическая функция* гармонизирует отношения личности с миром.

Автопортрет может быть также маркером критических жизненных ситуаций, *средством стабилизации идентичности*, уравнивания пошатнувшейся картины мира. Фиксируя свой облик на холсте, художник получает возможность отразить не только внешнюю атрибутику, но и личностный смысл переживаемых событий.

Работа над автопортретом может служить как средством фиксации обретенной (хотя бы на время) самоидентичности, так и *инструментом поиска новой идентичности*, открытия в себе дополнительных возможностей обновления и личностного роста.

*Интерпсихологическое отношение* подразумевает общение, реализацию коммуникативной функции искусства, «общение искусством», как это явствует из работ А.А. Леонтьева [2]. Портретирование себя есть не только «общественная техника чувств» (Л.С. Выготской), но и «своеобразный «полигон», на котором люди учатся быть людьми» [2, с. 350].

При переходе от интра- к интерпсихологическому плану автопортрет является посланием, средством общения и орудием налаживания диалога с Другим, выполняя тем самым коммуникативную функцию. Происходит обращение одного человека к другому посредством творчества и *трансляция личностных смыслов в символической форме*. Художник воплощает на внешнем носителе свое переживание мира и предлагает его Другому. Творцу важен не только факт внешнего выражения своего собственного глубинного, личного содержания, но и живой диалогический отклик Другого.

Искусство налаживает культурный диалог, так что творчество — это культурное средство особого общения между людьми. При этом «адресатом» могут быть и конкретный человек, и следующие поколения, и сам автор, и фигура абстрактного Другого. В автопортрете можно выразить то, что не выразишь ни словами, ни действиями.

Этот перечень психологических функций автопортрета остается открытым. В настоящее время важно расширить понимание автопортрета и его функций, рассмотреть автопортрет как *особое, культурно-исторически выработанное средство овладения миром внутриличностных переживаний, как особое символическое пространство разрешения критической ситуации*. Поскольку такие переживания неповторимы, уникальны и многообразны, то нельзя не признать, что подобно им столь же уникальны и многогранны «личностные смыслы» автопортретов для их творцов.

В качестве методических средств изучения функций автопортрета следует назвать *анализ серий автопортретов* известных художников и сопоставление их с хронологией событий личной биографии [6]. При этом проводится анализ изменений творческой манеры художника и содержания его творчества, соответствующих переломным, кризисным моментам его индивидуального жизненного

пути. Коррекционное и терапевтическое воздействие автопортрета на его создателя прослеживается, к примеру, в разработанной Г.М. Назлоян *методике «зеркального двойника»* [3], модификации которой в виде либо скульптурного портрета, либо рисуночного или живописного вариантов могут быть использованы в исследовательской и практической работе.

Другой рекомендуемой техникой может считаться *методика «Мандала»* [1], когда серия рисунков создается в типовом мандалическом круге с последующей беседой и интерпретацией получаемых изображений. Сочетание проективных и герменевтических приёмов на материале рисунков, распределенных в хронологической последовательности, позволяет проследить процесс портретирования и в его динамических, и в стабильных характеристиках.

Развивая *положения смыслового подхода к анализу мыслительной деятельности человека*, О.К. Тихомиров видел специфику творческой деятельности в степени выраженности *психических новообразований*, которые возникают в деятельности по ходу ее осуществления. «Это — новые мотивы, оценки, установки, смыслы, цели, операции» [8, с. 27]. По мнению О.К. Тихомирова, чем сильнее выражена новизна структурных компонентов деятельности, тем в большей степени она носит творческий характер. При этом творческая деятельность не должна сужаться до преобразований внешнего мира.

Есть еще творческая деятельность, связанная с воздействием на другого человека, и «есть творческая деятельность по отношению к самому себе (самовоспитание, саморазвитие)» [там же, с. 29]. Последняя деятельность «может быть связана с поиском способа выхода из психологического кризиса» [там же]. Эти положения О.К. Тихомирова о творческой деятельности с полным правом могут быть отнесены к изобразительному творчеству, оперирующему образным материалом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала» / Под ред. А.И. Копытина. СПб.: Речь, 2002.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997.
3. Назлоян Г.М. Концептуальная психотерапия: Портретный метод. М.: ПЕР СЭ, 2002.
4. Насиновская Е.Е. Искусство как художественное общение // Поверх барьеров: человек, текст, общение: Тезисы научной конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006.
5. Насиновская Е.Е., Шалина О.С. Символизация личностных переживаний как предмет психологического исследования // Психология перед вызовом будущего: Материалы научной конференции, приуроченной к 40-летию юбилею факультета психологии МГУ. М.: МГУ, 2006.
6. Насиновская Е.Е., Шалина О.С. Автопортрет как средство овладения миром личностных переживаний // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 77–88.
7. Нуркова В.В. Анализ феноменов автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2008. № 1. С. 17–25.
8. Тихомиров О.К. Понятия и принципы общей психологии: учебное пособие для слушателей ФПК факультетов психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.

## **Структурная модель конструкта «интеллектуально-личностный потенциал»**

Олефир В.А.

Украинская инженерно-педагогическая академия, г. Харьков  
vaolefir@gmail.com

Верифицирована модель интеллектуально-личностного потенциала, в которой получила конкретизацию идея взаимодействия процессов интеллектуальной и личностной регуляции в единой психологической системе.

*Ключевые слова:* интеллект, аффект, интеллектуально-личностный потенциал

Идея единства интеллекта и аффекта первоначально возникла в трудах Л.С. Выготского о динамической смысловой системе, являющейся единством интеллектуальных и аффективных процессов [1]. Положение о взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов развивали С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев. Согласно С.Л. Рубинштейну, мышление само по себе является единством эмоционального и рационального, а эмоция — единство эмоционального и интеллектуального [5]. А.Н. Леонтьев показал, что мышление имеет эмоциональную регуляцию [3].

В психологических исследованиях потенциала в целом можно выделить два подхода в его понимании. Первый объединяет представление о интеллектуальном ресурсе [7], интеллектуальном потенциале [6]. Эти понятия используются как объяснительные конструкты при анализе регуляции процессов мышления

Второй подход представлен проведенными под руководством Д.А. Леонтьева исследованиями «личностного потенциала»: он рассматривается как единство трех регуляторных функций, дополняющих друг друга — функции самоопределения, функции реализации и функции сохранения [4].

Существуют попытки объединить интеллектуальный и личностный потенциалы в составном понятии — «интеллектуально-личностный потенциал» [2], в котором нашли дальнейшее развитие и обоснование представления о единстве аффекта и интеллекта, познания и переживания.

Эмпирическим аргументом в пользу конструкта «интеллектуально-личностный потенциал» могут служить мета-анализы взаимосвязей различных личностных характеристик и интеллектуальных способностей [8; 9].

Вышеизложенное стало основанием для проведения исследования, цель которого состояла в построении модели конструкта «интеллектуально-личностный потенциал» и ее эмпирической верификации.

### **Методика**

В исследовании приняли участие 221 студент вузов г. Харькова (120 человек мужского и 101 женского пола). Средний возраст испытуемых — 20,6 лет.

Испытуемым предлагался пакет тестов, включающий: 1) методику Р. Амтхауэра для оценки уровня психометрического интеллекта; 2) методику «Скрытые фигуры» для оценки полезависимости/полenezависимости; 3) методику «Сравнение похожих рисунков» для оценки когнитивного стиля импульсивность/рефлексивность; 4) методику «Словесно-цветовая интерференция» для оценки ригидности/

гибкости познавательного контроля; 5) тест жизнестойкости С. Мадди; 6) опросник каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана; 7) опросник толерантности к неопределенности Д. Маклейна; 8) «Шкала контроля за действием» Ю. Куля; 9) опросник «Стиль объяснение успехов и неудач»; 10) шкала общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема.

Математическая обработка результатов выполнялись в пакете SPSS 21.

**Результаты**

Получены следующие, значимые на уровне не менее  $p < 0,05$ , корреляционные связи (см. табл. 1):

Т а б л и ц а 1

**Корреляционные связи между интеллектуальными и личностными характеристиками**

Пере- менные	Авто	ЖСТ	ТН	ОДН	ОДР	ОАС	СЭ	ПЗ/ПНЗ	И/Р	Р/Г	КИ
Авто	1										
ЖСТ	0,27**	1									
ТН	0,41**	0,30**	1								
ОДН	0,23**	0,30**	0,24**	1							
ОДР	0,27**	0,32**	0,27**	0,34**	1						
ОАС	0,17**	0,41**	0,21**	0,23**	0,23**	1					
СЭ	0,078	0,29**	0,17**	0,29**	0,25**	0,19**	1				
ПЗ/ПНЗ	-0,04	0,15*	0,13*	0,12*	0,06	0,01	0,09	1			
И/Р	-0,05	-0,10	-0,13*	0,01	-0,09	0,04	-0,05	-0,24**	1		
Р/Г	-0,01	0,04	-0,02	0,09	0,03	-0,03	0,12*	-0,21**	0,18**	1	
КИ	0,03	0,10	0,10	0,10	0,03	0,01	0,05	0,20**	-0,21**	-0,26**	1

Примечания. Условные обозначения (здесь и далее): Авто — автономность; ЖСТ — жизнестойкость; ТН — толерантность к неопределенности; ОДН — ориентация на действие при неудаче; ОДР — ориентация на действие при реализации; ОАС — оптимистический атрибутивный стиль; СЭ — самооффективность; ПЗ/ПНЗ — полезависимость/полнезависимость, И/Р — импульсивность/рефлексивность; Р/Г — ригидность/гибкость; КИ — психометрический интеллект;

\*\* — корреляция значима на уровне 0,01; \* — корреляция значима на уровне 0,05.

1. Чем в большей степени личность опирается на самостоятельные внутренние критерии, тем лучше она справляется со сложными жизненными ситуациями, более готова включаться в неопределенные ситуации и способна успешно действовать в них, ориентированная на действие, а не на состояние; ей в большей степени присущ оптимистический атрибутивный стиль объяснения, самооффективность.

2. Чем выше уровень жизнестойкости личности, тем выше показатель оптимистического атрибутивного стиля, ориентация на действие при реализации намерения в ситуации неудачи, толерантность к неопределенности и самооффективность.

3. Чем выше толерантность к неопределенности, тем больше личность ориентирована на действие, ей присущ оптимистический атрибутивный стиль, самооффективность, полнезависимость и рефлексивность.

4. Чем выше ориентация на действие, тем большей степени личности присущ оптимистический атрибутивный стиль и самооффективность.

5. Полнезависимые характеризуются большей способностью справляться со сложными жизненными ситуациями, они более толерантны к неопределенности, ориентированы на действие при неудаче, рефлексивные и гибкие.

6. Чем выше уровень общего интеллекта, тем больше полнезависимость, рефлексивность и гибкость личности.

Результаты корреляционного анализа в целом представляются хорошо согласованными: полученные данные формируют непротиворечивую картину.

Структурная модель, полученная по корреляционной матрице, представлена на рис. 1. Все регрессионные веса являются статистически значимыми. Они могут быть использованы для оценки интеллектуально-личностного потенциала у конкретного испытуемого.

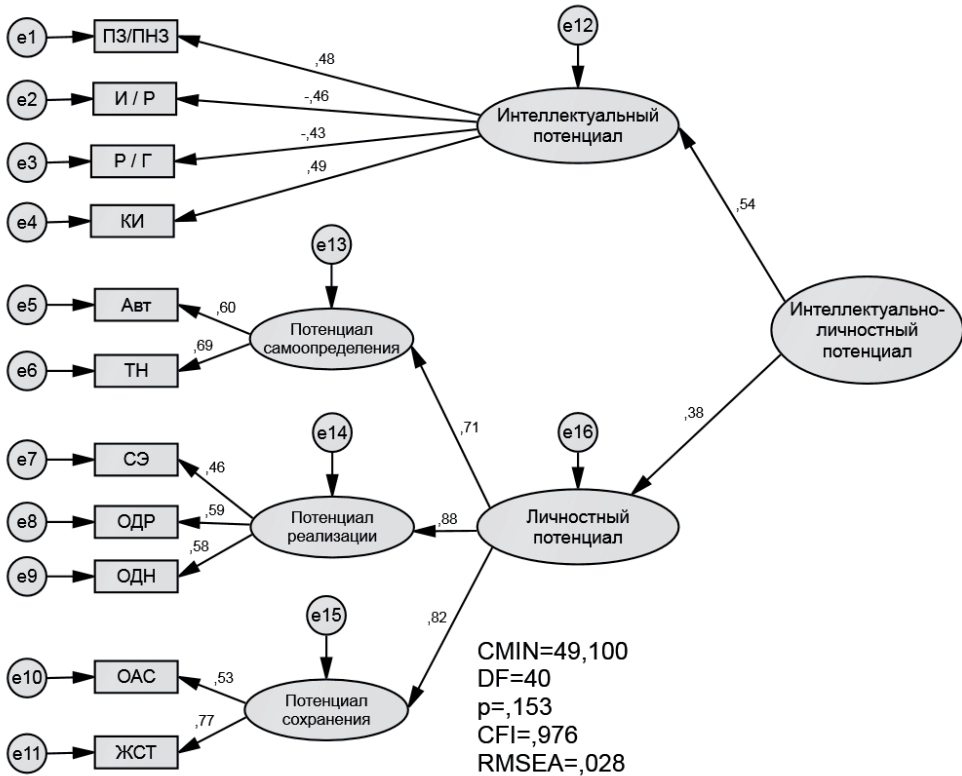


Рис. 1. Структурная модель интеллектуально-личностного потенциала.

Индексы согласованности эмпирических данных с теоретической моделью таковы: Chi-square/df = 1,228; CFI = 0,976; RMSEA = 0,028. Индексы свидетельствуют о хорошем соответствии модели интеллектуально-личностного потенциала эмпирическим данным.

**Выводы:**

1. Выявлены значимые корреляционные связи между переменными, являющимися компонентами интеллектуального и личностного потенциалов.



2. Интеллектуальный потенциал включает психометрический интеллект, рассматриваемый как показатель готовности психических механизмов к переработке информации, и когнитивные стили — психические механизмы ответственные за управление процессами переработки информации.

3. Получена измерительная модель личностного потенциала, как дальнейшее развитие и обоснование представлений об этом конструкте Д.А. Леонтьева.

4. Методом структурного моделирования операционализировано понятие «интеллектуально-личностный потенциал» и верифицирована модель, позволяющая проводить его измерение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2. С. 21-22, 357-358.
2. Корнилова Т.В. Динамическое функционирование интеллектуально-личностного потенциала человека в психологической регуляции решений и выборов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 1. С. 66-78.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975.
4. Леонтьев Д.А. Промежуточные итоги: от идеи к концепции, от переменных к системной модели, от вопросов к новым вопросам // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 669–675.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
6. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Институт психологии РАН, 2011.
7. Холодная М.А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания / М. А. Холодная, А. А. Алексапольский // Психологический журнал. Т. 31. № 4. 2010. С. 59-68.
8. Ackerman P.L. Intelligence, Personality, and Interests: Evidence for Overlapping Traits / P. L. Ackerman and Eric D. Heggstad // Psychological Bulletin. 1997. Vol. 121. № 2. P. 219-245.
9. Judge T.A. Self-Efficacy and Work-Related Performance: The Integral Role of Individual Differences / T.A. Judge, C.L. Jackson, J.C. Shaw, B.A. Scott and B.L. Rich // Journal of Applied Psychology. 2007. Vol. 92. № 1. P. 107-127.

## Человек как субъект речевого опыта

Орап М.О.

Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка,  
г. Тернополь, Украина  
orap2003@ukr.net

В статье рассматриваются методологические основания построения теории речевого опыта субъекта и теоретические предпосылки конструирования модели речевого опыта субъекта.

*Ключевые слова:* субъект, речь, субъектный опыт, речевой опыт

Становится все более очевидно, что ни термин «речь», ни термин «речевая деятельность» не исчерпывают содержание всех вопросов, связанных с функционированием речевых механизмов в сознании человека. Исследования языковой/речевой компетенции и компетентности, речевой способности, лингвистических способностей, языковой картины мира, речевой культуры, языковой личности

дают достаточно много фактического материала для того, чтобы утверждать, что психологические конструкты, обеспечивающие речевое взаимодействие человека, являются сложными и системно организованными. Причину отсутствия современных системных исследований упомянутого механизма мы видим в многогранности проблемы — необходимости учитывать одновременно множество психологических, лингвистических и социальных аспектов речевых феноменов. Психология субъекта представляется именно той методологической парадигмой, которая позволяет создать единую психологическую теорию функционирования речевых феноменов, поскольку «в настоящее время перспективной теоретической основой, способной постепенно сблизить ряд направлений и течений психологической науки в ходе выявления и развития потенциально общего для них концептуального ядра могут стать, на мой взгляд, прежде всего те теории, которые все более последовательно и системно реализуют в психологии методологический принцип субъекта, его деятельности и общения» [1, с. 33]. Тем самым целостность индивидуального субъекта есть объективное основание для целостности, системности всех его психических процессов, состояний и свойств.

Субъектная парадигма предполагает, что субъект рассматривается как активное начало во взаимодействии с объектом. «Трактовка человека как субъекта помогает целостно, системно раскрыть его специфическую активность во всех видах взаимодействия с миром (практического, чисто духовного и т.д.)» [1, с. 5]. Субъект не только пассивно фиксирует, понимает природные и социальные ситуации, но и пытается активно воздействовать на них. Вследствие этого «он преобразует не только мир, но и себя в мире» [3, с. 97]. В таком аспекте рассмотрение субъекта как человека, активно сотрудничающего с окружающим миром, создаст методологическую основу для теоретического осмысления субъектного опыта. Последний исследуется как «опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать отчет себе о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, о которых он способен отдать себе отчет, что ему самому нужно и что он хочет» [6, с. 74]. А.К. Осницкий выделяет следующие составляющие субъектного опыта: 1) ценностный опыт; 2) опыт рефлексии; 3) опыт привычной активизации; 4) операциональный опыт; 5) опыт сотрудничества. Совокупность именно этих компонентов субъектного опыта, как показали исследования, может считаться необходимой и достаточной для формирования субъектности, обеспечивающей ему продуктивную самостоятельность [4, с. 7]. Соответственно содержание субъектного опыта может быть представлено тремя компонентами: когнитивным, операциональным и аксиологическим. Говоря о субъектном подходе, В.В. Знаков отмечает, что используя макроаналитический метод познания психического, психолог «вычленяет в качестве единиц анализа психического такие интегративные образования, которые отражают обобщенные схемы трансформированного в течение жизни индивидуального и коллективного опыта человека. В этом случае тщательный анализ отдельных сторон психики субъекта (ощущений, состояний и т.п.) оказывается для исследователя далеко не главной задачей. Прежде всего, его интересуют такие

целостные фрагменты человеческого бытия, в которых представлены процессы и результаты субъект — объектных и субъект — субъектных взаимодействий» [3, с. 98]. Именно эти «целостные фрагменты бытия», как нам представляется, и составляют содержание речевого опыта субъекта. Исходя из общепсихологической трактовки опыта как совокупности всех знаний, учений и навыков человека, его социальных установок, мы полагаем, что наиболее системным образованием в сознании, которое аккумулирует все речевые проявления человека, есть феномен «речевого опыта». Использование речевых способов для взаимодействия с миром приводит к накоплению опыта такого взаимодействия, что и составляет содержание речевого опыта субъекта. Функцией субъектного опыта определяют накопление способов и средств, которые способствуют активному и творческому взаимодействию с миром. Соответственно мы рассматриваем речевой опыт как частный случай субъектного опыта, в котором отражены способы речевого взаимодействия субъекта с окружающим миром, и определяем его как систему, т.е. как упорядоченную совокупность элементов, взаимодействие которых позволяет осуществлять речевое освоение субъектом социума, и предопределяет его своеобразие.

В исследовании мы исходим из теоретических рассуждений Л.В. Щербы, продолженных в исследовании А.А. Залевской [2], о том, что существование речевых механизмов в сознании понимается как динамическая функциональная система, которая характеризуется структурой, процессами и результатом. Подчеркивая, что «... этот механизм, эта речевая организация человека никак не может просто равняться сумме речевого опыта данного индивида, а должна быть какой-то своеобразной переработкой этого опыта» [5, с. 25], Л.В. Щерба имплицитно определил речевой опыт субъекта предметом деятельности речевого механизма, тем, что именно перерабатывается в процессе функционирования речевого механизма. Однако отсутствует дальнейшее глубокое теоретическое и практическое осмысление выделенного Л.В. Щербой понятия.

Исходя из общей теории субъекта и применимо к моделируемой системе речевого опыта, человек рассматривается как субъект своего речевого опыта. То, каким мир предстает человеку, зависит в первую очередь от его «субъектных фокусировок сознания» [3]. Рассматривая речь в первую очередь как средство общения, А.В. Брушлинский тем самым подчеркивал ее коммуникативную функцию. Наличие системообразующего фактора субъектности — активности применимо к речевым феноменам, позволяет говорить о речевой активности субъекта как механизме формирования и упорядочивания структур речевого опыта.

Таким образом, мы определяем речевой опыт как систему элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, которая опосредует речевое взаимодействие субъекта с миром. Речевой опыт характеризуется наличием структуры, которая определяется как совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе; и организации — как структурно-функциональных показателей речевого опыта. Речевой опыт рассматривается как принадлежащий субъекту, формируемый в процессе активного взаимодействия субъекта, его самопознания и рефлексии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. Монография. Москва: Институт психологии РАН, 1994.
2. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учеб. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2000.
3. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 2. С. 95-106.
4. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5-19.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.
6. Якиманская И.С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 64-76.

## Недизъюнктивность длительности течения психологического времени

Плохих В.В.

Национальный аэрокосмический университет им. Н.Е. Жуковского, г. Харьков  
plokhikh\_v@ukr.net

Недизъюнктивность психического процесса представляется как характеристика длительности течения психологического времени. Реализация длительности рассматривается в связи с функциями установки.

**Ключевые слова:** психологическое время, недизъюнктивность, длительность, установка

В условиях интенсификации производственных, информационных, экономических и многих других объективных процессов для человека все более актуальным становится учет динамики и направления изменений действительности, распределение времени действий, прогнозирование событий, планирование и временное регулирование деятельности.

Анализ развития понятия «время» показал фундаментальность, исключительную сложность и неоднозначность взглядов на разработку проблематики времени. На основании критического переосмысления работ предшественников В.И. Вернадский выделил следующие особенности времени: необратимость хода, структурность, связь с пространственными соотношениями, фундаментальную роль длительности (дления), изоморфизм в определениях времени в живой и неживой природе [4]. Дальнейшие исследования времени были связаны с развитием реляционных, синергетических, феноменологических взглядов на действительность, с обоснованием необратимости времени, своеобразия субъективного времени. В современном философском понимании время рассматривается как форма бытия вещей и явлений, отражающая процесс изменений их состояния и продолжительность их существования [7].

Установлено, что в целостном процессе существования характерные проявления длительности и последовательности изменений объединены. При этом снятие проблемы согласования различных временных проявлений оказалось в плоскости

разрешения противоречий между целым и частями, непрерывностью и дискретностью времени.

В философских и естественнонаучных концепциях понятие длительности сопряжено с качественной спецификой некоторого существования и определяется в связи с непрерывным, направленным, целостным течением соответствующих процессов действительности. Длющийся процесс, рассматриваемый как момент, имеет и качественное своеобразие, и предпосылки ограничения своего становления в реальности. В современном понимании в иерархической организации процессов действительности моменты могут приниматься и как развернутые во времени отдельные события, и как непрерывное течение целостного процесса, создаваемое из последовательных, взаимопроникающих и перетекающих моментов (свойство континуальности) [7].

Формально-логическое доказательство непрерывности перехода между событиями временной последовательности оказалось проблематичным. В этой связи А. Грюнбаум и А. Пуанкаре отмечали, что обоснование непрерывности хода количественно определенного физического времени требует обращения к качественно специфическому психологическому времени [5; 8].

Во многих исследованиях психологическое время рассматривается как переживаемое, длящееся, качественно специфическое, характеризующееся наличием особых точек и не измеряемое посредством общепризнанных мер и способов [2; 8; 9]. В целом же психологическое время можно определять как синтез переживаемой человеком длительности и рационально выделяемой последовательности событий. В качестве теоретического основания для описания синтеза психологического времени может приниматься модель иерархического строения процессов действительности. При этом переживаемая человеком длительность устанавливается согласно значению высшего уровня темпоральности, тогда как последовательность событий в пределах установленной длительности формируется на подлежащем уровне. Такие структурные соотношения, возникающие с восхождением человека в понимании становления все более масштабных процессов, могут строиться, как отмечает М.К. Мамардашвили, действительно бесконечно, в отличие от нескончаемой последовательности отдельных фактов [6].

В концепции А.В. Брушлинского в качестве ключевых характеристик психического процесса определяются недизъюнктивность и континуальность [3]. При этом к дизъюнктивному уровню психического относятся отдельные психические явления: образы, понятия, действия и их результаты, чувства. В аспекте представления психологического времени недизъюнктивность и континуальность психического соответствуют организации длительности, а дизъюнктивность — последовательности событий действительности.

В процессе деятельности установка, формируемая в соответствии с сознательными целями и программой действий, обеспечивает целостность, стабильность, целенаправленность психической и двигательной активности [1]. С точки зрения связи установки с временными параметрами деятельности исследовались особенности организации процесса восприятия времени, влияние инструктивных установок на темп и длительность действий. Хотя и отмечалось, что составляющие установки принадлежат к измерениям прошлого, настоящего и будущего, но то, что представляет собой временная перспектива реализации установки, обстоятельно не рассматривалось.

Литературные данные и полученные нами экспериментальные результаты показали, что психологическая установка может реализовывать свои функции организации и стабилизации процесса деятельности только тогда, когда она вполне сформирована и определяет длительность всего действия [7]. Именно целостная установка человека на определенные события, поведение и действия реализует свойства непрерывности и континуальности длительности, объединяет в качественно своеобразном процессе значимую информацию из прошлого, настоящего и будущего.

Определение цели и временной перспективы действия обеспечивается процессом антиципации, регулятивная функция которого, как готовность к встрече с ожидаемыми событиями, согласуется с пониманием актуальной установки. При этом антиципация как переход системы деятельности из настоящего к цели в будущем и отрицательная обратная связь в реализации системных процессов самодетерминации, соотносящая настоящее с прошлым опытом, в соответствии с актуальной установкой и формируют временную перспективу деятельности, её длительность.

Психологическое время переживается. При этом если рациональные оценки физического времени характеризуют степень различия продолжительностей отдельных событий, то эмоциональные проявления, как и установка, относятся ко всей временной перспективе, к длительности, к активационному потенциалу выполнения действий [7; 9].

### **Выводы**

1. Основанием ограниченной длительности течения психологического времени является становление психического как процесса в его недизъюнктивности, континуальности и своеобразии.

2. Переживаемая человеком длительность событий и действий определяется специфическими актуальными психологическими установками и характеризуется непрерывностью, целостностью, качественным своеобразием.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М.: МГУ, 1979.
2. Бергсон А. Длительность и одновременность. М.: Добросвет, 2006.
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: Алетей, 2003.
4. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Пространство и время в неживой и живой природе. М.: Наука, 1975.
5. Грюнбаум А. Философские проблемы пространства и времени / Пер. с англ. М.: Едиториал УРСС, 2003.
6. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. М. Пруст. «В поисках утраченного времени». СПб.: Изд-во РХГИ, 1997.
7. Плохих В.В. Психология временной регуляции деятельности человека: [монография]. Донецк: Ландон XXI, 2011.
8. Пуанкаре А. О науке / Пер. с франц. 2-е изд. М.: Наука, 1990.
9. Стрелков Ю.К. Психологический смысл длительности // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. №7 (51). С. 43-47.



## Изменение индивидуального сценария социальной роли в условиях всеобщих социальных изменений

Полежаева Л.В.

Независимый психолог-консультант, г. Севастополь  
polezhayeva@hotmail.com

Рассмотрены изменения индивидуального сценария социальной роли в виртуальном лонгитюдном эксперименте методом бесконтактного аудита, возникшие в результате динамики на макроуровне

**Ключевые слова:** макроуровневые условия, социальная роль, метод бесконтактного аудита, индивидуальное изменение ролевого сценария

В работах А.В. Брушлинского отмечается, что уже в самом предмете исследования психологии «...природное и социальное онтологически (точнее, оптически) нераздельны, т.е. недизъюнктивны...». [1, с.3]

Последние десятилетия характеризуются поистине беспрецедентной динамикой развития макроуровневых социальных процессов в обществе. Изменения же на макроуровне не могут не затронуть микроуровень, уровень конкретного человека и его окружения. Сложившаяся ситуация дает реальную возможность зафиксировать особенности и результаты влияния социального на личность и, возможно, спрогнозировать в будущем если не путь, то направление изменения природного.

С целью операционализации определения особенностей и результатов влияния социального на личность, предлагается проведение следующего виртуального лонгитюдного эксперимента. В его основу положены два высказывания А.В. Брушлинского:

1. «...в самом полном и широком смысле слова субъект — это все человечество в целом, представляющее собой противоречивое системное единство субъектов иного уровня и масштаба: государства, наций, этносов, общественных классов и групп, индивидов, взаимодействующих друг с другом» [1, с. 20].

2. «... социальное, общественное и индивидуальное соотносятся, как всеобщее, особенное, и единичное» [1, с. 23].

Социальные роли относятся к микроуровню. Задачей работы было изучение динамики индивидуального сценария. В качестве изучаемой социальной роли была выбрана роль заведующего кафедрой. В эксперименте, который проводился с 1995 по 2012 г., участвовали 138 кафедр филиалов государственных и частных высших учебных заведений. Филиалы были отобраны по следующим критериям:

- филиал находится в провинциальном городе, а головной вуз — в столице;
- филиал хорошо организован или реформирован в начале 90-х годов прошлого столетия.

138 кафедр-участниц эксперимента были представлены таким образом:

- 48 общих (не выпускающих) кафедр,
- 37 выпускающих кафедр технических вузов
- 53 выпускающие кафедры вузов гуманитарного профиля (преимущественно экономического и юридического).

Исследование проводилось предложенным нами методом бесконтактного аудита с элементами метода экспертного опроса [3; 4]. Оно направлено на выявление главных (суперординатных) конструктов респондента по интересующей нас проблеме. Конструкты выявлялись с применением процедуры «лестница». С помощью квалифицирующих вопросов происходило движение от поверхностных конструктов к конструктам глубинным. Указанный метод позволяет достигнуть глубинных пластов информации,

Респонденты были разделены на следующие категории или группы:

- 1) действующие и бывшие заведующие данными кафедрами;
- 2) сотрудники, которые работами со всеми заведующими;
- 3) сотрудники, которые встречались с первыми заведующими, во время своей учебы (до 2000 г.), с остальными — во время работы на кафедре;
- 4) выпускники до 2000 года, не работающие ни в филиале; ни в системе образования вообще;
- 5) нынешние выпускники (с 2007 по 2012 г.г.) — опрашивались, будучи студентами выпускного курса;
- 6) выпускники середины 90-х годов, чьи дети стали студентами филиала, в качестве как бывших студентов, так и родителей студентов нынешних.

На первом этапе часть респондентов (группы 1-3) по модифицированной нами методике М. Куна, Т. Макпартленда отвечали на вопрос: «Каким должен быть идеальный заведующий кафедрой?» [2; 5]. Затем по 5-балльной шкале все группы респондентов оценивали реальных заведующих кафедрой, с которыми им приходилось контактировать в качестве студентов и/или сотрудников. Если это был один и тот же заведующий, то он оценивался дважды. Первый раз на момент начала своей деятельности на данной кафедре, второй — по состоянию на 2010 год и позднее. При каждом оценивании респондентам было позволено при желании дополнить список характеристик теми, что не вошли в перечень при создании портрета идеального зав. кафедрой.

Были получены следующие результаты.

Идеальный портрет составил из нескольких блоков:

- блок №1: характеристики, отражающие качества двойной профессиональной направленности (как специалиста, так и руководителя);
- блоки соответственно №№ 2, 3, 4, которые фиксируют свойства, связанные с отношениями с различными группами людей (студентами, сотрудниками кафедры и представителями администрации),

Итак, роль зав. кафедрой представила собой одновременное сочетание следующих ролей: руководителя, специалиста-профессионала, преподавателя, коллеги и подчиненного. Приведем характеристики, названные практически всеми экспертами-респондентами: ученый, признанный специалист, «на голову выше всех остальных сотрудников», организатор, мудрый, заботится о подчиненных и их профессиональном росте, умело распределяет работу, сам не отлынивает от работы, более строг к студентам, чем другие преподаватели, читает лекции лучше, чем большинство сотрудников кафедры.

- Каждый последующий заведующий кафедрой характеризовался оценками более низкими, чем его предшественники. Если средний балл оценки качества заведующего на момент основания филиала был равен 4,5, то максимальный балл при втором замере составил 3,7 балла. Указанный максимальный балл был получен

15% из тех заведующих, которые бессменно работают на кафедре с момента основания до настоящего времени.

- Наиболее резкое понижение оценок наблюдалось при оценке объекта в качестве ученого и специалиста. В то же время при оценке современного зав. кафедрой респонденты по собственной инициативе добавляли характеристики роли администратора по отношению к студентам и коллегам по кафедре и высоко оценивали их.

### **Выводы**

В результате изменения социального (всеобщего) произошли трансформации в индивидуальном (единичном). В то же время функции общественного (в данном случае социального института высшего образования) не изменились — это подготовка высококвалифицированных специалистов для современного общества. При организации филиала вуза роль зав. кафедрой отвечала всем требованиям, но трансформировалась в ущерб качеству выполнения основной общественной функции.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта, М.: Институт психологии РАН, 1994.
2. Полежаева Л.В. Личность как субъектно-ролевое единство // М-лы VI Междунар. науч.-прак. конф. «Личность в межкультурном пространстве». М.: РУДН, 2010. Ч. II. С. 197-204.
3. Полежаева Л.В. Особенности влияния социальной роли на развитие личности // М-лы II Всеросс. науч.-прак. конф., посвящ. памяти проф. А.В. Петровского «Социальная психология малых групп». М.: МГППУ, 2011. С. 296-299.
4. Полежаева Л.В. Современная динамика содержания социальной роли девианта и девиантного поведения на постсоветском пространстве // М-лы VI Всеросс. науч. конф. «Сорокинские чтения» М.: МГУ, 2010. С.1237-1240.
5. Полежаева Л.В. Особенности современного влияния на личность национальных и этнических стереотипов на примере выпускников РУДН // М-лы V Междунар. науч.-прак. конф. «Личность в межкультурном пространстве». М.: РУДН, 2009. Ч. I. С. 292-298.

## **Системно-функциональный подход к исследованию конфликтности**

Свириденко И.Н.

Центр образования-НТ, г. Нижний Тагил  
in@e-xe.ru

Системно-функциональный подход к исследованию конфликтности позволяет изучить ее структуру с позиции неразрывной взаимосвязи природного и социального в психике человека.

***Ключевые слова:** А.В. Брушлинский, А.И. Крупнов, конфликтность, психология субъекта, системно-функциональный анализ*

По мнению А.В. Брушлинского, «проблематика конфликтов выступает как психология конфликтующих субъектов» [2, с. 96]. При этом подчеркивается, что «субъект — это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д.» [5, с. 9].

Там же отмечается, что ряд фундаментальных для человека психических свойств имеет весьма значимые для своего развития природные предпосылки и даже «зарождающаяся психика будущего младенца является простейшим, но уже неразрывным единством природного и социального» [5, с. 10]. А.В. Брушлинский убежден, что «в своей целостности (системности) природа человека, его биология, физиология и т.д. изначально специфичны, т.е. прежде всего непрерывно взаимосвязаны с социальностью. А потому в психике людей уже с момента ее возникновения в онтогенезе нет ничего, что было бы только природным (но не социальным), или, напротив, только социальным (но не природным). Она всегда — нерасторжимое единство природного и социального» [5, с. 11-12].

Природное и социальное — это не два компонента психики человека, а единый субъект с его живым психическим процессом саморегуляции всех форм активности людей [3, с. 158]. Кроме того, «психическое как процесс есть нечто динамическое. Его динамика всегда содержательна — благодаря непрерывному взаимодействию субъекта с миром» [1, с. 37].

Опираясь на положения о неразрывности динамического, содержательного и результативного аспектов психической деятельности (Рубинштейн, Брушлинский и др.), о единстве личностных и индивидуальных образований субъекта (Ананьев, Голубева и др.), о системной природе отношений личности (Мясищев, Абульханова-Славская и др.), А.И. Крупнов предложил целостный системно-функциональный подход к изучению личности и ее свойств, когда любое свойство личности представляется сплавом индивидуальных и личностных характеристик, функционально связанных между собой [4].

Индивидуальные характеристики включают в себя динамические, эмоциональные и регуляторные компоненты, которые в значительной мере зависят от природных предпосылок, т.е. обусловлены особенностями темперамента и типа нервной системы. Личностные характеристики содержат мотивационные, когнитивные и продуктивные переменные, которые определяются социальными факторами развития и зависят от социального окружения.

Мы применили модель системно-функционального анализа свойств личности в 2004-2006 гг. для изучения поведения в конфликте лиц зрелого возраста, преимущественно управленческих кадров. В свое время А.В. Брушлинский с особой болью задавался вопросом, насколько люди, управляющие обществом и страной, могут и хотят осуществлять реформы? «Насколько сильны у них для этого мотивация, профессионализм, вся их психология?!» [2, с. 83].

В разработанном нами опроснике [6] динамический компонент конфликтности представлен переменными эргичности (сила, интенсивность, устойчивость поведения в конфликте, поведенческая активность) и аэргичность (нерешительность, неустойчивость намерений, стремление избежать проблемных ситуаций, соглашательство).

Эмоциональная шкала включает переменные стеничность (чувство радости, гордости при достижении цели, боевой настрой на победу) и астеничность (неуверенность, ожидание неудач, гнев, раздражительность и т.п.)

Регуляторный компонент конфликтности рассматривался с позиции интернальности (самостоятельность, уверенность, что все удаchi и неудачи зависят только от самого человека; стремление в конфликте брать ответственность на себя) и экстернальности (человек не берет на себя ответственность за свои действия, обвиняет в неудачах случайности, обстоятельства, других людей).

Шкала мотивационных характеристик конфликтности оценивает две переменные: социоцентричность (доминируют побуждения, связанные с чувством долга, преобладанием общественных интересов над личными, стремлением помочь другим) и эгоцентричность (желание проявить себя через упорство, волю, самостоятельность, независимость, получить поощрение, избежать личных осложнений, обратить на себя внимание, самореализоваться путем демонстративного поведения в конфликтной ситуации).

Когнитивный компонент представлен осмысленностью (более общее научное определение конфликтной ситуации, выделение существенных признаков, стержневой основы конфликта) и осведомленностью (поверхностное понимание причин возникновения конфликта и его возможного развития, акцентирование внимания на какой-то одной стороне проявления конфликта).

Продуктивно-результативный компонент выявляет предметно-деятельностную (предметность) и субъектно-личностную продуктивность (субъектность). Предметность связана с общественно значимым результатом, решением задач, поставленных коллективом. Субъектность — желание в конфликтной ситуации достичь результата, способствующего укреплению самоуважения субъекта, росту его самооценки, чувства уверенности и т.п.

По мнению А.В. Брушлинского, «самое главное для психологов в анализе конфликтных ситуаций и определении практических мер по их регулированию — это раскрытие типологических психических особенностей поведения субъектов (личностей и групп), которые вызывают повышенную конфликтность» [2, с. 96]. Брушлинский пишет, что в конфликтах выделяются прежде всего два крайних психологических типа. Это, во-первых, тип агрессивного поведения в межличностных взаимодействиях, свойственный людям с эмоциональной неустойчивостью, тревожностью, стремящимся к компенсации путем демонстративной решительности, смелости, подчеркнутой невосприимчивости к угрозе и тяги к риску. Стиль общения таких людей отличается грубостью, бесцеремонностью, подчеркиванием своей значимости, амбициозностью, сверхвысоким честолюбием. Легкость возникновения агрессивных реакций обуславливает непредсказуемость поведения такого типа субъектов. Второй тип личности — это жертва конфликтов. Существуют также «промежуточные типы личностей, играющие позитивную роль в преодолении конфликтных ситуаций» [2, с. 96].

Хотя опросник конфликтности разрабатывался на основе двухфакторной модели системно-функционального анализа, он позволил выявить три типа поведения в конфликте:

1) гармоническое (конфликтоустойчивость) — осмысленное, с социоцентрической мотивацией, взятием ответственности за происходящее на себя, с выраженным стремлением к достижению общественно значимого результата разрешения конфликта. Данный тип поведения не связан ни с выраженными положительными, ни с выраженными отрицательными эмоциями, ни с излишней поведенческой активностью, ни с самоуничижающей пассивностью. Другими словами, гармоническая установка в конфликте характеризуется поведенческой и эмоциональной уравновешенностью;

2) агармоническое активное (активная конфликтность) — на основе поверхностных знаний о сути конфликтных взаимоотношений, с проявлением внешнего локуса контроля, эгоцентрической мотивацией, стремлением к субъектно-

личностному результату, сопровождающееся поведенческой активностью и положительными эмоциями;

3) агармоническое пассивное (пассивная конфликтность) — аналогичное второму типу поведения, но с подчеркнутой поведенческой пассивностью и отрицательными эмоциями [6].

В заключение отметим согласие с мыслью А.В. Брушлинского о том, что, применяя процедуры регулирования конфликтов, разработанные в зарубежной конфликтологии и приспособленные к стабильным ситуациям, мы подвергаемся опасности серьезных ошибок в теоретических представлениях и практических рекомендациях. Нужна переработка конфликтологической проблематики соответственно специфике наших условий [2, с. 97].

Думается, что исследование конфликтности с позиции системно-функционального анализа расширяет возможности для разного рода социально-психологических практик.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А. В. Мышление как процесс и проблема деятельности // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 28-40.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Ин-т психологии РАН, 1994.
3. Брушлинский А.В. Субъект деятельности и обратная связь // Системные аспекты психической деятельности / Ю.И. Александров, А.В. Брушлинский, К.В. Судаков, Е.А. Умрюхин; Под общ. ред. К.В. Судакова. М.: Эдиториал УРСС, 1999.
4. Крупнов А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. М.: УДН, 1994. С. 9-23.
5. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002.
6. Свириденко И.Н. Конфликтность личности с разными уровнями зрелости: Дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2007.

## Субъективный возраст курсанта военного вуза во временной перспективе его бытия

Селезнева М.В.

Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище (военный институт) им. генерала армии В.Ф. Маргелова, г. Рязань  
selezneva-margarita@rambler.ru

Приводятся результаты исследования субъективного возраста курсантов в возрасте 19-25 лет. Обсуждается взаимосвязь субъективного возраста курсантов и их временной перспективы.

**Ключевые слова:** субъективный возраст, временная перспектива, курсант военного вуза

Субъективный возраст человека — это самовосприятие собственного возраста [4, с. 104]. Психологический/субъективный возраст курсанта определяет его внутреннюю позицию в учебно-воспитательном процессе, его активность, потребность в общении с преподавателем и стиль взаимодействия или противодействия



командирам. Проблема в том, что преподаватели и командиры не знают и не учитывают в учебно-воспитательном процессе особенности психологического возраста курсанта.

В отечественной науке результаты исследования связи временной перспективы с субъективным возрастом в русле системно-субъектного подхода показали, что в возрастной группе 20-30 лет не наблюдается значительных различий в самооценке субъективного возраста и его составляющих. При этом преобладает ориентация на получение удовольствия в настоящем, без прогнозирования возможных последствий в будущем [там же].

Как показано в исследовании развития субъекта в онтогенезе, начатом под руководством А.В. Брушлинского в 1998 г., в возрасте студенчества (от 17-18 до 25 лет) «человек как субъект собственной профессиональной деятельности только начинает формироваться, как субъект собственной психической активности достигает апогея, вершины» [3, с. 75].

В отличие от студентов, у курсантов военного вуза при переходе со второго курса обучения на третий происходит взрывной процесс взросления [1]. Данный факт позволил предположить, что курсанты по-другому оценивают свой субъективный возраст и имеют другую шкалу жизненных ценностей, чем гражданская молодежь в России и за рубежом.

В пилотном исследовании [2] приняли участие 37 курсантов 3-го курса Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В.Ф. Маргелова в возрасте 19-25 лет. Среднее значение хронологического возраста курсантов составляет 20,77. Субъективный возраст курсантов изучался с помощью методики, описанной Е.А. Сергиенко [4]. Среднее значение субъективного возраста — 21,66; эмоционального (как чувствует себя) — 21,32; биологического (выглядит) — 20,89; социального (действует) — 21,7; интеллектуального (интересы) — 22,73.

Обработка полученных данных проводилась с помощью описательной статистики и корреляционного анализа. С помощью критерия *t* Стьюдента для одной выборки определили различия между субъективным возрастом, а также его составляющими и хронологическим возрастом. В результате было установлено, что для курсантов характерна завышенная самооценка реального возраста, субъективно они воспринимают себя старше ( $p=0,021$ ). И это проявляется в завышенной самооценке интеллектуального возраста, познавательных интересов ( $p=0,008$ ). Курсанты-третьекурсники считают, что их возрастные интересы и интеллектуальная направленность соответствует пятикурсникам или молодым лейтенантам.

Так как самовосприятие собственного возраста включает в себя «когнитивно-субъективные оценки человеком возраста, которые меняют внутреннюю картину временной перспективы, восприятие жизненных событий, организацию и регуляцию собственного поведения» [там же, с. 106], то мы задались целью исследовать взаимосвязь субъективного возраста курсантов и их временной перспективы.

Для анализа были взяты хронологический возраст, субъективный возраст, разница между субъективным возрастом и хронологическим как показатель занижения или завышения самооценки возраста и факторы временной перспективы согласно адаптированному опроснику Ф. Зимбардо: негативное прошлое, гедонистическое настоящее, будущее, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее. Для статистической обработки полученных данных использовали коэффициент корреляции Спирмена.

Статистические результаты позволяют сделать следующие содержательные выводы.

1. Подтвердилась гипотеза о том, что двадцатилетние курсанты иначе воспринимают свой психологический возраст, нежели их сверстники из числа гражданской молодежи.

2. Курсанты 3-го курса своими действиями (социальный возраст) и познавательными интересами (интеллектуальный возраст) преимущественно устремлены в будущее. Причем, чем больше разница между субъективным возрастом и хронологическим, тем сильнее выражена ориентация на будущее. Так как завышение субъективного возраста связано у курсантов с завышенной самооценкой интеллектуального возраста, то можно констатировать, что курсанты считают свои познавательные интересы и цели необходимыми, значимыми, востребованными в будущем.

Данный установленный факт имеет очень позитивное значение, так как согласно Е.А. Сергиенко ментальный конструкт «будущее» является фундаментом конструктивного поведения и человеческого прогресса [4].

3. Чем больше курсанты ориентированы на будущее, тем дальше они находятся от замкнутости внутри фаталистического настоящего, которое характеризуется предопределенностью бытия и отсутствием активного деятельностного начала.

4. Чем больше негативного опыта было в прошлом у курсантов, тем меньше у них уверенности в своих силах в настоящем и более выражено желание плыть по течению.

Поскольку завышение субъективного возраста у курсантов связано с завышенной самооценкой интеллектуального возраста, а курсанты считают свои познавательные цели значимыми и востребованными в будущем, это необходимо использовать преподавателям военного вуза для повышения эффективности учебного процесса. Следовательно, начиная с третьего курса, к обучающимся надо относиться как к взрослым, как к офицерам, давать им тот материал, который потребуется в войсках. Преподавателям необходимо показывать, что курсанты работают на перспективу.

Следует учитывать, что чем больше негативного опыта было в прошлом у курсанта, тем меньше у него уверенности в своих силах в настоящем и нет устремленности в будущее. Преподаватели, психологи и командиры должны помочь курсанту изменить либо ослабить влияние отрицательного личного опыта, формировать ответственное отношение к учебе, к профессиональному росту, убежденность, что успех в учебе не только возможен, но в основном зависит от личных усилий курсанта, что все в его руках.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Марков А.С. Военные вузы как особый тип учебного заведения образования взрослых // Человек и образование. 2008. № 4. С. 54-57.
2. Марков А.С., Селезнева М.В. Психолого-педагогические аспекты субъективного возраста курсантов военного вуза // Личность курсанта: психологические особенности бытия: М-лы Межд. науч.-практ. конф., 15-16 ноября 2012 г. / Отв. ред. С.Д. Некрасов; ВУНЦ ВВС «ВВА» (филиал, г. Краснодар). Краснодар, 2012. С. 118-124.
3. Селиванов В.В. Онтогенез психического как развитие субъекта // Личность и бытие: субъектный подход: М-лы науч. конф., посвященной 75-летию со дня рождения чл.-корр. РАН А.В. Брушлинского, 15-16 окт. 2008 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. М.: ИП РАН, 2008. С. 73-76.
4. Сергиенко Е.А. Субъективный возраст в самоопределении человека на временной дистанции его жизнедеятельности // Мир психологии. 2011. № 3 (67). С. 104-119.

## Образ значимого другого как ресурс совладания личности

Табурова Т.С.

ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул  
taburova@mail.ru

В статье раскрывается роль социальной поддержки в совладании личности с трудной жизненной ситуацией. Приводятся результаты исследования образа значимого Другого как ресурса совладания, анализируются взаимосвязи образа значимого Другого и стратегий совладающего поведения личности.

**Ключевые слова:** *совладающее поведение, значимый Другой, ресурсы совладания, социальная поддержка, трудная жизненная ситуация*

Кризисное состояние современного общества обуславливает возникновение в жизни человека многочисленных трудных ситуаций, что способствует формированию хронического стресса и требует мобилизации сил для приспособления к нему или смягчения последствий его действия. В связи с этим все большую значимость приобретают исследования ресурсов человека, способствующих успешному преодолению трудностей.

Результаты современных исследований свидетельствуют, что одним из мощных ресурсов является включенность личности в позитивные взаимоотношения с другими людьми, так называемая «социальная поддержка», наличие которой обеспечивает снижение уровня стресса и способствует эффективному совладанию с трудными ситуациями [16; 17]. При этом уровень «воспринимаемой» социальной поддержки не менее значим, чем уровень «реальной» поддержки значимых лиц. Феномен «воспринимаемой социальной поддержки» раскрывается в работах [1; 2; 3; 6; 10; 11], в которых представлены идеи об образе значимого лица как об источнике переосмысления ситуации, улучшения эмоционального состояния человека, основе самоопределения, т.е. как об особом «психологическом средстве» саморегуляции.

Образ значимого Другого изучается в контексте совладающего поведения [10], однако взаимодействие с образом значимого Другого эффекты такого взаимодействия в конкретной ситуации требуют дальнейшего изучения. В связи с этим было проведено исследование, направленное на выявление взаимосвязи между актуализацией образа и трансформацией представлений личности о ситуации и стратегиях совладания с ней. Исследование представляет собой модель обращения личности к образу значимого Другого в контексте определенной трудной жизненной ситуации.

Выборку исследования составили 70 студентов факультета психологии Алтайского государственного университета (мужчин и женщин) в возрасте 18-25 лет. Испытуемые были разделены на экспериментальную и контрольную группы, различающиеся текстом предлагаемой им инструкции. В процессе исследования испытуемым первой и второй группы в состоянии расслабления предлагалось вспомнить трудную жизненную ситуацию из своего опыта и описать ее, а также свое возможное поведение в ней, по ряду дескрипторов, выделенных ранее на основе результатов экспертного опроса. Затем испытуемым из экспериментальной группы было предложено вспомнить значимого для них человека, воспоминание о котором в данный момент было бы наиболее приятно, и оценить его по шкалам семан-

тического дифференциала. После актуализации испытуемые снова описывали ту же самую ситуацию. Испытуемые из второй группы вместо актуализации образа значимого Другого получали инструкцию вспомнить место, в котором им нравится находиться, и поразмышлять о нем некоторое время. Предполагалось, что влияние образа значимого Другого как специфического средства совладания будет отличаться от эффекта релаксации.

Задача выявления эффектов актуализации образа значимого Другого в трудной ситуации потребовала анализа достоверности различий в оценках ситуации и стратегий поведения в ней у испытуемых из экспериментальной и контрольной группы после представления образов. В результате были выявлены различия между группами как по степени трансформации представлений о ситуации и стратегий поведения, так и по их содержанию. Так, было выявлено достоверно более низкие оценки ситуации испытуемыми из экспериментальной группы по таким параметрам, как страшная ( $p=0,04$ ), опасная ( $p=0,01$ ), безвыходная ( $p=0,01$ ), мучительная ( $p=0,02$ ). Сравнение оценок возможных стратегий поведения в ситуации также показало наличие достоверных различий между группами. Для испытуемых, актуализирующих образ значимого Другого, характерны более низкие оценки таких действий, как «впасть в апатию» ( $p=0,01$ ), «плакать» ( $p=0,02$ ), «положиться на судьбу» ( $p=0,03$ ) и более высокая вероятность «учиться чему-то новому» ( $p=0,01$ ), «сочувствовать другому» ( $p=0,01$ ), «чувствовать прилив сил» ( $p=0,03$ ), «сохранять спокойствие» ( $p=0,04$ ), «рассказать о случившемся» ( $p=0,04$ ), «найти в ситуации смешную сторону» ( $p=0,04$ ).

Таким образом, для испытуемых, актуализирующих образ значимого Другого, в отличие от испытуемых из контрольной группы, после экспериментального воздействия характерно восприятие ситуации как менее угрожающей, меньшая выраженность негативных эмоций и вероятность действий, связанных с избеганием и эмоциональным отреагированием. Они чаще выбирают действия, связанные с эмоциональной саморегуляцией и социальным взаимодействием.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что образ значимого Другого является особым ресурсом личности — средством, с помощью которого человек переосмысливает трудную ситуацию и овладевает своим поведением в ней, т.е. делает возможным для себя применение осознанных, целенаправленных и конструктивных стратегий поведения. Выполнение функции опроизволивания совладающего поведения личности в трудной ситуации обусловлено специфическими особенностями, отличающими образ значимого Другого от других образов, а именно, его способностью в качестве отраженного субъекта запускать внутренний диалог личности, направленный на переосмысление стратегий поведения, расширение спектра возможных способов реагирования в ситуации и выработку новых стратегий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). М.: Смысл, 2005.
2. Визгина А.В., Столин В.В. Внутренний диалог и самоотношение // Психол. журнал. 1989. № 6.
3. Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности. М.: Либроком, 2009.

4. Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков // Вопросы психологии. 2007. № 1.
5. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы развития: Автореф. дисс. ... док-ра психол. наук. М., 2005.
6. Красило Д.А. Ориентирующий образ наставника в процессе реального самоопределения: Период вхождения во взрослость: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
7. Крюкова Т.Л., Петрова Е.А. Социально-психологические ресурсы совладания: семейная история и значимые предки // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2008. С. 455-470.
8. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. Минск: Университетское, 1988.
9. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб: Питер, 2005.
10. Петрова Е.А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
11. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996.
12. Россохин А.В., Измагурова В.Л. Личность в измененных состояниях сознания в психоанализе и психотерапии. М.: Смысл, 2004.
13. Семенихина М.В. Взаимосвязь особенностей рефлексии и образов родителей у мужчин и женщин: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008.
14. Хараш А.У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды // Вопросы психологии. 1977. № 4. 1980. С. 53-63.
15. Царева М.В. Особенности ситуации актуализации внутреннего диалога при решении разной степени проблемности задач // Психологические исследования: Сб. науч. тр. Самара, 2005.
16. Ben-Zur H. Monitoring/Blunting and Social Support: Associations with Coping and Affect // International Journal of Stress Management. 2002. October. Vol. 9. № 4. P. 357-373.
17. Lunskey Y., Benson B.A. Perceived Social Support and Mental Retardation: A Social-Cognitive Approach // Cognitive Therapy and Research. 2001. Vol. 25. № 1. P. 77-90.

## **Эвристичность воззрений А.В. Брушлинского для субъектно-бытийной интерпретации проблем психологии безопасности личности**

Фоменко Г.Ю.

Кубанский государственный университет. г. Краснодар  
fomgal27@mail.ru

Предлагаются пути преодоления стандартных методологических трудностей исследования социально-деструктивных явлений в контексте положений психологии субъекта А.В. Брушлинского

***Ключевые слова:** социально-деструктивные феномены, самоопределение, макросоциальные координаты*

При анализе разновидностей социально-деструктивных феноменов (разнопорядковых и неоднородных: трансформация религиозной идентичности, новые религиозные движения, тоталитарные секты, экстремистские организации различной направленности и т.п.) актуальными являются положения А.В. Брушлинского, касающиеся:

– изначальной активности человека как субъекта в сочетании с потребностью в проявлении и реализации собственной субъектности, нетерпимость восприятия себя как объекта [1; 3];

– требования А.В.Брушлинского к точности формулировки принципа детерминизма с обязательным заключительным фрагментом «как основание развития» [3, с. 28; 3, с. 98];

– акцента на изначальной социальности любого индивида [1; 3];

– подчёркивания двусторонней зависимости общества и человека [1; 3]

– выделения оснований для конституирования группового субъекта [3, с. 33];

– положения о том, что личные интересы не подчиняются общественным, а общественные интересы существуют как таковые только в том случае, если они одновременно являются также и личными, а не надличностными и внеличностными [3, с. 33];

– заострения внимания на том, что в деятельности самостоятельность во все не противостоит совместности. Напротив, именно в совместной деятельности реализуется её самостоятельность [3, с. 75].

Несмотря на то, что вышеуказанные положения являются хрестоматийными, однако их комплексная научно-практическая реализация пока далека от совершенства. По-прежнему на практике недостаточно учитывается изначальной активной роль «социализируемого» индивида [3, с. 53].

В то же время результаты исследований социально-деструктивных феноменов приводят к парадоксальным выводам, концептуализация которых невозможна без обращения к вышеприведённым положениям А.В. Брушлинского.

Так, при анализе новых религиозных движений, тоталитарных сект, экстремистских группировок, трансформации религиозной идентичности личности и т.п. исследователи отмечают, что в этих объединениях их члены приобретают такое чувство социальной общности, которое они не смогли получить более ни в каких иных группах [4]. Далее, как объяснить то, что, по мнению М. Сейджмана, вступление молодых людей в джихад — это не столько результат вербовки, сколько скорее походит на поступление в привилегированный колледж: многие стремятся поступить, но мало кому это удаётся [4, с. 131]; что террористические акты 11 сентября 2001 года, по мнению того же автора, были совершены молодыми людьми не столько, исходя из ненависти к западным ценностям, сколько из любви к членам своей группировки [4, с. 165] и т.п.?

Любые из вышеперечисленных социально-деструктивных феноменов — это результат встречного процесса пропагандистской, агитационной, миссионерской, вербовочной и т.п. деятельности и особенностей самоопределения самого субъекта. Однако традиционно больший акцент делается на первую составляющую, несмотря на то, что А.В. Брушлинский подчёркивал, что человек как субъект не только и не просто «потребляет» информацию, испытывая на себе различные информационные воздействия. Он сам её «производит» в той или иной степени, поскольку в ходе своей деятельности, общения он самоопределяется, занимает определённую жизненную позицию и потому весьма избирательно относится ко всему, что влияет на него в ходе всей жизни, обучения, пропаганды [2, с. 41-42].

При анализе любого социально-деструктивного феномена (религиозная трансформация, экстремизм, терроризм и т.п.) исследователь сталкивается как минимум с двумя основными методологическими трудностями.



Первая — стандартное требование сравнительного анализа основной и контрольной групп. Вторая — «фундаментальная проблема специфичности», суть которой заключается в следующем: хотя множество людей обладают такими же индивидуально-психологическими чертами, которые характерны для представителей изучаемой группы, или подвергаются воздействию тех же социальных факторов, очень немногие из них становятся сектантами, экстремистами, террористами и т.п. [4, с. 78].

Указанные трудности, на наш взгляд, можно преодолеть и обойти, если анализировать процесс самоопределения человека в противоречиях современности, выделяя последние не стандартным образом (межрелигиозные и межконфессиональные противоречия; межэтнические и культурно-этнические противоречия, политические, идеологические и т.п.), а путем анализа психологического содержания макросоциальных координат. Нами выделено следующее сквозное *психологическое содержание актуальных социальных детерминант*:

1. *Противоречие* между повышением роли субъектных характеристик человека при одновременном резком ограничении степени его автономности возрастанием социального прессинга.

2. *Когнитивный диссонанс* между абстрактным признанием одних норм и реальным следованием другим

3. *Разнородные* и иногда *взаимоисключающие требования* со стороны природной, социокультурной, этнической и пр. систем.

Трудности самоопределения личности в противоречиях современности и неконструктивность их разрешения приводят к потере личностью самоуважения, переживанию бесперспективности и «исключённости» из общественных процессов. При этом у молодых людей (у кого на подсознательном, у кого на сознательном уровне) присутствует жажда дела, которое дало бы им эмоциональную разрядку, социальную общность и духовный комфорт; дела, ради которого даже стоило бы пожертвовать жизнью. Однако «друзья могут вступать в активизировавшуюся клику не только ради того, чтобы сделать вклад в общее дело, но и для укрепления дружбы. В некоторых случаях такие интенсивные эмоциональные ощущения могут соперничать с любовными и даже быть сильнее их» [4, с. 164]. В осуществлённом молодыми людьми выборе в пользу социально-деструктивных объединений, они (в их субъективной интерпретации) получают социальные, эмоциональные и духовные выгоды, приводящие к исчезновению испытанных ими в прошлом внутренних противоречий: преодолевают неудовлетворяющий их индивидуализм обретением «понимающей и поддерживающей» новой социальной общности; формируют новое мировоззрение, выводящее за узкие пределы обыденного существования; расширяют общность мы-идентичности за рамки повседневного межличностного общения и т.п.

В связи с этим к ним применим вывод, сделанный М. Сейджманом: «Эти люди оказываются укоренёнными в сеть, лишённую укоренённости в обществе, которая именно по причине отсутствия каких-либо якорей, соединяющих её с любым обществом, вольна следовать абстрактным и апокалиптическим идеям мировой борьбы между добром и злом» [4, с. 160].

Таким образом, неуспешность процесса самоопределения личности в макросоциальных координатах может быть рассмотрена как общая психологическая основа различных социально-деструктивных феноменов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994.
2. Брушлинский А.В. Субъект безопасности и безопасность субъекта // Проблемы информационно-психологической безопасности. Сборник статей материалов конференции. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1996. С. 39 — 43.
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв. ред. проф. В.В. Знаков. М.: Институт психологии РАН; СПб.: издат. «Алетейя», 2003.
4. Сейджман М. Сетевые структуры терроризма. М.: Идея-Пресс, 2008.

## Индивидуальные различия в формировании отношения к ситуации неопределенности

Чумакова М.А.

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва  
chumakova.mariya@gmail.com

Обсуждается возможность выделения устойчивых типов отношения человека к неопределенности на основе рассмотрения толерантности/интолерантности к неопределенности как целевых контекстов, возникающих при субъективном определении источника неопределенности и его оценки.

**Ключевые слова:** субъективная неопределенность, толерантность/интолерантность к неопределенности, целевой контекст преодоления неопределенности, источники неопределенности

Любой акт мышления есть преодоление субъективной неопределенности ситуации и порождение нового знания, продукта, состояния и т.п. При этом имеется сложная проблема описания механизмов преобразования объективно заданной неопределенности ситуации в субъективную, связанная, в частности, с внешней-внутренней мотивацией деятельности, принятием условий задачи и т.п. В рамках смысловой теории мышления О.К. Тихомирова была показана ведущая роль применительно к мыслительной деятельности процессов целеобразования, опосредствованных личностно-мотивационной регуляцией.

Процесс целеобразования является ключевым для понимания механизмов трансформации объективной неопределенности ситуации в субъективную, т.к. именно цели объединяют в себе субъектный и предметный уровни регуляции деятельности. В проведенных исследованиях было показано, что в процессе принятия внешних требований ситуации и их превращения в цели деятельности важную роль играет целевой контекст, представляющий собой совокупность объективных и субъективных условий задания и принятия цели. К объективным компонентам ситуации неопределенности можно отнести ее «онтологический» источник, в качестве которого могут выступать, во-первых, внешние обстоятельства, не зависящие или мало зависящие от самого субъекта, во-вторых, обстоятельства, связанные с действиями других людей по отношению к субъекту, и, в-третьих, внутренние субъективные факторы, к которым в первую очередь следует отнести изначальную незаданность (или недоступность на уровне сознания и самосознания) вну-

тренних критериев и регуляционных образований, необходимых для разрешения неопределенной ситуации [1].

Перечисленные источники неопределенности также обладают специфическими временными характеристиками, фиксируемыми в англоязычной литературе понятиями *ambiguity* (неопределенность «здесь и теперь», заданная недостатком информации, сложностью, новизной или неоднозначностью имеющейся ситуации) и *uncertainty* (неопределенность будущего, связанная со сложностью построения прогноза) [7]. Однако следует подчеркнуть, что данные источники неопределенности, существующие как «объективно» заданные ситуацией, воспринимаются и оцениваются субъектом решения при формировании целей деятельности. Тогда субъективная неопределенность (как специфическое новообразование, «фигура на фоне») может рассматриваться как результат решения когнитивной задачи по определению источника неопределенности и конструированию образа ситуации. К субъективным компонентам формирования целевого контекста можно отнести отношение к неопределенной ситуации как угрожающей, нейтральной или создающей благоприятные возможности самореализации [4; 6; 7].

В исследованиях школы О.К. Тихомирова было показано, что формирование отношения к цели опосредствуется установлением ее связей с системой мотивов и ее смысловым и ценностным анализом. Таким образом, разница оценки неопределенности предположительно может быть связана с релевантным прошлым опытом, установками, убеждениями, а также индивидуальными диспозиционными особенностями интеллектуально-личностного потенциала человека. Сочетание субъективного образа источника неопределенности и его оценки создает целевой контекст взаимодействия с неопределенностью, проявляющийся в стратегиях снижения и избегания или принятия, стремления и преодоления [см., напр.: 3; 4; 6].

На наш взгляд, именно различие целевых контекстов преодоления неопределенности фиксируется в современной литературе дихотомией понятий толерантности/интолерантности (ТН/ИТН) к неопределенности как измеряемых устойчивых личностных характеристик [2; 3; 5; 7]. Имеется большой массив исследований, в рамках которых было выявлено влияние ТН/ИТН на разные типы решений (от решения мыслительной задачи в лабораторных условиях до совершения реальных личностно значимых выборов) [обзор см.: 3]. При этом большинством исследователей отмечается проблема более низкой надежности средств измерения ТН по сравнению с другими личностными опросниками [2; 3; 5]. Мы предполагаем, что инконсистентность имеющихся результатов использования различных средств диагностики ТН/ИТН связана с отсутствием на уровне модельных представлений о данных конструктах допущения о вариабельности формирующегося целевого контекста в зависимости от выделенного субъектом источника неопределенности и его оценки. Так, можно гипотетически ожидать, что для конкретного человека неполнота информации в ситуации неопределенности, заданной независимыми от него обстоятельствами, будет восприниматься как вызов и создавать целевой контекст преодоления, в то время как неполнота информации в ситуации межличностного взаимодействия может вызывать чувство угрозы и создавать целевой контекст избегания неопределенности.

Таким образом, дифференциация понятий ТН/ИТН и развитие представлений об индивидуальных различиях в отношении к неопределенности должны

проходить в системе координат, осями которой выступают объективные и субъективные условия формирования целевого контекста (источник неопределенности и оценка ситуации), опосредствованные интеллектуально-личностными характеристиками субъекта. Первыми шагами в этом направлении можно считать создание опросника, диагностирующего стили совладания с неопределенностью [6] и выделение самостоятельной шкалы межличностной интолерантности к неопределенности в Новом опроснике толерантности к неопределенности [2]. Мы предполагаем, основываясь на имеющихся данных о ТН/ИТН как устойчивых личностных чертах, что дальнейшая разработка данных конструкторов как формирующихся в ситуации неопределенности целевых контекстов позволит выделить устойчивые типы (профили) отношения к неопределенности и выявить условия и предпосылки их формирования.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 13-36-01254*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Корнилова Т.В. Методологические проблемы психологии принятия решений // Психол. журн. 2005. Т. 26. №1. С. 7-17.
2. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности к неопределенности // Психол. журн. 2010. Т. 31. № 1. С. 74-86.
3. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.
4. Чумакова М.А. Интеллектуально-личностная регуляция в решении задач на конструирование // Вопросы психологии. 2010. № 4. С. 83-93.
5. Furnham A. A content, correlation and factor analytic study of four tolerance of ambiguity questionnaires // Personality and Individual Differences. 1994. Vol. 16. P. 403-410.
6. Greco V, Roger D. Coping with uncertainty: the construction and validation of a new measure // Personality and Individual Differences. 2001. Vol. 31. P. 519-534.
7. Grenier S., Barrette A.-M., Ladouceur R. Intolerance of Uncertainty and Intolerance of Ambiguity: Similarities and differences // Personality and Individual Differences. 2005. Vol. 39. P. 593-600.

## Представленность пространств бытия в автобиографиях мужчин и женщин

Шахова Е.М.

Кубанский государственный университет, г. Краснодар  
elisavetadiser@yandex.ru

В тексте представлены результаты сравнительного анализа частоты встречаемости пространств бытия в автобиографических воспоминаниях мужчин и женщин.

**Ключевые слова:** автобиографические воспоминания, бытийные пространства, гендерные особенности

Представления человека об окружающем мире и своем месте в нем объединяются в целостный образ мира, собственной линии развития. Одним из базовых условий создания целостного образа собственной жизни является способность со-

хранять в памяти моменты взаимодействия человека с миром, накапливать жизненный опыт. Это обеспечивается автобиографической памятью человека.

Для познания внутреннего мира личности, ценностно-смысловых ориентаций, а также условий ее развития и становления может использоваться комплекс автобиографических воспоминаний личности. В том, какие воспоминания включаются в автобиографию как в историю собственной жизни, проявляется смысловая система личности. Те события, через которые личность описывает свою прожитую жизнь и свою роль в ней, во многом отражает ведущие ценности личности, определяет зону ближайшего развития личности.

Теоретический анализ свидетельствует, что пространства бытия личности отражены в автобиографических воспоминаниях человека [1; 3]. Но какова роль отдельных жизненных сфер, бытийных пространств в жизнедеятельности человека? Насколько актуально то или иное пространство для личности в данный момент? Есть ли гендерные особенности отражения бытийных пространств в автобиографии человека? Ответы на эти вопросы мотивировали нас провести сравнительный анализ представленности пространств бытия в автобиографических воспоминаниях мужчин и женщин.

Нами анализировались четыре основных бытийных пространства: организмическое, средовое (социальное), деятельностное и смысловое [2; 3].

Тексты анализировались по выделенным критериям индивидуально. Для определения статистической значимости различий между группами мужчин (27 человек) и женщин (32 человека) использовался U-критерий Манна-Уитни.

Пространства бытия личности выявлялись по описаниям произошедших событий. Преобладание того или иного пространства определялось количеством событий, представленных в каждом пространстве. Отметим, что события могли включать разные пространства одновременно, либо они исключались нами из подсчета, если ведущее пространство сложно определить структурой воспоминания.

Описание воспоминаний, связанных с бытийными пространствами.

**Пространство деятельности** отмечалось как выраженное при описании автором результатов или процесса конкретной деятельности, определенных достижений в различных сферах (*«Единственным моим достижением в школе являлось 2-е место в районной олимпиаде по экологии...»*, *«За 2 года я стал КМС (кандидатом в мастера спорта) и бросил заниматься потому, что начались экзамены ЕГЭ ...»*). В подобных воспоминаниях главную роль играет содержание или результат практической деятельности, социальная сторона события либо опускается при описании, либо социальное окружение описывается как «фон», сопутствующий описанию деятельности.

**Организмическое пространство** представлено описаниями ситуаций здоровья или болезни; заботы или повреждения тела, организма человека; описаниями физических ощущений (*«Родился я нормальным, вполне здоровеньким мальчонкой, но в месячном возрасте я заболел воспалением легких обеих сторон...»*, *«я помню скрип снега под ногами, свет одного фонаря на всю улицу и безумное ощущение тишины, которое бывает только снежной зимней ночью...»*).

**Пространство социальной реальности** выражалось в описании взаимодействия личности с социальной средой (*«Бабушка нам все разрешала, все что хотели, все давала, у нас было море игрушек ...»*, *«Короче говоря, я стал обижать старшего брата, плакать, плохо вести себя до тех пор, пока мне тоже не купили вело-*

сипед...»). Личность и другие люди выступают как равные со-участники события, имеют единую цель, либо реализуются в рамках одного направления. Сюжетная линия таких текстов связана с изменениями в межличностных отношениях автора текста.

**Смысловое пространство** представлено в текстах событиями, связанными с пониманием автором мира и самого себя, с поиском смысла конкретного события и переживанием смысла жизни в целом («... я очень дорожила дружбой ..., но случилось так, что она заканчивалась, мне было очень больно, и я опять была одна, потом я поняла, что это все наживное и, хоть и не сразу, но перестала париться...», «Я чувствую запах и тишину в комнате. Запах такой особенный, таинственный...»). В автобиографиях данное пространство представлено двумя направлениями: поиском смысла жизни (анализ, оценка, осмысление ситуаций, поступков, выявление их смысла для всей жизни автора, их роли в будущем) и переживанием окружающего Мира как целого (переживание справедливости, Веры).

Проведем сравнительный анализ результатов мужчин и женщин.

И у мужчин, и у женщин чаще встречаются социальное и деятельностное пространства. Смысловое и организмическое пространства в качестве ведущих встречаются значительно реже.

**Социальное пространство.** Данное пространство является ведущим у 34% мужчин и 46% женщин и является самым выраженным в женской выборке. Женщины при описании событий собственной жизни чаще всего используют ситуации взаимодействия со значимым другим. Для них отношения с людьми являются ведущей сферой самоактуализации, самовыражения. И если при описании событий детства все респонденты описывают отношения с родственниками, то события взрослой жизни мужчины не склонны описывать через отношения. Женщины наоборот, большое количество воспоминаний из взрослой жизни описывают через отношения, особенно с противоположным полом.

**Деятельностное пространство.** В группе мужчин является ведущим в 44% случаев, в группе женщин — в 32% и является самым выраженным пространством в группе мужчин. У женщин основное количество событий данного типа представлено достижениями школьного возраста (как правило, учеба и творчество) и профессиональными достижениями в настоящем. У мужчин большее количество тем, связанных с деятельностью и представленных в воспоминаниях: достижения в учебе, спорте, служба в армии, профессиональное развитие. В группе мужчин деятельностное пространство выражено по всему временному интервалу жизни.

**Смысловое пространство** представлено у 21% мужчин и у 34% женщин. Женщины значительно чаще используют «переломные» воспоминания [1]. В них описываются ситуации, после которых происходит переосмысление собственной жизни, отношений, поведения. Женщины также используют комментарии к событиям жизни, которые усиливают смысловую оценку произошедшего в контексте всего жизненного пути. У мужчин осмысление событий прошлого встречается в основном при описании объективно очень значимых обстоятельств (смерть близких, тяжелая болезнь, угроза жизни и так далее). Таким образом, женщины склонны осмысливать собственную жизнь чаще, чем мужчины. И для этого им не обязательно сталкиваться с объективно трудными жизненными ситуациями.



**Пространство организма** выражено у 11% мужчин и 17% женщин. Это самое редкое пространство в воспоминаниях. Данный факт связан с тем, что пространство организма в меньшей степени подвержено осознанию, рефлексии, по сравнению с другими источниками развития личности. Выявленные описания событий, связанные с данным пространством, редки и не выступают как основная направленность текста. Кроме того, особенности культуры, конструирования высказываний, образа себя и своей жизни более тесно связаны в нашей культуре с описанием достижений и социально одобряемых форм поведения [1]. В связи с этим для большей части людей нашей культуры характерно описание достижений, деятельности и социальных отношений. Более высокие показатели в выборке женщин связаны с тем, что женщины чаще описывают свое состояние здоровья (точнее, проблемы со здоровьем), а также им более характерно описывать свои физические ощущения при описании ситуаций.

В итоге выявлены различия в выраженности пространств бытия в автобиографиях мужчин и женщин. Эти различия отражают разные аспекты проблемы — культурные предпосылки конструирования текста, гендерные особенности личности, различия в условиях воспитания мужчин и женщин, психосемантические особенности конструирования текстов мужчинами и женщинами. Все вышеописанное показывает сложность и многогранность представленной проблемы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М.: УРАО, 2000.
2. Рябкина З.И. Личность. Личностное развитие. Профессиональный рост. Краснодар: Кубанский государственный ун-т, 1995.
3. Шлыкова Ю.Б. Переживание личностью смысла бытия и тип автобиографического текста: дисс... канд. психол. наук. Краснодар, 2006.

## Преодоление как специфический способ субъектной активности в усложняющихся условиях бытия

Шиповская В.В.

ФГБОУ ВПО Кубанский государственный университет, г. Краснодар  
AGuseinov@yandex.ru

Преодоление рассматривается в онтологическом аспекте как специфический способ субъектной активности личности, обуславливающий аутентичное существование в усложненных условиях бытия

**Ключевые слова:** специфика субъектной активности, модусы и уровни преодоления

Современную эпоху не случайно называют временем глобальных социокультурных сдвигов и сложнейшим этапом человеческой истории. Бесконтрольное создание новых технологий, породившие техногенную цивилизацию, привело к глобальным кризисам во всех сферах человеческой жизни, духовному упадку, утрате

субстанциальности и личности и заставило исследователей обратить внимание на проблемы места человека в мире [2; 4; 5; 8]. Смена типов цивилизационного развития повлекла за собой разрушение жизненных основ, трансформацию ценностных ориентаций, обострила проблему создания нового мировоззрения и структуры нового видения мира.

Признавая сложность задачи, В.С. Степин убежден, что поиск и нахождение новых жизненных ориентиров обеспечит выход из глобальных кризисов и будет способствовать оптимальному вхождению человечества в новый цикл цивилизационного развития [6, с. 21].

Можно утверждать, что А.В. Брушлинский вслед за С.Л. Рубинштейном показал качественно новые ориентиры в психологии, определив будущие пути исследований, способные разрешить бытийные противоречия современной личности. Рассматривая человека как субъекта высшего типа активности и специфической целостности, А.В. Брушлинский заявил о необходимости нового методологического подхода для его исследования [2, с. 69].

Полагаем, что на современном постнеклассическом этапе развития психологии изучение личности как субъекта преодолевающей активности является востребованным. В усложненных условиях повседневности жизненно важным становится стремление человека к аутентичности бытия, которое достигается только посредством преодолевающей активности личности.

Г.Ю. Фоменко доказала возможность аутентичного бытия в условиях аномальной реальности, где аутентичное бытие соответствует истинной субъектности. Показателем аутентичности бытия выступает предельный модус существования [5].

З.И. Рябикина, дифференцируя понятия аутентичного и неаутентичного бытия, отмечает их качественные различия. Аутентичное бытие как процесс реструктурирования среды в соответствии со структурой личностных смыслов, отличается гармоничностью. Неаутентичное бытие отличается противоречивостью, так как, создавая иллюзию адекватного поведения, «таковым по сути не является, поскольку связано с разрывом, отсутствием содержательной связи между способами поведения и глубинными ядерными образованиями самой личности, её смыслами» [там же, с. 30].

Неаутентичному бытию соответствуют конформистские формы поведения, в частности, некоторые виды социально-адаптивного поведения, а также копинг-стратегии. В большинстве шкал, диагностирующих копинг-стратегии, наблюдается ориентация не на преобразовательную активность, а на внешнее приспособление к ситуациям. Такие копинг-стратегии, как поиск социальной поддержки, поиск одобрения, реинтерпретация ситуации в свою пользу, эмоциональное отреагирование, избегание и уход от проблем, самообвинение, внешнее обвинение и агрессия свидетельствуют о защитно-совладающем поведении.

По мнению К. Домбровского, способность всегда приспосабливаться к новым условиям и на любом уровне свидетельствует о моральной и эмоциональной незрелости [9].

Э. Фромм, рассматривая приспособление в контексте автоматизирующего человека конформизма, раскрывающемся в страхе перед жизнью, свободой и независимостью, заключает, что такой вид адаптации грозит человеку утратой целостности личности [7, с. 131]. Вместе с тем Э. Фромм показывает пути, ве-

душие к аутентичности, помогающие преодолеть отстраненность от мира, отчуждение и беспомощность: «Если человек преодолевает сомнение относительно себя и своего места в мире, если актом спонтанной реализации своей жизни он сливается с миром, то он приобретает силу как индивид, обретает уверенность» [там же, с. 219].

По К. Ясперсу, для того, чтобы преодолеть кризис и достичь истоков, человек должен измерить беспомощность, чтобы принять решение о себе самом» [8, с. 336].

Для объяснения различных видов субъектной активности личности мы вводим конструкт преодоления. Рассматривая феномен преодоления в онтологическом аспекте как конструкт, встраивающийся в предметную область «личность и ее бытие», мы опираемся на трактовку человека как субъекта преобразований и самоосуществления, данную С.Л. Рубинштейном. Анализируя действенность субъекта, С.Л. Рубинштейн делает важное уточнение относительно особой активности субъекта: это не только действия по преобразованию действительности («сопротивляющейся» действиям человека), это преобразование и построение им своей сущности в процессе взаимодействия с жизнью, людьми, обществом и самой жизнью, как адекватной этой сущности [1; 3; 4].

В определении способов преодолевающей активности мы исходим из содержательной интерпретации модусов бытия, данной Г.Ю. Фоменко, согласно которой два модуса бытия личности в экстремальных условиях — предельный и экстремальный — связаны с различными типами личностной субъектности и особенностями экзистенциального самоопределения личности [5].

Отталкиваясь от модусов существования, мы приходим к модусам преодоления, которые характеризуют специфику субъектной активности личности. Поскольку конструкт преодоления связан со спецификой субъектной активности, он может помочь определить механизмы формирования предельного и экстремального модуса личностной бытийности (модуса существования) и понимание перехода от одного модуса к другому.

Полагаем, что модусы преодоления качественно определяют личность, а уровни преодоления зависят от специфики субъектной активности. Таким образом, уровни преодоления позволяют анализировать качественные параметры субъектной активности.

Приведенные положения могут быть подтверждены рассуждениями К. Ясперса, согласно которым решение, принимаемое человеком внутренне о своей сущности, является главной инстанцией его бытия. В своем существовании «человек должен постоянно прорываться через пассивность вновь возникающих тождественных кругов, и от его активности зависит продолжение движения к незнакомой цели». Но изначальная расщепленность бытия, его внутренняя противоречивость не должны останавливать человека, поскольку «то, как он себя преодолевает, составляет способ его проникновения в себя» [8, с. 378].

По сути, отмечена взаимообусловленность способа познания личностью себя и специфики преодолевающей активности. Следовательно, модусы преодолевающей активности, отражающие ее специфику, определяют личность и ее сущность.

Итак, в условиях усложненной реальности преодолевающая активность становится чрезвычайно востребованной нормой бытия, нормой повседневной жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А., Славская А.Н. Предисловие // Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. М.: Питер, 2003.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000.
4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
5. Рябикина З.И., Фоменко Г.Ю. Субъектно-Бытийный подход: преемственность традиций / Человек. Сообщество. Управление. 2009. №4. С. 26-37.
6. Степин В.С. Философия, культура, личность философа / Драма советской философии. Эвальд Васильевич Ильенков: (Книга-диалог). М.: ИФРАН, 1997. С. 17-27.
7. Фромм Э. Бегство от свободы / Общ. ред. и послесл. П.С. Гуревича. М.: Прогресс, 1989.
8. Ясперс К. Смысл и назначение истории. Пер. с нем. М.: Политиздат, 1991.
9. Dombrowski K. Trud istnienia. Warszawa, 1975.

## Теоретические основы процесса становления школьника субъектом межличностных отношений

Шкуричева Н.А.

Московский педагогический государственный университет, г. Москва  
nash.5@mail.ru

В статье раскрывается теоретико-методологическое значение идей А.В. Брушлинского о развитии субъекта для современной психолого-педагогической науки и практики.

**Ключевые слова:** субъект; межличностные отношения; школьник; общение; активность

Понятие субъекта в системе психологической науки связывается с характеристиками человека как носителя активности. Оно рассматривается как родовое по отношению к понятиям личность, индивид, индивидуальность. Наиболее полно субъектные качества человека проявляются в осуществляемой им психической саморегуляции — в способности ставить или принимать извне цели деятельности, видеть и учитывать условия ее осуществления, строить программы действий, использовать информацию о достигнутых результатах, уметь оценивать их и на этой основе корректировать свои дальнейшие действия. Все эти умения и способности составляют то, что психологи называют, контуром произвольной психической регуляции.

С.Л. Рубинштейн рассматривал понятие субъекта как методологический принцип. При этом он подчеркивал важность деятельной, активной природы человека. В деятельности он видел условие формирования и развития субъекта, который не только действует, преобразуя предмет в соответствии со своей целью, но и выступает в разном качестве в процессе и в результате ее осуществления, изменяясь сам и изменяя объект [6].

Для человека, выступающего в бесконечно многообразных системных противоречивых качествах, важнее всего быть субъектом. По мнению А.В. Брушлинского, это означает «быть творцом своей истории, вершителем своего жизненно-

го пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности...» [4, с. 92]. Однако, отмечает автор, традиционное психологическое понимание природы субъекта часто связано лишь с отношением человека к себе (и другим) как инициатору и источнику определенных видов предметной деятельности.

А.В. Брушлинский полагает, что субъект — это человек на высшем (индивидуализированном) уровне деятельности, общения, целостности, автономности и т.д. Он раскрывает психологическое понятие субъекта следующим образом: «На различных этапах онтогенеза человек, формируясь в качестве субъекта, взаимодействует с окружающей действительностью на очень разных, но взаимосвязанных уровнях: сначала как с системой раздражителей, затем как с системой сигнальных раздражителей, наконец, как с объектом, с людьми — как с субъектами. На первом уровне это взаимодействие развивается в виде реакций на раздражители, на втором — в виде реакций и простейших действий, на третьем — в виде более сложных действий с объектами и простейших поступков в отношении людей, на четвертом — в виде более нравственных поступков. Каждый предыдущий уровень входит в состав последующих уровней и тем самым продолжает развиваться в целостной системе — в субъекте» [2, с. 73].

Отождествляя понятия «субъект» и «субъектность», А.В. Брушлинский последнее определяет как системную целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств сознания и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического индивидуального развития. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности [1].

При этом субъект определяется как человек на высшем уровне деятельности, общения, целостности, автономности. Однако, по справедливому замечанию А.В. Брушлинского, традиционное психологическое понимание природы субъекта часто связано лишь с отношением человека к себе (и другим) как к деятелю, как инициатору и источнику определенных видов предметной деятельности. При этом отношение субъекта к собственным психическим процессам, свойствам, переживаниям, состояниям оставалось до настоящего времени вне основного поля внимания ученых [3].

Позиция школьника как субъекта межличностных отношений в образовательном процессе определялась А.В. Брушлинским как деятельность и активность в процессе их воспитания и обучения; личность является субъектом подлинного воспитания, если является субъектом этого воспитания [4].

Таким образом, сущность школьника как субъекта общения не сводится только к системе межличностных отношений с другими, а проявляется в способности к самодетерминации.

С позиции субъектного подхода особенно важно учитывать все многообразие взаимосвязей между каждым отдельным человеком и обществом в целом, не сводя социальность лишь к влиянию общества на индивида.

Эти идеи всесторонне раскрыты в концепции социального воспитания в контексте социализации А.В. Мудрика. Суть вопроса о человеке как субъекте социализации состоит в том, что освоение социальных и культурных норм и ценностей

происходит у человека «в единстве с реализацией своей активности, позитивным самоизменением и самореализацией в обществе» [5, с. 218].

А.В. Мудрик утверждает, что человек становится полноценным членом общества, будучи субъектом социализации, усваивающим социальные и культурные нормы и ценности в единстве с реализацией своей активности, позитивным самоизменением и самореализацией в обществе.

Таким образом, изучение школьника как субъекта межличностных отношений позволит выделить внутренние и внешние предпосылки развития субъектности и определить сущностные характеристики его как субъекта общения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский, А.В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. 2001. № 2. С. 89-95.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта: индивида и группы // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 71-79.
3. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
4. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996.
5. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 2009.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2006.

## Содержательные особенности «Линии жизни» на разных возрастных этапах

Шлыкова Ю.Б.

Кубанский государственный университет г.Краснодар  
magnoly@mail.ru

Представлен анализ тем событий, указанных на «линии жизни» респондентов трех возрастных групп.

**Ключевые слова:** «линия жизни», значимые события, возрастные этапы

Большое внимание в психологии уделяется субъективному восприятию человеком себя, других людей, картины жизни. На наш взгляд, интересным является изучение картины жизненного пути на разных возрастных этапах.

Современные представления о жизненном пути личности базируются на идеях С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской и разрабатываются в различных направлениях: от изучения жизненного пути личности профессионала (акмеологическое направление) до исследования жизненных стратегий и самоактуализации личности.

В исследовании принимали участие три возрастные группы:

- подростки 13-14 лет;
- зрелые люди 30-37 лет (ранняя зрелость);
- пожилые люди 75-80 лет.

Респондентам предлагался стандартный вариант методики «Линия жизни», в котором необходимо расположить значимые жизненные события вдоль оси време-



ни. Рассмотрим содержательные характеристики «Линии жизни» представленной выборки.

При сравнении представленности тем описанных событий у разных возрастных групп темы, представленные в субъективной картине жизни личности, объединялись в 5 групп: семья, профессия/учеба, межличностные отношения, здоровье. Полученные результаты показали следующие особенности.

Сфера семейных отношений и учебы представлена равномерно у всех групп. Сфера семейных отношений выражена, так как практически любое детское воспоминание будет связано с родительской семьей и другими ближайшими родственниками. Во 2-й и 3-й группах семейные отношения также представлены собственной семьей. События, связанные с учебной деятельностью, у большинства респондентов носят формальный характер (первый класс, окончание школы или ВУЗа, поступление в ВУЗ), либо связаны с конфликтами с учителями. У пожилых людей эти события чаще связываются с учебными достижениями.

Сфера профессиональной деятельности слабо выражена у подростков. Профессия упоминается в событиях только в перспективе будущего и чаще всего формально (буду зарабатывать много денег; открою свою фирму и так далее).

В старших возрастных группах события профессиональной сферы очень разнообразны: смена работы, потеря работы, устройство на работу, повышение, награды и поощрения (особенно у пожилых людей).

Сфера межличностных отношений с огромным преимуществом представлена в подростковой группе. Встречались «линии жизни», на которых все события относились к данной сфере. Это подтверждает наличие потребности у подростков включаться в интимно-личностное общение и демонстрирует актуальность этих отношений в 13-15 лет.

Сфера здоровья наиболее представлена в пожилом возрасте. В этом возрасте люди чаще всего связывают важные изменения в жизни с состоянием здоровья.

Отметим, что большинство подростков отмечает на «Линии жизни» негативное событие прошлого, связанное с конкретным заболеванием. Мы связываем данную тенденцию со второй волной интереса человека к собственному Я-физическому.

Таким образом, для подростков наиболее значимы события межличностных отношений. В период ранней зрелости наиболее выражены воспоминания профессиональной сферы и семейных отношений. Для пожилого возраста характерны события, связанные со здоровьем и профессиональной деятельностью.

Далее мы рассмотрели несколько отдельных тем, часто встречающихся в событийной линии респондентов.

Так, для подростков наиболее характерными оказались события, связанные с противоположным полом (100% респондентов), школой (91%), родственниками (82%), спортом (69%), собственным рождением (87%), путешествиями (91%) и болезнью (82% респондентов).

Отличительной особенностью подростковой группы является актуальность событий, связанных со спортом и различными праздниками. У подростков на фоне гормонального всплеска появляется необходимость снимать физическое напряжение в социально приемлемых формах активности, каковыми для подростков становятся занятия спортом и развлечения.

Для второй исследуемой группы (зрелые люди) наиболее общими оказались события, связанные с собственными детьми (100%), противоположным полом (92%), школой (89%), путешествиями (82%). Отличие от подростковой группы проявилось в увеличении количества событий профессиональной сферы и связанных с собственной семьей. А также снижение количества респондентов, указывающих события, связанные со здоровьем.

Для пожилых людей наиболее представленными оказались события, связанные с собственными детьми (88%), школой (88%), путешествиями (84%), профессией (96%), родителями (80%), болезнью (80%), а также военные события (100%) и смерть (76%) как событие будущего. Пожилым людям свойственно максимальное использование различных сфер. Они могут называть событий меньше, но темы событий разнообразнее. Мы связываем это с потребностью пожилого человека интегрировать все жизненные сферы в единое целое.

Отличием пожилого возраста оказалось включение в «линию жизни» собственной смерти как ожидаемого события; включение военных событий; отсутствие событий, связанных со спортом и редкое указание собственного рождения как начала линии собственной жизни.

Рассматривая динамику по темам, мы можем сказать, что:

- воспоминания о спортивных достижениях актуальны для подростков, реже у зрелых людей и отсутствуют у пожилых;

- тема войны актуальна для пожилых людей, у зрелых людей это отдельные случаи, связанные с профессиональной деятельностью или вынужденным переселением;

- усиление значимости Я через описание рождения характерно подросткам и людям 30-37 лет;

- смерть как событие представлено в основном у пожилых людей, у зрелых людей смерть представлена потерей близких, у подростков — и как собственная (обозначение финала жизни), и как чужая (реальные трагические события);

- путешествия актуальны для всех возрастных групп. Они отражают динамику жизни и субъективно переживаются человеком как объективный показатель жизненного изменения;

- воспоминания о школе часто встречаются у всех респондентов. Период становления Я-концепции (самосознания) приходится на школьные годы, а происходящие в личности изменения протекают на фоне школьного обучения;

- значение профессиональной сферы набирает актуальность с возрастом и для пожилых людей является основной точкой оценки продуктивности собственной жизни;

- события, связанные с родителями часто встречаются у всех респондентов, мы связываем это с привязанностью большинства детских воспоминаний к семье;

- отношения с противоположным полом актуальны для подростков и зрелых людей, в пожилом возрасте события данной сферы относятся только к периоду молодости и встрече с любимым человеком;

- тема здоровья актуальна в подростковом возрасте, как воспоминания о детских травмах, болезнях и в пожилом возрасте, как констатация факта ухудшения здоровья.

В целом, исследование содержательной стороны событий «Линии жизни», показало тесную связь ведущих тем с возрастом человека.

## Конфликт целей. Сферы и психологические особенности переживания

Шпицер Д.Д.

ФГОУ ВПО Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург  
daryashpicer@gmail.com

При работе с внутренним конфликтом целей в исследовании выявлены такие конфликты, рассмотрены напряженность переживания и влияющие на этот процесс личностные характеристики.

***Ключевые слова:** конфликт целей, напряженность конфликта целей, переживание конфликта целей*

История рассмотрения проблемы конфликта целей насчитывает не более четырех десятилетий. Активное изучение началось в 80-е годы XX века [7]. Количество зарубежных исследований за последнее десятилетие по этой теме насчитывает сотни, выводы из них несут не только научную ценность в области психологии, но и переходят в область интересов технических сфер, а также являются значимой областью для менеджмента. В отечественной психологии имелись предпосылки для детального рассмотрения данной проблемной области (идеи В.С. Мерлина и А.Р. Лурия), но они не получили должного развития [4; 5]. На данный момент актуальность исследований в области конфликта целей высока в связи с отсутствием работ, сложности изучения и возможности получения результатов, которые могут помочь в создании эффективных стратегий поведения в ситуации внутреннего конфликта, повышении продуктивности любой деятельности человека.

Теоретически, конфликт целей следовало бы считать сложной интегративной структурой, проявляющейся во всех типах личностных конфликтов — мотивационном, когнитивном и ролевом [2]. Более того, конфликт целей есть сложный феномен для восприятия, осознания и выявления, потому что зачастую человек не подвергает постоянному анализу все ситуации выбора, в которых, несомненно, есть конфликтующие начала: цели, мотивы, потребности, желания, роли [7]. К тому же человек в состоянии проживания внутренних противоречий зачастую не ищет объяснений причин возникновения и способов наиболее эффективного решения конфликта. Процесс переживания ситуации столкновения целей, безусловно, связан с индивидуальными психологическими показателями личности, доказательством этого являются разнообразие сфер внутриличностных конфликтов и различные проявления уровня напряженности, длительности, частот и количества конфликтных ситуаций на уровне личности.

В процессе подготовки к исследованию были выдвинуты гипотезы о наличии связи конфликта целей с уровнем осмысленности жизни, о наличии взаимосвязи между напряженностью интраперсонального конфликта целей и аспектами саморегуляции поведения, о наличии связи ситуации напряженного противоречия целей с параметрами интернальности как показателем субъективного контроля.

Для исследования проблемной зоны целевого конфликта были произведены два этапа исследования: пилотажное и основное. В пилотажном исследовании были заявлены методики: авторская анкета для анализа понимания различных

особенностей конфликта целей и авторская методика-опрос «Выбор цели», для нахождения индекса внутриличностного конфликта и формирования представлений о наиболее частотных и напряженных конфликтных сферах. На основном этапе исследования были использованы: модифицированная авторская анкета, методика Е.Б. Фанталовой «УСЦД в различных жизненных сферах»; тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева; опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»; методика «Уровень субъективного контроля» модификация Е.Г. Ксенофонтовой.

Работы в области изучения природы внутриличностного конфликта целей и индивидуальной специфики переживания обладают немаловажной теоретической и практической ценностью, так как человек в поисках своего призвания каждый день сталкивается с ситуацией выбора, противоречия, конкуренции своих целей, идей и не всегда уверен в подборе идеальных средств и стратегий для решения возникшего интраперсонального конфликта.

Определение предметной области конфликта целей осложнено разнообразием теоретических взглядов на понятия цель, конфликт, конфликт целей, на осознанность конфликта целей; неструктурированностью методического инструмента изучения проблемы. Процесс переживания внутриличностного конфликта, также является сложной системой [3]. Сама природа переживания и ее проявлений находится во взаимосвязи с личностными особенностями. Несмотря на положительное влияние конфликта целей при разрешении мыслительных задач [1], игнорирование важности данной проблемы в других сферах может привести к неуверенности в себе, субъективному неблагополучию, сложностям в самоопределении, невротическим реакциям, психосоматическим заболеваниям, снижению эффективности познавательных процессов [6].

По результатам исследования, у студентов от 17 до 26 лет чаще всего встречаются конфликты целей в сферах финансовой независимости, расширения жизненного пространства, поиска себя как активной, деятельной личности, сферах межличностных отношений и семейной жизни.

Конфликт целей рассматривался исходя из двух показателей — количества конфликтов и общего индекса напряженности конфликта целей. Выявлены на высоком уровне значимости взаимосвязи личностных характеристик мотивационной сферы с количеством конфликтов цели и общим индексом выраженности конфликта. Конфликт целей обратно пропорционально связан с цельностью и эффективностью структуры смысложизненных ориентаций, высокими оценками по параметрам гибкости, моделирования и оценки результата как проявлений саморегуляции, а также с высокими уровнями общей интернальности, интернальности в сферах межличностных и семейных отношений, достижений, готовности к преодолению трудностей. Прямая положительная связь была обнаружена между конфликтом целей и отрицанием возможной активности по преобразованию своей жизненной ситуации.

В заключение можно сказать, что область интерперсональных конфликтов имеет значительное влияние — как отрицательное, так и положительное — на личность и ее систему отношений к окружающим, к себе, ко всей реальности человеческого существования. Практическая полезность изучения целей, их конфликтов и самого процесса переживания внутриличностного конфликта в аспекте целей неоспорима. Внутриличностный конфликт целей, как психологическая

проблема, сложен для изучения по причине несформированности теоретического и методического аппарата, но это стимулирует работу по развитию данной проблематики.

В дальнейшей работе видятся перспективы продолжения исследования в аспекте разработки устойчивых моделей для прогнозирования, а также в русле изучения стратегий разрешения конфликта и поиска новых эффективных методов по выявлению конфликтов целей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бибрих Р. Р. Исследование видов целеобразования. Кишинев.: Штиинца, 1987.
2. Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием. М.: Изд-во МГУ, 1991.
3. Васильюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008.
5. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека: Учебное пособие для спецкурса. Пермь: Пермский пед. ин-т, 1971.
6. Мясичев В.Н. Психология отношений: под ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
7. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация духовность личности / Пер. с англ.; Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004.

## Сущность и структура саморазвития личности через призму субъектного подхода

Щукина М.А.

Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург  
corr5@mail.ru

Показаны возможности решения проблем сущности и структуры саморазвития личности средствами развиваемого А.В. Брушлинским субъектного подхода в психологии.

**Ключевые слова:** саморазвитие, личность, субъект, объект, управление, структура

Принцип субъекта рассматривается как опора для построения новой парадигмы исследования личности и ее развития (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Е.Ю. Коржова, В.А. Петровский, З.И. Рябикина, Е.А. Сергиенко и др.), где в качестве конституирующей характеристики личности рассматривается мера активности, авторства и ответственности человека по отношению к своей жизни. При этом под «субъектным взаимодействием» понимаются не только проявляющиеся в практической и познавательной деятельности субъект-объектные отношения, а также проявляющиеся в общении субъект-субъектные отношения, но и взаимодействия в пространстве внутреннего мира личности. Интраперсонализация субъект-объектной оппозиции оказывается эффективным аналитическим приемом, позволяющим описывать психологическую структуру феноменов

группы «само-», в том числе саморазвития. Их общие атрибутивные черты выражаются во внутрисистемной отнесенности причинности и внутрисистемной направленности активности: совпадение в системе «Я» субъекта и объекта активности [2].

Цель психологии саморазвития — понять, как можно для человека произвольно изменяться, т.е. прилагая определенные усилия, стать именно таким, каким хочет он, а не таким, каким бы он стал непроизвольно, неминуемо изменившись, но не руководя этим изменением. В термине «саморазвитие» воплощается стремление подчеркнуть, выделить в описываемой реальности изменений личности более высокую меру самодетерминации; более выраженную произвольность (планомерность, управляемую направленность) развития; большую активированность рефлексивных процессов (самопознания, самооценки, самопроектирования и пр.). Если принцип деятельности предполагает, что личность развивается в значимой для нее деятельности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др.), то с учетом принципа субъекта можно предположить, что человек не саморазвивается в деятельности, а организует деятельность по своему развитию. Саморазвитие не всегда является специфическим видом деятельности по самосовершенствованию, но в ходе саморазвития личность выбирает такие жизненные цели и включается в такие виды деятельности, которые, по ее представлению, будут стимулировать ее развитие, а также сама создает ту среду развития, которая необходима для получения нужного ей эффекта развития (Б.Г. Ананьев). Быть субъектом, подчеркивал А.В. Брушлинский, значит быть «творцом своей истории, вершителем собственного жизненного пути» [1, с. 5]. Благодаря принципу субъекта становится возможным понимание саморазвития как Я-созидания и личности как точки бытия, где осуществляется совпадение субъекта и объекта, творца и творения.

Структура саморазвития личности с позиций субъектного подхода может быть представлена следующими основными элементами: *субъект, объект, характер субъект-объектного отношения*. В акте саморазвития личность выступает источником процесса изменений и одновременно являет их результат, воплощая формулу «Я сам себя развиваю». На языке психологии данное Я-высказывание может быть интерпретировано в двух тезисах:

- 1) «Я» выступает как субъект, источник активности (движения, развития, качественного преобразования), «Я-развивающее»;
- 2) эта активность направлена на «себя» как «Я-развиваемое», объект изменения, на «Я-как-другого».

*Личность как субъект развития*. При анализе саморазвития личности акцентируется один из модусов субъектности — субъектность в отношении своего развития. Личность является субъектом развития, если ее активность направлена на свое качественное, необратимое, направленное изменение, иными словами, на развитие. Осуществляя акт саморазвития, личность занимает позицию субъекта, благодаря чему не столько претерпевает переход, сколько осуществляет перевод «Я» из «Я-прошлого» в «Я-будущее». Личность как субъект развития понимается как функциональный орган управления развитием человека, осуществляя при этом следующие функции: осознание перспектив (альтернатив, вариантов) развития, выбор группы альтернатив развития; выбор из возможных альтернатив целей развития в виде модели потребного будущего; выбор и организация системы деятель-



ностей, обеспечивающих достижение целей развития; создание среды (ситуации, пространства) развития; оценку, контроль и коррекцию хода развития.

*Личность как объект развития* может быть описана как некая часть внутреннего мира, на которую, во-первых, личность как субъект направляет свои воздействия с целью самоизменения, и которая, во-вторых, поддается этим воздействиям субъекта. Понятие «объект развития» позволяет задать рамки проявления субъектной активности, ибо саморазвитие не является самодовлеющим и всеобъемлющим процессом, который определяет все изменения, происходящие в личности. Возможности личности по саморазвитию ограничены, что обусловлено как интерперсональными влияниями, так и интраперсональными барьерами и конфликтами (В.Г. Маралов, Г.А. Цукерман, С.В. Яремчук).

*Субъект-объектное отношение* в структуре саморазвития можно интерпретировать как управление, поскольку независимо от модуса субъектности функция субъекта внемодальна и в обобщенном виде может быть обозначена как рефлексивное управление (самоуправление) (Л.В. Алексеева, Г.С. Никифоров, М.А. Щукина). Личность как субъект развития направляет преобразующую активность на себя как объекта, осуществляя самоуправление развитием. Управляемость развития самой личностью предстает как основной критерий саморазвития, где личность реализуется как «лицо», исполняющее функции управляющего по реализации авторского «Я-проекта» на своем жизненном пути.

Обобщая вышесказанное, саморазвитие личности предлагается рассматривать как происходящий в ее субъективном пространстве акт перевода «Я» из «Я-настоящего» в «Я-будущее», который осуществляется между субличностными образованиями, которые занимают позиции преобразователя (субъекта развития) и преобразуемого (объекта развития) (рис. 1). *Сущностно саморазвитие личности можно определить как качественное, необратимое, направленное изменение личности, осуществляемое под управлением самой личности, единицей которого является управляемый акт перевода «Я» из «Я-настоящего» в «Я-будущее».* Именно в процессе саморазвития человек максимально реализуется как субъект творения своего «Я» и своего жизненного пути.

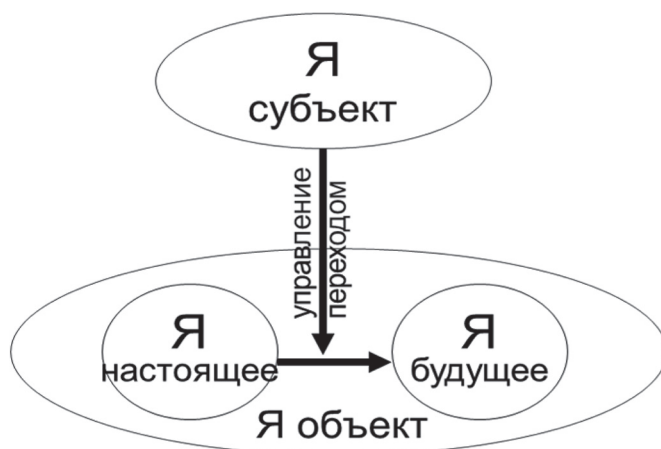


Рис. 1. Структура саморазвития личности

## ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО „МОДЭК“, 1996.
2. Щукина М. А. Психология саморазвития личности: проблемы, подходы, гипотезы. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2009.

## К вопросу о ценности мудрости для современной молодежи

Юшачкова Т.Б.

Магнитогорский государственный университет, г. Магнитогорск  
tat\_yushachkova@mail.ru

Статья посвящена исследованию значимости мудрости для современной молодежи, раскрытию психологических особенностей людей, для которых мудрость представляет высшую ценность.

*Ключевые слова:* мудрость, понимание, интеллект, ценности, субъект, личность

На современном этапе развития общества предметное поле психологической науки и практики существенно расширилось. Вместе с тем ряд ключевых вопросов по-прежнему остаются актуальными, среди них проблема субъекта, креативности, интеллекта, понимания. Большой вклад в их изучение внесли О.К. Тихомиров и А.В. Брушлинский.

Проблема мудрости на сегодняшний день становится предметом обсуждения многих психологов в связи с изучением социального интеллекта, межличностного понимания, помогающего поведения (Л.И. Анцыферова, В.Н. Куницына, К. Муздыбаев и др.).

Отмечая недостаточную степень ее разработанности в отечественной психологии, авторы ставят вопросы, которые предстоит изучить, в их числе природа мудрости, корреляты, факторы ее развития, выделение разных типов мудрости, этапов мудроподобной умственной деятельности, связь мудрости и помогающего поведения и др.

В зарубежной психологии разработаны различные концепции мудрости, например, выделяют «Берлинскую парадигму мудрости» П. Балтес, «Балансную теорию Р. Стернберга», «Диспозиционную модель мудрости» М. Арделт и др. [6].

Мудрость, по определению Ж. Смита и П. Балтеса, есть экспертное знание о фундаментальной практике жизни (например, о планировании жизни, об управлении жизнью и об обозрении жизни). Она требует богатого фактического знания о жизненных вопросах, богатого процедурного знания о жизненных проблемах, знания различных жизненных контекстов и ценностей или приоритетов и знания о непредсказуемости жизни.

М. Арделт представляет мудрость как трехмерную личностную характеристику, включающую когнитивные, рефлексивные и эмоциональные особенности личности. Когнитивный компонент связан со способностью индивида понять и принять позитивные и негативные аспекты человеческой природы, воспринимать

ситуацию ясно и принимать решения вопреки двусмысленности и неопределенности. Рефлексивный компонент касается умения личности понять ситуацию с разных точек зрения, из разных перспектив, а также ее способности к самоанализу и адекватному пониманию себя. Эмоциональная составляющая мудрости подразумевает обладание индивидом чувства симпатии и сострадания к другим, а также умение сохранить позитивность перед лицом жизненных трудностей.

По мнению Л.И. Анцыферовой, мудрость многоформна и многокачественна. Она не сводится к экспертному знанию жизни, хотя необходимо включает его. Ее можно определить как растущее вершинное образование личности [1; 2].

Для К. Муздыбаева мудрость — способность находить оптимальное решение сложных жизненных проблем, опираясь на свой и чужой опыт и знания [6].

Мудрость связана с познанием окружающего мира и других людей.

В научном сообществе можно считать устоявшимся мнение о том, что понимание другого человека заключается в точном представлении его личностных особенностей, чувств, целей, мотивов поведения, способности прогнозировать его последующие действия.

С позиции субъектного подхода понимание предстает как процесс и результат переработки смысловой информации о другом человеке, постижения смысла его существования, глубинных особенностей психики.

По мнению В.Н. Куницыной, мудрость выступает наивысшим уровнем понимания.

В рамках проблемы взаимосвязи мудрости и понимания нами проведено исследование, направленное на изучение значимости мудрости для современной молодежи, выявление психологических особенностей людей, для которых мудрость выступает как высшая ценность, рассмотрение их как субъектов межличностного познания.

В исследовании принимали участие студенты Магнитогорского государственного университета в количестве 125 человек.

Блок методических средств включал набор опросников и методик, позволяющих диагностировать уровень развитости четырех параметров понимания: коммуникативно-личностного потенциала субъекта, точности прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия, самооценки способности к пониманию других людей, понимания состояния другого человека по его невербальному поведению.

Для определения ценностных предпочтений личности была использована методика Шварца (в модификации В.Н. Куницыной ЦО-36).

Согласно полученным данным, только для 9% студентов наличие мудрости (зрелого понимания и отношения к жизни) очень важно. Большая же часть студентов (77%) относит «мудрость» к средним по значимости ценностям. Для 14% студентов «мудрость» вообще не важна.

Сопоставление групп студентов, высоко ценящих мудрость и, напротив, придающих ей наименьшее значение, показало, что из 129 показателей, полученных в исследовании, только по 13 различия статистически значимы.

Студенты, для которых мудрость представляет наибольшее значение, более высоко ценят традиции и обычаи, красоту природы и искусства, в меру религиозны, стремятся приносить пользу людям, заботиться о слабых. Для них важно наличие гармонии с миром, глубокой эмоциональной и духовной близости с человеком.

Высоко ценят умение терпимо относиться к людям, умение прощать. В отношениях стремятся к честности, стараются избегать лжи и обмана. Большое значение придают своим обязательствам перед другими людьми.

Как субъекты межличностного познания они не всегда успешны: имеют средний уровень развития способности понимания невербального поведения и так же средне оценивают собственную способность понимания личности другого человека, мотивов его поступков. Вместе с тем на уровне статистической значимости их показатели намного выше, чем у студентов, для которых мудрость не представляет ценности.

Студенты обеих групп имеют примерно одинаковые средние показатели коммуникативно-личностного потенциала, являющегося ядром социального интеллекта личности, нередко допускают ошибки в понимании ситуации межличностного взаимодействия, прогнозировании ее развития.

Проведенное исследование показало степень значимости мудрости для современной молодежи, выявило ряд психологических особенностей людей, для которых мудрость представляет высшую ценность.

В дальнейшем представляется актуальным более детальное изучение выявленных закономерностей, взаимосвязи мудрости и межличностного понимания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л.И. Гуманистически-экзистенциальный подход к мудрости: способы постижения истинного Я и призвания человека // Психол. журн. 2005. №3. С. 5-14.
2. Анцыферова Л.И. Мудрость и ее проявления в разные периоды жизни человека // Психол. журн. 2004. №3. С. 17-24.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во МГУ, 1982.
4. Знаков В.В. Психология понимания. М.: ИП РАН, 2005.
5. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: Дис. ... док. психол. наук. СПб., 1991.
6. Муздыбаев К. Новые парадигмы в исследованиях мудрости // Пятое Ковалевские чтения: Материалы научно-практической конференции 12-13 ноября 2010 г. / Отв. ред. Ю.В. Асочаков. СПб., 2010. С.117-119.
7. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002.

# Психология человека, погруженного в информационные технологии

## Интервью как метод исследования эффекта присутствия в средах виртуальной реальности

Авербух Н.В.

Эксперт-лаборатория, Екатеринбург  
NataAV@olympus.ru

Статья посвящена опыту разработки метода исследования переживания эффекта присутствия в средах виртуальной реальности. Обосновывается преимущество ситуативного интервью перед заранее написанными опросниками.

**Ключевые слова:** виртуальная реальность; эффект присутствия

Последние два десятка лет виртуальная реальность широко используется в образовательных, медицинских и в научных целях [2; 3; 4; 5]. Кроме того, феномен виртуальной реальности является объектом научных исследований. Наша работа посвящена исследованию эффекта присутствия, основного фактора, во многом определяющего виртуальную реальность и отличающего ее от «традиционной» объемной компьютерной графики. Состояние *присутствия* большинством авторов характеризуется как ощущение пребывания в другом мире, отличающееся от обычного для компьютерной графики наблюдения за картинкой на экране.

Виртуальной реальности и специфическим состояниям, возникающим при взаимодействии с ней, посвящен целый ряд работ. (См., например, [2; 3; 4; 5; 6], в которых представлены, в том числе, обзоры состояния дел в этой области.) Описаны такие важные понятия как *присутствие*, *погружение*, *вовлеченность*, *киберболезнь*, а также методы изучения присутствия и факторов, влияющих на появление присутствия. Существенным является вопрос относительно методов измерения присутствия. Традиционно предлагаются следующие виды методов исследования: *поведенческий*, *физиологический*, и *субъективный*. Наиболее часто упоминается в литературе опросник Витмера и Сингера [8], вопросы в нем построены с учетом факторов, вызывающих состояние присутствия. Этим опросником мы воспользовались в своей работе [1; 3]. В рамках виртуальной среды испытуемые должны были выполнять задания, взятые из интеллектуального теста «Кубики Коса» [7], после чего им предлагался опросник. Несмотря на то, что получили результаты, совпадающие с описанными в литературе, мы остались ими неудовлетворены [3].

Главный недостаток опросника как метода — это заранее заданные жёстко фиксированные вопросы, которые никак не касаются ни конкретной среды, ни конкретной работы испытуемого с этой средой. Поэтому представляется полезной разработка более гибкой методики [3].

В своей методике мы отталкивались от описанных в ранней литературе и приведенных в нашем обзоре типов присутствия: средовое присутствие, социальное присутствие и личностное присутствие [2]. Кроме этого, мы также поставили задачу связать свои вопросы с событиями, произошедшими с испытуемым во время сессии в виртуальной среде. Мы выбрали среду так, чтобы задействовать макси-

мальное число влияющих на переживание присутствия факторов, особенно обратив внимание на легкость управления, реалистичность изображения, контроль пользователя за событиями, происходящими в среде и необходимость создать ощущение перемещения сквозь среду.

Нами была выбрана популярная игра Grand Theft Auto: San-Andreas, в которой имеется достаточно богатый игровой мир с возможностью летать на вертолете, демонстрируя умеренно-реалистичное «поведение». К этой игре была установлена модификация Multi Theft Auto — в числе прочих нововведений она позволяет создавать разные сценарии на базе игры.

Испытуемые (18 человек) получали возможность летать над городом, лесом и озером в условиях слабой облачности в масштабе времени 1 час = 1 мин., начиная с полудня и заканчивая десятью часами вечера (итого, время пребывания в виртуальной реальности занимало не более 10 минут). При этом они видели мир «от первого лица», т.е. им показывался не вертолет, а вид из его кабины. В качестве контроллера использовался usb-джойстик ThrustMaster Top Gun Fox 2 Pro. Никаких заданий, кроме наблюдения, испытуемым не давалось.

Наша методика представляла собой интервью, в котором заранее задано лишь общее направление вопросов. Сами вопросы нашего интервью зависят от среды, от поведения испытуемого, от задания, которое он выполнял в среде и от уже сказанного им как во время работы с виртуальной средой, так и в ходе интервью. Интервью включает в себя несколько тем:

- общие впечатления от полёта;
- вопросы, касающиеся среднего присутствия, в которые мы включили не только реакцию на реальные события, но и ожидания, связанные со средой (страх столкновения, ощущение, что вот-вот в лицо подует ветер и т.п.)
- вопросы, касающиеся социального присутствия (как воспринимался оператор, управляющий вертолётom в половине серий);
- личностного присутствия (кем ощущали себя в виртуальной реальности, насколько естественно и логично казалось пребывание в данной среде и т.п.).

Эта методика позволила выявить виды присутствия, а также некоторые закономерности переживания данного эффекта [3]. Далее, естественно, встаёт вопрос относительно универсальности предложенной методики. Будет ли она работать в рамках других сред, разработанных с другими целями, нежели вызывание максимально возможного ощущения присутствия. Поэтому мы вернулись к изначальному эксперименту и предполагаем опробовать методику на испытуемых, проходящих тест «Кубики Коса».

При проведении предварительного этапа эксперимента составляется план интервью, основанный на поведении и комментариях испытуемых. Основное место в интервью займут вопросы, связанные со средовым присутствием, тогда как вопросы, касающиеся социального и личностного присутствия, по нашей гипотезе, будут неактуальны.

Также на той же выборке будет проведена серия с полетом, которая позволит сравнить переживание эффекта присутствия в ситуации, когда испытуемому дается задание, требующее интеллектуальных усилий, и в ситуации, когда от них требуется только наблюдение.

Таким образом, мы надеемся подтвердить пригодность интервью как метода исследования эффекта присутствия в различных средах виртуальной реальности.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Авербух В.Л., Авербух Н.В., Сурнина О.Е., Щербинин А.А. Опыт исследования компьютерной визуализации, построенной на базе сред виртуальной реальности // Национальный психологический журнал. 2013 №1(9). В печати.
2. Авербух Н.В. Психологические аспекты феномена присутствия в виртуальной среде // Вопросы психологии. 2010. Вып. 5. С. 105–113.
3. Авербух Н.В., Щербинин А.А. Феномен присутствия и его влияние на эффективность решения интеллектуальных задач в средах виртуальной реальности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8, № 4. С. 102–119
4. Войскунский А. Е., Селисская М.А. Система реальностей: психология и технология // Вопросы философии. 2005. № 11. С. 119–130.
5. Зинченко Ю.П., Меньшикова Г.Я., Баяковский Ю.М., Черноризов А.М., Войскунский А.Е. Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы // Национальный психологический журнал. 2010. № 1(3). С. 54–62(4).
6. Зинченко Ю.П., Меньшикова Г.Я., Баяковский Ю.М., Черноризов А.М., Войскунский А.Е. Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2(4). С. 64–71.
7. Филимоненко Ю.И., Тимофеев В.И. Тест Векслера. Диагностика структуры интеллекта (взрослый вариант). Методическое руководство. СПб.: ГП «ИМАТОН», 2004.
8. Witmer B.G., Singer M. J. Measuring Presence in Virtual Environments: A Presence Questionnaire // Presence. 1998. June. Vol. 7. N 3. P. 225–240.

## Развитие эмоционально-чувственной сферы личности в информационно-образовательной среде

Алметов Н.Ш.

Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова,  
г. Шымкент, Республика Казахстан  
n\_almetov@mail.ru

Организация информационного взаимодействия, который обеспечивает школьникам возможность переживать интеллектуальные, эстетические и нравственные чувства, направляет их эмоциональный опыт, способствует развитию их эмоционально-чувственной сферы.

**Ключевые слова:** информационно-образовательная среда, эмоции, чувства, развитие, школьники.

В процессе взаимодействия с информационно-образовательной средой школьник отражает объективные отношения, которые складываются у него как субъекта образовательного процесса с отдельными объектами отражения и представленной информации. Отношение к средствам информатизации могут удовлетворять потребности школьника, или, наоборот, препятствовать этому процессу. Речь идет о влиянии информационной среды на эмоции и чувства учащихся. В то же время эмоции и чувства школьников влияют на эффективность информационного взаимодействия.

Для педагогического процесса характерно «активное использование информационного ресурса, обеспечивающего доступ к информации без каких-либо существенных ограничений по объему и скорости транслируемой информации» [1,

с. 146]. По справедливому мнению авторов, «появление и широкое распространение технологий мультимедиа и Интернета позволяет использовать информационные технологии в качестве средства общения, воспитания, интеграции в мировое сообщество. Явно чувствуется и влияние информационных технологий на развитие личности, профессиональном самоопределении и самостановлении» [1, с. 147].

Между тем при всей очевидной необходимости, важности и широкого развивающего потенциала информатизации, специального изучения требует проблема влияния информационно-образовательной среды школы на эмоции и чувства школьников. Можно выделить ряд проблем развития эмоционально-чувственной сферы личности школьника в условиях интенсивного распространения и применения информационных технологий:

- эмоциональные реакции на воздействия информационных средств;
- эмоциональное самочувствие при информационном взаимодействии;
- формирование устойчивого эмоционального отношения к объектам и средствам информатизации.

Взаимодействие с информационной средой развивает эмоционально-чувственную сферу школьника, прежде всего интеллектуальные, нравственные и эстетические чувства. Чувство нового — один из самых действенных толчков к активной познавательной деятельности учащихся. Поиск новой информации, информационное самообеспечение учебной деятельности повышает активность и интерес школьников к учебе. Взаимодействуя с информационными средствами, обращаясь к информационным продуктам педагогического назначения, школьники переживают радость искания и познания, решения учебных задач, — или чувство неудовлетворенности при столкновении с учебными проблемами, которые им не удается решить. Информатизация преподавания основ наук развивает в детях любопытство и любознательность. Нахождение неожиданных фактов и решений, неординарных подходов к решению учебных задач, безусловно, удивляет детей, способствуют развитию самоконтроля и уверенности в своих силах. Положительные эмоции являются психологической основой для развития способности к самореализации.

В то же время большой поток информации, ограниченные возможности усвоения ее, недостаточный уровень общеучебных умений и информационной культуры, высокий темп учебного процесса ведут к эмоциональному напряжению у детей. «Осмысленное применение систем автоматизации профессиональной (учебной — *авт.*) деятельности требует достаточно высокой квалификации, которой учащиеся еще не обладают» [1, с. 152]. Проблемой остается качество и педагогическая ценность доступной школьникам информации. Если качество учебной информации регулируется педагогами согласно критериям педагогической эффективности, то неконтролируемую информацию дети получают в Интернете. Так, увлеченные компьютерными играми подростки имеют доступ к информации, отрицательно сказывающейся на эмоционально-чувственной сфере; запретить общение детей с компьютером и оградить их от «отрицательной информации» педагоги не могут. Следует создать механизмы психологической самозащиты детей от «интервенции» аморальной, антигуманной, педагогически нецелесообразной информации.

Специалисты утверждают, что в условиях информатизации «учащиеся порой не получают в полном объеме даже тех знаний, которые им давало традиционно «докомпьютерное» обучение. К тому же относительная легкость получения резуль-

тата с применением ЭВМ снижает интерес к самому результату» [1, с. 152-153]. Возникает чувство безразличия к учебе, теряются ценнейшие качества — трудолюбие и ответственность.

Тотальный переход к оценке результатов обучения компьютерными средствами, нацеленный на облегчение труда учителей, в известной мере привел к формализму в оценке знаний.

Информационные технологии позволяют преодолеть низкий уровень мотивации учебной деятельности школьников. Как отмечается, «для того чтобы создать у учащегося положительное эмоциональное отношение к тому, что ему безразлично или даже неприятно, следует связать это безразличное или неприятное с существенно важными мотивами деятельности. Тогда это безразличное в новых условиях приобретет для учащихся новый смысл, будет окрашено положительными чувствами» [2, с. 177]. Развивающий потенциал информационных технологий, нарастающие требования информационного общества к личности работника важны для развития положительного эмоционального отношения школьников к учебной деятельности.

Отношение школьников к информационным технологиям из разряда эмоциональных реакций должно переходить к «особому виду эмоциональных переживаний, имеющих отчетливо выраженный предметный характер и отличающихся сравнительной устойчивостью» [3, с. 81].

Без развития эстетических чувств нельзя говорить о формировании информационной культуры школьника. Средства информатизации дают возможность выражать идеал и понимание прекрасного и возвышенного, низменного и безобразного, комического и трагического. Восхищение великими творениями в различных сферах человеческой деятельности активизируют поведение и личность школьника. Информационная учебная деятельность, самостоятельная работа с информацией в области художественного творчества при методически грамотном построении развивают эстетические способности детей. В интерактивном диалоге с компьютерными средствами в рамках изучения предметов художественно-эстетического цикла школьники учатся понимать приемы изобразительного творчества и пользоваться ими. Эстетические чувства активизируют информационно-учебную деятельность школьников путем «усиления самостоятельности мышления, увеличения его результативности, снятия интеллектуальных перегрузок, делаю человека духовно богаче, лучше, чище и формирует эстетическую культуру личности» [3, с. 81].

Уровень компетенций школьников в области информационных технологий во многом зависит от воспитания нравственных чувств. Многокомпонентное информационное поле современного образовательного учреждения влияет на нравственное самочувствие школьника. Стремление к саморазвитию моральных качеств в известной степени поддерживается применением компьютерных средств, поиском и обработкой информации нравственно-ценного содержания. Развитые средства ведения диалога в условия применения информационных технологий повышают уровень коммуникативной культуры. Положительные или отрицательные эмоции при одобрении или неодобрении поступков других людей и собственного поведения в процессе приёма или передачи информации формирует нравственные чувства школьника.

Необходима так организовать информационное взаимодействие, чтобы обеспечить возможность переживаний, ценных с точки зрения воспитания культуры

чувств. Интерактивный диалог при организации информационно-учебной деятельности, тем самым, направляет эмоциональный опыт учащихся, развивая их интеллектуальные, нравственные и эстетические чувства.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1 Буланова-Топоркова М.В. и др. Педагогические технологии / Под ред. В.С.Кукушкина. Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2002.
2. Казаков В.Г., Кондратьева Л.Л. Психология. М.: Высшая школа, 1989.
3. Зубра А.С. Акмеология — ключи к Успеху. Минск: Дикта, 2011.

## Мотивация учения студентов в условиях дистанционного образования

Афанасьева А.С., Венцова Т.Б.

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
user13168@yandex.ru; vtb.52@bk.ru

В статье представлены результаты эмпирического исследования различий мотивационной сферы студентов в зависимости от информационного компонента образовательной среды.

**Ключевые слова:** мотивы учения; мотивация достижений; дистанционное образование.

Мотивация учебной деятельности студентов, обучающихся по технологии дистанционного обучения (далее ДО) имеет определенные особенности, которые обусловлены спецификой образовательной технологии [2].

Нами предпринята попытка эмпирического изучения различий мотивационной сферы студентов дистанционной заочной формы обучения и традиционных очной и заочной форм обучения. В исследовании приняли участие 90 студентов 3-4 курсов факультета психологии и педагогики, факультета СКСиТ, факультета отраслевого менеджмента НОУ ВПО РосНОУ — Климовский филиал: по 30 студентов с традиционной заочной формой обучения; с дистанционной заочной формой обучения; с традиционной очной формой обучения.

Для исследования использовались методики: методика изучения мотивации обучения в ВУЗе Т.И. Ильиной; методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.Я. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [1]; опросник немецких авторов Н. Schuler, G. Thornton, A. Frintrup и R. Mueller-Hanson «Achievement Motivation Inventory» (АМІ — 17 шкал, направленных на диагностику различных компонентов мотивации достижений). Авторы адаптации — И.Г. Сенин, В.Е. Орел [4].

#### Результаты исследования

У студентов ДО выявлены следующие ведущие мотивы: получение диплома; овладения профессией; избегания неудач; профессиональные мотивы, которые преобладают над мотивом приобретения знаний. Менее значимы коммуника-

тивные мотивы, мотивы престижа, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы.

Для выяснения специфики мотивов учения студентов ДО, сравним их с мотивами студентов традиционных очной и заочной форм обучения по критерию Манна — Уитни [5]. Результаты представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1

**Сравнительный анализ различий учебной мотивации**

Группы студентов	Очники — дистанционники	Заочники — дистанционники
<i>Мотивация обучения в ВУЗе</i>		
Приобретение знаний	$U_{Эмп} = 297^*$	$U_{Эмп} = 352$
Овладение профессией	$U_{Эмп} = 209,5^{**}$	$U_{Эмп} = 436,5$
Получение диплома	$U_{Эмп} = 444,5$	$U_{Эмп} = 407,5$
<i>Учебная мотивации студентов</i>		
Коммуникативные мотивы	$U_{Эмп} = 141^{**}$	$U_{Эмп} = 311,5^*$
Мотивы избегания	$U_{Эмп} = 135,5^{**}$	$U_{Эмп} = 400$
Мотивы престижа	$U_{Эмп} = 226,5^{**}$	$U_{Эмп} = 308^*$
Профессиональные мотивы	$U_{Эмп} = 230,5^{**}$	$U_{Эмп} = 230,5^{**}$
Мотивы творческой самореализации	$U_{Эмп} = 186,5^{**}$	$U_{Эмп} = 269^{**}$
Учебно-познавательные мотивы	$U_{Эмп} = 164^{**}$	$U_{Эмп} = 279,5^{**}$
Социальные мотивы	$U_{Эмп} = 135^{**}$	$U_{Эмп} = 175,5^{**}$

\* — различия на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ;

\*\* — различия на уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

У студентов всех форм обучения сходны намерения в получении диплома. Студенты-очники более нацелены на приобретение знаний для овладения профессией, чем студенты ДО. С заочниками по этому показателю нет различий.

По познавательным мотивам («учебно-познавательные мотивы» и «мотивы творческой самореализации») студенты ДО уступают студентам-очникам и студентам-заочникам на уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

В сфере социальных мотивов также прослеживаются различия: коммуникативные мотивы, мотивы престижа и социальные мотивы менее выражены у студентов ДО по сравнению с результатами очников и заочников. Это можно объяснить тем, что принцип дистанционного обучения минимизирует контакты студента с сокурсниками, с преподавателями. Поэтому вышеперечисленные социальные мотивы не актуальны, так как учебные коммуникации происходят между студентом и его ПК. Кроме статистики своих результатов, студент не владеет данными об успехах или неудачах своих сокурсников, не может сравнить уровень своих знаний с другими, не находится в ситуации конкуренции за получение более высоких оценок. Объединяет группу студентов-заочников и группу студентов ДО идентичность результатов по уровню мотива избегания неудач. Эти группы студентов стремятся во всякой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи. Эта устойчивая мотивационная черта противоположна мотиву достижения успеха.

Для исследования различий в личностно-мотивационной сфере использовался опросник АМІ [4]. Результаты по группам испытуемых представлены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2

## Сравнительный анализ различий мотивационной структуры

Группы студентов	Очники — дистанционники	Заочники — дистанционники
Подвижность	$U_{Эмп} = 254,5^{**}$	$U_{Эмп} = 282^{**}$
Настойчивость	$U_{Эмп} = 213^{**}$	$U_{Эмп} = 282^{**}$
Увлеченность	$U_{Эмп} = 377,5$	$U_{Эмп} = 339,5$
Гордость за свою продуктивность	$U_{Эмп} = 396,5$	$U_{Эмп} = 387$
Отсутствие страхов	$U_{Эмп} = 300^*$	$U_{Эмп} = 296^*$
Стремление к соперничеству	$U_{Эмп} = 291,5^{**}$	$U_{Эмп} = 385$
Постановка целей	$U_{Эмп} = 259,5^{**}$	$U_{Эмп} = 329,5^*$
Интернальность	$U_{Эмп} = 434,5$	$U_{Эмп} = 434,5$
Предпочтение трудных заданий	$U_{Эмп} = 428$	$U_{Эмп} = 423,5$
Уверенность в успехе	$U_{Эмп} = 418,5$	$U_{Эмп} = 312,5^*$
Стремление к избеганию неудачи	$U_{Эмп} = 399$	$U_{Эмп} = 384,5$
Обязательность	$U_{Эмп} = 313,5^*$	$U_{Эмп} = 380,5$
Доминантность	$U_{Эмп} = 264^{**}$	$U_{Эмп} = 296,5^*$
Стремление к обучению	$U_{Эмп} = 329^*$	$U_{Эмп} = 424,5$
Независимость	$U_{Эмп} = 445,5$	$U_{Эмп} = 285^{**}$
Самоконтроль	$U_{Эмп} = 303,5^*$	$U_{Эмп} = 398,5$
Статусная ориентация	$U_{Эмп} = 275,5^{**}$	$U_{Эмп} = 239^{**}$

\* — различия на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ;

\*\* — различия на уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

Как видим, стремление к обучению выражено в большей мере у студентов-очников. Это качество в сочетании с такими волевыми качествами, как целеустремленность, настойчивость, обязательность, самоконтроль создает условия для формирования мотивов учения. У студентов ДО данные качества менее выражены. У них менее сформированы также статусная ориентация, доминантность и стремление к соперничеству. Комплексы данных личностных свойств являются психическими детерминантами формирования мотивов учения. Можно предположить, что система ДО не способствует формированию этих качеств. Но возможно и другое — изначальное отсутствие каких-то личностных свойств становится причиной предпочтения ДО, а не очного образования.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Мотивация учения у студентов в системе дистанционного обучения (ДО) существенно отличается от мотивации учения студентов традиционных форм образования (очной и заочной). В структуре мотивов студентов ДО ведущие места занимают мотивы, ориентированные на перспективу: мотив получения диплома и мотив овладения профессией. Данные мотивы преобладают над мотивом приобре-



тения знаний. У студентов ДО уровень познавательных и учебно-познавательных мотивов ниже, чем у очников.

2. В системе ДО ослабевает роль мотивации достижения, формируется стремление действовать так, чтобы избежать неудачи. Дистанционная технология обучения не всегда дает студенту достаточной свободы в принятии решений и ориентирована только на конечный результат.

3. У студентов ДО не выражена мотивация, основанная на стремлении соперничать и конкурировать с другими. Эта мотивация формируется и проявляется в социальном взаимодействии. Менее сформированы такие личностные качества как ответственность и обязательность, которые являются важными составляющими мотивации достижения. Возможно, данные компоненты мотивационной структуры зависят от формы обучения и технология дистанционного обучения не способствует развитию этих качеств.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей // Методика для диагностики учебной мотивации студентов: монография. Улан-Удэ, 2004. С. 151–154.
2. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. М.: Логос, 2006.
3. Орел В.Е., Сенин И.Г. Личностные опросники NEOPI-R и NEOFFI. Руководство по применению. Ярославль: НППЦ «Психодиагностика», 2008.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2003.
5. Ткаченко Н.С. Взаимосвязь стиля саморегуляции учебной деятельности студентов и их мотивации обучения в вузе // Молодой ученый. 2012. №4. С. 382–384.

## «ЭВМ и новые проблемы психологии»: четверть века спустя

Бабанин Л.Н.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва  
leob@mail.ru

Рассматриваются изменения в проблематике психологических исследований, прошедших после издания книги «ЭВМ и новые проблемы психологии».

**Ключевые слова:** О.К.Тихомиров, понятия психологии, направления исследований, история психологии, информационные технологии.

Четверть века назад мне посчастливилось стать соавтором скромной компьютерной части книги «ЭВМ и новые проблемы психологии» [1], основным автором которой был Олег Константинович Тихомиров. Он описал новые области и задачи прикладных психологических исследований, рассмотрел влияние информационных технологий и основанных на них теорий на категориальный аппарат психологии, перечислил новые фундаментальные проблемы психологической науки, связанные с использованием ЭВМ.

Интересно посмотреть, что изменилось за прошедшую четверть столетия, насколько актуальными оказались задачи психологических исследований? Пони-

мая, что развернутый и углубленный анализ идей О.К. Тихомирова в контексте современной психологической науки требует особой историко-психологической техники и ждет своего исследователя, мы попытаемся поверхностно рассмотреть проблему.

Сразу же обратим внимание, что термин «ЭВМ» исчез из культурного обихода, заменен словом «компьютер» (кстати, на этом термине настаивал О.К.Тихомиров, но ему по идеологическим соображениям запрещали его использовать). Сама же тема «компьютеры и новые проблемы психологии» из спорной, полемической превратилась в общепризнанную, обсуждаемую в различных контекстах.

Пройдемся по тематическим разделам книги. В ней часто употребляется «искусственный интеллект» (ИИ). Как техническое направление ИИ настолько разросся, что все системы стали в той или иной степени интеллектуальными, пропало его противопоставление. В итоге название вышло из научного употребления, стало узкопрофессиональным. По содержанию задача «приблизиться к человеческому интеллекту» из научной, самостоятельной, превратилась в прикладную: разработать систему, естественную и удобную для различных пользователей, например, систему с голосовым вводом или управлением. При этом интеллектуальность понимается по-разному, например, говоря об интеллектуальной бытовой технике, часто имеют в виду простое увеличение количества датчиков и усложнённый алгоритм управления

Задача «Усовершенствование моделей психики» из самостоятельной научной проблемы переросла в проблемы моделирования отдельных психических функций и распределения функций между человеком и компьютером при выполнении определенной деятельности, в проблему поддержки принятия решения человеком.

Особо остановимся на диалоге человека и компьютера. Уже практически во всех системах диалог стал дружественным, естественным, ориентированным на решение практических задач, поддержку принятия решения. Проблемой стал не сам диалог, а использование графических, звуковых систем. Появились компьютерные системы тематических диалогов («боты»), которые настолько точно имитируют человеческий диалог, что у пользователей возникла проблема контроля диалога, определения «ботов».

В области исследования внимания сегодня большое место отводится когнитивной эргономике, в более широком смысле ставятся задачи управления деятельностью человека, манипулированием его сознанием с помощью социальных сетей, блогов и т.п., в мошеннических целях используется техники снижения сознательного контроля.

В области развития категориального аппарата психологической науки наиболее значительные перемены произошли в области познания и психосоциальных отношений. Хотя проблема психического образа О.К. Тихомировым была обозначена, но виртуальная реальность, конструируемая с помощью компьютеров, не была предсказана. Между тем психологические исследования в этой области уже оформляются в самостоятельное направление.

Если одной из актуальных тем, затронутой О.К. Тихомировым, был страх перед компьютером, то теперь ситуация перевернулась — чрезвычайно актуальной стала проблема интернет-аддикции, привязанность человека к информационным технологиям и основанным на них гаджетах.

Касаясь развития, О.К. Тихомиров акцентировал внимание на автоматизацию научных исследований, преобразование исследовательской деятельности, преобразованиям в науке, затронуты им и проблемы преобразования трудовой деятельности, развития мышления. Теперь же ставятся проблемы развития и воспитания человека в условиях повсеместного применения компьютеров и интернета, нормального и аномального развития личности.

Отдельной темой, не упомянутой О.К. Тихомировым, является представление о психологической среде, технической основой которой выступает Интернет. Он дает человеку новые возможности и тем самым способствует преобразованию среды и самого человека — появляются новые качества, предметы, потребности. В Интернете реализуются различные человеческие потребности: познание, общение, социальные взаимодействия, труд и отдых. Это привело к изменению в образе мира. Интернет преобразовал общение, появилась новая социальная среда, новые формы социальных взаимодействий, новые формы групповой деятельности.

Эти и другие темы будут более подробно раскрыты в докладе.

*Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 11-06-00647а.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Тихомиров О.К., Бабанин Л.Н. ЭВМ и новые проблемы психологии. М., 1986.

## Компьютерная игра дошкольника

Батенова Ю.В.

Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск  
juliabatenova@gmail.com

Статья посвящена актуальной проблеме применения информационных технологий дошкольниками и последствиям, которые наблюдаются в познавательной и личностной сфере ребенка этого возраста.

**Ключевые слова:** компьютерная игра дошкольника, психологические последствия, развитие познавательной сферы, особенности личности.

Общение с компьютером оказывает существенное влияние на различные стороны психологического развития детей. Возникает целый ряд новых детских деятельностей, тесно связанных с овладением дошкольниками компьютерными играми. На первый взгляд, можно предположить, что владение компьютерами благотворно влияет на формирование личности ребенка, придает ему более высокий социальный статус и значительно повышает самооценку. Становясь подлинным средством (или орудием), компьютер вносит изменения в познавательную сферу и, следуя принципу дополнительности, о котором говорил О.К. Тихомиров, позволяет «уравновесить» неравномерность динамики развития психических процессов (восприятия, образного, вербального, логического, практического мышления) [3]. Но все ли так однозначно?

Наблюдая за игрой детей на компьютере, обнаруживается, что обработка получаемой информации у них проходит не так, как у взрослых. Большинство детей одновременно действуют и выполняют задачи в нескольких «окнах», обрабатывая информацию параллельно, при этом слушая музыку и беседуя с друзьями. Можно ли это явление назвать интенсификацией познавательной активности — вопрос спорный, но, безусловно, заслуживающий внимания.

Сегодня детей приобщают к компьютеру на этапе раннего детства. Уже 3-летние дети правильно воспринимают отношения между горизонтальным скольжением мышки и вертикальным пространством экрана, спокойно управляют объектом на экране и могут концентрироваться на игре в течение двадцати минут. А 6-7-летние дети благодаря развитию символической замещающей функции мышления могут действовать в воображаемой ситуации с опорой на предмет или на символ, его изображающий. Проблема в том, что компьютерное игровое пространство — не совсем воображаемая ситуация. Все воображение ребенка ограничено программой, которую создал программист, следовательно, это, прежде всего, воображение программиста. Готовые живые образы притормаживают развитие воображения.

Компьютерная игровая программа — это яркий, насыщенный живой сценарий, высокий ритм, бесконечное продолжение и новый интерес. В компьютерной игре происходит доминирование картинки над текстом и, как следствие, эта доминанта отнимает у детей способность к абстрактному мышлению. А эта способность необходима для формирования умения мыслить и рассуждать.

Компьютерные игры как будто делают детей усидчивыми и упорными, развивают навыки самоконтроля. Переход с уровня на уровень требует настойчивости и терпения. Парадокс в том, что эти качества никак не проявляются в школьном обучении [1]. Скорее наоборот: нынешние дети способны концентрироваться только в случае взаимодействия с интерактивным экраном. Волевые усилия здесь минимальны, так как нет конкурирующих мотивов (а потому времяпрепровождение с ИТ — вне конкуренции по сравнению с чтением и другими традиционными видами дошкольной деятельности). Так же способность концентрироваться и сосредотачиваться на объекте — это есть внимание. Действительно, устойчивость и распределение внимания у играющих дошкольников предельно высокие. В рамках игрового пространства ребенок свободно оперирует несколькими объектами, удерживает во внимании все развивающиеся сюжеты, но, как и в случае с волевой сферой, эти особенности не распространяются на другие виды деятельности. Как показывает проведенное нами исследование, особые трудности вызывает переключение внимания.

В силу того, что ребенку не требуется вспоминать ранее приобретенные знания, так как компьютер сам укажет на ошибку и даст оперативную справку в случае необходимости, у дошкольников наблюдается снижение объема памяти, продуктивность и длительность сохранения информации. «Оперативная справка» заменяет оперативную, а также долговременную память.

Ряд исследователей утверждают о значительной пользе применения компьютерных игр, говоря о готовности к школьному обучению. В частности, навыки, приобретенные в игре, могут быть ассимилированы в реальной жизни, такие дети (способные к концентрации и рассуждениям) даже могут достичь лучших результатов в школе (Дж. Руттер, Д. Брайс). Сообразительность, поиск результата, потребность выигрывать, интуитивное мышление — это те качества, которые

указывают исследователи как достижения ребенка активного пользователя. Исследования П. Гринфилд указывают на рост невербального интеллекта, т.е. пространственных способностей, использования символов в решении задач и способности рассматривать ситуацию с разных сторон [5]. Более того, компьютер является для ребенка сложным объектом познания, овладение которым предъявляет высокие требования к организации деятельности и ее структурированности, т.е. определенной зрелости интеллектуальных структур, что необходимо для перехода на этап школьного обучения [6].

Известно, что играющий ребенок действует методом проб и ошибок — это активная экспериментаторская деятельность, которая, по сути, практически ничем не отличается от обычной детской игры. Ребенок сам конструирует свод игровых знаний, прилагает волевые усилия, чтобы победить, «примеряет» социальные роли. Игра обязывает ребенка к постоянной инициативе, самостоятельно искать способ решения игровых задач. Вместе с тем процесс мышления практически невозможен без учета тех условий, в которых поставлена цель. Действия детей, не учитывающих эти условия, носят хаотичный характер и не приводят к получению заданного результата. Это, в свою очередь, ведет к утрате интереса и безынициативности в игре и, как следствие, такая игра не выполняет развивающую функцию.

Особое значение в условиях компьютерной игры приобретает умение планировать свои действия, предвосхищать их результат. При этом процесс детской деятельности значительно усложняется: дошкольники должны действовать с клавиатурой (или мышкой) и одновременно наблюдать за изображением на экране. Создается принципиально новая связь между ручными действиями ребенка и их результатом. Результат нажатия на ту или иную клавишу проявляется в чрезвычайно сложной опосредованной форме, вызывая реакцию на экране. По мнению Ю.М. Горвица, именно этот момент оказывает мощное влияние на общее психическое развитие детей, формирует у них новую позицию в отношении познания и изменения окружающего мира [4].

В некоторых исследованиях можно встретить примеры того, что дошкольники самостоятельно и при этом творчески могут пользоваться Интернетом, создавать собственные сайты, презентации и даже мультфильмы. Здесь, как представляется, речь идет об одаренных малышах. В большинстве же своем дошколята применяют информационные технологии для игр. А вот какие игры и как их использовать в процессе развития ребенка — это проблема взрослого.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В. Во что играют наши дети: Игрушка и антиигрушка. М.: Лепта-Книга, 2008.
2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. М.: Сканрус, 2003.
3. Белавина И.Г. Психологические последствия компьютеризации детской игры // Информатика и образование. 1991. № 3. С.91-94.
4. Горвиц Ю.М. Зачем малышам компьютер // Детский сад от А до Я. 2003. № 1. С. 28-32.
5. Карделлан К., Грезийон Г. Дети процессора: Как интернет и видеоигры формируют застрашенных взрослых. Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
6. Смирнова Е.О., Радева Р.Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII / Под ред. В.С. Собкина. М., 2000.

## Рефлексивность и импульсивность у геймеров

Богачева Н.В.

МГУ им. М.В. Ломоносова, факультет психологии, Москва  
bogacheva.natalya@gmail.com

Геймеры, предпочитающие играть в компьютерные игры в режиме онлайн или офлайн, различаются по степени выраженности у них импульсивности и склонности к риску.

**Ключевые слова:** компьютерная игра, когнитивные стили, школа О.К. Тихомирова, импульсивность, рефлексивность, геймер.

Киберпсихология является одним из актуальных направлений современной психологической науки, разработка которого в отечественной психологии была начата в школе О.К. Тихомирова (сам О.К. Тихомиров использовал термин «психология компьютеризации») [2; 3]. Еще в 1980-е гг. были сформулированы фундаментальные представления о механизмах взаимодействия человека и компьютера; об изменении структуры деятельности человека и его психических процессов в результате применения информационных технологий.

Опираясь на работы Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, О.К. Тихомиров развивал идею трансформации деятельности и психики человека в связи с появлением новых — компьютерных — форм орудийного опосредствования [4]. Представителями его школы выполнены работы, посвященные изучению преобразования мышления, общения, трудовой деятельности в условиях информатизации [1; 2; 3; 6].

Игровая компьютерная деятельность входит в область интересов школы О.К. Тихомирова с самых ранних этапов ее развития [3]: ряд исследований выполнены на материале компьютерных моделей настольных игр [6], специально изучались игроки в компьютерные игры [7]. Развитие компьютерных игровых технологий, появление новых жанров игр, их популярность среди детей, подростков и взрослых ставят перед киберпсихологами новые актуальные задачи. Так, в школе О.К. Тихомирова изучаются имплицитные представления геймеров, особенности их мотивации, принятия ими решений и т.д. [1; 3; 6].

Изучение процесса решения задач в диалоге с компьютером является одним из разрабатываемых в школе О.К. Тихомирова направлений. В исследовании Т.В. Корниловой испытуемым предлагалась опосредствованная компьютером интеллектуальная задача на выявление «загаданного» искусственного понятия [6]. Среди индивидуально-стилевых особенностей, влияющих на решение задачи, автор рассматривает когнитивные стили, а также импульсивность как личностную диспозицию. Полученные Т.В. Корниловой результаты указывают на влияние когнитивных стилей и личностной импульсивности на принятие решений в неопределенной ситуации, опосредствованной компьютером.

Проблема импульсивности и рефлексивности сохраняет актуальность для киберпсихологии и в настоящее время. Ряд авторов указывают на специфику принятия решений геймерами: их высокую импульсивность, склонность принимать поспешные, необдуманные решения. В качестве объяснения указываются: низкая цена ошибки в игре, возможность «переиграть» ситуацию, попробовать все варианты [2]. Эмпирические данные не всегда подтверждают эту гипотезу: взрослые геймеры не только склонны к риску, но в то же время рефлексивны [1].



Задача изучения импульсивности и рефлексивности геймеров осложняется различием трактовок этих понятий в психологии. Под импульсивностью понимают как снижение контроля побуждений (Г. Айзенк), так и склонность принимать быстрые решения в ущерб их точности. Готовность к риску связывается в одних работах с поиском острых ощущений, в других — сближается с импульсивностью как способностью быстро принимать решения в неопределенной ситуации [5; 6].

В нашем исследовании делается попытка учесть различные трактовки импульсивности и рефлексивности, что позволяет не только сделать вывод о выраженности того или иного свойства у геймеров, но и уточнить контекст, в котором необходимо рассматривать их психологическую специфику. В исследовании сравнивается степень выраженности личностных диспозиций и когнитивных стилей у геймеров разного пола, предпочитающих играть в режиме онлайн или оффлайн. Батарея методик включает:

1. Методики, направленные на измерение когнитивных стилей «полезависимость-полнезависимость», «импульсивность-рефлексивность», «гибкий-ригидный контроль». Классические методики диагностики этих стилей использовались в школе О.К. Тихомирова: тест встроенных фигур Виткина, Matching Familiar Figures Test (MFFT) Дж. Кагана, тест Струпа [6].

2. Опросники импульсивности, рефлексивности и склонности к риску как личностных диспозиций: опросник И7 Г. Айзенка в адаптации Т.В. Корниловой (импульсивность как склонность следовать сиюминутным побуждениям и склонность к риску как поиск острых ощущений); опросник ЛФР-21 Т.В. Корниловой (готовность к риску и рефлексивность при принятии решений в ситуации неопределенности); опросник Интуитивного стиля С. Эпстайна в адаптации О.В. Степаносовой, Т.В. Корниловой, Е.Л. Григоренко (показатели: доверие интуиции и склонность применять интуицию без рефлексии) [5].

В пилотажном исследовании приняли участие 20 геймеров, 11 мужчин и 9 женщин (средний возраст 25 лет; стаж игры 6-10 лет, не менее 12 часов в неделю). 11 игроков предпочитали играть онлайн, 9 — оффлайн. Для сравнения групп применялся непараметрический критерий Манна-Уитни. Расчеты выполнены в программе SPSS 17.0.

В тесте MFFT (когнитивный стиль «импульсивность-рефлексивность») большинство геймеров допускали мало ошибок, независимо от скорости ответа. Следовательно, у них не выражен импульсивный когнитивный стиль, характеризующийся быстрыми, но неточными ответами.

Были выявлены различия между игроками, предпочитающими играть онлайн или оффлайн: показатели импульсивности и риска по тесту И7 выше у игроков, предпочитающих онлайн (при  $p=0,038$  и  $p=0,068$  соответственно). Мы связываем это с тем, что игра онлайн требует от игроков быстрых решений, а в режиме оффлайн цена ошибки ниже: есть возможность остановиться, обдумать ситуацию.

У женщин-геймеров выявлены более высокие показатели доверия интуиции ( $p=0,02$ ) и применения интуиции ( $p=0,095$ ), чем у мужчин (опросник Эпстайна). Мужчины характеризуются более высокими показателями склонности к риску по опроснику И7 ( $p=0,095$ ), что указывает на гендерную специфику.

В рамках пилотажного исследования не были выявлены значимые различия в показателях риска и рефлексивности по опроснику ЛФР, что может объясняться малым объемом выборки. Для группы геймеров в целом показатели рефлексивно-

сти оказались слегка смещены в сторону высоких значений. Тем самым при принятии решений геймеры скорее рефлексивны, чем импульсивны — эти результаты согласуются с ранее полученными данными [1].

В настоящее время все больше людей вовлечены в компьютерную игровую деятельность и подвергаются ее воздействию. Связь между увлеченностью компьютерными играми и личностными характеристиками не однозначна; личностные особенности могут влиять на предрасположенность к компьютерным играм. Игровой опыт может влиять на специфику принятия решений в реальной жизни, на развитие личностных черт. Уточнению этой связи послужат дальнейшие исследования.

*Поддержано РГНФ, проект № 11-06-00647*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аветисова А.А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8. № 4. С. 35–58.
2. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010.
3. Войскунский А.Е., Аветисова А.А. Традиционные и современные исследования игрового поведения // Методология и история психологии. 2009. № 4. С. 82–94
4. Искусственный интеллект и психология / Отв. ред. О.К. Тихомиров. М.: Наука, 1976.
5. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2003.
6. Корнилова Т.В., Тихомиров О.К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М.: Изд-во МГУ, 1990.
7. Тихомиров О.К., Лысенко Е.Е. Психология компьютерной игры // Новые методы и средства обучения. М., 1988. Вып. 1. С. 30–66.

## Сетевая субкультура как фактор формирования отклоняющегося поведения подростка

Богдановская И.М., Королева Н.Н., Проект Ю.Л.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург  
i.bogdanovskaya66@gmail.com, korolevanatalya@mail.ru, projekt.jl@gmail.com

Раскрываются особенности взаимосвязи психологических характеристик подростка — пользователя веб-сервисов онлайн-дневников и содержания их дневниковых записей.

**Ключевые слова:** интернет-зависимость, сетевые сообщества, подросток, онлайн-дневники, сетевая субкультура

Существенные преобразования жизненной среды современного человека ставят новые проблемы в изучении нормативного и отклоняющегося поведения. В современном обществе некоторые виды форм отклоняющегося поведения становятся настолько распространенными, что само их отнесение к девиациям вызывает вопросы о нормах социального поведения человека XXI века. Развитие Интернета и мобильных технологий происходит стремительными темпами, преобразуя социальное пространство не только межличностных коммуникаций, но и социализации подрастающего поколения. Так, по данным исследования, проведенного ФОМ

в 2008 году, три четверти подростков от 14 до 17 лет пользовались Интернетом, а доля суточной аудиторий Интернета среди подростков существенно превышает аналогичные показатели у взрослых [1]. При этом суточная численность российских пользователей Интернета старше 18 лет зимой 2012-2013 гг. составляла уже 50,1 млн. человек [2].

Интернет становится насыщенной жизненной средой, порождающей новые формы деятельности и общения, трансформирующей ценности и смыслы традиционной культуры. Привлекательность среды Интернета для подростков определяется ее возможностями в удовлетворении целого круга актуальных для подросткового возраста потребностей, в том числе потребности в общении и познании, автономии и самостоятельности; самореализации и признании; принадлежности к группе и любви. Как утверждают Г.В. Солдатов и соавторы, в Интернете подросток может испытывать ощущение полного контроля и управления всеми элементами ситуации, что удовлетворяет его потребность в безопасности [3]. Практически не поддающееся внешнему контролю социальное пространство Интернета дает возможность подросткам выстраивать собственные виртуальные миры, создавать независимые от взрослых сетевые сообщества, в которых могут быть реализованы наиболее привлекательные для них формы поведения в кругу тех, кто такие формы поведения одобряет и поддерживает.

Описанные условия коммуникации подростка в Интернете могут служить благодатной почвой для формирования интернет-аддикции. Л.О. Пережогин подчеркивает, что возможности достижения идеального «Я» в виртуальном образе, реализация патологической идентификации, патологическое творчество и презентация своих творческих достижений в сети являются механизмами формирования Интернет-зависимости [4]. Одной из форм коммуникации в Интернете, в полной мере предоставляющей все указанные возможности, является ведение личного дневника, предоставляемого к всеобщему обсуждению (веб-сервисы онлайн-дневников: [www.livejournal.com](http://www.livejournal.com), [www.diary.ru](http://www.diary.ru), [www.li.ru](http://www.li.ru), [www.darkdiary.ru](http://www.darkdiary.ru) и т.п.).

В исследовании предпринята попытка выявить психологические предпосылки включенности подростков в сетевую культуру сообществ авторов онлайн-дневников. В нем приняло участие 40 Интернет-пользователей в возрасте от 15 до 18 лет (средний возраст 16,9 лет). Эмпирический материал исследования включал данные качественного (дневниковые записи испытуемых за последние 3 месяца и комментарии к ним) и количественного исследования. В количественном исследовании применялись методики диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (в модификации В.В. Бойко), направленности личности в общении (С.Л. Братченко), патохарактерологический диагностический опросник А.Е. Личко (ПДО), тест на определение интернет-зависимости К. Янг. С помощью последнего теста была определена выборка подростков с признаками интернет-зависимости.

Результаты контент-анализа дневниковых записей испытуемых с использованием психолингвистической экспертной системы ВААЛ показали, что для текстов интернет-зависимых пользователей характерны демонстративность, возбудимость, архетипичность, выраженность многих видов потребностей, манипулятивность, предпочтение конкретной информации. Тексты зачастую содержат преувеличение всевозможных фактов, эго-центрацию и описание событий ближайшего времени (прошедших или будущих). Подростки часто указывают на этические проблемы, что вызывает наибольшее количество ответов других пользователей. В целом текс-

ты подростков с признаками интернет-зависимости доброжелательны, правдивы и не отличаются практичностью. Такие пользователи стремятся представить себя с положительных сторон, проявляя высокую степень самораскрытия и позитивного отношения к партнерам по виртуальному общению, их тексты не несут в себе прагматических аспектов, в большей степени обращаясь к постановке этических проблем, поиску смысла жизни.

Выявлена корреляционная связь качественных характеристик текстов и выраженности Интернет-зависимости. С увеличением интернет-зависимости в текстах пользователей меньшее значение приобретают темы успеха, денег и достижений. Тексты становятся посвященными описанию глубинных личностных переживаний, возрастает их откровенность. В то же время выраженная откровенность в тексте сочетается с нарастанием в нем элементов манипуляции. Самораскрытие в данном случае используется не столько для установления близких отношений с виртуальным собеседником, сколько для использования его в своих целях. Очень часто в дневниках таких подростков встречаются записи, направленные на поиск поддержки, утешения — это могут быть, в крайнем варианте, даже записи о нежелании жить, намерении совершить суицид. Истинный подтекст подобных записей — «пожалей меня!», «скажи, что я тебе нужен», «скажи мне, что все будет хорошо». Результаты количественного исследования также подтверждают большую выраженность истероидного радикала и манипулятивного стиля общения. В сети эти подростки могут получить поддержку, обратить на себя внимание, которого им не хватает в реальной жизни.

Анализ психологических характеристик личности пользователей онлайн-дневников показал, что их характеризует повышенная эмоциональность, сильная потребность в сопереживании, эгоцентризм и нерешительность. Наиболее выраженные типы акцентуации характера: лабильный (средний балл по выборке 7,20), истерический (в среднем 5,90), психастенический (средний балл 5,85). Интернет-зависимые подростки характеризуются большей выраженностью социальной фрустрированности, то есть отмечаются проблемы самореализации в социальных сферах. Большая часть испытуемых относится к группе людей, имеющих психическое состояние напряжения, тревоги, отчаяния, возникающее при столкновении человека с непреодолимыми препятствиями (реальными или воображаемыми) на пути к достижению значимых целей, удовлетворению потребностей. Для таких людей анонимность и условно безграничные возможности Интернета являются той средой, в которой они могут себя чувствовать свободнее и независимее, где состояние фрустрированности пропадает, но при выходе из Интернета возникает вновь. Сетевое сообщество со своими нормами и правилами, ценностями и культурой дает таким подросткам социальную поддержку, возможность самовыражения, в том числе творческого. Это положительное подкрепление, которое усугубляет зависимость от сети и провоцирует подростков на «уход» из мира реального в виртуальный.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Подростки и Интернет. Результаты опроса подростков в возрасте от 14 до 17 лет [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://bd.fom.ru/pdf/podinter.pdf> (дата обращения: 15.03.2013)
2. Интернет в России: динамика проникновения. Зима 2012-2013 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://runet.fom.ru/Proniknovenie-interneta/10853> (дата обращения: 15.03.2013)

3. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете [текст] / Под ред. Г.В. Солдатовой. М., 2011. 176 с.
4. Пережогин Л. О. Интернет-аддикция в подростковой среде [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.rusmedserv.com/psychsex/main003.htm> (дата обращения: 08.02.2013)

## Гаджет-аддикция: исследование психологической зависимости студентов

Волкова Т.Г., Николаев С.Р.

ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул  
v.t.g@mail.ru

Рассматриваются результаты исследования изменения психологического состояния студентов, анализируются самоотчёты участников эксперимента, в котором телефоны были вне доступа испытуемых.

**Ключевые слова:** аддикция, мобильная зависимость, гаджетомания, эмоциональные изменения.

Под психологической зависимостью понимается неконтролируемая тяга к чему-либо: к просмотру телевидения, к употреблению алкоголя или пищи и т.д. Гаджет-аддикция, или гаджетомания становится в один ряд с интернет-зависимостью, игроманией. Гаджет — англ. «gadget» техническая новинка, электронная вещь: телефон, CD-плеер, компьютер.

Нами проведен эксперимент, в котором исследованы эмоциональные состояния при гаджет-аддикции у студентов психологического факультета РИ АлтГУ. Основная гипотеза состояла в том, что студенты будут испытывать аддиктивные изменения в эмоциональном состоянии в сторону снижения активности, настроения и самочувствия в ситуации невозможности пользоваться своими мобильными устройствами в течение некоторого времени по сравнению с обычными условиями в ситуации постоянного наличия телефонов. В исследовании использованы методики САН (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б.Шарай, М.П.Мирошников), «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич), «Опросник переработки стресса (SVF)» (Janke W., Erdman G., Boucsein Wю).

Выборку составили 60 человек, возраст 19-40 лет. Реакция на предложенный эксперимент у студентов была предсказуемой: многие в первые секунды воспринимали предложение резко отрицательно. После фразы «Телефоны нужно будет сдать в сейф института на несколько дней» вступали в дискуссию: «Ой, нет, у меня работа, дети!», «У меня все в телефоне, вы что!», и т.п. Были те, кто с азартом согласился, мотивируя тем, что они не зависимы от своих устройств: «Интересно, смогу ли я прожить без связи?», «Да забирайте! Я независим от него, вот если у меня телевизор отнять, будет плохо!». В процессе организации опыта те студенты, которые отказывались на первых секундах, потом просились участвовать в эксперименте, мотивируя это тем, что им стало интересно приобрести этот опыт. В конечном ито-



ге в экспериментальную группу (ЭГ) вошли 32 студента (29 женщин и 3 мужчин), в контрольной группе (КГ) участвовали 28 человек (22 женщины и 6 мужчин).

Эксперимент состоял в изъятии мобильных телефонов и закрытии их в сейфе на 6 дней. В течение этих дней испытуемые фиксировали результаты самонаблюдения в дневниках; фиксировалось также их состояние с помощью методики САН (несколько раз в первую и во вторую половину дня, вычислялось среднее значение). Параллельно таким же образом отслеживалось состояние участников контрольной группы, которые не сдавали свои телефоны и продолжали ими пользоваться. До начала и по окончании эксперимента, в момент возвращения устройств, испытуемых также просили зафиксировать свое состояние с помощью методики САН и описать в свободной форме весь полученный опыт в процессе эксперимента.

Анализ дневников самонаблюдения показывает, что большинство испытуемых ощущали выраженный дискомфорт в связи с отсутствием своих устройств. Выдержки из дневников: «Ощущаю пассивность в деятельности. Жажда общения; чувство одиночества». «Чувство нервозности, переживание за близких, беспокойство, тяга к телефону, чувство одиночества». «Плохо без телефона, чувство неуверенности, совершенно не могу без него обходиться в жизни». «Пытаюсь достать из кармана телефон и посмотреть время!» «Ощущение, что чего-то не хватает, кажется, что что-то потеряла или забыла». Некоторые испытуемые указывают на созависимые ощущения и переживания: «Мои близкие нуждаются в моем телефоне больше чем я!» «Без телефона тяжело, нет ощутимой связи с близкими в рабочее время». «Мои ждут с нетерпением, когда он у меня появится, я без телефона чувствую себя свободно!» «Озабоченность в том, что меня многие, наверное, потеряли; о количестве пропущенных звонков; периодически хочется искать средство связи». Показательной является эмоциональная реакция испытуемых в момент возвращения им мобильного телефона. Например: «Ощущение возбужденности, радости. Моя частичка вернулась ко мне!» «Настроение резко улучшилось!» «Когда телефон оказался в руках, появилось чувство, когда возвращаешься домой!» «После появления в моих руках телефона я чувствую себя полноценным человеком!»

Анализ самоотчетов участников эксперимента позволил разделить испытуемых на две группы по эмоционально-психологическому фону, который они описывают в ходе эксперимента: в первой группе (80,6%) утверждают, что чувствовали явный дискомфорт, не имея возможности пользоваться привычными функциями своего телефона; во второй группе (19,4%) отмечают отсутствие ярко выраженных эмоциональных проблем, хотя отмечают отдельные неудобства. Все испытуемые отмечали резкое улучшение настроения в момент, когда мобильный телефон вновь оказывался у них в руках.

Для подтверждения основной гипотезы использован критерий  $t$  Стьюдента для зависимых и независимых выборок. Для определения различий между студентами экспериментальной и контрольной группы, находящихся в обычных условиях, применен критерий  $t$  Стьюдента для независимых выборок. Были выявлены следующие различия: по шкале САН-2 (эмоционально-психологическое состояние в период отсутствия мобильных телефонов) ЭГ: САН-2 Mean=4,6344; КГ: Mean=5,1286 при  $p=0,035$ . По шкале САН-3 (момент возвращения мобильных устройств): ЭГ: Mean=5,8925; КГ: Mean=5,0536 при  $p=0,000$ . Подтверждается изменение эмоционально-психологического состояния испытуемых в период отсутствия мобильных устройств: наблюдались изменения в сторону снижения эмоци-



онального тонуса; в момент возвращения — отчетливое повышение эмоционального тонуса.

Для определения различий между показателями методики САН в ЭГ в обычной ситуации (САН-1), ситуации отсутствия гаджета (САН-2), в ситуации возвращения (САН-3) применен критерий *t* Стьюдента для зависимых выборок. Получены следующие результаты: САН-1 (Mean=5,1813); САН-2 (Mean=4,6344). Средняя разность: 0,54688, при  $p=0,001$ ; САН-2 (Mean=4,6344); САН-3 (Mean=5,8625). Средняя разность равна -1,22813 при  $p=0,000$ , что подтверждает значимые изменения в эмоциональном состоянии студентов в экспериментальных условиях. А именно, в период отсутствия мобильных телефонов наблюдается снижение эмоционально-психологического тонуса, а в момент возвращения — заметное улучшение. В КГ результаты критерия *t* Стьюдента для зависимых выборок следующие: САН-1 (Mean=5,0250); САН-2 (Mean=5,1286), средняя разность = -0,10357 при  $p=0,513$ . САН-2 (Mean=5,1286); САН-3 (Mean=5,0536), средняя разность = 0,075 при  $p=0,603$ . Это говорит об отсутствии значимых эмоциональных изменений внутри контрольной группы на протяжении 6 экспериментальных дней. Результаты показывают взаимозависимость проявления признаков аддикции по тесту «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич) с отсутствием мобильного телефона и методикой САН.

Мобильная зависимость более опасна, чем интернет-зависимость, так как нарушается важная функция общения. А это, в свою очередь, может привести к дезадаптации в обществе, нежеланию и неумению устанавливать контакты и общаться. Таким образом, мобильный телефон играет важную роль в организации жизни испытуемых, им сложно без него обходиться, его отсутствие у большинства (80,6%) вызывает эмоционально-психологический дискомфорт.

## **Библиометрический анализ в психологии: математический, библиоковедческий и науковедческий подходы**

Гарбер И.Е.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов  
 Ilya.Garber@gmail.com

Показано, как принципы экспертной оценки (*peer review*) и информированности трансформируются в информационном обществе под влиянием индексов цитирования и технологий *Open Access*.

**Ключевые слова:** библиометрический анализ, экспертная оценка, *peer review*, принцип информированности, индекс цитирования, *Open Access*

В 1972 г. О.К. Тихомиров представил новое направление исследований – психологические последствия компьютеризации [5]. Он одним из первых отметил, что широкое использование компьютеров не только трансформирует все сферы чело-

веческой жизнедеятельности, но и заставляет пересмотреть традиционные проблемы общей психологии: категориальный аппарат, принципы, предмет, структуру и методы (см., например, [6]).

В данной работе обсуждаются аспекты проблемы, связанные с использованием Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и его западных предшественников – Web of Science и Scopus. Они имеют две декларированные цели: обеспечение научных исследований справочно-библиографической информацией и оценку ученых, научных журналов и организаций. В условиях дефицита ресурсов эти инструменты начинают оказывать все большее воздействие на карьеру ученых, издание научных журналов и финансирование научных организаций.

Со времени зарождения науки Нового времени [3], когда ученые-европейцы непосредственно общались друг с другом и поддерживали личную переписку, до наших дней, когда ученые стали представителями массовой профессии и распределились по всей Земле, не подвергались сомнению два фундаментальных принципа:

- 1) экспертной оценки (peer review) как основы самоуправления научного общества, обеспечения стандартов качества и
- 2) информированности, согласно которому ученый обязан знать современные исследования в своей области, где бы они и кем бы они ни проводились [1].

Оба принципа всегда имели очевидные ограничения и подвергались критике, ибо

- 1) исходят из презумпции добросовестности автора, оценки смещены и неполны, возможен конфликт интересов, элиты контролируют появление новых идей и авторов, средства борьбы школ и направлений;
- 2) отсутствуют переводы на язык, доступный автору; тиражи малы и т.д.

Однако попытки перейти в начале XXI в. к открытому рецензированию и провозглашение науки монолингвистическим англоязычным проектом [12] не помешали обоим принципам сохраниться практически в неизменном виде.

В информационном обществе, для которого характерен феномен перепроизводства психологической информации (оцифрованные эмпирические данные производятся быстрее, чем они могут быть организованы, представлены наглядно и осмыслены), вышеописанные принципы трансформируются под влиянием новых цифровых технологий.

Все они основаны на использовании возможностей Интернета. Это практика предоставления открытого доступа (Open Access, OA) к журнальным публикациям в форме Gratis OA – бесплатный доступ, и Libre OA – доступ с некоторыми ограничениями, сайт ScienceDirect голландского издателя Elsevier (раздел Social Sciences and Humanities), социальная академическая сеть Academia.edu, поисковая система Google Scholar и т.д.

Процесс трансформации рассмотрен в рамках трех подходов: математического, библиотековедческого и науковедческого.

Математический подход направлен на изучение инструментов библиометрического анализа:

- 1) является ли импакт-фактор, используемый Институтом научной информации (Institute of Science Information, ISI), значимым индикатором для оценки ученого, научного журнала или организации?

- 2) может ли импакт-фактор использоваться для сравнения достижений в различных науках?

3) дискриминирует ли импакт-фактор по языку, месту, объему, происхождению или разделу науки публикуемого исследования, а также междисциплинарности работы?

4) как импакт-фактор соотносится с другими методами измерения, основанными на данных цитирования?

5) можно ли предложить адекватную альтернативу методам, основанным на данных цитирования?

6) каковы возможные последствия (позитивные и негативные) широкого распространения импакт-факторов и подобных методов измерения (для оценки ученых это h-индекс и m-индекс Хирша, g-индекс Эгга и др.) на академическую карьеру, публикации, баланс между научными дисциплинами [2].

Библиоковедческий анализ, как отмечалось выше, призван обеспечить научные исследования справочно-библиографической информацией. С учетом того, что традиционный обзор литературы постепенно вытесняется новым видом публикаций – систематическим обзором (systematic review, systematic overview) [13], а основным инструментом коллекторских программ [4], программ систематизации знания становится мета-анализ [10, 11], одной из важнейших становится проблема поиска исследований для включения в него [9].

Наконец, науковедческие библиометрические исследования претендуют на обнаружение тенденций развития психологического знания в целом и отдельных психологических дисциплин [7, 8, 14, 15 и др.].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Войскунский А.Е. Научная информация в психологии: электронные ресурсы. М.: РПО, 1997. С. 10.
2. Игра в цифирь, или как теперь оценивают труд ученого (сборник статей о библиометрике). М.: МЦНМО, 2011.
3. Косарева Л.М. Рождение науки Нового времени из духа культуры. М.: Институт психологии РАН, 1997.
4. Розов М.А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии. Смоленск, 2006.
5. Тихомиров О.К. Психологические последствия компьютеризации // Человек и компьютер. Вып. 1. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. С. 236-262.
6. ЭВМ и новые проблемы психологии: Учеб. пособие для слушателей ФПК / О.К. Тихомиров, Л.Н. Бабанин. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
7. Adair J.G., Huynh C.-L. Internationalization of Psychological Research: Productivity of the USA and Other Leading Countries // Paper presented at the 12<sup>th</sup> European Congress of Psychology. Istanbul, 2011.
8. Adair J.G., Huynh C.-L. Majority-World Participation in International Psychology: A conceptual Model and Empirical Analysis of Leading Countries // Paper presented at the Regional Conference of the International Association for Cross-Cultural Psychology. Istanbul, 2011b.
9. Arendt J. How do Psychology Researchers Find Studies to Include in Meta-analyses? // Behavioral and Social Sciences Librarian. 2007. Vol. 26. N 1. P. 1-23.
10. Ferguson, C., Brannick, M. Publication bias in psychological science: Prevalence, methods for identifying and controlling, and implications for the use of meta-analyses // Psychological Methods. 2012. Vol. 17. N 1. P. 120–128.
11. Guilera, G., Barrios, M., Gomez-Benito, J. Meta-analysis in psychology: a bibliometric study // Scientometrics. 2013. Vol. 94. No. 3. P. 943-954.
12. Krampen, G. Introduction and some Ideas as well as Visions on an Open Access European Psychology Publication Platform // Psychology Science Quarterly. 2009. Supplement 1. Vol. 51. P. 5.

13. Petticrew, M., Roberts, H. Systematic reviews in the social sciences: a practical guide. USA, UK, Australia : Blackwell Publishing, 2006. 336 p.
14. Tracy J.L., Robins R.W., Gosling S.D. Tracking Trends in Psychological Science: An Empirical Analysis of the History of Psychology // The Life Cycle of Psychological Ideas: Understanding Prominence and the Dynamics of Intellectual Change (Path in Psychology). Kluwer Academic / Plenum Publishers, 2003. P. 105-130.
15. Tracy, J.L., Robins, R.W., Sherman, J. The practice of psychological science in social-personality research: Are we still a science of two disciplines? / R.W. Proctor, E.J. Capaldi (Eds.). Psychology of Science: Implicit and Explicit Processes. New York : Oxford University Press, 2012. P. 335-360.

## **Концепция О.К.Тихомирова как основа психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья при обучении с использованием дистанционных образовательных технологий**

Дренева В.В.

Социально-психологическая служба при управлении образования администрации города Коврова Владимирской области  
drenevavv@mail.ru

Представлено осмысление авторского практического опыта применения концепции Тихомирова О.К. в практике психолого-педагогического сопровождения при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием дистанционных образовательных технологий.

***Ключевые слова:** концепция Тихомирова О.К., психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, дистанционные образовательные технологии.*

Закон «Об образовании» есть гарантия права на получение детьми-инвалидами качественного образования [1]. Для расширения доступности образования детей-инвалидов, нуждающихся в обучении на дому, в приоритетный национальный проект «Образование» включено новое направление работы: «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов» [2]. Оно ориентировано на создание условий для дистанционного обучения детей-инвалидов на дому и предусматривает следующие виды деятельности: подготовку педагогов для этой работы; оснащение рабочих мест детей-инвалидов по месту их проживания специальным компьютерным, телекоммуникационным, учебным оборудованием и программным обеспечением для организации дистанционного образования; предоставление им доступа в Интернет.

Во Владимирском регионе реализация данного проекта началось с 2009 года. В проекте участвуют педагоги, ученики с ОВЗ и их родители, и возникла необходимость в психолого-педагогическом сопровождении обучения в новом формате. Мы обратились к экспериментальным разработкам О.К. Тихомирова по теме: «Преобразования структур мышления в век новых информационных техноло-

гий». Центральной проблемой, соединившей принципы опоры на деятельностный подход и культурно-историческую концепцию, в школе Тихомирова явилось изучение особенностей и закономерностей *преобразования психики* в условиях новых форм орудийного опосредствования. В качестве специфических психологических орудий рассматривались информационные технологии (ИТ). Это позволяло исследовать и процессы решения мыслительных задачи взаимодействие человека с компьютером, и опосредствованное ИТ общение между людьми. Разработанная и экспериментально верифицированная концепция преобразования деятельности в условиях использования ИТ («Искусственный интеллект»..., 1976; Человек и компьютер, 1972) принципиально отличается от популярных в 1950—1960-х гг. и позже представлений о симбиозе человека и компьютера, о дополнении или замещении человека компьютером. На ее основе проведены эксперименты, в которых компьютер выступал в качестве орудия, опосредствующего и собственную мыслительную деятельность человека, и его общение с другими людьми (Арестова, Бабанин, Войскунский, 1995; Войскунский, 1991; Корнилова, Тихомиров, 1990; Психологические проблемы..., 1987; Тихомиров, Бабанин, 1986)[3].

Нами составлена программа психолого-диагностического обследования детей с ограниченными возможностями здоровья, которые обучаются с использованием дистанционных образовательных технологий. Диагностика проводится ежегодно. Цель диагностики: отследить динамику развития детей с ОВЗ в результате обучения. Получены данные, что учащиеся стали развиваться гораздо быстрее, чем это было до вступления в программу дистанционного обучения, то есть при традиционном обучении на дому. Результаты диагностики подтверждают те продвижения, которые были получены в проведенных в школе О.К. Тихомирова исследованиях процессов взаимодействия человека с компьютером, о которых писали ранее коллеги Олега Константиновича. Было экспериментально установлено, что в компьютеризированной деятельности:

- изменяется традиционное для некомпьютеризированной мыслительной деятельности соотношение творческих и рутинных компонентов (Гурьева, 1973; Интеллект..., 1979; «Искусственный интеллект»..., 1976; Человек и ЭВМ, 1973);
- модифицируются содержательная, структурная и процессуально-динамическая стороны процессов целеобразования (Бабаева, 1979; Белавина, 1981; Интеллект..., 1979; Корнилова, 1980);
- развиваются познавательные потребности пользователей компьютеров (Тихомиров, 1986; Человек и компьютер, 1972; Человек и ЭВМ, 1973) и другие виды потребностей (Бабаева, Войскунский, 1998; Гуманитарные..., 2000);
- деятельность преобразуется в зависимости от характеристик языка программирования (Повякель, 1988; Тихомиров, Белавина, Войскунский, 1981; Человек и ЭВМ, 1973);
- в диалоге с системами, оперирующими знаниями, видоизменяются традиционные формы понимания (Психологические проблемы..., 1987; Тихомиров, Знаков, 1989);
- трансформируется «образ партнера» и возникают феномены персонификации (анимизации) компьютеров и программ для них (Бабаева и др., 1983а; Войскунский, 1983; Губанов, 1990; Психологические проблемы..., 1987; Ходош, 1991);

- проявляются защитные механизмы личности и трансформируются процессы контроля и критичности (Березанская, 1978; Гурьева, 1973; Доронина, 1993; Психологические проблемы..., 1987);
- претерпевают изменения методы и процедуры психологического исследования (Арестова, Бабанин, Войскунский, 1995; Арестова, Бабанин, Тихомиров, 1988; Бабанин, Войскунский, Смылова, 2003; Гарбер, 1994; Корнилова, Тихомиров, 1990; Психологические проблемы..., 1987; Тихомиров, Гурьева, 1986)[3].

Таким образом, психологическое наследие Тихомирова О.К. становится очень актуальным в современной действительности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Закон «Об образовании», <http://президент.рф/acts/17251>.
2. Приоритетный национальный проект «Образование», <http://минобрнауки.рф>
3. Бабаева Ю.Д., Березанская Н.Б., Васильев И.А., Войскунский А.Е., Корнилова Т.В. Смысловая теория мышления // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2008. № 2. С. 26–58.

## Психологические последствия использования технологий и качество жизни

Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш.

Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва  
[emelin@mail.ru](mailto:emelin@mail.ru)

Работа посвящена исследованию вклада психологических последствий использования технологий (нарастания психологической зависимости, изменения психологических границ, изменений в сфере потребностей) в качество жизни и удовлетворенность в сферах здоровья, активности в свободное время, эмоциональной и социальной сферах.

**Ключевые слова.** Психологические последствия использования технологий, расширение психологических границ, чрезмерное использование технологий, качество жизни.

В последнее время в психологии, социологии, философии и ряде других дисциплин все чаще поднимается вопрос о влиянии технического прогресса на человека [3; 5], а также о психологических механизмах и следствиях этого влияния [2]. Нами предложена модель психологических последствий технического прогресса [1], включающая три основных группы последствий: нарастание психологической зависимости, изменение психологических границ и границ телесности, изменения в сфере потребностей (рис. 1). Дополнительным важным процессом, который как бы «надстраивается» над тремя уже упомянутыми, является процесс *рефлексии*. Человек может в большей или меньшей степени осознавать психологические последствия технического прогресса. Различаются и реакции на это осознание: вплоть до резко негативных эмоций и ограничения себя в пользовании техническими средствами.





Рис. 1. Модель психологических последствий технического прогресса [1]

До настоящего момента исследования связи психологических последствий использования технологий и качества жизни ограничиваются либо частотой их использования (она представляет собой поведенческий показатель, часто не сопоставимый с психологическим содержанием взаимодействия с технологиями [8]), либо областью технологических зависимостей [6], без учета других изменений психологических границ и потребностей.

*Целью* данного исследования было выявление вклада психологических изменений, сопутствующих техническому прогрессу, в качество жизни в разных сферах.

### Методы

В исследовании участвовали 254 жителей Москвы и Московской области (63 мужчины и 189 женщин) в возрасте от 17 до 77 лет (средний возраст  $28,1 \pm 13,7$  лет). Поскольку возможности освоения технических средств существенно зависят от того, в каком возрасте находился человек в период их бурного развития, мы выделили три возрастных группы. В первую группу вошли испытуемые младше 25 лет ( $N=159$ ), которые знакомы с мобильным телефоном, интернетом и компьютером с детства. Во вторую группу вошли испытуемые в возрасте 25-40 лет ( $N=33$ ) — те, кто столкнулся с быстрым развитием технических средств в довольно молодом, но взрослом возрасте. Испытуемые третьей группы старше 40 лет ( $N=57$ ) человек — это те люди, которым было более 40 лет в период бурного развития технических средств, и соответственно освоение этих средств давалось им труднее. Использовались следующие методики:

Методика оценки психологических последствий пользования техническими средствами (МИГ-ТС [1]). Методика включает следующие шкалы: возможность отказа от средства, психологическая зависимость, расширение границ в сфере обще-

ния, рефлексия нарушения границ, функциональность, удобство, создание имиджа. Использовались три версии методики — в отношении мобильного телефона, интернета и компьютера.

Опросник качества жизни и удовлетворенности, краткая версия [4]. Позволяет оценить качество жизни в сфере здоровья, социальной, эмоциональной сферах и сфере активности в свободное время.

Кроме того, испытуемых просили оценить частоту пользования каждой из технологий по шкале Лайкерта от 1 до 4.

### Результаты

В отношении качества жизни и удовлетворенности в каждой из сфер проводился иерархический регрессионный анализ. На первом этапе в качестве независимых переменных выступали пол и возрастная группа испытуемых, на втором этапе к ним добавлялась частота пользования, на третьем этапе — психологические последствия использования технологий. Анализ проводился отдельно для каждой из технологий (мобильный телефон, интернет, компьютер). Добавление в модель психологических последствий пользования технологиями приводит к значимому ее улучшению в отношении мобильного телефона и интернета, тогда как в отношении использования компьютера учет психологических последствий значимо связан лишь с качеством жизни в эмоциональной сфере (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

**Результаты иерархического регрессионного анализа зависимости качества жизни в разных сферах от социально-демографических характеристик, частоты использования и психологических последствий использования технологий**

Технологии	Сферы качества жизни	Изменение R <sup>2</sup> при переходу к каждому следующему этапу		
		Этап 1	Этап 2	Этап 3
Мобильный телефон	Здоровье	0,04**	0,00	0,10**
	Эмоции	0,02	0,01	0,01**
	Общение	0,04*	0,01	0,07**
	Активность в свободное время	0,05**	0,00	0,06*
Интернет	Здоровье	0,04*	0,00	0,10**
	Эмоции	0,01	0,00	0,12**
	Общение	0,04*	0,00	0,11**
	Активность в свободное время	0,04**	0,01	0,05
Компьютер	Здоровье	0,04**	0,00	0,04
	Эмоции	0,02	0,00	0,09**
	Общение	0,04	0,00	0,02
	Активность в свободное время	0,04**	0,01	0,03

Независимые переменные: этап 1 — пол, возраст; этап 2 — пол, возраст, частота пользования технологией; этап 3 — пол, возраст, частота пользования технологией, психологические последствия пользования технологией.

\* —  $p < 0,05$ ; \*\* —  $p < 0,01$ .

*Мобильный телефон.* Детальный анализ регрессионных коэффициентов показывает, что ухудшение качества жизни в сферах здоровья, эмоций и активности в свободное время связаны с большим расширением границ в сфере общения ( $p < 0,01$ ). Ухудшение качества жизни в социальной сфере связано с рефлексией нарушения границ вследствие использования мобильного телефона ( $p < 0,01$ ).

*Интернет.* Ухудшение качества жизни в сферах здоровья, эмоций и общения связаны с расширением границ в связи с интернетом ( $p < 0,05$ ), а также низкими оценками роли функциональности ( $p < 0,01$ ). Кроме того, ухудшение качества жизни в сфере здоровья связано с рефлексией нарушения границ ( $p < 0,01$ ), низкими оценками роли создания имиджа ( $p < 0,05$ ) при использовании интернета, тогда как ухудшение качества жизни в эмоциональной сфере — с зависимостью ( $p < 0,05$ ) при использовании интернета и недооценкой роли создания имиджа ( $p < 0,01$ ).

*Компьютер.* Ухудшение качества жизни в сфере эмоций связано с большей зависимостью от компьютера ( $p < 0,01$ ).

В целом качество жизни и удовлетворенность в разных сферах зависят от психологических изменений в связи с использованием современных технологий — это особенно касается мобильного телефона и компьютера. При этом в отношении мобильного телефона ухудшение качества жизни связано в большей степени с расширением границ, тогда как в отношении интернета — как с расширением границ, так и с изменениями в сфере потребностей. Связь психологических последствий пользования технологий и качества жизни не зависит от частоты пользования (что свидетельствует о необходимости учета психологических переменных и роли контекста [7]) и сохраняется после контроля влияния пола и возраста испытуемых.

*Работа поддержана грантом РГНФ проект №11-06-00733*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Разработка и апробация методики оценки изменения психологических границ при пользовании техническими средствами (МИГ-ТС) // Психологические исследования. 2012. № 2(22). С. 5. URL: <http://psystudy.ru>. 0421200116/0017
2. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009.
3. Кастельс М. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура. М., 2000.
4. Рассказова Е.И. Методика оценки качества жизни и удовлетворенности: психометрические характеристики русскоязычной версии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 81-90.
5. Рейнгольд Г. Умная толпа: новая социальная революция. М., 2006.
6. Griffiths M. A 'components' model of addiction within biopsychosocial framework // Journal of Substance Use. 2005. 10(4). P. 191-197.
7. Griffiths M. The role of context in online gaming excess and addiction: some case study evidence // International Journal of Mental Health and Addiction. 2010. 8. P. 119-125.
8. Larkin M., Wood R.T., Griffith, M.D. Toward addiction as relationship // Addiction Research and Theory. 2006. 14(3). P. 207-215.

## **Различия саморегуляции студентов, обучающихся информационным технологиям и инженерным специальностям**

Колесникова Е.И.

ФГБОУ ВПО Самарский государственный архитектурно-строительный университет,  
г. Самара  
KolesnikovaEI@yandex.ru

Установлено, что у студентов, обучающихся информационным технологиям, выше показатели программирования и ниже способности к планированию, чем студентов-будущих инженеров

*Ключевые слова:* саморегуляция, различия, студент, информационные технологии

Одним из важнейших направлений современного обучения традиционно является переход внешней регуляции к самостоятельной учебной деятельности (внутренняя регуляция), особенно на стадии получения высшего образования. Для этого в организации образовательного процесса в вузе используются различные средства и способы. Так, повсеместно внедряется компетентностный подход, предполагающий большую самостоятельность и активность обучающегося, усиливается роль интерактивных форм обучения.

Еще одной важной характеристикой современного обучения служит его компьютеризация. Трудно представить современного студента без выполнения учебной деятельности на ПК, а современный вуз — без зоны свободного Wi-Fi.

Однако еще в 1972 году О.К. Тихомиров заметил, что общение человека с компьютером становится новой формой общения [4]. Его мысль развивает А.Е. Войскунский: анализируя исследования в области психологии компьютеризации, он подчеркивает, что массовое использование Интернет-технологий, мультимедийных систем, мобильных средств связи оказывают воздействие не только на отдельные психические функции и процессы, а на личность каждого отдельного человека, даже не применяющего компьютер [1].

Для выявления таких изменений и особенностей в вузе необходимо проводить комплексные исследования личности, результаты которых должны стать основой управленческих решений по организации образовательного процесса. В рамках мониторинга учебного процесса нами проводится диагностика различных социально-психологических характеристик студента и их динамики в процессе обучения в вузе как детерминант успешного формирования компетентности. Одной из таких детерминант, несомненно, является наличие развитой, осознанной системы саморегуляции личности, обсуждаемое в данной статье.

Мы предположили, что в силу особенностей организации учебного процесса саморегуляция поведения у студентов, обучающихся информационным технологиям, отличается от студентов, обучающихся инженерным специальностям. В исследовании на протяжении 2010-2012 гг. участвовали 3 группы студентов 4 курса факультета информационных систем и технологий. Для сравнения были отобраны 3 группы студентов 4 курса — будущих инженеров, не отличающихся по половозрастному составу (всего в исследовании участвовали 116 человек).

Для исследования уровня осознанной саморегуляции использовался опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [3]. Утверждения опросника построены на типичных жизненных ситуациях и не имеют непосредственной связи со спецификой какой-либо профессиональной или учебной деятельности, что отвечает цели исследования. Методика диагностирует развитие индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств — гибкости и самостоятельности с вычислением общего уровня саморегуляции.

Выявление различий с использованием критерия Крускала-Уоллеса показало, что у студентов, обучающихся инженерным специальностям, ниже показатели по шкале «Программирование» ( $N=12,3$  при  $p = 0,03$ , медиана 4,2), диагностирующей индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. При работе с этими студентами мы можем столкнуться с неумением или нежеланием продумывать программу действий, что может привести к неадекватным целям деятельности результатам.

У студентов, обучающихся информационным технологиям, ниже показатели по шкале «Планирование» ( $N = 14,6$  при  $p = 0,01$ , медиана 4,4), которая характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей. Как мы видим, у таких студентов затруднен процесс целеобразования, который, по определению О.К. Тихомирова, определяется как «формирование образа будущего результата действия (в процессе общения или самостоятельно) и принятие этого образа в качестве основы для практических или умственных действий» [4, 17].

С учетом мнения А.Ф. Когана о том, что «компьютерные комплексы не способны к внутреннему целеполаганию, лишь к внешне заданному» [2,22], можно сказать: при интенсивном общении с компьютером в учебном процессе студент «сам становится компьютером». И такой специалист может быть неэффективен в условиях неполной определенности, он может «зависнуть», как компьютер, попав в условия, не описанные алгоритмами программы.

В любом случае, для большинства студентов необходимо делать акцент на развитие функций планирования и программирования с учетом специфики саморегуляции разных субъектов образовательного процесса. Можно рекомендовать им ведение ежедневника, составление распорядка дня, плана подготовки к занятиям, к выполнению домашнего задания, зачетно-экзаменационной сессии. Это повысит эффективность учебно-воспитательных педагогических воздействий и формирования соответствующих компетенций.

*Работа выполнена в рамках проекта ГЗ № 6.5803.2011*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Войскунский А.Е. Исследования в области компьютеризации: история и актуальное состояние / А.Е. Войскунский // Национальный психологический журнал. 2006. URL: [www.vash-psiolog.info/nats/20162-issledovaniya-v-oblasti-psixologii-kompyuterizacii-istoriya-i-aktualnoe-sostoyanie.html](http://www.vash-psiolog.info/nats/20162-issledovaniya-v-oblasti-psixologii-kompyuterizacii-istoriya-i-aktualnoe-sostoyanie.html) (дата обращения 04.04.2013)
2. Коган А.Ф. Диагностика целеполагания в педагогике: общие требования к построению компьютерных тестов целеполагания / А.Ф. Коган // Практическая психология и социальная работа. Киев, 2002. С. 22–26.

3. Моросанова, В.И. Стилевые особенности индивидуальной саморегуляции и личностные диспозиции человека // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / Под ред. В.И. Моросановой. М.: Изд-во ПИРАО, 2006. С. 18–39.
4. Тихомиров О.К. Психологические проблемы целеобразования / О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина, Т.К. Волкова. М.: Наука, 1977.
5. Человек и компьютер / Под ред. О.К. Тихомирова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.

## Речевые проявления социальной фрустрации в текстах Интернета

Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В.

Институт системного анализа РАН, Москва  
kuzjum@yandex.ru, nchudova@gmail.com

В работе обсуждается возможность диагностики выраженности социальной фрустрации по текстам коммуникативного пространства Интернета.

*Ключевые слова:* социальная фрустрация, психолингвистическая диагностика, Интернет-коммуникация

В развитии социальной фрустрации ведущую роль играют низкоинтенсивные, но пролонгированные стрессовые факторы, относящиеся к сфере макро-социальных проблем (безработица, экономический кризис, обострение межнациональных конфликтов и др.). Базовым условием патогенного воздействия социально-средовых фрустраторов является их субъективная непреодолимость [1; 5]. Депривированные социальные потребности становятся фактором социальной напряженности, «личностный» компонент которой описывается в таких понятиях, как anomia на личностном уровне, утрата социальной идентичности и ценностных ориентиров [7].

В целях самосохранения любое общество должно быть заинтересовано в том, чтобы контролировать уровень социальной фрустрации; для современной России этот тезис является особенно актуальным. Еще в 1999 г. В.Н. Келасьев доказывал, что насущной необходимостью является разработка новой системы социальной защиты на основе выделения наиболее важных аспектов социальной жизни человека, связанных с условиями его самореализации. Такие показатели должны быть немногочисленны и просты в измерении [3].

Представляется очевидным, что в настоящее время пространством, в котором могут эффективно решаться задачи диагностики социальной фрустрированности, является Интернет. Обладая способностью «усиливать прозрачность происходящих в социуме процессов» [2], позволяя, благодаря развившейся в ней новой форме речи (так называемая «письменная разговорная речь») [6], практически без ограничений выражать не только мысли, но и чувства коммуникантов, Сеть становится важнейшим источником информации о самочувствии общества. Сегодня в очень значимой степени именно посредством сетевого общения поддерживается и организуется социальная активность — а в тех случаях, когда вызывающие ее потребности не могут быть реализованы, именно в Сети вместе



с единомышленниками вырабатываются и обсуждаются планы по преодолению препятствий или выплескиваются чувства. Данную оппозицию: *проблеморазрешающее поведение — не способствующее решению проблемы поведение* — и следует положить в основу анализа социальной фрустрации.

Будем исходить из того, что компонентами ситуация фрустрации являются: СУБЪЕКТ, имеющий (социальную) потребность; субъективно непреодолимое ПРЕПЯТСТВИЕ для удовлетворения потребности; специфические эмоциональные и мотивационные СОСТОЯНИЯ субъекта. В речи ситуация будет представлена в виде высказывания или ряда высказываний. Высказывание как единица речевой деятельности с необходимостью имеет АВТОРА и АДРЕСАТА; по выражению Г.В. Колшанского, «нельзя не представлять, что какое-либо высказывание не несло бы в себе определенной интенции автора, а следовательно, компонента воздействия на коммуникативного партнера» [4]. Высказывание может содержать ПЛАН субъекта по выходу из фрустрации или представление о том, как с течением времени будет развиваться сама ситуация. Итак, речевое описание ситуации фрустрации может состоять из следующих элементов: автор высказывания; описание состояния автора; описание причин состояния автора; описание планов автора по выходу из данного состояния или представлений о развитии ситуации; адресат высказывания. Формальную структуру такого высказывания будем называть **БАЗОВОЙ МАТРИЦЕЙ ОПИСАНИЯ ПРОБЛЕМОРАЗРЕШАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**. Если субъект адекватно представляет себе свое состояние, его причины, возможности по выходу из него и коммуницирует по этому поводу с соратником или оппонентом, все ячейки матрицы заполнены. Пример — реплика из обсуждения в блоге:

*А давайте забудем эти пословицы про царей, бар и холопов!!!! Мы свободные люди в своей стране!!! Для начала над этой смешной властью будем смеяться и её игнорировать...да мы без неё и живем...сами..*

Автор	Состояние	Причины	План	Адресат
мы мы мы	баре и холопы !!! свободный своя страна !!! смешная смеяться игнорировать ...	свободные люди  своя страна  смешная власть  живем без нее	забудем пословицы  будем смеяться и игнорировать	(давайте забудем) — мы  (будем) — мы

Разные варианты вырождения матрицы могут отражать иные способы переживания фрустрации. Так, в следующем примере автор не распространяется по поводу причин своего эмоционального состояния, не принимает на себя авторство излагаемого прогноза развития ситуации и ни к кому не обращается:

*Тупая Власть сама себя уничтожит.*

Автор	Состояние	Причины	План	Адресат
	тупая Власть уничтожить		Власть сама себя уничтожит	

Чаще всего в интернет-общении встречаются именно такие ущербные с точки зрения задачи конструктивного преодоления фрустрации высказывания. Сетевой неологизм *холивар* (по определению Викисловаря — «бесконечные прения непримиримых оппонентов») обозначает проявление «ничем не опосредованного и никак не окультуренного» менталитета в дискуссиях на форумах, в блогах, социальных сетях или тематических сообществах. Независимо от темы дискуссии, ее целью становится не аргументация, а самовыражение. Конструктивные ответы всегда оказываются в меньшинстве, преобладают ответы конфликтные, демонстрирующие не только непонимание, но и нежелание понимать собеседника. Выявляется высокий уровень речевой агрессии, направляемой как на инициатора обсуждения, так и на других участников, и выражаемой с помощью многочисленных традиционных средств: инвектив, иронии, навешивания ярлыков, создания образа врага, формирования бинарной оппозиции мы/они и т.д. [8].

По приведенным выше примерам видно, что нужна специальная работа по выявлению тех вербальных средств, с помощью которых выражаются компоненты высказывания, описывающего проблеморазрешающее поведение. Например, позиции Автор и Адресат могут передаваться с помощью прямого называния (*я/Вы*), притяжательными местоимениями (*наши/ваши*) или восстанавливаться из соответствующих личных формы глагола. Весьма разнообразными являются способы передачи отношения автора к фрустрирующей ситуации, описания ее причин и планов по выходу из нее. Сформировать банк формализуемых средств выражения данных компонентов позволяют приемы, разработанные в рамках различных отраслей лингвистики. В перспективе на основе методов искусственного интеллекта возможно создание автоматизированной системы анализа признаков и динамики выраженности социальной фрустрации.

*Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 13-06-00641*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алехин А. Н., Вертячих Н. Н. Социально-стрессовые расстройства трудоспособного населения (Клинико-психологическое исследование). [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. № 3 // <http://medpsy.ru>
2. Вершинин М.С. Политическая коммуникация в информационном обществе: перспективные направления исследований // Актуальные проблемы теории коммуникации. Сб. науч. тр. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. С. 98-107.
3. Келасьев В.Н. Социальная защита населения и власть [Электронный ресурс] // Журнал социологии и социальной антропологии. 1999. Том II. Вып. 2. // <http://hq.soc.pu.ru/publications/jssa/1999/2/7kelas.html>
4. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. М., 1984. С. 141.
5. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и её практическое применение. Методические рекомендации. Авторы-составители: Л.И.Вассерман, Б.В.Иовлев, М.А.Беребин. СПб.: Психоневрологический институт им. В.М.Бехтерева, 2004.
6. Письменная разговорная речь в Интернете. [Электронный ресурс]// <http://ebris.ru/pismennaya-razgovornaya-rech-v-internete/>
7. Толстова Ю.Н. Воронина Н.Д. Расширение понятия социологического измерения и его использование для измерения социальной напряженности (Часть 1) // Мониторинг общественного мнения. 2011. № 5 (105). С. 25-36.
8. Холивар как зеркало национального характера. [Электронный ресурс] // [http://potsar.ru/media/liberty/68\\_holivar\\_kak\\_zerkalo\\_nacionalnogo\\_haraktera.html](http://potsar.ru/media/liberty/68_holivar_kak_zerkalo_nacionalnogo_haraktera.html)

## Психология сознания человека и информационные технологии

Лосик Г.В., Фридланд А.Я., Лебедев А.Н., Варганов А.В.

Объединенный институт проблем информатики НАН Беларуси, Минск  
losik@basnet.by

Показана ошибочность позиции психологов считать ИТ плодом технической революции. Предлагается концепция: ИТ есть плод техногенного витка дальнейшего развития психики человека.

**Ключевые слова:** информационные технологии, сознание, кибернетика, носитель информации, данные, смысл

### Введение

Информационные технологии (ИТ) застали психологическую науку врасплох. Психологические теории не предсказывали те феномены, которые сегодня обсуждаются и изучаются экспериментально. Ни одно новшество за последние 500 лет не изменило психику человека так радикально, как ИТ. Они стали самой сильной «входной переменной», изменившей психику человека и нарушившей «культурно-исторические» законы ее развития. «Психологические последствия ИТ» стали рассматриваться в качестве «выходной переменной» [1]. Теория поэтапного формирования умственных действий не предполагает этап освоения ребенком компьютера и Интернета, общения в «Вконтакте» или лексике геймеров. В теории развития речи не предсказываются изменения онтогенеза речи ребенка, не расстающегося с игровым компьютером по 12 часов в день. Нет ответа, почему не удавалось обнаружить в психике человека «радикальный когнитивизм» [2] лет 100–200 назад.

Лишь выполненные 50–60 лет назад работы А.Н. Леонтьева, а впоследствии О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского помогли осветить проблему появления вычислительных машин в контексте инструмента и протеза мыслительных процессов психики человека [3].

Мы полагаем ошибочной позицию отечественных психологов, считающих ИТ плодом технической революции. В качестве альтернативы предлагается концепция *техногенного витка* развития психики человека. Компьютер в итоге техногенеза стал вынесенной вовне частью психики субъекта, где сугубо символичные данные, обрабатываемые мозгом, на время размещаются на компьютерном, а не на нейронном носителе. Словесно-логическое мышление, оперирующее символическими данными, пользуется внешней памятью для данных в текстовом виде и ведет поиск по ключевому слову. Образное и предметно-действенное мышление, оперирующее конкретными образами, пользуется внешней памятью в виде систем виртуальной реальности.

Концепция предполагает расширительную трактовку психологии: она включает в себя кибернетику как науку об информации. Информации дается новое определение. Она содержит не один, а два компонента: данные + смысл [4]. Концепция включает гипотезу существования в природе как материи, так и нематериального субстрата — а именно, информации, компонент которой — «смысл» — порождается сознанием. Сознание алгоритмизировало некоторые свои операции с информацией, чтобы вынести их вовне мозга, разгрузить его. Вынос алгоритмизированных операций стал независимым от материального носителя. Процесс приспособления

сознания к своему носителю-мозгу и материи компьютера как носителя, оказавшегося в распоряжении субъекта, доказывает, что в природе идет эволюционный «естественный отбор» когнитивных приемов, используемых сознанием: приемов добывания знаний о природе «про запас», сохранения и накопления их, передачи из прошлого в будущее. Подтверждением может служить представление о «радикальном когнитивизме» в развитии психики [2]. Предлагаемая концепция показывает бесперспективность для психологии изучения «последствий ИТ» [1], призывов к гуманизации ИТ, критики достоверности данных в Интернете [5].

### **Гипотеза о тождестве сознания и информации**

Известны теории о закономерностях развития сознания у человека в онтогенезе и филогенезе. Согласно культурно-исторической теории, сознание развивается благодаря культурной среде, но критерии изменения среды, способствующие развитию психики, не называются, а появление ИТ не предсказывается. Согласно Л.Н. Толстому, на генезис сознания влияет технический прогресс. Известна теория, которая утверждает, что «бытие определяет сознание» и причиной появления сознания является переход материи в ходе эволюции в «высокоорганизованную» форму, у которой автоматически появилось свойство реализовывать сознание. Тем самым материалистическое учение о психике, теория отражения, естественные науки выводят информацию и сознание из понятия материи.

В кибернетике материя стала «носителем», а не «причиной» информации. Отправитель — это генератор, а приемник информации — это сознание человека. В классической кибернетике упущено волеизъявление человека: сообщение о факте волеизъявления содержит информацию, но декодировать ее смысл принимающая сторона не может. «Сообщение» в этом (не рассмотренном классической кибернетикой) случае содержит исключительно «субъективный» смысл. Оно лишено, строго говоря, смысла, не имеет причины. И даже если факт волеизъявления — это открытие субъектом естественнонаучного закона, то объективной причины отправки сообщения об этом факте нет. Этот случай в кибернетике не рассмотрен, а он как раз представляет собой возникновение в природе информации из ничего, синтез новой информации сознанием.

### **Два компонента в информации**

В информации следует выделять два компонента [4]: *данные и смысл*. Первый компонент количественно измерим, является естественнонаучным, имеет материальный носитель, кодируется, декодируется и обрабатывается алгоритмически. Компонент «данные» является носителем второго компонента информации — смысла. Этот компонент измерим только качественно (по шкале наименований [3]) и не имеет естественнонаучной природы (не является «свойством высокоорганизованной материи»).

Смысл сообщению придает сознание индивида. Оно является генератором смысла собственного сообщения и детектором смысла получаемого сообщения. Итак, «смысл» информационного сообщения субъективен, а «данные» объективны. В отличие от компонента «данные», компонентом «смысл» оперирует исключительно человек, обладающий сознанием. (Это не значит, что информация о событиях не может носить объективный характер: когда не замешано волеизъявление человека, сообщение отражает сущность объективных событий и содержит объективные данные.)

Из гипотезы следует, что информация не есть материальное явление. Она подчиняется не законам движения материи, а законам кибернетики. Кибернетика, таким образом, не является ни естественной, ни гуманитарной наукой: она изучает законы генерации, кодирования, декодирования, сжатия, хранения или искажения информации, а также ее компонентов, т.е. данных и смысла. Кибернетика, безусловно, связана с естественными науками, так как носитель информации материален. Кибернетика связана и с гуманитарными науками, так как они оперируют смыслом сообщений, его интерпретацией, методами сохранения и дидактического усложнения смысла.

Почему только сейчас рождается идея отделить информацию от материи, а кибернетику — от естественных наук? Вероятно, ресурс сознания после его возникновения обеспечивал выживание. Сегодня эта цель оказалась достигнутой, и «обнажилась» следующая (и главная!) функция сознания в филогенезе психики — познавательная. Сознание познает законы природы «про запас», чтобы предсказывать динамику развития событий в природе. Поэтому для того, чтобы предсказывать развитие природы, сознанию нужно уметь моделировать, вскрывать в явлениях природы повторяющиеся закономерности и законы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Емелин В.А., Психологические последствия развития информационных технологий // Национальный психологический журнал. 2012. №1(7). С. 81–87.
2. Аллахвердов В. М. Сознание в логике познания // Материалы пятой Международной конференции по когнитивной науке. 18–24 июня 2012. Калининград, 2012. С. 216.
3. Леонтьев А.Н., Кринчик Е.П. О применении теории информации в конкретно-психологических исследованиях // Вопросы психологии. 1961. № 5. С. 25–46.
4. Фридланд А.Я. О сущности информации: два подхода // Информационные технологии. 2008. № 5. С. 75–84.
5. Емелин В.А., Тхостов А.Ш. Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета // Философия и культура. 2013. С. 74–84.

## Информационные технологии как одно из средств активизации мыслительного процесса учеников

Побокин П.А.

Смоленский государственный университет, г. Смоленск  
p.pobokin@yandex.ru

Новые направления в изучении школьного математического образования старшеклассников включают в себя процесс формирования мышления на уроках математики с использованием современных информационных технологий, особенно методов виртуальной реальности.

**Ключевые слова:** процесс формирования мышления, компьютерные и информационные технологии.

Математическое образование в России на современном этапе ставит своей основной задачей развитие и воспитание способности понимать смысл поставленных перед учащимися задач, умение логично рассуждать, усваивать навыки ал-

горитмического мышления. Требования построения процесса обучения с учетом индивидуального уровня психического развития учащегося привело к серьезным изменениям методики построения уроков, системы домашних заданий, контроля качества знаний. Прежде всего, необходимо строить обучение с расчетом на высокую познавательную активность учащихся. Новые направления в организации обучения требуют, чтобы дидактический материал способствовал активной самостоятельной самообразовательной деятельности учащихся.

Ведущим фактором повышения результативности преподавания математики должна стать работа учителей по развитию познавательных процессов у школьников. Изучение математики благоприятно влияет на умственное развитие учащихся, однако это влияние — в основном не планируемое и не контролируемое. Опыт показывает, что такое влияние можно повысить, используя специально разработанные упражнения и программы.

Проблемы и перспективы использования компьютерных программ при обучении математике интересуют специалистов во всех странах. Применение компьютерных программ способствует заинтересованности учеников математикой, облегчает им понимание. Тем не менее ряд вопросов, требуют обсуждения. В первую очередь это вопрос о влиянии компьютерной алгебры на математическую подготовку школьников и будущих учителей.

Методика применения в педагогическом процессе компьютерных программ имеет ряд особенностей. Отметим некоторые из них: обеспечение индивидуализации траекторий обучения; расширение возможностей контроля и самоконтроля; достижение высокого уровня мотивации и познавательной активности. Помимо этого, использование в программах графики, элементов форматирования, таблиц, гиперссылок помогает созданию обучающей среды с наглядным изложением информации. Анализ использования применяемых методик в педагогической практике позволяет сказать, что они значительно обогащают технологии как деятельность, так и личностно-ориентированного обучения [1, с. 61].

В настоящий момент можно с уверенностью говорить о новых направлениях в школьном математическом образовании, показывающих противоречия, которые формируются и развиваются в процессе его изменения.

1. Тексты школьных учебников и методических пособий, которые ориентированы на вдумчивую мыслительную работу, сейчас привлекают учеников меньше, чем яркая виртуальная реальность на мониторе компьютера.

2. Недостаточное использование в практике преподавания математики методов развивающего обучения, которые требуют для своего исполнения гораздо больше преподавательских стараний и технических средств, в отличие от традиционных методов обучения.

3. На уроках математики ученики получают значительный объем теоретического материала, необходимого при решении математических задач. Но ученики не способны проецировать и применять готовые алгоритмы в нестандартных нематематических ситуациях [2, с. 81].

В нашем исследовании применялась математическая обучающая программа, созданная в настоящей виртуальной среде по теме «Теорема о трех перпендикулярах». Программа создана под руководством профессора кафедры общей психологии СмолГУ В.В. Селиванова, программист — В.П. Титов, автор сценария — П.А. Побокин. Программа сделана с использованием мультиплатформенного инструмента



разработки трехмерных приложений «Unity» и содержала различные математические трехмерные объекты, при этом интерактивность поддерживалась на протяжении всего процесса обучения. Это позволило ученикам поэтапно изучить данную тему, обеспечивало углубленное понимание ее содержания (см. рис. 1).

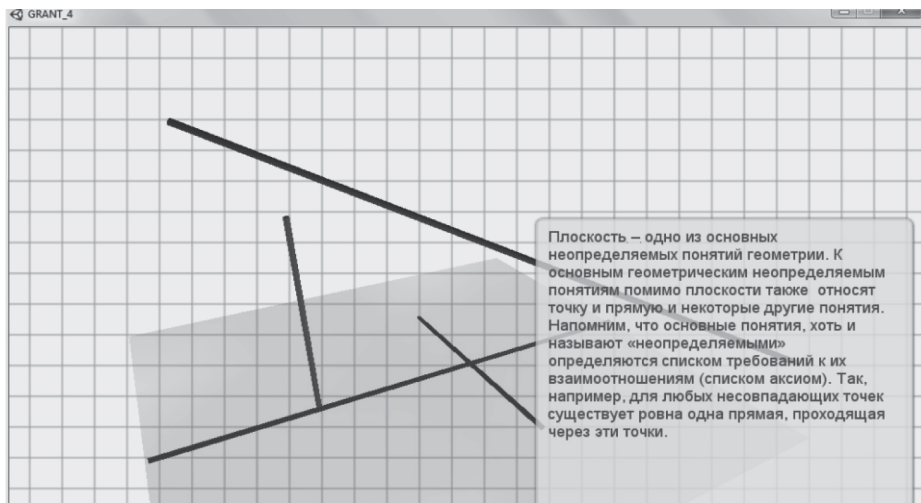


Рис. 1. Теорема о трех перпендикулярах (кадр из виртуальной обучающей программы)

Для диагностики актуального психического состояния у школьников использовалась методика Куликова Л.В. «Оценка актуального состояния». До работы с виртуальной обучающей программой испытуемым предлагалось ответить на вопросы, связанные с «Теоремой о трех перпендикулярах». Далее непосредственно следовала работа с программой, а потом испытуемые снова отвечали на схожие (более сложные) вопросы, связанные с темой. Ответы записывались на диктофон и анализировались с применением метода микросемантического анализа мышления А.В. Брушлинского. Таким образом, исследовалось влияние виртуальной реальности на процессуальные характеристики мышления учеников при решении математических задач, в частности, на анализ через синтез.

Проведенные исследования показали, что информационные технологии (особенно образы ВР) эффективно влияют как на мыслительный процесс испытуемых, так и на их психические состояния.

*Работа выполняется в рамках государственных заданий Министерства образования и науки России (2012-2014).*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова А.И., Грушевский С.П. К проблеме создания технологических web-ориентированных учебных пособий по математике (Кубанский государственный университет, г. Краснодар) // Всероссийская конф. Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков. М.: МЦНМО, 2000.
2. Болдырева М.Х. Организационные формы и дидактические средства дифференцированного обучения математике в общеобразовательной школе // Всероссийская конф. Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков. М.: МЦНМО, 2000.

3. Ваганов А.В., Шарыгин И.Ф. Математическое образование: в XXI веке [Электронный ресурс]: многопредмет. научно-просветит. газета «НГ-Наука». Электрон. газета. М.: Независимая газета, 2000. URL: [http://science.ng.ru/policy/2000-10-18/4\\_mathem.html](http://science.ng.ru/policy/2000-10-18/4_mathem.html) (дата обращения 23.03.2009).
4. Дорофеева А.В. Гуманитарные аспекты преподавания математики // Математика в школе. 2006. № 2. С. 12–16.
5. Меньшикова Г.Я., Козловский С.А., Полякова Н.В. Исследование целостности системы «глаз-голова-тело» при помощи технологии виртуальной реальности // Экспериментальная психология. 2012. № 3. С. 115–121.

## Нейронные корреляты измененных состояний сознания в процессе медитации

Поздняков И.С.<sup>1</sup>, Лебедев В.В.<sup>1</sup>, Кисельников А.А.<sup>1,2</sup>,  
Гусейнов М.М.<sup>1,3</sup>, Воробьева А.Н.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва;

<sup>2</sup> ФГНУ «Психологический институт» РАО, Москва; <sup>3</sup> ООО «Йога-центр», Москва  
bucherr@yandex.ru

Исследовались электроэнцефалографические корреляты медитации. Наиболее значимые изменения мозговой активности характеризовали субъективно наиболее глубокое состояние медитации.

**Ключевые слова:** медитация, измененные состояния сознания, йога, ЭЭГ.

**Введение.** Одной из важнейших проблем в современной нейронауке, психологии и философии является проблема сознания. Как писал А.В. Брушлинский, «для человека как субъекта сознание особенно существенно, потому что именно в ходе рефлексии он формирует и развивает свои цели (которые могут быть только осознанными), т. е. цели деятельности, общения, созерцания и других видов активности» [1, с. 20]. Одним из способов изучения сознания в психологии и нейронауке — изучение измененных состояний сознания (ИСС). ИСС активно изучаются как в зарубежной, так и в отечественной психологии ([2], [4], [5], [9]). Новый всплеск интереса к ИСС в нейронауках во многом связан с развитием электрофизиологических (ЭЭГ) и нейровизуализационных методов (fMRI, PET, СПЕКТ). Проведено много психофизиологических исследований состояния гипноза (см. систематический обзор [8]), состояния, вызванного приемом психоделиков ([7]), состояния, вызванного сенсорной депривацией (см. обзор [10]), состояния медитации (см. обзор [9]) и других ИСС. Однако результаты исследований (особенно исследований медитации) показывают большие расхождения в результатах, что можно объяснить индивидуальными различиями, разными техниками медитации и разными экспериментальными условиями.

**Цель исследования.** Комплексное психологическое и психофизиологическое исследование нейронных коррелятов и субъективного паттерна специфического спектра ИСС.

**Задачи исследования.** 1. Качественное изучение ЭЭГ-коррелятов динамики перехода из одного состояния сознания к другому. 2. Количественное изучение нейронных коррелятов спектра ИСС с учетом фактора последовательности и при-

менением статистических критериев. 3. Составление субъективной картины спектра ИСС.

**Методика.** Испытуемым был один праворукий мужчина 41 лет, практикующий йогу более 20 лет по разным традициям (Патанджали, Раджа и др.). Обучался искусству йоги в Уттаркханд Санскрит Университет (Индия), Академия Йоги и Натуропатии (Индия).

В эксперименте с качественным анализом ЭЭГ регистрация электроэнцефалограммы (ЭЭГ) осуществлялась с помощью 64-канального энцефалографа «BrainAmpStandart»: схема отведений ЭЭГ — базовая монополярная по международной схеме «10-20». Для удаления артефактов использовалась запись периферических показателей. Испытуемого просили последовательно входить в три разных ИСС, которые условно были названы «Концентрация», «Созерцание» и «Сосредоточение». В естественных условиях испытуемый проходит эти три состояния по очереди, достигая наиболее «глубокого» состояния — «Сосредоточение».

Для записи и обработки данных количественного этапа ЭЭГ эксперимента использовался аппаратно-программный комплекс «НЕЙРО-КМ», включающий 21-канальный энцефалограф (международная система «10-20») и программу для записи и обработки ЭЭГ-данных «BrainSys». Испытуемому давалась инструкция спокойно сидеть с открытыми глазами, смотреть на отключенный монитор, находясь в одном из состояний сознания. Последовательность состояний сознания задавалась экспериментатором согласно схеме сбалансированного латинского квадрата, что позволило нивелировать влияние побочных переменных, связанных с последовательностью и переходом от одного состояния к другому.

Полученные результаты обрабатывались с помощью Фурье-анализа. Для этой записи разделялась на эпохи по 4 секунды (артефактные эпохи удалялись).

Были проанализированы данные по всем электродам, отдельно по электродам левого и правого полушария, а также по пяти областям: фронтальной, височной, центральной, теменной и затылочной. Мощность ритмов была проанализирована в шести спектральных диапазонах: дельта-ритм (1-4 Гц), тета-ритм (4-8 Гц), альфа-ритм (8-13 Гц), бета-1-ритм (13-20 Гц), бета-2-ритм (20-30 Гц) и гамма-ритм (30-45 Гц). В каждом случае ОСС сравнивалось с тремя ИСС с помощью критерия Вилкоксона. Таким образом, мы получили 144 измерения, после поправки Бонферрони для  $n=3$  были отобраны 15 скорректированных значений с  $p < 0.01$ .

Для исследования субъективного состояния во время медитации использовалось структурированное интервью, разработанное О.В. Гордеевой и О.Н. Кочетовой ([2], [3]), модифицированное для задач данного исследования.

**Результаты и обсуждение.** При обработке результатов эксперимента с качественным анализом данных ЭЭГ использовались те данные, которые подтвердились в серии с количественным анализом. Наиболее значимые изменения касались состояния «Сосредоточение». Результаты обоих экспериментов указывают на общее снижение мощности альфа-ритма, на повышение мощности высокочастотных ритмов (бета-1, бета-2, гамма-ритм) в передних и центральных отделах головного мозга, а также на понижение мощности бета-1 ритма в задних отведениях.

Данные, полученные с помощью интервью, отображены в таблице 1.

**Зафиксированные в интервью субъективные изменения  
по различным параметрам в процессе медитации**

	«Концентрация»	«Созерцание»	«Сосредоточение»
Восприятие	Нарушения константности положения, формы, цветности и размеров объектов. Феномен «чистого восприятия» объекта (без связи с прошлым опытом). Усиление образности (звуки моря, грома, музыкальных инструментов, приятные запахи, приятный вкус).	Пulsирование в теле, ощущения потока, ветерка, звон в ушах, приятное тепло или холод, постепенное уменьшение интенсивности движения, переход к вращению	Ни восприятие, ни не-восприятие
Внимание	Колебания внимания. Поглощенность внимания. Глубокая, хорошо контролируемая концентрация внимания, изредка возможно отвлечение на начальных стадиях	Концентрация на одном объекте (сужение поля внимания) Поглощенность внимания	Ни внимание, ни не-внимание
Мышление	Изменение характера ассоциативных связей. Изменения категориального мышления. Изменение субъективно воспринимаемой скорости мышления. Появление ярких, живых образов, усиление ассоциативных связей, намеренное оттормаживание образов и ассоциаций.	Уход от категориального мышления Разрушение субъект-объектной категоризации Исчезновение мыслей Остановка внутренней речи	Субъективная остановка мыслей
Мотивации, эмоции, смыслы	Снижение эмоциональной реактивности. Обнаружение новых смыслов объектов	Отсутствие эмоционального реагирования	Полностью пропадают переживания эмоций, смыслов
Восприятие времени	Изменения в восприятии времени (субъективное замедление)	Субъективное чувство безвременья	Субъективное отсутствие времени
Схема тела	Субъективно воспринимаемое увеличение-уменьшение частей тела, постепенное исчезновение границ тела	Ощущение растворения физического тела. Возможно переживание жара в позвоночном столбе	Переживание расширения сознания Внетелесное переживание, ощущение выхода из тела
Самосознание	Утрата осознания себя в ситуации («выход» из ситуации)	Выход из ситуации. Изменение привычной субъект-объектной категоризации	Ощущение выхода из тела. Растворение границ «я». Переживание единства со Вселенной. Исчезает субъект-объектная категоризация

Полученные с помощью ЭЭГ результаты во многом подтверждаются данными интервью: состояние «Сосредоточение» описывается испытуемым как наиболее сильное отклонение от обычного состояния сознания. Усиление мощности высокочастотных ритмов в передних отведениях в сочетании с понижением их мощности в задних отделах можно интерпретировать как ингибицию перцептивных процессов за счет top-down процессов от лобных отделов. Альфа-ритм обычно бывает связан с состоянием спокойного бодрствования, тогда как понижение его мощности можно интерпретировать как высокий уровень активации, несмотря на субъективное прекращение когнитивных и аффективных процессов.

### **Выводы**

1. Наиболее сильно по сравнению с обычным состоянием мозговая активность изменяется в состоянии «Сосредоточение», во время которого наблюдается общее снижение альфа-ритма, повышение мощности высокочастотных ритмов в передних отделах и понижение их мощности в задних отделах.

2. Все три состояния сознания можно назвать измененными, однако, состояние «Сосредоточение» субъективно является в наибольшей степени измененным.

3. Состояние «Сосредоточение» можно проинтерпретировать как состояние высокой мозговой активности в передних отделах головного мозга при некоторой ингибиции задних отделов, связанных с перцептивной обработкой.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Институт практической психологии, 1996.
2. Гордеева О.В., Четверткова Е.Ю. Теория деятельности А.Н.Леонтьева как основа изучения измененных состояний сознания (анализ феномена зависимости характеристик вдохновения от вида творческой деятельности) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2.
3. Кочетова О.Н. Специфика измененных состояний сознания в религиозном опыте: теоретико-эмпирическое исследование. Дипл. работа. М.: МГУ, 2012
4. Кучеренко В.В., Петренко В.Ф., Россохин А.В. Измененные состояния сознания: психологический анализ // Вопросы психологии. 1998. № 3.
5. Тихомиров О.К., Райков В.Л., Березанская Н.Б. Об одном подходе к исследованию мышления как деятельности личности // Психологические исследования творческой деятельности / Отв. ред. О.К. Тихомиров. М.: Наука, 1975. С. 143–204.
6. Cahn, B. R. & Polich, J. Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies // Psychological bulletin. 2006. 132. P. 180–211.
7. Carhart-Harris R.L. et al. Neural correlates of the psychedelic state as determined by fMRI studies with psilocybin // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2012. 109. P. 2138–43.
8. Casale A., Ferracuti S. Neurocognition Under Hypnosis: Findings From Recent Functional Neuroimaging Studies // International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis. 2012. 60. P. 286–317.
9. Kokoszka A. States of Consciousness: Models for Psychology and Psychotherapy. L.: Springer, 2007.
10. Wackermann J., Pütz P., Allefeld C. Ganzfeld-induced hallucinatory experience, its phenomenology and cerebral electrophysiology. Cortex. 2008 44. P. 1364–78.

## Интеллектуальные симбионты в сети Интернет

Сергеев С.Ф.

Санкт-Петербургский государственный университет  
ssfpost@mail.ru

Рассматриваются симбиотические объединения систем естественного и искусственного интеллектов, включенных в организованные и организуемые сервисные среды сети Интернет.

*Ключевые слова:* интеллект, искусственный интеллект, гибридный интеллект, диффузный интеллект, иммерсивные среды, коммуникация.

**Введение.** В настоящее время наблюдается процесс интенсивного насыщения сервисов сети Интернет технологиями искусственного интеллекта, предоставляющими широкий спектр средств, усиливающих интеллектуальные возможности пользователей [1]. Взаимодействие человека с искусственными информационными средами, наделенными искусственным интеллектом отличается от его взаимодействия с естественными средами в силу наблюдаемого феномена структурно-функциональной дополнительной когнитивных структур человека с интеллектом искусственных сред [2]. Возникает проблема симбиотических объединений интеллектов разной природы — биологического, проявляющегося в работе когнитивных механизмов человека в процессе решения задач и технического, реализуемого технологиями искусственного интеллекта.

**Виды интеллектуальных симбионтов.** Наиболее часто эффективность функционирования сложных эргатических систем связывают с понятием «системный гибридный интеллект», выдвинутое В.Ф. Вендой [3], которое получает новые смыслы при включении человека в сложноорганизованные коммуникационные среды, формирующие гибридные и симбиотические формы естественного интеллекта. Однако в моделях В.Ф. Венды процесс взаимодействия в системах гибридного интеллекта рассматривается как процесс взаимной адаптации конвергентного типа, который иерархически организован и содержит операции дизъюнктивного выбора. Практически живая система рассматривается как вычислительная система, решающая задачи выбора. Такой подход резко критикуется в работах А.В. Брушлинского, который экспериментально продемонстрировал недизъюнктивную природу человеческого мышления [4], его прогнозирующий характер. Отметим также творческий характер интеллектуальной деятельности человека, ее неинформационный характер.

О.К. Тихомиров в связи с этим отмечает качественное своеобразие мыслительной деятельности по сравнению с процессом переработки информации. Он считает, что «дифференциация информационной и психологической теорий мышления является необходимым условием развития последней, которая, прежде всего, должна отразить специфику творческих процессов, обычно отличающихся от рутинных, шаблонных, уже сложившихся. В настоящее время становится все более очевидным, что и проектирование и функционирование систем «человек — ЭВМ» может быть эффективным только при учете специфики подсистем, т.е. специфики человеческого мышления по сравнению с информационными процессами, реализуемыми автоматами» [5].



Сложные (наделенные интеллектом) системы являются системами операционально закрытыми. Система одновременно является открытой и замкнутой по отношению к окружающей среде. Операциональная замкнутость означает селективность системы, наличие границ, упорядочивающих отношения системы со средой и окружающими системами. Система и среда проявляют симбиотические формы взаимозависимости. Среда меняет живущую в ней систему, но и система активно видоизменяет окружающую среду, вступая в коэволюцию с нею. Сложность системы является возникающим и исчезающим в среде феноменом, циклически порождаемым в циклах самоорганизации. Многие ее аспекты перекликаются с понятием интеллекта. Можно предположить, что интеллектуальные функции отражают некоторые общие принципы самоорганизации аутопоэтических систем, в частности, их способность активно изменять сложность среды [6]. Отсюда следует, что все аутопоэтические системы, в том числе и образуемые социальными коммуникациями в сети Интернет, обладают воплощенными в них интеллектуальными качествами.

В таблице 1 приведены основные свойства интеллектуальных образований, возникающих в среде Интернет [7].

Т а б л и ц а 1

**Формы интеллектуальных симбионтов, возникающих в среде интернета**

<b>Интеллектуальное образование</b>	<b>Отношения между компонентами</b>	<b>Центр активности и управления, механизм</b>	<b>Отношения со средой деятельности, границы</b>
<i>Естественный интеллект</i>	самоорганизация, аутопоэтическая система	субъективная реальность, сознание, эго-система человека	активное преобразование мира, границы динамично изменяются
<i>Искусственный интеллект</i>	фиксированная или переменная программно-аппаратная структура	программа, алгоритм в структурированной или структурируемой среде	реализация алгоритма, ситуативное управление, границы фиксированные
<i>Гибридный интеллект</i>	симбиоз, адаптация организованного и аутопоэтического компонентов к среде, объединения на макроуровне с приоритетом сознания	человек в структурированной среде	взаимная адаптация естественного и искусственного интеллектов, границы переменные
<i>Диффузный интеллект</i>	селективные связи на всех уровнях аутопоэтически организованной и организуемой среды и человека	возникает в организованной среде действительности, физической реальности и программной среде	Синергетическое объединение субъективной реальности, границы формируются под задачу

В данной классификации акценты сделаны на отношениях элементов системы между собой, месте центра активности объединенной системы и отношениях объединяющихся между собой систем. Подчеркиваются определенная независимость и временный характер объединяющихся систем.

Развитие процессов интеграции искусственного и естественного интеллектов ведет к появлению новой формы интеграции — *диффузного интеллекта*, который является формой усиления когнитивной системы человека за счет программно-технических элементов сложноорганизованной информационно-коммуникативной среды.

Любой интеллектуальный симбионт представляет собой, в известной мере, автономную систему, осуществляющую деятельность по достижению заданной цели в конкретной среде. Чем больше функций во взаимодействиях с рабочей средой без участия пользователя может выполнять система сервиса, тем более сложной и интеллектуальной она кажется внешнему наблюдателю.

Появление глобальных информационно-коммуникационных сред с искусственным интеллектом требует рассматривать вопросы взаимодействия естественного интеллекта пользователя с искусственным интеллектом, воплощенным в сервисной среде.

Можно дать ряд общих определений интеллекта и интеллектуальных симбионтов, действующих в Интернете и возникающих в процессе объединения искусственного и естественного интеллектов.

1. Интеллект есть форма активной самоорганизации сложной системы, увлекающая погруженного в среду пользователя в созидательные изменения.
2. Интеллект проявляется в среде как механизм ее организации, обеспечивающий процессы самоорганизации системы им наделенной.
3. Интеллект распределен в континууме «система-среда» и воплощен в циклах самоорганизации системы, действующей в среде.
4. Естественный интеллект представляет собой организующую сложность в организуемой среде, а искусственный интеллект — организованную сложность в организованной среде.
5. Гибридный и диффузный интеллекты представляет собой симбионты, включающие организующую и организованную сложность систем в их синергетическом и симбиотическом взаимодействиях как инструменты достижения цели пользователем в организованной и организуемой средах.
6. Интеллект отражает результаты селекции и применения самоорганизующейся системой эффективных способов достижения цели в организованной среде.

**Заключение.** Интеллектуальные симбионты являются проявлением различных форм межсистемных объединений различной материальной природы, в которых проявляется активная форма преобразования и структурирования среды.

Гибридные формы интеллектуальных симбионтов представляют собой объединения, не нарушающие системную целостность составляющих их симбионтов. При этом совместное функционирование симбионтов порождает новые, полезные для гибридной системы, интеллектуальные свойства.

При проектировании сервисов в сети Интернет важно правильно выбрать методы и технологии их интеллектуализации, которые в основном зависят от цели деятельности пользователя. Возможность полной автономизации и автоматизации системы сервисов связана со степенью организованности среды. При работе в условиях организованных сред целесообразно использование методов распределенного искусственного интеллекта, а в слабоструктурированных средах — включение и усиление возможностей естественного интеллекта.

Необходимо учитывать эмерджентные свойства, возникающие вследствие сложной организации среды. Это эффекты интеллектуализации, кооперативные и гибридные формы интеллектов и их симбионтов. Включение в сложные техногенные среды человека также связано с эффектами модификации его личности и когнитивных систем, что ведет к возникновению техно-психических симбионтов. Например, память человека временно заменяется памятью технической системы, функции внимания и поиска информации — работой поисковых систем и т.д.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сергеев С.Ф. Образование в глобальных информационно-коммуникативных и техногенных средах: новые возможности и ограничения // Открытое образование. 2013. № 1(96). С. 32–39.
2. Сергеев С.Ф. Методология создания мехатронных систем с искусственным интеллектом // Известия ТулГУ. Технические науки: В 3 ч. Тула: Изд-во ТулГУ, 2011. Ч. 1. Вып. 5. С. 245–249.
3. Венда В.Ф. Системы гибридного интеллекта: Эволюция, психология, информатика. М.: Машиностроение, 1990. 448 с.
4. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). М.: Мысль, 1979. 232 с.
5. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека. М., 1969. 304 с.
6. Сергеев С.Ф. Роль механизма редукции в обучении и образовании // Философия образования. 2013. № 1(46). С. 198–205.
7. Сергеев С.Ф. Интеллектуальные симбионты в эргатических системах // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2013. № 2(84). С. 149–154.

## Проектирование интеллектуального развития взрослых в виртуальном образовательном пространстве

Смутьсон М.Л.

Институт психологии имени Г.С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев  
nitelabor@hotmail.com

Рассматриваются теоретико-методологические основы проектирования дистанционных курсов, направленных на интеллектуальное развитие взрослых.

**Ключевые слова:** интеллект, развитие, проектирование, метакогниции.

Лаборатория новых информационных технологий обучения Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины во главе с Е.И. Машбицем [5; 6] была у истоков разработки проблем психологии компьютеризации, идея создания которой как специального направления психологической науки принадлежит, как известно, О.К.Тихомирову [4; 11]. Не случайно книга О.К.Тихомирова «Психология компьютеризации» [10] была опубликована в 1988 году именно в Киеве. Неоценим вклад в исследование этой проблематики и А.В.Брушлинского [1], с которым наша лаборатория также тесно сотрудничала.

Прошли годы, но спецификой исследований нашей лаборатории по-прежнему остается проблематика проектирования обучения в контексте информационно-коммуникативных технологий. Сегодня эти исследования направлены на реализацию проектно-технологического подхода [7] к созданию пространства дистанционного обучения, а также ориентированы на современные концепции развития, в том числе интеллектуального, в течение всей жизни (life-span development).

Однако неоднозначность и многоплановость современного виртуального пространства [2; 9] создает серьезные вызовы для использования его в качестве образовательного, иными словами, вносит существенные парадигмальные изменения во всю систему построенного на этой основе дистанционного обучения. Одной из принципиальных психологических проблем здесь является сохранение развивающего потенциала обучения, и, в частности, обеспечение интеллектуального развития в системе дистанционного обучения.

Как нам представляется, интеллектуальное саморазвитие имеет место тогда, когда происходит функционально-структурное коалиционирование (интеграция) интеллекта, амплификация и преобразование ментальных моделей мира, качественные изменения в содержании интеллектуальных действий, усиливаются интерпретационные и реинтерпретационные возможности субъекта. На всех возрастных этапах для интеллектуального саморазвития характерно обогащение стратегического и децентрационного репертуара, функционирование ментальной модели как множественного и гибкого интерпретационного фильтра [8].

Различные когнитивные структуры оказывают разноплановое влияние на обобщенную структуру интеллекта при интегративно-объединяющей роли мышления. Мышление, язык и речь, воображение являются ведущими когнитивными составляющими в структуре интегрированного интеллекта, поскольку именно их взаимодействие определяет архитектуру когнитивной системы. В то же время в структуре интегрированного многоаспектного интеллекта большую роль играют метакогнитивные его составляющие, или, иначе, метакогнитивные интеграторы. Самыми важными тут являются метапознание, метакогнитивный мониторинг (метакогнитивное наблюдение за собственными мыслительными процессами), рефлексия структуры и содержания своей ментальной модели мира, «язык мышления», на котором ведется рефлексивная обработка интеллектуальных процессов [7].

Интеллектуальные стратегии и умения мы также рассматриваем как метакогнитивные составляющие интеллекта. Стратегии имеют непосредственное отношение к порождению интеллектуальной деятельности, определяя ее тенденции, направления, шаги, организуя процесс из подпроцессов — умений. Интеллектуальные приобретения во многом зависят от индивидуального репертуара стратегий и умений человека.

Противоположным понятию стратегий, которые указывают на необходимые шаги, является понятие абстрактных концептуальных структур (эпистемических схем, категориальных схем, организованностей мышления), которые описывают паттерны для наполнения содержанием. Их можно трактовать как порождающие фреймы с пустыми слотами.

Ценностно-ориентировочную, смысловую функцию, которая ярко иллюстрирует слияние и взаимодействие когнитивных (ориентировочных) и метакогнитивных (ценностных) составляющих, в структуре интеллекта представляют интеллектуальные диспозиции (аттитуды).

Таким образом, существуют признаки (характеристики, особенности), достаточные для интеграции различных видов интеллекта — академического, практического, социального, эмоционального — и для их дифференциации от других психических конструктов. Они могут быть описаны как общие метакогниции, иными словами, специфические метакогнитивные составляющие, которые управляют когнициями, включенными в некоторый интеллектуальный конструкт. В соответствии с нашей концепцией интеллекта это рефлексия, стратегичность, децентрация. Отдельно стоит такой аспект интеллектуальной инициации, как самостоятельная постановка (самостоятельное усмотрение) задачи в деятельности, творчестве, общении, опыте, мысли, эмоциональной регуляции, жизни и т.д., в зависимости от своеобразной «модальности» интеллекта, который анализируется.

Соответственно речь идет в основном о проектировании развития соответствующих интеллектуальных компетенций (интеллектуальных метакогниций): самостоятельной постановки задачи, рефлексии, децентрации, стратегичности.

Указанные выше аспекты являются теоретико-методологической основой системы дистанционных курсов, разрабатываемых в настоящее время в лаборатории новых информационных технологий обучения Института психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины. Поддерживаемые специально созданными сообществами в Фейсбуке и других социальных сетях, эти интерактивные курсы призваны создать интеллектуально-насыщенное виртуальное образовательное пространство с потенциалом интеллектуального развития для его участников [3; 12].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. М.: Мысль, 1979.
2. Войскунский А.Е. Психология и Интернет / А.Е. Войскунский. М.: Акрополь, 2010.
3. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / за ред. М.Л. Смульсон. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012.
4. Интеллект человека и программы ЭВМ / под ред. О.К. Тихомирова. М.: Наука, 1979.
5. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. М.: Педагогика, 1988.
6. Машбиц Е.И. Диалог в обучающей системе / Е.И. Машбиц, В.В. Андриевская, Е.Ю. Комиссарова. К.: Вища школа, 1989.
7. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія / М.Л. Смульсон. К.: Нордрук, 2003.
8. Смульсон М.Л. Інтелект і ментальні моделі світу / М.Л. Смульсон // Наукові записки. Тематичний випуск “Сучасні дослідження когнітивної психології” Острог: Вид-во Національного ун-ту “Острог”, 2009. Вип. 12. С. 38–49.
9. Смульсон М.Л. Проектування дистанційних середовищ саморозвитку в умовах новітніх комп’ютерних технологій / М.Л. Смульсон // Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання. К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2010. Т. 8, вип. 7. С. 215–225.
10. Тихомиров О.К. Психология компьютеризации / О.К. Тихомиров. К.: Знание, 1988.
11. Тихомиров О.К. ЭВМ и новые проблемы психологии / О.К. Тихомиров, Л.Н. Бабанин. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
12. Lunona Lototska (Irina) Result of scientific research: «Psychology of success» // Abstracts of the XXX International congress of psychology // Cape Town, South Africa. 2012. P. 600.

## **Цифровая компетентность российских подростков и родителей: структура и диагностика**

Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю.

Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Фонд развития интернет, Москва  
soldatova.galina@gmail.com

В работе обсуждаются результаты всероссийского исследования цифровой компетентности российских подростков и их родителей. Предлагается авторский подход к определению и диагностике цифровой компетентности, представлены результаты разработки и апробации индекса цифровой компетентности.

***Ключевые слова.** Цифровая компетентность, цифровое гражданство, индекс цифровой компетентности, психодиагностика*

В течение последних пяти лет в России большое внимание стали уделять вопросам использования детьми и подростками интернета [3-5]. В рамках системы образования появились и активно разрабатываются понятия «компьютерной грамотности», «информационной грамотности», «медиаграмотности», «ИКТ-грамотности» [1; 2; 7]. На наш взгляд, большую полноту описания данной области открывает обращение к понятию социальной компетентности [6] и рассмотрение цифровой компетентности как одной из ее составляющих. Под **цифровой компетентностью** мы понимаем основанную на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности. При таком понимании цифровая компетентность – это не только сумма знаний и умений, которые представлены в различных моделях ИКТ-компетентности, информационной компетентности, но и установка на эффективную деятельность и личное отношение к этой деятельности, основанное на чувстве ответственности, а также учет мотивации к развитию и совершенствованию.

*Психологическая модель цифровой компетентности.* В структуре цифровой компетентности выделяется четыре компонента: знания, умения и навыки, мотивация и ответственность (включающая, в том числе, безопасность). Каждый из компонентов может реализовываться в разной степени в различных сферах деятельности в интернете (работа с контентом, коммуникация, техносфера, потребление). Соответственно выделяется четыре вида цифровой компетентности: информационная и медиа компетентность (знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией, архивированием, а также критическим осмыслением цифровой информации; а также созданием материалов с использованием цифровых ресурсов); коммуникативная компетентность (знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для онлайн коммуникации в широком смысле в различной форме и с различными целями);



техническая компетентность (знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать компьютер и соответствующее программное обеспечение для решения различных задач, в том числе для использования компьютерных сетей); потребительская компетентность (знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью компьютера и через интернет различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей).

Учет мотивационно-волевых и ценностных аспектов цифровой компетентности открывает путь к пониманию природы, структуры и возможностей развития понятия *цифрового гражданства*, задавая основу для развития саморегуляции личности в интернете, когда речь идет не о сужении, а о расширении возможностей человека, который может и готов осуществить выбор осознанно и ответственно (цифровой свободы личности).

*Индекс и профиль цифровой компетентности.* На основе теоретической модели была разработана методика оценки индекса цифровой компетентности, в которую с равным весом включается уровень развития каждого из четырех компонентов (знаний, умений, мотивации и ответственности; в процентах от максимально возможного) в каждой из четырех сфер (контент, коммуникация, технические аспекты и потребление). Такой подход обеспечивает удобство перехода от поверхностного анализа индекса к детальному анализу профиля и структуры цифровой компетентности, в частности, при планировании образовательных программ для некоторой целевой группы. Поскольку оценка ряда компонентов требует учета личностного и эмоционального отношения к технологиям, особенностей деятельности в интернете, а также сопоставления субъективного и реального уровня знаний и умений (на основе тестовых заданий), в структуру методики был включен вспомогательный блок, направленный на решение этих задач.

*Всероссийское исследование цифровой компетентности подростков и их родителей.* Целью исследования были разработка понятия цифровой компетентности и исследование уровня цифровой компетентности, ее компонентов (знаний, умений, мотивации и ответственности) и сфер (информация, коммуникация, потребление, техносфера) у российских школьников и родителей. Исследование проводилось в 2013 г Фондом развития интернет и факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова при поддержке Google. Использовалась многоступенчатая стратифицированная выборка 1203 подростков 12-17 лет и 1209 родителей детей этого возраста, проживающих в 58 городах из 45 регионов всех 8 федеральных округов России с населением от 100 тысяч человек и более. Опрос проводился Аналитическим Центром Юрия Левады по специально разработанной методике Фонда Развития Интернет.

*Надежность и валидность индекса цифровой компетентности.* Надежность-согласованность всех компонентов индекса, а также цифровой компетентности в разных сферах как у родителей, так и у подростков достаточна (альфа Кронбаха 0,70-0,90). Единственное исключение составляет компонент мотивации, неоднородность которой в современной российской ситуации связана с представлениями о достаточности стихийного обучения в интернете, а также феноменом «ил-

люзорной компетентности» (нежеланием учиться в связи с представлением, что наличного уровня компетентности уже достаточно), более характерным для подростков, чем для родителей. Конфирматорный факторный анализ подтвердил соответствие эмпирических данных теоретической модели, положенной в основу индекса. В пользу критериальной валидности свидетельствует связь индекса цифровой компетентности с решением тестовых (ситуативных) заданий. Большинство предсказанных теоретической моделью отношений между цифровой компетентностью и уверенностью пользования интернетом, отношением к технологиям, эмоциональными переживаниями в интернете и оценкой угроз и рисков в интернете получили эмпирическое подтверждение.

*Уровень цифровой компетентности подростков и родителей в России: результаты исследования.* В среднем, цифровая компетентность и российских родителей, и российских подростков составляет примерно треть от максимально возможного (31% у родителей и 34% у подростков). И подростки, и родители демонстрируют наиболее высокую цифровую компетентность по компоненту знаний и наименее высокую – в отношении мотивации к дальнейшему овладению знаниями и умениями пользования интернетом. При этом даже средний уровень знаний не достигает 50%. Что касается мотивации, то ни родители, ни подростки не проявили устойчивую установку на самосовершенствование в цифровом мире. Их мотивация составляет лишь 20% от максимально возможной. И родители, и подростки наиболее компетентны в сфере работы с контентом в сети и наименее компетентны в сфере потребления товаров и услуг через интернет. «Цифровой разрыв» между подростками (поколения Y, Z) и родителями (поколение X), в первую очередь, касается умений и ответственности.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта проведения научных исследований «Цифровое поколение России: пользовательская интернет-активность и формирование личности», проект № 12-06-00904*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в будущее десятилетие. М., 2010.
2. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012.
3. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О. Пойманные одной сетью. М., 2011.
4. Солдатова Г.В., Нестик Т.А. Молодежь в сети: сила и слабость социального капитала // Образовательная политика. 2010. № 4 (42). С. 10–29.
5. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю. Зона риска. Российские и европейские школьники: проблемы онлайн-социализации // Дети в информационном обществе. 2011. № 7. С. 46-55.
6. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. М.: Смысл, 2006.
7. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009.

## **Значение образов виртуальной реальности для развития мышления человека в области решения биологических задач**

Сорочинский П.В.

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Смоленский государственный университет», г. Смоленск  
pivaniki@mail.ru

В статье рассматриваются результаты теоретических и экспериментальных исследований, касающихся выявления значения образов, полученных при воздействии техник виртуальной реальности на психику человека, для развития его мышления в области решения биологических задач (на примере задач курса биологии средней школы по теме «Синтез белка»).

**Ключевые слова:** образы, виртуальная реальность, мышление, решение задач.

В настоящее время все большее внимание у представителей различных видов деятельности человека, включая учебную, привлекают техники виртуальной реальности (VR). Ориентируясь на различные источники, можно выделить относительно общее представление о технически созданной VR и ее характерных чертах. Самым распространенным современным представлением о VR является представление о ней как созданном техническими средствами мире, передаваемом человеку через его анализаторы: зрительный, слуховой, обонятельный и др. Виртуальная реальность может обеспечиваться за счет мониторов персональных компьютеров, шлемов и комнат VR и прочих средств.

В.В. Селиванов и другие ученые выделяют следующие основные характеристики VR: «...1) создание средствами программирования трехмерных изображений объектов, максимально приближенных к реальным, моделей реальных предметов, подобных голографическим; 2) возможность навигации (субъект в виртуальном пространстве может передвигаться, посмотреть на объект с различных сторон, «полетать» во вселенной, «передвигаться» внутри биологической клетки и т.п.); 3) сетевая обработка данных, осуществляемая в режиме реального времени (действия субъекта, например, его движения, изменение наклона головы, меняют изображение предмета и др.)» [3, с. 135]. В дополнение к этим чертам следует отметить также обеспечение «состояния присутствия», отличающее VR от многих видов компьютерной графики [4].

Все названные характеристики VR будут определять важные особенности ее влияния на психику человека: обеспечивать сознание и память образами (в том числе динамическими), необходимыми для решения различных задач; создавать сферу особого рода активного отдыха человека; качественно изменять характер его мышления. Так, исследования В.В. Селиванова, проводимые при помощи шлема VR Z 800 3D Visor, показали тесную связь образных и когнитивных (понятийно-процессуальных) уровней мыслительной активности личности. В частности, после решения подсказки, представляющей собой смоделированные в VR условия латеральной задачи, у испытуемых из-за непосредственного влияния трехмерных образов VR на мыслительный процесс отмечено значительное расширение зоны поиска решения, возникновение новых нестандартных мыслей о возможных связях

условий и требований задачи, существенное возрастание количества коллотералей в мышлении. Из эксперимента следовало, что работа с образами ВР значительно стимулирует и повышает мыслительную активность человека [3].

Полученные В.В. Селивановым выводы соответствуют данным, выявленным рядом других ученых. Например, согласно У. Рейтману, «...человеческое мышление в значительной части использует закодированные в виде визуальных впечатлений элементы опыта, а также процессы для оперирования с ними» [2, с. 208]. Л.М. Веккером сформулировано положение о том, что мышление «...представляет собой процесс непрерывно совершающегося перевода информации с собственно психологического языка пространственно-предметных структур (и связанных с ним модально-интенсивностных параметров), то есть с языка образов, на психолингвистический, символически-операторный язык, представленный речевыми сигналами» [1, с. 134].

Перечисленные данные послужили основой наших дальнейших исследований по воздействию на мышление образовательных программ в ВР. Использовалась виртуальная обучающая программа по биологии «Синтез белка», созданная на базе кафедры общей психологии Смоленского государственного университета в 2012 г. Одной из основных целей исследования было выяснение значения образов ВР для развития мышления при решении биологических задач.

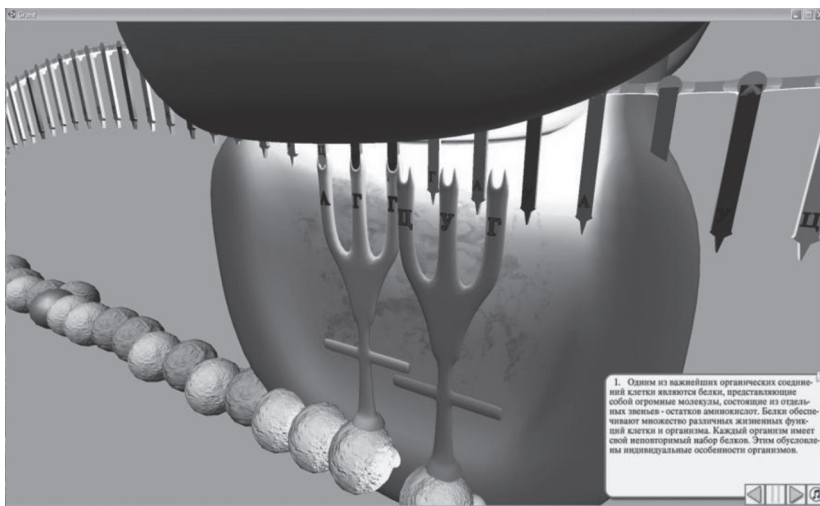


Рис. 1. Синтез белка (кадр из виртуальной обучающей программы «Синтез белка»)

Использованный программный продукт отвечает основным требованиям средств ВР: содержит красочные трехмерные объекты, изображающие соответствующие микрообъекты, участвующие в клеточных процессах биосинтеза белка; фон, соответствующий клеточной среде; анимацию с объектами, моделирующую реальные процессы живой природы; возможность навигации в виртуальном пространстве клетки; обеспечивает у пользователя состояние «присутствия» в степени, зависящей от воспроизводящего технического средства (персонального компьютера, шлема ВР и др.) (см. рис. 1). Программа создана в мультиплатформенном инструменте для разработки трёхмерных приложений «Unity», в мере, достаточной для полного усвоения соответствующей темы в рамках курса биологии

средней общеобразовательной школы и выполнения заданий ЕГЭ всех уровней сложности. В программе есть звуковое сопровождение, раскрывающее основные моменты темы.

В экспериментальном исследовании участвовало 45 человек, в основном учащиеся средних общеобразовательных школ Смоленской области 9–11 классов. В статье представлены результаты, касающиеся микросемантического анализа мышления испытуемых (А.В. Брушлинский) при выполнении усложненных заданий по теме «Синтез белка» (например, при определении комплементарных цепочек ДНК, РНК и аминокислотного состава белков, кодируемого теми или иными генами) до и после работы с программой.

Микросемантический анализ мышления испытуемых при выполнении усложненных заданий до и после работы с программой показал, что до программы процесс анализа через синтез носил ненаправленный характер и приводил к неверным результатам, а после работы с программой носил смешанный (57%) либо направленный (43%) характер и приводил к верным результатам с 1-2 подсказками. При этом уровень прогнозов искомого решения задачи до работы с программой носил эмпирический характер, часто не в соответствии с объективными закономерностями предмета задачи и в соответствии с личными гипотезами и логическими рассуждениями испытуемых, а после работы с программой — уже теоретический, обобщенный, с правильным использованием научной терминологии и объективных знаний. Относительно отражения в мышлении испытуемых соотношения условий и требований задачи следует отметить, что до работы с программой часто замечалось полное отсутствие связей между данными компонентами задачи, либо бесперспективные в плане решения догадки (гипотезы) об этих связях. После работы с программой при решении задачи испытуемые находили искомые связи более успешно, при этом у них часто воспроизводились в памяти образы изученной ВР, соответствующие условиям и требованию задачи. Данные образы служили опорой, средством для нахождения решения, давали необходимые сведения для нахождения верного соотношения условий и требований задачи.

На основе протоколов испытуемых составлены схемы семантических сетей, реализующихся в их сознании и репрезентирующих знания о синтезе белка. У самых продвинутых испытуемых семантические сети в самых существенных отношениях отражали знания по этому вопросу, необходимые для выполнения тех или иных аспектов заданий. Также была обнаружена значительная связь образов изученной ВР, воспроизводимых в памяти (сознании) испытуемых, и соответствующих им понятий.

Из проведенных теоретических и экспериментальных исследований следует сделать вывод, что образы виртуальной реальности играют значительную роль в развитии мышления человека при решении специальных (например, биологических) задач и существенно облегчают поиск их решения.

*Работа выполняется в рамках государственных заданий Министерства образования и науки России (2012-2014)*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Веккер Л.М. Психические процессы. Мышление и интеллект. Т. 2. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1976.
2. Рейтман У. Познание и мышление. М.:Мир, 1968.

3. Селиванов В.В. Использование методов виртуальной реальности в развитии интеллекта и обучении // Образование в современном информационном обществе: синергетическая модель / Ред. А.С. Коповский, Г.Н. Малоченко. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. С. 135–139.
4. Insko В.Е. Measuring Presence: Subjective, Behavioral and Physiological Methods // Being There: Concepts, Effects and Measurement of User Presence in Synthetic Environments / G. Riva, F. Davide, W.A. IJsselstein (eds.). IOS Press, Amsterdam, The Netherlands, 2003.

## Когнитивные способности Интернет-активного субъекта

Черемошкина Л.В.

Московский педагогический государственный университет, г. Москва  
LVCH2007@yandex.ru

Показано влияние интернет-активности на мнемические, мыслительные и аттенционные способности пользователей разного возраста.

*Ключевые слова:* когнитивные способности, интернет-активность, мнемические, мыслительные, аттенционные способности.

Человек как биопсихосоциальное существо обладает разноуровневыми способностями — орудиями (средствами, инструментами) познания и преобразования окружающего мира и себя. Способности представляют собой стереотипизированные психические процессы, которые характеризуют человека одновременно как индивида, субъекта деятельности и личность. Способности, имея генотипическую и врожденную заданность, развиваются в онтогенезе и проявляются в результативности и качественном своеобразии реализации психических функций. По степени осознаваемости способности разделяются на элементарные, реализующие непосредственное отражение действительности; способности перерабатывать информацию (опосредствованно отражать действительность); способности регулировать процессы познания.

*Элементарные способности* (сенсорные, перцептивные, способности запечатлевать и др.) функционируют и эволюционируют в значительной степени независимо от сознания. Способности более высокого порядка (анализировать, обобщать и т.д., запоминать сложный и большого объема материал, перекодировать информацию из образной в вербальную, и наоборот; длительное время концентрировать сознание на объекте и др.) формируются, развиваются (регрессируют) в процессе освоения и реализации разных видов деятельности.

Умственные способности в развитом виде реализуются как стереотипизированные (без участия сознания) деятельности. Способности регуляции являются следствием появления способностей оперировать различными видами информации в процессе деятельности как целенаправленной активности. Они проявляются в планировании, принятии решения, оценивании, контроле, предвосхищении параметров результата, а следовательно, реализуются преимущественно на сознательном уровне. Появление новых видов деятельности, широта их распространения обуславливают появление новых способностей как инструментов (способов) взаимодействия человека с окружающим миром.



К факторам, оказывающим влияние на формирование когнитивных способностей субъекта интернет- (кибер-) активности, относятся:

- длительность и систематичность интернет-деятельности;
- ее вид (характер);
- отношение к интернет-деятельности (мотивы, личностные смыслы);
- уровень развития познавательных способностей субъекта, вовлеченного в интернет-(кибер-) деятельность.

Наши исследования, в частности, показали следующее.

1. Продуктивность мыслительных способностей 8–9-летних и 14–16-летних интернет-активных школьников значимо отличается от соответствующих показателей мыслительных способностей менее активных пользователей данного возраста [2].

2. Эффективность и качественное своеобразие мнемических способностей 14–15-летних интернет-активных школьников, 18–20-летних студентов и взрослых пользователей значимо отличаются от соответствующих показателей контрольных групп [1; 2].

Продуктивность элементарных мнемических способностей (продуктивность запечатления) значимо выше у всех указанных выше экспериментальных групп. Скорость запоминания усложненного материала с использованием мнемических приемов также значимо выше у интернет-активных субъектов.

Кроме того, отчетливо проявляются следующие тенденции. Продуктивность мнемических способностей более высокого порядка снижается в соответствии с увеличением стажа интернет-деятельности в группах студентов и взрослых пользователей. В процессе увеличения стажа интернет-деятельности состав мнемических приемов становится менее разнообразным, но более автоматизированным. Школьники 14–16 лет со стажем интернет-активности до 1,5 лет реже, по сравнению с контрольной группой, используют ассоциации, аналогии, достраивание материала; вместе с тем зафиксировано увеличение частоты применения операций структурирования запоминаемого материала [1; 4; 5]. Аттентивные способности интернет-активных школьников отличаются изменением процессуальных и результативных характеристик. Зафиксировано влияние длительности и систематичности интернет-деятельности на объем, устойчивость и переключаемость внимания школьников 14–15 лет. Исследования мыслительных, мнемических и аттентивных способностей интернет-активных школьников 14–16 лет показывают, что «критическим» периодом, определяющим указанные выше процессы развития и регресса когнитивных способностей данного возраста, является период около полутора лет.

Исследования познавательных и личностных процессов геймеров (школьников, студентов) в сравнении с соответствующими показателями активных и неактивных пользователей интернет-ресурсов данных возрастных групп свидетельствуют, что игровая активность (по сравнению с познавательной и коммуникативной) оказывает наиболее заметное отрицательное влияние на когнитивные и личностные проявления субъекта. Нами зафиксировано снижение показателей способности к запоминанию, а также негативные изменения нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих восприятие и переработку информации [3]. Учитывая, помимо сказанного выше, рост количества геймеров дошкольного возраста и бурно развивающуюся индустрию компьютерных игр, направленную на замещение реального удовлетворения социальных, духовных и прочих по-

требностей виртуальными процессами, можно предположить следующие последствия.

Наиболее **очевидные** последствия самого ближайшего будущего — снижение эффективности сложных когнитивных способностей интернет-активных субъектов, в первую очередь способностей целеполагания, планирования, принятия решения, оценки собственных действий.

**Вполне вероятные** последствия — трансформации индивидуального сознания активных пользователей, в частности, геймеров, проявляющиеся в отсутствии способности контролировать себя и поведенческую ситуацию «здесь и сейчас» в реальном мире.

**Возможные последствия** — закономерности «жизни» в виртуальном мире будут переноситься в реальный мир и вытеснять закономерности жизни в реальной действительности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова А.В. Когнитивные способности Интернет-активного школьника 14–16 лет: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2011.
2. Черемошкина Л.В. Влияние Интернет-активности на мнемические способности субъекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 3. С. 57–72.
3. Черемошкина Л.В., Никишина Н.А., Харитонов А.Е. Эффективность мнемических способностей и время реакции геймеров // Вопросы психологии. 2009. №5. С. 84–93.
4. Cheremoshkina L.V. Influence of internet-activity for people's cognitive abilities// the 2<sup>nd</sup> International Conference on Education and Educational Psychology.2011 ( ICEEPSY 2011). Elsevier Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 29.
5. Cheremoshkina L. The Experimental Researches of Memory, Attention and Thinking of the INTERNET-ACTIVITY (Internet-players') of Children Aged 10–12,14–16, of students aged 18–20 and of old People Aged 25–40 // International Conference on Education and New Learning Technologies held in BARCELONA, 4–6 July, 2011. Barcelona, 2011.

## Психологическое обоснование использования информационно-коммуникационных технологий в начальном общем образовании

Шемякина Т.В.

ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет»  
tw.sh@yandex.ru

Обсуждается проблема психологического обоснования применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в начальном общем образовании (НОО) в связи с их широким внедрением.

**Ключевые слова:** *информационно-коммуникационные технологии, младший школьный возраст, начальное общее образование, образовательная среда, психология компьютеризации.*

В сентябре 1985 года в МГУ проходила Всесоюзная научная конференция «Психологические проблемы создания и использования ЭВМ». Это была первая Всесоюзная конференция, где обсуждались различные аспекты компьютеризации,

относящиеся к обеспечению эффективности использования ЭВМ. В пленарном докладе О.К. Тихомирова были рассмотрены различные стороны взаимоотношения между психологией и информатикой. Сложность и масштабность задач, возникающих между психологией и информатикой, по мнению О.К. Тихомирова, требует развития новой отрасли психологической науки — психологии компьютеризации, в рамках которой можно синтезировать уровень прикладных, методологических и фундаментальных разработок [2]. Это направление работы связано с изучением особенностей преобразования психических процессов и функций под влиянием ЭВМ. Современный этап исследований — второй этап работы в области психологии компьютеризации, согласно терминологии О.К. Тихомирова, — можно обозначить как изучение психологических аспектов преобразования культуры в целом. В настоящее время подобная задача ставится в теоретическом и эмпирическом плане [3].

В последние годы в России активно проводится политика развития информационного общества. По данным Института развития информационного общества, государственная статистика не отслеживает в необходимом объёме динамику развития и использования ИКТ [6]. Тем более, на наш взгляд, недостаточно исследований психологического влияния ИКТ на сознание и поведение людей, что особенно важно, так как ИКТ активно внедряются в школьное образование. Отмечается их развивающий и инновационный характер, способствующий развитию теоретического мышления, воображения, творческих способностей учащихся, однако не проводились психологические исследования, подтверждающие, что это происходит благодаря новым технологиям.

Начальная школа — это фундаментальная ступень в структуре общего образования, поэтому внедрение ИКТ в образовательную среду (ОС) должно быть аргументированным, правомерным и психологически безопасным. Федеральный государственный образовательный стандарт НОО устанавливает, что метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать активное использование речевых средств и средств ИКТ для решения коммуникативных и познавательных задач [7].

ИКТ укореняются в ОС современного начального образования и используются наряду с традиционными формами обучения. В связи с этим НОО требует решения ряда вопросов таких, как изменение содержания обучения и методики преподавания большинства учебных предметов. Следует отметить, что успешность использования ИКТ в НОО зависит от качества психологически обоснованных обучающих программ и научно обоснованных моделей учебного процесса, в которых адекватно отражена природа учебного процесса, а также насколько сами учителя начальных классов, использующие ИКТ, могут оценить их развивающий характер.

Важно, чтобы применение ИКТ соответствовало возрастным особенностям младших школьников, ведущей деятельности, зоне ближайшего развития, способствовало развитию познавательной активности и личностной сферы, формированию коммуникативных и информационных умений. Замена практических действий символизацией, оперированием знаковыми моделями нарушает полноценное психическое развитие на данном возрастном этапе. Измененная структура деятельности требует развития других навыков, в частности, хуже развиваются навыки непосредственного общения, саморегуляции и самоорганизации (планирования, контроля эмоций и т. п.) и лучше — технические навыки, навыки он-лайн общения и т. д. [4].

В.А. Емелин, А.Ш. Тхостов отмечают, что легкость получения информации и установления коммуникации без приложения особых личных усилий упрощают структуру человеческой деятельности, переводя ее сложные высшие формы даже не в действие, а в простые операции по поиску нужного сайта [5]. Говоря о психологических последствиях использования ИКТ, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский обращают внимание на опасность «кнопочной грамотности» детей, научившихся составлять простые программы, набирать сообщения с помощью клавиатуры или пользоваться калькуляторами, но в недостаточной степени освоивших моторные психофизиологические операции, обеспечивающие письмо, операции устного счета, а также арифметические операции [1]. Проблема психологических последствий компьютеризации также впервые была сформулирована О.К. Тихомировым (1972), а затем разрабатывалась в исследованиях его сотрудников и последователей.

Идеи О.К. Тихомирова, как одного из основоположников психологии компьютеризации, остаются актуальными в наше время «информационного взрыва», способствуют развитию психологических знаний о преобразовании деятельности и личности человека в условиях применения им современных ИКТ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 1.
2. Тихомиров О.К. Психологические проблемы компьютеризации // Вопросы психологии. 1986. № 1.
3. Войскунский А.Е. Интернет — новая область исследований в психологической науке // Psychology OnLine.Net: Материалы по психологии. 11.04.2009. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1273.html> (дата обращения: 17.03.2013).
4. Емелин В. А., Рассказова Е. И., Тхостов А. Ш. Психологические последствия развития информационных технологий // Национальный психологический журнал. 2012. № 1(7).
5. Емелин В.А., Тхостов А.Ш. Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета // Вопросы философии. 2013. № 1.
6. Ершова Т.В., Шапошник С.Б. Использование информационных технологий населением России и Европейского союза // Вестник РАН. 2013. Т. 83. № 1.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

## Особенности самоотношения программиста

Юрчинская А.К.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Киев  
acula@vega.com.ua

Иерархическая модель самоотношения как самореализационной характеристики программиста зависит от этапа становления субъекта профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* программист, самоотношение, самоуверенность, саморуководство

Анализ современного состояния рейтингов профессий и специальностей показывает, что самым большим спросом на рынке труда пользуются специалисты по информационным технологиям, веб-дизайнеры, профессионалы по теле-

коммуникациям, программисты. Психологические аспекты профессиональной деятельности программиста рассматриваются в работах зарубежных, российских и украинских исследователей. Среди них Г.Вайнберг, Ж. Гоулд, П. Дронговски, Т. Кросмен, Д. Мак-Кракен, Г. Сакман, Б. Шнейдерман, Ю. Бабаева, А. Войскунский, Л. Гришко, А. Марьяненко, М.Смульсон, Д. Щедролосьев, А. Юрчинская и др. В трудовой деятельности программиста преимущественно изучались: интеллектуальные особенности (Ю. Бабаева, А. Войскунский, М. Смульсон); качества субъекта деятельности (Л. Гришко), модель профессиональной компетентности в структуре личности (Д. Щедролосьев); психологические особенности отладки программ для ЭВМ и роль прецедента в программировании (А. Юрчинская); значимость психических явлений для технологий программирования (А. Терехов) [1; 3; 4] и т.д. Исследования мотивов выбора профессии программиста показывают, что самоопределение в данной профессии происходит на основе призвания современного молодого человека [5]. Профессиональное призвание личности — это постоянный профессиональный интерес при позитивном отношении к собственным свойствам и способностям. Компоненты самоотношения выступают самореализационными характеристиками личности [2]. Вот почему всестороннее изучение самоотношения профессионала является актуальным и целесообразным.

Цель статьи — определение базовых компонентов самоотношения личности на разных этапах становления субъекта профессиональной деятельности по программированию. Для достижения цели использовался методический инструмент — вопросник самоотношения В. Столина — С. Пантилеева (1986). В проведенном под нашим научным руководством исследовании (И. Тюрютюкова, 2008) организована выборка, в состав которой входили профессиональные программисты (33 чел.) и студенты, которые проходили специальную подготовку по компьютерному программированию (30 чел.).

Анализ результатов позволил выявить следующие особенности.

Фактор «этап профессионализации» выступил значимым для дифференциации интегрального ощущения «за» и «против» собственного «Я» (показатель глобального самоотношения — S). Показатель S у студентов-кибернетиков значимо выше, чем у профессиональных программистов ( $W = 886.5$ ,  $p = 0.019$ ). В процессе написания и отладки программ специалисты осознают, что не все выдающиеся идеи могут быть материализованными в программный продукт с последующим его внедрением в реальные объекты. Данный фактор может способствовать критическому отношению к своим индивидуально-психологическим характеристикам. Критичное отношение к себе развивает и работа в коллективе, пусть даже при опосредованном взаимодействии средствами вычислительной техники. У студентов отсутствует достаточный опыт «испытания своих способностей» в реальных производственных ситуациях, что замедляет развитие самокритичного отношения.

Рассмотрим наиболее показательные взаимосвязи компонентом самоотношения исследуемых групп. Для группы программистов есть значимая связь глобального самоотношения с показателем уровня готовности к конкретным действиям в отношении собственного «Я», в частности, с самоуверенностью; для группы студентов — связь глобального самоотношения с характеристиками уровня дифференциации (самоуважением, самоинтересом), с характеристиками готовности к конкретным действиям относительно собственного «Я» (самоуверенностью, самопринятием, саморуководством, самопониманием). Такие результаты можно интерпретировать следующим образом.



У программистов обобщенное чувство относительно собственного «Я» опирается на чрезмерную уверенность в себе, которая, можно предположить, есть результат особенностей профессионального общения и коммуникации в социальных системах. Опосредованное профессиональное общение, с одной стороны, может порождать безразличие к другим людям и даже деструктивные формы поведения, а с другой — усиливать уверенность в своих способностях, что подтверждается реальными результатами и успехом в профессиональной деятельности. У студентов глобальное самоотношение имеет субъективные проявления: доминирование веры в свои силы, самостоятельность и способность осознать, адекватно оценивать собственные возможности относительно контроля своей жизни; интерес к собственным мыслям и чувствам; уверенность в правильности ощущения «Я в глазах других». Студенты имеют готовность воспринимать себя такими, какими они есть, доверять своим желаниям, одобрять свои планы и поступки, видеть в себе позитивное, не отказываться от своих недостатков, а работать над ними, осознавать не реалистичность своих намерений и профессиональных замыслов.

В группе программистов наиболее многосвязной оказалась самоуверенность. Она замыкает на себе еще 9 статистически значимых связей: самоуважение, ауто-симпатию, ожидание позитивного отношения от других, самоинтерес дифференцированного уровня, отношение других, самопринятие, самоинтерес уровня конкретных действий, самопонимание, половой диморфизм. Приведенная плеяда связей показывает, что самоуверенность программиста выступает базовой и приобретает признаки конструктивной характеристики, компенсирующей проявления саморукводства. Самооценка по признакам саморукводства определяет стратегии поведения. В данном случае самоуверенность профессионала проявляется тем больше, чем больше он осознает границы своей энергии, самостоятельности, способности контролировать свою жизнь. Такая структура характеристик позволяет формировать позитивную профессиональную самооценку, уверенность в своих силах, находить основу в собственном «Я», доверять себе. Связи самоуверенности с самоуважением и самопринятием указывают на способность правильно выставлять жизненные приоритеты, адекватно использовать ресурсы и способствовать личностному росту. Это признаки самоопределяющейся личности. Самоопределение — условие самореализации, в том числе в профессии.

При определении особенностей самоотношения студента привлекает внимание базовая характеристика саморукводства и самопоследовательности. Она замыкает на себе 7 статистически значимых связей уровней дифференциации и конкретных действий, не включая показатель S: самоуважение, ожидание позитивного отношения от других, самоинтерес, самоуверенность, самобвинение, самоинтерес уровня конкретных действий, самопонимание. Саморукводство тем больше, чем сильнее проявляется самоуважение, чем меньше ожидание позитивных оценок от других, чем сильнее интерес к собственным мыслям, чувствам на основе установки самопонимания.

Изложенное позволяет сделать вывод, что интегрированное самоотношение зависит от этапа профессионального становления программиста и отличается базовой характеристикой: для профессиональных программистов — это самоуверенность в ее конструктивном аспекте; для будущих программистов — саморукводство, которое укрепляет чувство самооценности личности.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Гришко Л.В. Вимоги до професійних якостей програміста / Л.В.Гришко // Вісник Черкаського університету. Вип.173. Серія: Прикладна математика. Інформатика. Черкаси, 2009. С. 116-120.
2. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. СПб.: Речь, 2005. 221 с.
3. Юрчинська Г.К. Роль прецедента в діяльності відладки програм для ЕОМ / Г.К. Юрчинська // Вісник Київського університету. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. Вип. 2. К.: Київський ун-т, 1996. С. 84–89.
4. Щедролосев Д.Є. Компетентнісний підхід до підготовки інженерів — програмістів [Електронний ресурс] // ISSN 2076-8184/ Інформаційні технології і засоби навчання. 2011. № 4(24). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua> (вільний). Загол. з екрана.
5. Мотивация профессиональной деятельности программиста [Электронный ресурс]. URL: <http://www.seoblog.org.ua/458/> (свободный). Загл.с экрана.

## Distributed creative activity: augmenting interpersonal cognition in clinical activity through health information technology

A. Faiola

Indiana University — School of Informatics, Indianapolis, IN USA  
Department of Human-Center Computing  
[faiola@iupui.edu](mailto:faiola@iupui.edu)

Creative activity theory is advanced to distributed creative activity theory as an augmentation of interpersonal cognition through the use of health information technology

**Keywords:** *creative activity, interpersonal cognition, information technology*

Creative intelligence is a gift of humanity and a resource for taking action in a range of daily activities. However, to what degree can we exploit our capacity as creative actors through interaction with computers, especially in healthcare? Tikhomirov's research has significant relevance when we consider the theory of creative activity and goal formation in the context of health information technology (HIT).

Cognitive activity in healthcare is now the focal point of much research in health and human-centered computing. At the center of the discussion is health information technology and the mediation of patient diagnosis, the goal being the sustainability of health and mitigation of error.<sup>21</sup> Complex clinical spaces such as the intensive care unit are

---

<sup>1</sup> Optimizing intensive care workflow while maximizing safety and quality-of-care remains at the forefront of the medical industry in the US, Europe, and Russia. In the intensive care unit (ICU), critically ill patients require frequent intervention and continuous and coordinated monitoring. Clinical workflow in the ICU is identified as the most complex environment in healthcare. With more than six million ICU admissions annually in the US, ICUs have both the highest annual mortality rate (12-17%) and the highest costs in healthcare, accounting for 4.1% of the \$2.6 trillion in annual healthcare spending, or nearly \$107 million. Moreover, one quarter of all patients die in the ICU, of which 8% do so because of misdiagnosis. More startling are the findings that ICU patients are the most monitored, tested, and examined of all hospital patients, yet the critical signs of a potentially deadly medical condition are sometimes missed.

especially susceptible to diagnostic error, not only because of the severity of the ailment and the fragility and instability of the patient, but because clinical knowledge and patient data is distributed among clinical specialists and artifacts.<sup>2</sup> From the perspective of activity theory [8, 11], neither patient nor clinical team can be observed in isolation, nor can their activities be observed as individual and secluded actions with no influence from the environment, available HIT, or other people.

Tikhomirov posed two questions important for our discussion: “How does the computer affect the development of... intellectual activity?” And, “What is the specific nature of human activity in human-computer systems as opposed to other forms of activity” [18, 19, 20]? In Tikhomirov’s earlier research [18], he did not support the view that computerization could supplement or substitute for psychological processes, arguing that the computer should be simply viewed as a new sign system that mediates human activity and some forms of qualitative thinking, supporting efficient decision-making from the view point of productivity. His original premise on the boundaries of computerized mediation did not take into account the evolutionary nature of computing and its influence on creative activity. Later, we see a slight shift in his view [19] where he addressed “goal formation as a manifestation of creativity in the dialogue with computers,” showing its potential for “broadening human creative activity” [20, p. 353]. We should understand his latter expanded view as speaking related to the enhancement of intelligence during joint activity, that is, subject-to-subject interpersonal cognition.<sup>3</sup>

Tikhomirov argues that in creative activity, the object appears in two forms: “as a new product of activity (a product that didn’t exist before) and as an image of a yet to be created object” [20, p. 350]. He clearly differentiates between creative and routine activities, with the former providing solutions to existing and possible problems (those outside the routine). In sum, he states that goal formation in the subject’s activity is “one of the central acts in the structure of creative activity” [20, p. 351]. In the most practical way, Tikhomirov’s view of “joint practical activity” is grounded in Vygotsky’s universal law of development [6], which posits that the function of the human mind first emerges as socially distributed, i.e., that cognition is both distributed and embodied systemically.

In healthcare joint activity is clinically mediated by distributed cognition [3, 12] in predicting clinical events, planning courses of action, and diagnosing conditions [9, 4, 12]. In brief, these clinical activities enable a shift from *individual intelligence* to a *distribution of creative activity* across both minds and technologies and provide insight into the how clinical intelligence is shared and transformed from a sociocultural perspective. Clinical culture becomes the distribution of knowledge in cultural-historical development, with cognition being distributed among clinicians by virtue of their socio-clinical roles. Hence, the social distribution of cognition results in a development of the mind and a transformative relationship between people and artifacts [20], which has a direct impact on diagnostic outcomes.

---

<sup>2</sup> For the ICU, bedside devices send continuous streams of data through the electronic medical record system, through which the clinical team (e.g., nurses, cardiologists, pulmonologists, anesthesiologists, and pharmacologists) interact with each other and HIT to diagnose the patient’s condition.

<sup>3</sup> Tikhomirov defines interpersonal cognition as “forming concepts about another person’s way of thinking,” including style, influence, as well as understanding of the (1) “goals and motive, the problem that he is trying to solve” and (2) “capacity to look at an object-related situation and determine the true meaning of another’s activity, especially situations of conflict...” [19, p. 154–155].

Hence, *distributed creative activity theory* refers to the inter-cognitive distribution of creative intelligence among clinicians and HIT (subjects and electronic artifacts). The theory holds that the creative augmentation of clinical cognition plays a central role in diagnostic healthcare,<sup>4</sup> where intelligence is distributed across a creative activity system, between clinicians and technologies. As such, creative intelligence is jointly embodied and activity is systemic, where cognition is not mere information or computational processing, but a distribution of intelligence and sharing of sociocultural development. In application, clinician and HIT participate qualitatively in the intelligence ecosystem, where computers mediate the distribution of cognition, sharing those functions that the mind is unable to perform because of limits in its computational complexity and speed. Studies show that humans do not have sufficient means for storing information; we only possess “small amounts of rapid-access storage,” short-term memory [17, p. 61]. As such, the distribution and analysis of patient data becomes a shared repository from which clinicians can join their diagnostic skills and resident knowledge to HIT to arrive at diagnostic conclusions more accurately and efficiently.

At the same time, joint creative activity becomes distributed as well, where shared knowledge is not only part of an activity system, but a distribution of cognition in the social world of clinical care. So, cultural mediation here implies more than the distribution of cognition or the mediation of activity through artifacts, humans, and context, but a greater augmentation of cognition and distribution of higher thinking due to a distributed work that includes HIT [15, p. 13]. For example, Medical Information Visualization (MIV) systems construct sign systems that have powerful mediating effects on cognition [14, 16]. Moreover, because information processing has limitations, it is constrained by speed, memory, and a range of personal cognitive disabilities. To address these limits and irregularities, MIV can be used to amplify cognition in ways that support the brain’s ability to make complex associations and extrapolations from which extended knowledge, meaning, and visual intelligence can be drawn [5, 22, 23]. Contrary to Tikhomirov’s past observations, MIV offers a new meaning to “using vision to think” [2] and the potential to do more than supplement human intelligence. Rather, it aids in identifying latent systemic conditions that lead to medical error [3] and facilitate the formation of joint clinical creative intelligence. By using the mediating power of MIV, we are bridging visual form, creative extrapolation, and comprehension to produce new clinical knowledge [10]. By exploiting the brain’s visual engine, clinicians are empowered to think creatively about complex patient data, while easing cognitive load — hence, amplifying cognition and discovering new diagnostic knowledge [2].

In conclusion, Tikhomirov’s efforts to understand the positive effects of computers on the development of creative activity provide valuable instruction to activity theorists, especially with respect to their influence on new goal formation [18, pp. 186-87]. As he notes “new needs and new motives are important sources of creative activity” because, it is a “unit of life that includes the generation of new psychic formations, the real function of which is giving humans the opportunity to generate a new world of objects” [19, 20, pp. 349-351]. However, through HIT (in particular MIV), complex clinical activity becomes a super-augmentation of interpersonal cognition in ways that underpin creative

---

<sup>4</sup> The word “creative” is also used as opposed to routine or algorithmic, as both clinicians and the technologies are often programmed systems.

diagnosis in healthcare. For these reasons, *distributed creative activity* theory brings an extended meaning to *creative activity* and an advanced notion about of the social distribution of cognition in sociocultural development.

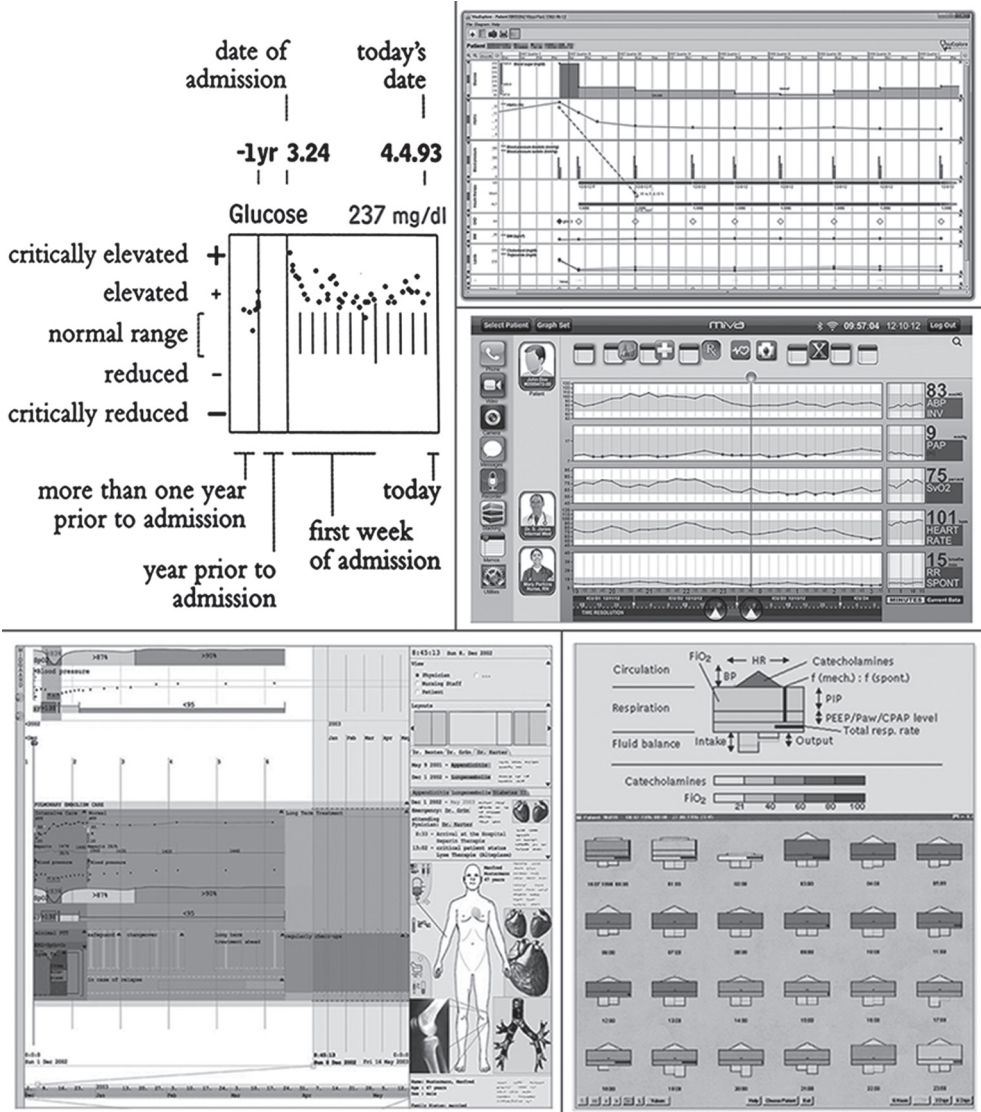


Figure 1. Five examples of medical information visualization systems: 1) On the top left, Graphical summary of patient status [21] On the top right, Patient development at a glance [13] and 3) Bedside data from electronic medical records [7]; 4) On the bottom left, Color-coded timelines to visualize qualitative data [1]; and 5) On the bottom right, Highly structured objects that identify a range of physiological parameters, depicted by size and color [8].

REFERENCES

1. Bade, R., Miksch S., Schlechtweg, S. (2004). Connecting time-oriented data and information to a coherent interactive visualization, In *CHI '04, ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, 6(1), 105-112.
2. Card, S. Mackinlay, J. & Shneiderman, B. (1999). *Readings in Information Visualization: Using Vision to Think*. New York: Morgan Kaufmann Publishers.
3. Cohen, T., Blatter, B., Almeida, C., Shortliffe, E., & Patel, V. (2006). A cognitive blueprint of collaboration in context: distributed cognition in the psychiatric emergency department. *Artificial intelligence in Medicine*, 37(2), 73-83.
4. Cook, R., Woods, D. and Miller, C. (1998). *A Tale of Two Stories: Contrasting Views of Patient Safety*, Chicago: National Health Care Safety Council of the National Patient Safety Foundation, American Medical Association.
5. Cowan N. (2000). The magical number four in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Journal of Behavioral Brain Science* 24, 87–185.
6. Engestrom, Y., Miettinen, R. & Punamaki, R. L. (Eds.) (1999). *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
7. Faiola, A., Boston-Clay, C., Jones, J., Newlon, C., & Downey, M. (2012). Managing Patient Health Across Diverse Spaces: Using Activity Theory to Model Clinical Decision-Support for the Home. In *CHI '12 Extended Abstracts on Bridging Clinical and Non-clinical Health Practices: Opportunities and Challenges* (Workshop) (Austin, TX, May 5, 2012). ACM Press, New York, NY.
8. Horn, W., Popow, C. & Unterasinger, L. (2001). Support for fast comprehension of ICU data: Visualization using metaphor graphics. *Methods of Information in Medicine*, 40, 421-424.
9. Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
10. Kazmierczak, E. T. (2003). Design as meaning making: From making things to the design of thinking, *Design Issues*, 19(2) 45-59.
11. Leont'ev, A. N. (1981) *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress.
12. Nemeth, C. P. (2008). The context for improving healthcare team communication, In C. P. Nemeth (Ed.), *Improving Healthcare Team Communication: Building on Lessons from Aviation and Aerospace*, Burlington: Ashgate Publishing Ltd.
13. Pohl, M., Wiltner, S., Rind, A., Aigner, W., Miksch, S., Turic, T., and Drexler, F. (2011). Patient development at a glance: An evaluation of a medical data visualization, In *Proc. IFIP Human-Computer Interaction — INTERACT 2011, Part IV*, (P. Campos, N. Graham, J. Jorge, N. Nunes, P. Palanque, and M. Winckler, eds.), 292–299, Springer.
14. Rind, A, Wang, Taowei, D, Aigner, W, Miksch, S, Wongsuphasawat, K., Plaisant, C., Shneiderman, B. (2013), Interactive information visualization to explore and query electronic health records, *Foundations and Trends in Human-Computer Interaction*, 5(3), 207-298.
15. Salomon, G. (Ed.) (1993). *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
16. Spence, R. (2002). Sensitive encoding to support information space navigation: a design guideline. *Information Visualization*, 1, 120–129.
17. Simon, H.A., 1998. *The Sciences of the Artificial*, 3rd ed. MIT Press, Cambridge, MA.
18. Tikhomirov, O. K. (1972). The psychological consequences of computerization. In O. Tikhomirov (Ed.), *Man and Computer*. Moscow: Moscow University Press.
19. Tikhomirov, O. K. (1988). *Psychology of Thinking*, Moscow: Progress Publishers.
20. Tikhomirov, O. K. (1999). The theory of activity changed by information technology. In: *Perspectives on Activity Theory*, Y. Engestrom, R. Miettinen, and R. L. Punamaki (eds.), Cambridge, MA: Cambridge University Press.
21. Tufte, E. R. (1997). *Visual explanations: Images and quantities, evidence and narrative*. Cheshire, CT: Graphic Press.
22. Vygotsky, L.S. (1978/1934). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard Press.
23. Wise, J. A., Thomas, J. J., Pennock, K., Lantrip, D., Pottier, M., Schur, A., and Crow, V. (1999). Visualizing the non-visual: spatial analysis and interaction with information for text documents. In: Card S. K., Mackinlay, J. D. (Eds.) *Readings in Information Visualization: Using Vision to Think* (pp. 442–450). San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers Inc.



## Взаимосвязь толерантности к неопределенности и творческого мышления

Басилян А.А.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
г. Москва  
Arm82@yandex.ru

В работе представлен краткий обзор дискурса по вопросу толерантности к неопределенности и рассматривается его взаимосвязь с творческим мышлением. Эмпирическое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу.

*Ключевые слова:* толерантность к неопределенности, творчество, мышление, предпосылки.

Вопросу толерантности уделяется немаловажное значение, так как ее противоположное проявление — интолерантность — имеет губительные последствия и для социума, и для субъективного благополучия человека. Применительно к творческому мышлению, толерантность к неопределенности приобретает основополагающее значение, т.к. творчество — это противоположность заданности, предсказуемости, регламентированности и ожидаемости.

В соответствии с Декларацией принципов толерантности (ЮНЕСКО, 1995 г.) толерантность — это ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям [12].

Понятие «толерантности к неопределенности» является достаточно сложным и недостаточно разработанным. Целесообразно привести определения толерантности к неопределенности с точки зрения зарубежных и отечественных авторов.

В 1948 году Э. Френкель-Брунsvик определяет толерантность к неопределенности, как «личностную переменную, играющую существенную роль при оценке вероятностных исходов принятия решения и опосредующую эмоциональный фон» [8]; в 1962 г. С. Баднер обозначает толерантность к неопределенности как «индивидуальную склонность (предрасположенность) рассматривать неопределенные ситуации как желаемые, либо (в случае проявления интолерантности к неопределенности) как угрожающие» [3]; Р. Нортон в 1975 г. определил интолерантность к неопределенности как «тенденцию воспринимать неопределенную информацию как разновидность психологического дискомфорта или угрозы» [9].

Отечественные исследователи определяют толерантность к неопределенности как:

- способность к принятию решений и размышления над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия [10];



- как социально-психологическую установку, обладающую аффективным, когнитивным и поведенческим компонентами [3];
- способность выдерживать напряжение кризисных, проблемных ситуаций [4].

Немаловажным является высказывание А.Г. Асмолова, что в любом социально-историческом образе жизни существует зона неопределенности, в которой проявляются индивидуальные качества личности при встрече с непредвиденными ситуациями [1].

Таким образом, «толерантность к неопределенности» понимают как: индивидуальную (личностную) переменную, индивидуальную склонность, способность, относимую к когнитивной и эмоционально-волевой сферам, культуральную составляющую, разброс реакций и социально-психологическую установку. Интолерантность же понимается как тенденция оценивания или восприятия.

По вопросу творчества существует достаточно источников, но нет более или менее прослеживаемого единства трактовок. Психоаналитическая школа исходила из того, что творческий продукт является результатом косвенного выражения сексуальной и агрессивной энергии, которой не дали выразить себя более прямым путем [7]. По А. Маслоу — это потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей [5]. Я.А. Пономарев подчеркивает принципиальное отличие человеческого мышления от «мышления» машинного: «машина способна работать только с системами знаковых моделей и не способна работать с моделями надстроечно-базальными», т.е. субъектными вторичными моделями действительности. Для решения творческих задач, в первую очередь, требуется «способность действовать в уме», отсутствующая у животных, и определяемая высоким уровнем развития внутреннего плана действий. В качестве ментальной единицы творческой мысли Я.А. Пономарев предлагает рассматривать разность уровней, доминирующих при постановке и решении задач [6]. Д.Б. Богоявленская подходит к исследованию творческого мышления с позиций системного подхода и предлагает выделить в качестве единицы исследования творчества интеллектуальную активность [2].

Краткий обзор ключевых трактовок творческого мышления показывает, что ученые находили его истоки в совершенно разных областях существования человека — энергетическом, деятельностном, психическом. Это утверждение с необходимостью диктует необходимость комплексного изучения творческого мышления. В данной работе творческое мышление изучается совместно с психической составляющей — толерантностью к неопределенности.

По вопросу было проведено эмпирическое исследование.

**Цель:** исследование предпосылок творческого мышления.

**Объект:** творческое мышление личности.

**Предмет:** толерантность к неопределенности как предпосылка творческого мышления.

**Гипотеза:** существует взаимосвязь между толерантностью к неопределенности и творческим мышлением.

Для диагностики использовались: опросник MSTAT-1 Д.Л. Макклейна, адаптированный Е.Г. Луковицкой [11] и субтест Э. Торренса «Завершение картинок», адаптированный А.Н. Ворониным [13].

Базу исследования составили ученики старших классов гимназии №14 г. Улан — Удэ в возрасте от 15 до 17 лет. Объем выборки составил 60 человек.

С помощью опросника MSTAT-1 выявляется два противоположных качества личности: толерантность к неопределенности и интолерантность к неопределенности.

По субтесту Э. Торренса выявлялась невербальная креативность испытуемых. Предлагалось дорисовать шесть незавершенных рисунков.

Так как выборка составляет шестьдесят человек, было принято допущение о нормальности распределения данных, что, в свою очередь, позволило применить параметрические методы обработки данных. В частности, данные были обработаны с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Получено эмпирическое значение (0,255), что соответствует уровню достоверности  $p \leq 0,05$ . Это означает, что творческое мышление взаимосвязано с толерантностью к неопределенности. Таким образом, цель достигнута, задачи решены, гипотеза о наличии взаимосвязи между толерантностью к неопределенности и творческим мышлением подтвердилась.

Дальнейшие исследования будут расширены и направлены на выявление предикторов (предпосылок) творческого мышления и гипотеза будет носить причинно-следственный характер.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл. 2007.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества, Ростов-на-Дону, 1993.
3. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности. Автореф. дисс. к.п.н. СПб., 1998.
4. Лушин П.В., Ржевская З.А., Данникова Е.Г., Н.А. Колтко, О. А. Миненко. Учимся фасилитировать: Методическое пособие для учителей школ, студентов педагогических специальностей, преподавателей. Кировоград, 2003.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. — 352 с.
6. Пономарёв Я. А. Психология творения. Воронеж, 1999.
7. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции. СПб. : Издательский дом Азбука — классика, 2007. — 480 с.
8. Шалаев Н.В. Адаптация методики исследования толерантности к неопределенности (кросс-культурное исследование). Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова, отделение клинической психологии, кафедра нейро- и патопсихологии. Дипломная работа (на правах рукописи). Москва, 2004.
9. Viswanathan M. Individual differences in need for precision // Personality & Social Psychology Bulletin , July 1997.
10. Институт экзистенциальной психологии и жизнетворчества / А. Гусев. Современный человек существует в мире неопределенности. Режим доступа: <http://institut.smysl.ru/article/tolerance.php>
11. Исследование неопределенности. MSTAT-1 (Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance-1) McLain. Режим доступа: <http://ambiguity.ucoz.ru/index/0-13>
12. Определение толерантности (ЮНЕСКО). Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Толерантность>
13. Психологические тесты. Тест Э.Торренса «Завершение картинок». Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/00248.htm>

## Интегративные возможности художественных произведений в подготовке психолога

Белобрыкина О.А.

ФГ БОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск  
belobr@mail.ru

На примере использования художественных произведений, героем которых является профессиональный психолог, показаны интегративные возможности гуманитарных методов в подготовке студентов-психологов.

*Ключевые слова:* гуманитарные методы, профессиональная идентичность, художественное произведение, творческие задания, интегративная функция.

Наблюдаемое в последние годы снижение социального и образовательного рейтинга профессии психолога обусловлено не столько отсутствием востребованности специалистов данного профиля на рынке труда, сколько качеством реализации ими профессиональных услуг. Именно качественная составляющая выступает ключевой детерминантой профессиональной идентичности субъекта, достижение которой осуществляется в ходе распремечивания и последующей интериоризации содержательно-смысловых оснований профессии, что, в терминологии А.В. Брушлинского (2006), можно рассматривать как немгновенный инсайт. Признавая исходную гуманитарную направленность психологической науки и практики, А.В. Брушлинский фокусировал ключевое внимание на исследовании таких универсальных, «вершинных проявлений психологии субъекта», как нравственность, творчество, свобода, ответственность. Причем эти свойства составляют основу профессионально-этических принципов деятельности психолога и одновременно выступают требованием к профессионально-личностным качествам профессионала. Это актуализирует необходимость применения методов подготовки психологов, адекватных принципу содержательно-гуманитарного познания.

Принципиально важной является интегративная возможность гуманитарных методов, позволяющая в единстве решать задачи познания, обучения и воспитания; амплифицировать профессиональное мышление; инициировать ситуации проживания ценностных оснований профессии; реализовать творческий потенциал; актуализировать способность студента к самопрогнозированию личного профессионального бытия. Именно глубокая интеграция пронизывает содержательную нить рассуждений А.В. Брушлинского о гуманитарной сущности психологии. В его теории антитоталитаристского подхода к умственному и нравственному воспитанию и развитию личности непосредственно реализуется идея диалога, ненасильственного (субъекто-деятельностного) взаимодействия в формах сотворчества средствами проблемного обучения. Воспитание, полагал он, представляет собой «сотворчество (освоение и созидание) духовных ценностей в ходе совместной деятельности субъектов», поскольку они образуют «фундамент духовности, на основе которого каждый выбирает и прокладывает свой жизненный путь, формируя более конкретные и частные нравственные ценности и идеалы» [1, с. 29]. По мысли С.Л. Рубинштейна, ценности становятся личностным достоянием субъективной реальности человека, когда они непосредственно пережиты им [5]. Переживанию, как особому эмоциональному состоянию, определяющему смысловую

нагрузку системы ценностей, содержательно организующему и координирующему мыслительный акт субъекта, придавали огромное значение О.К. Тихомиров (1980), А.В. Брушлинский (2006) и ряд других исследователей. С точки зрения О.К. Тихомирова, эмоции организуют «нешаблонную, гибкую мыслительную деятельность субъекта, обеспечивают ее перестройку, коррекцию, уход от стереотипа, смену актуальных установок» [6, с. 30]. Он показал наличие взаимосвязи интеллектуальной и эмоциональной сфер, наиболее отчетливо проявляющейся в проблемной ситуации. Именно этим обусловлена личностная значимость опыта, приобретаемого субъектом при разрешении проблемной ситуации. Причем процесс разрешения противоречия, по его мнению, есть истинно творческий акт, рассматриваемый в психологии как всеобщий механизм развития [4].

Со времен Л.С. Выготского искусству принадлежит особое место в познании психической реальности, что дает основание рассматривать его как гуманитарное средство, в единстве реализующее эстетическую, нравственную, когнитивную, эмоциональную и др. функции. Искусство отражает жизнь в форме обобщенных и наглядных образов, которым свойственна конкретно-чувственная и эмоциональная убедительность. Вместе с тем, изображая конкретные жизненные явления, автор всегда дает им определенную оценку. Художественное произведение, таким образом, есть активное, личностное отражение, при котором происходит творческое преобразование воссоздаваемой жизненной реальности. Вышедшее в свет произведение неизбежно воздействует на динамику общих ориентиров в общественном и индивидуальном сознании людей. Очевидно, что обращение к художественным произведениям, где одним из персонажей является психолог, может оказывать влияние на структурно-содержательное формирование профессиональных ценностей у студентов-психологов.

На наш взгляд, своеобразным резервным фондом актуализации поисковой активности студентов-первокурсников за счет привлечения к выполнению работ творческого характера выступает учебная дисциплина «Введение в профессию». Так, при ознакомлении с темой «Образ психолога в науке, искусстве, СМИ и обыденной жизни» студенты проводят мини-исследование профессионально-личностного портрета специалиста, представленного в художественных произведениях (фильмах, литературе), и сравнение его с качествами, обозначенным в профессиограмме «психолог». Работа может быть выполнена с использованием любого жанра — эссе, сочинение, письмо автору или герою произведения и пр. Нет и четко заданного алгоритма выполнения задания, жестких требований к его содержанию. В случаях возможных затруднений студенту предлагается примерный перечень вопросов, позволяющий сориентироваться в индивидуальной логике рассуждений, в выборе системы доказательств и аргументации. Например, после просмотра фильма «Путь к себе» (Россия, 2010; режиссер А. Мазунов) ориентировочный список может включать вопросы типа: Почему режиссер назвал фильм «Путь к себе»? Почему несколько человек рекомендовали героине учиться на психолога? Какими качествами, значимыми в профессии психолога, она обладала? В чем состоит различие психолога-профессионала и психолога-непрофессионала? Как и в чем проявлялось психологическое чутье героини? В чем состоит специфика деятельности психолога в сравнении со специалистами смежных профилей (психотерапевт, психиатр и пр.) и парапсихологами (гадалки, экстрасенсы, целители и пр.)? В чем проявляются профессиональные «табу» психолога? Как и в чем проявилась профессиональная этика героини? Как она развивалась и специфизировалась?

Опыт применения художественных произведений в процессе освоения профилирующих дисциплин дает основание утверждать, что предлагаемая форма работы позволяет с высокой долей объективности расширять у студентов-психологов диапазон гуманитарного познания, актуализировать аналитический потенциал, персонализировать психологические знания, формировать адекватную профессиональную направленность.

Подводя итог, отметим, что подготовка психологов в условиях современного образования должна строиться с опорой на позитивный образ специалиста, включение которого в систему переживаний студента оптимизирует механизм профессиональной идентичности и помогает ему самоопределиваться в собственной профессиональной перспективе. Инициировать переживания позволяют произведения искусства (кино, художественная литература и пр.), где по сюжету раскрывается содержательная сторона деятельности психолога и его профессионально-личностный портрет. То, каким в художественной форме автор представляет своего героя, может являться не только выражением сложившегося в общественном сознании образа психолога, но и во многом являться стимулом для его формирования или изменения в личном восприятии студента-первокурсника.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: ИПРАН, 1994.
2. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды. М.: ИПРАН, 2006.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Лабиринт, 2010.
4. Психологические исследования творческой деятельности / Под ред. О.К.Тихомирова. М.: Наука, 1975.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
6. Тихомиров О.К., Клочко В.Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 23-31.

## Эмоциональные компоненты творческого потенциала одаренных школьников с трудностями речевого развития

Белова Е.С.

ФГНУ «Психологический институт» РАО, Москва  
elenasbelova@mail.ru

Представлены результаты исследования эмоциональных компонентов творческого потенциала одаренных дошкольников с речевыми трудностями в сравнении со сверстниками.

*Ключевые слова:* творческий потенциал, одарённость, дошкольники, эмоциональные проявления, трудности речевого развития

Проблема выявления и развития творческих способностей, одарённости личности на разных этапах ее развития является одной из актуальных и значимых проблем психологии и педагогики.

В настоящее время дошкольное детство привлекает всё большее внимание исследователей как один из важных периодов в развитии детских дарований.

Процесс раскрытия детской одаренности — высокого творческого потенциала, складывающегося из взаимодействия когнитивных и некогнитивных индивидуальных качеств ребенка-дошкольника — во многом определяется возрастными особенностями его развития. Любознательность, эмоциональность, непосредственность ярко проявляются в дошкольном возрасте. Однако часто на практике вопросы развития интеллектуального, творческого потенциала дошкольника рассматриваются вне связи с его эмоциональной сферой.

О.К. Тихомиров писал: «В отечественной психологии, в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева были заложены методологические основы для преодоления традиционного разрыва между познавательными и эмоциональными процессами и, в частности, отрыва мышления от эмоциональной (и мотивационной) сферы» [6, с. 88].

Проведенные О.К.Тихомировым (и под его руководством) теоретические и экспериментальные исследования эмоций в структуре мышления позволили значительно расширить представления об эмоциональных процессах и их роли в деятельности человека. «Психологические характеристики мыслительного процесса, мышления как деятельности, ориентировки в задаче, — отмечал учёный, — будут существенно не полными без рассмотрения роли эмоциональных процессов в реальном поиске решения...» [6, с. 87].

Большое значение эмоций в развитии творческого воображения, дарований детей отмечалось многими исследователями. Часто в литературе приводятся факты несоответствия в развитии интеллекта, речи, творчества и эмоционально-личностной сферы неординарного ребенка [3; 5; 7 и др.].

Среди диагностических методик, нацеленных на изучение творческого потенциала как основы одаренности, широкое распространение в мире получили тесты Е.П. Торренса. Учитывая значимость эмоциональных компонентов творческого потенциала, Е.П. Торренсом предусмотрены были формы их выявления и оценки [8]. Чувства и эмоции, по мнению исследователя, могут передаваться в рисунках или названиях к ним и свидетельствовать об индивидуальных творческих возможностях ребенка.

Следует подчеркнуть, что анализ эмоциональных компонентов творческих решений тестовых заданий не входит в стандартный вариант обработки результатов выполнения теста, используется как дополнительный. В исследованиях, проведенных с применением теста Е.П. Торренса на выборках российских детей [3], обладающих высоким творческим потенциалом и имеющих трудности речевого развития, подобный анализ ранее не проводился.

В связи с этим целью исследования являлось изучение эмоциональных компонентов творческих решений одаренных дошкольников, имеющих трудности речевого развития, с помощью фигурного теста Е.П. Торренса.

В эксперименте принимали участие 220 детей 5-6 лет. Количество мальчиков и девочек было примерно одинаковым. Дети посещали детские дошкольные учреждения города Москвы (не логопедические группы).

В комплексном исследовании детей использовались следующие методики: Фигурный тест творческого мышления Е.П. Торренса (адаптация для дошкольников Е.С. Беловой и Е.И. Щеплановой); методика изучения уровней речевого развития



[4], анализ продуктов творческой деятельности детей (рисунков, др.); наблюдения за детьми; опрос родителей и педагогов об особенностях индивидуального развития детей с помощью анкет.

При анализе выполненных рисунков рассматривалась их выразительность, выделялись следующие проявления эмоциональных компонентов творческого потенциала: вербальные (реплики людей, животных, неживых предметов, в которых выражены печаль, счастье, ужас и т.д.); невербальные (выражение лица, жесты, поза тела, символизирующие восторг, любовь, угрозу, гнев и т.д.). Важным моментом изучения тестовых результатов являлся анализ выразительности названий к рисункам.

Критерием одаренности являлось значение общего Т-показателя по тесту Е.П. Торренса, равное или превышающее 60 баллов.

В соответствии с задачами исследования, среди всех обследованных дошкольников были выделены две группы детей, имеющих трудности речевого развития и различающихся по уровню творческого потенциала: в I группу вошли дошкольники с высоким творческим потенциалом ( $T > 60$ ) — одаренные дети, в II группу включены были дошкольники, чьи творческие возможности проявлялись слабее, уровень творческого потенциала был средний, ниже среднего или низкий ( $T < 50$ ).

При выполнении теста творчески одаренные дошкольники продемонстрировали активную эмоциональную включенность в тестовую ситуацию. На всех этапах творческого процесса были зафиксированы эмоции и чувства разной интенсивности и модальности. Преобладали проявления интереса, удивления, радости.

Анализ творческих решений показал, что эмоциональные компоненты присутствовали в рисунках 69,6% одаренных дошкольников с речевыми трудностями (I группа), а также — 54,2% их сверстников (II группа). При этом в I группе у 50% выделенных детей эмоциональная выразительность отмечалась в отношении двух и более творческих решений, а у их сверстников (84,6%) в основном в отношении одного. У большей части дошкольников с речевыми трудностями как в I группе (68,7%), так и во II (69,2%) эмоции и чувства передавались только через рисунки, названия к ним давались эмоционально-нейтральные, краткие. Эмоциональная выразительность как рисунка, так и названия к нему отмечалась значительно реже. Вместе с тем, работы 18,8% одаренных дошкольников выделялись сложностью сюжета и множеством деталей в рисунках.

Были выделены разные типы творческих решений — выполненных одаренными дошкольниками рисунков, содержащих эмоциональные компоненты: 1) изображение людей, которые испытывают различные эмоции, чувства; 2) изображение предметов, животных, наделенных чувствами, настроением, свойственными человеку; 3) изображение-символ чувства.

Палитра эмоций, чувств, выраженных в работах одаренных дошкольников с речевыми трудностями разнообразна, по частоте встречаемости на первом месте были проявления радости. Негативные эмоции, выраженные в рисунках, свидетельствовали о внутренних переживаниях детей, личностных проблемах.

*Исследование было проведено при поддержке РГНФ, проект № 11-06-00640а*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // *Вопр.психол.* 1989. №6. С. 29-33.
2. Мелик-Пашаев А.А. Некоторые проблемы детской художественной одаренности // *Одаренный ребенок.* 2003. № 5. С. 6-11.
3. Петрова С.О., Щербанова Е.И. Соотношение вербальных и невербальных способностей у школьников с высокой общей одаренностью // *Теоретическая и экспериментальная психология.* 2010. Т.3. № 3. С. 5-18.
4. Поваляева М.А. Полный справочник. Настольная книга логопеда. М.: Астрель: Полиграфиздат, 2010.
5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Академия, 1996.
6. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.
7. Щербанова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.; Воронеж, 2004.
8. Torrance P., Ball O. Torrance tests of creative thinking. Streamlined (revised) manual including norms and direction for administering and scoring figural A and B. Benseville: Scholastic testing service, 1984.

## **Интеллектуальная инициатива «креативного» типа: поиск «исходных оснований»**

Валуйская Т.Л.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск  
valuisikaya@gmail.com

Статья посвящена индивидуальным особенностям студентов, проявляющих интеллектуальную инициативу креативного типа. Интеллектуальная инициатива креативного типа непрагматична и связана с интеллектом и разнообразием стратегий мышления.

**Ключевые слова:** интеллектуальная инициатива, творческие способности, интеллект, стратегии мышления.

Одно из приоритетных направлений развития современной системы образования — развитие творческих способностей школьников и студентов.

В современной психологии для обозначения творческих способностей все чаще используется термин «креативность». Е.В. Волкова прямо указывает, что с точки зрения когнитивной парадигмы, «креативность можно рассматривать как способность к преобразованию» [2, с. 83]. Идея надситуативности и неадаптивности творчества представлена в работах В.А. Петровского и его последователей как тенденция к бескорыстному риску и преодолению внешних и внутренних границ [4]. Как пишет В.Д. Шадриков, «с нашей точки зрения, творчество проявляется, прежде всего, не во множестве решений, а в умении человека выйти за «нормативный» способ поведения (за привычный способ деятельности, нормативный способ решения задачи)» [6]. Проблеме выхода за пределы исходной задачи Д.Б. Богоявленская посвятила свою творческую профессиональную деятельность. Экспериментально обнаруженный ею феномен «нестимулированного извне продолжения мышления за пределами ситуативной заданности, не обусловленного ни практи-

ческими нуждами, ни внешней отрицательной оценкой работы» назван интеллектуальной инициативой [1, с. 104].

Д.Б. Богоявленская описала три качественных уровня интеллектуальной активности, которые она также называет типами: стимульно-продуктивный, эвристический и креативный. Стимульно-продуктивный уровень интеллектуальной активности характеризуется отсутствием интеллектуальной инициативы. Нельзя не согласиться с мнением И.А. Петуховой, что это уровень исполнителя деятельности [3].

Деятельность «эвриста» в «Креативном поле» окрашена интеллектуальной инициативой, что проявляется в поиске новых путей, средств, способов деятельности. «Эвристы» оптимизируют свою деятельность, экономят время.

Анализируя работы Д.Б. Богоявленской, а также наблюдая за деятельностью испытуемых с креативным типом интеллектуальной активности в «Креативном поле», можно сделать вывод о том, что новая проблема обосновывается и решается ими путем поиска ее исходного генетического основания. Анализ состава и структуры деятельности приводит субъекта к нахождению общих оснований построения всех заданий методики, к теоретическому обобщению, к раскрытию всеобщего, существенного путем анализа единичного. В деятельности «креатива» наблюдаются признаки повышенной предметной рефлексивности ее субъекта: осознание и интерпретация оснований собственных действий, стремление доказать себе и другим правильность своей познавательной позиции. На этом уровне студент действительно отходит от требований инструкции и не считает с затратами времени ради того, чтобы «дойти до сути», до глубинных оснований задачи. Найденная субъектом закономерность «становится для него не эвристикой, формальным приемом, а самостоятельной проблемой, ради которой он готов прекратить предложенную ему в эксперименте деятельность» [1]. Именно на этом уровне проявляется активно-неадаптивный, надситуативный характер творческого процесса и активно-преобразующая позиция творческой личности. М.А. Холодная предполагает, что интеллектуальная инициатива креативного типа — это свидетельство наличия у субъекта деятельности высокого уровня развития концептуальных способностей [6].

Исследование было проведено с целью изучения тех индивидуальных характеристик студентов гуманитарных специальностей, проявивших интеллектуальную инициативу креативного типа, которые отличают их от студентов, не продемонстрировавших интеллектуальную инициативу, а также «эвристов». В исследовании применялись следующие методики: с целью определения типа интеллектуальной инициативы студентов — авторская методика «ПЛ 10-12», которая базируется на концепции «Креативного поля» Д.Б. Богоявленской, для диагностики невербального интеллекта — «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» (сокращенный вариант), вербальный интеллект студентов изучался при помощи методики А.П. Лобанова «Ведущий способ группировки» (ВСГ), с целью определения стилей мышления студентов была выбрана методика А.К. Белоусовой (выявляемые с помощью этой методики стили соотносимы с этапами процесса мышления), а также опросник А. Харрисона и Р. Брэмсона в адаптации А.А. Алексеева и Л.А. Громовой (стили мышления, представленные в данной методике, можно считать личностными). Общий объем выборки составил 253 человека. Из них «эвристов» 54, а «креативов» 30 человек. Математическая обработка данных осуществлялась с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

Нам впервые удалось получить достаточное количество данных о когнитивных и личностных особенностях студентов, продемонстрировавших интеллектуальную инициативу креативного типа. Эти особенности связаны, в первую очередь, с высоким уровнем невербального и вербального (абстрактного и конкретного) интеллекта. «Креативы» в отличие от студентов, не проявивших интеллектуальную инициативу, гораздо успешнее выполняют все, кроме первой и второй, серии заданий теста Дж. Равена (по серии С:  $U=1698$ , при  $p=0,004$ ; D:  $U=1782$ , при  $p=0,006$ ; E:  $U=1695,5$ , при  $p=0,003$  и по общему уровню:  $U=1398$  при  $p=0,000$ ). Различия в уровне невербального интеллекта между «эвристами» и «креативами» не достигают уровня статистической значимости. При выполнении методики ВСГ, «креативы» успешно пользуются как ассоциативным, так и понятийным способами группировки материала, в то время как «эвристы» устойчиво предпочитают понятийную группировку материала. Для «креативов» характерен и более широкий репертуар стилей мышления (инициативного, критического и управленческого), а также адекватное использование разных стилей в соответствии с особенностями ситуации (т.е. релевантность и стилевая гибкость).

Применение опросника А. Харрисона и Р. Брэмсона позволило выявить статистически значимые различия между группами студентов с разными типами интеллектуальной инициативы лишь по прагматическому стилю мышления. Студенты с креативным типом интеллектуальной инициативы менее прагматичны, чем их сверстники, проявившие интеллектуальную инициативу эвристического типа (с вероятностью ошибки  $p=0,016$ ). Различия между группами студентов с креативным типом интеллектуальной инициативы и студентов, не проявивших интеллектуальную инициативу, значимы еще в большей мере ( $p=0,005$ ). Полученные результаты еще раз доказывают непрагматический, бескорыстный характер интеллектуальной инициативы креативного типа.

Основываясь на результатах проведенного исследования, можно предположить, что применительно к интеллектуальной инициативе креативного (надситуативно-преобразующего) типа речь идет о дивергентности особого рода, включающей широкий репертуар релевантных стратегий познания. Это отражение глубины и широты познаний, а также личностной вовлеченности и увлеченности задачей. Таким образом, процедурная дивергентность, умноженная на релевантность в сочетании с непрагматичностью — один из возможных ключей к выходу интеллектуально развитой личности за пределы ситуации, за привычный способ деятельности, нормативный способ решения задачи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Монография / Д.Б. Богоявленская. Самара : Издательский дом «Федоров», 2009.
2. Волкова Е.В. Интеллект, креативность и продуктивность освоения профессиональной деятельности / Е.В. Волкова // Психологический журнал. 2011. т.32. № 4. С.83–94.
3. Петухова И.А. Преподавание и творчество в контексте культурно-исторического подхода / И.А. Петухова // 5 съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество»: Материалы участников съезда. М.: «Российское психол. о-во», 2012. т.1. С.401–402.
4. Петровский В.А. Человек над ситуацией / В.А. Петровский. М.: Смысл, 2010.
5. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М.А. Холодная. М.: «Изд-во Института психологии РАН», 2012.
6. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. М.: Аспект Пресс, 2007.

## Состояние взаимоотношений креативности, интеллекта и умственной работоспособности у старших школьников профильных классов

Гондарева Л.Н., Пазекова Г.Е.

ФГБОУ ВПО Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск  
ftis@mail.ru

Обнаружена нелинейная связь креативности и уровня интеллекта. Взаимоотношения исследуемых показателей имеют гендерный и специфический информационный характер.

*Ключевые слова:* креативность, умственная работоспособность, интеллект, типы мышления.

Ставя вопрос о развитии креативности школьников, мы имеем в виду необходимость развития их творческого потенциала, творческих способностей и возможностей, а также их взаимоотношений с интеллектом и умственной работоспособностью в условиях воздействия преимущественно знаково-символьной или вербальной информации.

Целью исследования является изучение гендерных особенностей формирования взаимоотношений между креативностью, уровнем интеллекта и умственной работоспособностью у старшеклассников профильных физико-математических и гуманитарных классов.

Обследованы учащиеся физико-математических классов — 28 человек (16 юношей, 57% и 12 девушек, 43%) и учащиеся гуманитарных классов — 32 человека (14 юношей, 44% и 18 девушек, 56%). Возраст испытуемых 15-17 лет. Определяли умственную работоспособность (УР), креативность и типы мышления: предметное, знаковое, символическое, образное; соответственно К; ПМ; ЗМ; СМ; и ОМ) и уровень интеллекта (И) [1; 2; 3].

Среди учащихся гуманитарного класса отличный уровень УР обнаружен у 81% учащихся, а у 19% хороший. Среди учащихся физико-математического класса отличный уровень УР выявлен у 95%, а хороший у 5% учащихся. Интеллект среди школьников гуманитарных классов соответствует уровням очень высокий, высокий, средний, ниже среднего, низкий и очень низкий в соотношении 0%; 4%; 4%; 48%; 28%; 16% соответственно. Среди школьников физико-математических классов это соотношение соответственно 19%; 19%; 33%; 29%; 0%.

У гуманитариев выше, чем у математиков показатели по следующим типам мышления: по СМ на 2,2 балла, по ЗМ на 9,6 балла, по ОМ на 2,9 балла; К выше на 2,6 балла.

При исследовании гендерных особенностей УР обнаружено следующее. У девушек-математиков в 100% случаев выявлен отличный уровень УР, среди юношей-математиков у 90% отличный уровень и у 10% хороший уровень УР. Среди девушек-гуманитариев 82% имеют отличный уровень УР и 18% — хороший, а среди юношей-гуманитариев это соотношение 80% и 20% соответственно. По уровням И распределение следующее. Среди юношей-гуманитариев распределение 0%, 10%, 10%, 50%, 20% и 10%; среди девушек-гуманитариев 0%, 0%, 0%, 47%, 33%, 20%; сре-

ди юношей-математиков 17%, 17%, 25%, 41%, 0%, 0%; среди девушек-математиков 22%, 22%, 45%, 11%, 0%, 0% с очень высоким, высоким, средним, ниже среднего, низким и очень низким уровнем интеллекта соответственно.

Девушки-гуманитарии отличаются от девушек-математиков более высоким уровнем ЗМ ( $p \leq 0,01$ ) и ОМ и К ( $p \leq 0,05$ ), но у них ниже уровень СМ ( $p \leq 0,05$ ). У юношей-гуманитариев выше уровень ОМ ( $p \leq 0,05$ ) и К ( $p \leq 0,01$ ), чем у юношей математиков.

У девушек-математиков в структуру корреляционной плеяды входят 6 показателей, системообразующими факторами являются СМ и К (по Зсвязи), образующие циклическое ядро плеяды, в которое входит и ОМ. Креативность в этом случае связана с интеллектом, а символьное мышление с умственной работоспособностью, которая, в свою очередь, имеет отрицательную связь со знаковым мышлением. Таким образом, интеллект, креативность и умственная работоспособность включены в корреляционную плеяду, связаны с образным и символьным мышлением, что, по-видимому, и является основой для формирования самого высокого уровня интеллекта в исследуемых группах (рис. 1).

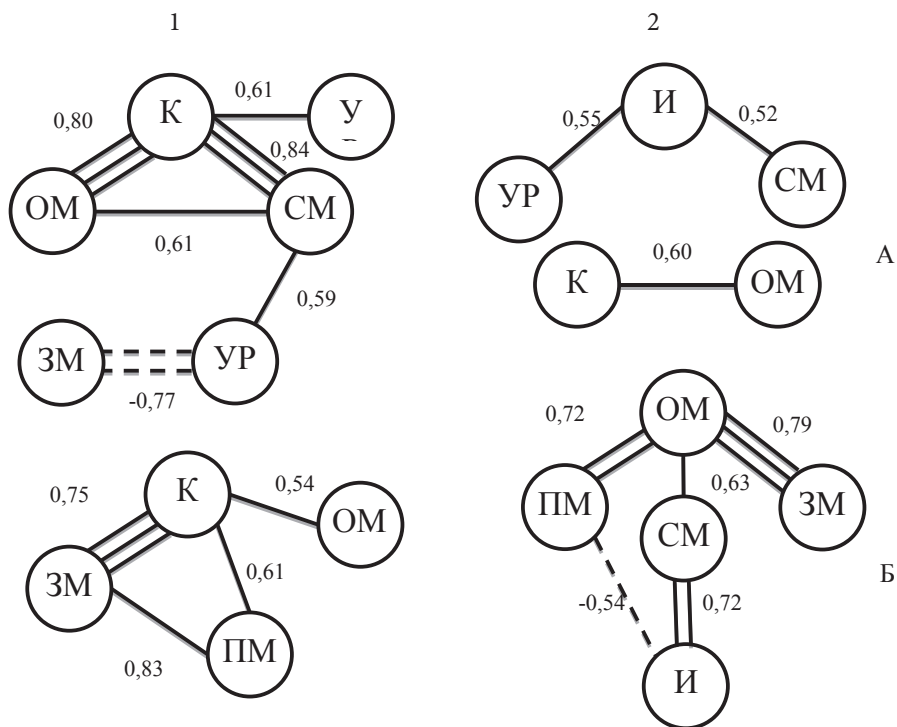


Рис. 1. Структура корреляционных плеяд у учащихся физико-математических (1) и гуманитарных (2) профильных классов; девушки (А), юноши (Б). Сплошная линия — положительная связь, пунктирная — отрицательная связь; одна, две или три линии соответственно  $p \leq 0,05; 0,01$  или  $0,001$ . К — креативность; УР — умственная работоспособность; И — интеллект; ОМ, ЗМ, ПМ, СМ — образное, знаковое, предметное и символьное мышление соответственно



У юношей-математиков в корреляционную плеяду входит 4 показателя, сформировано циклическое ядро из К, ЗМ и ПМ, системообразующим фактором является креативность, имеющая связи со знаковым, предметным и образным мышлением. Умственная работоспособность и интеллект в структуру плеяды не входят, что, по-видимому, проявляется в некотором снижении интеллекта у юношей математиков по сравнению с девушками-математиками (рис.1).

У девушек-гуманитариев корреляционная плеяда разобщена, интеллект связан с умственной работоспособностью и символьным мышлением, а креативность — с образным мышлением (рис.1). У юношей-гуманитариев структура корреляционной плеяды структурирована, в нее входят 5 показателей, сформировано циклическое ядро плеяды из образного, предметного, символьного мышления и интеллекта, последний имеет отрицательную связь с предметным мышлением. Системообразующим фактором является образное мышление, имеющее связи с предметным, символьным и знаковым мышлением (рис.1).

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Среди учащихся профильных классов как гуманитарных, так и математических чаще всего встречаются лица с отличным (80-100%) и хорошим (20-0%) уровнем умственной работоспособности.

2. Уровни интеллекта выше у учащихся физико-математических профильных классов, среди них отсутствуют лица с низким и очень низким уровнем интеллекта, которые среди учащихся гуманитарных профильных классов составляют 16-33%.

3. Максимальные различия по креативности отмечены между юношами ( $9,3 \pm 0,5$  и  $6,3 \pm 0,9$  баллов у гуманитариев и математиков соответственно;  $p \leq 0,01$ ). У девушек эти различия выражены меньше ( $9,6 \pm 0,5$  и  $7,6 \pm 0,8$  баллов;  $p \leq 0,05$ ). Максимальный показатель креативности ( $9,6 \pm 0,5$  баллов) отмечается в группе девушек гуманитариев, а минимальный ( $6,3 \pm 0,9$ ) среди юношей математиков.

4. Оптимальным является взаимоотношение исследуемых показателей у девушек-математиков, в структуру корреляционной плеяды у которых при циклических взаимоотношениях с показателями мышления входят креативность, умственная работоспособность и уровень интеллекта, что является основой для 100% отличного уровня умственной работоспособности и высокого уровня интеллекта (в 44% случаев) на фоне среднего уровня креативности ( $7,6 \pm 0,8$ ). Корреляционная плеяда у девушек-гуманитариев не сформирована, уровень интеллекта низкий в 53% случаев на фоне максимального по группам уровня креативности ( $9,6 \pm 0,5$  баллов). У юношей как математиков, так и гуманитариев корреляционные плеяды сформированы, имеют циклические ядра, но наличие отрицательных связей и линейных цепочек у юношей-гуманитариев в 30% случаев обнаруживает снижение интеллекта и умственной работоспособности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г.Ю. Новые IQ-тесты. М.: Эксмо-Пресс, 2001.
2. Горшков С.И., Золина З.М., Мойкин Ю.В. Методики исследований в физиологии труда. М.: Медицина, 1974.
3. Солонкина О.В. Психодиагностика в социально-культурном сервисе и туризме: учебное пособие для студентов высш. Учебных заведений / О.В.Солонкина, Д.М.Рамендик. М.: Издательский центр «Академия», 2004.

## Вариативность и двойственность как общий ресурс творческого мышления

Дорфман Л.Я., Балева М.В.

Пермская государственная академия искусства и культуры, г. Пермь  
E-mail: dorfman07@yandex.ru; milenabaleva@yandex.ru

Исследуются возможные внутренние механизмы поиска и открытия нового как фактора творческого мышления. Весь веер возможностей и поливариантность творческого мышления охватываются общим понятием «вариативность». Общие источники вариативного характера творчества раскрывают так называемые двухполюсные теории, с позиций которых исследуется творчество.

**Ключевые слова:** творческое мышление, поиск и нахождение нового, вариативность, поливариантность, двухполюсные теории.

В трудах О.К. Тихомирова [7; 8] и А.В. Брушлинского [1; 2] особое место занимает проблема творчества, творческой деятельности и творческого мышления. О.К. Тихомиров уделял внимание прежде всего тем характеристикам творческой деятельности, которые отличают ее от рутинной, шаблонной, стереотипной работы. Особая роль также отводилась целеполаганию. Для А.В. Брушлинского один из путей психологического исследования творчества — изучение мышления как процесса, хотя он признавал, что творчество не сводится только к нему. И О.К. Тихомиров, и А.В. Брушлинский полагали, что творчество направлено на открытие неизвестного, неизведанного, создание нового, преодоление стереотипов и шаблонов. В этом виделась особенность творчества, хотя до сих пор во многом не понятны ни процессуальная сторона поиска нового, ни источники его детерминации.

В настоящем сообщении предпринята попытка поставить вопрос о возможных внутренних механизмах поиска и открытия нового как фактора творческого мышления. Эта тема разрабатывается в направлении вариативности и феноменов, которые могут влиять на ее диапазон. Имеются в виду не финальные продукты творческого мышления, а промежуточные стадии поиска и вариативность как способ движения к открытию нового. Кроме того, принимается во внимание связь нелогических процессов с творческой стороной мышления. Под этим углом зрения подразумеваются не постановка цели, не применение логических средств, а спонтанный, «слепой» поиск искомого.

В самом общем виде, творческое мышление обнаруживается в поливариантности, является разнонаправленным, носит вероятностный характер. Вариативность позволяет схватить путь поиска и нахождения нового, весь веер возможностей и поливариантность творческого мышления одним общим понятием.

Понятие вариативности имеет много значений. Не претендуя на полноту изложения, обозначим, на наш взгляд, наиболее важные из них. (1) Наличие некоторого множества отличимых и неоднородных признаков, свойств, характеристик явления. (2) Вариативность придает разнообразие и многовариантность способам существования явления. (3) В своей вариативности явление открывается не столько в развитии, сколько в умножении своих характеристик, не столько в изменении по отношению к самому себе, сколько в изменчивом характере одних его значений

в сравнении с его другими значениями. (4) Множество характеристик явления существует как единое, множество в едином. (5) Множество отличимых значений как расхождение и возникающий в связи с этим диапазон способов существования явления. (6) Расхождение как снижение связности и возрастание дифференцированности признаков (свойств). (7) Расхождение, приводящее к росту неопределенности и многообразия. (8) Параллельное сосуществование признаков явления в режиме дополнительности, рассеяние, биполярное сосуществование крайностей. (9) Отклонения, смещения от общего в сторону разных значений явления. (10) Возможность переходов (переключений, скачков, колебаний) между разными значениями явления. (11) Динамичность и пластичность явлений. (12) В поисках нового открытия разных вариантов решения проблемной ситуации (и задачи) могут быть не равноценными и не равнозначными. В пределе одни варианты могут быть высоко вероятными, а другие, наоборот, сдвигаться в сторону случайности по отношению к открывающейся новизне.

В сравнении с содержательным анализом, статистика дает формализованные, но в то же время упрощенные описания вариативности. Вариативность — это вариация (рассеяние) данных, изменяемость величины признака у единиц совокупности. Простыми признаками вариации являются минимум и максимум — самое наименьшее и наибольшее значение признака в совокупности данных. Размах вариации определяется разностью между максимальным и минимальным значениями признака в изучаемой совокупности. Другие показатели вариации — среднее линейное отклонение, дисперсия, стандартное отклонение. В этих показателях выражаются отклонения значений от их средней величины. Еще один показатель — коэффициент вариации, а также некоторые другие показатели. Для понимания вариативности и ее происхождения определенное значение имеет точка отсчета (среднее значение, точка “равновесия”, “нулевая” точка).

В принципе, вариативность обнаруживается при едином анализе альтернативных конструктов. Их вариативность — это нечто большее и имеющее новое значение в сравнении с каждым конструктом, взятым по отдельности. В известном смысле, вариативность открывает более крупный, чем обычно, масштаб анализа явлений, показывает новый способ их существования, объединяя в одном разное, рассматривая сосуществование альтернатив как многообразие, усматривая в расхождениях выражение динамичности и пластичности. Если иметь в виду конструкты, которые принято соотносить с творческим мышлением, то в поле зрения попадают прежде всего дивергентное мышление, отдаленные и ближние ассоциации, сверхвключенное и обычное мышление, дефокусированное и фокусированное внимание, творческая личность и продукты творчества на стадии их создания.

Ряд теорий могут способствовать открытию общих источников вариативного характера творчества. Имеются в виду так называемые двухполюсные теории, с позиций которых исследуется творчество. Это теории Я.А. Пономарева [6] и Д.В. Ушакова [9] (интуиция и логика), К. Мартиндейла [10] (первичные и вторичные когнитивные процессы), В.М. Петрова [5] (аналитические и синтетические процессы), Л.Я. Дорфмана [3, 4] (индивидуальность и мир). Лишь в теории К. Мартиндейла идеи вариативности и единого анализа альтернативных конструктов рассматриваются в едином ключе. Вместе с тем принцип такого общего анализа можно распространить и на другие двухполюсные теории, тем самым преодолевая кон-

цептуальную разрозненность идей вариативности и феноменов, влияющих на вариативность и ее диапазон. Увлекательной исследовательской задачей может быть эмпирическое тестирование изложенных выше теоретических положений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003.
3. Дорфман Л.Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 3. С. 3–34.
4. Дорфман Л.Я. Креативное мышление и внимание // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: ИПРАН, 2011. С. 205–246.
5. Мажуль Л.А., Петров В.М. Оригинальность творчества: феномен “*raga avis*” в живописи (Опыт количественного анализа) // Психология творчества: наследие Я. А. Пономарева и современные исследования / Науч. ред. Л.Я. Дорфман, Д.В. Ушаков. Пермь: Пермский гос. ин-т искусства и культуры; М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 297–300.
6. Пономарев Я.А. Перспективы развития психологии творчества // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2006. С. 145–276.
7. Тихомиров О.К. Психологические исследования творческой деятельности. М.: Наука, 1975.
8. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
9. Ушаков Д.В. Языки психологии творчества: Яков Александрович Пономарев и его научная школа // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2006. С. 19–142.
10. Martindale С. Creativity, primordial cognition, and personality // Personality and Individual Differences, 2007. №. 43. P. 1777–1785.

## Аспекты диагностики математических исследовательских способностей как составного компонента научного творчества

Колинец А.Г.

Тернопольский национальный педагогический университет им. В.Гнатюка, г. Тернополь, Украина  
ankolin@ukr.net

Рассматривается проблема диагностики математических исследовательских способностей школьников как составного компонента научного творчества.

*Ключевые слова:* творчество, математические способности, исследовательские способности, гибкость мышления.

Проблема исследовательских способностей тесно связана с разработкой проблемы психологии творчества, которая на рубеже XIX и XX веков выделилась из общей теории творчества и постепенно стала самостоятельной отраслью психологии.

В отечественной науке различными авторами (С.Л. Рубинштейном, Б.М. Кедровым, А.В. Брушлинским, Я.А. Пономаревым, В.А. Моляко и др.) выполнен ряд

фундаментальных исследований, детальный анализ которых показывает, что существуют различные подходы в определении понятия «творчество». Мы поддерживаем представление о творчестве как интегрированном качестве личности, предполагающем наличие способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается новый продукт, решаются новые задачи.

Математические способности являются составным компонентом научного творчества, специфика которого включает создание новых идей (законы, формулы, решения, теоретические положения и т.д.). Психологический аспект научного творчества предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний, умений, благодаря которым создаются новые, оригинальные и уникальные научные положения. Математически направленное научное творчество представляет собой деятельность, связанную с математически организованным материалом, тесно взаимодействующей с познавательной математической деятельностью индивида.

Исследовательские способности занимают ведущее место в структуре математической творческой деятельности. Необходимость их изучения обусловлена потребностью в научно-технических кадрах, обладающих глубокими знаниями и способными к творческому, исследовательскому подходу в решении поставленных задач.

Мы исходили из положения, что успех в учебной исследовательской деятельности определяется не только уровнем знаний и умений учащихся, но и уровнем развития интересов и математических наклонностей в сочетании с высокой работоспособностью. Кроме этого, он зависит от мотивационного, интеллектуального и волевого компонентов исследовательских способностей. Данные компоненты являются обязательными, отсутствие или низкий уровень развития какого-либо из них делает бесполезными попытки учителя развить в ученика эти способности.

Математические исследовательские способности являются многоуровневым динамическим психологическим образованием, которое обеспечивает успешность в математической научно-исследовательской деятельности. Оценить уровень развития математических исследовательских способностей, как мы считаем, можно на основе оценок уровней развития их основных базисных компонентов, таких как творческое мышление, волевые качества, особенности эмоционально-мотивационной сферы. При этом ведущая роль принадлежит эмоционально-мотивационному компоненту, основу которого составляют развитые познавательные потребности и устойчивый познавательный интерес к математике, что стимулирует в учащихся инициативность, самостоятельность. Данный компонент направлен на анализ новой ситуации, на познание изначально простого, но еще не известного, на поиск новых оригинальных путей решения задач.

Организуя констатирующий эксперимент, мы пытались подобрать такие методики исследования и задачи, которые бы в комплексе обеспечили возможность выявления у контингента старшеклассников уровней развития исследовательских способностей, начальных умений математической исследовательской деятельности. Таковыми являются задачи, в условии которых одна из известных величин задана параметром. Полученные материалы свидетельствуют о том, что именно эти задачи имеют диагностическую и прогностическую ценность.

Условиями эксперимента предполагалось решение старшеклассниками общеобразовательных школ г. Тернополя исследовательских математических задач.

Особое внимание обращалось на выполнение логических операций, прежде всего анализа и синтеза, на проявление самостоятельности и гибкости мышления.

К первой группе задач вошли исследовательские математические задачи с параметрами. Решение этих задач требовало осуществления исследования ответа в зависимости от возможных значений параметра. Ко второй группе вошла серия математических задач с достаточными, лишними и неполными данными, направленных на выявление учащимися формальной структуры задач.

С целью определения психологических составляющих исследовательских способностей использовалась группа психологических методик: методика для определения общих творческих способностей школьников Е.М. Павлютенкова [1], тест для определения потребности в достижениях Ю.М. Орлова [2], тест интеллекта Равена, модифицированного А.В.Фурманом [3], тест интересов.

Выделено три уровня сформированности математических исследовательских способностей старшеклассников: высокий (11,35%), средний (54,61%), низкий (34,04%).

Для учащихся с высоким уровнем исследовательских способностей характерны лаконичность в решениях задач, оригинальность, гибкость, самостоятельность мышления, умение устанавливать существенные связи, отношения и зависимости.

Ученики среднего уровня, тип мышления которых является репродуктивно-творческим, в своем большинстве умело планируют исследовательскую деятельность, обладают логическими операциями, но еще недостаточно умеют выявлять существенные связи и зависимости между данными.

Низкий уровень характеризуется репродуктивным типом мышления, направленностью на известную величину, опорой на привычные способы решения математических задач.

Исходя из полученных результатов, мы поставили цель выяснить, в какой степени возможно развивать математические исследовательские способности в условиях школьного обучения. Во время проведения специальных занятий ученикам были предложены три серии математических задач:

I-я серия: аналитико-синтетические задачи, направленные на развитие интеллектуального компонента, а именно на совершенствование аналитико-синтетической деятельности школьников, на установление и обоснование закономерностей между величинами;

II-я серия: математические задачи с разной степенью помощи (подсказкой), направленные на развитие гибкости мышления и мотивационно-личностного компонента математических исследовательских способностей старшеклассников (настойчивости, уверенности в своих силах);

III-я серия: задачи самостоятельно-исследовательской направленности, которые способствуют развитию в учащихся умений устанавливать новые факты, выявлять причинно-следственные зависимости, делать обобщения, самостоятельно решать задачи.

Анализ результатов эксперимента, используемая обработка полученных материалов методами корреляционного и факторного анализов свидетельствуют о положительном влиянии проводимых занятий на развитие исследовательских способностей старшеклассников: изменилась тактика работы над задачами, возросла гибкость мышления, позволяющая быстрее формулировать гипотезы и переходить



от одной к другой при решении. У старшеклассников возник значительный интерес к математике, появилась уверенность в своих силах, выросла настойчивость в преодолении трудностей.

Подводя итог, можно утверждать, что процесс формирования математических исследовательских способностей, занимающих ведущее место в структуре математической научной творческой деятельности, станет значительно успешнее при условии обеспечения системного подхода, который предполагает: своевременное выявление исследовательских способностей учеников; включение школьников в активную учебно-познавательную деятельность; развитие самостоятельности, гибкости мышления; переход от массово-репродуктивного к индивидуально-творческому подходу в работе с подрастающим поколением.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Павлютенков Е.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 1990. С. 113-114.
2. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. К.: Наукова думка, 1989.
3. Фурман А. В. Методы тестовых исследований интеллекта учащихся и студентов. 4.1. Тест интеллектуального потенциала. Киев; Донецк: Ровесник, 1992.

## Перцептивная составляющая мировосприятия и самореализации личности

Костюченко Е.В.

Киевский национальный университет культуры и искусств, г. Киев  
fiton1@mail.ru

В статье теоретически исследовано место и роль перцепции в системе творческого мировосприятия и самореализации личности. Замечено о необходимости переориентации человека с пассивно-потребительских на творческие виды деятельности, с пассивного на творческое восприятие окружающей действительности.

**Ключевые слова:** перцепция, образы восприятия, творческая самореализация, целостный «Я-образ», адекватно-реалистичное восприятие, адаптация.

Эффективное решение проблемы адекватного восприятия человеком большого или чрезмерного объема визуальной, аудиальной, обонятельной, вкусовой и тактильной информации способствует успешной адаптации личности к новым условиям жизни в информационном, цифровом обществе. Под адаптацией мы понимаем актуализацию социально-психологических ресурсов личности: умение ориентироваться и успешную «коммуникацию» в информационных пространствах с помощью когнитивных стратегий и креативных, в частности, возможность самореализации и актуализации творческого потенциала.

Особенностями восприятия внешних объектов, «навязанных извне», являются следующие: сознательный выбор или избегание объектов, то есть свобода выбора и ответственность за их потребление; опосредованное общение, «обратная

связь» с автором или авторами, ознакомления с их открытыми или скрытыми идеями, представленной реальностью, а не объективно «отраженной». Так, О.К. Тихомиров вслед за Л.С. Выготским пишет о трансформации и усложнении строения высших психических функций в процессе освоения и применения человеком новых информационных технологий — появлении таких психических функций, которые характеризуются работой не только со знаками, но и со знаковыми системами (Тихомиров, 1993).

Существенную роль в эффективном информировании о мире и организации действий человека в соответствии с изменением условий его жизни играет перцептивное отражение мира — сложный процесс структурного сочетания информации об отдельных качествах предмета и создания его целостного образа, о чем отмечено в соответствующей литературе (Б.Г. Ананьев, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.Д. Логвиненко, С.Л. Рубинштейн, К. Коффка, В. Келер, М. Вертгеймер, Р. Арнхейм и др.). Мнение академика В.А. Моляко о том, что «восприятие непосредственной реальности является основным каналом (конечно, автоматически включая ощущение и, как минимум, запасы памяти и оперативной мыслительной обработки информации, которая поступает в данный момент) контакта субъекта с миром, фундаментом его текущего ориентирования — оценивания и прогнозирования пребывания своего «Я» в окружающем контексте ...» [11, с. 7], свидетельствует о важности таких характеристик восприятия как адекватность и точность получения, интерпретации человеком сигналов (внешних или внутренних), и дальнейшего построения своей деятельности, которая в результате будет существенно влиять на характер взаимодействия человека с окружающим миром.

Отечественные исследования А.В. Запорожца, Г.С. Костюка, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Л.М. Веккера, А.Д. Логвиненко, В.П. Зинченко, Д.С. Брунера и др. были направлены на процессы ощущения и восприятия, которые необходимо рассматривать как действия, направленные на решение определенных задач, представляющих познавательную, практическую или творческую деятельность субъекта. Такие действия, названные перцептивными, обеспечивают ориентировку в конкретной ситуации, выделение важнейших для решения конкретной задачи аспектов, осуществляют такую обработку информации от органов чувств, которая ведет к построению образа, адекватного как предмету, так и задачам деятельности. Обобщение этих и других данных определяет исходные положения относительно сущности перцептивной деятельности, а именно понимание восприятия как источника знаний человека об окружающем мире, как сложного процесса структурного сочетания информации об отдельных качествах предмета и создание его целостного образа.

Многомерность и многофункциональность образов, которые формируются у человека в течение его жизни, вызывает все больший интерес как у ученых, так и у практиков, поскольку ожидается, что понимание структуры образов, путей их образования и способов трансформации, позволит обнаружить новые механизмы повышения эффективности деятельности и взаимодействия людей. Это связано в первую очередь с неоднородностью самого содержания образа, который, появляясь в ходе активного получения и обработки информации, является специфическим сплавом отражения реального объекта, воспринятого субъектом, и предшествующего опыта субъекта по восприятию подобных объектов и взаимодействия с ними, т.е. выявленной структурой внутреннего отражения действительности.

Ощущения и образы, как психические модели объектов физической реальности, в основном изоморфны им (Р. Шепард, С. Чипман [14]), так как позволяют человеку успешно адаптироваться к окружающему миру и эффективно функционировать в нем. Обсуждаемые в психологии образы окружающего мира (А.Н. Леонтьев, 1983, С.Д. Смирнов, 1985; А.А. Леонтьев, 2001; Дж. Гибсон, 1988, А.Н. Гусев, 2007 и др.) — это, говоря метафорически, скорее, нечто вроде суммы картин в музее, а не сам музей, в котором, кроме картин, есть стены, окна, двери, пол, персонал, другие зрители т.д.. Есть основания предполагать, что психическое явление, которое принято рассматривать как образ восприятия, представляет собой целый комплекс кратковременных образов восприятия, воспоминания и представления воспринимаемой части реальности и подобных ей аспектов реальности, воспринятых в прошлом. Согласно мнению А.В. Брушлинского, воображение представляет собой одну из разновидностей непосредственно чувственного познания, возникновение новых чувственных образов, но не новых мыслей, идей, понятий и т. д. [3].

Одним из направлений исследования этой проблемы является изучение особенностей формирования перцептивного образа как формы и результата творческой деятельности. Ведь изменив восприятие человеком самого себя в системе мировосприятия, повысив уровень его адекватности и точности, приведя в соответствие с этим притязания индивида с его возможностями, т.е. гармонизируя компоненты образа Я, можно повлиять на установки личности, на ее готовность к оптимальному взаимодействию с миром, расширить поле самореализации творческого потенциала. Последнее особенно важно в контексте положения о необходимости переориентации человека с пассивно-потребительских на творческие виды деятельности, с пассивного на творческое восприятие окружающей действительности. Творческая деятельность связана со смысловыми компонентами жизни человека, является необходимым условием в формировании объемного мировосприятия. О роли перцепции в жизнедеятельности человека, творческой самореализации личности свидетельствует высказывание Ж.-П. Сартра (Jean — Paul Sartre): «Важно не то, что сделали из меня, а то, что я сам сделал из того, что сделали из меня» [sartre.hpsy.ru], что можно трактовать по-разному, в том числе и так: «Важно не то, что случается, а то, как ты это воспринимаешь».

При рассмотрении разных психолого-педагогических направлений исследования процессов творчества и раскрытия творческого потенциала личности как важнейшего условия ее самореализации, важными являются такие характеристики позитивного «Я-образа: 1) на *сенсорно-перцептивном уровне* — ощущение бодрости, способности к активности, энергичность, адекватность восприятия себя и окружающего мира; отсутствие ощущения или дискомфорта боли; 2) на *эмоционально-чувственном уровне* — позитивные чувства, наслаждение творческим процессом и его результатами, адекватная позитивная самооценка, оптимальный уровень тревожности в проявлениях собственного Я; 3) на *рационально-когнитивном* — высокая мера осведомленности и компетентности в сфере собственного Я, знание критериев «оптимального Я», оптимального поведения, основных факторов, которые способствуют или делают невозможным собственное развитие; 4) на *мотивационном уровне* — приоритетность психологического, психического, физического здоровья в индивидуальной системе ценностей, высокий уровень внутренней мотивации к творческому стилю жизни, творческого самовыражения [7].

Ориентируясь на собственные исследования и исследования других специалистов (А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков, Д.Б. Богоявленская, Э. де Боно и др.), В.А. Моляко предложил структурную модель творческого потенциала со значительным количеством составляющих [1, с. 8], среди которых выделим лишь те, которые касаются когнитивной сферы, а именно: творческое восприятие, повышенная чувствительность, выборочность; динамичность психических процессов; доминирование познавательных интересов; любознательность; скорость в усвоении новой информации, образования ассоциативных массивов и тому подобное.

Обобщая рассмотренное выше, можно сделать такой вывод: формированию и реализации творческих характеристик «Я-образа» будет способствовать развитие творческого, объемного мировосприятия, активизация сенсорно-перцептивных процессов, переориентируясь с «пассивного» (созерцание) на «активное» (непосредственное взаимодействие с ресурсами). Отсюда, собственно, и исходит важность адекватно-реалистичного восприятия и представления о самом себе, которое словно приумножает потенциал новыми способностями, способствует творческой реализованности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: Збірник наукових праць / за ред. В.О. Моляко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2007.
2. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека // Познавательные процессы: ощущения, восприятия. М.: Педагогика, 1982. С. 30-31.
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996. С. 365-387.
4. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Под ред. П.Д. Логвиненко. М.: Прогресс, 1988.
5. Гусев А.Н. Ощущение и восприятие // Общая психология: В 7 т. / Под ред. Б.С. Братуся. М.: Акад., 2007. Т. 2.
6. Костюченко О.В. Перцептивна репрезентація світу як психологічна проблема // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / за ред. В.О. Моляко. К: Вид-во «Фенікс», 2011. Т. 12. Вип. 13. С.237-245.
7. Костюченко О.В. Реалізація творчого потенціалу особистості як рекреаційна проблема / О.В.Костюченко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О.Моляко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. Т. 12. Вип. 6. С.110-118.
8. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) [монография] М.:Смысл, 2001.
9. Леонтьев А.Н. Образ мира: В 2 т. // Избр. психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 251–261.
10. Любимов В.В. Психология восприятия. [Учебник]. М.: Эксмо, ЧеРо, МПСИ, 2007.
11. Моляко В.А. Исходные предпосылки построения концепции творческого восприятия // Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості, зб наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. В.О. Моляко. Том 12. Вип. 8. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 7-16.
12. Психология ощущений и восприятия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. 2-е изд., исп. и доп. М.: ЧеРо, 2002.
13. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
14. Shepard R.N., Chipman S. Second-order isomorphism of internal representations: Shapes of states. *Cognitive Psychology*, 1, 1970. P. 1-17.

## Адаптация в образовательной среде и творческое развитие личности

Леонова Е.В.

Институт атомной энергетики НИЯУ МИФИ, г. Обнинск  
e.v.leonova@mail.ru

Показано, что адаптационные периоды являются важными периодами развития личностных качеств, необходимых для дальнейшей активной жизни и творчества.

**Ключевые слова:** адаптация, творческое развитие, непрерывное образование, образовательная среда.

Проблеме адаптации посвящено множество исследований по биологии, медицине, физиологии, психологии. В настоящей статье представлен взгляд на проблему адаптации обучающихся в новой образовательной среде с позиций творческого развития личности.

Ж. Пиаже [8, с. 49] характеризует адаптацию как двунаправленный процесс (ассимиляция и аккомодация), обеспечивающий «равновесие между воздействием организма на среду и обратным воздействием среды». Сегодня существуют различные подходы к соотношению понятий «адаптация» и «развитие». Так, Л.Ф. Обухова, анализируя концепцию Ж. Пиаже, пишет, что «деятельность человека нельзя трактовать в терминах уравнивания со средой. Процесс уравнивания характеризует только индивидуальное приспособление к естественной среде» [6, с. 189]. С другой стороны, как отмечает, например, А.А. Реан [10, с. 210], оба типа адаптации (аккомодационный и ассимилятивный по Ж. Пиаже) являются активными, и критерием различения типов адаптационного процесса является направленность вектора активности: «наружу» — активное влияние личности на среду, её освоение и приспособление к себе; «внутри» — активное самоизменение и развитие личности.

По С.Л. Рубинштейну, личность — это не существо, которое просто вросло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому, сугубо избирательно связаться с ним [13, с. 638]. Характерный для личности способ построения и воспроизводства жизненных отношений С.Л. Рубинштейн назвал «способ существования».

При первом способе существования человек вырабатывает определенное отношение к дискретным событиям жизни, но не к целостному жизненному пути, он не способен понять смысл жизни, поставить жизненные цели и задачи, составить долгосрочную программу действий. «Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней» [12, с. 83].

Второй способ жизни характеризуется развитием механизмов рефлексии жизненного пути и формированию смысла жизни. Жизненный путь при этом способе воспринимается целостно и конструируется личностью на сознательной, осмысленной основе. «Каждый поступок человека приобретает характер философ-

ского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни» [12, с. 84]. С.Л.Рубинштейн считал, что личность может считаться субъектом жизни только при втором способе жизни.

Выбор индивидом способа адаптации определяется уровнем личностного развития. А.Ф. Лазурским была разработана концепция психических уровней [5], в соответствии с которой личность может находиться на низшем, среднем или высшем уровне психического развития. На низшем психическом уровне находятся недостаточно приспособленные индивидуумы (неадаптировавшиеся), на среднем уровне — приспособившиеся (определяющую роль в их социальном поведении играют процессы аккомодации), а представителей высшего уровня А.Ф. Лазурский называет приспособляющимися (определяющую роль в их социальном поведении играют процессы ассимиляции). Говоря словами Л.И. Божович, на достаточно высоком уровне личностного развития субъект «из существа, усваивающего накопленной человечеством социальный опыт, превращается в творца этого опыта» [2, с. 437-438].

По словам Л.С. Выготского, «путь к совершенству лежит через преодоление препятствий» [4, с. 36], трудности являются стимулом для развития. В.С. Ротенберг вводит понятие поисковой активности [11, с. 25], отсутствие которой приводит к беспомощности при любом столкновении с трудностями. Как справедливо отмечает Ю.Д. Бабаева, учителя и родители, стремящиеся устранять любые преграды и трудности, пытающиеся превратить любой учебный материал в максимально понятный и лёгкий для усвоения, недооценивают стимулирующее значение препятствий для психического развития детей [1, с. 278].

Периоды адаптации к обучению в новых условиях являются периодами приобретения ребёнком опыта борьбы с трудностями, и именно в эти периоды необходимо стимулировать поисковую активность ребёнка, способствовать развитию ресурсов, которые помогут ему преодолевать трудности последующих периодов адаптации. Как отмечает С.Я. Рубинштейн [14, с. 13], любая привычка формируется тогда, когда впервые возникает новый вид деятельности ребенка, появляются новые обязанности. К понятию «привычка» можно отнести и привычный способ действия в ситуации стресса (стиль копинг-поведения).

Следовательно, для обеспечения продуктивной адаптации обучающихся любого возраста в новой образовательной среде необходимо создать такие условия среды, чтобы дошкольник, школьник, студент превращался в творца своего собственного позитивного опыта преодоления трудностей, приобретая личностные качества и развивая те способности, которые впоследствии создадут фундамент творческой самореализации. При активной жизненной позиции и творческом отношении к преодолению препятствий процесс адаптации ребёнок, подросток, юноша переживает конструктивно, приобретая позитивный опыт. А успех создаёт положительный эмоциональный фон, способствующий успешности интеллектуальной деятельности [9, с. 91].

Если человек воспринимает свой жизненный путь целостно, сознательно и осмысленно, то периоды адаптации воспринимаются им как периоды освоения новых умений на основе уже имеющихся. И если образовательная среда способствует формированию смысла жизни, стимулирует проявление творческой и поисковой активности, то в периоды адаптации будут закладываться личностные компетенции, необходимые для дальнейшей активной жизни и творчества. Как отмечал А.В.



Брушлинский [3, с. 4], важнейшее качество человека — «быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности — творческой, нравственной, свободной».

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ № 13-16-40020 а(р).*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997. — С.275-294.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. — М., Воронеж, 1995.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984. т. 4.
5. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. — Л., 1924.
6. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.
7. Пиаже Ж. О механизмах ассимиляции и аккомодации // Психологическая наука и образование. — 1998, — №1. — С. 22-26
8. Пиаже Ж. Природа интеллекта // Хрестоматия по общей психологии. — М.: МГУ, 1981.
9. Психологические исследования творческой деятельности. Под ред. О.К.Тихомирова. М., 1975
10. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности. — СПб., 2001.
11. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. — М.: Наука, 1984.
12. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. — М.: Наука, 1997.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб., 1999.
14. Рубинштейн С.Я. О воспитании привычек у детей. — М., 1996.

## Креативность как центральная психологическая составляющая инновационной готовности педагогов

Лукомская Ю. А.

Запорожский национальный университет, факультет социальной педагогики и психологии,  
г. Запорожье (Украина)  
Juli\_mitnik@mail.ru

Статья посвящена проблеме инновационной готовности и внедрению инноваций в практическую деятельность педагогов. Наиболее важным элементом инновационной готовности предлагается рассматривать креативность.

**Ключевые слова:** *инновации, инновационная готовность, креативность, творческий потенциал.*

Изучая проблемы создания нового, исследователи все чаще обращаются к понятию креативности, понимая ее как особый творческий потенциал конкретной личности. В отечественной психологии большее распространение получила терминология «творчества»; лишь в последние десятилетия появился «западный» термин — «креативность». А.В. Овруцкий указывает, что под «творчеством» чаще понимают «божественный» процесс творения в искусстве и науке, где в качестве

творческого продукта выступает художественный образ, абстрактная идея т.д.», а под «креативом» — «процесс создания чего-то нового в прикладном, социальном аспекте (реклама, дизайн, мода, управление и т.д.)» [3].

Нами будет использован термин «креативность» как более прикладной, а термин «творчество» — для обозначения деятельности, имеющей свой продукт и результат. Актуальность темы подчеркивается активной разработкой в последнее время вопроса изменений, которые необходимо вносить в систему образования, причем на разных уровнях — от теоретико-политического до прикладного. Сегодня в школах реализуются новации относительно структуры обучения (длительность обучения, количество и состав изучаемых дисциплин) и их содержания. Но при этом вопрос деятельности главных участников образования — педагогов — остается не до конца разработанным.

Особенности инновационной деятельности педагогов исследовались Пономаревым Я. А., Гоновыми Ф.Г., Щербаковым А.И., Никандровым Н.Д., Фридманом Л.М., Кулюткиным Ю.Н., Сухобской Г.С. и другими. Среди украинских ученых готовность педагога к инновационной деятельности исследовали психологи В.А. Моляко, А.М. Линенко, А.Г. Ярошенко. Топилина Н.В. определяет инновационную готовность педагога как «способность создавать, воспринимать, реализовывать новшества, а также своевременно избавляться от устаревшего, нецелесообразного» [1].

Цель нашей статьи — теоретическое исследование понятия инновационной готовности педагогов и его связи с креативностью как их личностной чертой.

Большинство исследователей педагогической деятельности называют инновации и творчество «обязательным условием педагогического процесса, объективной профессиональной необходимостью деятельности учителя» [6], ведь лишь креативный педагог способен учить и развивать креативного ученика. Креативная педагогическая деятельность связана с отказом от существующих норм и штампов и направлена на освоение новых педагогических разработок, методик технологий, а на более высоком уровне — и на разработку таких технологий, поэтому она должна быть инновационной.

На сегодняшний день предлагается выделять пять уровней профессионализма, которые определяют готовность педагогов к инновациям: от овладения профессией и адаптации к ней, постепенного применения уже существующих приемов к развитию себя «через» профессию и педагогическому творчеству [5]. Другой подход в инновационной готовности выделяет методическую, когнитивную и личностную готовность. Методическая готовность — это наличие у педагога знаний, умений и навыков, необходимых для внедрения инновационных разработок. Когнитивная готовность, по мнению Т.В. Корниловой, это «наличие определенного инновационного потенциала, предусматривающего интеллектуальный ресурс и толерантность субъекта деятельности к нововведениям, что в свою очередь включает открытость к новому и необычному, а значит креативность и творческое мышление» [6]. Личностная готовность педагога — это «развитие профессиональной свободы, творческой самореализации» [1].

Еще один аспект — проблема мотивационной готовности. Зинченко Ю.П. выделяет четыре группы профессиональных мотивов педагога, среди которых есть стимулы, связанные с материальным вознаграждением, стимулы самоутверждения и самореализации, профессиональные мотивы [6].

Большинство исследователей подчеркивают, что значительную роль в инновационной деятельности педагогов играют педагогическая интуиция, импровизация, творческое воображение [2]. «Первым шагом» к инновациям считает креативность и Дж. Хип, а П. Титас отличает инновационность от креативности «возможностью реализовывать на практике идеи, возникшие в голове». П.С. Сорокин подчеркивает, что «инновация является прогрессивным результатом творческой деятельности. ... Но она не является тождественной творчеству, так как творчество всегда якобы развернуто «внутри» личности, а инновация смещает акценты на результат, «во вне» личности» [4]. Современные отечественные исследователи также часто придерживаются схожей точки зрения: творчество — это то, с чего начинается инновационный процесс, но лишь к творчеству он не сводится.

Справедливости ради следует привести и другие точки зрения. Например, в эмпирическом исследовании, проведенном С.Р. Яголковским, корреляции между параметрами креативности и инновационности субъекта не были обнаружены, и автор сделал вывод, что «творческие способности и инновационность представляют собой различные, внутренне не связанные характеристики субъекта ...» [7]. Однако в работе «Психология инноваций», Яголковский С.Р. использует термины «креативно-инновационного цикла», «креативно-инновационного процесса», подчеркивая, что «граница между творческим продуктом и инновацией стирается: из понимания творчества постепенно идет ориентация исключительно на новизну, а из представлений об инновациях — рассмотрение их главным образом как результата внедренческой деятельности» [7].

Гарвардской школой исследования «креативного поведения» (Т. Амабиле) также не проводится жесткого разделения между понятиями «инновационного» и «креативного» поведения. Странники этой школы отмечают, что «любое новое решение или идея сотрудника, так или иначе связанная с выполнением его профессиональных обязанностей, считаются «инновационными». При этом деятельность сотрудника по продвижению инновационных предложений других работников, или его активность по применению и внедрению чужой идеи в жизни не рассматривается как инновационное поведение» [4].

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что инновации в образовании превращаются в «способ организации творческой деятельности как ученика, так и педагога». Креативность учителя позволяет ему иначе взглянуть на существующую учебную программу, облечь содержание в совершенно другую форму, разрабатывать и успешно применять инновационные техники и приемы. Инновационная готовность педагога основывается на поиске нестандартных решений ежедневных ситуаций, что и демонстрирует прямую связь с креативностью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Даукша Л.М. Психологическая готовность педагогов к инновациям в системе образования / Л.М. Даукша // ТехноОбраз-2011. Роль и место образовательной среды в непрерывном развитии и саморазвитии личности обучающихся: материалы VIII междунар. Науч.-практ. конфер. 2011. . [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/163877-355630](http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/163877-355630)
2. Зеер Э. Ф., С. А. Новоселов Правовая охрана педагогических инноваций как фактор развития российского рынка образовательных услуг // Образование и наука. Журнал теоретических и прикладных исследований. № 4 (46). 2007.

3. Овруцкий А.В. Личность, экономика, общество: креатив и креативность // Психология в экономике и управлении. 2010. № 1 (3). С. 3-21.
4. Сорокин П.С. Психологические аспекты бизнес-инноваций: подходы и направления исследований // Вестник Ленинградского Государственного университета имени А.С. Пушкина. Серия Психология. 2011. № 2.
5. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / Под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. М.: Изд-во МГУ, 2007.
6. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
7. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы. М. 2010. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psy.hse.ru/data/2010/05/20>

## К вопросу о критериях творческого мышления

Матюшкина А.А.

факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, город Москва  
aam\_msu@mail.ru

В работе анализируется вопрос о критериях творческого мышления в различных подходах в связи с объектом — задачей, проблемной ситуацией, творческой проблемой. На основе изучения особой феноменологии решения творческой проблемы делается вывод о видоизменении критерия творческого мышления по отношению к данному объекту.

**Ключевые слова:** творческое мышление; продуктивное и репродуктивное мышление; задача, проблемная ситуация; творческая проблема; феноменология творческого мышления

Одной из значимых в истории и современных психологических исследованиях выступает проблема критериев творческого мышления. При этом выделяется две группы критериев — процессуальные и результативные [11]. Первые отражают особенности процесса решения, например, достижение решения через инсайт в гештальтпсихологии, наличие новообразований в деятельности по решению задачи в смысловой теории мышления, предполагая новизну процесса для субъекта. Вторые ориентированы на оценку результата решения, например, по степени новизны: от новизны результата только для субъекта решения до объективной новизны творческого продукта, получившего высокую экспертную оценку (научное открытие, техническое изобретение, художественный шедевр).

Принципиально важным для отечественной психологии мышления в данном контексте выступил вопрос об объекте мышления — задаче или проблемной ситуации как исходном моменте мышления, определяющем его продуктивный или репродуктивный характер. Так, в процессуально-деятельностном подходе С.Л. Рубинштейна [1; 2; 3; 8; 9; 16] начальным звеном мышления выступает проблемная ситуация — особое состояние субъекта, выражающее его интерес к заданию, вопросы, желание узнать новое, подчеркивающая продуктивный характер мышления, из которого, по мнению А.В. Брушлинского [2; 3], затем возникает задача. В деятельностном подходе к пониманию мышления, заложенном А.Н. Леонтьевым [18] и разрабатываемом в смысловой теории мышления О.К.

Тихомирова [13; 17; 18], начальным звеном мышления является переход от объективной к субъективной структуре задачи, осуществляемый в ходе акта принятия субъектом задачи. Продуктивный или репродуктивный характер мышления зависит не только от субъекта, но и от объекта — типа предъявленной задачи, уровня ее сложности, степени выделенности «существенных отношений» [17]. При этом в данных подходах продуктивность мышления связана с познавательной мотивацией, возможные различия видятся в условиях ее возникновения и развития.

Однако переход к другому возможному объекту творческого мышления — творческой проблеме — на основе анализа особой феноменологии, характеризующей процесс решения, приводит к некоторому видоизменению критерия творческого мышления. Под творческой проблемой, по мнению А.М. Матюшкина [8; 10], понимается особый тип проблемных ситуаций, характеризующийся: самостоятельностью в постановке и формулировании проблемы (Я.А. Пономарев) [15], «масштабностью» целей (О.К. Тихомиров) [17]; следующими субъективными аспектами: возникновением лично значимой проблемной ситуации; возникновением устойчивой познавательной мотивации к решению — проблемная доминанта; наличием интеллектуальных и творческих возможностей субъекта, позволяющих решать проблему (талант, одаренность); семантический потенциал личности, обеспечивающий «глубину» понимания проблемы; владение профессиональными языками выражения решения [8; 10].

Феноменология продуктивного и творческого мышления, описанная впервые в гештальтпсихологии, а затем и других психологических направлениях на материале решения особых экспериментальных задач, также характеризует и процессы решения реальных творческих проблем. Так, были описаны феномены понимания (переструктурирование проблемной ситуации; М. Вергтеймер [4]; различия в осмыслении событий на основе культурно-нравственных личностных ориентиров; В.В. Знаков [5]), объяснения (установление причинно-следственных связей с возможностью их презентации в речевой форме), феномены «мгновенного» (внезапное нахождение принципа решения) (М. Вергтеймер [4]; К. Дункер [6]; Я.А. Пономарев [14]) и «немгновенного» (А.В. Брушлинский [3]; О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина, Ю.Е. Виноградов [13]) инсайта; феномен принятия решений (преодоление ситуации неопределенности условий и выбора из альтернатив решения) (Т.В. Корнилова [7]); феномен оценки (возможность дать критический анализ) [12] и прогнозирования (возможность «догадки» — синтеза — в новых условиях решения на основе анализа) (А.В. Брушлинский [2]); феномен эмоционального обнаружения проблемы (неосознаваемая фиксация противоречия; В.Е. Ключко [17]); феномен интеллектуальной инициативы («выход за пределы» условий задачи) (Д.Б. Богоявленская [1]).

Анализ решения реальных творческих проблем взрослым субъектом в процессе профессиональной творческой деятельности дополняет вышеописанные феномены рядом новых, характеризующих различные этапы решения и особую позицию субъекта: феномен субъективной незавершенности решения — при относительно готовом творческом продукте автор не может его завершить, стремится его переделывать, феномен «чувствительности» субъекта к внешней оценке — эмоциональное, пристрастное отношение автора к похвале и критике, стремление к объективной оценке творческого продукта; феномен непрерывности решения;

феномен критической оценки решения («отчуждение от решения»); феномен переосмысления решения.

Проведенный в исследовании анализ феноменологии решения творческой проблемы показывает, что критерий субъективной новизны остается важным для описания творческого мышления (новизны для субъекта, наличие новообразований в деятельности), но недостаточным для самого субъекта творческого мышления. Субъект апеллирует к критериям объективной новизны и значимости создаваемого им творческого продукта, опасается «изобретать велосипед», «повторяться». Критерии объективной и субъективной значимости в оценке результата творческого решения выступают для субъекта как равнозначные. Творческое мышление для субъекта профессиональной творческой деятельности — решение самостоятельно поставленной, лично значимой творческой проблемы, завершающейся созданием субъективно и объективно нового и значимого творческого продукта, облеченного в «идеальные», профессионально заданные формы, получившего высокую экспертную оценку и общественное признание.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Изд-во Ростовского ун-та, 1983.
2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование: (Логико-психологический анализ). М.: Мысль, 1979.
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
4. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ./ Общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987.
5. Знаков В.В. Психология понимания правды. СПб.: Алетейя, 1999.
6. Дункер К. В сб.: Психология мышления/Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965.
7. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.
8. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество (серия «Психологи Отечества»). Москва — Воронеж, 2003.
9. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие/ под ред. канд. психол. наук А.А. Матюшкиной. М.: КДУ, 2009. 190 с.
10. Матюшкина А.А. Представления о решении творческой проблемы в научной школе А.М. Матюшкина//Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, № 3, 2012. С. 70-81.
11. Матюшкина А.А. Творческое мышление как предмет исследования в отечественной психологии: научные школы О.К. Тихомирова, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева// Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, № 2, 2008. С. 102-113.
12. Нуркова В.В. Психология: учебник/В.В. Нуркова, Н.Б. Березанская. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высшее образование, 2008.
13. Психологические исследования творческой деятельности/Отв. ред. О.К. Тихомиров. М.: Наука, 1975.
14. Пономарев Я.А. Психика и интуиция. М.: Политиздат, 1967.
15. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. М., 1960.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
17. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: изд-во Моск. ун-та, 1984.
18. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева/ Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999.



## Особенности трансформации художественного замысла

Медведева Н.В.

Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев  
E-mail: melpis@mail.ru

Рассматривается изучение процесса изобразительной деятельности в русле парадигмы стратегической организации и регуляции творческих процессов, разработанной В.А. Моляко. Представлен также взгляд на научный вклад О. К. Тихомирова в современные исследования проблем психологии творчества.

**Ключевые слова:** векторная трансформация замысла, локальная трансформация замысла, смысловая теория мышления, стратегическая теория творчества.

Перспективы развития современной психологической науки предопределяются историко-психологическими исследованиями теоретических основ ее фундаментальных направлений, среди которых ведущее место занимает отрасль психологии творчества. Проблема творчества была и остается одной из самых сложных, разрабатывается она многими дисциплинами, фактически исследования ведутся на стыке наук, объединенных анализом и поиском творческих решений, что обуславливает широкое разнообразие подходов и аспектов изучения этого феномена. В результате выработалась тенденция к осуществлению комплексного подхода в анализе творчества и построения общей теории творчества.

Основным направлением научных изысканий О. К. Тихомирова в общей психологии была психология мышления. Мышление рассматривалось им как познавательная деятельность, как процесс целостной жизнедеятельности субъекта, связанный с эмоциями и обусловленный целями, потребностями, мотивами, опосредствованный языком, математическими и мнемотехническими средствами, искусственными системами. В итоге им была создана оригинальная психологическая концепция мышления, известная сегодня как смысловая теория мышления (СТМ). Непосредственно творчество и творческое мышление, как его основная составляющая, анализируются исходя из культурно-деятельностного подхода. И что особо важно, по мнению О. К. Тихомирова, любое мышление всегда является хотя бы в минимальной степени продуктивным и творческим. Таким образом, мы видим, что имеются существенные психологические концепции, в которых вырисовываются отдельные рубежи, характерные для дальнейшего развития психологической науки в целом и для реконструкции процесса становления и дальнейшего развития психологии творчества, в частности. Они позволяют увидеть преемственность в развитии современных идей, проблематики, методов научных исследований направлений по проблемам психологии творчества (О. К. Тихомиров, 1982).

Итак, ориентир наших работ состоит в общих методологических подходах, которые разработаны Л.С. Выготским, Г.С. Костюком, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым и др., в фундаментальных исследованиях, проведенных в области психологии творчества (П.М. Якобсон, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров и др.) и психологии художественного творчества (Е.И. Игнатъев, Б.С. Мейлах, А.А. Мелик-Пашаев и др.), что дает возможность продуктивного подхода к изучению проблемы формирования и реализации замысла в процессе создания младшим школьником рисунка. Непосредственно проблема замысла рассматривается

в работах А.Г. Аграновского, А.Г. Васадзе, Л.Л. Гуровой, П.М. Медведева, Б.С. Мейлаха, В.А. Моляко, О.И. Никифоровой, И.В. Страхова, П.М. Якобсона и др.

Цель исследования заключалась в углублении теоретических и практических знаний в области психологии художественного творчества: в раскрытии понимания трансформации художественного замысла на стадии его воплощения в конечный вариант рисунка в процессе изобразительной деятельности младших школьников. В основу положен категориальный аппарат теории творчества В.А. Моляко (1982, 2002), в частности, концепция стратегической организации и регуляции творческих процессов. В целом стратегический подход направлен на изучение организации и реализации (в том числе функционирования системы прогнозирования, планирования) деятельности, результатом которой является создание определенного творческого продукта, в нашем случае эскизов и рисунка.

В художественном творческом процессе, продуктом которого является рисунок, замысел занимает центральное место. Фактически замысел моделирует весь процесс решения. Следовательно, главной функцией замысла является формирование направления в поиске художественного решения. Он является ядром создания рисунка, важнейшей составляющей творческой деятельности. Замысел — это сложное целое, которое включает в себе разнообразные компоненты (общие идеи, определенные образы, колорит, композиционные проекты, элементы ритмического ряда, сюжет и пр.) в процессе решения творческого задания. Формирование замысла связано с естественными процессами творческой деятельности продуктивного характера.

Мы различаем *первоначальный замысел*, появление первых идей, образов замысла и как следствие зарождения общего желания что-либо нарисовать; *промежуточный замысел* — трансформация первоначальных форм замысла, которая заключается в обдумывании, вынашивании, формировании, превращении — развитии замысла и его конкретизации; *конечный замысел* — как завершающий результат, воплощение, готовый продукт творчества, завершающий результат, уже воплощенный в рисунке, который прошел все трансформации, связанные как с общими рассуждениями, так и с практическим аспектом воплощения (возможностью выполнить рисунок с опорой на технические средства именно так, как его представил и спланировал). По сложности мы различаем: высокую, среднюю и низкую сложность замысла. Определяется сложность по количеству деталей, связей между ними, уровню изображения, степенью трансформированности исходного материала, колористическим наполнением. Критерии, по которым определяется замысел: оригинальность (показатели: частота повторения, неординарные замыслы); разработанность (показатели: количество элементов, техническое исполнение); смысловая наполненность (показатели: простота — сложность, деструктивность — конструктивность). Итак, художественный замысел — это сформированное в творческом воображении художника конкретное и целостное представление об общих чертах содержания и формы художественного произведения к началу его практического воплощения. В широком понимании это сложное целое, что включает в себе разные элементы: общие идеи, отдельные образы, колорит, композиционные решения, элементы ритмического рода, сюжет и т.п. (задуманные намерения, мысли, смыслы, идеи, сюжеты которые заложены в рисунке). В более узком понимании — это определяющий образ, главная идея рисунка, который предусматривает его содержание. Замысел выполняет регулирующую роль в процессе создания рисунка. В нем концентрируется все, что было вначале, что происходит в

настоящий момент и то, что будет реализовано. То есть, влияет на моделирование всего процесса решения.

Трансформация замысла — это зарождение, развитие, формирование, которое охватывает весь ход выполнения рисунка, от появления намерения что-либо нарисовать до его воплощения в конечном продукте; наделение образов, идей определенной завершенной формой. Иначе, это превращение (метаморфозность) и дефиниция ведущего образа, воплощение представлений в художественную визуально-образную сюжетную форму; процесс поиска и структуризации визуально-образной сюжетной формы, их путь трансформаций к исходному формированию; реализация его в рисунке. Трансформации замысла в изобразительной деятельности осуществляются благодаря изменению содержания, модификации формы и использованию технических приемов. Обнаружено, что детям младшего школьного возраста во время создания рисунков, в процессе трансформации художественных замыслов уже присуще использование творческих мыслительных стратегических тенденций (аналогизирования, комбинирования, реконструирования), которые собственно и обуславливают весь процесс трансформации замысла.

Мы выделили следующие трансформации художественного замысла непосредственно на этапе преобразования эскизов-рисунков в конечный рисунок, а именно преобразования в образ-воплощение на практическом уровне, которые разворачиваются в локальном или векторном направлении. Так, локальное направление трансформации определяется динамикой развития замысла в рамках действий ребенка по аналогии (прямая аналогия, частично разработанная аналогия, детально разработанная аналогия), а векторное направление трансформации определяется динамикой развития замысла с применением трансформаций, соответствующих комбинаторным действиям, и трансформаций, соответствующих реконструктивным действиям (Н. В. Медведева, 2009). Выявлены также особенности стратегических мыслительных тенденций, характерных для младших школьников на стадии разработки идей, первичных образов, в которой ведущей является стратегическая тенденция аналогизирования.

## Так что же такое восприятие мира?

Моляко В.А.

Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев  
E-mail : Vmolyako@yandex.ru

В статье анализируются аспекты творческого мировосприятия. Представлен теоретико-методологический анализ системообразующей природы и регулирующих функций мыслительных стратегий в процессах творчества, в том числе и процессах творческого восприятия.

**Ключевые слова:** *восприятие, творческое восприятие, стратегия творчества, образ мира.*

Ориентируясь на творческий стиль научного анализа А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова, позволю себе обратиться к проблеме творческого восприятия с дискуссионным уклоном.

Проблема восприятия в психологии — одна из самых обогащенных множеством исследований разного масштаба и успешности, ей посвящены десятки ставших уже классическими монографий, не говоря о тысячах статей, что в сумме, казалось бы, позволяет считать ее достаточно разработанной. И это во многих отношениях так, особенно если говорить о сферах психофизиологического профиля, проявлениях ощущений и «простейших» проявлений восприятий (прежде всего его лабораторных модификаций). Однако парадокс совершенно очевиден: исследований тьма, а сущностные тайны восприятия так и не познаны. В самом деле, до сих пор не познана психологическая сущность восприятия, закономерности протекания перцептивных процессов, иерархия их психических регуляторов и организаторов, практически не исследована сфера взаимовлияний восприятия и личностных характеристик; перечень можно продолжить, но заключить его можно очень неприятным тезисом: до сих пор нет единого определения восприятия и признания его доминирующей роли в деятельности, поведении человека. Позволю себе высказать не очень оригинальную мысль о том, что все это обусловлено в первую очередь недостаточной познанностью функционирования системы сознания, ведь восприятие — это главный (а может быть, и единственный) вход в таинственный «град сознания». Сказанное, как уже было упомянуто, находит подтверждение в работах многих известных ученых [см., например, 1; 2; 7; 9].

Пытаясь углубиться в разработку темы образа мира, его сотворения и функционирования, мы вовлекаем в канву анализа несколько постулатов и гипотез. Прежде всего, представляется более объективным говорить не об одном-единственном образе мира, который «имеется» у данного субъекта, а о системе образов миров, пребывающих в определенных динамических субъективных иерархиях и сочетаниях модальностей (зрительные, слуховые и т.д.). При этом следует учитывать:

1) Непрерывность, текучесть, потоковость образов и их деталей, конструирующую и деконструирующую деятельность психики в процессах непосредственного «внешнего» восприятия и восприятия «внутреннего», т.е. циркуляции воспринимаемого в воображении, фантазировании, мышлении, памяти.

2) Процессы восприятия сознательно и подсознательно регулируются в стратегических и оперативных проявлениях соответствующими диспозиционными образованиями определенного масштаба и субъективной значимости.

3) Указанная регулировка осуществляется как непосредственно при восприятии реальных объектов, так и в процессах функционирования круглосуточной индивидуальной «психологической службы», когда происходят микропроцессы анализа и синтеза, фиксаций, акцентирования, ретро- и футуро-проявлений, в том числе в сновидениях (осознанных и неосознанных).

Правомерность выдвигаемых постулатов и гипотез находит убедительное обоснование в концепциях У. Джемса, И.П. Павлова и даже в таких паранаучных системах, как психоанализ в его классических и постклассических модификациях (З. Фрейд, К.Г. Юнг, Э. Фромм и др.). Достаточно аргументированно это выражено и в наших исследованиях конструкторской деятельности, в том числе и в разработках многих наших коллег [см. 5 и др.].

Здесь можно высказать ряд соображений, касающихся внесения дополнений в методологию психологических исследований, нужда в которых ощущается все более остро, в том числе в связи с определенным кризисом, обусловленным ограниченностью лабораторных экспериментальных поисков и удалением от методов

интроспекции, непосредственного наблюдения и др., а также невероятным статистическим (псевдоколичественным) засорением научно-психологического языка, когда в цифрах и формулах можно встретиться с претензиями на моделирование не только простейших психофизических проявлений, но и сложных мыслительных процессов.

Вместе с тем пора расширять понятие научности и вовлекать в систему обсуждения и доказательств новые аргументы и факты, заимствуя их не только из во многом игнорируемых паранаучных течений и концепций, принимая в расчет именно единичные проявления в психике, поскольку у психики именно своя статистика, своя логика (см. в этой связи, в частности, работы А.Ю. Артемьевой, Б. Вентцель, Г.С. Костюка).

Здесь я приведу любопытный момент из записок английского путешественника и телеведущего М. Пэлина, беседовавшего с тибетским Далай-ламой: «У буддистов и ученых много общего, а в области психологии буддисты далеко впереди ученых, Далай-лама усмехается, впереди на 2000 лет. Мы обязательно победим, заверяет он собравшихся, поскольку за нами правда, а правда всегда побеждает» [8, с. 113]. Не будем вступать с Далай-ламой в дискуссию, но и отмахиваться от его заявления не стоит. Вспомним хотя бы о том, что идею текучести, потоковости всего сущего в мире ввели именно буддисты, а не уважаемый У. Джемс. Ведь понимание того факта, что человек был и остается все еще непостижимо-сложной системой, конденсатором бесконечного множества миров и одновременно источником, порождающим все новые и новые миры, т.е. творением и творцом одновременно, объясняет, почему изучение его творческого восприятия так актуально именно сейчас, когда мы в чем-то достигли пика, а в чем-то темных глубин понимания и непонимания себя, мира, своей миссии в этом мире.

В рабочем варианте одной из первых наших концепций-гипотез мы предположили, что процесс творческого восприятия представляет собой мгновенное или пролонгированное конструирование образа «живой» реальности (предметов, другого человека, городского фрагмента и т.д.), в последующем перетекая в процесс уже интерьерного, мысленного сохранения, модификации этого образа, включения его в систему других образов и т.д. Логически продолжая разработку теории стратегичности деятельности и масштабного поведения человека, приведем некоторые соображения о детерминированности и общей процессуальности возникновения и развития творческого образа в контексте непрерывной перцептивности (от «внешнего» к «внутреннему» образу с различными модификациями включения новой и уже имеющейся в распоряжении субъекта информации).

Как нам представляется, общая детерминация первичного и последующего построения творческого образа той или иной реальности обусловлена тремя основными блоками, а именно:

1. Стратегичальной обусловленностью врожденного поведения и конкретного реагирования на окружающий мир каждого отдельного человека; это генотипы, инстинкты, нервно-физиологическая организация и пр., т.е. речь идет о заложенности в человеческий организм программы выживания, сопряженной с преодолением предусмотренных наследственностью проблем и максимальной адаптации к жизни в естественных «земных» условиях.

2. Tактической готовностью субъекта к решению разнообразных житейских и профессиональных проблем (задач, ситуаций), вырабатываемой в процессах обу-



чения и воспитания в семье, различных социумах, школе, профессиональной среде и т.п.

3. Ситуативно-оперативной готовностью к ознакомлению с новыми предметами, явлениями, людьми, ситуациями, которая в каждом отдельном случае будет более или менее адекватно обусловлена наличием у субъекта конкретного опыта, конкретных знаний, умений, сопрягаемых с ситуацией.

В итоге конкретное творческое восприятие будет всегда обусловлено конкретной стратегияльно-тактико-оперативной диспозицией конкретного субъекта. И ориентируясь на весь процесс решения творческой задачи — процесс творчества, мы уже достаточно давно ввели в анализ такого рода схему трансформаций творческого образа:

ПРАОБРАЗ — ПРООБРАЗ — ОБРАЗ-ОРИЕНТИР,  
ВЕДУЩИЙ ОБРАЗ — ОБРАЗ-ПРОЕКТ — ОБРАЗ-РЕШЕНИЕ.

Правомерность такой схемы была многократно прослежена в специальных исследованиях стратегияльной организации творческих процессов на различных возрастных и профессиональных уровнях (И.Н. Белая, Н.А. Ваганова, Л.Г. Вержиковская, Н.В. Медведева, Е.В. Проскура, В.В. Рыбалка, М.Л. Смутьсон, Т.Н. Третьяк и др.); она находит подтверждение и в разработках, не связанных с выдвинутыми нами гипотезами.

В связи с вышесказанным, на данном этапе исследований творческих перцептивных процессов актуальными представляются дискуссии с представителями психоаналитических и нейропсихологических направлений и школ. Здесь хотелось бы выделить проблему восприятия в условиях дефицита и избытка информации, проблему субъективных ориентиров в развитии процесса восприятия, и особенно проблему симбиотических проявлений сознания (а по возможности и подсознания) на различных стадиях протекания творческих перцептивных процессов. Именно в этом русле, хотя и достаточно автономным, представляется нам исследование творческих процессов, которые объективируются конкретными продуктами творческой деятельности. Здесь, в продолжение изучения технического конструирования, изобразительной деятельности, особо благодатным для изучения творческого личностного мировосприятия и мировоззрения представляется изучение литературы, в частности, поэзии, в которой находят выражение личностные, этнокультурные, исторические и другие составляющие психической сферы человека [6].

И еще один актуальный момент, связанный с глобалистскими тенденциями последнего времени. В политологии давно уже используются так называемые психологические портреты конкретных государственных, военных, научных, технических личностей. Осуществлены исследования целых стран, которые позволяют говорить о «портретах» СССР, Китая, Японии, США и др., но такого рода портреты осуществлены непсихологами [3; 4; 8; 10]. И здесь непочатый край начинаний по проблематике восприятия таких сверхсистем в психологическом плане.

Очевидно, что большинство из приведенных нами положений представлено тезисно и потребует дальнейшего развернутого обоснования и упреждающего анализа. Здесь мы сознательно продублировали некоторые из составляющих нашей концепции, поскольку считаем их принципиально важными, в том числе и в дискуссионном плане [см., например, 11].



## ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса / В.А.Барабанщиков. М.: Когито-Центр, 2006.
2. Гибсон Дж. Экологический поход к зрительному восприятию / Дж.Гибсон ; [пер. с англ.]. М.: Прогресс, 1988.
3. Козолупенко Д.П. Мифопоэтическое мировосприятие: [монография] / Д.П.Козолупенко. М.: Канон, 2009.
4. Молодяков В.Э. «Образ Японии» в Европе и России второй половины XIX — начала XX века. М.: Институт востоковедения РАН, 1996.
5. Моляко В.А. Творческая конструкторология. Прологомены / В.А. Моляко. К.: Освита Украины, 2007.
6. Моляко В. Спасательный круг. Поэтический сборник / Валентин Моляко. К., 2011.
7. Найсер У. Познание и реальность / У. Найсер. М.: Прогресс, 1981.
8. Пэлин М. Гималаи. Крыша мира / М. Пэлин; [пер. с англ. А. П. Романова]. М.: СЛОВО, 2011.
9. Ричардсон Т.Э. Мысленные образы: Когнитивный подход / Т.Э. Ричардсон. М.: Когито-Центр, 2006.
10. Тань Аошуан. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность / Тань Аошуан. М.: Языки славянской культуры, 2002.
11. Моляко В.А. Исходные предпосылки построения концепции творческого восприятия // 36. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах / За ред. В.О.Моляко. Т.12. Вип. 8. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. С. 7–16.

## Поэтическое мышление как особая форма познания мира

Насиновская Е.Е.

Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва  
E-mail: nasinovskaya@yandex.ru

Поэтическое мышление понимается как форма познания мира, закрепленная в поэтическом языке. Отмечается роль поэтического мышления в непосредственном постижении смысла и в развитии личности.

**Ключевые слова:** поэзия, поэтическое мышление, полюс творца, полюс реципиента, постижение смысла, развитие личности.

Поэзия представляет собой вид литературного творчества и особый вид искусства. Зададим прагматический вопрос: «А для чего вообще нужно уметь читать, слушать, понимать или создавать стихотворные тексты?» Подчеркнем, что речь идет о подлинной поэзии, важнейшими критериями которой принято считать ритмичность и метафоричность. О.Э. Мандельштам писал, что вернейший признак отсутствия поэзии просматривается там, «где обнаружена соизмеримость вещи с пересказом, там простыни не смяты, там поэзия, так сказать, не ночевала» [4].

С точки зрения Л.С. Выготского, «искусство есть общественная техника чувств» [1, с. 317]. Однако помимо возбуждения «эстетической реакции» и овладения переживаниями с помощью культурных средств для достижения катарсиса [1], поэтический текст выполняет, по крайней мере, еще две важные функции.

Во-первых, поэтический текст *формирует определенный тип мышления*, особый способ познания мира и себя в этом мире.

Во-вторых, владение поэтикой, т.е. умением воспринимать и понимать поэзию, *формирует личность*. Поскольку мыслит всегда не мышление, а личность, эти две функции неразрывно связаны.

А.А. Леонтьев, развивая свою концепцию искусства как общения, отмечает, что искусство не есть только общение, но также художественное производство и художественное познание. Но его интересует именно первый аспект, а в нем — «*полюс реципиента*», человека, воспринимающего художественное произведение [3; 6, с. 187–190]. «Общение искусством — это смысловое общение с опорой на язык искусства» [3, с. 299]. Через общение с помощью искусства, как справедливо полагает Леонтьев, осуществляется развитие личности. «Искусство есть своеобразный «полигон», на котором люди учатся быть людьми» [там же, с. 350]. Таким образом, делая акцент на общении реципиента с произведением искусства, обсуждая вопросы техники искусства и его воздействия на личность, А.А. Леонтьев, фактически абстрагируется от изучения познавательной функции поэтического творчества.

Мы предлагаем поставить вопрос о важности развития именно *поэтического мышления как особого типа мышления человека, основанного на непосредственном смыслопостижении*. Здесь на первое место ставится «*полюс творца*», хотя реципиент может и в идеале должен быть творческим «соавтором» создателя поэтического произведения.

В философии конца XX в. получил право на существование термин «*поэтическое мышление*», который ввел в философский оборот М. Хайдеггер. В литературоведении и поэтике понятие поэтического мышления используется лишь в дихотомическом противопоставлении прозаическому мышлению [7]. В философии «поэтическое мышление» — «понятие, содержание которого фиксирует способ (стиль, тип) мышления, основанный на презумпции принципиальной недосказанности (неполноты) и метафоричности. В содержательном плане поэтическое мышление предполагает радикальный отказ от жесткого рационализма, не только допускающий, но и предполагающий внерациональные (интуитивные, образные и т.п.) мыслительные процедуры...» [5, с. 603]. Концепция поэтического мышления Хайдеггера фиксирует смысловой «рубеж между модернистским и постмодернистским истолкованиями поэтического мышления» [там же, с. 603]. На возможности поэзии как специфического метода познания мира обратил внимание И.А. Бродский в своей Нобелевской лекции в 1987 г. «Существуют, как мы знаем, три метода познания: аналитический, интуитивный и метод, которым пользовались библейские пророки — посредством откровения. Отличие поэзии от прочих форм литературы в том, что она пользуется сразу всеми тремя (тяготая преимущественно ко второму и третьему), ибо все три даны в языке; и порой с помощью одного слова, одной рифмы пишущему стихотворение удается оказаться там, где до него никто не бывал, — и дальше, может быть, чем он сам бы желал. Пишущий стихотворение пишет его, прежде всего потому, что стихотворение — колоссальный ускоритель сознания, мышления, мироощущения» [2, с. 15].

В проблеме поэтического мышления есть еще один важный аспект — это вопрос о возможности адекватного выражения, казалось бы, «невыразимого» содержания человеческих переживаний. Возможности литературного языка «выразить невыразимое» обсуждаются в труде Е.Г. Эткинда «Психопоэтика», где автора больше интересует творец, а не потребитель произведения искусства [8].

Отметим еще одну существенную особенность поэтического текста — его коммуникативную и смысловую компрессию (сжатость, свернутость). Поэтический текст лаконичен, он может вмещать в малый объем богатое смысловое содержание. Экспликация смысла достигается на путях интерпретации текста, его аналитического разбора, толкования.

Мы предлагаем придать «поэтическому мышлению» статус психологического понятия, подразумевая под ним особую форму познания мира через его *непосредственное смысловое постижение*, совершаемое с помощью психологических механизмов, уже зафиксированных в психологии мышления (инсайт, интуиция, нахождение принципа решения), в теории искусства (вдохновение, вчувствование, озарение), в гуманистической психологии личности (высшие экстатические переживания бытийных ценностей). Во всех этих случаях речь идет не о сукцессивном процессе получения знания, которое разворачивается в рациональном, логическом дискурсе, а о симультанном процессе постижения смысла, хотя глубина этих смыслов может быть различна (от индивидуальных субъективных переживаний до универсальных общечеловеческих смыслов).

Поэтическая конструкция, представленная в стихотворном произведении, представляет собой закодированную с помощью поэтических средств *смысловую систему*, которая может быть подвергнута декодированию вдумчивым читателем или слушателем.

Поэтический текст — модель для проведения *герменевтической реконструкции* — работы по истолкованию многозначного текста. Приведем пример семантической многозначности из Мандельштама: «Я научился вам, блаженные слова: / Ленор, Соломинка, Лигейя, Серафита. / В огромной комнате тяжелая Нева / И голубая кровь струится из гранита».

Велика роль деятельности восприятия и понимания поэзии в развитии мыслительных, нравственных и духовных способностей личности. Читатель «Фауста» Гёте, постигая систему смыслов этой трагедии, поистине, по А.Н. Леонтьеву, решает «задачу на смысл» и одновременно вырастает как личность.

Для того чтобы стихотворное произведение выполняло свои функции катализатора *мыслепостижения* и *мыслепорождения*, оно должно быть высокохудожественным. Несовершенство формы или убогость содержания не могут инициировать творческий смыслообразующий процесс. Воссоздание имплицитного смысла стиха может принимать две основные формы. Первый путь — читатель (слушатель) при условии принятия текста и активного внимания (внимательного вчитывания / вслушивания в текст) и опираясь на формальные признаки текста (входя в ритм, подчиняясь интонационной мелодике, захваченный образным строем стиха), воспринимает смысл, вложенный в произведение автором. Второй путь — реципиент при условии многозначности текста «вычитывает» свой собственный смысл. Реципиент получает возможность войти в новое для него смысловое пространство, в котором конституируются новые смысловые системные связи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология искусства. 2-е изд. М.: Искусство, 1968.
2. Бродский И.А. Нобелевская лекция // Бродский И. Собр. соч.: В 4 т. СПб.: Пушкинский фонд, 1992. Т. 1.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997.
4. Мандельштам О.Э. Разговор о Данте // Сочинения: В 2 т. Проза / Сост. и подгот. текста С. Аверинцева и П. Нерлера; коммент. П. Нерлера. М.: Художественная литература, 1990. Т. 2. С. 214–254.

5. Можейко М.А. Поэтическое мышление // Всемирная энциклопедия: Философия XX век / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2002. С. 603–605.
6. Насиновская Е.Е. Искусство как художественное общение // Поверх барьеров: человек, текст, общение: Тезисы научной конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.А. Леонтьева. М.: Смысл. 2006. С. 187–190.
7. Потебня А.А. Психология поэтического и прозаического мышления // Слово и миф. М.: Правда, 1989. С. 201–235.
8. Эткинд Е.Г. Психопэтика. «Внутренний человек» и внешняя речь. СПб.: «Искусство-СПБ», 2005.

## Эмоциональный интеллект и шкалы ригидности как предикторы креативности

Павлова Е.М., Корнилова Т.В.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
факультет психологии, г. Москва  
Pavlova.lisa@gmail.com

В работе изучались связи эмоционального интеллекта, ригидности, креативности и самооценки креативности. На студенческой выборке ( $n = 300$ ) с использованием регрессионного анализа показано, что креативность и эмоциональный интеллект являются частью единой динамической регулятивной системы, и связаны через показатели ригидности.

**Ключевые слова:** креативность, ригидность, эмоциональный интеллект.

Исследования эмоций и мышления в школе О.К. Тихомирова были представлены в анализе предвосхищающей функции эмоций. В современной психологии изучение этой проблемы включило разработку нового конструкта — эмоционального интеллекта (ЭИ), как способности человека к работе с эмоциональной информацией. Продолжаются дискуссии о том, является ли ЭИ личностным свойством или видом интеллекта. Сходным образом представлен конструкт креативности, с которым связывают то способности (к созданию новых и необычных идей), то личностные черты. Взаимоотношения ЭИ и креативности интересны тем, что при всех разночтениях в их интерпретациях можно предполагать их имманентные связи с процессами преодоления субъективной неопределенности [4; 7; 8].

В ряде исследований предложено заменять оценку креативности показателем ее самооценки [8]. Вопрос об однозначной связи креативности и ЭИ остается открытым, как и вопрос о связях его с самооценкой креативности (СОК). Часто креативность связывается с расширением поля гипотез и с дивергентным мышлением, а процессуально оценивается через разнообразные показатели гибкости [1]. Противоположным гибкости свойством выступает ригидность. Можно предположить, что креативность и ригидность, понимаемая как личностное свойство, фокусирующее различные проявления фиксированных форм поведения (и трудности изменения способов поведения в ситуациях, требующих этого), связаны реципрокно. Уже устанавливалась связь интолерантности к неопределенности,

описывающей стремление индивида избегать неопределенных ситуаций (свойство, связанное с психологической ригидностью) [3; 5; 7], однако нет однозначных результатов относительно того, в большей ли степени ригидность сказывается на снижении креативности или же наоборот (креативность препятствует развитию ригидности).

Нами была поставлена задача изучить связи между креативностью, ЭИ и ригидностью; при этом предполагалось сопоставление этих связей в контексте разведения креативности и ее самооценки. В качестве гипотезы нами было выдвинуто предположение, согласно которому ЭИ и ригидность являются положительным и отрицательным предикторами креативности и СОК.

### Методика

*Испытуемые.* В исследовании принимали участие 300 студентов факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в возрасте от 17 до 40 лет ( $M = 19,49$ ,  $SD = 2,12$ ), 205 женщин и 95 мужчин.

### Переменные

1. Для измерения уровня креативности использована методика Креативные рассказы [2] из психодиагностической батареи ROADS, в которой испытуемому предлагается написать короткий творческий рассказ на одну из заданных тем, характеризующихся высоким уровнем необычности и неопределенности (например, “Лось на рыбалке”). Полученные креативные продукты оценивались тремя экспертами по четырем специально разработанным шкалам: оригинальность, сложность, эмоциональность и соответствие задаче. Протоколы оценивались с неполным перекрытием, построение количественных индексов креативности осуществлялся в рамках IRT-подхода с использованием многоаспектной модели Раша с помощью статистического пакета Facets (Many-facet Rasch Measurement).

2. Измерялась *самооценка креативности* (СОК) — методом прямой самооценки. Испытуемых просили оценить свой уровень креативности как способности к созданию нового, расположив себя на шкале, где среднее равно 100, а стандартное отклонение — 15.

3. Уровень ЭИ измерялся с помощью опросника Люсина [5], который диагностирует восемь шкал: *понимания эмоций, идентификации эмоций, способности к пониманию причин, вызывающих эмоции* (все — в межличностном и внутриличностном плане), а также суммирующие шкалы *внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта* (ВЭИ и МЭИ соответственно).

4. Шкалы *ригидности* измерялись с помощью Томского опросника ригидности Г.В. Залевского (ТОРЗ) [2], который включает в себя 8 шкал: *ОР* (склонность человека в широком спектре фиксированным формам поведения, ФФП), *АР* (неспособность изменить мнение, установку и т.д.), *СР* (отражает эмоциональную реакцию человека на ситуации, требующие изменений), *УР* (личностный уровень проявления ригидности, позиция на неприятие нового и др.).

### Результаты

Для изучения влияния указанных переменных друг на друга нами использовалась линейная регрессия (метод принудительного включения), результаты представлены в таблице 1.

## Результаты регрессионного анализа

Зависимая переменная	Предикторы	Параметры модели			
		R (коэф. множеств. корреляции)	R-квадрат (коэф. множеств. детерминации)	$\beta$	p (уровень значимости по t-критерию)
Креативность	ОР	.517	.267	-.891	.035
СОК	ОР	.600	.360	-.847	.007
ОР	МЭИ	.432	.186	-.240	.000
	ВЭИ			-.302	.000
ОР	Креативность	.846	.716	.385	.069
	СОК			-.975	.001
ОР	Креативность	.315	.099	-.315	.074
ОР	СОК	.516	.266	-.516	.002

Применение модели, в которой предикторами креативности одновременно выступают эмоциональный интеллект и ригидность, позволяет объяснить 51% дисперсии ( $R$ -квадрат = .511), но при этом единственным значимым отрицательным предиктором является общая ригидность ( $\beta$  = -.528,  $p$  < .05).

Было показано, что предиктором *креативности* и ее *самооценки* является шкала *ОР* опросника *ТОРЗ*, при этом влияние больше именно для *самооценки креативности*. Установлено, что предиктором шкалы *ОР* являются шкалы *ВЭИ* и *МЭИ*, а также *СОК* и на уровне тенденции *креативность* (влияние обнаруживается, когда они как вместе включаются в модель, так и по отдельности). Влияния шкал *ЭИ* на креативность не обнаружено. Таким образом, гипотеза исследования частично принимается.

### Обсуждение результатов

Нами были установлены влияние креативности и *СОК*, *ЭИ* и ригидности друг на друга.

Отрицательным предиктором креативности и *СОК* выступила шкала *ОР* опросника *ТОРЗ*, при этом влияние сильнее именно для *СОК*. Таким образом, чем выше у человека склонность к фиксированным формам поведения (ригидности), тем менее креативными являются его продукты в методике Креативные рассказы, и тем менее креативным он себя считает. Такие результаты соотносятся с представлением о креативности как способности, которая выражает гибкость стратегий. Различие влияния *ОР* на креативность и *СОК* косвенно говорят о том, что несмотря на то, что эти переменные связаны, они не могут отождествляться.

Уровни *ВЭИ* и *МЭИ* отрицательно предсказывают уровень *ригидности*. Согласно этим результатам, если человек хорошо работает с эмоциональной информацией, он будет в меньшей степени склонен к разнообразным видам ригидности. Тот факт, что у людей с высоким *ЭИ* можно прогнозировать и большую креативность, дает новый контекст развития идеи единства интеллекта и аффекта.

### Выводы

Отрицательной предпосылкой креативности и ее самооценки выступила общая склонность к ригидности, предпосылкой ригидности — внутриличностный и



межличностный эмоциональный интеллект, а также креативность и ее самооценка. Согласно полученным результатам, можно рассматривать измеренные переменные как иерархично соподчиняющиеся в разных динамических системах, верхние уровни которых представлены полюсами ригидности/интолерантности к неопределенности и гибкости/толерантности к неопределенности; при этом ригидность и креативность связаны между собой как отрицательные предикторы .

*Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 13-06-00049*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения. М.: Институт психологии РАН, 2007.
2. Корнилов С.А., Григоренко Е.Л. Методический комплекс для диагностики академических, творческих и практических способностей // Психологический журнал, 2010. Т. 31. №2. С. 90-103.
3. Корнилова Т.В. Толерантность к неопределенности и интеллект как предпосылки креативности // Вопросы психологии, 2010. №5. С. 3-12.
4. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: единство функционирования интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.
5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004.
6. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability // Handbook of Emotional Intelligence / Bar-On R., Parker J.D.A. (Ed.). Jossey-Bass, 2000. P. 92-117.
7. Kornilova T.V., Kornilov S.A. Intelligence and Tolerance / Intolerance for Uncertainty as Predictors of Creativity // Psychology in Russia: State of the Art, 3, 2010. P. 240-256.
8. Zenasni F., Lubart T. Perception of emotion, alexithymia and creative potential // Personality and Individual Differences, 2009. V 46. No3. P. 353-358.

## Метакогнитивные процессы в творческом педагогическом мышлении

Пошехонова Ю.В.

Ярославский государственный университет им.П.Г.Демидова, г. Ярославль  
yskvo@mail.ru

На основе анализа метакогнитивных феноменов делается вывод о процессуальном и метапроцессуальном уровнях творческого решения педагогических проблемных ситуаций.

**Ключевые слова:** творческое педагогическое мышление, метапознание

В современной психологической литературе довольно широко обсуждается проблема качества реализации субъектом труда своих профессиональных функций. Уровень овладения учителем профессиональными компетенциями является залогом его успешной профессиональной педагогической деятельности. Исследования О.С.Анисимова, В.А.Бодрова, Д.В.Вилькеева, Н.Ф.Вишняковой, А.А.Деркача,

Д.Н.Завалишиной, А.М.Зимичева, А.В.Карпова, М.М.Кашапова, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, В.И.Моросановой, А.А.Реана, Н.Ф.Талызиной, В.Д.Шадрикова, В.А.Якунина и других обнаруживают тот факт, что многие профессионалы не обладают качествами, необходимыми для успешного решения ими своих профессиональных задач. Одним из таких качеств является креативность, способность посмотреть на ситуацию «со стороны», готовность рисковать.

Творческое отношение позволяет учителю более оригинально, изобретательно, творчески организовывать учебный процесс, решать педагогические проблемные ситуации. Творческое педагогическое мышление является необходимой основой для реализации творческих действий и представляет собой анализ конкретных педагогических ситуаций, постановку и творческое решение задач в условиях деятельности [1]. Педагогическая креативность проявляется в способности видеть, ставить и оригинально решать педагогические проблемы, в умении прогнозировать учебно-воспитательный процесс, быстро и правильно ориентироваться в создавшейся экстремальной педагогической ситуации, предвидеть педагогический результат.

Как отмечал О.К.Тихомиров, «в ситуации решения творческих задач... основная нагрузка ложится на внутренние контролирующие (регулирующие) механизмы, причем этот контроль не является “жестким”» [2, с.12]. Следовательно, при рассмотрении внутренних регулирующих механизмов, активизирующихся при решении творческих задач, мы выходим на метапроцессуальный уровень функционирования психики.

Метакогнитивное «обслуживание» когнитивных процессов в целом, и творческого мышления педагога, в частности, является необходимым условием для успешного осуществления деятельности (А.В. Карпов, Н.А. Менчинская, М.А. Холодная, J. Borkowski, M. Carr и M. Pressley, T.O. Nelson и L. Narens и др.). Метапознание — понятие многогранное. Определяя метапознание, исследователи выделяют отдельные стороны этого феномена: преднамеренный сознательный контроль своей собственной когнитивной активности (A.L.Brown, 1987); контроль за качеством своего собственного мышления и продуктов собственных усилий (B.Y.White, J.R.Frederiksen, 1998); объединение своего собственного понимания процесса, природы задания и эмоционального состояния (X.Lin, J.D.Lehman, 1999); когнитивные процессы, объектом рассмотрения которых являются собственные когнитивные процессы человека (A.Koriat, R.Shitzer-Reichert, 2002). Шроо (Shraw et al., 1998) утверждает, что общее метакогнитивное осознание включает количественную оценку адекватности знания, релевантного заданию, отбор подходящих в данной ситуации стратегий и распределение когнитивных ресурсов в зависимости от уровня предъявляемых заданием требований. Ван Зайл-Тамсен рассматривает в качестве одной из причин такого изобилия различных определений метапознания существование нескольких терминов, использующихся для описания сходных феноменов (таких, как саморегуляция, контроль за выполнением действий), или аспекты этих феноменов (таких, как метапамять, метамышление), и эти термины в литературе часто используются как равнозначные (Van Zile-Tamsen, 1996). Тем не менее, Парис и Вайнэгрэд (Paris, Winograd, 1990) отмечают, что большинство исследователей признают определение метапознания включающим в себя два существенных компонента: самооценку познания и самоуправление познанием [3].

Идея, согласно которой метапознание управляет когнитивными процессами и контролирует их, предполагает дифференциацию между двумя взаимосвязан-

ными когнитивными уровнями — объектным уровнем и мета-уровнем (Nelson and Narens, 1990). Модель Нельсона и Наренса определяет два процесса, которые соответствуют направлению информационных потоков между двумя уровнями. Информация, поступающая с объектного уровня на мета-уровень называется мониторингом, в результате которого происходит информирование мета-уровня о состоянии объектного уровня. Информация, поступающая из мета-уровня к объектному уровню, называется управлением. Управление информирует объектный уровень о том, что делать дальше. Мета-уровень содержит динамическую модель объектного уровня (например, ментальное моделирование, учитывающее изменения объекта с течением времени). Вполне вероятно, что это моделирование будет содержать цель предпринимаемых действий и знания, касающиеся тех способов, которыми объектный уровень может быть использован для достижения этой цели. Понятие о взаимодействии мета-уровня и объектного уровня позволяет понять, почему информация, которая выявляется при метакогнитивном мониторинге, часто воспринимается как субъективные ощущения, которые могут оказывать влияние на поведение. Соответственно, анализ проблемной ситуации и восприятие ее как «творческой» позволяет педагогу, используя собственные когнитивные и метакогнитивные ресурсы, преобразовать фактическую текущую ситуацию в более желательную будущую ситуацию.

Многочисленные исследования показали, что субъекты, чьи метакогнитивные навыки хорошо развиты, являются более успешными в решении проблем, принятии решений, в регуляции собственных эмоций (даже в эмоционально сложных ситуациях) (A. Brown, C.S. Clause, K. Delbridge, R.H. Kluwe и др.). В рамках нашей работы также важно отметить социальные аспекты метакогнитивного поведения. Так, метакогнитивные навыки являются важным компонентом межличностного интеллекта, описанного Г. Гарднером в контексте его теории множественного интеллекта. Джост, Круглански и Нельсон (Jost, Kruglanski and Nelson, 1998) утверждают, что метапознание является важным не только для достижения академических успехов, но и для формирования социальных суждений, — и это является необходимым условием успешной коммуникации. В частности, хорошо развитые метакогнитивные навыки позволяют эффективно различать настроения, мотивы, намерения и чувства других людей, контролировать интенсивность выражения собственных эмоций.

Таким образом, можно предположить, что не только сознательная, но и бессознательная творческая педагогическая деятельность имеет метакогнитивную природу. Более того, каждый этап творческого решения педагогической проблемной ситуации, включая этап межличностного взаимодействия, реализуется как на процессуальном, так и на метапроцессуальном уровне.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 11-06-00739а)*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кашапов М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала. М.-Ярославль, 2006.
2. Тихомиров О. К. (ред.). Психологические исследования творческой деятельности. М., 1975.
3. Paris S.G., Winograd P. How metacognition can promote academic learning and instruction // B.F. Jones, L. Idol (Eds.). Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. P.15-51.

## Нейрофизиологическая организация творческого процесса у музыкантов-профессионалов

Скиртач И.А., Дикая Л.А.

Южный Федеральный Университет, г. Ростов-на-Дону  
limporo-is@yandex.ru, dikaya@sfedu.ru

В работе представлены результаты исследования показателей спектральной мощности ЭЭГ для разных частотных диапазонов у музыкантов при выполнении музыкальной творческой деятельности

**Ключевые слова:** музыкальное творчество, ЭЭГ, частотный диапазон, мажорный и минорный лад

Неотъемлемой частью творческого развития личности является музыкальное развитие. Возможности его заложены в специфике музыки, которая отражает действительность в звуковых образах и воплощает в себе творчество композитора, слушателя, исполнителя, и, обладая исключительной эмоциональной насыщенностью, оказывает сильное воздействие на человека. В процессе активного, созидательного освоения музыкального искусства раскрывается творческий потенциал человека. Не случайно К. Леви-Стросс назвал музыку «высшей загадкой наук о человеке», которая таит в себе «ключ к дальнейшему развитию этих наук», при этом разгадка полагается им именно в способности человека «продуцировать музыку» [3, с. 26].

Для грамотного использования музыкального творчества как инструмента, позволяющего влиять на развитие личности, необходимо изучить специфические для него психологические и психофизиологические механизмы.

Несмотря на многолетнюю историю изучения психологии творчества, исследование его в контексте психофизиологического подхода началось не так давно. Среди работ, посвященных изучению нейрофизиологических основ творческой активности человека, лишь в небольшом количестве исследований представлены мозговые корреляты музыкального творчества, причем результаты этих работ противоречивы [4-7]. Таким образом, существует явный пробел в сфере изучения психофизиологических предикторов процесса музыкального творчества.

Нами проведено эмпирическое исследование частотно-пространственных характеристик ЭЭГ у музыкантов-профессионалов при выполнении профессионально-специфичной творческой деятельности. В исследовании приняли участие 46 человек (36 мужчин и 10 женщин) в возрасте 20-29 лет, разделенных на две условные группы. Первую группу составили профессиональные, практикующие музыканты, имеющие профильное образование (27 человек), во вторую группу вошли люди, занимающиеся музыкой постоянно на любительском уровне и не имеющие специального музыкального образования (19 человек). Для изучения функциональной организации коры мозга испытуемых во время выполнения музыкальной деятельности использовался метод ЭЭГ. Анализировались отрезки ЭЭГ длительностью 10 секунд, не имеющие артефактов. Рассматривались значения показателей спектральной мощности ЭЭГ в диапазонах частот: дельта1 (0,5-2 Гц), дельта2

(2-4 Гц), тета (4-8Гц), альфа (8-13 Гц), бета1(13-24Гц) и бета2 (24-35 Гц). Показатели ЭЭГ регистрировались в спокойном состоянии (фоновая ЭЭГ с закрытыми глазами) и при выполнении функциональных проб (импровизация (или сочинение своей мелодии) после прослушанной перед этим мажорной и минорной классической гармонии). Во время записи ЭЭГ импровизация осуществлялась в умственном плане. После окончания записи ЭЭГ испытуемые исполняли на музыкальном инструменте сочиненную мелодию.

Результаты анализа показателей спектральной мощности для различных частотных диапазонов в процессе создания импровизации (сочинения мелодии) у представителей обеих групп испытуемых представлены на рисунке.

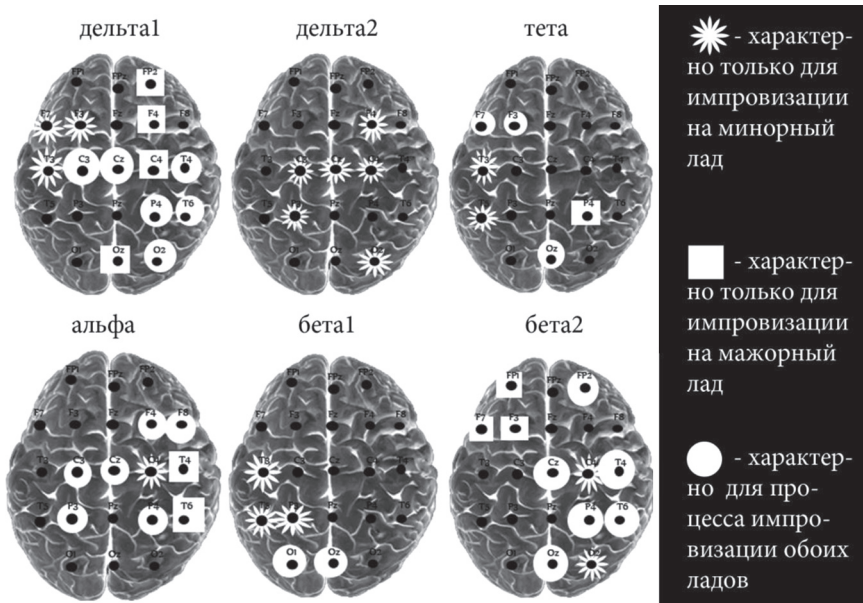


Рис. Области коры мозга, задействованные в процессе создание мелодии у музыкантов-профессионалов, в отличие от фонового состояния коры ( $p \leq 0,05$ )

С помощью сравнительного анализа спектральной мощности ЭЭГ между фоновыми показателями и показателями двух функциональных проб (импровизация мелодии после прослушанной перед этим мажорной классической гармонии и импровизация мелодии после прослушанной перед этим минорной классической гармонии) у музыкантов профессионалов и музыкантов-любителей выявлен ряд достоверных различий во всех исследуемых частотных диапазонах. Специфичные для сочинения отдельно мажорной и минорной музыки ЭЭГ-корреляты выявлены в наших более ранних исследованиях [1; 2].

В этой работе мы представим обобщенные частотно-пространственные характеристики ЭЭГ, специфичные для процесса сочинения музыки и мажорного, и минорного лада одновременно музыкантами-профессионалами в отличие от



непрофессионалов-любителей. Выявлено, что показатели альфа-ритма у непрофессионалов характеризуются значимым повышением спектральной мощности в центральных, парietальных и фронтальных областях во время импровизации музыки в сравнении с фоновым состоянием, в то время как у профессионалов такого повышения альфа-ритма не наблюдается ( $p \leq 0,05$ ).

Также у музыкантов-непрофессионалов отмечено повышение спектральной мощности тета-ритма (в сравнении с фоновыми показателями) практически во всех областях, кроме окципитальных, в то время как у музыкантов-профессионалов наблюдается снижение мощности тета-ритма в окципитальных, фронтальных и парietальных областях ( $p \leq 0,05$ ). В рамках дельта1 диапазона выявлено повышение спектральной мощности в большинстве отделов коры по сравнению с фоном у профессионалов, в то время как музыканты-непрофессионалы показывают обратную картину снижения спектральной мощности ( $p \leq 0,05$ ). Достоверные различия спектральной мощности бета1- ритма выявлены в окципитальных (повышение) и темпоральных (снижение) областях у непрофессионалов в отличие от профессионалов ( $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, можно заключить, что творческая музыкальная деятельность вследствие достаточно большого числа включенных в нее мыслительных операций (внимания, памяти, ассоциативных и логических операций и др.) обеспечивается широкой сетью нейронных компонентов, распределенных в разных областях коры. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что особое значение при сочинении музыки имеют фронтальная, темпоральная и окципитальная области коры, выполняющие интегрирующие функции организации процессов внимания, эмоциональной регуляции и стратегий решения проблемы в целом. Исследование показало, что для профессиональных музыкантов характерно высокое межполушарное взаимодействие во время творческого процесса. Каждое из полушарий регулирует различные функции, но в целом сочинение музыки обеспечивается интеграцией специализированных когнитивных и эмоциональных процессов, протекающих в обоих полушариях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Денисова И.А. Психофизиологический взгляд на творчество. Мозговые корреляты музыкального творчества / И.А. Денисова // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина СПб 2010 Т. 5. Психология № 4 С. 99-108.
2. Дикая Л.А. Нейрофизиологические корреляты музыкальной творческой деятельности / Л.А. Дикая // Сибирский психологический журнал. Томск. 2010. № 36. С. 46-52.
3. Леви-Стросс К. Мифологии: В 4 т. Том 1: Сырое и приготовленное / К. Леви-Стросс. М.; СПб.: Университетская книга, 1999. 406 с.
4. Панюшева Т.Д. Музыкальный мозг: обзор отечественных и зарубежных исследований [Электронный ресурс] / Т.Д. Панюшева // Асимметрия (рецензируемый научно-практический журнал). Том 2. №3. Ноябрь, 2008.
5. Altenmuller E. How many music centers are in the brain? Ann N Y Acad Sci 2001; 930: 273-280.
6. Koelsch S. Investigating emotion with music: neuroscientific approaches. Ann N Y Acad Sci. 2005; 1060: 412-418.
7. Patel A.D. Music, Language and the Brain / Oxford: Oxford University Press. 2008. 520 p.



## Психологические особенности музыкальной импровизации

Сулейманов Р.Ф.

Институт экономики, управления и права, г. Казань  
souleimanov@mail.ru

Рассмотрено понятие импровизации, проявление ее в разных видах музыкальной деятельности и необходимые для нее способности.

**Ключевые слова:** импровизация, творчество, музыкальная деятельность

А.В. Брушлинский [1] оставил нам концепцию познания: открытие нового посредством «механизма» анализа через синтез. По сути, этот механизм проявляется в любом творческом процессе, в том числе и в музыкальной деятельности. Музыкальная деятельность имеет специфическую особенность, проявляющуюся в ее разных видах и формах. При этом для всех видов музыкальной деятельности общим является музыкальное восприятие. В других случаях творчество связано с созданием музыкальных произведений (сочинительство) и ее реализацией (исполнительство). Рассмотрим особенности творческого процесса музыкально-исполнительской деятельности.

Музыкант-исполнитель, формируясь, как профессионал, осваивает разные формы музыкально-исполнительской деятельности. Это: 1) сольное исполнение выученной по нотам пьесы, музыкального произведения (концертной программы), 2) сольная импровизация, 3) игра в оркестре, ансамбле, 4) аккомпанирование, 5) коллективная импровизация. Основой для этих форм деятельности являются: 1) умение читать с листа музыкальные произведения, 2) умение транспонировать с листа музыкальные произведения, 3) умение играть по слуху, 4) умение транспонировать по слуху [5]. Наиболее сложной творческой формой музыкально-исполнительской деятельности является импровизация.

Есит стойкое убеждение, что импровизационная деятельность связана с сочинением музыки во время ее исполнения. Эта убежденность проистекает из наблюдений за деятельностью творческого процесса композиторов. У многих из них импровизация является основным методом во время зарождения и созревания замыслов их произведений. Некоторые пьесы, рисующие непосредственное излияние чувств, носят название импровизаций. Импровизация — это, своего рода, зарождение произведения во время его исполнения, как «первотворчество». Здесь акцентируется момент субъективной неожиданности, который как бы гарантирует максимальную непосредственность развития музыкальной мысли.

Согласно другой точке зрения, импровизация опирается не столько на отсутствие предварительной подготовки, сколько на способность импровизатора мгновенно ассимилировать постороннюю идею, образно осваивать и претворять материал, предложенный извне. Это уже не просто спонтанное самоосуществление, а публичное и безотлагательное выполнение творческого заказа. Это — умение сфокусировать в нужный момент все силы души и ума, все запасы памяти и все причуды воображения на одной, продиктованной кем-то специальной задаче. Да еще так, чтобы сразу превратить эту задачу в личную и насущную [4].

Крупные музыканты, такие как Рихтер или Коган, по словам очевидцев, никогда не исполняли одну и ту же вещь точно так, как играли ее прежде. Каждое

творческое исполнение неизбежно сопровождается новыми нюансами, свежими красками, необычными оттенками. Меняются акценты, интонации, звучания, трансформируется сама пластика творческого поведения, самый характер воплощения личности артиста в создаваемом образе.

Импровизация связана и с типом музыкального мышления. В частности, такие исполнители, как Микеланджело, выбирают одну, «идеальную» интерпретацию и в течение многих лет ее не меняют. Другие исполнители, под влиянием настроения, склонны, каждый раз по-разному интерпретировать произведения. Нередко мгновенные «озарения» побуждают исполнителей (особенно славился этим Антон Рубинштейн) перестроить экспромтом чуть ли не всю трактовку, весь план исполнения — и притом настолько стройно и логично, что слушатель порой и не догадывается, что имеет дело с импровизацией.

Нередко под импровизацией понимается примитивное «сочинительство», то есть вольное или невольное подражание образцам или «вариации на тему». Образным мышлением автор себя не слишком обременяет. Рука подобного сочинителя сама, помимо сознания резво выводит создаваемую мелодию, даже как бы опережая намерение. Для начинающих музыкантов этот метод обучения импровизации может быть эффективным.

Б.М. Рунин [4] указывает на инверсионное свойство импровизации, когда реализация как бы предшествует намерению, когда рука как бы сама ведет мысль и созданное фиксируется, подхватывается и оценивается автором лишь постфактум. В этом случае идея, музыкальная мысль, вызванная к жизни автором, внезапно подчиняет себе его самого. В научно-методических работах нередко пишется о «слышащей руке». Применительно к духовикам можно говорить о «слышащих губах», у органиста — о «слышащих ногах» и т.д. В этом случае имеется ввиду связь между внутренним предслышанием того, что должно прозвучать в ближайший отрезок времени и двигательной готовности совершить для звуковой реализации этого предслышания необходимые игровые действия (рук, пальцев, губ, ног и т.д.).

С другой стороны, как показано Б.Ф. Ломовым и Е.Н. Сурковым [2], когда человек может предвидеть цель движения, он реагирует быстрее, поскольку при этом, очевидно, перекрываются во времени сразу два компонента действия: выбор направления движения и само движение.

Сенсомоторная антиципация в импровизации может формироваться не только прямым (от слуха к моторике), но и обратным путем. Здесь речь уже идет не о слухомоторной антиципации, а о моторнослуховой.

Импровизационно возникшая фактура заключает в себе основные особенности исполнительской манеры и индивидуальной виртуозной техники, какими обладали создавшие ее «слышащие руки». Процесс фактурного оформления в импровизациях выдающихся виртуозов обычно происходит в основном подсознательно, разгружая сознание для других, более важных вещей: для предвосхищения дальнейшего течения импровизации, для оценки отзвучавшего и звучащего в данный момент, для художественно-образных представлений [6].

Некоторые авторы рассматривают импровизацию как феномен ускорения познавательного процесса. Он обогащает творчество по методу «проб и ошибок», творчеством «наощупь», творчеством «скоропостижным», творчеством «вдруг» и «напролом». Импровизация также не может обойтись без вдохновения исполнителя.

Выдающийся джазовый музыкант и педагог Ю.И. Маркин, давая совет молодым музыкантам, говорил им «Чтобы научиться импровизировать, необходимо

отучить себя импровизировать, то есть не играть импровизацию на «шару». ... Все что хочешь исполнить, должно быть заранее в голове и в пальцах, тогда и импровизация будет логичной и интересной» [3, с. 3]. То есть импровизация — это заранее сочиненная и выученная композиция.

Таким образом, импровизация по-разному проявляется в разных видах музыкальной деятельности, вместе с тем, имеет общее значение, заключающееся в неожиданности, внезапности. Для импровизации большое значение имеют музыкальная память (хранение исполнительских блоков-заготовок), слухо-двигательные представления; зрительно-слухо-двигательные представления мелодий, пьес с представлением клавиатуры инструмента на котором музыкант импровизирует; процессы воображения, антиципации, творческого музыкального мышления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Субъект, мышление, учение, воображение. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
2. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н.. Антиципация в структуре деятельности. М., 1980.
3. Маркин Ю.И. Школа джазовой импровизации. Часть 1. Теоретический курс. М.: Издатель Михаил Диков, 2008.
4. Рунин Б.М. О психологии импровизации // Психология процессов художественного творчества, Л.: Изд-во «Наука. 1980.
5. Сулейманов Р.Ф. Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста. Казань: Изд-во Института экономики, управления и права «Познание», 2010.
6. Nestmann A., Improvisation // Zeitschrift für Musik, 1931. S. 758–761.

## Психологическая готовность личности к решению творческих задач

Третьяк Т. Н.

Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев  
E-mail: creativity.psyllab@gmail.com

Рассматривается психологическая готовность к решению творческих задач в структуре творческого потенциала личности. Формулируются критерии уровня развития психологической готовности личности к решению творческих задач.

**Ключевые слова:** творческая задача, психологическая готовность к решению задач, процесс решения задачи.

В структуру творческого потенциала личности входит, в частности, такая существенная ее составляющая, как инструментальная составляющая, предусматривающая две подструктуры:

- а) «инструмент» для решения творческих задач соответствующего уровня системной организации (приемы, способы, стратегии конструктивного мышления);
- б) регулирующий «инструмент», интегрированный из элементов мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности, с помощью которого осуществляется взаимодействие подструктур творческого потенциала.

Следовательно, творческий потенциал человека в значительной степени «держится», в частности, на таких трех основных «китах»: 1) приемы, методы, спосо-

бы для решения проблемы, так называемый «инструмент»; 2) мотивация, воля, уверенность человека в себе; 3) информация, осведомленность человека относительно решения актуальной проблемы, своего рода строительный материал для создания замысла решения задачи.

Каждая из этих основных составляющих творческого потенциала является по своему значительной для человека, для успешности его творческой деятельности. Если попытаться проструктурировать вышеуказанные составляющие и их компоненты в виде пирамиды, то основу пирамиды будет составлять *готовность к решению задач*, а на ее вершине должна быть уверенность человека в себе, в своих силах.

Уровень развития психологической готовности к решению творческих задач может быть установлен в частности по уровню творческой задачи, доступных для решения данным человеком.

1. Работа над задачей состоит только в материализации замысла, разработанного другими людьми.
2. Осуществляется самостоятельная разработка замысла решения задачи.
3. Осуществляется самостоятельное формулирование условия задачи, разрабатывается замысел ее решения и т.д.
4. Осуществляется самостоятельная постановка проблемы, формулируется условие задачи, разрабатывается замысел ее решения и т.д.

То есть, вектор развития психологической готовности к решению творческих задач направлен от материализации замысла, разработанного другими людьми, до самостоятельной постановки проблемы.

Актуальным является и такой критерий психологической готовности личности к решению творческих задач как новизна продукта ее деятельности.

*Уровни новизны.* 1. Субъективная новизна (например, открытие учащимся для себя в процессе творческого взаимодействия с окружающим миром уже известных закономерностей его построения и развития); 2. Объективная новизна (например, научная новизна работ по линии научных сообществ, других творческих объединений, в т.ч. на уровне авторских свидетельств); 3. Оригинальность (специфическое отражение личности в продукте ее деятельности).

При этом вектор развития психологической готовности к решению задач направлен от субъективной новизны продукта деятельности к объективной.

Не менее важным для успешности творческой деятельности человека является совершенство его творческого инструментария: системы приемов, методов, тактик, стратегий творческого поиска. При этом важным является уровень системной организации творческого инструментария личности.

1. Человек применяет определенные приемы и способы творческой деятельности с целью овладения ими как инструментами решения задач.
2. Человек овладевает средствами творчества, которые необходимы для выполнения творческих заданий.
3. Имеют место проявления стратегий (систем задачно и личностно обусловленных действий) комбинаторных действий, поиска аналогов и антиподов на разных этапах решения творческой задачи: на этапе изучения ее условия, этапе разработки замысла ее решения и на этапе материализации замысла.

Таким образом, вектор развития психологической готовности к решению творческих задач направлен от ситуативной реализации определенных средств конструктивной деятельности к стратегической организации мышления.

С целью создания методов решения творческих заданий используются уже известные закономерности построения и развития природы. Например, в природе обязательно что-то на что-то похоже, то есть имеет место аналогия. Наблюдая за окружающим миром, можно прийти к выводу, что развитие природы основывается также на комбинировании и реконструировании — преобразовании объекта в его антипод, замене имеющегося объекта на объект с противоположными функциями. Изучение вышеуказанных закономерностей и послужило основой для создания системы КАРУС. В.А. Моляко разработал такую методику творческого поиска, которая оказалась приемлемой не только для сферы технического творчества, на которую она была изначально ориентирована автором при ее разработке, но и для решения проблем в любой сфере творчества: научной, художественной, социальной, коммуникативной, педагогической и др. Реализация системы КАРУС с целью тренинга предполагает не только обучение поиску оптимальных решений творческих задач путем аналогизирования, комбинирования, реконструирования и т.д., но и умению решать задачи в усложненных и экстремальных условиях: при дефиците времени, информации, в условиях внезапных запретов и ограничений и т.п.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кульчицкая Е.И. Сирень одаренности в саду творчества / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008.
2. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. К. : Рад. школа, 1983.
3. Моляко В.А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В.А. Моляко // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 136–141.
4. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. К. : Освита України, 2007.

## Эволюция общих творческих способностей

Фортова Л.К.

Владимирский юридический институт ФСИН России, г. Владимир  
flk33@mail.ru

В статье рассматривается специфика общих творческих способностей, их дифференциация от способностей специальных, определена сущность таких общих творческих способностей, как вариативность, гипотетичность, импровизация и перенос. Определены гипотетические тенденции исследования общих творческих способностей в педагогической психологии и педагогике.

**Ключевые слова:** личность, индивидуальные особенности, способности, творчество, творческая деятельность, репродуктивные способности.

Одной из актуальных задач современной науки является успешное овладение каждой личностью социальными компетентностями, накопленными предшествующими поколениями. Этот процесс возможен только при условии развития индивидуальных способностей личности. Решение поставленной проблемы возможно

только с помощью четкого и глубокого психологического анализа проблемы способностей.

Дефиниция способностей является одной из самых, дискуссионных в психологии.

Нередко к способностям относят процессы, состояния и функции нашей психики: способности человека к мышлению, к восприятию, к запоминанию, способности испытывать эмоции и т.д. На наш взгляд, это неверная точка зрения, ибо с таким же успехом можно утверждать, что существует способность к координации.

До рубежа XIX и XX веков в психологии и педагогике было распространено мнение, что способности — это высокий уровень владения компетентностями, обеспечивающими индивиду определенный уровень успешности выполнения различных видов деятельности. Данное видение способностей в некоей мере констатируется и сегодня. Такая интерпретация способностей не может объяснить, почему у разных людей в одной и той же деятельности, компетенции вырабатываются с разной скоростью и с разной успешностью. Так, С. Л. Рубинштейн [1] обращал внимание на частое упоминание термина «способности» в психологии, вследствие чего оно было дискредитировано.

Анализируя литературу, мы пришли к выводу, что существуют различные определения способностей, которые можно разделить на два основных общих направления.

Функционально-генетический подход к определению способностей был вычленен Л.С. Выготским [2; 3] и обоснован также в работах В.Д. Шадрикова [4], В.Н. Дружинина [5], Я.А. Пономарева [6] и др. Согласно этому подходу, способности определяются как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие определенную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций [4]. В данном определении способности представлены как общие сущностные качества психических функций.

Второй подход, личностно-деятельностный, опирается на работы С.Л. Рубинштейна [4], который определил способность как сложное синтетическое образование, включающее в себя особенности, без которых человек не был бы способен к какой-либо деятельности, и свойства, которые способны вырабатываться только в процессе определенным образом организованной деятельности. Причем это могут быть конкретные виды деятельности или любые ее обобщенные проявления. Например, Н.С. Лейтес [7] относит способности к психическим свойствам личности, являющимся условием успешного выполнения определенных видов деятельности. Г.С. Костюк относит к способностям стойкие особенности человека, проявляющиеся в любом его виде деятельности и выступающие необходимым условием его успеха. Таким образом, способности в контексте рассмотренного выше подхода представляют собой индивидуально-психологических свойств, необходимые для успешного выполнения деятельности (одного или нескольких ее видов).

В настоящее время наибольшую актуальность приобретает развитие творческих способностей. Дифференциация способностей на творческие и репродуктивные осуществляется в зависимости от того, насколько новый вид деятельности получен в результате их использования. Ученые выявили, что понятие «способность» определяет успешность, маневренность и мобильность выполнения деятельности как при наличии полной информации, так и в условиях ее дефицита.



Согласно словарю-справочнику по проблемам творчества, «творческие способности — это синтез свойств и особенностей личности, ее уровневая характеристика, предполагающая наличие определенного свойства, обеспечивающего новизну и оригинальность продукта совершаемой деятельности, уровень ее результативности» [8]. Творческие способности обеспечивают успешность в креативных видах деятельности, то есть в таких, в которых создаются новые предметы материальной и духовной культуры, осуществляются новые идеи, открытия, изобретения. Как правило, эти способности проявляются в условиях недостатка, дефицита информации.

Какие же способности можно отнести к общим творческим, так же как и определение способностей, носит дискуссионный характер и разными авторами решается по-разному. В зарубежной, а позже и в отечественной психологии эта проблема нередко рассматривается в аспекте проблемы креативности и креативных свойств личности. «Креативность — системное (многомерное, многоуровневое) психическое образование, система общих творческих способностей и индивидуальных особенностей личности, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, нешаблонному их решению, генерированию большого количества оригинальных идей» [8].

Психологический анализ проблемы общих творческих способностей показывает многообразную палитру экспериментальных исследований в этой области. Можно выделить несколько направлений исследования [9].

Первое из этих направлений — изучение особенностей проявления, например, вариативности, гипотетичности, импровизации и переноса как общих творческих способностей школьников с учетом гендерных различий детей.

Другим важным направлением работы можно считать установление особенностей проявления вариативности, гипотетичности, импровизации и переноса у обучающихся в различных видах творческой деятельности (в художественном, музыкальном, театральном, в техническом творчестве, в учебно-исследовательской деятельности).

Третье направление состоит в определении особенностей развития перечисленных общих творческих способностей в разных условиях обучения (различные подходы к отбору содержания, методов, форм учебной работы).

Еще одно направление может заключаться в выявлении определенных психолого-педагогических условий, способствующих развитию перечисленных общих творческих способностей школьников.

На наш взгляд, исследовательская работа по данным направлениям позволит установить корреляцию развития таких общих творческих способностей, например, как вариативность, гипотетичность, импровизация и перенос от нескольких факторов. Этими факторами, с нашей точки зрения, могут выступать специфика самой творческой способности, вид творческой деятельности (художественная, техническая, исследовательская), в которой данные способности проявляются, возраст, гендерные особенности учащихся, их отдельные личностные характеристики, условия их обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций: Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997.
4. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. М.: Логос, 2002.
5. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. М.: Академия, 1996. 224 с.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.
7. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.; Воронеж, 1997.
8. Творчество: теория, диагностика, технологии: Словарь-справочник / Под общ. ред. Т.А. Барышевой. СПб., 2008. 296 с.
9. Тургель В.А. Перспективы изучения половозрастных особенностей творческой деятельности младших школьников. Младший школьник: формирование и развитие его личности: Сб. науч. тр. СПб., 2002.

## Психологические аспекты смысловой и темпоральной реконструкции представлений о творческом возрасте

Юрина И.Г.

Хабаровский государственный институт искусств и культуры, г. Хабаровск  
Yurina\_irina@mail.ru

Рассматриваются подходы к анализу конструкта «творческий возраст», обозначены диагностический и прогностический аспекты.

**Ключевые слова:** *Творческий возраст, психосемантический и транспективный подходы, ассоциации и темпоральные факторы.*

Проблематика творчества и креативности находит отражение в языке и речи, которые, выполняя функции средств символического осмысления действительности, фиксируют, оформляют в соответствующую лексическую форму содержательные изменения в восприятии и осмысления мира. Включение в исследовательский тезаурус конструкта «творческий возраст» отражает устойчивую актуальность проблемы творчества, поиск новых координат его измерения, осмысление творчества как важного процессуального компонента всего жизненного пути личности, личностной и профессиональной реализации.

В самом общем аспекте творческий возраст определяется, как «способность творить в любой период жизни человека» [2]. Способность к творчеству в таком понимании — некая вневременная характеристика, однако понятие «возраст» требует включения темпоральных параметров описания и объяснения феномена.

Отсутствие теоретической концепции творческого возраста определяет необходимость создания эмпирической базы анализа проблемы. Предположительно, смысловая структура представлений о «творческом возрасте» относится к многоуровневому когнитивному образованию, отражающему многозначность феномена творчества и многочисленные параметры категории возраст, его смысловые и темпоральные характеристики. Адекватный метод для выявления этой структуры содержит психосемантический подход.

В проведенном исследовании был изучен имплицитный уровень представления о творческом возрасте 200 респондентов разных возрастных групп и профессиональной направленности [4, с. 280–284]. Анализ ряда ассоциативных экспериментов позволил выявить:

- категориальную структуру представлений как соотношение темпоральных, эмоциональных, предметных смысловых компонентов;
- влияние профессионального образа мира на категориальную структуру представлений (у представителей гуманитарного образовательного направления доминирует предметный, у технического — деятельностный компоненты);
- ассоциация «способности» является своего рода универсалией, устойчиво представленной в ассоциативном ряде всех респондентов. Осознание личностью обладания способностями, творческими умениями значительно повышает самооценку и включается в процесс формирования Я-образа, во многом определяя направление активности, когда не только опыт, но и субъективное переживание наличия или возможности творчества служит источником внутренних мотиваций;
- большинство представлений несут положительную эмоциональную окраску. Это позволяет говорить о «творческом возрасте» как репрезентации образа психического состояния, желательного самоощущения, сопутствующего мотивированной активности человека и характеризующейся психической негентропией, упорядоченностью, синонимом «потокowego» состояния [3, с. 37-43].
- процент представлений с точной хронологией минимален (17; 25; 40 лет), темпоральный компонент ассоциаций выражен в представлениях о возрастных периодах (детство, юность, зрелость, старость, вся жизнь), наиболее соответствующих проявлению творческой интенции. Здесь темпоральные характеристики тесно связаны с образами состояний, ощущений и переживаний.

Важной задачей дальнейшего анализа проблемы может быть реконструкция ценностно-смыслового поля категорий «творчество», «возраст», «время» в представлениях личности. Понимает ли личность творчество как постижение и обретение субъективной новизны и значимости, личных открытий, овладение навыками или его представления ограничивается внешней оценкой собственной продуктивности. Ограничены ли представления о возрасте как о некотором временном пределе, или отражают направленность к возрастанию, росту, прибавлению к имеющемуся.

Несмотря на функционирование в принудительной темпоральной структуре социального времени, каждая личность является носителем некоей своей субъективной временной концепции, которая отражает ценностно-смысловое отношение к времени в целом и конкретным жизненным периодам.

Личностные смыслы и ценности включены в поведенческие детерминанты, а так как ценностное отношение определяется в процессе переживания, основано на восприятии человеком себя в настоящий момент, собственное субъективно переживаемое время может выступать как время «задающей системы» в жизнедеятельности человека.

В качестве важной мотивирующей составляющей выстраивания жизненных планов и целей выступает временная транспектива личности [1, с. 23]. Как субъективный феномен репрезентации временная транспектива обуславливает способность моделирования исходя из Я-концепции, из плана Я-наличный в план — Я-желаемый. Использование транспективного подхода с методологической точки зрения позволит реконструировать картину отношения субъекта и его творческой самореализации во временном пространстве. Так, в ходе ассоциативного эксперимента респондентам было предложено — во-первых, отобразить себя на векторной прямой линии жизни, во-вторых, отобразить свой «творческий возраст».

Результаты показали равную локализацию в прошлом — 32%, в настоящем — 35%, в будущем — 32%. Наглядная темпоральная фиксация «творческого возраста» на линии жизни позволяет нивелировать недостатки ассоциативного эксперимента, связанные в данном случае с большими для обработки объемами ассоциативной продукции.

Темпоральные факторы продуцируют многие проблемы современного человека — кризисы самореализации, непонимания ресурсов своего возраста, ощущение бессилия от невозможности вернуться к «исходным» возрастным позициям, желание начать жизнь заново при понимании невозможности обратить время жизни. Локализация творческого возраста в прошлом может означать не столько представление о юности в целом, как времени развития творческого потенциала, сколько память о наиболее ярких моментах, связанных с личными успехами и самореализацией, фиксация на которых может означать блокировку способности активизировать творческий потенциал в настоящем.

Психосемантический и транспективные подходы являются в данном контексте взаимодополняющими и усиливающими диагностический и прогностический потенциал конструкта «творческий возраст».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева К.И. Временная транспектива как моделирование жизненного пути // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2012. № 2 (34). С. 23-25
2. Жилкина Н.В. Влияние экстремальности творчества на творческий возраст // Аналитика культурологи. Вып. 1(3), 2005. URL: <http://analiculturolog.ru/archive/item/123-effect-of-extreme-creativity-in-the-creative-age.html>
3. Чиксентмихай М. В поисках потока: Психология включенности в повседневность / Пер. с англ. М., 2011.
4. Юрина И.Г. Представления о «творческом возрасте» как психологический фактор профессионального развития личности // Карминские чтения: Мат-лы Всероссийской научной конф. 15–17 ноября 2011 г. СПб.: ПГУПС, 2011.

# Эмоциональная и ценностно-смысловая регуляция мышления

## Фрустрация творческого и критического мышления у старших подростков

Абаева И.В.<sup>1</sup>, Кедич С.И.<sup>2</sup>, Ситников В.Л.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ  
abaeva-i@mail.ru

<sup>2</sup> kedichsi@inbox.ru

<sup>3</sup> Петербургский государственный университет путей сообщений, Санкт-Петербург  
sitnikof@mail.ru

Рассмотрены самозащитные реакции старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности. Утверждается, что креативность отличает и творческое, и критическое мышление

**Ключевые слова:** *фрустрация, познавательная активность, творческое, критическое мышление, подростки*

Одним из ключевых проявлений умственной одаренности является познавательная активность, реализующаяся в самостоятельном, нетривиальном мышлении. Как правило, под нетривиальным понимается лишь творческое мышление, а критическое мышление нередко понимается как антитеза творческому, поскольку «творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое — выявляет их недостатки и дефекты» [2]. Там же отмечается: «Цензура — в особенности внутренняя цензура — второй серьезный барьер для творчества. Последствия внешней цензуры идей бывают достаточно драматичными, но внутренняя цензура гораздо сильнее внешней. Люди, которые боятся собственных идей, склонны к пассивному реагированию на окружающее и не пытаются творчески решать возникающие проблемы» [2].

Можно сделать вывод, что критическое мышление не создает новых идей, а лишь тормозит их развитие. Но не всегда и не у всех дело обстоит так. На наш взгляд, критическое мышление (в отличие от тривиальной критики) само по себе требует способности проникнуть в суть новых идей, найти их внутренние противоречия, соотнести с накопленным опытом и тем самым помочь творческому мышлению найти действительно оптимальное решение проблемы.

Критическое мышление, находя противоречия и соотнося новые идеи с прежним опытом, продуцирует новые знания и понимание реальности. Но проблема в том, что люди, не боящиеся новых идей, нередко сталкиваются не только с внешним, но и с внутренним противодействием, что нередко приводит к состоянию фрустрации. А это является серьезной помехой развитию таланта.

Фрустрация изначально возникает как адаптивная реакция на ситуацию, выявляющую несоответствие деятельности внешним условиям или внутренним возможностям. Возникающее в результате негативное переживание является первым сигналом этого несоответствия, определяющим поиск более подходящих условий и выбор действий. Познавательная активность, не нашедшая подкрепления, требует выхода из фрустрирующей ситуации.

Следуя логике непрерывного и прерывного в трактовке А.В. Брушлинского, продукт или результат такого процесса представляет собой нечто прерывное [1]. Разрывание привычных связей, преодоление барьеров прошлого опыта дает возможность субъекту увидеть новое в познавательной деятельности, преодолеть шаблоны мышления, изменить привычный ход мысли. И это свойственно не только творческому, но и критическому мышлению.

Поскольку фрустрация предполагает оценку и внешних, и внутренних ресурсов, происходит осознание Я-возможностей и определяются средства компенсации личностной недостаточности, обеспечивающей личностное развитие. Именно фрустрация определяет интенсификацию усилий в этом направлении. Меняются средства достижения цели, появляются дополнительные задачи, происходит переоценка ситуации [3, с. 72]. Это, в свою очередь, дает новые импульсы как творческому, так и критическому мышлению.

Сложившиеся устойчивые способы преодоления фрустрации приобретают функции установок, оказывая существенное влияние на возможности жизнедеятельности личности.

Проблема смысловой регуляции познавательной активности особенно значима в подростковом возрасте. Подросток начинает воспринимать объекты окружающего мира как единый смысловой образ. В этом возрасте ребенок вступает в новую социальную ситуацию развития, происходит освоение новых позиций и ролей в системе социальных отношений, перестраиваются базовые смысловые структуры личности. Рост познавательной активности, вызванный необходимостью восстановления целостной картины мира, интерес к своей личности, к своим возможностям и способностям, не нашедший отражения в содержании педагогического взаимодействия, нередко приводит к фрустрации как познавательной активности, так и тенденции к самоопределению и саморазвитию. Выявление влияния смысловых образований личности на ее переживание и поведение в ситуации фрустрации познавательной активности представляется особенно актуальным в эпоху перемен и глобальных кризисов общественного сознания.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей реакций старших подростков на фрустрацию познавательной активности и их связей с ценностно-смысловыми отношениями личности.

Исследование показало, что влияние ценностно-смысловых отношений на поведение старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности опосредовано готовностью к встрече с трудностями, ориентацией на позитивный результат, нетерпимостью к неопределенности и импульсивностью, свободой в статусных отношениях, ориентацией на сотрудничество.

Поведение старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности определяется смысловым аспектом статусно-ролевых позиций во взаимодействии: а) близкие люди и лица женского пола вызывают у старших подростков оправдательные реакции с отрицанием ответственности; б) лица мужского пола, а также педагоги и одноклассники (вне зависимости от пола) стимулируют к принятию ответственности, самостоятельному решению проблемы.

Типичными самозащитными реакциями старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности являются: отрицание вины, обвинение окружающих, уменьшение значимости ситуации. Возрастные изменения в старшем подростковом возрасте выражаются в снижении числа внешнеобвиняющих



реакций, реакций, выражающих беспокойство по поводу наличия проблемы, снижается тенденция к отрицанию значимости ситуации, более выраженной становится готовность к признанию вины при смягчающих обстоятельствах, появляется направленность на разрешение ситуации. Готовность к принятию ответственности за разрешение ситуации, рассматриваемая нами как основная характеристика продуктивности поведения, не является определяющей в системе фрустрационных реакций старшего подростка.

Фрустрация, вызванная негативной оценкой знаний, интеллектуальных способностей и умений познавательной деятельности, приводит к реакциям, отличным от типичных для старших подростков, в частности — значительному снижению внешнеобвиняющих реакций, относительно выраженной готовностью к разрешению ситуации при острой защитной реакции на обвинения.

Характер доминирующей эмоциональной направленности в исследуемой группе позволяет сделать вывод о неготовности подростков к познавательной деятельности в условиях фрустрации познавательной активности.

Можно сделать вывод, что готовность к решению проблемы в ситуации фрустрации познавательной активности связана не столько с установкой на получение знаний, сколько с позицией по отношению к препятствию, борьбе, неопределенности, давлению.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Мышление как процесс и проблема деятельности // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 35-38.
2. Гиппенрейтер Ю.Б., Петухов В.В. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: МГУ. 1981.
3. Кре Д. Фрустрация, конфликт, защита / Д. Кре, Р. Кратчфилд, Н. Ливсон // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 69-82.

## Понятийные аспекты мотивационного развития личности

Арестова О.Н.

МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, г. Москва  
arestova@mail.ru

В работе представлена гипотеза о роли понятийных процессов в развитии и разрешении мотивационных конфликтов, возникающих в личностной динамике. На примере феномена избирательного искажения интеллектуальной деятельности рассматриваются понятийные этапы интеллектуального оформления новых смысловых структур.

**Ключевые слова:** эмоциональная регуляция, избирательное искажение интеллектуальной деятельности, аффект, понятийное оформление, смысловые структуры, мотивационный конфликт.

В конечном смысле вопрос о соотношении интеллекта и аффекта сводится к тому, судим ли мы о вещах так, каковы они есть, либо судим в меру своего субъективно мотивированного по отношению к ним положения. В живучести древне-

го термина «аффект» заключается скрытое представление о субъективности как источнике искажающего и разрушительного влияния аффекта и эмоций в целом на логику мышления. Таковой взгляд находит выразительное воплощение в целом ряде концепций — аутистического мышления, эгоцентрического мышления и эмоционального мышления (Блейлер, Майер, Пиаже).

Сама возможность координации и противостояния аффективных и когнитивных процессов известна давно, а вот конкретные механизмы такого соотношения изучены относительно мало. По большей части исследователи ссылаются на мистическое влияние защитных механизмов личности, которые искажают картину мира в угоду позитивности представлений человека о себе самом.

Сам принцип единства аффекта и интеллекта предполагает взаимодействие этих процессов, их функциональное единство. Между тем анализ исследований показывает значительное неравноправие составляющих этого единства. Так, исследуются в основном те аспекты, которые могут быть условно определены как личностная или мотивационная регуляция мышления, т.е. предполагается, что мотивационно-личностные факторы (составляющие основу аффекта) искажающе и разрушительно действуют на интеллектуальные процессы.

Другие исследования указывают на возможность функционального единства интеллектуальных и аффективных процессов (исследования О.Тихомирова, И.Васильева, Т.Корниловой, Н.Березанской, Ю.Бабаевой, А.Матюшкиной, Б.Поплужного, Л.Гурьевой, О.Арестовой), более того — на невозможность осуществления интеллектуальной работы без участия аффективных процессов. Далее всего в этом вопросе продвинулись работы, которые могут быть объединены конструктом «личностная регуляция и детерминация мышления». Они изучают значение мотивации, эмоций, творческих установок, личностных критериев принятия решений, защитных стратегий, когнитивно-личностных стилей в формировании конкретных интеллектуальных процессов и их эффективности. Наиболее целостно это представление реализовано в положении о структурирующей функции мотивации в мыслительной деятельности (О. Тихомиров).

Вопрос об обратном описанному процессе — влиянии и даже детерминировании личностных процессов со стороны интеллектуальных структур — является существенно менее исследованным. В качестве основных приближений к такому подходу могут быть названы представления о категориально организованных слоях самосознания (Я-концепция, Я-мышление О.Тихомиров), исследование соотношения значенческой и смысловой подсистем сознания личности (Д.Леонтьев).

В работах О. Тихомирова имеется эскизный набросок исследований в данном направлении. Автор вводит термин Я-мышление, подразумевая понятийно организованные мыслительные процессы, направленные на изучение себя как субъекта мышления и личности. Таким образом, термин встроен в проблематику самосознания и самопознания, что также имплицитно реализует представление об аффекте и интеллекте как о внутренне чуждых, хотя и связанных функционально, реальностях.

Между тем вопрос об их истинной целостности предполагает выход за пределы представлений о взаимодействии и взаимовлиянии в пространство функционального, генетического и актуалгенетического ЕДИНСТВА. Каковы же конкретно-психологические формы и механизмы, обеспечивающие такое единство? Перво-

начально наше исследование было направлено на решение совершенно эмпирических вопросов:

Как меняется интеллектуальная деятельность в личностно проблемных ситуациях, например, в случае переживания мотивационного конфликта?

Можно ли по признакам изменения интеллектуальной деятельности судить о природе и перспективной динамике такого мотивационного конфликта?

С этой целью был спланирован целый ряд исследований. Они строились следующим образом.

На первом этапе с помощью ряда методов (интервью, неоконченные предложения, тест Люшера, беседа, проективные рисунки) выяснялся характерный для данного испытуемого тип мотивационно-личностного конфликта. На втором этапе проходило изучение особенностей интеллектуальной деятельности испытуемых в содержательных областях, связанных или не связанных с личностно конфликтной мотивацией испытуемых.

Получились следующие результаты.

По всем применяемым для изучения интеллектуальной деятельности методам (пиктограммы, толкование пословиц, четвертый лишний) получились значимые различия в мышлении и запоминании в сферах, содержательно связанных или не связанных с мотивационным конфликтом личности.

### **Обсуждение результатов**

Феномен избирательного искажения интеллектуальной деятельности связан с мотивационно-смысловым конфликтом личности и отражает сам факт, напряженность и тенденции к разрешению этого конфликта.

Полученные искажения имеют явный аффективный характер и выражаются в «сдвиге» решения задачи в сторону в целом нехарактерного для данного субъекта уровня субъективности (эгоцентричности) или конкретности полученного решения. Мы предполагаем, что избирательные искажения мыслительной деятельности служат свидетельством связи интеллектуальных процессов с мотивационным конфликтом личности и отражают сам факт, характер и тенденции к разрешению этого конфликта.

Проявление мотивационного конфликта в толкованиях пословиц связана с их структурой и обусловлена необходимостью выбора, заданного более или менее явно в пословичной дихотомии. При возникновении искажений в толковании пословицы, затрагивающей зону мотивационного конфликта, довольно часто наблюдается идентификация субъекта с одной из сторон пословичной сентенции, обнажающая характер переживаемого субъектом мотивационного конфликта, а также стадии его развития и тенденции к разрешению, которая определяется по полюсу пословичной дихотомии, с которым идентифицируется субъект.

Искажение смысла пословицы при попадании ее в зону мотивационно-смыслового конфликта личности имеет две причины: адаптивно-защитную и конструктивно-понятийную. Пословица может расходиться или согласовываться с значимой для человека позицией, имеющей личностный смысл, что и приводит к избирательному искажению в ее толковании. Задачи, «попадающие» в зону актуального для субъекта смыслового конфликта, аффективно «втягиваются» в его динамику. Решение их в некоторой степени утрачивает объективно-задачную основу и включается в процесс понятийного оформления возникающего в ходе мотива-

ционного конфликта смыслового противоречия. Возникающие при этом формы обобщения весьма далеки от собственно понятийных и указывают на полиморфность понятийных образований здорового взрослого человека, их структурное и функциональное разнообразие. Смыслы при этом могут транслироваться через самые различные носители — от мимических паттернов до языковых образов (Гаспаров), визуальных понятий (Арнхейм).

Допонятийные стадии мышления сохраняют наряду с понятийными уровнями мысли функциональное значение. Полученные данные вносят коррективы в представление о сосуществовании в мышлении взрослого человека различных по уровню соотношения смысловых и значенческих компонентов систем. Мышление человека представляет собой разноуровневую с точки зрения понятийной зрелости структуру. Уровень понимания и решения субъектом конкретной задачи определяется не только зрелостью его мышления, но и смыслом конкретной задачи в контексте мотивационно-личностной динамики.

Мотивационная динамика в ходе становления и разрешения смыслового конфликта порождает своеобразное смещение уровня обобщения в сторону более ранних и недифференцированных его форм (синкретов и комплексов). Это смещение является способом кристаллизации смысловых образований, порождаемых мотивационным конфликтом и имеет функциональный, актуалгенетический характер. Общий смысл интеллектуального процесса при этом — понятийное оформление возникающих в результате мотивационного конфликта смысловых образований.

Полученные данные дополняют и представления о конкретно-психологических механизмах взаимодействия собственно понятийных и мотивационно-личностных систем. В то время как психоаналитические интерпретации исходили из защитно-деструктивного, регрессивного характера такого смыслового смещения, нам представляются обоснованными и продуктивными, функциональные интерпретации этого феномена.

Какие же функции выполняет мышление субъекта в ситуации острого мотивационного конфликта, когда основная, собственно познавательная функция мысли временно «отходит» на второй план? Этот момент отражается в представленной Д.А. Леонтьевым гипотезе о возможности сосуществования и взаимоперехода между двумя формами регуляции деятельности — внешне-предметной и субъективно-смысловой. Наши данные позволяют предполагать, что функция «обращенной» к смысловым структурам личности мысли крайне существенна и состоит в понятийном оформлении смысловых структур, придании логической или по крайней мере квазилогической формы малоосознанным, не знающим принципа несовместимого противоречия психическим системам, возникающим в столкновении желаемого и реального.

Эта функция создает психологические предпосылки базового для развития личности процесса самопознания, личностной рефлексии, формирования разнообразных по уровню понятийной обобщенности структур самосознания. Именно придание смысловым структурам понятийного или пусть даже псевдопонятийного строения открывает путь для осознанного самоотношения, управления не только собственными действиями, но и собственными мотивами.

## Стратегии решения лексических задач в условиях эмоциональной напряженности

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

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, г. Москва  
E-mail: blinnikovamslu@hotmail.com

Представлены результаты экспериментального исследования, демонстрирующие, что уровень эмоциональной напряженности влияет на время, ошибки и стратегии решения задач-анаграмм.

**Ключевые слова:** лексические задачи, анаграммы, эмоциональная напряженность, стресс-резистентность

Задачи-анаграммы представляют существенный интерес для психологических исследований, поскольку позволяют проанализировать особенности когнитивной обработки вербального материала. В процессе их решения необходимо составить осмысленное слово из предъявляемого набора букв (например, «вчра» — «врач»). В нашем эксперименте буквы предъявлялись последовательно, одна за другой, поэтому испытуемые должны были удерживать их в рабочей памяти, составлять разные комбинации и осуществлять проверку придуманных буквосочетаний на лексическую состоятельность. Таким образом, анаграммы включают две подзадачи, одна связана с анализом буквенного набора, манипуляцией и комбинированием вербальных элементов; вторая является собственно задачей лексического решения, в рамках которой необходимо оценить являются ли продуцируемые буквенные последовательности лексемами, хранятся ли они в долговременной памяти как слова родного языка.

Специалистами выделяется как минимум две стратегии в решении анаграмм: стратегия «планомерного поиска» и стратегия «внезапного решения». Поисковая стратегия (*search solutions*) предполагает, что решение находится за счет последовательного, сознательно организованного перебора буквенных комбинаций. Она связана с низкой вероятностью ошибок, однако ее реализация требует достаточно значимых временных затрат и постоянного контроля. Внезапные решения (*pop-out solutions*) выпрыгивают как «черт из табакерки» и опираются скорее на неосознаваемые процессы и параллельную информационную обработку. Они могут быть очень быстрыми, но повышают вероятность ошибок [3]. Мы предположили, что использование этих стратегий зависит от уровня эмоциональной напряженности, которая определяется с одной стороны, параметрами ситуации, а с другой — индивидуальными особенностями испытуемых. Ранее подобные изменения в стратегиях выполнения были получены для задач, требующих распределения внимания и поиска в кратковременной памяти [1].

### Методика

**Испытуемые:** В исследовании принимали участие 40 студентов и аспирантов московских университетов от 18 до 25 лет (28 женщин и 12 мужчин).

**Экспериментальная задача:** Анаграммы, как бессмысленная комбинация элементов, продуцировались с помощью компьютерной программы. Время экспозиции каждой буквы — 500 мс, межстимульный интервал — 500 мс. После предъя-

являнии всех четырех букв на экране появлялась рамка, в которую испытуемые должны были вписать решение и нажать «ввод». Каждый испытуемый выполнял две серии по 10 анаграмм. Регистрировались временные параметры выполнения, количество ошибок и правильность конечного ответа.

**Ситуация высокой эмоциональной напряженности** моделировалась через включение испытуемых в компаративную оценку такого личностно-значимого качества, как уровень интеллекта. В первой экспериментальной сессии (в которой принимало участие 18 человек) индуцировалось состояние повышенной тестовой тревожности. Для этого испытуемому давалась инструкция, в которой говорилось, что будет осуществляться проверка его интеллектуальных способностей. Такая инструкция ориентировала испытуемых на их собственные достижения и провоцировала тревогу, связанную с оценкой самооффективности. Во второй экспериментальной сессии (в которой участвовало 22 человека) инструкция ориентировала испытуемых на задачу: указывалось, что проводится адаптация психодиагностического комплекса и оценивается адекватность входящих в него методик.

**Оценка стресс резистентности:** У испытуемых оценивался уровень стресс-резистентности по интегральному показателю методической системы ИОСР («индивидуальная оценка стресс резистентности») [2].

### Результаты и обсуждение

Полученные результаты были обработаны с помощью двухфакторного дисперсионного анализа (ANOVA). Проверялось влияние: 1) фактора эмоциональной напряженности СИТУАЦИИ; 2) фактора СТРЕСС РЕЗИСТЕНТНОСТИ испытуемых; 3) взаимодействия этих факторов.

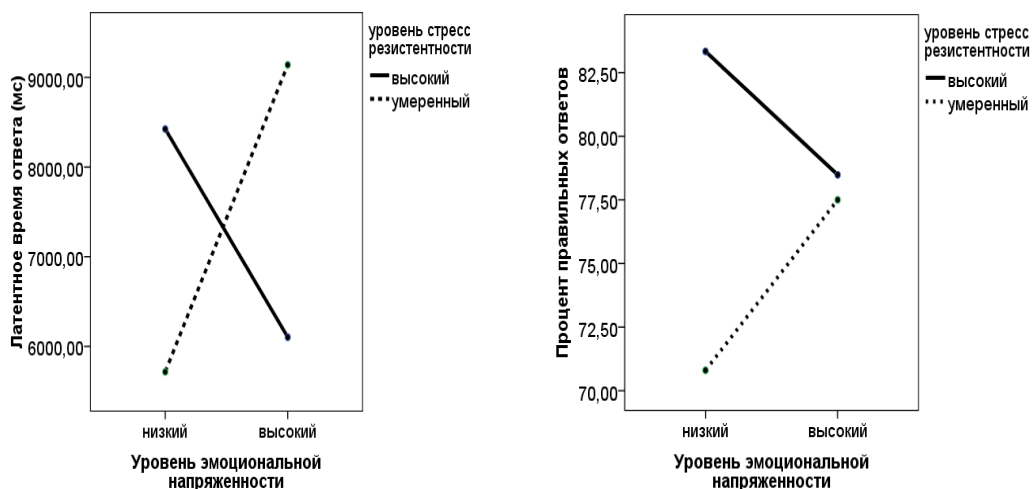


Рис. 1а, б. Латентное время и процент правильных ответов в зависимости от уровня эмоциональной напряженности ситуации и стресс резистентности испытуемых

Анализ латентного времени ответов испытуемых продемонстрировал отсутствие значимого влияния как фактора СИТУАЦИИ, так и фактора СТРЕСС



РЕЗИСТЕНТНОСТИ. Однако было выявлено высокосignificant взаимодействие двух факторов ( $F(38, 2) = 7,84; p = 0,006$ ). Результаты представлены на Рис.1а. Можно увидеть, что временные параметры существенно образом зависят от одновременного действия двух факторов. В ситуации низкой эмоциональной напряженности время ответа у испытуемых с высокой стресс резистентностью существенно выше, чем у людей со сниженной стресс резистентностью. В ситуации с высокой эмоциональной напряженностью это соотношение меняется на противоположное.

Одновременно с временем поиска ответа меняется и его качество (см. Рис. 1б). В целом можно заключить, что более долгое обдумывание приводит к более правильным ответам. Однако стоит подчеркнуть, что стресс резистентные испытуемые в любой ситуации оказываются более успешными. Дисперсионный анализ показателей правильности ответов выявил лишь слабое влияние фактора СТРЕСС РЕЗИСТЕНТНОСТИ ( $F(38, 2) = 3,13; p = 0,08$ ) и примерно такой же по силе эффект взаимодействия двух факторов ( $F(38, 2) = 2,28; p = 0,1$ ). Установленные различия между испытуемыми с высокой и сниженной стресс резистентностью оказываются еще более выраженными, если проанализировать результаты только для низкочастотных слов: в эмоционально напряженной ситуации время поиска ответов у испытуемых со сниженной стресс резистентностью резко возрастает, в то время как количество правильных ответов столь же резко снижается.

### **Заключение**

Данные свидетельствуют о том, что эмоциональная напряженность, влияющая на характер выполнения задачи, складывается из взаимодействия внешних и внутренних факторов. Стратегия выполнения зависит от суммарного уровня напряженности: при низком уровне может быть реализована рациональная стратегия последовательного поиска правильного решения задачи-анаграммы; при среднем уровне напряженности возникают предпосылки для использования стратегии «внезапного решения», а при повышенном — общая дезорганизация процесса поиска лексических решений.

*Исследование поддержано грантом РФФИ (проект №11-06-00463-а).*

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Блинникова И.В., Капица М.С., Леонова А.Б. Влияние стресс-резистентности на решение когнитивных задач // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В.В. Барabanщикова. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2010. С. 465-477.
2. Леонова А.Б. Стресс-резистентность и структурная организация процессов саморегуляции деятельности // Психология саморегуляции в XXI веке / Под ред. В.И. Моросановой. Москва СПб: Нестор-История, 2012. С.354-374.
3. Novick L. R., Sherman S. J. The effects of superficial and structural information on on-line problem solving for good versus poor problem solvers // The Quarterly Journal of Experimental Psychology. 2008. V. 61. P. 1098-1120.

## Роль эмоций в принятии решений

Бреслав Г.М.

Балтийский институт психологии и менеджмента, Рига, Латвия  
g\_bresl@latnet.lv

Учеба в аспирантуре в МГУ под руководством О.К. Тихомирова стала важным этапом моего профессионального становления. Данные современных исследований показывают, что эмоции участвуют в процессах принятия решения.

**Ключевые слова:** эмоции, принятие решения, О.К. Тихомиров, эмоциональное опосредствование, сожаление

### Введение

Связь эмоциональных и интеллектуальных процессов заинтересовала меня со студенческой скамьи. Моя первая курсовая работа была посвящена творческому мышлению в работах Л. Секея [4]. Уже тогда я предполагал, что так называемое *озарение* или *инсайт* — явление эмоционального характера. П.Я. Гальперин, под чьим руководством я писал курсовые работы в 1968-1970 годах, соглашался со мной, но считал, что в объективном исследовании эту эмоциональную сторону схватить невозможно. Когда уже после окончания МГУ я познакомился с направлением исследований профессора О.К. Тихомирова, то выбор руководителя произошел достаточно легко. Интересы совпали, и в 1974 году я стал его аспирантом.

Олега Константиновича тогда весьма волновали претензии технических дисциплин на воссоздание психических процессов с помощью простых моделей, претендовавших на исчерпывающее объяснение процессов решения задач и снимающих необходимость психологического исследования этих процессов. Он называл это кибернетическим подходом, противостоящим психологическому подходу. Меня он направил на эмпирическую критику работ по эмоциям физиолога П.В. Симонова, которого он относил к кибернетическому подходу. В процессе знакомства с этими работами я обнаружил, что формула эмоций, предложенная Симоновым, не имеет никаких эмпирических оснований. Единственный эксперимент Симонова на ожидание удара током, использованный им для обоснования этой формулы, не выдерживал критики ни с количественной, ни с качественной стороны. Этим выводом я поделился с руководителем, и он согласился с моим предложением ограничиться теоретическим анализом.

Это вовсе не значило, что меня не интересовало эмпирическое изучение эмоциональных явлений. В лаборатории О.К. Тихомирова в ИПАНе, где складывался очень творческий коллектив сотрудников и аспирантов, я начал исследование по различению импульсивных эмоций и эмоций борьбы, предложенное ранее в работах Магды Арнолд [1]. Однако такого рода исследование не вписывалось в задачу критики информационно-кибернетического подхода к пониманию эмоций, и эти разработки так и остались на эмбриональном уровне. Однако опыт общения с сотрудниками и учениками О.К. Тихомирова, прежде всего с Юрием Виноградовым, Игорем Васильевым, Робертом Бибрихом и Александром Войскунским, оказался для меня очень ценным. Интерес к изучению эмоциональной сферы сохранился у меня на всю жизнь, что выразилось и в двух учебных пособиях по психологии эмоций [2; 3], последнее из которых переиздается в этом году уже в четвертый раз.

### Эмоциональные явления и принятие решения

Одна из наиболее важных тем во взаимоотношении интеллектуальных и эмоциональных процессов — это выбор варианта поведения и принятие решения. К концу 20 века значительная часть исследователей процессов принятия решения стала включать эмоции в схемы анализа как один из факторов принятия решения в качестве предвосхищаемых последствий: «Вы будете об этом сожалеть!» Когда человеку предъявляется одна из возможных альтернатив с такой перспективой, вероятность ее выбора существенно снижается.

В исследованиях Айзен и ее сотрудников предполагаемое место эмоций связывается как с возможными позитивными или негативными последствиями принятия определенного решения, так и с прямым воздействием хорошего настроения [8; 12]. В эксперименте «удачливые» участники, которые до принятия решения получили в качестве подарка небольшую коробку конфет, были более оптимистичны по поводу вероятности выигрыша в предложенной лотерее, но при этом они гораздо меньше участников контрольной группы были склонны рисковать [9]. Исследователи склонны объяснять этот результат в терминах гипотезы «сохранения настроения»: люди в хорошем настроении не склонны к риску, ибо проигрыш может лишить их этого настроения [10].

Переживания позитивного характера расслабляют человека, и он склонен быть уверенным в своих решениях при меньших усилиях и незатейливых стратегиях; переживания негативного характера способствуют большему усилию и более взвешенному и сосредоточенному стилю принятия решения [7].

Еще более важные, «эвристические» функции эмоций в принятии решений отмечают исследователи риска, которые выделили целый ряд эмоциональных параметров выбора [6; 15]. Они обнаружили, что психологические параметры риска могут быть разделены на два фактора: 1) *ужас*, определяемый через размер воспринимаемой потери контроля, чувство ужаса перед ожидаемой угрозой катастрофы; 2) *риск неизвестности*, степень неизвестности, невидимость риска в возникновении возможных вредных последствий [13]. Понятно, что первый фактор носит в основном эмоциональный характер.

При изучении опосредствующей роли специфических эмоций при оценке рисков как типа технологических катастроф, так и типа естественных страданий, были выделены три группы эмоций: 1) основанные на возможной будущей потере (страх и беспокойство); 2) основанные на нарушении конкретных норм (гнев, обида, чувство вины); 3) основанные на уже состоявшейся потере (фрустрация, печаль, сожаление). Результаты показали, что эмоции первой и третьей группы опосредствуют влияние познавательных решений на профилактические действия и помощь людям, страдающим от этих рисков, в то время как вторая группа эмоций опосредствует такие тенденции к действию, как агрессия и месть [5]. Тем самым показано, что эмоции выступают посредником между восприятием ситуации риска и соответствующими поведенческими тенденциями.

Теория сожаления в принятии решения основана на двух положениях: 1) люди сравнивают реальный результат с возможным результатом в том случае, если бы они совершили другой выбор, и как следствие они испытывают сожаление, если реальный результат хуже потенциально возможного, и радость — если реальный результат лучше; 2) при принятии решения эмоциональные последствия предвосхищаются и принимаются в расчет [11]. Согласно этой теории, тенденция к избе-

ганию негативных эмоций как следствию принятого решения может быть определяющим для принятия решения индивидом.

С опорой на эту теорию исследовано влияние предвосхищаемого сожаления на принятие решений в сфере сексуальных отношений (в частности, на намерение заниматься опасным или безопасным сексом) [14]. Было показано, что предвосхищаемое сожаление может быть добавлено к факторам, предсказывающим поведение, во всяком случае в контексте рискованного сексуального поведения.

В итоге сделан вывод об эмоциях как посредниках между познанием и принятием решения: они не только определяют тенденцию к действию при столкновении с ситуативными рисками, но и прямо влияют на предохранение от и избегание излишнего риска [16]. Тем самым переживание того, что собственные действия могут иметь неприятные эмоциональные последствия (сожаление), можно считать существенным фактором процесса принятия решения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бреслав Г.М. К вопросу о классификации эмоций // Новое в психологии / Под ред. А.Н.Леонтьева. Т.1. М.: Изд-во МГУ, 1975. С.34-45..
2. Бреслав Г.М. Эмоциональные процессы. Рига: Изд-во ЛГУ им. П.Стучки, 1984.
3. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М.: Смысл-Академия. 2004 (переизд.: 2006, 2007).
4. Секей Л. Продуктивные процессы в обучении и мышлении // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 366-386.
5. Böhm G., Pfister H.R. Action tendencies and characteristics of environmental risks // *Acta Psychologica*, 2000. 104, 317-337.
6. Finucane M., Alhakami A., Slovic P., Johnson S.M. The affect heuristic in judgments of risks and benefits // *Journal of Behavioral Decision Making*, 2000, 13, 1-17.
7. Isen A.M. Positive affect, cognitive processes and social behavior. In L.Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press. 1987. Vol.20, pp.203-253
8. Isen A.M., Geva N. The influence of positive feeling on acceptable level of risk: The person with a large canoe has a large worry // *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, 1987, 39, 145-54.
9. Isen A.M., Patrick R. The effect of positive feeling on risk-taking: When the chips are down // *Organisational Behavior and Human Performance*, 1983. 31 (3), 194-202.
10. Isen A.M., Nygren T.E., Ashby F.G. Influence of positive affect on the subjective utility of gains and losses: It is just not worth the risk // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988. V. 55, 710-7.
11. Loomes G., Sugden R. Regret theory: an alternative theory of rational choice under uncertainty // *Economic Journal*, 1982, 92, 805-825.
12. Nygren T.E., Isen A.M., Taylor P.J., Dulin J. The influence of positive affect on the decision rule in risk situations: Focus on outcome (and especially avoidance of loss) rather than probability // *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, 1996, 66, 59-72.
13. Peters E., Slovic P. The role of affect and worldviews as orienting dispositions in the perception and acceptance of nuclear power // *Journal of Applied Social Psychology*, 1996, 26, 1427-53.
14. Richard R., Van der Pligt J., de Vries N.K. Anticipated regret and time perspective: Changing sexual risk-taking behavior // *Journal of Behavioral Decision Making*, 1996, 9, 185-199.
15. Slovic P., Fishhoff B., Lichtenstein S. Facts and fears: Understanding perceived risk. In R.Schwing & W.Albers Jr. (Eds.), *Societal risk assessment: How safe is safe enough?* San Francisco: Jossey-Bass, 1980, pp.181-216.
16. Van der Pligt J. Cognition and affect in risk perception and risky decision-making. The paper presented at the XXVII International congress of Psychology, Stockholm. 2000.

## Эмоции и мышление: перспектива исследования

Васильев И.А.

МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, г. Москва  
w\_igor@mail.ru

В докладе рассмотрено одно из направлений исследований, проводимых в школе О.К. Тихомирова, связанное с ролью интеллектуальных эмоций в мыслительной деятельности. Показано развитие этого направления на протяжении нескольких десятилетий и намечена перспектива дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** эмоция, мышление, мотивация, смысл, проблема, система.

«Эмоции и мышление» — так называется книга, вышедшая в 1980 году в издательстве Московского университета, авторами которой являются И.А. Васильев, В.Л. Поплужный и О.К. Тихомиров [6]. Данная проблематика получила исходное теоретическое и историческое освещение в работе В.Л. Поплужного «Роль и значение интеллектуальных чувств в познавательной деятельности личности» [7], а затем нашла дальнейшее теоретическое и экспериментальное развитие в школе О.К. Тихомирова в работе И.А. Васильева «Теоретическое и экспериментальное исследование интеллектуальных эмоций» [1]. Большой вклад в развитие этой темы внес сам О.К. Тихомиров и его ученики Виноградов Ю.Е. [9], Клочко В.Е., Копина О.С. Текст книги «Эмоции и мышление» написан в основном на основе кандидатской диссертации И.А. Васильева [1].

Идеи, изложенные в этой книге, отражены в учебнике О.К. Тихомирова по психологии мышления [8], в статьях и коллективных монографиях [2; 3] и, наконец, получили отражение в энциклопедии [5]. Знания, полученные в 60-х, 70-х и 80-х годах прошлого века были не раз сформулированы и переформулированы в многочисленных текстах, и, в конце концов, как бы «закостенели» и стали «общим местом». Студенты повторяют данные формулировки, «сдают» экзамены и зачеты по этим вопросам. При этом создается очередная иллюзия относительно того, что здесь все ясно и исследовать уже больше нечего. Возникает законный вопрос — а что же дальше? Неужели исследование, так бурно и интересно начатое, исчерпало себя и надо переходить к исследованию других тем?

За прошедшие годы мир изменился коренным образом, изменилась и наука. В 70-е и 80-е годы мы изучали «эмоциональную регуляцию мыслительной деятельности», а затем «мотивационно-эмоциональную регуляцию мыслительной деятельности». Мы работали в школе О.К. Тихомирова, используя понятие саморегулирующаяся система. Интеллектуальные эмоции понимались как сигналы обратной связи о соответствии мыслительной деятельности познавательному мотиву и стоящей за ней познавательной потребности. За эти годы в науке произошли существенные изменения в понимании самих систем. Кроме простых и саморегулирующихся систем, было развито представление об открытых самоорганизующихся системах, а в психологии к этим признакам добавились еще признаки сигнальности и продуктивности.

Постепенно мы перешли к поиску ответа на вопрос — где конкретно формируются психологические новообразования? При этом имеется в виду та конкретная система материального взаимодействия, в которой порождаются психологиче-

ские новообразования — ощущения, образы восприятия и представления, мысли, эмоции и мотивы. Так возникает теоретическая необходимость введения понятия психологическая система материального взаимодействия человека с его окружением — предметным и социальным. Такая система может работать в разных «режимах» или «модусах», в том числе и в режиме производства или порождения новых мыслей и идей. В такие периоды эту систему можно рассматривать как мыслящую психологическую систему, проявляющую специфические свойства.

На определенном этапе исследования нами было применено понятие «динамическая смысловая система» [4] для описания и объяснения протекания мыслительного процесса. Истоки этого понятия надо искать у Л.С. Выготского. Речь идет о принципе «единства аффекта и интеллекта», сыгравшего значительную роль в развитии психологии. Имеется в виду исходное единство (но не тождество) познавательных и эмоциональных компонентов мыслительной деятельности. Смысл и является такой единицей психологической системы, в которой представлены познавательный (содержательный) компонент, эмоциональный компонент («смысл чего-то для кого-то») и интенциональный компонент (намерение, воля). Таким образом, с помощью понятия динамическая смысловая система описывается и объясняется движение мышления в смысловых понятиях (смысловая теория мышления О.К. Тихомирова).

С нашей точки зрения, понятие деятельности органически входит в более широкое понятие психологической системы взаимодействия человека со значимым для него предметным и социальным окружением. Конкретно психологическая система реализуется в смысловом движении, происходящем в форме динамической смысловой системы. В нашей работе мы выделили стадии функционального развития динамической смысловой системы — инициация, целеобразование и реализация [4]. Эмоции выполняют специфическую роль на каждой из этих стадий.

Применительно к мышлению речь идет о возникновении мышления в ходе деятельности другого рода. Эмоции «ставят задачу на смысл» — в этом их универсальная функция. На стадии инициации эмоции сигнализируют о том, что ситуация является проблемной — что-то не то в данной ситуации, что-то не так. Гештальтпсихологии передавали это свойство проблемности словом «слишком». После получения эмоционального сигнала о проблемности в психологической системе начинается познавательная работа по определению содержания и структуры этой проблемности.

На второй стадии развертывания динамической смысловой системы происходит выработка проекта преобразования исходной проблемной ситуации. Принципиальным свойством мышления как творческой деятельности является невозможность получения искомого в наличной проблемной ситуации. Ситуация должна быть качественно преобразована (переструктурирована), и только исходя из такой новой ситуации, становится возможным нахождение «искомого». Эта стадия получила название стадии общего целеобразования. Эмоции на этой стадии сигнализируют о выработке такого проекта преобразования — феноменально этот механизм проявляется в «эмоциональном решении задачи», в «чувстве близости решения задачи». Выработанный проект существует некоторое время в форме неосознаваемого и невербализованного образования, зачастую в виде побочного продукта действий человека.

На стадии реализации происходит постановка конкретных целей, т.е. таких, в которых заданы параметры их достижения. Эмоции на этой стадии сигнализируют о



соответствии конкретных целей и средств их достижения. На этой стадии осуществляется эмоциональная поддержка реализации общей цели, принятой в качестве намерения. Теоретически следует предположить существование еще одной стадии в развертывании динамической смысловой системы — стадии постреализации, на которой должно происходить осмысление уже осуществленной деятельности — ее результатов и приобретенных новых средств — и постановка новых проблем.

Наше основное предположение на данном этапе исследования состоит в том, что эмоции выполняют специфическую роль обеспечения границ динамической смысловой системы. Эта функция выполняется ими благодаря тому, что они оценивают и «пропускают» в динамическую смысловую систему только то содержание, которое хотя бы потенциально обладает смыслом для человека.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев И.А. Теоретическое и экспериментальное исследование интеллектуальных эмоций. Канд. дис. М.: 1976.
2. Васильев И.А. История и современное состояние проблемы интеллектуальных эмоций и чувств // Искусственный интеллект и психология. М.: 1976.
3. Васильев И.А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности // Психологический журнал, 1998. № 4.
4. Васильев И.А. Мотивационно-эмоциональная регуляция мыслительной деятельности. Докт. дис. М.: 1999.
5. Васильев И.А. Мышление и эмоции. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: 2009.
6. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М.: 1980.
7. Поплужный В.Л. Роль интеллектуальных чувств в познавательной деятельности личности. Канд. дис. Киев, 1969.
8. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: 1984.
9. Тихомиров О.К., Виноградов Ю.Е. Эмоции в функции эвристик // Психологические исследования, М., 1969.

## Эмоциональный интеллект и тактики совладания в конфликтах современных диалогов

Виноградская А.И.

МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва  
alvi.90@mail.ru

В статье анализируется роль эмоционального интеллекта, и определяются три типа тактик совладания в преодолении конфликтов в современных диалогах.

**Ключевые слова:** диалог, эмоциональный интеллект, конфликты, тактики совладания.

Исследованиям эмоционального интеллекта посвящено множество работ (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Каруз, Д.В. Люсин и др.). Эмоциональный интеллект — это способность понимать и корректировать свое эмоциональное состояние, понимать и оценивать состояние другого и управлять им посредством эмоциональных воздействий.

О.К. Тихомиров указывал на существенную роль эмоционального аспекта в изучении познавательной деятельности, в частности, на общие и специфические особенности включения эмоциональных механизмов в управление деятельностью и взаимодействие качественно различных эмоциональных явлений [9]. Эмоциональный ответ в диалогах, которые мы исследовали, всегда сопровождается когнитивным оцениванием ситуации и совладания с ней [10; 8]. По мнению ученых, на сегодняшний день единая концепция совладающего поведения отсутствует, что является отражением сложности изучения поведения человека в трудных жизненных ситуациях [5].

Исследованные нами диалоги СМИ Т(В-диалоги и радиодиалоги) направлены на снижение информационной неопределенности и устранение социальной напряженности в обществе [7]. В настоящее время ведущие ТВ-эфира и радиоэфира используют широкий диапазон организационных форм для создания эмоциональных кульминационных «пиков» диалога посредством инициативных действий провоцирующего характера, чтобы «раскрыть» собеседника и одновременно удерживать диалог под контролем.

Мы рассматриваем копинг-поведение ведущих ТВ-эфира и радиоэфира в триаде жизнестойкости: вовлеченность, контроль и принятие вызова [6]. В диалогах СМИ вовлеченность должна быть сбалансирована с контролем. Излишняя вовлеченность снижает контроль и защиту к воздействиям, к манипулированию. Принятие вызова определяется уровнем компетентности и самоэффективности субъекта, уровнем принятия риска в диалоге.

Выделим некоторые организационные формы диалогов:

- деловой диалог для информационного разбора актуальных, социально-значимых событий;
- диалог как психологическая игра, психологическое соревнование, психологическая драма;
- диалог как пристрастное интервью, и др.

### **Концептуальная модель современных диалогов СМИ**

Концептуальная модель диалогов СМИ строится на понятии сценарного, запланированного или спонтанного преградного смысла, который инициируется ведущим в вопросах и сообщениях [3]. Тем самым в логику рассуждений и утверждений респондента, и соответственно в его коммуникативную социальную роль вводятся противоречия в виде известных фактов, событий, нормативных актов, авторитетных утверждений и т.п.: возможно, мнимые, провокационные или настоящие.

Преградные смыслы переводят диалог в напряженные отношения, часто создают для респондента фрустрации различного уровня. Возникают ситуации с личностно-ролевым риском принятия решения [4]. Используемые респондентом тактики совладания часто осуществляются при пониженном самоконтроле, тем самым создаются условия для «раскрытия» респондента, и в то же время создаются риски, которые могут сорвать диалог [1].

Отметим риски, которые могут сорвать диалог:

Риск для ведущего — заключается в возможном уходе респондента от сути вопросов, в уходе в тактику «диффузии ответственности» и т.п., и в пределе — к срыву диалога.

Риск для респондента заключается в выходе в речь негативной информации о внутренней активности. Возможно проявление агрессивности как следствие фрустрации.

Отметим, что в ситуациях с личностно-ролевым риском принятия решения у респондентов возникают внутренние диссонансы. В концептуальную модель мы включили следующие диссонансы глобального характера.

Диссонанс потребности — потребность поддержания позитивного образа роли и позиции входит в противоречие с необходимостью, возникающей из информации преградного смысла, — дать приемлемый или правдивый ответ, сообщение, интересные для аудитории.

Диссонанс отношений, когда определенные отношения во внутреннем образе мира респондента, используемом в диалоге, входят в противоречия с информацией преградного смысла.

В исследовании ставится задача осуществить экспертный анализ диалогов СМИ в отношении эмоционально-смысловых воздействий и последующего совладания в конфликтах (ситуациях с личностно-ролевым риском).

**Исследовательская база** составила по 10 записей диалогов: ТВ-передач — «Гордон Кихот» и «Пусть говорят!» и радиопередач — «Есть контакт!», «Час вдвоем». В исследовании использована разработанная нами система психометрических шкал.

#### **Результаты исследования показали:**

1. Эмоциональный интеллект в сложных ситуациях с личностно-ролевым риском часто проявляет себя как способность эмоционального отвлечения с целью увеличения времени (распределение ответа на несколько тактов) для формирования эффективного совладания (ответов).

2. Эффективное (успешное) совладание в условиях фрустрационного напряжения, фрустраций возможно только при высоком эмоциональном интеллекте, который реализуется при высокой компетентности и опыте социального общения.

3. Анализ постдиалогов с рефлексией ведущих показал, что эмоциональный интеллект в их действиях реализуется в виде оценок меры эмоционального воздействия на субъектов диалога с прогнозируемой тактикой коррекции с учетом личностно-ролевых качеств и компетентности собеседников.

4. В тактиках эффективного совладания высокий эмоциональный интеллект соотносится с метафакторами: с высокой ответственностью, с компетентностью и с самообладанием, а также с ролевым статусом. Указанные данные соответствуют результатам исследований Д.Л. Крюковой [5] в отношении проблемно-ориентированных стилей совладания.

Определенные нами **тактики совладания в конфликтах диалогов** мы распределили на **три типа**:

**Первый тип.** Согласованные совладающие тактики осуществляются в эмоционально-смысловом поле конфликта в когнитивном ритме диалога.

Участники диалога демонстрируют взаимопонимание, кооперативность, обеспечивающие успешность диалога: введенный некоторым участником при обсуждении темы определенный смысл продолжается собеседниками. Прерывание диалога определяется логикой и синхронизацией смыслов. Возникающие конфликты, вследствие введенных преградных смыслов, преодолеваются высокой компетентностью, опытом и управлением эмоциями.

**Второй тип.** Конфликт (ситуация с личностно-ролевым риском) оценивается респондентом как труднопреодолимый. Оценка конфликта определяет необходимые преобразования ситуации. Возможна деформация преградного смысла в данном смысловом поле и в когнитивном ритме диалога или деформация смыслового поля и изменение ритма диалога, например, при дефиците времени [2]. В ряде случаев наблюдаются экспрессия эмоций и агрессивность. В тоже время, заметны усилия по управлению, совладанию с эмоциями.

Успешность диалога осуществляется ведущим с учетом своих контролируемых рисков, а также респондентом на основе своих критериев отбора информации и рисков.

**Третий тип.** Конфликт (ситуация с личностно-ролевым риском) оценивается респондентом как непреодолимый в данном эмоционально-смысловом поле, так как, например, противодействие преградного смысла имеет форму доказанных фактов, известных социальных событий, нормативных актов и т.п., которые противоречат роли и позиции.

Высокая успешность диалога достигается через соблюдение ведущим меры воздействий на респондента. Для этого ведущий использует методы усиления (ослабления), коррекции эмоционально-смыслового воздействия, которые не допускают срыв диалога.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградская А.И. Метамышление в диалогах СМИ: принятие решений и тактики совладания в спонтанных конфликтах // Исследование мышления и познавательных процессов. Психология человека в современном мире: Мат-лы Всерос. науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г. М.: ИП РАН, 2009. Т. 2. С. 168-171.
2. Виноградская А.И. Стратегии и тактики совладания с конфликтами в дискурсивных диалогах с дефицитом времени // Вторая межрегиональная научно-практическая конференция «Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития России в условиях преодоления глобального кризиса». Москва, 11-13 ноября 2010 г. МГУ имени М.В. Ломоносова. М., 2010. Кн. 2. С. 123-125.
3. Виноградская А.И. Преградные смыслы в дискурсивных взаимодействиях радиодиалогов // Психология – наука будущего: Материалы Международной конференции молодых ученых. Москва, 1-2 ноября 2007 г. М.: ИП РАН, 2007. С. 86-88.
4. Корнилова Т.В. Ситуационный и личностный риск при принятии решений // Психология риска и принятия решений. М.: Аспект-Пресс. 2003. С. 127-133.
5. Крюкова Т.Л. Человек «совладающий»: качества субъекта и его совладающее поведение // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М.: ИП РАН. 2008. С. 257-273.
6. Мадди С.Р. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 87-101.
7. Матвеева Л.В., Анисеева Т.Я., Мочалова Ю.В. Психология телевизионной коммуникации. М. 2000.
8. Сергиенко Е.А. Субъектная регуляция совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2008. С. 67 – 83.
9. Тихомиров О.К. Актуальные проблемы развития психологической теории мышления // Психологические исследования творческой деятельности. М.: Наука, 1975. С. 1-15.
10. Холодая М.А. Когнитивные стили в структуре индивидуальности // Когнитивные стили. М.: ПЕР СЭ, 2002.

## К вопросу о детерминации профессиональной успешности и опыта типом эмоциональной направленности личности

Винокуров Л.В., Минин Д.С.

Российский Государственный Педагогический Университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург  
minin\_DS@mail.ru, vinokurov.grunder@yandex.ru

Рассматривается возможность детерминации успешности адвокатской деятельности, содержание которой отождествляется с решением мыслительных задач, типом эмоциональной направленности.

***Ключевые слова:** эмоциональная направленность, успешность деятельности, профессиональный опыт.*

В исследованиях О. К. Тихомирова подчеркивается, что наряду с мотивационной обусловленностью процессов мышления, необходимо охарактеризовать эмоции, отражающие связь и отношения между ведущими мотивами и успешностью их реализации в деятельности субъекта [1]. Эмоции рассматривались им как детерминанта (катализатор) мыслительного процесса и далее как координатор всего процесса мыслительной деятельности, обеспечивающий ее гибкость, коррекцию, смену актуальных установок и т. п. [3]. Контекст современной жизни «формирует вызовы» к качествам человека, значимо определяющим уровень его эффективности как члена социума. При этом ценностные регуляторы успешности выполняемого труда выступают одним из важнейших механизмов. Это характерно и для общественно значимых, публичных, имеющих выраженный мыслительный компонент в содержании преимущественно решаемых задач, профессий. В этой связи анализ эмоциональной направленности личности (ЭНЛ), представление о которой сформировано в подходе к эмоции как самостоятельной ценности и регуляторе активности личности, приобретает дополнительную грань. ЭНЛ тесно связана со многими структурными компонентами в личности человека, например, способствует развитию жизненных и профессиональных предпочтений, определяет характерный тип переживаний, а также и особенности профессиональной мотивации, напрямую связанной с успешностью деятельности [2]. С этих позиций актуализируется констатация возможности и изучение особенностей детерминации параметров, вынесенных в название данного сообщения и отчасти характеризующих субъекта профессиональной деятельности, его эмоционально-личностными особенностями.

Целью сообщения является сжатое представление результатов пилотажного исследования связей ЭНЛ с профессиональной успешностью и профессиональным опытом. Объектом исследования выступали профессиональные адвокаты (40 человек) по различным видам судопроизводства. Оценки успешности деятельности и уровня опыта адвокатов были получены соответственно с использованием метода экспертной оценки и разработанной авторами анкеты для выявления количественных и качественных характеристик этих параметров. Применялся опросник Б. И. Додонова для определения ЭНЛ. Для измерения других личностных особенностей реципиентов использовалась также батарея из шести методик, в частности,

опросник FPI и др. К наиболее интересным и перспективным мы относим следующие результаты и выводы данного исследования:

1. Установлены достоверные (по критерию Манна-Уитни) различия по показателям ЭНЛ между подгруппами наиболее и наименее успешных, а также более и менее опытных специалистов. Это позволило выдвинуть гипотезу о связи ЭНЛ адвоката с его профессиональным опытом и успешностью, что и было обнаружено в последующем корреляционном анализе всего массива первичных данных и получило уточняющее подкрепление в результатах регрессионного анализа.

2. Корреляционный анализ показал наличие значимых положительных связей альтруистической, коммуникативной и эстетической ЭНЛ, а также значимых отрицательных связей гедонистической и акизитивной ЭНЛ с уровнем социального самоконтроля субъекта. Выявлены также значимые положительные связи глорической и гедонистической ЭНЛ, а также значимые отрицательные связи альтруистической, коммуникативной, романтической и эстетической ЭНЛ с показателями спонтанной агрессивности субъекта адвокатской деятельности. (Для указанных здесь связей величины коэффициентов корреляции по модулю в диапазоне 0,36-0,58, уровни значимости в диапазоне  $p=0,005-0,001$ .)

В результатах регрессионного анализа очевидна (с учетом «пилотности») тенденция к тому, что высокая успешность в данном виде деятельности обусловлена, с одной стороны, высоким уровнем развития социального самоконтроля, с другой стороны — низкой степенью спонтанной агрессии субъекта. При этом результаты регрессионного анализа свидетельствуют также, что более выраженная альтруистическая ЭНЛ снижает степень спонтанной агрессивности, а гедонистическая ЭНЛ — напротив, повышает; социальный самоконтроль интенсифицируется коммуникативной, но ингибируется гедонистической ЭНЛ.

Интерпретационный потенциал представленных результатов сводится к выводу об отсутствии достаточных количественных данных в пользу прямой детерминации уровня профессиональной успешности типом ЭНЛ. Однако весьма убедительными оказываются данные о существовании непрямой детерминации качества успешности профессиональной деятельности адвокатов типом их эмоциональной направленности. Промежуточными переменными в такой опосредствованной детерминации являются параметры социального самоконтроля и спонтанной агрессивности адвокатов.

3. В результатах регрессионного анализа отмечается и вполне объяснимое теоретически и с точки зрения профессиональной практики адвокатов обратное влияние анализируемых параметров. Так, в частности, обнаружено, что успешное выполнение деятельности может способствовать усилению эстетической, альтруистической, коммуникативной, романтической, а также ослаблению гедонистической и глорической ЭНЛ. В то же время с ростом профессионального опыта адвоката нередко происходит ослабление альтруистической, коммуникативной и усиление акизитивной, гностической и гедонистической ЭНЛ.

Таким образом, в исследовании не выявлено прямой обусловленности параметров профессиональной успешности и опыта типом ЭНЛ. Этот факт интерпретируется нами как подтверждение общепринятого тезиса о нелинейности зависимостей между изучаемыми параметрами и регулирующими активностью субъекта деятельности внутренними стимулами (потребностями, мотивами, ценностями). Вместе с тем представляются перспективными для дальнейших исследований дан-



ные о существовании опосредованного отдельными личностными переменными влияния типа ЭНЛ на уровень успешности профессиональной деятельности и опыта адвоката. При этом с одной стороны, успешное её выполнение априори требует наличия развитой конкретной ЭНЛ (альтруистической, коммуникативной), непрямо обуславливающей особенности эффективного решения профессиональных задач адвокатом (через влияние на характеристики социального самоконтроля и спонтанной агрессии). С другой стороны, повышение успешности выполнения профессиональной деятельности способствует позитивной динамике в развитии личности специалиста, что, безусловно, обеспечивает дополнительный положительный заряд для решения профессиональных задач в работе адвоката. Вместе с тем, нерациональное расширение профессионального опыта может способствовать неоптимальным изменениям в структуре его личности, затрудняющим профессиональное взаимодействие и адекватное решение профессиональных задач.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М.: Изд-во Московского ун-та, 1980.
2. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978.
3. Тихомиров О.К., Ключко В.Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 23-31.

## **Эмоциональная регуляция морального мышления: двупроцессная теория Дж. Грина в свете концепции О.К. Тихомирова**

Восковская Л.В.

Южный Федеральный университет, г. Таганрог  
voskovskaya@sfedu.ru

Дается критика модели моральных суждений Дж. Грина с позиции теории О.К. Тихомирова о единстве эмоциональных и интеллектуальных процессов при решении задач

**Ключевые слова:** моральное мышление, эмоциональная регуляция, двупроцессная теория Грина

В последнее время в зарубежной психологии разворачивается дискуссия о роли эмоций при вынесении моральных суждений. Ранее доминировал рационалистический подход, восходящий к работам Ж. Пиаже, где мораль личности находилась в прямой зависимости от ее интеллектуального развития [8; 10]. Позже стали появляться теории, оспаривающие примат разума в процессе решения моральных задач. Так, Дж. Хайдт предложил социально-интуитивистскую модель, согласно которой моральные суждения выносятся на основе быстрой эмоциональной оценки [7]. Дж. Грин из Гарвардского университета в ответ на сложившуюся ситуацию предложил компромиссную — двупроцессную — теорию моральных суждений [4;

5; 6]. Он выделяет деонтологические и утилитарные суждения: первые (например, порицание убийства одного человека ради спасения жизни пятерых) выносятся на основе автоматических, нерелексивных процессов, опосредованных эмоциональными реакциями, в то время как вторые, опирающиеся на полезность и меньшие последствия (например, одобрение смерти одного человека, если она спасет жизни многих) вызваны преимущественно контролируемыми когнитивными процессами [4].

В одном из исследований Грина изучалась активность мозговых структур при решении дилемм разного рода: в одном случае решение сопровождалось активностью медиальной фронтальной коры, которую традиционно связывают с процессами эмоциональной обработки, в другом случае — с активностью дорсолатеральных зон префронтальной коры, традиционно связываемых с когнитивной обработкой информации [5]. Другим доказательством Грин полагает данные о больных деменцией лобно-височного типа, которая характеризуется т.н. «эмоциональным отуплением». Такие больные более склонны к выносу суждений утилитарного типа [4].

Эти результаты на первый взгляд выглядят весьма убедительными, однако более детальное рассмотрение экспериментальных условий исследований Грина позволяет сделать следующие предположение. Грин использует дилеммы, относящиеся к преступлениям, сексуальному насилию и оскорблениям. Многие из них ставят испытуемых в тупиковые ситуации, из которых выхода с сохранением целостности личности просто не существует. Мы полагаем, что возникновение активности «эмоциональных» зон мозга при работе с такими дилеммами является вполне закономерным, и эта активность еще никак не указывает на наличие причинно-следственной связи между эмоцией и моральным суждением.

Иначе выглядят результаты экспериментов Грина в свете теории эмоциональной регуляции мышления О.К. Тихомирова, который показал, что эмоциональная активация является необходимым условием любой интеллектуальной деятельности [1]. Говоря о ситуации морального выбора, исследователи подчеркивают в нем альтернативность, наличие нескольких вариантов решения, отсутствие заранее заданного пути решения, наличие конфликта и противоречия, т.е. речь идет о *моральном мышлении*. Грин выделяет две подсистемы, участвующие в вынесении моральных суждений, которые порой часто мешают друг другу. Опираясь на данные, полученные Тихомировым, можно предположить, что речь идет не о двух, а одной системе, в которой эмоциональные и собственно интеллектуальные компоненты функционируют как элементы одного механизма.

Мы полагаем, что эмоциональные реакции будут лежать в основе как деонтологических, так и утилитарных суждений. Сталкиваясь с моральной дилеммой, человек находится в ситуации поиска решения. В этом случае возникающая эмоциональная реакция может выступать в той же функции, что и при решении чисто интеллектуальных задач, а именно функции, *направляющей* рассуждение. Оценка причинения вреда другому человеку как «плохо» в силу испытанной моральной эмоции в начале рассуждения дает основание для мышления, направление размышления, согласно которому необходимо решить задачу, чтобы свести вред к минимуму, что, по сути, является чисто утилитарным суждением. Здесь, также как и при решении шахматных задач у Тихомирова, может проявиться эвристическая функция эмоций [1, с.101].

Эмоциональные реакции в процессе рассуждения выступают в качестве выражения субъективной ценности той или иной идеи, возникшей в процессе рассуждения. Если человек решает задачу в условиях дефицита времени, то процесс рассуждения свертывается, возможности для проверки маркированных эмоциями идей нет, что может привести к такому решению, которые в науке называют импульсивным, а применительно к ситуации морального мышления в терминологии Грина — интуитивным и нерефлексивным. Доказательством может служить эксперимент, где испытуемых при решении моральных дилемм ограничивали по времени, и тогда действительно преобладали деонтологические суждения [9]. Авторы эксперимента полагают, что их данные свидетельствуют в пользу теории Дж. Грина. Однако на наш взгляд, здесь речь идет не о том, что автоматические нерефлексивные процессы преобладают над контролируруемыми, а о том, что за короткий срок моральные эмоции успевают реализовать только свою эвристическую функцию, но не более.

В другом эксперименте испытуемым, наоборот, рекомендовалось тщательно взвесить свои решения с учетом своего эмоционального состояния. В этом случае испытуемые давали больше утилитарных ответов [2]. Этот результат, на наш взгляд, также не свидетельствует в пользу модели Грина. Тихомиров пишет, что эмоции выполняет функцию опосредования превращения невербализованного операционального смысла элементов ситуации в вербализованные. В этом эксперименте испытуемым предлагалось вслух озвучить свои эмоции, вербализировать свои рассуждения, а затем уже прийти к решению. О противопоставлении эмоций и мышления тут речь не идет. Все эти факты, на наш взгляд, более свидетельствуют в пользу теории единства эмоциональных и интеллектуальных процессов при решении задач морального типа. Правомерность выдвинутой идеи необходимо изучить в соответствующем эмпирическом исследовании.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Академия, 2005.
2. Feinberg M. et al. Liberating reason from the passions // *Psychol. Sci.* 2012 23(7): 788-95.
3. Foot P. The problem of abortion and the doctrine of the double effect in virtues and vices // *Oxford Rev.* 1967 5: 5-15.
4. Greene J. Dual-process morality and the personal/impersonal distinction // *J. of Exp. Soc. Psychol.* 2009 45(3): 581-4.
5. Greene J. et al. An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment // *Science*, 2001 293(5537), 2105-08.
6. Greene J. The secret joke of Kant's soul. In: Sinnott-Armstrong W. (Ed.) *Moral psychology. The neuroscience of morality emotion disease and development* (Vol. 3). Cambridge, MA: MIT Press, 2007, 35-80.
7. Haidt J. The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment // *Psychol. Rev.* 2001 108, 814-34.
8. Kohlberg L. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: Goslin D.A. (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally, 1969, 347-480.
9. Suter R., Ralph H. Time and moral judgment // *Cognition*, 2011, 119(3), 454-8.
10. Turiel E. *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

## **Роль распределения функций взрослого и ребенка в деятельностном подходе к коррекции познавательной сферы младших школьников**

Киракосян А.Х.

МГУ имени М.В.Ломоносова, факультет психологии, г. Москва  
ryazenka@gmail.com

В исследовании примем изменения смысла заданных действий через включение их в новую активность как способ обеспечения активной роли ребенка при коррекции познавательной сферы используется при условии двух различных способов распределения функций между взрослым и ребенком. Показано, что при увеличении доли организационных действий, выполняемых ребенком (и разделении ее со взрослым в равной мере), повышается инициативность ребенка (как показатель его активности), его самостоятельность, увеличивается доля действий контроля, осуществляемых ребенком, повышается в итоге и эффективность занятия.

***Ключевые слова:** коррекция, смысл познавательных действий, распределение функций, организационные функции, инициатива.*

Связь мыслительных процессов с эмоционально-смысловой сферой ребенка является необходимой частью исследований в области коррекции познавательной сферы младших школьников. Деятельностный принцип коррекционной работы, выделяемый авторами [3; 4; 6; 8 и др.], определяя тактику проведения коррекционной работы, означает, что главным способом организации коррекционно-развивающего воздействия является организация активной деятельности самого ребенка. Одной из специфических особенностей ситуации коррекции является негативная эмоциональная окраска заданных познавательных действий в силу предшествующего длительного опыта неуспеха ребенка в них. Соответственно встает задача изменения смысловой окраски заданных познавательных действий.

В теории деятельности разработаны приемы изменения смысла выполняемого субъектом действия [1; 2; 5; 7 и др.]. Эти приемы представляются ценными и для задач коррекции.

Цель исследования состоит в выявлении условий для возникновения (проявления) активности со стороны ребенка, направленной на улучшение неуспешного действия при наличии изначально защитных реакций избегания к корректируемым действиям.

В исследовании проверяется предположение о том, что одним из таких условий может быть иное распределение действий в совместной деятельности взрослого и ребенка, где за ребенком закрепляется не только исполнительская часть действия, но он подключается также и к организационной его части. Под организацией мы понимаем здесь планирование предстоящего действия, определение его цели, последовательности операций, нужных для его выполнения, и их распределение между участниками (кто, что и в какой последовательности будет выполнять).

Испытуемыми выступили учащиеся 2-4 классов школы-интерната г. Москвы в общем количестве 75 человек. Проживая 5 дней в школе и только 2 дня дома, эти

учащиеся, имея выраженный недостаток родительского тепла, склонны и к более выраженным защитным реакциям на неуспех.

По результатам диагностического этапа наиболее неуспешным и, вместе с тем, отвергаемым школьным предметом является чтение. Поэтому исследование было решено проводить на материале чтения.

Исследование организовано по принципу корреляционного с экспериментальным варьированием независимой переменной и измерением меняющихся в обеих ситуациях зависимых переменных. Экспериментально было задано два разных способа разделения организационных функций между взрослым и ребенком (когда большая часть организационных действий выполнялась взрослым или же они были разделены между взрослым и ребенком в равной мере) и было замерено на одних и те же учащихся уровень их инициативности, самостоятельности (или меры необходимой помощи), доли контрольных действий, выполняемых ребенком, и эффективности занятий.

С целью снять защитные реакции и создать условия для активного участия ребенка в совместной со взрослым работе по коррекции навыков чтения, занятия проходили в форме включающей активности. Обычно в качестве включающей активности используют игру, однако, под цели нашего исследования была создана и апробирована форма кружка по записи аудиокниг.

Занятия проходили индивидуально и снимались на видео. Обработка данных происходила с помощью наблюдения за видеозаписью с фиксацией заранее выделенных компонентов (структурированное наблюдение), которыми выступали каждое действие как ребенка, так и взрослого в течении занятия и их параметры (кому принадлежит инициатива в каждом действии на занятии, мера самостоятельности ребенка/помощи взрослого в каждом действии, оценка каждого прочтения ребенка и другие). Для полученных данных использовались статистические методы анализа.

Выявлена положительная значимая связь между долей организационных действий, выполняемых ребенком и степенью его инициативности ( $r=0.792$ ,  $p<0.01$ ). То есть чем более ребенок участвует в организации занятия, тем более он инициативен на этом занятии. Эта связь подтверждает сделанное предположение о роли организационных действий ребенка для степени его активности на коррекционно-развивающих занятиях.

Доля выполняемых ребенком организационных действий так же положительно и значимо связана с долей действий контроля, выполняемых ребенком ( $r=0.607$ ). Когда ребенок принимает участие в организации занятия, он иначе относится и к качеству получаемого продукта. Если занятие ведет целиком взрослый, то и контроль качества продукта остается за ним. Если же ребенок включается в занятие как его организатор, то он становится более заинтересован в качестве продукта, а следовательно, увеличивается доля действий контроля с его стороны.

Положительная значимая связь показана и для эффективности занятия, понимаемой как прирост прочтения заданного рассказа, отнесенный к потребовавшимся для этого усилиям. В качестве затрат усилий брались длительность работы и количество выполненных действий. По обоим критериям эффективности наблюдается значимая положительная связь ( $r=0.361$  и  $r=0.277$ ). Мы считаем эту связь следствием предыдущих. Естественно, когда ребенок выступает как более актив-

ный, самостоятельный и контролирующий, то и эффективность такого занятия будет выше.

Данные корреляционного анализа согласуются с данными сравнения выборок по  $t$  критерию Стьюдента. По результатам сравнения получены статистически значимые различия на уровне значимости  $p < 0.01$  в уровне инициативности ребенка. Инициативность ребенка на занятиях второго типа в несколько раз выше, нежели на занятиях первого типа (средние значения составляют 0.09 и 0.45). Мера самостоятельности ребенка и эффективность занятия статистически значимо выше ( $p < 0.01$ ) на занятиях второго типа (средние значения по приросту прочтения составляют 0,46 и 1,06).

Таким образом, результаты подтверждают сделанное предположение. На одной и той же группе испытуемых показаны различия значимых параметров при условии различных способов распределения организационных функций между взрослым и ребенком.

Отметим, что как правило, большинство методических пособий и коррекционных программ содержат как раз описание организационной части действий взрослого — что необходимо сделать взрослому, как организовать занятие, что оно было наиболее эффективным для ребенка. Наши же результаты, наоборот, показывают, что в ситуации коррекции и ситуации, когда традиционно действия организации и контроля выполняются взрослым, эффективно создавать условия, где бы сам ребенок мог принимать участие в организации занятия. Участие ребенка в организации занятия меняет его отношение к нему, создавая дополнительные условия для нивелирования защитных реакций и активной работы по улучшению неуспешного действия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. М.: Изд-во МГУ, 1991.
2. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Изд-во УРАО, 1998.
3. Карabanова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. М.: Изд-во Рос. пед. Агентство, 1997
4. Круглова Н.Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2004.
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Изд-во Смысл, 2009.
6. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
7. Подольский, А. И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. М.: Изд-во МГУ, 1987
8. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. Под ред. Дубровиной И.В. М.: Издательский центр «Академия», 1998.
9. Талызина Н.Ф. «Уверена, что будущее психологии за деятельностью подходом» // Психологический журнал. 2005, №4.



## Новый метод многомерной диагностики особенностей семантической структуры сознания (на примере логоневроза)

Кисельников А.А.<sup>1,2</sup>, Кисельникова Н.В.<sup>2</sup>, Данина М.М.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва;

<sup>2</sup> ФГНУ «Психологический институт» РАО, Москва  
kiselnikov@mail.ru

Показано, что с помощью сознательного шкалирования ассоциативных связей между семантическими объектами и профилем цветowych дескрипторов возможно реконструировать многомерную структуру неосознаваемых связей между семантическими объектами при логоневрозе.

**Ключевые слова:** сознание, неосознаваемые психические процессы, субъективное семантическое пространство, цвет, эмоции, заикание

**Введение.** Сложные переходы и взаимодействия сознательного и бессознательного уровней функционирования психики выступали предметом научного интереса О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского в контексте изучения мыслительных процессов. О.К. Тихомировым [1] проведены исследования, выявившие специфику влияния неосознаваемых установок на решение мыслительных задач. А.В. Брушлинский [2] подчеркивал, что «субъект мыслит не только на сознательном, но и на бессознательном уровне», а «сознательное и бессознательное — это не отъединенные (не отъятые) от субъекта психические «силы», а различные, но взаимопроникающие, недизъюнктивные уровни его взаимодействия с миром (с другими людьми, с объектами и т.д.)». А.В. Брушлинским неоднократно указывалось, что большая часть мышления и как процесса, и как деятельности, протекает на неосознаваемом уровне. Это справедливо по отношению и к другим когнитивным процессам, а также к сложному процессу восприятия и категоризации объектов внешнего и внутреннего мира человека.

В отечественной психологии в изучении этого процесса как на сознательном, так и неосознаваемом уровнях в инструментальном плане наиболее сильно продвинулась психосемантика. В ее русле разработаны исследовательские процедуры и методы, позволяющие изучать особенности категориальной структуры сознания [3]; совершенствование этого инструментария ведется нами в русле векторной психологии, созданной Е.Н. Соколовым [4]. Векторная психология и психофизиология должна стать тем «методологическим мостом», который в перспективе объединит общую психологию, психосемантику как ее отдельное направление и нейронауки на базе общей идеологии построения субъективных и объективных многомерных пространств и их интеграции в рамках единой модели.

Одной из самых интересных проблем в рамках изучения психологии и психофизиологии категориальной структуры сознания является вопрос о связи семантики, эмоций и цвета [5]. Взаимосвязь многомерного субъективного пространства эмоциональной семантики и многомерного субъективного пространства цветовой перцепции анализируется Ч.А. Измайловым [6].

Мы продолжаем эту линию исследований: выдвинута гипотеза о возможности выявить, как человек неосознанно соотносит в своей психике два эмоциогенных семантических объекта, не спрашивая его об этом прямо, т.е. не подключая

сознание с его социальными фильтрами, защитами и т.д., а косвенно — через референцию этих объектов к цветам. Работы Ч.А. Измайлова доказали, что такая устойчивая референция возможна. Была использована выборка испытуемых с логоневрозом (заиканием), для которой характерно резкое эмоциональное маркирование определенной семантики, связанной с речевыми ситуациями.

**Цель.** Создать методiku для диагностирования неосознаваемых связей между семантическими объектами в психике (между словами, репрезентирующими базовые эмоциональные оси категориальной структуры сознания, и словами, репрезентирующими локализованные в пространстве этих осей объекты) с помощью выявления осознаваемых связей этих семантических объектов с профилем цветových дескрипторов.

**Методика.** Выборку испытуемых составили 14 человек (8 мужчин, 6 женщин, возраст  $28 \pm 10$  лет), без нарушений хроматического зрения, у каждого испытуемого был логопедически верифицированный диагноз «заикание/логоневроз». В качестве стимульного материала использовали названия эмоций («гнев», «интерес», «отвращения», «печаль», «презрение», «радость», «спокойствие», «страх», «стыд», «удивление»), стимулы-цвета (на весь экран): «синий», «голубой», «зеленый», «желтый», «оранжевый», «красный», «фиолетовый», «белый», «черный», «серый» и стимулы-слова, подобранные в соответствии с заданными эмоциями с учетом использованной выборки (заикающиеся испытуемые). Так, было выбрано 15 слов в качестве семантических объектов: «понимание», «здоровье», «плавность» (предполагаемые референты радости), «запинка», «бессилие», «заикание» (референты печали), «речь», «выступление», «знакомство» (референты гнева и страха), «неудачник», «провал», «гниой» (референты отвращения), «сюрприз», «чудо», «неожиданность» (референты удивления). Подбор 10 слов-эмоций и 10 цветов был произведен так, чтобы максимально репрезентировать нормативные семантико-эмоциональные и перцептивно-цветовые субъективные пространства векторной психологии и психофизиологии Е.Н. Соколова и Ч.А. Измайлова [4; 6].

Стимулы предъявлялись последовательно друг за другом на дисплее компьютера с помощью авторского программного комплекса. От испытуемого требовалось дать субъективную оценку различий между наличным и предыдущим стимулом, следующий стимул предъявлялся через квазислучайный отрезок 800-1200 мс после регистрации оценки о различии. Оценка различий осуществлялась при помощи клавиатуры (клавиши от 1 до 9). Каждый из испытуемых проходил одну пробную полуматрицу (для создания субъективной шкалы) и по одной полной матрице 35 на 35 (т.е. всего по каждой паре стимулов было получено  $14 \times 2 = 28$  учтенных в эксперименте асимметричных оценок субъективных различий),  $35 = 10$  слов-эмоций + 15 слов-семантических объектов + 10 цветов. Испытуемый давал субъективные оценки различий в парах «цвет-цвет», «эмоция-цвет», «эмоция-эмоция» и «цвет-семантический объект». Сочетания «эмоция-семантический объект» и «семантический объект-семантический объект» не предъявлялись, т.е. использовалась формально неполная матрица. Это позволило с помощью факторного анализа диагностировать неосознаваемые отношения семантических объектов к эмоциям косвенно, через связь семантических объектов с цветами, а цветов — с эмоциями. Описанную процедуру мы обозначаем как «перцептивно-семантическое

ассоциирование», т.к. используется «замешивание» в одной матрице гетерогенных (перцептивных и семантических) стимулов в рамках использования единой метрики субъективных различий. Это позволяет строить как интегральное цвето-эмоционально-семантическое пространство, так и неосознаваемое эмоционально-семантические подпространство этого пространства.

**Результаты и обсуждение.** Из общей матрицы 35 на 35 отбирались подматрица 25 на 20 (25=10 слов-эмоций+15 семантических объектов, 20=10 слов-эмоций+10 цветов, сочетания семантический объект X слова-эмоции специально не предъявлялись — из-за этого применялся режим обработки неполных данных Pairwise). Указанная матрица 25 на 20 усреднялась по выборке и обрабатывалась факторным анализом по методу главных компонент с вращением «варимакс нормализующий». По критериям Кайзера и «каменистой осыпи» было принято двухфакторное решение, объясняющее не менее 90% дисперсии данных. В первый фактор с нагрузками менее -0.7 вошли эмоции «радость», «интерес» и «удивление» и семантические объекты «здоровье», «чудо», «знакомство», «выступление», «сюрприз» и «неожиданность», с нагрузками более +0.7 — эмоция «печаль» и семантические объекты «бессилие» и «неудачник», во второй фактор с нагрузками менее -0.7 вошли эмоция «спокойствие» и семантические объекты «плавность» и «понимание», с нагрузками более +0.7 — эмоции «гнев», «стыд», «страх», «отвращение» и «презрение» и семантические объекты «заикание», «гной», «запинка» и «провал».

Анализ результатов показывает, что по релевантности к цветовым дескрипторам семантическое эмоциональное пространство редуцируется до двумерной структуры, на полюсах которой находятся кластеры, представляющие внутри себя мало дифференцированные наборы эмоций. Так, в один кластер можно отнести эмоции страха, стыда, отвращения и презрения. В «периферию» этого кластера также входят эмоции гнева и печали. Другой четкий кластер представляют эмоции удивления, радости и интереса. Еще один кластер состоит только из «спокойствия», и последний кластер состоит из семантического объекта «речь». Видно, что первый фактор является осью эмоционального знака — позитивные «радость», «интерес» и «удивления» против негативных «печали», а также «страха», «стыда», «отвращения» и «презрения». Второй фактор является осью интегральной эмоциональной интенсивности — от минимально интенсивного «спокойствия» до максимально интенсивного «гнева».

Полученная локализация семантических объектов в двумерном эмоциональном пространстве представляет собой глубинный семантико-эмоциональный «срез» определённой области сознания у испытуемых из исследованной выборки заикающихся. Так, в частности, видно, что семантические объекты «заикание» и «запинка» локализуются рядом с семантическими объектами «гной» и «провал» в области локусов базовых эмоций «гнев», «стыд», «страх», «отвращение» и «презрение».

**Вывод.** С помощью сознательного шкалирования ассоциативных связей между семантическими объектами и профилем цветовых дескрипторов можно реконструировать многомерную структуру неосознаваемых связей между семантическими объектами при логоневрозе.

*Работа выполнена при частичной поддержке гранта РГНФ № 12-36-01290.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
2. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997.
3. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М.: Эксмо, 2010.
4. Соколов Е.Н. Очерки по психофизиологии сознания. М.: МГУ, 2010.
5. Яньшин П.В. Психосемантика цвета. СПб.: Речь, 2006.
6. Измайлов Ч.А. Цветовая характеристика эмоций // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1995. №4. С. 27-35.

## Человек в закрытой среде: проблемы смыслообразования, переосмысления и смыслоутраты

Клочко Ю.В.

Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул  
chenklo@mail.ru

В рамках проблемы «человек в закрытой среде» раскрываются новые содержательные и функциональные характеристики процессов смыслообразования и смыслоутраты, исследование которых было положено в СТМ.

***Ключевые слова:** смыслообразование, переосмысление, смыслоутрата, открытая система, закрытая среда, образ мира, образ жизни.*

По мере выхода исследований, осуществляемых в научной школе О.К. Тихомирова, за пределы лабораторий — для изучения того, что именно и каким образом «делает» мышление в реальной жизнедеятельности, проблемы образования смыслов и их дальнейшей судьбы (переосмысление, смыслоутрата) получили новый импульс развития. В реальной жизнедеятельности функция мышления не сводится к решению задач, тем более задач уже кем-то поставленных, так или иначе сформулированных и в какой-то форме предъявленных человеку в их «готовом» виде. Так в чем же заключается функциональная роль мышления в реальной жизнедеятельности человека?

После того, как в 2008 году стали доступными материалы из личного архива Л.С. Выготского, выяснилось, что автор культурно-исторического подхода эту проблему успел проанализировать. В одной из записей он констатирует: «как только мы оторвали мышление от жизни (от динамики) — взяли его как понятие психического, а не психологического — мы закрыли себе всякий путь к выяснению и объяснению его главного свойства: определять образ жизни и поведения» [2, 129]. Опираясь на результаты исследований психологических особенностей возникновения и регуляции мыслительной деятельности в реальной жизнедеятельности, О.М. Краснорядцева (1997) пришла к выводу, что основная функция мышления заключается в выявлении противоречия между образом мира и образом жизни человека и определении способов его разрешения [4].

При этом мышление выполняет важнейшую функцию: оно опосредует процессы перестройки образа жизни и образа мира, обеспечивая баланс между ними, который все равно нарушается, потому что противоречие между тем, как человек понимает мир, и тем, что (и как) он делает в этом мире, является источником самодвижения человека.

В рамках проведенного нами исследования было показано, что люди обладают разной степенью готовности к изменению образа жизни [3]. При этом сама готовность выступила в качестве системного психологического конструкта, который характеризует способность человека принимать неизбежность и необратимость жизненных потерь, перестраивать образ жизни в условиях самостоятельного выбора или принуждающей к этому внешней регламентации. Сюда входят также те усилия (мыслительные, в том числе), которые необходимо прикладывать человеку для удержания самоидентичности в условиях деформации ценностно-смысловых измерений жизненного пространства как условия, сопутствующего вхождению человека в новый образ жизни.

Поскольку исследование проводилось с участием курсантов режимного (военного) вуза, т.е. закрытого учебного заведения с четкой регламентацией жизнедеятельности, резко ограничивающей сложившуюся систему ценностно-смысловых регулятивов и требующей выработки новых, то на первый план вышли проблемы смыслообразования и переосмысления. Если курсанту не удастся справиться с ними, то в пределе возникает более сложная проблема — смыслоутрата. Она возникает, если в центре негативных эмоциональных состояний оказывается сам новый образ жизни, жестко регламентированный извне, и проявляется в форме разочарования в своем выборе, отказа от мечты, разрушении проекта будущего, каким он рисовался в момент поступления в вуз.

Мир человека благодаря смысловому измерению, возникающему в процессах смыслообразования, способен к расширению, но и к сжатию тоже, когда внешний регламент ограничивает «пространство свободного движения» (Ж. Левин), влекущее за собой «экзистенциальный вакуум», смыслоутрату. Среда с таким (ограничительным) регламентом в последнее время все чаще называют закрытыми.

О.М. Писарев предпочитает использовать понятие «закрытая пространственно-временная система» [5]. Нахождение в местах лишения свободы сопровождается особым эмоциональным фоном (латентная тревога, негативные переживания, отсутствие чувства безопасности, импульсивность, внутренняя конфликтность, усталость, раздражительность). В.Н. Бородина на предмете военнослужащих по призыву изучала темпоральные проявления эффекта резкой перестройки сложившегося образа жизни [1]. Она отмечает, что своеобразное «закрытие» человека, изначально являющегося открытой саморазвивающейся системой, при переходе к жестко регламентированному (извне) образу жизни, продуцирует появление темпоральных проявлений, по всей видимости, связанных с деформацией ценностно-смыслового содержания образа мира и образа жизни призывников.

И.С. Худяковой введено понятие «закрытая среда исправительного учреждения», под которым понимается локальное пространство, основанное на системе предписаний, жестко лимитирующих обмен открытой системы, каковой

на самом деле является человек, с внешним миром [7]. Ею выделены уровни и содержание переживания одиночества человеком в средах с разной степенью закрытости, определяемой режимом исправительного учреждения. Показано, что острое переживание одиночества человеком в условиях закрытой среды сопровождается развитием комплекса темпоральных проявлений (чувство безвременья, «застревание» человека в одном из времен — прошлом, настоящем или будущем). Л.А. Рассудова отмечает наличие подобных проявлений у учащихся образовательных учреждений закрытого типа, считая, что они возникают как результат реакции человека на факторы, угрожающие целостность «Я», и представляют одну из форм деструктивной психологической защиты [6].

С нашей токи зрения, вынужденная резкая смена образа жизни, обусловленная вхождением человека в «закрытую» среду, на самом деле является деформацией всего хронотопического устройства человека как сложнейшей пространственно-временной организации. При этом активность, питающая жизнедеятельность, на некоторое время теряет смысловые ориентиры. Пересмысление (решение задачи на смысл) есть механизм «реконструкции хронотопа», а смыслоутрата является своеобразной платой за несовершенство этого механизма.

Можно констатировать, что в предметном поле психологии появляется весьма актуальная и этически напряженная проблема: человек (открытая система) в закрытой среде. В процессе решения этой проблемы, на наш взгляд, будет, наконец, определена истинная природа тех психологических коллизий, которые испытывает человек, приговоренный к наказанию в виде лишения свободы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бородина В.Н. Темпоральные проявления эффекта резкой перестройки сложившегося образа жизни (на предмете военнослужащих по призыву). Автореф...канд. психол. наук. Томск, 2008
2. Завершнева Е.Ю. Записные книжки, заметки, научные дневники Л.С. Выготского: результаты исследования семейного архива // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 120—135.
3. Ключко Ю.В. Ригидность в структуре готовности человека к изменению образа жизни. Автореф...канд. психол. наук. Барнаул, 2002
4. Краснорядцева О.М. Психологические особенности возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности. Автореф... докт.психол.наук. М., 1997.
5. Писарев О.М. Особенности личностных установок в условиях закрытой пространственно-временной системы. Автореф...канд. психол. наук. — Томск, 2009.
6. Рассудова Л.А. Механизмы преодоления деструктивных психологических защит учащихся образовательных учреждений закрытого типа. Автореф...канд. психол. наук. Кемерово, 2013.
7. Худякова И. С. Психологические особенности переживания одиночества человеком в закрытой среде (на примере мест лишения свободы). Автореф...канд. психол. наук. Томск, 2013



## Взаимосвязь стилей совладания и показателей обучаемости в высшей школе

Малахова С.И.

МГУ имени М.В.Ломоносова, факультет психологии, г. Москва  
smalakchova@mail.ru

Представлены результаты исследования саморегуляции учебной деятельности студентов, выполненные в рамках функционально-уровневой концепции принятия решений Т.В. Корниловой, являющейся одним из направлений развития школы О.К. Тихомирова. В качестве предикторов успешности обучения рассматриваются личностные свойства саморегуляции, связанные с преодолением ситуаций неопределенности в учебной деятельности студентов в вузе. Установлены различия по выбору копинг-стратегий, связанных с успешностью обучения студентами гуманитарного и негуманитарного профиля.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, саморегуляция, предикторы успешности обучения, копинг-стили.

Одним из аспектов общей проблемы саморегуляции является ее представленность в учебной деятельности. В высшей школе образовательная среда имеет существенный фактор неопределенности, предполагающий ее преодоление субъектом [3].

Саморегуляция учебной деятельности включает и процессы целеобразования, и личностные предпосылки, которые влияют на целевые структуры и целевые ориентации. При этом сам человек заранее не может знать те новообразования, которые выступят ведущими в соподчинении разных целей, предполагающих побудительно-направляющие и смыслообразующие контексты личностной включенности в ситуацию выбора.

Личностная регуляция учебной деятельности предполагает взаимодействие в системе «преподаватель — образовательная среда — студент», где происходит преодоление неопределенности образовательной среды, с использованием интеллектуальных и личностных предпосылок, идущих от субъекта учебной деятельности и являющихся важными в условиях инновационного развивающего образования.

Интеллектуально-личностный потенциал целостно обуславливает предпосылки и процесс подготовки выбора на разных уровнях саморегуляции в условиях неопределенности образовательной среды, где все эти психологические переменные связаны с успеваемостью.

Интеллектуально-личностная регуляция учебной деятельности студента может рассматриваться как естественная модель преодоления человеком неопределенности. Субъективная неопределенность здесь необходимо возникает в силу того, что усвоение знаний и умений, формирование компетенций и реализация уже освоенных познавательных схем предполагает некий «зазор», заполняемый только самостоятельными актами мышления учащегося. Если субъект в процессе обучения может преодолеть свой страх, затруднения, растерянность, неорганизованность и может принимать решения в ситуации выбора, то учебная деятельность имеет субъективную успешность. Субъективная успешность противопоставляется объективной, предполагающей внешнюю оценку результатов учебной деятельно-

сти студента со стороны преподавателя, родителей, других референтных лиц и выражающуюся обычно в виде различного рода широко понятых поощрений [4].

Таким образом, эффективность учебной деятельности определяется не только ее структурой, включающей в себя методы обучения, но и индивидуальными различиями в когнитивной и аффективной сферах, предполагающими как различное овладение студентами в предметном плане встающих перед ними задач, так и разными путями подготовки специалистов к инновациям, обучению принятия решений в условиях неопределенности. Умение справляться с ситуациями неопределенности строится студентами по-разному и может исследоваться как предпочтение стилей совладания, или копинг-стилей.

В отечественной психологии копинг рассматривается с позиции интегративного подхода, учитывающего влияние как личностных, так и ситуационных факторов на выбор копинг-стилей. Психологическим предназначением копинга является адаптация человека к требованиям ситуации, позволяющая ему ослабить или смягчить эти требования, избежать их или привыкнуть к ним и таким образом овладеть ситуацией, погасить ее стрессовое воздействие. Оптимальное взаимодействие с жизненными ситуациями предполагает рациональную или эмоциональную регуляцию человеком своего поведения, связанную с когнитивными, аффективными и поведенческими уровнями иерархической структуры психики и является предметом исследования психологии совладания.

Целью данного исследования было установить связь стилей совладания с показателями обучаемости в высшей школе.

В эмпирическом исследовании принимали участие две выборки испытуемых, всего 262 человека, из них 98 мужчин и 164 женщины в возрасте от 17 до 25 лет ( $M=19,25$ ,  $\sigma=1,59$ ). В состав первой выборки вошли студенты дневного и вечернего отделений 3-го курса факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в количестве 201 человека (из них 69 мужчин и 132 женщины). В состав второй выборки вошли студенты 4-го курса дневного отделения факультета биоинженерии и биоинформатики (ФББ) МГУ им. М.В. Ломоносова в количестве 61 человека (из них 29 мужчин и 32 женщины).

Таким образом, одна выборка представляет будущих специалистов в области естественных и технических наук, и одна — представителей гуманитарного профиля. Согласно классификации Е.А. Климова, выборки испытуемых — гуманитарной и технической специальности — следует относить к разным типам профессий — «человек-человек» и «человек-техника» [1].

Для изучения предпочтения стилей совладания использовалась методика многомерного измерения копинга CISS в апробации Т.Л. Крюковой [5]. Для исследования успешности обучения использовался статистический подход [6;2].

В результате корреляционного анализа были выявлены значимые корреляции между шкалами опросника CISS и показателями успеваемости.

Для выборки студентов-психологов установлена отрицательная связь успеваемости со шкалой копинга, ориентированного на избегание ( $\rho=-0,139$  при  $p=0,05$ ), со шкалой отвлечение ( $\rho=-0,158$  при  $p=0,027$ ). То есть чем выше успеваемость, тем реже выбирается копинг, ориентированный на избегание и отвлечение.

Для выборки студентов ФББ установлена положительная связь успеваемости со шкалой проблемно-ориентированного копинга ( $\rho=0,246$  при  $p=0,05$ ). То есть чем выше успеваемость, тем чаще выбирается проблемно-ориентированный копинг.

Для объединенной выборки студентов (психологи + ФББ) выявлена положительная корреляция успеваемости со шкалой эмоционально-ориентированного копинга ( $\rho=0,128$  при  $p=0,04$ ), которая появилась как результат объединенной студенческой выборки. На уровне тенденции выявлена положительная связь успеваемости со шкалой проблемно-ориентированного копинга ( $\rho=0,113$  при  $p=0,06$ ), которая является вкладом выборки студентов ФББ. Отрицательная корреляция успеваемости со шкалой отвлечение ( $\rho=-0,135$  при  $p=0,030$ ) в общей выборке получена за счет вклада выборки студентов-психологов. То есть, чем выше успеваемость, тем чаще студенты выбирают проблемно-ориентированный и эмоционально-ориентированный копинг и реже копинг отвлечение. Таким образом, важным оказалось разделение студентов на группы, т.к. общая выборка не характеризует ни одну из групп студентов.

Итак, мы получили связь успеваемости с копингами. Высокая успеваемость связана с копингами, направленными на решение проблемы, переформулировку или уменьшение эффектов стрессовой ситуации и реже выбираются копинги, связанные с отвлечением от проблемы. Выбор профессии и обучение соответствующим ей надындивидуальным схемам мышления позволяет предположить различия в структуре совладающего поведения в трудных ситуациях, связанные с профессиональным критерием групповой принадлежности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: МГУ, 1995.
2. Корнилов С.А. Кросс-культурная инвариантность аналитических, творческих и практических способностей российских, английских и американских учащихся. Дисс.. канд. наук, М., 2012.
3. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003.
4. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.
5. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Монография. Кострома: Авантитул, 2004.
6. Трост Г. Возможность предсказания выдающихся успехов в школе, университете, на работе // Иностранная психология. 1999. №.11. С. 19-29.

## О единстве интеллекта и аффекта в мыслительной деятельности человека

Монаков П.А.

Губкинский филиал ФГБОУ ВПО БГТУ им. В.Г. Шухова, г. Губкин  
p-monakov@mail.ru

На примере трудов отечественных психологов обосновывается подход к изучению проблемы единства интеллекта и аффекта в мыслительной деятельности человека.

**Ключевые слова:** аффект, интеллект, интеллектуальные эмоции, мышление.

Идея единства интеллекта и аффекта в мыслительной деятельности человека широко рассматривалась в отечественной психологии, получив наибольшее развитие в школах О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского. Как отмечает В.В. Знаков,

анализируя проблемы теории и истории психологической науки в России XX столетия, выделение познавательных процессов в качестве самостоятельного предмета психологических исследований не означало для российских психологов диджитального отделения познавательных процессов от эмоционально-аффективных и волевых [5, с. 460].

Ещё Л.С. Выготский писал о том, что отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. При этом обосновывается идея взаимовлияния мышления и аффекта: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону. Так же точно, кто оторвал мышление от аффекта, тот наперед сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни...» [3, с. 21-22]. Он приходит к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой *«единство аффективных и интеллектуальных процессов»* [там же, с. 22]. Далее идея динамической смысловой системы будет продуктивно разрабатываться в смысловой теории мышления О.К. Тихомирова.

С.Л. Рубинштейн считает важной эмоциональную «окрашенность» мышления: «Мыслит не «чистая» мысль, а живой человек, поэтому в акт мысли в той или иной мере включается чувство», которое «...придает мысли большую напряженность, страстность, остроту. Мысль, заостренная чувством, глубже проникает в свой предмет, чем «объективная», равнодушная, безразличная мысль» [7, с. 317-318].

С.Л. Рубинштейн продолжает идею единства интеллекта и аффекта Л.С. Выготского: «Сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального» [там же, с. 552]. Ярким доказательством взаимопроникновения интеллектуальных и эмоциональных моментов, по словам С.Л. Рубинштейна, является существование «интеллектуальных чувств» [там же, с. 575]. Отметим, что в дальнейшем эта идея получит развитие в трудах О.К. Тихомирова и его последователей.

А.Н. Леонтьев отмечает, что «внутренняя, мыслительная деятельность испытывает на себе регулирующее действие эмоций», а также «то, что мы называем переживаниями, суть явления, возникающие на поверхности системы сознания, в форме которых сознание выступает для субъекта в своей непосредственности». В чувственной ткани сознания: «образы предметов порождаются внутренними мыслительными... операциями, что, иначе говоря, мы не воспринимали бы предметного мира, если бы не мыслили его. Но как могли бы мы мыслить этот мир, если бы он первоначально не открывался нам именно в своей чувственно данной предметности?» [6, с. 108].

Теоретические и экспериментальные исследования О.К. Тихомирова показывают, что эмоциональная активация является необходимым условием продуктивной интеллектуальной деятельности, а при решении сложных мыслительных задач

эмоции выполняют функцию эвристик — механизмов, регулирующих степень сокращения и направление поиска [8].

В смысловой теории мышления О.К. Тихомирова выделяется особый вид эмоций, получивших название «интеллектуальных». «Интеллектуальные эмоции являются предвосхищающими и эвристическими, т.е. они сигнализируют о рождении смысловых новообразований в мыслительной деятельности и выполняют интегративную функцию, объединяя эти новообразования в целостности более высокого уровня» [1, с. 52]. В научной школе О.К. Тихомирова считается, что в основе эффективной мыслительной деятельности лежит ДСС (динамическая смысловая система) — функциональная система интегрированных когнитивных и эмоциональных процессов, в которой эмоции становятся «умными», поскольку являются оценками смысловых новообразований.

А.В. Брушлинский, используя континуально-генетический (недизъюнктивный) метод исследования психики, подчеркивает: «недизъюнктивность, непрерывность взаимосвязей мышления и восприятия, мышления и памяти, мышления и чувств означает, что все эти психические процессы онтологически вообще не существуют как отдельные, самостоятельные, обособленные акты. Они представляют собой только мысленно, в абстракции выделенные стороны единой, нераздельной психической деятельности [2, с. 184].

Аффект ограничивает, по словам В.П. Зинченко, бесконечное число степеней свободы интеллекта, порой сохраняя «сумасшедшие идеи»; интеллект ограничивает, а иногда парализует степени свободы аффекта, сохраняя «умные эмоции». Именно это противоречивое «единство аффекта и интеллекта» порождает «живое знание» [4].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Ю.Д. и др. Эмоции и проблемы классификации видов мышления // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1999. №3. С. 42-54.
2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование // Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды. 2-е изд., испр. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 5-361.
4. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995.
5. Знаков В.В. Исследование познавательных процессов // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. С. 459-558.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: «Питер», 1999.
8. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека: опыт теоретического и экспериментального исследования. М.: Изд-во МГУ, 1969.

## Особенности развития ценностных ориентаций подростков с интеллектуальной недостаточностью

Назарова М.Ц.

Российский Государственный Педагогический Университет  
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург  
poison\_morag@rambler.ru

В статье описаны результаты исследования ценностных ориентаций группы подростков с интеллектуальной недостаточностью.

**Ключевые слова:** *ценностные ориентации, подростковый возраст, интеллектуальная недостаточность.*

Широкая распространенность состояний психического недоразвития и в особенности легких его форм, является для общества дополнительным источником серьезных проблем, к основным из которых можно отнести неполноценную социальную интеграцию лиц с нарушениями психического развития. Осознание своего места в жизни и умение выбрать достойное место в ней во многом зависит от ориентаций личности на социально значимые ценности. Знание потенциальных возможностей подростков с интеллектуальной недостаточностью и специфики их ориентаций на освоение тех или иных ценностей позволяет создать социально приемлемые условия для успешного присвоения ими ценностей, на базе которых происходит дальнейшее развитие их личности.

Ценностные ориентации — одно из основных структурных образований зрелой личности. Именно в них, по словам Б.Г. Ананьева, сходятся различные психологические характеристики [1, с. 53]. Несмотря на различные подходы к пониманию природы ценностных ориентаций, все исследователи признают, что особенности строения и содержания ценностных ориентаций личности обуславливают ее направленность и определяют позицию человека по отношению к тем или иным явлениям действительности.

Еаиболее активный этап формирования ценностных и смысложизненных ориентаций связывается с подростковым возрастом, поскольку именно в этом возрасте формируется абстрактное мышление, появляется склонность к рефлексии, а это открывает перед подростком новые возможности [3, с. 12].

Чтобы выявить особенности ценностных ориентаций подростков с интеллектуальной недостаточностью, было проведено исследование ценностных и смысложизненных ориентаций подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. Исследование было проведено с учащимися 7-9 классов коррекционных школ VIII вида г. Санкт-Петербурга. Общий объем выборки составил 40 человек. При проведении исследования использовались методики «Ценностные ориентации» Рокича и «СЖО» Д.А. Леонтьева.

На рис. 1 представлены результаты ранжирования терминальных ценностей подростками с интеллектуальной недостаточностью.

Данный график позволяет увидеть, что для учащихся коррекционной школы являются наиболее значимыми следующие ценности: здоровье, активность, интересная работа, материальная обеспеченность, т.е. ценности, которые обеспечивают



личное благополучие, трудовую и деятельностьную активность испытуемых. Это можно объяснить тем, что учащиеся коррекционной школы, помимо получения общего образования получают также профессиональное образование и у них формируется трудовая направленность.

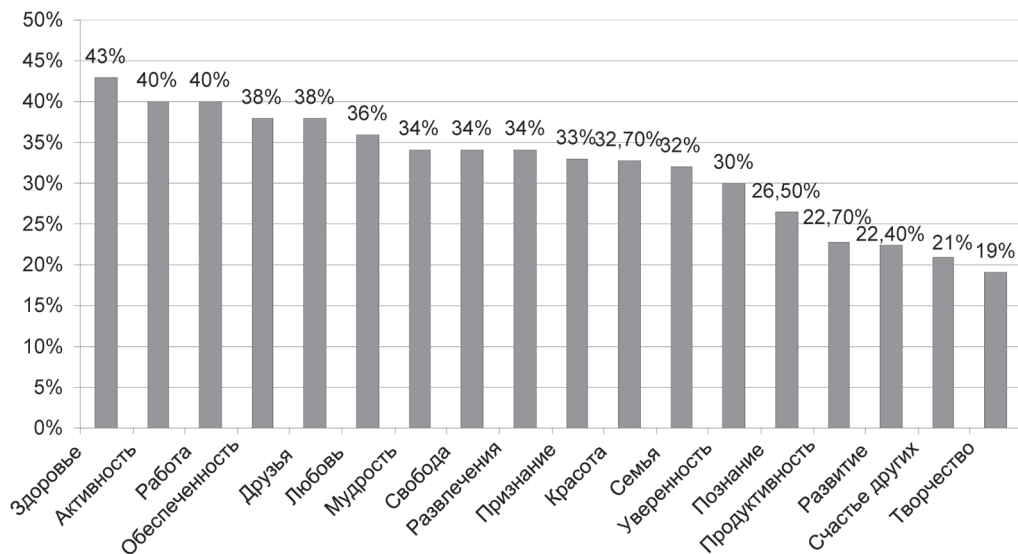


Рис. 1. Ранжирование терминальных ценностей

Далее установлены ценности, обозначающие наиболее значимое для опрошенных во взаимодействии в обществе и в сфере межличностных контактов. Здесь представлены ценности — друзья и любовь. Это свидетельствует о том, что в социальных отношениях подростки стремятся к удовлетворению своих общечеловеческих личностных потребностей. Надежное окружение, которое состоит из хороших друзей — может обеспечить удовлетворение потребности в общении и безопасности. А любовь показывает потребность иметь близких людей, выражает озабоченность по поводу отношений со значимыми людьми.

В конце списка помещены духовные и эстетические ценности — «Красота», «Развитие», «Счастье других», «Творчество». Это можно объяснить особенностями психического развития подростков-учащихся коррекционной школы. У них сравнительно долгое время господствуют элементарные чувства. Объясняется это слабостью интеллектуальной регуляции чувства, которая, в свою очередь, приводит к тому, что у этих детей с опозданием и большим трудом формируются высшие духовные чувства. Данные ценности являются слишком абстрактными для них, ведь мышление таких подростков — конкретное.

Анализ результатов по тесту «СЖО» позволяет сделать следующие выводы (рис. 2). Низкие оценки выявлены по шкалам «Цели в жизни» и «Локус контроля Я».

Низкие показатели по шкале «цели в жизни» свидетельствуют о том, что подростки живут сегодняшним или вчерашним днем. Подростки с интеллектуальной

недостаточностью не строят долгосрочных планов, не имеют осмысленных целей в жизни.

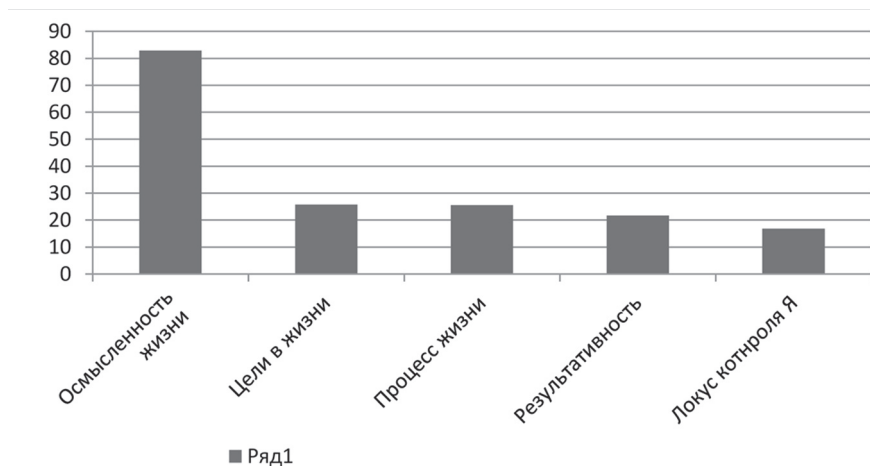


Рис. 2. Результаты по тесту СЖО

Низкие результаты по шкале «Локус контроля Я» («Я — хозяин жизни») говорят о том, что подростки не верят в свои силы контролировать события собственной жизни.

Результаты обработки и анализа данных позволяют заключить, что для подростков с интеллектуальной недостаточностью наиболее важными являются ценности личного благополучия и материального благосостояния. Это говорит о том, что материальные ценности для подростков-учеников коррекционной школы важнее духовных ценностей. Такие результаты обусловлены особенностями психического развития данной выборки подростков. В связи с конкретностью мышления подростки с трудом и сравнительно поздно начинают разбираться в понятиях морали. Недоразвитие или неправильное развитие нравственной сферы, обусловленное названной выше особенностью мышления, частое, но не обязательное осложнение умственной отсталости.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995.
2. Гавриленко Н.В. Духовная культура личности как ценность // Личность, творчество и современность: Сб. науч. тр. Красноярск: Красноярская высшая школа МВД России, 1998. С. 77-82.
3. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций молодежи // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 1. С. 11-19.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.
5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986.

## Механизмы формирования неосознаваемого смысла жизни в ассоциативных процессах

Николаева И.А.

Курганский государственный университет, г. Курган  
nikolaeva-irina@yandex.ru

Поток ассоциаций рассматривается как процесс воспроизводства и формирования неосознаваемого смысла жизни. Методологическая основа — концепция творческого мышления О.К.Тихомирова.

*Ключевые слова:* ассоциативные процессы, задача, смысл жизни.

Творческие малоосознаваемые процессы, протекающие в форме «потока сознания» – снов, мечтаний, фантазирования, диссоциации личности и ассоциативных процессов — широко изучаются в понятиях «внутреннего диалога» (М.М. Бахтин, И.С. Кон) как формы интрапсихического общения, контакта индивида с прошлым опытом. Не умаляя значения диалогического понимания этих процессов, мы делаем попытку их анализа на основе методологии решения творческих задач, разработанной О.К.Тихомировым [4].

Гипотезы исследования: 1) в ассоциативных процессах потока сознания происходит **неосознанное формирование** смысла жизни (как **системы смысложизненных** отношений настоящего периода жизни); 2) ассоциативные процессы потока сознания подчиняются закономерностям формирования неосознанных смыслов, раскрытым в исследованиях творческого мышления шахматистов под руководством О.К.Тихомирова.

Предмет исследования — механизмы формирования неосознаваемого смысла жизни в процессе ассоциирования на тему «люди».

Процедура исследования. Инструкция испытуемому. Часть 1:

«Записывайте всех людей, которые «будут приходить вам в голову». Это могут быть взрослые и дети, родные и чужие, знакомые и незнакомые, известные и неизвестные, живые и те, кого уже нет, реальные и вымышленные. Главное, что все они — люди. Записывать можно именем, инициалами и т.д. — как Вам удобно. Если будут перерывы в вашем припоминании, поставьте в списке черту, отдохните и затем продолжайте. Напишите, сколько сможете (не больше 50), ставьте порядковые номера. Часть 2 (зачитывается после завершения списка): «Напишите рядом с каждым — кем является этот человек для вас (например, «сестра», «учитель», «знакомый»), а также напишите о нем что-либо, что можете сказать одним-двумя словами». Часть 3 (зачитывается после выполнения 2 части): «Перед вами отрезок, нижний конец которого означает «анти-идеальное» — самое ужасное и отвратительное, что только может быть в человеке, а верхний конец — «идеальное» — лучшее из лучшего, что только можно представить в человеке. Найдите на этой вертикали место для себя, поставьте черточку и напишите рядом «Я». После этого по порядку, никого не пропуская, найдите на этой вертикали место для каждого: поставьте черточку и подпишите его порядковый номер. Если нужное «место» уже занято другим, подписывайте новый номер рядом через запятую».

Итак, вместо фиксации эмоциональных реакций, сопровождающих ассоциативные действия, фиксировались более устойчивые ценностные оценки (ценностные отношения) ассоциируемых элементов. Параметры и показатели ценностного оценивания подробно описаны в наших работах [2; 3].

Мы полагаем, что заданные условия объективируют существенные особенности реального «потока сознания». Активность сознания в созданных условиях мы назвали «свободно-тематическим ассоциированием», поскольку тема ассоциирования «люди» ограничивает область поиска и составляет условия неосознаваемой задачи, но в пределах этой темы испытуемые были свободны. По сути, происходил «внутренний обзор» всех «других», включенных в содержание сознания, с объективацией их смысла в жизни субъекта.

Вся совокупность ассоциированных элементов (образы других) представляет «общую зону ориентировки», которая, очевидно, никогда не может быть исчерпывающей — совпадающей со всем содержанием сознания. Но она имеет свою устойчивую структуру — делится на «зоны» по социально-ролевым и перцептивным признакам составляющих ее «элементов». Зона ориентировки также имеет «объем» — количество «элементов» и «широту» — разнообразие элементов по названным признакам.

Согласно Тихомирову, первый этап «предрешения» связан с выделением «конечного действия», приводящего к разрешению проблемной ситуации, и связанного с ним ключевого элемента. Нахождение этого «конечного действия» мотивирует к поиску промежуточных действий, и к обследованию соответствующих элементов.

Специфика задачи в нашей ситуации, конечно, должна определять и важные процессуальные особенности ее решения.

Так, сама задача «на смысл» не ставилась перед испытуемыми как таковая, но результаты испытуемых свидетельствовали о ее решении. Мы предположили, что эта задача постоянно присутствует в сознании человека и актуализируется в состояниях личностной дезинтеграции, когда ассоциативный поток становится наиболее явным. Таким образом, конечное действие и ключевые элементы должны быть всегда «известны», хотя и могут не осознаваться.

В такой сложной задаче как задача на «смысл жизни» существует целая система ключевых элементов. *Конечный ключевой элемент* — это неосознаваемая *потребность живого существа в целостности и целенаправленности, в возможности разрешении противоречий (проблем)*. Критерием решения задачи на «смысл» является чувство осмысленности — системное чувство, сопровождающее целостность и цельность, что является индикатором сформированности ценностно-смысловых отношений субъекта *в систему*. Система смысла жизни (на данном этапе жизни) включает гетерархию терминальных и инструментальных личностных ценностей. *Ключевыми элементами «первого порядка»* являются базовые критерии ценностного оценивания [1] — «идеальное», «антиидеальное» и «Я», коренящиеся в раннем и формирующиеся в личном опыте человека. Они являются обобщенными эталонами в оценивании и формировании смысла ассоциируемых элементов. *Ключевыми элементами второго порядка* являются идеализированные образы — образы других, близких к «идеальному» и «антиидеальному» полюсам.

Таким образом, механизм «избирательности поиска» в задаче «на смысл» опосредуется механизмом *ценностной оценки* всплывающих образов.

В процессе ассоциативного обзора «зон ориентировки» переживание ценностного отношения к каждому элементу объективирует его смысл в системе ключевых элементов. Одновременно переживание смысла каждого нового элемента влияет на выделение (осознание) последующих элементов.

В процессе ассоциирования наблюдаются остановки. Прекращение появления образов может свидетельствовать, с одной стороны, о неосознаваемом достижении решения задачи «на смысл», с другой стороны, может говорить о неосознаваемой внутренней работе. Процессы «кристаллизации» ассоциаций могут прерываться в связи с поисками необходимых элементов для формирования более точного смысла. Явления «остановок» нами должно быть изучено более полно.

Несмотря на то, что перед испытуемыми не ставилась задача сформулировать смысл жизни, и они не говорили о смысле жизни, результат ассоциирования «людей» и объективация ценностных отношений к ним имели все признаки *решения* «задачи на смысл». Характеристики графической и содержательной структуры, отражающие процесс ассоциирования, адекватно раскрывали смысл текущего жизненного этапа испытуемых, отражая особенности личности и социальной ситуации развития испытуемых [2].

Таким образом, мы считаем возможным использовать закономерности творческого решения задач, раскрытые О.К.Тихомировым, для анализа неосознаваемых процессов смыслообразования в свободном ассоциировании.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Николаева И.А. Универсальные критерии ценностного и нравственного оценивания и сопутствующие психологические феномены // Психология нравственности / Отв.ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 67-94.
2. Николаева И.А. Социальная ситуация развития личности в образе социального мира подростка. Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2009.
3. Николаева И.А. Пространственное измерение ценностной сферы личности. Курган: Изд-во КурГУ, 2007.
4. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

## Механизмы регуляции произвольной активности в ситуациях оценивания: патопсихологический анализ социальной тревоги

Сагалакова О.А., Труевцев Д.В.

ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул  
olgasagalakova@mail.ru

Статья посвящена анализу диагностических средств и патопсихологической характеристике целевого и мотивационного компонентов социальной тревоги, исследованию механизмов регуляции, организации и дезорганизации произвольной активности в ситуациях оценивания при социальном тревожном расстройстве.

**Ключевые слова:** социальное тревожное расстройство, социальная тревога, опосредствование тревоги, механизмы регуляции произвольной активности, ситуации оценивания, целенаправление, моделирование ситуации экзамена.

Все больше ситуаций повседневной жизни человека связано с оцениванием его деятельности. Зачастую наибольшим коэффициентом субъективной стрессовости ситуации обладают обстоятельства прямого или косвенного оценивания,

особенно если результаты этого оценивания могут оказаться невысокими. Ценности перфекционизма, конкуренции, высокой мотивации достижения, необходимости самопрезентации, культивируемые в современном обществе, создают почву для поддержания симптомов социальной тревоги в связи с тем, что гарантию социального успеха обеспечить невозможно. Любая ситуация коммуникации может преобразовываться в ситуацию «психологического экзамена».

Исследование проблемы действия субъекта в условиях повышения значимости влияния тревоги на поведение находит свое экспериментальное выражение в моделировании в искусственно заданных условиях аффективного состояния. В ситуации «экзаменационного стресса» А.Р. Лурией обнаружено «функциональное снижение ассоциативных возможностей», «речевые реакции на слова-раздражители» протекают медленнее, при этом «тот факт, что аффект ломает организованное протекание ассоциативных процессов, сказывается и в огромном повышении вариативности речевых реакций... Выработанные заранее формулы ассоциативных реакций... оказываются утерянными» [13, с. 75]. В результате «поломки» нормальной ассоциативной деятельности человек возвращается к «примитивным психологическим структурам» [13, с. 77].

Распад при переживании аффекта начинается с высших регуляций и заканчивается моторной сферой. Учет роли установок и мотивов личности показывает, что при предъявлении неодинаковых слов-раздражителей возникают т.н. «сгустки активности»: «Достаточно было предъявить взятый из травматической ситуации раздражитель, чтобы вызвать ...взрыв аффекта, который срывает интеллектуальную и дезорганизовывал моторную деятельность испытуемого» [13, с. 82]. Оценочная экзаменационная ситуация приводит по психофизиологическим механизмам к «... нарушению корковых регуляций... ломке той регулирующей сдержки, которой подвергается всякое возбуждение в нервной системе взрослого человека» [13, с. 96]. Результаты согласуются с экспериментальными исследованиями в школе К. Левина [5; 6]. А.Р. Лурия предлагает для диагностики предрасположенности к выраженным реакциям тревоги оценивания «ставить исследуемого в некоторую кратковременную травматическую ситуацию...» [13, с. 105].

Для исследования механизмов саморегуляции деятельности в ситуациях социального оценивания чаще всего используется моделирование ситуаций оценки познавательных способностей (К. Левин, Ф. Хоппе, М. Юкнат, Б.В. Зейграник, Б.С. Братусь, др.) [1-3, 5, 8, 11, 15]. В отечественной судебной патопсихологии при решении задач судебной экспертизы подобные приемы применялись для диагностики степени влияния эмоций на процессы мышления, целеполагания, регулятивных влияний смысловых установок и др. (В.В. Гульдман, М.М. Коченов, И.А. Кудрявцев, Ф.С. Сафуанов, А.Н. Лавринович, др.) [25]. Особенностью социальной тревоги является эмоционально-мотивационное рассогласование между страхом оценочных ситуаций, тенденцией к их избеганию и желанием участвовать в них при уверенности в успехе. При выраженной тревоге в связи с негативным прогнозированием, попытками вторичного управления эмоциями, характерно снижение опосредованности мотивов, конфликтность мотивов (одновременное сочетание мотивации избегания и достижения), а также специфические нарушения селективности психической деятельности (произвольного внимания), «сдвиг мотива на цель». Значимый мотив («донести информацию до слушателей»), диктуемый ситуацией, оказывается смещенным в отношении цели «окружающие не должны заме-



тить признаки волнения», «необходимо отслеживать проявления тревоги» [18, 22]. Вспомогательные операционально-технические средства донесения информации смещаются с периферии внимания, становясь основным его фокусом.

Дезорганизующее влияние негативного оценивания на целеполагание — основная особенность при высоких показателях социальной тревоги. При социальной тревоге уровень притязаний может быть как завышенным, так и заниженным, что указывает на разные специфические личностные паттерны реагирования (либо избегание и самообвинения, либо обесценивание). Стабильной характеристикой целеполагания при социальном тревожном расстройстве является высокая степень влияния эмоций в ситуации неуспеха на дальнейшую деятельность. Важным дезорганизующим деятельность компонентом оказывается ригидность уровня притязаний и невозможность его своевременной коррекции [21, 23, 24]. Способность произвольно управлять аффектом в оценочной ситуации, регулировать деятельность в соответствии с целью, а не второстепенными стимулами, связана с возможностью использовать разные способы регуляции. Патопсихологический анализ социальной тревоги позволяет определить пути психологической коррекции и компенсации, связанные с необходимостью в процессе психологической помощи формирования системы опосредствующих средств совладания с тревогой и тенденцией к избеганию, динамических регулятивных систем в соответствии с целевыми приоритетами ситуации, с восстановлением адекватной тактики планирования деятельности в ситуациях оценивания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Братусь Б.С. О механизмах целеполагания // Вопросы психологии. 1977. № 2 С.121-124.
2. Братусь Б.С. Психологические особенности уровня притязаний и выбора целей при психопатиях // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1976. № 12. С. 1825-1828.
3. Братусь Б.С., Павленко В.Н. Соотношение структуры самооценки и целевой регуляции деятельности в норме и при аномальном развитии // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 146-155.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005.
5. Зейгарник Б.В. Исследование уровня притязаний у психически больных // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова 1972. № 72(11). С. 1656–1658.
6. Зейгарник Б.В. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии // Вестник Московского университета. Сер. Психология. 1981. №2. С. 9–15.
7. Зейгарник Б.В. Основы патопсихологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973.
8. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
9. Зейгарник Б.В., Николаева, В.В. Патопсихология давно сделала свой выбор // Психологический журнал. 1984. № 5(2). С. 122–123.
10. Зейгарник Б.В., Рубинштейн С.Я. О некоторых дискуссионных вопросах патопсихологии // Вопросы психологии. 1970. № 16(1). С. 121–128.
11. Зотов М.В. Механизмы регуляции познавательной деятельности в условиях стресса. СПб.: Речь, 2011.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965.
13. Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов. М.: Когито-Центр, 2002.
14. Николаева В.В., Рубинштейн С.Я. О вкладе развития патопсихологии // Журнал клинической и специальной психологии. 2012. №1.
15. Николаева В.В., Соколова Е.Т., Спиваковская А.С. Спецпрактикум по патопсихологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.

16. Практикум по патопсихологии / Под ред. Б.В. Зейгарник, В.В. Николаевой, В.В. Лебединского. М.: Изд-во Моск.о ун-та, 1987.
17. Рубинштейн С.Я. О развитии патопсихологии // Психологический журнал. 1983. Т. 4. № 2. С. 94-103.
18. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Метакогнитивная модель социального тревожного расстройства // Известия Алтайского государственного университета. Барнаул, 2012. № 2/1. С.59-63.
19. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Метакогнитивные стратегии при социальном тревожном расстройстве // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. 2012. № 1(8). С. 254-257.
20. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Опосредствование и нарушение произвольной регуляции в патогенезе фиксированных форм поведения // Сборник материалов IV Сибирского психологического форума «Ценностные основания психологии и психология ценностей» (16-18 июня 2011 г.). Томск: Томск. университет. изд-во, 2011. С.213-215.
21. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Опросник социальной тревоги и социофобии [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 4(15). URL: <http://medpsy.ru>
22. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Социальное тревожное расстройство в структуре личностно-аномального синдрома: когнитивные схемы и нарушение селективности внимания // Известия Алтайского гос. ун-та. Барнаул, 2010. № 2. С.78-82.
23. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Социальные страхи и социофобии. Томск: Изд-во Том. гос. ун-т, 2007.
24. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Экспериментально-патопсихологическая модель и диагностика социально-го тревожного расстройства [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 6 (17). URL: <http://medpsy.ru>
25. Холмогорова А.Б., Н.Г. Гаранян, М.С. Родионова, Н.В. Тарабрина. Частная патопсихология. Т. 2 // Клиническая психология: В 4 т. М.: Академия, 2012.

## Юмор как средство воздействия на решение педиатрами мыслительных задач

Солондаев В.К.

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль  
[solond@yandex.ru](mailto:solond@yandex.ru)

Эмпирически подтверждены положения о смысловой регуляции мышления и недизъюнктивности мыслительного процесса. Показана возможность использования юмора для оптимизации решения.

*Ключевые слова:* мышление, решение практических задач.

Изучение решения мыслительных задач в медицине, в частности, в педиатрии актуально по многим причинам. В научном плане решаемые медиками задачи соответствуют сложившемуся сегодня пониманию практической задачи (complex problem) [4, 6]. Важно, что мы располагаем как развернутым научным анализом объективного содержания задач, так и хорошо документированной информацией об их решении в реальности. А в практическом плане успешность решения мыслительных задач медиками определяет качество медицинской помощи.

В настоящем исследовании мы предприняли попытку проверить на новом эмпирическом материале положения, сформулированных А.В.Брушлинским [1]

и О.К.Тихомировым [3]. Для этого была разработана экспериментальная модель, формализованная в аксиоматике теории рефлексивных игр В.А.Лефевра [2]. Также нас интересовала возможность воздействия на решение педиатрических задач с целью его оптимизации.

Испытуемыми были врачи-педиатры, проходящие плановое повышение квалификации. Экспериментальная группа — 18 человек, контрольная — 66 человек. Исследование проводилось с 2008 по 2013 год.

Использовалась следующая экспериментальная модель. Экспертами-медиками были сформулированы три задачи, типичных для реальной педиатрической практики. Для каждой задачи испытуемым предлагались три варианта решения: оптимальный в свете современных медицинских знаний, частично верный, явно ошибочный. Испытуемым предлагалось оценить варианты решения по шкалам, отражающим объективно существенные параметры: типичность, соответствие ходу развития ребенка, правильность, реальность (возможность реализации), степень риска отрицательных последствий. Затем предлагалось выбрать вариант, который испытуемый выбрал бы в реальной практике. В экспериментальной группе варианты решения предъявлялись под разработанными экспертами-медиками девизами, которые в юмористической форме отражали обобщенное объективное значение решения. Примеры девизов: «Даешь медуллярный эритропоэз!», «Береги кости смолоду», «Все болезни не от нервов, а от аллергии».

Результаты обрабатывались в статистическом пакете R [7]. Обобщенная оценка вариантов решения по всем критериям формально моделировалась при помощи нечеткого кластерного анализа по алгоритму *fanny* [5] и соотносилась с выбором при помощи точного критерия Фишера. Оценки вариантов по отдельным шкалам соотносились с выбором при помощи логистической регрессии, точность регрессионных моделей сравнивалась по информационному критерию Акаике.

При построении нечеткой кластеризации обнаружилось, что оценки вариантов решений позволяют выделить не более двух кластеров, таких, чтобы каждый вариант решения входил в один из кластеров с большим весом, чем в другие. Выделив два кластера, мы выяснили, что по точному критерию Фишера испытуемые в обеих группах статистически значимо чаще выбирают варианты решения, с большим весом входящие в первый из кластеров (условно «группа выбора»), чем во второй: минимальное отношение шансов равно 24,88 при  $p=4,354E-15$ . Решения, входящие во второй кластер, не выбираются вовсе. Боксплоты функции принадлежности разных вариантов решения к группе выбора в экспериментальной и контрольной группах приведены на рисунке 1. Распределения в экспериментальной (с использованием юмористических девизов) и контрольной группах статистически значимо не отличаются по критерию Вилкоксона ( $W = 18450$ ,  $p = 0,84$ ), но заметно отличаются по критерию Акаике (120,59 и 166,52 в экспериментальной и контрольной группе соответственно).

Оценки вариантов решения по каждой отдельной шкале соотносились с итоговым выбором при помощи логистической регрессии. Обнаружилось, что более высокие (с учетом направления и содержания шкалы) оценки, в отличие от обобщенной оценки, моделируемой нечеткой кластеризацией по всем критериям сразу, не позволяют точно прогнозировать выбор варианта, но статистически значимо связаны с вероятностью выбора. При этом для всех шкал значение критерия Акаике

в экспериментальной группе существенно ниже, чем в контрольной, что указывает на более высокую точность логистической регрессионной модели в экспериментальной группе.

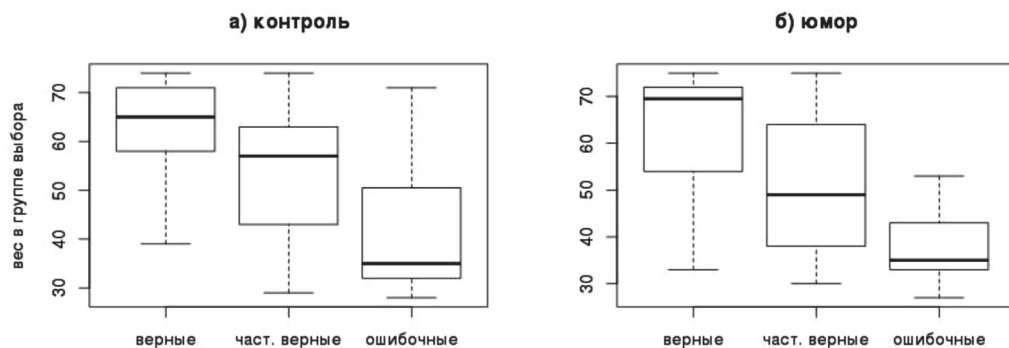


Рис. 1. Значения функции принадлежности различных вариантов решения к группе выбора, по результатам нечеткой кластеризации, в процентах.

Проинтерпретируем полученные результаты.

Во-первых, на рисунке 1 мы видим, что испытуемые контрольной группы уже достаточно успешно решали поставленные задачи, поэтому различия между группами не оказались статистически значимы по критерию Вилкоксона, хотя критерий Акаике в экспериментальной группе свидетельствует о большей точности модели. Увеличение сложности задач могло бы использоваться для «заострения» эффекта юмористических девизов, но тогда пришлось бы пожертвовать экологической валидностью, поскольку в реальной практике педиатр не решает «слишком сложные» задачи, перенаправляя ребенка к специалисту, который, как предполагается, обладает более высокой компетентностью. Предъявив юмористические девизы, без прямой подсказки отражающие объективное значение решения, мы получили оценки, не только точнее по критерию Акаике описывающие выбор решения, но и точнее согласующиеся с оценками экспертов-медиков. Иными словами юмор позволил до некоторой степени преодолеть ограничения и неизбежные различия субъективного смысла предлагаемых вариантов для разных испытуемых. Наблюдаемый сдвиг распределений подтверждает положение О.К. Тихомирова [3, с. 84-91] о смысловой регуляции мышления.

Во-вторых, даже в искусственной ситуации выбора оказалось невозможно предсказать выбранный вариант, хотя можно точно определить «группу выбора». При этом прогноз отвержения возможен. Данный результат интерпретируется как построение собственного варианта решения, который используется испытуемыми для оценки предлагаемых альтернатив. Тогда испытуемые могут уверенно отвергнуть варианты, явно не соответствующие собственному, но не могут выбрать один из нескольких по-разному несоответствующих вариантов. Этим подтверждается положение А.В. Брушлинского [1, с. 151-157] о несводимости реального решения мыслительной задачи к выбору из ограниченного набора альтернатив.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 12-06-33008*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А. В Мышление и прогнозирование М.: Мысль, 1979 .
2. Лефевр В. А. Лекции по теории рефлексивных игр М.: Когито Центр, 2009 .
3. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Академия, 2002.
4. Bennet A., Bennet D. The Decision-Making Process in a Complex Situation // Handbook on Decision Support Systems 1 International Handbooks on Information Systems. 2008. Vol. I. P. 3-20.
5. Maechler M., Rousseeuw P., Struyf A., Hubert M., Hornik K. Cluster Analysis Basics and Extensions. R package version 1.14.4. 2013.
6. Quesada J., Kintsch W., Gomez E. Complex problem-solving: a field in search of a definition? // Theoretical Issues in Ergonomics Science. 2005. January–February. Vol. 6. N 1. P. 5-33(29).
7. R Core Team. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0. 2013. URL: <http://www.R-project.org/>

## Влияние произвольной саморегуляции состояния методом игрового биоуправления на эффективность решения задач в ситуации вызванного стресса

Трунова М.С., Рамендик Д.М.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва  
mari-trunova@rambler.ru, dina@ramendik.ru

Решения мыслительных задач (матриц Равена) при стрессе улучшается после тренинга саморегуляции с биологической обратной связью, независимо от результата по изменениям ЧСС.

*Ключевые слова:* решение задач, стресс, саморегуляция, биологическая обратная связь.

В условиях современной действительности люди становятся все более подверженными разрушительному воздействию психологического стресса. Психологический стресс как переживаемое состояние эмоционального напряжения ведет не только к потере здоровья [9] и ухудшению общего состояния человека, но и к снижению эффективности выполняемой деятельности, а в отдельных случаях — к её полному распаду [3], вплоть до неспособности справиться с задачей, успешно решаемой в «нормальных» условиях.

В силу того, что деятельность по решению широкого круга задач (в том числе профессиональных) протекает в условиях стресса, поиск путей снижения отрицательного влияния стрессовых воздействий на эффективность деятельности диктуется соображениями не только научной, но и практической необходимости. Наряду с другими техниками управления стрессом, особое распространение получил метод биологической обратной связи. Данный метод, основанный на принципах оперантного обуславливания [10], позволяет за ограниченное число тренировочных сессий поставить под сознательный контроль обычно неосознаваемые физиологические показатели, отражающие актуальное состояние организма. В частности, в целях развития не только адаптивных, но и сверхадаптивных способностей личности [4] применяется методика компьютерного игрового биоуправления [2], успешно сочетающая основные принципы биологической обратной связи по частоте сердечных сокращений (ЧСС) — интегральному показателю психоэмоцио-

нального состояния организма, с преимуществами соревновательного игрового сюжета, развитие которого ставится в зависимость от умения испытуемого регулировать собственный сердечный ритм. Представляя собой психофизиологическую модель стрессовой ситуации, игровое биоуправление, реализуемое семейством компьютерных игр-тренажеров, способствует выработке стрессоустойчивости, посредством преодоления противоречия между психоэмоциональной нагрузкой, вызванной желанием победить и требованием сохранять спокойствие, необходимое для достижения цели [1]. Однако при этом роль вырабатываемых навыков произвольной саморегуляции состояния в преодолении отрицательного влияния стресса на эффективность деятельности остается малоизученной и представляет отдельную исследовательскую проблему.

Проведено исследование, призванное проверить, является ли достигаемый в ходе тренинга игрового биоуправления результат предиктором успешного противодействия стрессу за пределами тренинговой ситуации. В исследовании приняли участие 18 пар испытуемых (от 16 до 24 лет), уравненных по тревожности (тест «Исследование тревожности» Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина, 1978). Испытуемые экспериментальной группы прошли курс из 8 сеансов тренинга игрового биоуправления (программно-аппаратный комплекс «БОСПУЛЬС»; ГУ НИИМББ СО РАМН, ООО «Компьютерные системы биоуправления», Новосибирск, Россия). Для достоверной оценки эффективности решения задач в стрессовой ситуации в структуру исследования до и после тренинга были введены два идентичных эксперимента, которые включали решение эквивалентных задач (подобранных из параллельных форм Теста Равена «Прогрессивные Матрицы» [5; 6; 7; 8]) в «нормальных» и «стрессовых» условиях. Моделирование стрессовых воздействий осуществлялось с помощью компьютерной системы Stimmake (Гусев А.Н., Кремлев А.Е., МГУ) в виде случайного (1:4) прерывания деятельности по решению задач сочетанием резкого звукового сигнала и «миганием» экрана при неопределенности отсрочено «всплывающей» подсказки-инструкции, информировавшей испытуемого о том, какую клавишу необходимо нажать для возобновления решения.

Оценивали эффективность деятельности, равную отношению числа задач, правильно решенных в «стрессовых» и «нормальных» условиях. Анализировали изменение эффективности в зависимости от факта прохождения тренинга.

Полученные результаты позволяют говорить о 1) развитии у испытуемых экспериментальной группы навыков произвольной саморегуляции состояния; 2) положительном влиянии развитых навыков на эффективность деятельности по решению задач в ситуации стресса; 3) отсутствии статистической связи между результатами тренинга и степенью изменения эффективности деятельности.

Таким образом, включение механизмов саморегуляции в систему деятельности, протекающей в стрессовых условиях, оказывает благоприятное воздействие на результаты этой деятельности, однако особенности и условия такого «включения» остаются неясными и ожидают отдельного изучения. Можно заключить, что факт прохождения тренинга способствовал росту стрессоустойчивости в большей степени, нежели его фактический результат, выраженный в изменениях ЧСС.

*Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 году.*



## ЛИТЕРАТУРА

1. Вангревич О.А., Донская О.Г., Зубков А.А., Штарк М.Б. Игровое биоуправление и стресс-зависимые состояния // Бюл. Сибирского отд. Рос. акад. мед. наук. 2004. № 3 . С. 53-60.
2. Джафарова О.А. Компьютерное игровое биоуправление // Биоуправление-21: теория и практика. Новосибирск, 2010. С. 81-98.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Наука, 1983.
4. Мажирина К.Г. Личностные особенности и динамика саморегуляции в процессе игрового биоуправления: психологический анализ: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2009.
5. Равен Дж. К., Курт Дж.Х., Равен Дж. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Разд.1: Общая часть руководства / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1997.
6. Равен Дж.К., Стайл И., Равен М. Стандартные Прогрессивные Матрицы. М.: Когито-Центр, 2001.
7. Равен Дж.К., Стайл И., Равен М. Стандартные плюс Прогрессивные Матрицы. М.: Когито-Центр, 2001.
8. Равен Дж.К., Стайл И., Равен М. Стандартные Прогрессивные Матрицы: Параллельная форма. М.: Когито-Центр, 2002.
9. McGrady A. Psychophysiological mechanisms of stress: A foundation for the stress management therapies In P.M. Lehrer, R.M. Woolfolk, W.E. Sime (Eds.). Principles and practice of stress management. 3rd ed. New York: The Guilford Press, 2007. P. 16-37.
10. Miller N.E. Biofeedback and visceral learning // Annual Review of Psychology. 1978. N 28. P. 373-404.

## Эмоциональное сопровождение моральных суждений детей и подростков

Шелина С.Л.

МГУ имени М.В.Ломоносова, факультет психологии, г. Москва  
sve-shelina@yandex.ru

Обосновывается необходимость проведения комплексных исследований, где в качестве индикации степени значимости предлагаемого субъекту материала предлагается фиксировать его эмоциональные реакции.

*Ключевые слова:* эмоциональная реакция, моральные суждения.

В процессе изучения моральных суждений детей и подростков нами были получены данные, которые мы квалифицировали как «косвенные» по отношению к первоначальной задаче — выявлению тематического содержания суждений [4]. Аудиозапись ответов и рассуждений респондентов (детей и подростков с 7 до 17 лет — всего 372 чел.) при анализе позволила выявить интересные факты. В семи ситуациях из семнадцати зафиксирована эмоциональная реакция (выраженная совокупно в вербальной и невербальной форме). Наличие ярко выраженной эмоциональной реакции при обсуждении предложенных к рассмотрению ситуаций отмечалось в двух случаях. Наличие менее ярко выраженной эмоциональной реакции — еще двух случаях. Наличие некоторого эмоционального «фона» — еще в трех ситуациях. Классификация обсуждаемых сюжетов по типу нарушаемых персонажами норм (типология — [1]) дала следующие результаты.

Если были нарушены «запретительные» нормы, и по сюжету ситуации за этим последовали «искупительные санкции», — эмоциональной реакции не наблюда-

лось. Наиболее яркие и многочисленные эмоциональные реакции отмечены при обсуждении ситуаций (которые могут быть отнесены к категории «рекомендательных норм»), где *не подтверждались ожидаемые сценарии* действий героев, за которыми стоят базовые декларативные ценности («декларация равенства прав» и «Предоставление возможности всем участникам реализовать равные права в процессе осуществления совместной деятельности»). Причем наблюдалось четкое соотнесение поведения взрослых героев ситуации корпусу базовых норм одного типа (первый тип норм), а детей — другому (второй тип норм). Менее выражена эмоциональная реакция при обсуждении сюжетов, где имеет место *необходимость выбора между* двумя конкурирующими «сценариями». Сюда могут быть отнесены случаи выбора как между двумя корпусами норм, так и между противоречивыми поведенческими моделями, формально сосуществующими внутри одного нормативного корпуса (первого типа). Эмоция здесь *«фиксирует» противоречие*.

Полученные данные очевидно свидетельствуют, что сопутствующая рассуждению эмоция сигнализирует о наличии сложных, неоднозначных процессов, определенным образом регулирующих активность человека.

Фактология требует рефлексии исследовательских позиций, осмысления методологических и теоретических оснований, что с неизбежностью в нашем случае приводит к объяснительным конструктам, созданным в двух научных школах — школах А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова, где был задан определенный исследовательский вектор, поставлены вопросы о базовом отношении к изучаемому объекту, сформулированы задачи, ориентированные на понимание наблюдаемого явления, поиск и представление в модели механизмов происходящего.

С учетом специфики изучаемого объекта (нормативно-ценностной регуляции совместной деятельности), важными являются следующие положения, теоретически разрабатываемые и экспериментально проверяемые представителями школ А.В.Брушлинского и О.К.Тихомирова. Рискнем утверждать, что объяснительные конструкции, созданные в этих суверенных научных школах, содержательно — пересекающиеся множества, что, возможно, свидетельствует о наличии сходных по некоторым основаниям методологических позиций.

В данных школах задается динамический план анализа активности субъекта. Рассматриваются процессы становления субъекта в онтогенезе и конкретная динамика протекания психических процессов, реализации знаний и умений. Ставится вопрос об открытости, изменчивости иерархии регулирующих деятельность процессов, в том числе, — о множественной регуляции. Обсуждается вопрос о роли и характере смысловой регуляции.

Действующий индивид рассматривается с учетом уровня его развития, в том числе, развития его «субъектности» [2], где в пределе задается не только способность к целенаправленной осознанной активности, но и его способность к самоорганизации, внутренняя целостность, автономность, сопровождающиеся ощущением свободы выбора и права принимать решения.

При этом отмечается, что активность субъекта не сводится только к сознательной деятельности, указывается на необходимость учета всех форм, обеспечивающих целостность активности. Поставлены вопросы о взаимовлиянии сознательной и бессознательной форм активности, о ее проявлении в вербальных и невербальных формах.

При этом А.В. Брушлинский, обсуждая законы долженствования, регулирующие механизмы и предписывающие процессы, ставит вопросы о специфических

критериях, соотносимых с тем или иным уровнем регуляции. В частности указывается, что нормативно-ценностные установления не могут быть истинными или ложными. Оценка правильности-неправильности осуществляется путем соотнесения знания не с критериями истинности, а с ценностями, принимаемыми и отвергаемыми различными социальными группами.

О.К. Тихомиров [3] ставит вопросы об истоках наблюдаемых явлений (в том числе целеустремленной активности), о прототипных формах деятельности. Отмечается, что различать определенные формы деятельности следует в первую очередь по строению, а не по содержанию. При этом рассматривать историческое развитие строения деятельности следует по двум линиям развития: а) как процесс, связанный с усложнением и развитием орудий; б) как процесс, связанный с усложнением разделения функций. В самых ранних формах труда есть координирование усилий отдельных индивидов. Отмечается, что уже первичные формы трудовой деятельности требуют координации, которая создает необходимость предвосхищения будущих результатов, обозначения достигнутых и будущих результатов. Прежде всего, процесс координации включает в себя оценку результатов действий другого человека.

Представленные выше положения в большей степени связаны с основной частью проведенного нами исследования, задачей которого было выявить содержание моральных суждений детей и подростков. Но исследования эмоциональной регуляции деятельности, проведенные в школе О.К. Тихомирова, меняют статус наших «косвенных» результатов. Зафиксированное аудиозаписью эмоциональное сопровождение суждений позволило выявить различную степень значимости для субъекта предлагаемых социумом норм и правил совместной деятельности. Для осмысления полученных данных крайне важно учесть факты, полученные в школе О.К. Тихомирова, свидетельствующие о том, что эмоции осуществляют «тонкую» регуляцию мыслительной деятельности, оказывая влияние на ее структуру. Необходимо учитывать роль эмоций в процессах целобразования. Эмоциональная регуляция имеет не только негативное, но и позитивное влияние на процесс, в частности, эмоциональное переживание предшествует акту объективации познавательного противоречия, на основании которого формируется цель (мыслительной) деятельности, а также инициируется и направляется поиск логической структуры этого противоречия. Для обсуждения полученных нами результатов важно учесть феномены «эмоционального обнаружения проблемы» и невербального предвосхищения будущих результатов.

Рассмотрение полученных нами эмпирических данных с учетом данной феноменологии позволяет конкретизировать задачи последующих исследований как в «предметном» плане, так и в плане организации проектов. Психологические исследования должны быть комплексными, многомерными. Констатация изменения того или иного параметра — необходимое условие для описания, но недостаточное условие для решения задачи на понимание наблюдаемого явления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Р.Г. Идея морали и базовые нормативно-этические программы. М.: Институт философии РАН, 1995.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв. ред. В.В. Знаков. М.: ИПРАН; СПб.: Флетейя, 2003.
3. Тихомиров О.К. Психология: Учеб. / Под ред. О.В. Гордеевой. М.: Высшее образование, 2006.
4. Shelina S.L., Mitina O.V. Moral Judgments of Modern Children and Teenagers in Russia // *Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook: Vol. 5 / Ed. by Yu.P. Zinchenko, V.F. Petrenko. Moscow: Lomonosov Moscow State University, Russian Psychological Society, 2012. P. 405-422.*

## Эмоциональная регуляция мышления при решении творческих задач с подсказками

Ярмончик Я.А., Березанская Н.Б.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, Москва  
Yarmonchik@gmail.com, bereznat@mail.ru

Анализируется смысловая регуляция мышления, связанная с динамикой интеллектуальных эмоций в процессе интерпретации сновидений при варьировании содержания подсказок и момента их предъявления.

**Ключевые слова:** интеллектуальные эмоции, эмоционально-смысловая регуляция мышления, интерпретация сновидений, подсказка, интонационный анализ речи.

Проблема функционирования в процессе творческого мышления «интеллектуальных эмоций» является классической для исследователей, принадлежащих к школе О.К. Тихомирова, где доказана принципиальная роль развертывающихся эмоциональных процессов в регуляции поиска решения, выделены основные функции эмоций на разных этапах мыслительной деятельности и закономерности их динамики [1; 2; 4; 5]. Однако до сих пор не изучалась специфика эмоционально-смысловой регуляции при разных видах «информационной интервенции» в процессы индивидуального мышления. Развитие проблематики смысловой теории мышления (СТМ) в направлении анализа участия эмоций в определении вариантов использования субъектом поступающих извне знаний (продуктов «чужого» мышления) в поиске решения весьма актуально в век информационных технологий и распространения коллективных форм организации интеллектуальной деятельности. По существу, это продолжает линию анализа механизмов «внушаемости — критичности» в мыслительной деятельности

Классической лабораторной моделью, позволяющей наметить контуры этой новой для СТМ тематики, является изучение эмоциональной регуляции решения творческой задачи в условиях предъявления подсказок. Основываясь на положениях СТМ, можно высказать гипотезу, что влияние содержащейся в подсказке информации на процессуально-результативные характеристики мыслительной деятельности окажется зависимым от развертывающихся при ее предъявлении эмоциональных процессов.

Для активации смысловых и эмоциональных компонентов регуляции мышления мы использовали высоко неопределенные лично значимые задания — требовалось «дать свою интерпретацию» 8 предложенных сновидений. Испытуемыми выступали 17 студентов-психологов старших курсов, не практикующих работу со сновидениями, каждый из которых выполнял 8 заданий. При разработке методики подсказки мы, в отличие от К. Дункера, Я.А. Пономарева, Ю.Б. Гиппенрейтер, К.А. Абульхановой-Славской, предлагали не наводящие задачи, функционально подобные основной по принципу решения или тождеству элемента, а подсказки в форме развернутых готовых решений (варианты интерпретации сновидений), которые уже содержали в себе и принцип решения, и полученный на его основе результат. Испытуемым давалась глухая инструкция: «Что Вы думаете по этому поводу?» Тем самым факт подсказки «не маскировался», предполагалось осознанное принятие

решения относительно ее использования. Нами была поставлена задача изучить особенности функционирования эмоциональной регуляции в разнородных процессах включения подсказки в поиск решения.

Предметом нашего исследования стали закономерности проявления эмоциональной динамики при выполнении творческих заданий с использованием 2 видов «подсказок» (вариантов «чужой» интерпретация сновидения), предъявляемых на разных этапах мыслительной деятельности (1 группа получала «чужую» интерпретацию после вербализации собственного решения, 2 группа — сразу после ознакомления с текстом задания). Половине каждой из групп в качестве подсказки давался «классический психоаналитический» вариант интерпретации, основанный на известной теории (З. Фрейда или К. Юнга), другой половине — «обыденный, житейский» (абсолютно не вытекающие из известных теорий выводы о психологических проблемах и свойствах личности «хозяина» сна). Таким образом, дизайн эксперимента составлял 2x2. Эмоциональная динамика фиксировалась по системе критериев: количественно и качественно обрабатывались аудиозаписи протоколов рассуждения вслух, ретроспективные самоотчеты, анализ акустических характеристик звучащей речи. **Акустический анализ** состоял из двух этапов: 1) слуховой — выделение в аудиозаписи фрагментов ярких эмоциональных реализаций; 2) анализ акустических характеристик — в первую очередь, частоты основного тона и интенсивности [3; 6]. В основе использования анализа речи лежит теория функций интонации по передаче смысловых, экспрессивных, эмоциональных и эмоционально-модальных значений. Основываясь на положениях СТМ, мы выбрали для изучения те эмоции, которые имеют функционально-генетическую связь с мыслительной деятельностью: удивление, сомнение, чувство противоречия, рассогласования, догадки, согласия, доверия и прослеживали только их динамику в процессе решения, дифференцируя эмоции, относящиеся к собственным и «чужим» продуктам (например, «чувство сопротивления материала»).

Результаты исследования не только подтвердили, но и существенно обогатили исходную гипотезу. Действительно, полученная испытуемым информация о «чужом варианте решения» неоднозначно влияет на процесс и результат его дальнейшей мыслительной деятельности. Неожиданно оказалось, что мыслительная деятельность испытуемых 2 группы (чужая интерпретация дается вначале) в 1,5 раза более эмоционально насыщена, чем 1 группы, а психоаналитические интерпретации в обеих группах вызывают более активную эмоциональную обработку, чем «житейские». Выделено 6 типов воздействия подсказки, но экспериментальные группы значимо различаются по представленности только 3 стратегий работы с подсказкой. Это ярко отражается в содержании и динамике эмоциональной регуляции: 1-я стратегия — «оставить свой вариант, подвергнув некоторой критике подсказанный вариант» — чаще встречается в 1 группе (47% против 28%) и является наиболее эмоционально окрашенной по сравнению с другими, причем для менее личностно значимых задач. 2 стратегия — «заимствовать отдельные фрагменты подсказки и разработать их в собственном направлении» — реже встречается в 1 группе (15% против 40%). Менее интеллектуально активна 5 стратегия — «признать возможность сосуществования обеих интерпретаций», она также более характерна для 1 группы (19,5% против 3%). Акустический анализ, позволяющий фиксировать логические и смысловые ударения, а также модальность и интенсив-

ность эмоциональных компонентов рассуждений, свидетельствует о «точках развития смыслообразования».

Таким образом, в зависимости от момента предъявления подсказки в начале или конце процесса поиска интерпретации сновидения, испытуемые реализуют разные стратегии использования подсказки, проявляющиеся в системе эмоциональных компонентов, зависимость от:

- «смысловой включенности» субъекта в выполнение конкретного интерпретационного задания (вследствие, например, обращенности сновидения к проблемным зонам личности самого испытуемого);
- когнитивно-смыслового отношения к полученной информации с соответствующей динамикой эмоциональной составляющей регуляции мыслительной деятельности, которое зависит от авторитетности источника интерпретации и характеристик текста самой подсказки (степень совпадения с имеющимися знаниями, оригинальность, стиль лексического оформления и т.д.);
- эмоциональных компонентов, развертывающихся при реализации того этапа мыслительной деятельности, на котором сообщается «чужое решение», а именно в момент знакомства с заданием (самое начало решения), или в момент достижения цели (формулирование своей интерпретации);
- формирующейся у субъекта смысловой структуры задачи, включающей следующие компоненты (динамично изменяющиеся под влиянием подсказки): эмоциональные оценки, операциональные и личностные смыслы условий и цели, смысловые критерии успешности результата, представление об уровне сложности задания, смысловое принятие/непринятие задачи, личностная значимость и познавательный интерес к задаче.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев И.А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности. Психологический журнал. 1998. Т. 19. №4.
2. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М., 1980.
3. Витт Н.В. Эмоциональная регуляция в речемыслительных процессах // Психологический журнал. 1986. Т. 7. № 3.
4. Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. М.: Наука, 1979.
5. Тихомиров О.К. Психология мышления. 2-е изд. М.: Академия, 2005.
6. Forsell Mimmi. Acoustic Correlates of Perceived Emotions in Speech. Master's Thesis in Speech Communication at the School of Media Technology. Royal Institute of Technology, 2007.



# Интеллект и мышление: методологические и методические проблемы

## Функциональное распределение в совместной мыслительной деятельности группы

Белоусова А.К.

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону  
Alla-belousova@newmail.ru

Работа посвящена проблемам функционально-ролевого распределения в совместной мыслительной деятельности. Зарубежные и отечественные авторы выделяют различные наборы ролей и функций, характерные для участников совместного решения проблем. Совместная мыслительная деятельность рассматривается как совмещённая психологическая система, самоорганизация которой осуществляется посредством основных функций: генерации, селекции, смыслопередачи, реализации

**Ключевые слова:** *групповое творчество, совместная мыслительная деятельность, функция, ролевые функции, роль, самоорганизация, регуляция*

В настоящее время в России достаточно интенсивно развиваются инновационные процессы, связанные с внедрением новых технологий, что требует от человека готовности вырабатывать и развивать новое знание. Производство нового знания или нового продукта осуществляется, как правило, малыми творческими группами. Возникает необходимость исследования психологических закономерностей совместной мыслительной деятельности групп, объединённых для решения творческих задач.

На сегодняшний день исследования совместного решения задач получили широкое распространение не только в классической психологии, но и в таких направлениях, как соционика [2] и нейролингвистическое программирование [7]. Эти исследования в большей или меньшей степени затрагивают вопросы функционального обеспечения совместного решения задач.

В свое время исследования А. Осборна («брейнсторминг») и Ч. Гордона («синектика») привели к открытию функционально-ролевого распределения участников при решении группой различных задач. Сходные результаты были обнаружены и другими исследователями. Р. Бейлз провёл анализ процессов взаимодействия при групповом решении проблем и выделил две функции поведения, необходимые для функционирования группы: функции решения задачи — они направлены на решение проблем (выдвижение предложений, мнений, информации); и функции оказания поддержки — направлены на интеграцию и создание благоприятного климата межличностных отношений. В соответствии с данными задачами были выделены роли: связанные с групповой задачей (инициирующий, разрабатывающий, координирующий, ориентирующий, оценивающий-критикующий, побуждающий к действию); и связанные с групповой поддержкой (поощряющий, гармонизирующий, идущий на компромисс, охраняющий и выполняющий, устанавливающий стандарты, пассивно-следующий) [10].

Дальнейшие исследования в различных областях психологии привели к уточнению набора ролей, выполняемых членами группы при решении различных за-

дач. М.Г. Ярошевский выделяет набор групповых ролей при решении научных проблем: генератор идей, эрудит, критик. В дальнейших исследованиях это звено было дополнено групповыми ролями организатора, исполнителя [1]; лидера, эмоционального стабилизатора, координатора обсуждения [4]; координатора, мастера, коммуникатора [11]. Такое многообразие ролей встречается и в других теориях (генератор идей, критик, активатор, резонатор идей, изыскатели задач [5]; критик, контролер, планировщик, исполнитель [6]. В прикладной психологии при характеристике работы групп выделяются различные наборы групповых ролей. В работе [8], посвящённой проблемам социально-психологического тренинга, выделяются функционально-деловые роли: генератор, эрудит, критик, исполнитель, эксперт, энтузиаст, информатор, координатор, ориентатор; и социально-эмоциональные роли: поощритель, гармонизатор, соглашатель, коммуникатор, комментатор, последователь, выразитель норм. В психологии менеджмента ссылаются на данные М. Белбин [9], которая считает, что эффективно работающие группы включают восемь групповых ролей: координатор (лидер), генератор идей, организатор коллективной работы, критик (контролирующее и оценивающее звено), реализатор (практик), движитель (лицо, поддерживающее работоспособность), разведчик ресурсов (специалист по контактам), завершитель — доводчик (инспектор). Список можно продолжить и найти множество эмпирических исследований и концепций, в которых представлены различные наборы ролей участников в процессах совместного решения задач.

Мы предполагаем, что выделенные ранее различными исследователями роли не являются некими закреплёнными в них видами деятельности, а отражают вклад, вносимый каждым участником в формирование новообразований. Мы считаем, что наблюдаемые в психологических исследованиях явления функционально-ролевого распределения представляют собой реальные функциональные взаимоотношения, возникающие в совмещённой психологической системе, формой выражения которой предстаёт совместная мыслительная деятельность. Тогда в функциональном плане система новообразований, продуцируемых участниками в процессах совместного решения, может быть понята как психологическая основа самоорганизации совместной мыслительной деятельности. Изучение различных вкладов участников, реализующих функциональные отношения совместной мыслительной деятельности, составляет содержание личностного уровня самоорганизации совмещённой психологической системы и предполагает определение этих функций. Нами были выделены четыре основные функции, посредством осуществления которых протекает самоорганизация мышления в группе: функции генерации идей, селекции, смыслопередачи и реализации [3].

В результате анализа теоретических оснований выделения функций, мы можем сказать, что данный функциональный ансамбль, реализующий самоорганизацию совместной мыслительной деятельности, представляет собой динамичное образование. В совместной мыслительной деятельности каждый участник берет на себя выполнение определенных функций, но это распределение не является окончательным, так как в соответствии со своими возможностями и объективным ходом развития решения любой человек принимает на себя любые другие функции из выделенного ансамбля. Обобщая, можно сделать вывод, что выделенные функции являются компонентами совместной мыслительной деятельно-

сти и формирования новообразований. Причем, и мы хотим подчеркнуть это, не совместная мыслительная деятельность приводит к разделению функций, а самоорганизация системы совместной мыслительной деятельности, т.е. группы совместно мыслящих людей, в своем функциональном плане возможна только при их распределении. Таким образом, устойчивость и подвижность, избирательность и направленность, динамика формирующихся новообразований и самоорганизация совместной мыслительной деятельности обеспечиваются функциональным распределением участников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амиров Э.Б. Социально-психологическая организация коллективов в разных ситуациях совместной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1989.
2. Аугустинавичюте А. Соционика. Изд-во «Черная белка», 2008.
3. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов н/Д: Из-во Рост. пед. ун-та, 2002.
4. Бовина И.Б. Социально-психологический анализ группового решения задач: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
5. Гаджиев Ч.М. Организация коллективного изобретательства // Исследование проблем психологии творчества. М.: Наука, 1983. С. 266-279.
6. Данилова В.Л. К проблеме коллективно-распределительной деятельности в решении «задач на соображение» // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М., 1983. Ч. 2. С. 267-268.
7. Дилтс Р. НЛП: управление креативностью. СПб.: Питер, 2003.
8. Лопухина Е.В., Лопатин Г.С. Видеотренинг трудных ситуаций в деловом общении хозяйственных руководителей. М.:АНХ при Совете Министров СССР, 1986.
9. Олдкорн Р. Основы менеджмента. М.: Финпресс, 1999.
10. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М.: Прогресс, 1993.
11. Ярошевский М.Г. Социально-психологические аспекты руководства научным коллективом // Проблемы руководства научным коллективом / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1982. С. 13-49.

## От шага — к скачку

Богоявленская Д.Б.

ФГНУ психологический институт РАО, г. Москва  
mpo-120@mail.ru

В статье отмечаются два кардинальных для теории мышления О.К. Тихомирова положения: введения понятия смысла и его невербализованного этапа.

**Ключевые слова:** мышление, смысл, вербализация, невербализованный смысл

Каждого крупного ученого можно характеризовать специфичной чертой его творчества. Олега Константиновича Тихомирова в большей степени характеризовала академичность. В своей книге «Психология мышления» он разные плоскости анализа деятельности мышления для простоты понимания и усвоения рассматривает последовательно в разных параграфах, поскольку как писать, так и понимать

всю полифонию мыслительного процесса в совокупности всех его детерминант крайне сложно. В данной статье мы ограничимся рассмотрением двух плоскостей этого процесса. В первую очередь, то, что, прежде всего, бросается в глаза, — это введение категории смысла в качестве детерминанты мыслительного процесса. Ведущую значимость роли смысла в мышлении подчеркивает сам Тихомиров, называя свою теорию мышления смысловой.

То, что именно Тихомиров вводит категорию смысла в анализ мышления, вполне правомерно, так как он работает в рамках теории деятельности А.Н. Леонтьева, где понятия значения и смысла являются рабочими. Однако это лишь «необходимое», но не «достаточное» условие для включения категории смысла в теорию мышления. Таким достаточным условием стало исследование процесса мышления во время шахматной игры. Наличие партнера **обязывает** думать о смысле его ходов. Раскрытие смыслов противника является одним из решающих условий решения игровых задач... Возникновение смысла влияет на дальнейшие исследовательские действия, которые заключаются теперь в обследовании взаимодействий, между элементами, связанных с возникшим смыслом, что позволяет либо — окончательно принять его, либо отвергнуть. Тем самым накладываются известные ограничения на обследуемые взаимодействия, что и приводит к более направленному, избирательному течению поиска» [2, с. 51]. И далее: «Смысл» есть экспериментально контролируемая переменная, определяющая направление и развращенность сложной поисковой деятельности человека» [2, с. 75]. Вместе с тем внедрение смысла в процесс мышления, кроме противопоставления человеческому мышлению «дерева решений», послужило ступенькой подъема вверх (или прохождения вглубь) в понимании самого мышления.

Стоит упомянуть, что в целях эмпирического, экспериментального доказательства положения об установлении отношений между элементами ситуации как фактора определяющего ход решения задачи, В.Н. Пушкин пытался «вытащить» мыслительный процесс наружу, сделать его видимым. Входящий в практику психологических исследований метод регистрации движения глаз, разработанный Ярбусом, казалось бы, как нельзя лучше отвечал этой задаче. Но для этого надо было и саму задачу вынести в реально видимое пространство. Такому требованию отвечают комбинаторные и шахматные задачи. В плане исследования оперативного мышления этого было достаточно [1].

Эвристичность такого экспериментально-методического решения понял и О.К. Тихомиров, но он пошел дальше, сделал еще один шаг. Кроме использования также регистрации движений глаза в процессе решения шахматной задачи, он еще более расширил возможности объективации мыслительного процесса, регистрируя деятельность слепых шахматистов и, что принципиально важно, — в процессе игры.

Но этот шаг привел к скачку в понимании мышления. Тактильная деятельность слепых шахматистов позволила фиксировать наличие невербализованного операционального смысла решения. В свою очередь, это привело к открытию Олегом Константиновичем логически ранее не предполагаемого феномена «предрешения» задачи.

Для нас принципиально важно, что Тихомиров при этом подчеркивает значимость анализа исследовательской деятельности, предшествующей возникновению у испытуемого «предрешения» задачи — невербализованного операцио-

нального смысла решения. Он пишет: «Именно это звено процесса решения задачи обычно ускользало от исследователей, пользующихся исключительно либо данными словесного отчета, либо рассуждений вслух, что и порождало иллюзорные представления о том, что сущность мышления состоит в далее нерасшифровываемом акте «усмотрения». На самом же деле, как теперь стало ясно, данные представления связаны с ограниченностью методов анализа мышления» [2, с. 52]. Тихомиров обращает внимание на то, что анализ протоколов речевого рассуждения испытуемого обнаруживает классический феномен внезапного появления «идей», определяющих ход решения задачи. Он подчеркивает, что если ограничиться только данными речевого протокола, этот акт действительно выступает как внезапный. Но главное, на что обращает внимание Тихомиров, это то, что в научной литературе «часто этот акт характеризуется как внезапный, непосредственно из предшествующей деятельности не вытекающий, и получает далее нерасшифровываемое наименование «интуиция», «усмотрение решения», которые противопоставляются аналитическому, или дискурсивному, мышлению» [2, с. 76].

Поэтому анализ осязательного поиска позволил Тихомирову выйти за пределы наблюдаемой феноменологии, и он показал, что «...действительная природа процесса не соответствует ее видимости, что в осязательной активности происходит подготовка вербализованного отражения свойств элементов ситуации» [2, с. 76].

Итак, процесс подготовки «внезапного» появления вербализованного продукта, в том числе того, который выступает как принцип решения данной задачи, является результатом сложной исследовательской деятельности (установление взаимодействий между элементами и тем самым выявление их свойств), которая предшествует возникновению этих образований и создает опосредствующие продукты в виде невербализованных смыслов. Таким образом, «дерево игры» представляет собой суммарный продукт реально протекающей поисковой деятельности, но не отражает те процессы, в ходе которых этот продукт был получен. Но именно этот факт и позволял выдвигаемые вербально гипотезы рассматривать как не связанные с предшествующим анализом, и механизм их порождения противопоставлять дискурсивному мышлению.

Детальное, скрупулезное описание процесса мышления в ходе игры в шахматы — реальная заслуга О.К. Тихомирова. Им прослежена динамика, в ходе которой происходит постоянное соотнесение действий, осуществляющихся на разных уровнях мыслительной деятельности. Прослежено изменение структуры тактильного и зрительного поиска под влиянием словесно сформулированной гипотезы. Убедительно показано, что они ведут к сокращению количества элементов, с которыми работает испытуемый, к строгой избирательности, направленности взаимодействий, которые устанавливаются между ними. Показано также, что вербализованные гипотезы выступают в качестве механизмов, регулирующих структуру, развернутость, направленность действий, осуществляемых на уровне тактильного и зрительного анализа, в качестве критериев их отбора и оценки. Невербализованные смыслы сохраняют свою регулирующую функцию. Она также заключается в сокращении поиска, регулировании процессов отражения существенных свойств и отношений, превращению результатов тактильного и зрительного поиска в цель.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Поспелов Д.А., Пушкин В.Н., Садовский В.Н. К определению предмета эвристики // Проблемы эвристики / Под ред. В.Н. Пушкина. М., 1969.
2. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: МГУ, 1984.

## Особенности интеллектуальных стратегий решений прогностической задачи у женщин и мужчин

Ивановский Н.А.

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, факультет психологии,  
г. Москва  
Nik-troya@mail.ru

На основе разработанной компьютеризованной методики проведено эмпирическое исследование различий прогностической способности в актуалгенезе выборов у мужчин и женщин. Выборку составили 86 человек, 58 женщин и 28 мужчин.

**Ключевые слова:** субъективная неопределенность, платежные матрицы, глубина прогнозирования, гендерно-специфические стилевые особенности, уверенность, эвристики.

Актуалгенез интеллектуальных стратегий с точки зрения изменения субъективной неопределенности ситуации впервые проанализирован О. К. Тихомировым [5], который, как и Дж. Брунер [1], изучал структуры интеллектуальных стратегий на материале формирования искусственных понятий. Позже на игровом материале Т.В. Корниловой и Т.В. Чудиной Т.В. была показана возможность экспериментального управления субъективной неопределенностью с демонстрацией эффекта инверсий стратегий по отношению к диагностируемым личностным свойствам [2].

Привычным в психологических исследованиях подходом является постановка проблемы поиска гендерных различий в выраженности интеллекта и других способностей. В отличие от этого мы предполагаем идентифицировать различия между мужчинами и женщинами по процессуальным характеристикам решения прогностической задачи. Далее мы называем это стилевыми особенностями.

**Цели:** 1) разработка компьютеризованной методики диагностики стилевых особенностей решения прогностической задачи; 2) проверка в эмпирическом исследовании гипотезы о зависимости стилевой регуляции стратегий решения прогностической задачи от пола.

**Методика. Участники исследования.** В исследовании приняли участие 86 человек. 56 человек — студенты, аспиранты и преподаватели ф-та психологии МГУ, 30 человек — сотрудники Московской Биржи. Среди них 58 женщин (средний возраст 28,5 лет (медиана)) и 28 мужчин (28,5 лет).

**Процедура.** В ходе исследования испытуемому последовательно предъявлялись 6 задач в виде серий слайдов (по 7 слайдов), на которых были отображены



два множества (группы) графических элементов (в правой и левой части экрана соответственно). Полностью о множествах можно было судить на последнем, 7-ом слайде серии. Слайды пролистывались автоматически, с 7-секундной задержкой. Перед испытуемым стояла задача возможно ранее (открыв возможно меньше слайдов) дать правильный ответ о том, какое из множеств доминирует (преобладает по числу графических элементов) на 7-ом слайде.

Испытуемый также должен был определить, какое из множеств преобладает на том слайде, на котором он остановил просмотр (и дал прогноз). Также мы просили испытуемого оценить степень его уверенности в правильности прогноза. Таким образом, испытуемый в каждой из 6 серий последовательно оценивал содержание слайда, давал прогноз и оценивал степень своей уверенности в успешности этого прогноза. Испытуемым, разделённым на две группы, предлагались два разных варианта платёжных матриц.

Первый вариант предполагал акцент на верность выполнения прогностической задачи: 6 баллов за правильный ответ плюс 2 балла за каждый неоткрытый слайд (бонус за скорость, глубину прогнозирования).

Второй вариант стимулировал скорость (глубину прогнозирования) 2 балла за правильный ответ, и 4 балла за каждый неоткрытый слайд.

*Переменные.* Сконструированный индекс «мотивационных инвариант». Мы предположили, что возможный подход к решению прогностической задачи со стороны испытуемых должен состоять в ориентировке на платёжную матрицу. В выработываемой испытуемым стратегии акцент может делаться то на правильности ответа, то на его быстроте.

Эффективность различения тестовых картинок. Фиксируется как доля правильных в общем количестве ответов.

Глубина прогнозирования. Оценка стратегии решения прогностической задачи испытуемыми с точки зрения субъективной неопределённости, которую они попытались преодолеть. То есть оценивалось не количество использованных (открытых) слайдов, а количество и глубина сделанных испытуемыми прогнозов.

Эффективность прогнозирования. Долю правильных прогнозов среди всех ответов, исключая случаи, когда решение принять после открытия всех слайдов, то есть когда прогноз отсутствовал фактически.

Уверенность — степень уверенности испытуемых в верности решения прогностической задачи. Рассчитывается для каждого испытуемого как сумма количества ответов «скорее да» и «верно 100%».

Эвристики. Фиксирует применение испытуемым стратегий прогнозирования, предполагающих инверсию доминирования множества на предлагаемом тестовом материале.

Критичность в оценках. Переменная фиксирует применение испытуемым оценки «скорее нет» при оценке уверенности в правильности прогноза.

Вариативность оценки. Количество вариантов оценок применяемых испытуемым для оценки уверенности в правильности выполнения прогностической задачи.

Конечный результат. Оценивался в баллах в соответствии с предложенным испытуемому вариантом платёжной матрицы.

**Результаты.** Как показал проведенный дисперсионный анализ, значимым оказалось взаимодействие факторов «платежные матрицы»х»пол». Мужчины и женщины показали в целом близкие результаты. Рассмотрим связи характеристик решения прогностической задачи мужчинами и женщинами, продемонстрировавшими разную степень успешности по конечному результату:

Предложенную схему платёжных матриц адекватно использовали только подгруппа женщин, более успешно справившихся с заданием. У них глубина прогнозирования увеличивалась с ростом бонуса за более ранний прогноз.

Различительный результат. Лучший результат у женщин показали испытуемые средней подгруппы, у мужчин — успешной подгруппы. Результат в среднем выше у мужчин.

Глубина прогнозирования. У женщин лучший показатель у испытуемых успешной подгруппы, наиболее низкий — у худшей. Средний показатель немного выше у мужчин.

Эффективность прогнозирования. И у женщин и у мужчин максимальна у успешной подгруппы и минимальна у худшей.

Уверенность. И у мужчин и у женщин наибольшая уверенность у тех, кто показал худший результат. Это соответствует данным других авторов [3]. Средний уровень уверенности несколько выше у мужчин.

Применение нетривиальных эвристик было более частым у женщин с худшими результатами, а у мужчин — с лучшими. При этом доля мужчин, применявших такие эвристики выше, чем у женщин.

Критичность в оценках. Женщины успешной подгруппы использовали критические оценки чаще, чем из других подгрупп. У мужчин самую высокую критичность демонстрировали испытуемые из средней подгруппы, а самую низкую — из успешной.

Вариативность оценок. И у мужчин и у женщин наименьшая частота признака зафиксирована у лиц с меньшей результативностью прогнозов.

**Выводы.** Установлены как общие, так и специфические для выборок мужчин и женщин особенности построения прогнозов.

Эффективность прогнозирования сходным образом представлена в группах мужчин и женщин. Уверенность выше при худших результатах и у мужчин, и у женщин.

Ориентировка на платежную матрицу характеризует только группу успешных женщин (по конечному результату). Мужчины более успешны в различении стимульного материала, в то время как женщины — в глубине прогнозирования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.
2. Корнилова Т.В., Чудина Т.В. Личностные и ситуационные факторы принятия решений в условиях диалога с ЭВМ // Психологический журнал. 1990. Т. 18. № 4. С. 32-37.
3. Плаус С. Психология оценки и принятия решения. М.: Филинь, 1998.
4. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003.
5. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.

## Роль подсказки при выборах в вербальных задачах, предполагающих использование эмоциональной информации

Краснов Е.В.

МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва  
evkrasnov@gmail.com

Разработана методика множественного выбора с подсказками-иллюстрациями для выборки преподавателей военных ( $n=51$ ), показана связь предпочитаемых решений с эмоциональным интеллектом, толерантностью-интолерантностью к неопределённости, готовностью к риску.

**Ключевые слова:** подсказка, вербальные задачи, принятие решений, эмоциональная информация, эмоциональный интеллект.

**Введение.** В научной литературе представлен целый ряд исследований эффекта подсказки при решении задач. Принятые подходы разделяются на две основные группы: изучение роли подсказки в форме прайминг-эффектов на материале элементарных когнитивных задач и действия подсказки в решении мыслительных задач. При этом под подсказкой понимается такое событие, которое повышает вероятность решения и/или делает его более быстрым [4; 5].

Нашей задачей было рассмотрение роли подсказки-иллюстрации при принятии решений в задачах, предполагающих условия межличностного взаимодействия, выбор в которых во многом опосредствуется использованием эмоциональной информации. Доопределение ориентиров этих взаимодействий реализуется субъектом при опоре на целостный интеллектуально-личностный потенциал [2]. Предметом исследования выступили такие его составляющие, как эмоциональный интеллект (ЭИ), толерантность-интолерантность к неопределённости (ТН/ИТН) и готовность к риску в их влиянии на предпочтение личностных выборов в профессиональной ситуации. Выделенный контекст даёт возможность оценивать различия в ситуационных условиях, провоцирующих использование ЭИ.

**Процедура и методики.** *Испытуемые.* В исследовании приняли участие 51 человек — преподаватели военные (возраст  $M = 42,03$ ;  $SD = 8,38$ ).

Применялась следующая методическая процедура: испытуемым предъявлялись 6 вербальных задач, моделирующих житейские и профессиональные ситуации принятия решений. После самостоятельного предварительного выбора варианта решения в каждой задаче испытуемому предъявлялась подсказка в виде рисунка, которая задавала ориентиры для понимания возможного развития ситуации и эмоций её участников. Затем испытуемым предоставлялась возможность заново переоценить ситуацию, сделав окончательный выбор одного из предложенных вариантов либо собственных. После этого они оценивали подсказку-иллюстрацию по следующим основаниям: отражение заданной ситуации, правдоподобность передачи эмоций персонажей и помощь при выборе ответа.

**Психодиагностические методики.** Опросник эмоционального интеллекта — ЭмИн [6]. В структуре ЭИ выделяется межличностный ЭИ (МЭИ) — понимание эмоций других людей и управление ими — и внутриличностный ЭИ (ВЭИ) — понимание собственных эмоций и управление ими. Опросник ЭмИн даёт баллы по 6 субшкалам, измеряющим различные аспекты МЭИ и ВЭИ.

Новый опросник толерантности к неопределенности — НТН [2]. Три шкалы позволяют оценить: ТН — как генерализованное свойство, отражающее готовность к решениям, действиям при неполноте ориентиров, новизне и неясности ситуации; ИТН — как стремление к ясности, следованию правилам и нормам; МИТН — межличностная интолерантность к неопределенности — стремление к ясности и контролю в межличностных отношениях.

Опросник личностные факторы решений — ЛФР-21 [1], диагностирующий *готовность к риску* и *рациональность* как направленность на максимальный сбор информации при принятии решений.

Тестирование было индивидуальным и проходило на рабочем месте.

**Результаты.** В табл. 1 представлены данные об изменении окончательного ответа испытуемых после предъявления подсказки-иллюстрации. Для всех задач было установлено значимое отличие распределения частот смены ответов после предъявления подсказки от случайного (все статистики хи-квадрат значимы на уровне  $< 0,05$ ).

Т а б л и ц а 1

№ задачи	Ответ не изменился	Ответ изменился	$\chi^2$	p
1	17	34	5,667	0,017
2	12	39	14,294	0,0001
3	18	33	4,412	0,036
4	17	34	5,667	0,017
5	10	41	18,843	0,0001
6	16	35	7,078	0,008

В Табл. 2 приведены значимые результаты критерия хи-квадрат для вербальных задач (в пользу разрешения ситуации неопределённости и применения ЭИ).

Т а б л и ц а 2

№ задачи	Переменные	Предварительный выбор		Окончательный выбор	
		значение критерия $\chi^2$ Пирсона	p	значение критерия $\chi^2$ Пирсона	p
1	В1	3,934	0,047	2,857	0,091
	В3	6,125	0,013	5,128	0,024
	ИТН	3,934	0,047	0,670	0,413
4	ВЭИ	4,307	0,038	5,953	0,015
6	Готовность к риску	4,063	0,044	4,996	0,025

Для 1-й задачи — ситуации межличностного взаимодействия между начальником и подчинённым — связанными с предпочтением ответа были шкалы ВЭИ (В1 и В3 — идентификация своих эмоций и управление ими) и ИТН. Высокий уровень В1 был у лиц, сделавших выборы в пользу разрешения ситуации неопределённости и применения ЭИ. Высокий уровень В3 оказался у тех, кто сделал выборы не в пользу разрешения ситуации неопределённости и применения ЭИ. При снижении стремления к ясности (ИТН) предпочитался ответ в пользу разрешения ситуации неопределённости и применения ЭИ.

Для 4-й задачи — межличностное взаимодействие между сотрудниками равного статуса — установлена связь между высоким уровнем значений ВЭИ и выбором в пользу разрешения ситуации неопределённости и применения ЭИ.

Для 6-й задачи — ситуация, предполагавшая эмоциональную саморегуляцию без общения — установлена связь между высоким уровнем значений готовности к риску с выбором в пользу разрешения ситуации неопределённости и применения ЭИ.

**Обсуждение результатов и выводы.** Как свидетельствуют результаты в Табл. 1, применение подсказки-иллюстрации приводило в большей части случаев к изменению собственного ответа на другой. Таким образом, подсказка способствовала пониманию необходимости ориентироваться на свои и чужие эмоции, управлять ими для позитивного выбора, свидетельствующего о разрешении ситуации неопределённости.

В другом нашем исследовании на выборке руководителей военных ( $n=49$ , возраст  $M = 31,97$ ;  $SD = 4,02$ ), на материале других вербальных задач, где моделировались проблемные житейские ситуации выбора, предиктором предпочтения опоры при ПР на ЭИ выступило также увеличение показателя идентификации своих эмоций (шкала В1) [3].

Для половины разработанных нами задач, в которых моделировались проблемные профессиональные и житейские ситуации выбора, установлена положительная связь предпочтения выбора, предполагающего ориентировку на эмоции других и разрешение ситуации неопределённости, с высокими показателями ЭИ, готовности к риску и низкими — интолерантности к неопределённости.

*Исследование поддержано грантом РГНФ №13-36-01254.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003.
2. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределённости: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.
3. Краснов Е.В. Эмоциональный интеллект и принятие решений // Пятая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов: В 2 т. (Калининград, 18-24 июня 2012 г.). Калининград, 2012. Т. 2. С. 465-467.
4. Лаптева Е.М., Валуева Е.А. Феномен подсказки при решении задач: взгляд со стороны психологии творчества. Ч. 1. Прайминг-эффекты // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8. № 4. С. 134-146.
5. Валуева Е.А., Лаптева Е.М. Феномен подсказки при решении задач: взгляд со стороны психологии творчества. Часть 2. Эффекты подсказки в решении сложных когнитивных задач // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 3. С. 140-162.
6. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ // Психологическая диагностика, 2006. № 4. С. 3-22.

## **Ригидность и толерантность к неопределенности в регуляции личностного выбора**

Новикова М.А., Чигринова И.А.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва  
spieluhr87@mail.ru

В исследовании установлены связи толерантности-интолерантности к неопределенности и ригидности с выбором в вербальных задачах, также показано их разнонаправленное влияние на личностный выбор.

***Ключевые слова:** толерантность к неопределенности, ригидность, личностный выбор, вербальные задачи*

Работа выполнена в контексте предположения, что в регуляции выбора представлены различные психические процессы, связанные как с когнитивными, так и личностными свойствами человека. Основной теоретической предпосылкой становления концепции ДРС стало выдвинутое О.К. Тихомировым положение о том, что на верхние уровни регуляции принятия решений могут выходить разные психологические процессы, связанные как с интеллектуальной, так и с личностной составляющими.

Среди последних особое место занимает толерантность к неопределенности (ТН), поскольку о выборе можно говорить применительно только к тем ситуациям, в которых присутствует неопределенность. В регуляции выбора ТН и ригидность могут выступать в качестве разнонаправленных предикторов, поскольку ТН предполагает «стремление к изменениям, новизне и оригинальности ... иметь возможность выхода за рамки принятых ограничений» [4, с.52]. Ригидность же, напротив, определяется как «неспособность при объективной необходимости изменить мнение, отношение, установку, мотивы, модус переживания и т.п.» [1, с.39] и связывается с фиксированными формами поведения.

ТН и противоположные ей свойства интолерантность к неопределенности (ИТН) и межличностной интолерантности к неопределенности (МИТН) уже связывались с другими личностными свойствами — уровнями нравственного самосознания и эмоциональным интеллектом [5; 3]. ТН и ИТН рассматривались как латентные переменные, отражающие активность личности в принятии или отвержении неопределенности и опосредствующие влияние уровней нравственного самосознания на личностный выбор. К примеру, было показано, что ТН не выполняет своих регулятивных функций применительно к выбору в задачах, если заданная в задаче ситуация предполагает общение с другим. Таким образом, ТН может занимать разное место в динамических системах психологической регуляции выбора. Это говорит о включенности ТН в так называемые динамические регулятивные системы (ДРС) [2]. В ДРС иерархии процессов, которыми опосредствуется выбор субъекта, остаются открытыми, то есть незадаанными, и разные психологические свойства могут выходить на их ведущие уровни.



### **Гипотезы исследования**

1. Выбор в качестве предпочитаемой альтернативы, предполагающей манипуляцию другим, или альтернативы, направленной на преодоление неопределенности, связан со степенью выраженности личностных свойств толерантности к неопределенности и ригидности.

2. В зависимости от характеристик ситуации принятия решения и ТН, и ригидность могут выступать предикторами выбора.

### **Процедура и методика**

В исследовании приняли участие студенты факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, из них 39 мужчин и 5 женщин, средний возраст 20,8.

Испытуемые осуществляли выбор в вербальных задачах двух типов: предполагавших манипуляцию другим (4 задачи). Пятая задача была контрольной и предполагала принятие неопределенности в автономном функционировании. Задача кратко описывала ситуацию и содержала возможность четырехальтернативного выбора: два первых ответа предполагали заданный ответ, последние два — были открытыми, и испытуемые могли сами дополнительно обосновать свой выбор.

Помимо выбора в задачах, испытуемые также тестировались по следующим личностным методикам: а) Новый опросник толерантности к неопределенности — НТН Т.В. Корниловой [4]; б) Томский опросник ригидности — ТОРЗ Г.В. Залевского [1].

### **Результаты**

1. Для выявления различий в степени выраженности ТН и ригидности у испытуемых, предпочитающих альтернативы, связанные или не связанные с манипуляцией другим, был применен одномерный дисперсионный анализ с последующим апостериорным множественным сравнением для наблюдаемых средних. Было показано, что ТН и ригидность оказались связанными с предпочтением альтернатив только в задачах, актуализировавших у испытуемых склонность к манипуляции другими или необходимость принять/избежать неопределенности.

В задаче 8 испытуемые, более ригидные по шкалам опросника ТОРЗ (общая, сензитивная и преморбидная ригидность) и характеризующиеся высокими индексами МИТН, выбирали вариант, отражающий непринятие неопределенности, с указанием причины, по которой они делают такой выбор, менее ригидные вариант, отражающий принятие неопределенности.

В задаче 1 испытуемые с наиболее выраженной МИТН предпочитали вариант, предполагающий манипуляцию другим, с указанием причины, по которой они делают этот выбор.

Наконец, в задаче 5 испытуемые с более выраженной преморбидной ригидностью предпочитали вариант, предполагающий манипуляцию, с менее выраженной — вариант отказа от манипуляции с указанием причины, по которой сделан.

2. Логистическая регрессия выявила разнонаправленное влияние ТН и ригидности в задаче 7: так, испытуемые с более выраженной актуальной ригидностью не склонны выбирать манипуляцию, в то время как более выраженная ТН, наоборот,

рот, способствует выбору манипулятивного ответа. Также было установлено более сильное влияние общей и актуальной ригидности на выбор в задачах 1 и 7 по сравнению с ТН.

### **Обсуждение результатов**

В задачах, в которых испытуемым предлагалась возможность манипуляции другим, эту возможность реализовали те, кто характеризуются высокой интолерантностью в межличностных отношениях, а также высокими показателями установочной ригидности. Можно предположить, что у таких людей сформирована осознанная позиция, согласно которой во всех неоднозначных ситуациях они стремятся реализовать определенный стереотип манипулятивного взаимодействия с окружающими. Усиливает эту тенденцию их стремление к ясности в межличностных контактах — для ее достижения они используют всегда одну и ту же стратегию, которая, на их взгляд, должна приводить к предсказуемым и желанным для них результатам.

В ситуации неопределенности испытуемые с высокой общей, сензитивной и преморбидной ригидностью стараются этой неопределенности избегать. То есть люди, с подросткового возраста на эмоциональном уровне негативно относящиеся к ситуациям, требующим от них каких-то изменений, стараются всячески избегать неопределенности, перестраховываться.

### **Выводы**

Шкалы НТН и ригидности оказывают разнонаправленное влияние на выбор вербальных задач, связанных с манипуляцией и принятием неопределенности. Таким образом, любой из предикторов может занимать ведущую роль в процессе регуляции личностного выбора.

Испытуемые с более выраженной ригидностью чаще выбирают варианты ответов, предполагающие возможность объяснить свой ответ.

Ригидность оказывается более сильным предиктором по сравнению с ТН.

*Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 13-06-00049*

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии). М., Томск: ТГУ, 2004.
2. Корнилова Т.В. Неопределенность, выбор и интеллектуально-личностный потенциал человека // Методология и история психологии, 2009. Т. 4. Вып. 4. С. 47-59.
3. Корнилова Т.В., Павлова Е.М. Креативность и толерантность к неопределенности как предикторы актуализации эмоционального интеллекта в личностном выборе // Психологический журнал, 2012. Т.33. №5. С. 39-49.
4. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.
5. Чигринова И.А. Принятие неопределенности и макиавеллизм в регуляции морального выбора [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал, 2010. № 5(13). URL: <http://psystudy.ru>

## О высших рефлексивных способностях и методах их исследования

Ожиганова Г.В.

Институт психологи РАН, г. Москва  
galinaozhiganova@rambler.ru

Рассматриваются понятия рефлексивности, высших рефлексивных способностей, самосознания; методы и приемы их исследования: автобиографический анализ рефлексии мышления; самоотчет; инновационные методы

**Ключевые слова:** рефлексивные способности, автобиографический метод, инновационные методы

В последнее время все более актуальными для психологической науки становятся исследования рефлексивности, связанной во многом с высшими способностями человека.

Согласно А.В. Карпову, рефлексивность, являясь одной из наиболее важных общих способностей субъекта, представляет собой сложный высокоорганизованный метакогнитивный процесс. «Выраженность у личности способности к рефлексии во многом определяет уровень, стратегии и эффективность произвольной психической регуляции деятельности и поведения [1, с. 42].

Мы рассматриваем способности к рефлексии как высшие проявления личности, обуславливающие процессы самоопределения, самосознания и саморегуляции в когнитивной, эмоционально-волевой, личностной сфере.

Связывая высшие способности личности с ее вершинными достижениями в самопознании и самореализации, мы подчеркиваем особую роль рефлексивных способностей, которые так же, как духовные и творческие, позволяют человеку успешно продвигаться по пути самосовершенствования и саморазвития во всех областях жизнедеятельности (профессиональной, семейной и пр.).

Важным и перспективным для психологической науки и практики является решение проблемы выявления и применения адекватных методов исследования высших рефлексивных способностей.

Изучение рефлексивности связано со сферой самосознания. Описывая структуру самосознания, О.К. Тихомиров [3] выделяет:

- понимание себя как субъекта мышления;
- дифференциацию «своих» и «чужих» мыслей;
- осознание еще нерешенной проблемы как именно своей;
- осознание своего отношения к проблеме («меня мучает эта проблема»);
- осознание мотивов своей мыслительной работы.

Тихомиров отмечает важность различения в самосознании мышления и знания. Наряду с традиционным термином «Я-концепция» он вводит термин «Я-мышление», который подразумевает процесс выработки человеком знаний о самом себе, образующих, а также преобразующих его «Я-концепцию», при этом имеется в виду «процесс осознания, в котором человек как личность, индивид, индивидуальность является не только субъектом, но и объектом мышления» [3, с. 201].

Рассуждая о методах анализа рефлексии самого мышления, Тихомиров отмечает ценность автобиографических материалов, в которых содержатся непосредственные представления авторов об их мышлении, а также описания условий, которые, по их мнению, влияли на мышление. При этом выявляются некоторые типичные приемы, используемые в процессе самосознания: а) метод сопоставления самого себя в различные периоды жизни, основанный на сохранении в памяти результатов прошлых самопознаний, а также на использовании объективированных «продуктов», записей и т.д.; б) метод сравнение себя и других.

Подчеркивая значимость автобиографического метода, Тихомиров упоминает и его ограничения, которые определяются трудностями объективности самоанализа; правильной оценки описания собственного процесса мышления.

Чтобы их минимизировать, важно использовать словесный отчет и рефлексивность двойного уровня: 1) дать себе отчет в собственных умственных качествах; 2) дать себе отчет в полноте и достоверности этого отчета [3].

Тихомиров подчеркивает, что в основе хороших решений мыслительных задач всегда лежит умение *осознавать* свои действия, т.е. высокие рефлексивные способности.

Большой потенциал в их исследовании, по нашему мнению, особенно всего, что относится к процессу осознанности, заложен в древних системах философско-психологического знания. В этой связи возможно применение ряда предложенных нами инновационных методов [2].

*Метод выявления резервов научного знания*, нацеленный на восстановление и освоение психологического наследия древности (различных культурно-исторических эпох), предполагает анализ материалов, содержащихся в древних текстах, и их использование для решения конкретных исследовательских и практических задач современности. Например, изучение приемов и техник достижения высокой осознанности в медитативных практиках древности научным путем дает возможность получения ценной научной информации о механизмах проявления высших рефлексивных способностей человека [2].

Среди инновационных методов особое место занимает *компаративный метод*, который «мы рассматриваем с точки зрения соотнесения современных научных категорий с тем пониманием, которое было характерно для древних систем знания (например, сопоставление существующего сегодня смыслового наполнения психологических терминов «сознание», «осознанность», «мышление» «интеллект», с их трактовкой в древневосточных философских учениях, например, таких, как буддизм, йога)» [2, с. 14].

Особенность нашего подхода в использовании этого метода заключается в том, что важно «отойти» от наукоцентрических позиций, т.е. не смотреть на сохранившиеся системы древних учений с вершины эволюционной лестницы познания, которую венчает естественнонаучный метод, а попытаться осмыслить их непреходящую, общечеловеческую значимость.

Таким образом, сочетание традиционных и инновационных методов изучения высших рефлексивных способностей позволит, на наш взгляд, успешно продвигаться в познании не только их функционирования, но и самой их природы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А.В. О понятии метакогнитивных способностей личности // Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная и др. М.: Институт психологии РАН, 2010.
2. Ожиганова Г.В. История психологии: концептуальные подходы и методы исследования // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 3.
3. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

## Мышление как преобразование познаваемого объекта в процессе решения комплексных проблем

Ромашук А.Н.

МГУ имени М.В.Ломоносова, факультет психологии, г. Москва  
ofitsran@mail.ru

Анализируется указанная А.Н. Леонтьевым специфика мышления как особого типа преобразования познаваемого объекта. Данный механизм мышления наиболее эффективно использовать при решении комплексных проблем.

*Ключевые слова:* анализ через преобразование, комплексные проблемы, системное мышление

А.Н. Леонтьев в лекциях по общей психологии разбирает психологию мышления в двух основных аспектах: 1) мышление есть вид деятельности с присущей любой деятельности структурой, 2) мышление имеет свою специфику, выражающуюся в особом опосредованном типе познания [4]. Рассмотрение мышления как одного из видов деятельности дает возможность выделять такие структурные уровни, как специфическую мотивацию (познавательную), мыслительные действия и мыслительные операции, привлекать идеи теории А.Н. Леонтьева о личностном смысле и эмоциях как регуляторах деятельности и т.д. Данная линия была подхвачена и развита в школе О.К. Тихомирова [7]. Среди самых явных достоинств теории О.К. Тихомирова можно указать большое количество подтверждающих экспериментальных исследований с использованием разнообразного методического арсенала, а также теоретическое обогащение самой общепсихологической теории деятельности. В частности, были выделены новые функции мотивации (структурирующая) и эмоций (эвристическая и т.д.).

Второй разобранный Леонтьевым аспект психологии мышления связан с выделением специфики мышления как способа отражения непосредственно не воспринимаемых свойств и отношений объектов. Подобный результат по А.Н. Леонтьеву обеспечивается преобразованием познаваемого объекта с помощью другого объекта. Из двух этих характеристик мышления — опосредованности другим объектом и преобразования познаваемого объекта — А.Н. Леонтьевым в большей степени подчеркивалась опосредованность (т.е. изменение адекватной для восприятия формулы «субъектно — объектно», на адекватную мышлению формулу «субъектно — объектно — объектно» — см. [4, с. 334]). В поясняющих примерах

Леонтьев использовал обе характеристики как согласованно, так и попеременно. Так, в примере с познанием гибкости через сгибание древка лука трансформация познаваемого объекта (древка) очевидна, тогда как опосредующий познание объект представлен неявно (видимо, таковым подразумевается рука). В примере познания с помощью спектроскопа свойств отдаленных планет, наоборот, подчеркнут используемый объект-средство (спектроскоп), тогда как трансформация познаваемого объекта не представлена вообще (хотя можно предположить, что в данной ситуации трансформируется пучок разлагаемого спектроскопом света). В наиболее часто используемом примере с познанием твердости объектов с помощью царапания одного объекта другим четко выделены и опосредующий объект (тот которым царапают), и производимая им трансформация познаваемого объекта (царапина).

В наибольшей степени положение Леонтьева о специфике мышления использовал В.В. Давыдов, который вместе с сотрудниками достаточно подробно проанализировал «экспериментальную» специфику мышления, выделил соответствующие ей тип задач (системные) и средства решения (содержательную абстракцию, мысленное экспериментирование и т.п.) [2]. В отличие от школы О.К. Тихомирова, теория В.В. Давыдова оказалась ограничена областью школьного обучения и формирующим методом исследования.

Таким образом, выделение А.Н. Леонтьевым специфики мышления как особого вида познания выражается в представлении о механизме мышления, который по аналогии с указанным С.Л. Рубинштейном механизмом «анализ через синтез», можно обозначить как «анализ через преобразование».

В соответствии с предположением, что каждая классическая теория мышления имеет наиболее соответствующий ей тип задач [5], обоснуем, что механизм «анализ через преобразование» более всего эффективен для решения так называемых «комплексных проблем» [3; 8]. Примерами комплексных проблем являются как управляемое развитие целого региона или регулирование работы атомной станции во внештатной ситуации, так и выполнение рабочего проекта или игра в компьютерную «стратегию». Данный тип задач отличается целым рядом характеристик (например, динамичностью и непрозрачностью), которые обуславливают невозможность обычными аналитическими средствами выявить все причинно-следственные связи. Поэтому единственной возможностью анализа поведения системы становится своеобразное экспериментирование с ней, заключающееся в планомерных попытках преобразовать систему и зафиксировать то, как система на эти преобразования отзывается.

Гештальтпсихологи в свое время разработали представление о двух видах трансформации, с помощью которой можно отличить целостную систему от неорганизованной совокупности. Первая заключается в преобразовании частей так, чтобы целое не изменилось (например, изменение тональности в музыкальном произведении). Второй вид трансформации, доказывающей целостность анализируемой системы, гештальтпсихологи описывали как кардинальное преобразование целого при сохранности его частей (например, сохранение всех нот, но разрушение мелодии через изменение порядка следования нот). Поскольку «комплексные проблемы» являются задачами, связанными с решением проблем не просто целостных систем, а так называемых целестремительных (самоорганизующихся,



динамически целостных и т.п.) и т.п., то для определения данного типа системы требуется преобразование особого типа. Суть этого типа трансформации заключается в изменении предметной ситуации так, чтобы произошел активный динамический возврат ситуации к первоначальному положению. Метафорой такого взаимодействия могут служить попытки положить на бок игрушку-неваляшку и наблюдение факта, что в ответ на наклон игрушка совершает возвратное движение в стоячее положение. Сходство аналогии ограничено тем, что игрушка совершает возврат за счет энергии трансформации (т.е. энергией наклона), тогда как целестремительные системы связаны с активными механизмами поддержания стабильности.

Дернер, описывая разнообразие ошибок, выявленных при исследовании решения комплексных проблем, и предлагаемую им модель процесса решения, не выделяет необходимость преобразования системы на стадии анализа условий проблемы, а только уже на стадии осуществления решения [3]. Кроме того, его исследования показали, что при решении одних задач плохие решатели отличаются от хороших тем, что у них с самого начала количество преобразовательных действий преобладает над количеством вопросов, а при решении других задач, наоборот, преобладают вопросы [там же, с. 119-122]. В качестве объяснения данного противоречия Дернер предлагает тезис, что в обоих случаях речь идет о разных формах одного и того же поведения — в одних случаях плохие решатели пытаются справиться с неуверенностью с помощью «слепой активности», а в других случаях с помощью увеличения сбора информации. С другой стороны, есть данные, что успешные менеджеры отличаются преобладанием над аналитикой решительных действий [6, с. 73-74]. Представляется, что исходя из теории деятельности А.Н. Леонтьева, подобные результаты следует интерпретировать с позиции выделения особых форм исследовательско-аналитических преобразований, которые адекватны опознанию разных моделей сочетания прямых и обратных связей системы, а также ее «циклических причин». Конкретные виды таких моделей пока более выделяются в прикладных областях (см., напр., [1]).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гараедаги Дж. Системное мышление. Как управлять хаосом и сложными процессами. 2-е изд. Минск: Гревцев букс, 2011.
2. Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. М.: Научный мир, 2005.
3. Дернер Д. Логика неудачи М.: Смысл, 1997.
4. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000.
5. Ромащук А.Н. Использование в обучении системы творческих задач разного типа // Психологические инновации в образовании: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию со дня образования ПГПИ-ПГПУ. Пермь, 2011. С. 291-293.
6. Стернберг Р.Дж., Форсайт Дж.Б., Хедланд Дж., и др. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002.
7. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
8. Frensch, P.A., Funke, J., Jonassen, D. (Ed.). Complex problem solving: the European perspective — 10 years after // Learning to solve complex scientific problem. New York: Lawrence Erlbaum, 2007. P. 25-47.

## **Взаимосвязь процессуальных характеристик мышления и интеллекта**

Селиванов В.В.

Смоленский государственный университет, г. Смоленск  
vvsel@list.ru

В ходе экспериментальных исследований получены данные о том, что мыслительные процессы тесно связаны с большинством параметров интеллекта. Мышление входит в интеллект во всей собственной комплексности: через многоуровневую структуру когнитивного и смыслового планов.

*Ключевые слова:* мышление, процессы мышления, смыслы, интеллект

В современной психологии сохраняется интенсивное исследование сферы человеческого интеллекта. В настоящее время выделяется до 14 основных направлений в изучении интеллекта [4]. Однако во многих концепциях интеллекта мышление (особенно процессуальные компоненты) исключено из его структуры либо не рассматриваются в качестве доминантных.

Наиболее общая характеристика интеллекта — это системная или глобальная способность индивидуума действовать целеустремленно, думать рационально, и эффективно взаимодействовать с его окружающей средой (Д. Векслер). В целом большинство авторов характеризуют интеллект как способность к познанию и пониманию окружения с целью организации собственного адаптивного поведения организма. Если речь идет о человеке, то интеллект обеспечивает не только адаптацию, но и сверхадаптацию к окружающей среде, что включает в себя способность к реализации собственных целей, к рефлексии, к изменению мира.

Указанные характеристики интеллекта совпадают с параметрами сознания и мышления. Однако не только в зарубежной, но и в отечественной психологии линии исследований интеллекта и мышления расходятся. Это странный парадокс, который определяется несколькими причинами: 1) до сих пор распространенным сенсуализмом; 2) недоучетом исследований в области психологии мышления при построении психологических моделей интеллекта; 3) вынесением интеллекта как некоторой способности за пределы познавательных функций (процессов).

То положение, что мышление входит в интеллект во всей собственной комплексности и образует его стержень, понимали два выдающихся отечественных психолога А.В. Брушлинский и О.К. Тихомиров [1; 3]. В наших исследованиях мышление — это сложный системный процесс, в когнитивном плане которого можно выделить основные содержательные компоненты: 1) мыслительные процессы (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, анализ через синтез); 2) мыслительные действия, операции; 3) формы мышления; 4) систему знаний и понятий. Смысловой план мышления строится аналогично когнитивному: 1) «резистентные смыслы» (аналог уровня форм в когнициях); 2) личностные

смыслы (аналог уровня сформированных установок и операций); 3) *операциональные смыслы* (аналог уровня познавательных действий); 4) *оперативные смыслы* (аналог уровня процессов) [2]. На наш взгляд, мышление как познавательный процесс является стрежнем интеллекта человека, обеспечивающим любые интеллектуальные способности и проявляющимся в различных ментальных структурах. Мышление входит в интеллект во всей собственной сложности.

В ходе экспериментов мы устанавливали существование связей между отдельными компонентами интеллекта при решении задач и включили процессуальные параметры мышления в этот список. К ним были отнесены некоторые достаточно устоявшиеся характеристики мышления как процесса (принятие подсказки, уровень мыслительного процесса, смысловые составляющие мыслительной активности). Процессуальные характеристики устанавливались в ходе микросемантического анализа протоколов решения испытуемыми задач (метод А.В. Брушлинского), остальные параметры интеллекта определялись с помощью традиционных тестов. Всего было использовано 12 показателей: 1) уровень развития мышления как процесса (V2 — принятие-непринятие подсказки; V3 — уровни мыслительного процесса — ненаправленный анализ через синтез, смешанный, направленный (Селиванов В.В., 2003)); 2) V4 — оперативная память; 3) V5 — объем внимания; 4) смысловая сфера мышления: V6 — доминирование резистентных смыслов; V7 — доминирование личностных смыслов; V8 — доминирование операциональных смыслов; V9 — преобладание оперативных смыслов; 5) показатели по трем субтестам Р. Амтхауэра: V10 — «исключение понятий»; V11 — «пространственные отношения»; V12 — «запоминание слов»; 6) V13 — показатели когнитивного стиля — полнезависимости — полнезависимости (измерялись по тесту Н. Witkin «включенные фигуры»).

Испытуемые решали классические задачи, требующие логической сообразительности, обеспечивающие развернутый мыслительный процесс. К каждой из задач была составлена система подсказок. Общая выборка составила 97 человек.

В целом были получены данные о том, что процессуальные показатели мышления, особенно уровень мышления как процесса, являются важными параметрами интеллекта. Корреляционные связи между переменной V3 (уровни мыслительного процесса) и другими переменными, вычисленные при помощи как параметрических, так и непараметрических коэффициентов корреляции, дают достаточно согласованные результаты: от положительной умеренной до сильной связи (с оперативной памятью, объемом внимания, когнитивным стилем и др.) (см. табл. 1).

В дискриминантном анализе в качестве группирующей переменной выступала V3 — уровни мыслительного процесса. Значение лямбда Уилкса равно 0,1548802 (по общей выборке). Это число достаточно близко к 0, что свидетельствует о хорошей дискриминации, и при этом уровень значимости F-критерия для рассматриваемой дискриминантной модели  $p < 0,000$ .

**Взаимосвязь компонентов интеллекта  
(таблица результатов корреляционного анализа)**

№ п/п	Анализируемые пары переменных	Объединенные данные (97 чел.)		
		Коэффициент (линейной) корреляции Пирсона	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена	Коэффициент корреляции гамма (Gamma)
1	V3&V4	0,7354	0,7508	0,8075
2	V3&V5	0,2121	0,2108	0,2555
3	V3&V6	-0,5189	-0,5185	-0,8020
4	V3&V7	-0,3381	-0,3414	-0,6723
5	V3&V8	0,0320	0,0290	0,0603
6	V3&V9	0,7288	0,7326	0,9705
7	V3&V10	0,6186	0,6208	0,6612
8	V3&V11	0,4513	0,4571	0,4744
9	V3&V12	0,5884	0,5891	0,6103
10	V3&V13	-0,6750	-0,6928	-0,7145

По результатам анализа наибольший вклад в дискриминацию вносит объем кратковременной памяти (в первой части экспериментов один из показателей процесса мышления — оперативные смыслы). Следовательно, можно предположить, что между большинством из исследуемых свойств интеллекта существует взаимовлияние. Полученные данные свидетельствуют, что большинство из значимых параметров интеллекта тесно связаны с процессуальными характеристиками мышления (анализом, синтезом, обобщением). На наш взгляд, мыслительные процессы обеспечивают непрерывное взаимодействие субъекта с объектом, реализацию направленности мышления, открытие новых (не данных в чувственной форме) свойств объекта, являются важнейшим условием согласованного функционирования остальных компонентов структуры интеллекта, выступают основой кристаллизации интеллектуальной способности.

*Работа выполнена в рамках государственных заданий Министерства образования и науки России (2012–2014)*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды. М.: Институт психологии РАН, 2006.
2. Селиванов В.В., Алексеева Ю.В. Психология мышления: соотношение смысловых и процессуальных характеристик. Смоленск: Универсум, 2007.
3. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: МГУ.
4. Холодная М.А. Интеллект //Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 241-282.

## **Прогностическая метакогниция и конфликтная компетентность: взаимосвязь в профессиях типа «человек–человек»**

Серафимович И.В.

Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова, г. Ярославль  
iserafimovich@yandex.ru

Доказано, что прогнозирование как компонент профессионального педагогического мышления и одна из форм метакогнитивных процессов способствует развитию конфликтной компетентности.

***Ключевые слова:** прогнозирование, метакогнитивные процессы, конфликтная компетентность*

В современном мире процессы управления играют все большую роль. При этом управление может касаться как других субъектов, так и самого себя. Метакогниции — это когниции второго порядка, т.е. знания субъекта о своей когнитивной системе и умение управлять ею, недооценка собственных ресурсов и возможностей, не умение рассматривать ближнюю и дальнюю перспективы, препятствует эффективной и результативной деятельности. Многие зарубежные исследователи рассматривают метапознание как ключевой фактор в процессе решения проблемы (Дж. Флейвелл, А. Efklides А.Н. Schoenfeld, Н.Н. Hartman, D.J. Hacker). В широком смысле метапознание означает познавательные структуры, связанные с управлением процессами познания; различные формы метакогнитивных процессов представлены процессами внимания, рефлексии, целеполагания, прогнозирования, когнитивными стилями (С.М. Халин, Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов). М.М. Кашапов трактует метапознание как знание о собственных мыслительных процессах и стратегиях, способность к сознательной их рефлексии, изменению и осуществлению действий, основанных на этом знании. В рамках вышеуказанного подхода Ю.В. Пошехонова рассматривала два компонента метакогнитивной структуры личности, которые играют, на ее взгляд, существенную роль в метапознании: самооценку познания и самоуправление познанием.

Логично встает вопрос, какие еще метакогнитивные структуры личности могут влиять на надситуативность мышления и способствовать реализации конфликтной компетентности? Поскольку различные исследователи подчеркивают, что любая активность субъекта, направленная на планирование решения проблемной ситуации, контроль собственного понимания ее, оценку качества продвижения по ходу решения ситуации, является метакогнитивной по своей природе (J. Borkowski, M. Carr и M. Pressley, T.O. Nelson и L. Narens), то вышеуказанное положение позволяет нам говорить о том, что прогнозирование, как мыслительная деятельность является метакогнитивной. Изучение различных аспектов антиципации (П.К. Анохин, А.В. Карпов, Э. Кёстер, Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, Г.С. Сухобская, В.Д. Шадриков) и прогнозирования в мышлении (А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова) и в деятельности обучения профессии педагога (Л.А. Редуш) дало основу для интерпретации трудностей в решении проблемных ситуаций, связанных с применением ситуативности-надситуативности. Практические данные (Ю.Н. Кулюткина, А.М.

Лейченко, Е.К. Осиповой, Т.С. Поляковой) говорят о том, что основной комплекс трудностей молодых специалистов и опытных педагогов связан с невысокими способностями предвидеть результаты педагогических воздействий, определять «зону ближайшего развития учащихся».

Профессиональное педагогическое мышление (ППМ) отвечает всем общим законам мышления, но имеет свою специфику согласно теории профессионального мышления (Ф.Н. Гоноболин, М.М. Кашапов, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Мазиллов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.К. Осипова, Г.С. Сухобская). В качестве единицы профессионального мышления педагога, опираясь на идеи А.В. Брушлинского, М.М. Кашапова, В.Т. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, Л.В. Путляевой, С.Л. Рубинштейна, мы выделяем проблемность. Осознание проблемности приводит к возникновению проблемной ситуации и стимулирует решение задачи. Согласно работам А.В. Брушлинского, 1) всякое мышление есть прогнозирование, но не любое прогнозирование (например, выбор из ряда возможных альтернатив) представляет собой мышление; 2) анализ через синтез — основной механизм мышления и главный способ прогнозирования; 3) более высокий уровень обобщения отношений между существенными переменными означает более уверенный и глубокий уровень прогнозирования искомого.

Конфликты охватывают всю совокупность различных отношений в профессиональной деятельности типа «человек-человек». Актуальность приобретает изучения конфликтной компетентности личности, по отношению к которой единого исследовательского подхода, но вместе с тем указывается важность и значимость для осуществления профессиональной деятельности (П.А. Сергоманова, Б.И. Хасан, М.В. Башкин, М.М. Кашапов). Исследование конфликтной компетентности и надситуативности в рамках школы М.М. Кашапова позволило установить, что конфликтные ситуации стимулируют «подняться» на уровень, с которого субъект мог бы проанализировать самого себя.

*Объектом нашего исследования* является прогнозирование как одна из форм метаконгитивных процессов, реализующаяся в структурно-уровневых характеристиках профессионального надситуативного мышления специалистов сферы человек-человек: педагогов, менеджеров, врачей и младшего медицинского персонала. *Цель* — изучить особенности взаимосвязи прогнозирования как компонента структурно-уровневых характеристик профессионального педагогического мышления как одной из форм метаконгитивных процессов и конфликтной компетентности.

*Гипотеза исследования:* прогнозирование как компонент профессионального педагогического мышления и одна из форм метаконгитивных процессов влияет на эффективность и результативность разрешения педагогических конфликтных проблемных ситуаций, на выбор стратегий в конфликтных и стрессовых ситуациях, способствует развитию конфликтной компетентности. *Социально-психологическая характеристика выборки:* приняло участие 359 представителей профессии типа «человек-человек»: 103 педагога, 130 менеджеров, 126 медицинских работников. *Исследование осуществлялось в четыре этапа.* На первом этапе изучались особенности прогнозирования у специалистов разного профиля при решении проблемных ситуаций (ретроспективный анализ испытуемого и экспертная оценка). На втором — особенности ситуативного-надситуативного мышления при решении проблемных ситуаций, творческий и эффективно-деятельностный компоненты в



решениях, на третьем — поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях. Мы установили, что:

применение прогнозирования в профессиональной деятельности типа «человек-человек»: менеджера, педагога, врача реализует надситуативность принимаемых решений в конфликтных проблемных ситуациях, влияет на развитие креативного и рефлексивного элементов конфликтной компетентности.

существует положительная взаимосвязь прогнозирования и надситуативности: более удачные и оригинальные, творческие решения, связаны, как правило, с использованием всех качеств прогнозирования. Интегративную роль для достижения высокого метакогнитивного управления в различных профессиях играют разные качества прогнозирования: для педагогических профессий — это доказательность, для менеджеров — это высокая аналитичность и оперативность, у врачей и медицинских сестер — адекватность и оперативность анализа ситуации.

Меткогнитивная прогностическая активность способствует более глубоко-му, полному, оперативному, обоснованному решению, развивает творческий и волевой элементы конфликтной компетентности.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а*

## **Особенности проявления феномена ложных убеждений в сфере межличностных отношений**

Стрельникова Е.О.

Южный Федеральный Университет, г. Ростов-на-Дону

Статья посвящена феномену ложных убеждений у детей дошкольного возраста. Исследована возможность влияния межличностных внутригрупповых отношений на протекание такого феномена, как детский эгоцентризм.

**Ключевые слова:** феномен ложных убеждений, социометрия, детский эгоцентризм

Феноменология дошкольного возраста содержит внешние (воспринимаемые со стороны) интерпсихические предпосылки внутренних интрапсихических новообразований школьного, студенческого и других возрастов, что делает дошкольный период жизни ребенка особенно интересным для исследования. Ложные убеждения — это то, с чем сталкивается каждый из нас в течение жизни. Человеку свойственно порой выдавать желаемое за действительное, то есть генерировать ложные убеждения, и в то же время разоблачать их, опровергая ложные идеи, гипотезы, концепции, что, собственно говоря, и составляет суть познания.

Исследования швейцарской школы генетической психологии, в рамках которой была разработана система методических приёмов выявления психологических феноменов, задали вектор данной работы. В середине 20-х годов прошлого столетия Ж. Пиаже открыл феномен детского эгоцентризма, применяя разнообразные методики для его выявления, благодаря чему позднее было введено понятие «феномен ложных убеждений».

Несмотря на большое количество публикаций на тему детского эгоцентризма, в научной практике отсутствуют исследования ложных убеждений, рассматриваемых в контексте межличностных отношений. Предпринята попытка выявления взаимосвязи между интерпсихическими и интрапсихическими факторами, а именно между успешностью социальных предвосхищений и феноменом ложных убеждений у детей дошкольного возраста.

Объектом исследования послужили особенности проявления феномена ложных убеждений у детей среднего и старшего дошкольного возраста, а предметом — феномен ложных убеждений.

Целью работы являлось определение связи между феноменом ложных убеждений и способностью предвосхищения социального выбора детьми дошкольного возраста по критерию «симпатия-антипатия». Гипотеза такова: в случаях, когда социальные ожидания ребенка являются истинными, феномен ложных убеждений не может иметь места.

Ложные убеждения, являясь частью модели психического, представляют собой неотъемлемую часть в развитии каждого ребенка. Ложное убеждение — это психический процесс, при котором человек принимает представление о ситуации, не соответствующее реальному положению дел, но которое, несмотря на рассогласование, детерминирует поведение человека. Ребенок, понимающий ложное убеждение, понимает природу взаимоотношений между репрезентацией психического и репрезентацией реальности, даже когда они отличаются друг от друга [4].

Суть этого феномена в неспособности малолетних детей воспринимать ситуацию из позиции другого человека и приписывании другим собственных знаний, приобретённых в их отсутствие.

Имеется ряд методик по выявлению ложных убеждений у детей. Самым популярным является использованный в данном исследовании тест «Салли и Энн». Это психологический тест, используемый в психологии развития для оценки личностной социально-когнитивной способности к приписыванию на основе ложных убеждений [1].

В этом задании ребёнку показывают двух кукол — Салли и Энн; у Салли есть корзинка, а у Энн — коробка. Ребёнок видит, как Салли кладёт свой шарик в корзинку и уходит. Пока Салли нет, Энн перекладывает шарик из корзинки в свою коробку и тоже уходит. Теперь Салли возвращается. Ребёнка спрашивают: «Где Салли будет искать свой шарик»? Согласно данным исследований с использованием заданий на понимание ложных убеждений, дети младше 4 лет, как правило, не могут решить эту задачу [4, с. 526-570].

Для раскрытия межличностного фактора при определении феномена ложных убеждений были использованы методы социометрии и аутосоциометрии. Возможность работы с аутосоциоматрицей ускорила процесс обработки полученных данных, а сопоставление результатов с социоматрицей позволило определить способность ребёнка к предвосхищению, а точнее оправданность его ожиданий.

Метод социометрии относят к методам определения структуры межличностных отношений. Создание и развитие социометрической методики связано с именем американского исследователя Дж. Морено. Он видел основную задачу своего метода в изучении эмоциональных связей, симпатий и антипатий. [2, с. 8-20].

Межличностные отношения детей складываются благодаря механизмам не только межличностного взаимодействия, но и межличностной перцепции и ком-

муникации. Их проявление можно заметить прежде всего в общении. Важными механизмами межличностного восприятия выступают эмпатия и рефлексия.

Поэтому помимо основной гипотезы, выделялись и рабочие, предполагавшие следующее: во-первых, когда оправдываются предвосхищения относительно решений товарищей по группе, тогда можно судить о развитии рефлексивных способностей. Во-вторых, наличие рефлексивных способностей у ребенка влечёт за собой скорую децентрацию, а отсюда переход от состояния эгоцентризма к расширению мышления.

Для статистической проверки данных был использован критерий Пирсона. Для сопоставления двух факторов и проверки гипотезы с учётом качества исходных данных требовался непараметрический метод, из которых критерий Пирсона оказался самым подходящим [3, с. 151-153].

Широкое распространение получили представления, что при подобной схеме эксперимента дети могут не понимать вопроса, они оказываются не в состоянии понять и интегрировать ключевой элемент истории, не знают, что «видеть значит знать», или просто не способны выразить ложные убеждения [4].

Имея опыт работы с тестом «Салли и Энн», мы адаптировали методику русскими именами, а также доступной ребенку формулировкой. С учетом прошлого опыта, был учтен фактор гендерного различия в показателях решения данного задания.

При диагностике феномена ложных убеждений 76% четырёхлетних детей и 46% пятилетних детей показали его наличие, в то время как ошибочность ожиданий по итогам аутосоциометрии проявилась у 38% и 46% соответственно. Совпадения двух заявленных факторов обнаружили себя в 52% в группе четырех лет и 58% в группе пяти лет. Очевидно, что больше половины испытуемых показали соответствие феномена ложных убеждений наличию неоправданного предвосхищения социального выбора, что инициирует к суждению об их взаимодополняемом характере. Но посредством статистической проверки гипотезы выяснилось, что проявления совпадения критериев у половины испытуемых не достаточно для формирования заключения об их взаимозависимости.

Исходя из полученных результатов, был сделан вывод, что нельзя говорить об устойчивой связи между наличием феномена ложных убеждений и способностью к предвосхищению, но можно сделать вывод, что нельзя оставлять без внимания ни один из этих процессов. Коммуникативная часть исходит от понимания, реализуемого посредством осознания речи. Когнитивная же сторона феномена — более сложный для изучения процесс, который направлен не на передачу знаний, а на извлечение и использование их на практике.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Sally–Anne test. Wikipedia, the free encyclopedia en.wikipedia.org/wiki/Sally–Anne\_test
2. Кузнецова Е.В. Методические указания к практическим занятиям по курсу «Методы диагностики школьных коллективов». 1993.
3. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. СПб.: Речь, 2004.
4. Сергиенко Е.А. Когнитивное развитие // Психология XXI века / Под ред. В.Н. Дружинина. М.: PerSe, 2003.

## Эмоциональный интеллект и смысловая теория мышления

Толегенова А.А., Джакупов С.М., Сланбекова Г.К., Джакупов М.С.

Казахский Национальный Университет имени Аль-Фараби, Алматы  
mukatai@mail.ru

Обсуждается взаимосвязь между современными представлениями об эмоциональном интеллекте, разработанными в зарубежной психологии, и эмоциональной регуляцией мыслительной деятельности в смысловой теории мышления О.К. Тихомирова. Отмечается, что эффективность эмоционального интеллекта как средства управления деятельностью человека может быть повышена за счет механизмов эмоциональной регуляции мыслительной деятельности.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, смысловая теория мышления, интеллектуальные эмоции, эмоциональная регуляция, мыслительная деятельность

Проблемы эмоционального интеллекта (ЭИ) в современной психологии активно исследуются зарубежными учёными, достаточно вспомнить D.Goleman, G.Orme, J.D. Mayer, P. Salovey, D. Sluiter, H. Weisinger, R. Sternberg, J. Block. В российскую психологическую науку понятие эмоционального интеллекта, насколько нам известно, впервые было введено Г.Г. Гарсковой [4].

В соответствии с определённым подходом к пониманию эмоций (особый тип знания) и интеллекта (совокупность взаимосвязанных друг с другом умственных способностей), понятие «эмоциональный интеллект» можно охарактеризовать как совокупность ментальных способностей к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, а также к управлению эмоциональной сферой [7]. ЭИ рассматривается как подструктура социального интеллекта, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями. ЭИ — это группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих [8]. Анализ имеющихся данных позволяет сделать вывод о том, что современное состояние сферы исследований эмоционального интеллекта в психологии не дает возможности для единой трактовки этого конструкта, не позволяет в полной мере использовать его в прикладных отраслях, несмотря на практическую значимость проблематики [4]. Но тем не менее необходимо отметить тот факт, что в зарубежных концепциях эмоционального интеллекта отражена в той или иной мере идея единства аффективных и интеллектуальных процессов.

В отечественной психологии принцип «единства аффекта и интеллекта», сформулированный Л.С. Выготским, впервые экспериментально реализован в рамках смысловой теории мышления О.К. Тихомирова [10]. Им были выявлены различные механизмы эмоциональной регуляции мыслительной деятельности человека. В основе этих механизмов лежит психофизиологический феномен, обозначенный понятием «интеллектуальная эмоция». Намеченные классиком психологии подходы к пониманию единства аффективных и интеллектуальных процессов получают дальнейшее развитие в современных исследованиях эмоционального интеллекта.

Однако результаты этих исследований до сих пор еще не востребованы в должной мере исследователями проблем «эмоционального интеллекта». В то же

время идея прикладной разработки эмоционального интеллекта как эмпирического средства повышения эффективности деятельности человека в различных сферах его жизнедеятельности не может быть реализована без представлений о механизмах эмоциональной регуляции мыслительной деятельности.

В исследованиях школы О.К. Тихомирова получило свое эмпирическое развитие сформулированное Л.С. Выготским теоретическое положение об единстве интеллекта и аффекта, что в первую очередь проявилось в анализе роли эмоций в процессах целеобразования. Впервые было установлено, что нахождению общего принципа решения, выполняющего функцию цели в разворачивающемся далее процессе мышления, с необходимостью предшествует эмоциональная активация [11]. Обнаруженный в лаборатории О.К. Тихомирова и устойчиво воспроизводимый феномен «эмоционального решения» связан с появлением особого субъективного ощущения «решение найдено» и с предвосхищающим его изменением объективных показателей эмоциональной активации. Эти исследования, осуществленные почти полвека назад, во многом предвосхитили новейшие тенденции целостного подхода к изучению когнитивных и аффективных компонентов мышления [11].

В настоящее время существенно меняются представления о природе мыслительных процессов: интеллект понимается теперь не только в узком смысле как когнитивная способность, обеспечивающая переработку информации, но и в более широком смысле — как механизм контроля и регуляции психической и поведенческой активности субъекта [9]. Углубляются представления о взаимосвязи эмоций и мышления, например, внимание исследователей сегодня сосредоточено на особом виде эмоционально интеллектуальных процессов — «эмоциональном интеллекте» [3].

Стоит отметить определенный вклад в проблему изучения эмоциональных способностей А.А. Бодалева, который заметил, что некоторым людям присуща определенная социальная одаренность. Она представляет собой своеобразное объединение интеллектуальных, эмоциональных и коммуникативных способностей, которые являются психологической основой успешности их коммуникаций с окружающими [1].

В теории деятельности А.Н. Леонтьева мышление также рассматривается как деятельность, имеющая аффективную регуляцию; уже в конце 1930-х гг. было сформулировано представление о функциональной системе интегрированных эмоциональных и когнитивных процессов, благодаря которой эмоции становятся «умными», а мышление оказывается неразрывно связанным со смысловой сферой личности.

По мнению А.В. Брушлинского, принципиально важно то, что обнаружить взаимоотношения между эмоциями и когнициями можно только в том случае, если имеется понятийный аппарат, позволяющий выявить единицы, не принадлежащие ни мышлению, ни исключительно эмоциям. Такие отношения могут быть вычленены и описаны внутри психической деятельности с помощью «интерпроцессуальных» понятий, каким и является ЭИ [2].

Из рассмотренного следует что, понятие «эмоциональный интеллект» не является новым для советской и постсоветской психологии. Это явление давно замечено, но имело иные обозначения: «смысловое переживание», «обобщение переживаний», «интеллектуализация аффекта», «эмоциональное мышление», «эмоциональное воображение» [5].

По мнению Г.Г. Гарсковой, понятие ЭИ имплицитно присутствует во многих общепризнанных теориях, оказавших влияние на психологическую науку. В насто-

ящее время изучением проблемы ЭИ на постсоветском пространстве занимаются Д.В.Люсин, Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига, О.И. Власова, Г.В. Юсупова, М.А. Манойлова, Т.П. Березовская, А.П. Лобанов, А.С. Петровская и другие.

Таким образом, анализ исследований, проведенных зарубежными и отечественными учеными, свидетельствует о том, что разработка проблем ЭИ может значительно продвинуться вперед, если конструктивно использовать для этих целей то, что уже наработано в рамках смысловой теории мышления. Особенно продуктивным может оказаться применение представлений о механизмах эмоциональной регуляции мыслительной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Об одаренности человека как субъекта общения // Психология. 1999. № 1. С. 24-29.
2. Брушлинский А.В., Тихомиров О.К. Психология мышления // Тенденции развития психологической науки / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, Л.И. Анциферова. М., 1989.
3. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М., 2007.
4. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // Тез. науч. практ. конф. «Ананьевские чтения». СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. С. 25-26.
5. Запорожец А.В. Избр. психол. труды: В 2 т. Т. 1.: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986.
6. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29– 36.
7. Стернберг Р., Григоренко Е.Л. Практический интеллект. СПб., 2002.
8. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.
9. Тихомиров О.К., Виноградов Ю.Е. Эмоции в функции эвристик // Психологические исследования. М., 1969. Вып. 1.
10. Mayer J.D. Emotion, intelligence, emotional intelligence // Forgas J.P. (ed.). The handbook of affect and social cognition. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. P. 410-431.
11. Mayer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. N.Y.: 1993. P. 433-442.

## Методика исследования образования математических понятий «Необычный калькулятор»: разработка, апробация и перспективы применения

Хохлов Н.А.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва  
nkhokhlov@psychmsu.ru

В работе описывается разработка, апробация и перспективы применения методики исследования образования математических понятий.

**Ключевые слова:** математические способности, искусственные понятия, внимание

Актуальной задачей современной психологии мышления является диагностика умственных способностей, требующихся для овладения различными учебными дисциплинами. Особый интерес представляет определение специфического



вклада отдельных компонентов мышления в реализацию математических способностей, высокий уровень которых позволяет успешно справляться с целым рядом школьных предметов. В настоящее время имеется ряд концепций математических способностей [3; 4; 6; 7; 8], однако не выработано единого подхода к пониманию их сущности.

На наш взгляд, основу математических способностей составляют способность к образованию понятий, способность к усвоению и автоматическому использованию стандартных математических алгоритмов и устойчивость внимания, позволяющая удерживать в фокусе сознания требования и условия задачи. В целях исследования математических способностей нами разработана методика «Необычный калькулятор» (НК), позволяющая проводить количественную и качественную оценку эффективности мыслительной деятельности, направленной на решение математических задач. В соответствии с парадигмой Л.С. Выготского [1], рассматривавшего понятия в качестве единицы анализа мышления, основным предметом оценки была выбрана способность к образованию математических понятий. В этом отношении наша методика строилась по аналогии с методикой двойной стимуляции Л.С. Выготского, Л.С. Сахарова [2]. С другой стороны, методика была построена таким образом, чтобы качественный анализ процесса её выполнения позволял оценить особенности использования математических алгоритмов, осуществления арифметических вычислений и возможные трудности удержания в сознании структуры задачи.

Методика представляет собой компьютерную программу. При запуске испытуемый видит перед собой окно тестирования (рис. 1).

**Необычный калькулятор**

Представленный ниже "Калькулятор" умеет производить над парами чисел А и В три операции: ЛАСМ, ВАДЛ, ПАРМ. Выясните, что представляет собой каждая из этих операций. Для этого вводите исходные числа в поля "Число А" и "Число В" и нажимайте кнопки с названиями операций, чтобы увидеть результат. Количество проб не ограничено. После того, как Вы узнаете значения всех операций, запишите ответы на листе бумаги и нажмите кнопку "Ввести ответы". Рекомендуется для начала попробовать следующие пары чисел: (А=8, В=27); (А=123, В=123); (А=100; В=12); (А=236; В=250).

Число А

Число В

**Внимание! После нажатия на кнопку "Ввести ответы" Вы не сможете вернуться в это окно.**

Рис. 1. Окно тестирования программы «НК»

Требуется выяснить, что представляют собой искусственные математические понятия «ЛАСМ», «ВАДЛ», «ПАРМ». Для выполнения задачи испытуемый может вводить любые числа в соответствующие поля программы и нажимать на кнопки функций, чтобы увидеть ответ. После того, как испытуемый принял решение, что понятия им идентифицированы, он может перейти в окно ввода ответов (рис. 2).

ЕСЛИ $A < B$ , ТО $A + B$	ЕСЛИ $A = B$ , ТО $A + B$	ЕСЛИ $A > B$ , ТО $A + B$	<b>ЛАСМ</b>
ЕСЛИ $A < B$ , ТО $A + B + 1$	ЕСЛИ $A = B$ , ТО $A + B + 1$	ЕСЛИ $A > B$ , ТО $A + B + 1$	
ЕСЛИ $A < B$ , ТО $A - B$	ЕСЛИ $A = B$ , ТО $A - B$	ЕСЛИ $A > B$ , ТО $A - B$	
ЕСЛИ $A < B$ , ТО $B - A$	ОТМЕНИТЬ	ЕСЛИ $A > B$ , ТО $B - A$	
ЕСЛИ $A < B$ , ТО $A + B$	ЕСЛИ $A = B$ , ТО $A + B$	ЕСЛИ $A > B$ , ТО $A + B$	<b>ВАДЛ</b>
ЕСЛИ $A < B$ , ТО $A + B + 1$	ЕСЛИ $A = B$ , ТО $A + B + 1$	ЕСЛИ $A > B$ , ТО $A + B + 1$	
ЕСЛИ $A < B$ , ТО $A - B$	ЕСЛИ $A = B$ , ТО $A - B$	ЕСЛИ $A > B$ , ТО $A - B$	
ЕСЛИ $A < B$ , ТО $B - A$	ОТМЕНИТЬ	ЕСЛИ $A > B$ , ТО $B - A$	
ЕСЛИ $A < B$ , ТО $A + B$	ЕСЛИ $A = B$ , ТО $A + B$	ЕСЛИ $A > B$ , ТО $A + B$	<b>ПАРМ</b>
ЕСЛИ $A < B$ , ТО $A + B + 1$	ЕСЛИ $A = B$ , ТО $A + B + 1$	ЕСЛИ $A > B$ , ТО $A + B + 1$	
ЕСЛИ $A < B$ , ТО $A - B$	ЕСЛИ $A = B$ , ТО $A - B$	ЕСЛИ $A > B$ , ТО $A - B$	
ЕСЛИ $A < B$ , ТО $B - A$	ОТМЕНИТЬ	ЕСЛИ $A > B$ , ТО $B - A$	

Рис. 2. Окно ввода ответов программы «НК»

Сложность задания заключается в том, что испытуемому недостаточно ориентироваться только на внешне наблюдаемые арифметические операции. Требуется опора на два ряда признаков — арифметические операции и отношения между числами  $A$  и  $B$  (меньше, больше, равно), так как каждая из функций выполняет разные операции в зависимости от отношений между введёнными числами.

Методика была апробирована с участием 43 испытуемых в возрасте от 16 до 18 лет ( $16,8 \pm 0,8$ ), из них 23 юноши и 20 девушек. Испытуемые были учащимися 5 российских школ, из них 23 школьника обучались в 10 классе, 20 школьников — в 11 классе. 13 школьников обучались в 2011-2013 гг. на дистанционном элективном курсе «Дистанционная Развивающая Информатика и Математика» (ДРИМ, [www.drim.innovatedu.ru](http://www.drim.innovatedu.ru)).

Целью апробации было выявление компонентов мыслительной деятельности, развитие которых связано с эффективностью выполнения методики, а также изучение её прогностических возможностей.

### Методы исследования

1) Методика «НК». Оценивались следующие показатели: число проверок операций, число правильно идентифицированных математических понятий, коэффициент эффективности, вычисляемый как отношение числа правильно идентифицированных понятий к числу проверок операций. В целях исключения возможности угадывания или списывания правильного решения результаты испытуемых, произведших менее 9 проверок операций, в исследовании не использовались. Методика проводилась в начале учебного года.

2) Тест Бурдона — компьютеризированная версия в адаптации Д.В. Логвиновой. Фиксировались следующие результаты: число просмотренных за 10 минут букв (S), число правильно выбранных букв (C), число неправильно выбранных букв (W), число ошибочно пропущенных букв (O). Вычислялись коэффициенты точности  $\{C/(C+O)\}$ , правильности  $\{(C-W)/(C+O)\}$  и продуктивности  $\{S*(C-W)/(C+O)\}$  внимания.

3) Набор математических заданий (8 текстовых задач и 8 арифметических примеров) с ограничением времени выполнения (60 мин). Фиксировалось число правильно решённых задач и примеров.

4) Тест на невербальный интеллект, представляющий собой 15 заданий из теста Равена [5] — по три последних задания из каждой серии оригинального теста. Тест предъявлялся без временных ограничений. Оценивалось время выполнения теста, свидетельствующее о склонности к импульсивному или рефлексивному стилю решения задач, и число правильно выполненных заданий.

5) Итоговый тест «ДРИМ» по информатике, математике, логике и информационной безопасности (в конце учебного года).

Результаты корреляционного анализа (по Спирмену) полученных данных приведены в таблице (указаны только значимые корреляции).

Тот факт, что результаты выполнения методики «НК» положительно коррелируют с большинством анализируемых параметров, позволяет предположить, что она измеряет эффективность выполнения мыслительной деятельности, представляющей собой систему умственных способностей. По-видимому, математические способности тесно связаны с различными компонентами мышления, которые объединяясь в ту или иную систему, обеспечивают достижение поставленной цели. Высокая предсказательная способность методики «НК» в отношении усвоения математики, информатики и информационной безопасности указывает на то, что эффективность образования математических понятий действительно является существенным фактором, влияющим на успешность обучения по данным дисциплинам. Между тем отсутствие связи результатов выполнения методики «НК» с результатами тестирования по логике свидетельствует о специфичном вкладе отдельных способностей в овладение различными учебными предметами. Таким образом, полученные результаты позволяют использовать разработанную методику для оценки тех аспектов мышления, которые играют ведущую роль в освоении указанных учебных предметов. В дальнейшем предлагается сопоставить результаты выполнения методики «НК» с успеваемостью по другим дисциплинам, чтобы более точно определить специфичность исследуемых параметров.

	Параметры оценки в методике «НК»		
	Число прове- рок операций	Число правильно иденти- фицированных понятий	Коэффициент эффективности
Тест Бурдона			
С	0,397**		
W		-0,308*	-0,326*
Продуктивность	0,464**		
Набор математических заданий			
Число правильно решённых текстовых задач		0,484**	0,488**
Число правильно решённых заданий (примеры и задачи)		0,390*	0,352*
Тест на невербальный интеллект			
Время выполнения	0,333*	0,572***	0,495**
Число правильно выпол- ненных заданий	0,308*	0,443**	0,333*
Итоговый тест «ДРИМ»			
Математика			0,563*
Информатика		0,704**	0,693**
Информационная безопас- ность		0,737**	0,741**
Общий балл		0,701**	0,709**

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Соцэкгиз, 1934.
2. Выготский Л.С., Сахаров Л.С. Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М., 1981. С. 194-203.
3. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / Под ред. Н.И. Чуприковой. М.: «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
4. Лакофф Дж., Нуньес Р. Откуда взялась математика: как разум во плоти создаёт математику: пер. с англ. // Горизонты когнитивной психологии: Хрестоматия / Под ред. В.Ф. Спиридонова и М.В. Фаликман. М.: Языки славянских культур; РГГУ, 2012. С. 29-47.
5. Равен Дж.К., Равен Дж., Курт Дж. Х. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Раздел 3. Стандартные прогрессивные матрицы (включая параллельные и плюс версии). М.: Когито-Центр, 1997.
6. Трегуб Л.С. Элементы современного введения в математику. Равенство. Числовые структуры. Ташкент: Фан, 1973.
7. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии: пер. с англ. / Под ред. М.А. Кисселя. М.: Прогресс, 1990.
8. Фридман Л.М. Что такое математика. 2-е изд. М.: КомКнига, 2010.

## Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского в исследовании проблемы взаимодействия психических состояний и когнитивных процессов субъекта

Юсупов М.Г.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань  
yusmark@yandex.ru

В статье представлены результаты эмпирического исследования, демонстрирующие эффективность теоретических положений О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского в исследовании взаимодействия состояний и когнитивных процессов. В частности показана опосредующая и регулирующая роль рефлексивных и смысловых характеристик во взаимосвязях психических состояний и когнитивных процессов субъекта учебной деятельности.

**Ключевые слова:** взаимодействие, психические состояния, когнитивные процессы, личностный смысл, рефлексия

Заслуга в постановке проблемы взаимодействия психических состояний и когнитивных процессов принадлежит школе Л.С. Выготского. Исследованию этих отношений придавалось фундаментальное, «жизненно важное» значение. Решение вопроса связывалось с анализом динамической смысловой системы, интегрирующей аффективную и интеллектуальную сферу субъекта [3, с. 20]. Эти идеи получили развитие в цикле экспериментальных работ О.К. Тихомирова и его учеников, в которых было показано, что психологический механизм мышления связан с динамикой определённой совокупности эмоциональных состояний, содержательно связанных с различными фазами мыслительного процесса и выполняющих регуляторную функцию [5].

Теоретические обобщения, сделанные О.К. Тихомировым и его коллегами, остаются актуальными и на современном этапе исследования проблемы. В первую очередь это касается центральной роли метакогнитивной активности в мыслительной деятельности, поскольку интеллектуальные эмоции могут рассматриваться в качестве метакогнитивных процедур (эвристик), обеспечивающих продуцирование нового знания, либо активизацию эффективных мета-стратегий решения задач [2]. Кроме того, в экспериментальных исследованиях, проведённых О.К. Тихомировым, И.А. Васильевым и др., убедительно показана ключевая роль иррациональных (эмоциональных) детерминант познавательного процесса. В зарубежной психологии этот аспект познания лишь сравнительно недавно начал обсуждаться на страницах авторитетных журналов *Emotion*, *Cognition and Emotion* и *Emotion Review*.

Другим важным моментом в изучении отношений состояний и когнитивных процессов является реализация принципов «взаимодействия» и «недизъюнктивности психического» (А.В. Брушлинский). В этом случае методологическая установка заключается в раскрытии взаимосвязей между состояниями и процессами на различных этапах взаимодействия (системно-динамический подход). При этом личностные факторы взаимодействия состояний и когнитивных процессов (отношение субъекта к решаемым задачам, жизненной ситуации и др.) включаются в систему их взаимосвязей [1]. Благодаря этому раскрывается активная, регуляторная природа личностных характеристик (субъектно-деятельностный подход).

Интересно отметить, что идеи А.В. Брушлинского во многом предугадали современные тенденции в исследовании взаимосвязи эмоций и познания, согласно которым взаимодействие эмоциональных состояний и познавательной сферы личности опосредуется системой личностных черт или способностей (эмоциональный интеллект) [6].

В наших исследованиях, базирующихся на методологических положениях О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского, использовался диахронный (структурно-динамический) подход к исследованию взаимодействия состояний и когнитивных процессов. Соответственно показатели интенсивности состояний и продуктивности когнитивных процессов измерялись трижды — в начале, середине и конце учебного занятия. В контексте исследования психическое состояние рассматривалось в качестве своеобразного «фона», на котором развивается и психическая, и практическая деятельность [4]. «Фоновое состояние» способствует или препятствует течению психических процессов, выражает определенную меру мобилизации сил, активности субъекта, его готовность к действию.

Были выделены рефлексивный (метакогнитивный) и смысловой аспект взаимоотношений психических состояний и когнитивных процессов. Актуализировались два типа смысловой направленности — «процессуальная» (связанная с реализацией деятельности) и «самоутверждения» (ориентированная на сохранение позитивной самооценки).

Феноменологический анализ психических состояний студентов показал, что на каждом этапе учебного занятия можно выделить группы типичных состояний: средней интенсивности — в начале, высокой интенсивности — в середине, низкой интенсивности — в конце. Преобладающими состояниями для этих групп являются соответственно — заинтересованность, умственная напряженность и умственное утомление. Исследование рефлексивной стороны отношений показали, что рефлексивность опосредует взаимодействие психических состояний и когнитивных процессов в ходе учебной деятельности студентов. Регулирующая функция рефлексивности связана с ее уровневыми характеристиками, при этом высокий уровень рефлексивности способствует более высокой продуктивности когнитивных процессов при меньших энергетических затратах. Таким образом, оптимальность отношений состояний и когнитивных процессов в ходе учебной деятельности может достигаться посредством активизации рефлексивных процессов.

При изучении влияния личностного смысла на взаимосвязь состояний и когнитивных процессов было установлено, что в количественном отношении «процессуальная» направленность смысла (в отличие от направленности на «самоутверждение») способствует снижению интенсивности состояний и повышению продуктивности когнитивных процессов, способствуя оптимальному взаимодействию. Таким образом, для оптимизации отношений состояний и когнитивных процессов целесообразно использовать приемы смысловой регуляции, направленные на создание и поддержание операциональной направленности личностного смысла. Смысловая регуляция играет центральную роль в системе внутренней регуляции конкретной деятельности и заключается в согласовании целей и мотивов деятельности. Эта форма регуляции определяет детерминацию отношений состояний и когнитивных процессов со стороны субъекта.

Смысловая регуляция отношений между состояниями и когнитивными процессами типична для спорта высших достижений. Она заключается в сосредоточе-



нии на максимально правильном и технически грамотном выполнении действия при одновременном отвлечении от предполагаемого результата. Именно направленность на действие позволяет оптимизировать психическое состояние спортсмена.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ проект № 13-16-16007 а/В*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды. 2-е изд., испр. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003.
2. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: В 2 т. М.: Смысл, Академия, 2006. Т. 2.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996.
4. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Л.: Ленинградский ун-т, 1984.
5. Тихомиров О.К. Психология мышления: учебное пособие. М.: Академия, 2002.
6. Mayer J.D., Salovey P. Personality moderates the effects of affect on cognition. Affect, cognition and social behavior. (Eds.). J. Forgas, K. Fiedler. Toronto: Hogrefe, 1988. P. 87–99.

## ИДЕИ О.К. ТИХОМИРОВА И А.В. БРУШЛИНСКОГО В XXI ВЕКЕ

*Артемьева О.А.*

Значение идей А.В. Брушлинского для изучения социально-психологической детерминации развития науки ..... 3

*Бермус А.Г.*

Методологический смысл рецепции А.В. Брушлинским культурно-исторической теории мышления и теории деятельности ..... 5

*Беспалов Б.И.*

Представления О.К. Тихомирова о психическом отражении и функции операциональных смыслов ..... 8

*Васюкова Е.Е.*

Шахматная игра как модель изучения фундаментальных проблем психологии в научной школе О.К. Тихомирова ..... 11

*Знаков В.В.*

Аналитичность и холистичность в научных мировоззрениях А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова ..... 15

*Кудрявцев В.Т.*

Древний парадокс поиска и «закон Брушлинского» в психологии мышления. .... 18

*Мазилев В.А.*

Методологические вопросы психологии в работах О.К. Тихомирова. .... 20

*Панкова Л.И., Ручкова Н.А.*

Роль О.К. Тихомирова в формировании идеалов памяти. .... 23

*Семенов И.Н.*

Методологические средства психологии мышления О.К. Тихомирова и их воздействие на изучение рефлексии ..... 26

*Сергиенко Е.А.*

Развитие идей А.В. Брушлинского на современном постнеклассическом этапе психологии ..... 28

*Соколова Е.Е.*

Размышления О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского о статусе общей психологии в системе психологических наук ..... 31

*Трофимова Ю.В.*

Исследование процесса суверенизации человека в онтогенезе: идеи О.К. Тихомирова как точка опоры. .... 33

*Циринг Д.А.*

Категория субъекта и ее соотношение с категорией личности в трудах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и в современной психологии. .... 36

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

*Бабаева Ю.Д.*

Психология одаренности: перспективы развития идей  
Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и О.К. Тихомирова. . . . . 40

*Балл Г.А., Мединцев В.А.*

Обобщенное понятие модели как средство  
межпарадигмального взаимодействия. . . . . 43

*Богданова Т.Г.*

Смысловая теория мышления в контексте  
теоретико-методологических основ специальной психологии. . . . . 45

*Винокуров Л.В., Лойкканен А.С.*

Смысловая теория мышления в описании психологического  
контракта в организации. . . . . 48

*Войсунский А.Е.*

Актуальность психологии Интернета. . . . . 50

*Горбунова В.В.*

Пространство командной интеракции в зеркале идей  
А.В. Брушлинского. . . . . 53

*Джакупов С.М., Мадалиева З.Б., Толегенова А.А.,  
Сланбекова Г.К., Коняева Ю.А.*

Смысловая теория мышления и инновационные  
технологии обучения. . . . . 55

*Клочко В.Е.*

О методологических корнях системной антропологической  
психологии. . . . . 57

*Кузьмина Е.И.*

Самоопределение и самодетерминация в достижении  
свободы человеком. . . . . 60

*Лепский В.Е.*

Потенциалы развития психологии в контексте  
постнеклассической научной рациональности. . . . . 63

*Маланов С.В.*

К вопросу о локализации психических функций. . . . . 65

*Нуркова В.В., Алюшева А.Р., Березанская Н.Б.*

Проблема исследования мудрости в контексте  
смысловой теории мышления. . . . . 68

*Панов В.И.*

Этапы становления субъектности (на примере двигательной активности). . . . . 71

*Поддьяков А.Н.*

Управление знаниями: принятие решений  
об информационной помощи или противодействии конкуренту  
при научной коммуникации. . . . . 74

<i>Рябикина З.И.</i> Интерпретация проблем нарастающей виртуализации отношений личности с позиций психологии субъекта . . . . .	77
<i>Салихова Н.Р.</i> Смысловая теория мышления о положительной обратной связи в мыслительной деятельности . . . . .	79
<i>Сапогова Е.Е.</i> Личностная герменевтика и самообъективация субъекта . . . . .	82
<i>Харламенкова Н.Е.</i> Принцип активности в субъектно-деятельностном подходе . . . . .	84

## ПСИХОЛОГИЯ МЫСЛЯЩЕГО СУБЪЕКТА

<i>Бадалов Э.А.</i> Особенности процесса обобщения на разных этапах обучения в вузе (на выборке азербайджанских студентов) . . . . .	88
<i>Била И.Н.</i> Конструирование реальности в дошкольном возрасте . . . . .	90
<i>Бурец Ю.М.</i> Исследования толерантности к неопределённости у студентов различных специальностей . . . . .	93
<i>Ваганова Н.А.</i> Психологические особенности процесса понимания детьми новой информации . . . . .	95
<i>Вантеева Е.В.</i> Своеобразие паттернов контроля поведения у детей дошкольного возраста . . . . .	98
<i>Гайворонская А.А.</i> Метод микросемантического анализа в исследовании религиозного экстремизма . . . . .	101
<i>Гильманов С.А.</i> Музыкальная мысль как единица изучения музыкального мышления . . . . .	103
<i>Гуревич П.С.</i> Бытие субъекта . . . . .	106
<i>Гюльалиева И.И.</i> Личностная саморегуляция при решении мыслительных задач . . . . .	109
<i>Дубинко Н.А.</i> Соотношение вероятностного прогнозирования и мышления . . . . .	112
<i>Елизаров А.Н., Болдинова М.Н.</i> Проблема критериев для самооценки объективной успешности и эффективности действия . . . . .	114

<i>Калашиников В.В.</i> Основы и процедура анализа микродинамики операционной схемы . . . . .	117
<i>Кашапов М.М.</i> Акмеологические характеристики профессионального мышления субъекта . . . . .	120
<i>Корнилова Т.В., Ординова Е.М.</i> Множественность процессов принятия риска в прогностических стратегиях . . . . .	123
<i>Кострикина И.С.</i> Проектная деятельность старшеклассников и продуктивность интеллекта . . . . .	126
<i>Криулина А.А.</i> Принципы и средства развития мышления субъекта учебно- профессиональной деятельности . . . . .	128
<i>Кружкова О.В.</i> Роль стереотипов пространственного мышления в выборе диспозиций защитного и совладающего поведения личности в условиях городской среды . . . . .	131
<i>Лотоцкая Ю.Н.</i> Психологический феномен «Долина смерти» . . . . .	134
<i>Мальгина Л.Ф.</i> Эмоциональная регуляция интеллектуальной деятельности . . . . .	138
<i>Паршуков А.Ю., Чебакова Ю.В., Харисова Р.Р., Кузнецова Н.В.</i> Функциональный и категориальный типы обобщения как формы реализации социального опыта . . . . .	141
<i>Пермогорский М.С.</i> Индивидуальные различия в понимании логического отношения превосходства . . . . .	143
<i>Самохвалова А.Г.</i> Возрастная динамика рефлексии общения в детском возрасте . . . . .	146
<i>Хазова С.А.</i> Ментальные ресурсы субъекта: проблема определения понятия . . . . .	148
<i>Чумакова М.А., Веденеева Н.В.</i> Использование дополнительной информации при преодолении неопределенности в ситуации межличностного взаимодействия . . . . .	151
<i>Яковицька Л.С.</i> Психологические особенности принятия решений человеком в научно-технической деятельности . . . . .	154

## ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

*Артемцева Н.Г.*

Проявление созависимости у различных типов личности. . . . . 157

*Бабаева Ю. Д., Брицева Ю. В., Кольцова А. А.*

Специфика совладающего поведения у школьников  
с высоким уровнем развития интеллекта . . . . . 159

*Визгина А.В.*

О внутридиалогическом подходе к исследованию  
личностной динамики. . . . . 162

*Воробьева И.В.*

Границы субъектности как детерминанта вандального  
поведения подростков. . . . . 165

*Галкина Т.В.*

Особенности самооценки как интеллектуального  
и креативного процесса решения задач в зависимости  
от развития способности действовать «в уме». . . . . 168

*Галлямова А.А., Лопухова О.Г.*

Субъектно-бытийный подход в исследовании  
профессиональной идентичности и маргинализма . . . . . 170

*Гусейнов А.Ш.*

Эскапизм как социальное протестное реагирование  
на жизненную реальность . . . . . 173

*Зеленова М.Е.*

Личностные факторы в сохранении здоровья  
субъектов трудовой деятельности. . . . . 175

*Клементьева М.В.*

Биографическая рефлексия субъекта жизни . . . . . 178

*Лукьянов О.В.*

Мышление и личность: транстемпоральная парадигма . . . . . 182

*Мартиросян К.В.*

Суверенность хронотопа представителей  
армянской диаспоры . . . . . 184

*Насиновская Е.Е., Шалина О.С.*

Психологические функции изобразительного творчества  
в жанре автопортрета . . . . . 187

*Олефир В.А.*

Структурная модель конструкта  
«интеллектуально-личностный потенциал». . . . . 190

*Оран М.О.*

Человек как субъект речевого опыта . . . . . 193



<i>Плохих В.В.</i> Недизъюнктивность длительности течения психологического времени .....	196
<i>Полежаева Л.В.</i> Изменение индивидуального сценария социальной роли в условиях всеобщих социальных изменений .....	199
<i>Свириденко И.Н.</i> Системно-функциональный подход к исследованию конфликтности .....	201
<i>Селезнева М.В.</i> Субъективный возраст курсанта военного вуза во временной перспективе его бытия .....	204
<i>Табурова Т.С.</i> Образ значимого другого как ресурс совладания личности .....	207
<i>Фоменко Г.Ю.</i> Эвристичность воззрений А.В. Брушлинского для субъектно-бытийной интерпретации проблем психологии безопасности личности .....	209
<i>Чумакова М.А.</i> Индивидуальные различия в формировании отношения к ситуации неопределенности .....	212
<i>Шахова Е.М.</i> Представленность пространств бытия в автобиографиях мужчин и женщин .....	214
<i>Шиповская В.В.</i> Преодоление как специфический способ субъектной активности в усложняющихся условиях бытия .....	217
<i>Шкуричева Н.А.</i> Теоретические основы процесса становления школьника субъектом межличностных отношений .....	220
<i>Шлыкова Ю.Б.</i> Содержательные особенности «Линии жизни» на разных возрастных этапах .....	222
<i>Шпицер Д.Д.</i> Конфликт целей. Сферы и психологические особенности переживания .....	225
<i>Щукина М.А.</i> Сущность и структура саморазвития личности через призму субъектного подхода .....	227
<i>Юшачкова Т.Б.</i> К вопросу о ценности мудрости для современной молодежи .....	230

## **ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА, ПОГРУЖЕННОГО В ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

*Авербух Н.В.*

Интервью как метод исследования эффекта присутствия  
в средах виртуальной реальности . . . . . 233

*Алметов Н.Ш.*

Развитие эмоционально-чувственной сферы личности  
в информационно-образовательной среде . . . . . 235

*Афанасьева А.С., Венцова Т.Б.*

Мотивация учения студентов в условиях  
дистанционного образования. . . . . 238

*Бабанин Л.Н.*

«ЭВМ и новые проблемы психологии»:  
четверть века спустя . . . . . 241

*Батенова Ю.В.*

Компьютерная игра дошкольника . . . . . 243

*Богачева Н.В.*

Рефлексивность и импульсивность у геймеров . . . . . 246

*Богдановская И.М., Королева Н.Н., Проект Ю.Л.*

Сетевая субкультура как фактор формирования  
отклоняющегося поведения подростка . . . . . 248

*Волкова Т.Г., Николаев С.Р.*

Гаджет-аддикция: исследование психологической  
зависимости студентов . . . . . 251

*Гарбер И.Е.*

Библиометрический анализ в психологии:  
математический, библиотековедческий  
и науковедческий подходы . . . . . 253

*Дренева В.В.*

Концепция О.К.Тихомирова как основа  
психолого-педагогического сопровождения детей  
с ограниченными возможностями здоровья при обучении  
с использованием дистанционных образовательных технологий . . . . . 256

*Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш.*

Психологические последствия использования технологий  
и качество жизни . . . . . 258

*Колесникова Е.И.*

Различия саморегуляции студентов, обучающихся информационным  
технологиям и инженерным специальностям . . . . . 262

*Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В.*

Речевые проявления социальной фрустрации в текстах Интернета. . . . . 264

*Лосик Г.В., Фридланд А.Я., Лебедев А.Н., Вартанов А.В.*

Психология сознания человека и информационные технологии . . . . . 267

<i>Побокин П.А.</i> Информационные технологии как одно из средств активизации мыслительного процесса учеников . . . . .	269
<i>Поздняков И.С., Лебедев В.В., Кисельников А.А., Гусейнов М.М., Воробьева А.Н.</i> Нейронные корреляты измененных состояний сознания в процессе медитации. . . . .	272
<i>Сергеев С.Ф.</i> Интеллектуальные симбионты в сети Интернет . . . . .	276
<i>Смутьсон М.Л.</i> Проектирование интеллектуального развития взрослых в виртуальном образовательном пространстве . . . . .	279
<i>Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю.</i> Цифровая компетентность российских подростков и родителей: структура и диагностика . . . . .	282
<i>Сорочинский П.В.</i> Значение образов виртуальной реальности для развития мышления человека в области решения биологических задач . . . . .	285
<i>Черемошкина Л.В.</i> Когнитивные способности Интернет-активного субъекта . . . . .	288
<i>Шемякина Т.В.</i> Психологическое обоснование использования информационно-коммуникационных технологий в начальном общем образовании. . . . .	290
<i>Юрчинская А.К.</i> Особенности самоотношения программиста. . . . .	292
<i>A. Faiola</i> Distributed creative activity: augmenting interpersonal cognition in clinical activity through health information technology . . . . .	295

## **ТВОРЧЕСТВО И КРЕАТИВНОСТЬ**

<i>Басилян А.А.</i> Взаимосвязь толерантности к неопределенности и творческого мышления . . . . .	300
<i>Белобрыкина О.А.</i> Интегративные возможности художественных произведений в подготовке психолога . . . . .	303
<i>Белова Е.С.</i> Эмоциональные компоненты творческого потенциала одаренных школьников с трудностями речевого развития . . . . .	305

<i>Валульская Т.Л.</i> Интеллектуальная инициатива «креативного» типа: поиск «исходных оснований» .....	308
<i>Гондарева Л.Н., Пазекова Г.Е.</i> Состояние взаимоотношений креативности, интеллекта и умственной работоспособности у старших школьников профильных классов .....	311
<i>Дорфман Л.Я., Балева М.В.</i> Вариативность и двойственность как общий ресурс творческого мышления .....	314
<i>Колинец А.Г.</i> Аспекты диагностики математических исследовательских способностей как составного компонента научного творчества .....	316
<i>Костюченко Е.В.</i> Перцептивная составляющая мировосприятия и самореализации личности .....	319
<i>Леонова Е.В.</i> Адаптация в образовательной среде и творческое развитие личности .....	323
<i>Лукомская Ю. А.</i> Креативность как центральная психологическая составляющая инновационной готовности педагогов .....	325
<i>Матюшкина А.А.</i> К вопросу о критериях творческого мышления .....	328
<i>Медведева Н.В.</i> Особенности трансформации художественного замысла .....	331
<i>Моляко В.А.</i> Так что же такое восприятие мира? .....	333
<i>Насиновская Е.Е.</i> Поэтическое мышление как особая форма познания мира .....	337
<i>Павлова Е.М., Корнилова Т.В.</i> Эмоциональный интеллект и шкалы ригидности как предикторы креативности .....	340
<i>Пошехонова Ю.В.</i> Метакогнитивные процессы в творческом педагогическом мышлении .....	343
<i>Скиртач И.А., Дикая Л.А.</i> Нейрофизиологическая организация творческого процесса у музыкантов-профессионалов .....	346
<i>Сулейманов Р.Ф.</i> Психологические особенности музыкальной импровизации .....	349

<i>Третьяк Т.Н.</i> Психологическая готовность личности к решению творческих задач . . . . .	351
<i>Фортова Л.К.</i> Эволюция общих творческих способностей . . . . .	353
<i>Юрина И.Г.</i> Психологические аспекты смысловой и темпоральной реконструкции представлений о творческом возрасте . . . . .	356

## **ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ МЫШЛЕНИЯ**

<i>Абаева И.В., Кедич С.И., Ситников В.Л.</i> Фрустрация творческого и критического мышления у старших подростков . . . . .	359
<i>Арестова О.Н.</i> Понятийные аспекты мотивационного развития личности . . . . .	361
<i>Блинникова И.В., Капица М.С., Леонова А.Б.</i> Стратегии решения лексических задач в условиях эмоциональной напряженности. . . . .	365
<i>Бреслав Г.М.</i> Роль эмоций в принятии решений . . . . .	368
<i>Васильев И.А.</i> Эмоции и мышление: перспектива исследования. . . . .	371
<i>Виноградская А.И.</i> Эмоциональный интеллект и тактики совладания в конфликтах современных диалогов . . . . .	373
<i>Винокуров Л.В., Минин Д.С.</i> К вопросу о детерминации профессиональной успешности и опыта типом эмоциональной направленности личности . . . . .	377
<i>Восковская Л.В.</i> Эмоциональная регуляция морального мышления: двупроцессная теория Дж. Грина в свете концепции О.К. Тихомирова. . . . .	379
<i>Киракосян А.Х.</i> Роль распределения функций взрослого и ребенка в деятельностном подходе к коррекции познавательной сферы младших школьников . . . . .	382
<i>Кисельников А.А., Кисельникова Н.В., Данина М.М.</i> Новый метод многомерной диагностики особенностей семантической структуры сознания (на примере логоневроза) . . . . .	385

<i>Клочко Ю.В.</i> Человек в закрытой среде: проблемы смыслообразования, переосмысления и смыслоутраты . . . . .	388
<i>Малахова С.И.</i> Взаимосвязь стилей совладания и показателей обучаемости в высшей школе. . . . .	391
<i>Монаков П.А.</i> О единстве интеллекта и аффекта в мыслительной деятельности человека . . . . .	393
<i>Назарова М.Ц.</i> Особенности развития ценностных ориентаций подростков с интеллектуальной недостаточностью . . . . .	396
<i>Николаева И.А.</i> Механизмы формирования неосознаваемого смысла жизни в ассоциативных процессах. . . . .	399
<i>Сагалакова О.А., Труевцев Д.В.</i> Механизмы регуляции произвольной активности в ситуациях оценивания: патопсихологический анализ социальной тревоги. . . . .	401
<i>Солондаев В.К.</i> Юмор как средство воздействия на решение педиатрами мыслительных задач . . . . .	404
<i>Трунова М.С., Рамендик Д.М.</i> Влияние произвольной саморегуляции состояния методом игрового биоуправления на эффективность решения задач в ситуации вызванного стресса . . . . .	407
<i>Шелина С.Л.</i> Эмоциональное сопровождение моральных суждений детей и подростков. . . . .	409
<i>Ярмончик Я.А., Березанская Н.Б.</i> Эмоциональная регуляция мышления при решении творческих задач с подсказками. . . . .	412

**ИНТЕЛЛЕКТ И МЫШЛЕНИЕ:  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

<i>Белоусова А.К.</i> Функциональное распределение в совместной мыслительной деятельности группы . . . . .	415
<i>Богоявленская Д.Б.</i> От шага — к скачку . . . . .	417
<i>Ивановский Н.А.</i> Особенности интеллектуальных стратегий решений прогностической задачи у женщин и мужчин . . . . .	420



---

<i>Краснов Е.В.</i> Роль подсказки при выборах в вербальных задачах, предполагающих использование эмоциональной информации. ....	423
<i>Новикова М.А., Чигринова И.А.</i> Ригидность и толерантность к неопределенности в регуляции личностного выбора .....	426
<i>Ожиганова Г.В.</i> О высших рефлексивных способностях и методах их исследования .....	429
<i>Ромашук А.Н.</i> Мышление как преобразование познаваемого объекта в процессе решения комплексных проблем .....	431
<i>Селиванов В.В.</i> Взаимосвязь процессуальных характеристик мышления и интеллекта. ....	434
<i>Серафимович И.В.</i> Прогностическая метакогниция и конфликтная компетентность: взаимосвязь в профессиях типа «человек–человек» .....	437
<i>Стрельникова Е.О.</i> Особенности проявления феномена ложных убеждений в сфере межличностных отношений .....	439
<i>Толегенова А.А., Джакупов С.М., Сланбекова Г.К., Джакупов М.С.</i> Эмоциональный интеллект и смысловая теория мышления. ....	442
<i>Хохлов Н.А.</i> Методика исследования образования математических понятий «Необычный калькулятор»: разработка, апробация и перспективы применения. ....	444
<i>Юсупов М.Г.</i> Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского в исследовании проблемы взаимодействия психических состояний и когнитивных процессов субъекта .....	449

**ИДЕИ О.К. ТИХОМИРОВА И А.В. БРУШЛИНСКОГО  
И ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ  
(к 80-летию со дня рождения)**

**Материалы Всероссийской научной конференции  
(с иностранным участием)  
Москва, 30 мая – 1 июня 2013 года**

**Ответственные редакторы  
Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова**

Подписано в печать 14.05.2013. Формат 70×100/16.  
Бумага офсетная. Офсетная печать.  
Усл. печ. л. 37,4. Тираж 300 экз. Заказ № .